



EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

História

25

VOLUME



Editora Poisson

Editora Poisson

Educação no Século XXI – Volume 25
História

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2019

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Msc. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos Toledo
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

**Educação no Século XXI - Volume 25 -
História: Editora Poisson - Belo
Horizonte - MG:Poisson, 2019**

Formato: PDF

ISBN: 978-85-7042-125-8

DOI: 10.5935/978-85-7042-125-8

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

**1. Educação 2. História 3. Professores
I. Título**

CDD-370

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Recursos tecnológicos como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem de História 06

Clara Paula de Lima, Jaquelyne Macedo Ortega, Claudinei de Oliveira Pinho, Adonias Soares da Silva Junior

Capítulo 2: O ensino de História na EJA e a inclusão do aluno na sociedade a partir do conhecimento histórico..... 14

Lívia Maria de Pontes Nascimento, Alidiane Josefa Barbosa da Silva

Capítulo 3: Ensino de história para quê(m)? O IMOPEC e a educação patrimonial no Ceará..... 18

Joaquim dos Santos, Ana Cristina de Sales, Maria Arleilma Ferreira de Sousa, Josefa Nunes Pinheiro, Paula Cristiane de Lyra Santos, Antonio Juscelino Barbosa dos Santos

Capítulo 4: Estudo da História e Sociologia no ensino fundamental 25

Atailza Ávila Nunes, Ajosenildo Nunes, Liliane Silva Câmara de Oliveira

Capítulo 5: PIBID: A Importância da aula de História, enquanto disciplina escolar ... 31

Jéssica Natane Pessoa de Lima

Capítulo 6: A experiência da segunda guerra mundial e era vargas através dos olhares do PIBID: Como demonstrar os discursos da imprensa através da docência 36

Renato Raphael Miranda Fidêncio

Capítulo 7: Formação continuada de professores no stricto sensu: Conceitos, características e desafios da construção da identidade docente nos cursos de Pós-Graduação 42

Nalva dos Santos Camargo Silva, Yara Fonseca de Oliveira e Silva, Rosemeire Soares de Sousa

Capítulo 8: Formação continuada docente e ensino de história: Uma revisão de literatura..... 52

Nalva dos Santos Camargo silva, Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Capítulo 9: As ações educacionais dos intelectuais na História da Educação 58

Ligiane Aparecida da Silva, Raquel dos Santos Quadros, Rosilene de Lima Calegari, Jonathas de Paula Chaguri, Maria Cristina Gomes Machado

Capítulo 10: Ensino mútuo: Análise dos relatórios provinciais do Brasil (1830 a 1845) 64

Eriksson Araújo, Luana Araújo da Costa, Tânia Cristina Meira Garcia

SUMÁRIO

Capítulo 11: Educação do campo e as ciências humanas: A experiência da escola popular na Fazenda Laranjal em Itapuranga 73

Valtuir Moreira da Silva

Capítulo 12: Cultura política e associações: o caso do assentamento Zumbi dos Palmares – Campos dos Goytacazes..... 83

Elson dos Santos Gomes Junior

Capítulo 13: O aforamento como uma das formas de acesso às terras públicas de São Francisco do Sul, no Nordeste do litoral Catarinense. 90

Eleide Abril Gordon Findlay

Capítulo 14: Narrativas de história de vida de moradores da aldeia Jenipapo Kanindé - Aquiraz/CE: Memórias da construção do lugar..... 96

Risalva Ferreira Nunes de Medeiros, Francinilda Honorato dos Santos, Ana Lúcia Oliveira Aguiar, Débora Teresa dos Santos Meneses, Stenio de Brito Fernandes

Capítulo 15: Eu conto daqui, tu contas de lá: Histórias do meu povo. 103

Luciana Conceição Dutra de Moura

Capítulo 16: Notícias e interpretações: A teia de influências sobre o fato em no singular (2012) 106

Samuel Nogueira Mazza

Capítulo 17: Comparar para compreender: A história comparada como ferramenta metodológica para a compreensão do tempo presente e os seus traumas coletivos... 116

Paulo Roberto Alves Teles

Capítulo 18: História e memória: O Chile nas tramas da justiça de transição..... 122

Leonardo de Oliveira Souza

Capítulo 19: A representação fotográfica de São Brás de Alportel no Arquivo Municipal de Lisboa e na Fundação Calouste Gulbenkian – Biblioteca de Arte 134

Paulo Jorge dos Mártires Batista

Autores:..... 140

Capítulo 1

Recursos tecnológicos como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem de História

Clara Paula de Lima

Jaquelyne Macedo Ortega

Claudinei de Oliveira Pinho

Adonias Soares da Silva Junior

Resumo: O presente trabalho está inserido entre as pesquisas que discutem o uso de recursos tecnológicos na Educação Básica, com o objetivo de verificar as contribuições dos recursos tecnológicos nas aulas de História e constatar como eles estão sendo utilizados por professores, a fim de entender se a utilização dos recursos interfere no processo de compreensão dos fatos históricos pelos alunos. A metodologia foi baseada na perspectiva qualitativa e para a coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas com alunos e dois professores de História que lecionam no Ensino Fundamental de escolas com realidades diferentes, sendo uma escola da rede privada de ensino e a outra escola da rede pública municipal. A partir da análise dos dados, foi possível perceber a contribuição dos recursos tecnológicos para o ensino de História. Os professores destacaram que a utilização de tecnologias possibilita a comunicação entre estudantes e professores, tornando a aula interativa, o que proporciona maior participação dos alunos nas atividades escolares e propicia benefícios na aprendizagem, favorecendo a percepção do conteúdo. Na visão dos alunos, a utilização dos recursos tecnológicos facilita a aprendizagem dos fatos históricos, além de tornar as aulas mais interessantes. Dessa forma, pode-se concluir que a utilização de recursos tecnológicos contribui de forma significativa para o ensino de História devendo ser incentivada e praticada por mais profissionais da educação. Ao final do trabalho foi apresentada uma proposta de utilização das mídias educacionais no ensino de História local, sobre a contribuição que a expedição de Marechal Cândido Rondon para a implantação do telégrafo na região trouxe para o desenvolvimento do município de Vilhena-RO.

Palavras-chave: Recursos Tecnológicos, Ensino de História, Professor Mediador.

1. INTRODUÇÃO

Os jovens vêm para as escolas portando *IPads*, *IPhones*, *Tablets*, celulares de última geração que não bastam fazer ligação – que seria a função inicial e principal. Eles consertam aparelhos, trocam peças e dão uma aula quando o assunto é manipulação de *softwares*. Contudo, muitos docentes ainda estão fechados para esses recursos ou os utilizam de maneira inadequada, ora por falta de conhecimento de como utilizá-los, ora pela inacessibilidade aos equipamentos necessários. Há ainda os que manipulam algumas tecnologias, mas não as utilizam corretamente para fins educacionais.

Os jovens têm uma maior aceitação do novo, do diferente, o que torna muito complexa a relação com uma escola tradicional, que mantém os mesmos moldes do século passado, ignorando o espírito criativo e as inquietudes da juventude.

Diante dessa realidade é que se tem falado e incentivado tanto a utilização desses recursos em sala de aula, mas o que nem todos percebem é que sua mera utilização por entretenimento ou simplesmente como ferramenta, recurso, não basta. Os meios tecnológicos precisam ser utilizados para enriquecer a aula, através de imagens, vídeos, fotografias, mapas, visitas a museus virtuais e também *blogs* e *webquests*, que podem ser utilizados até fora de sala de aula por professores e alunos. Conforme Tornaghi (2010, p. 145),

O uso das tecnologias na escola pública brasileira iniciou-se timidamente, com projetos pilotos em escolas no final de 1980. Nesses projetos, algumas experiências ocorriam com o uso do computador em atividades disciplinares e muitas outras eram extracurriculares e ocorriam em horários diferentes daqueles em que os alunos frequentavam a escola. [...] com base nas seguintes abordagens: (i) instrucionista; [...] (ii) construcionista.

Na abordagem da visão instrucionista, o computador é utilizado como máquina de ensinar, através da informatização dos métodos de ensino tradicionais. Assim, o computador é programado em forma de tutorial de exercícios e práticas a serem repassados aos alunos. Já na abordagem construcionista, o conhecimento é construído através da realização de uma ação concreta, com a produção de artigos, projetos, objetos, etc. (VALENTE, 1999, p. 141, apud TORNAGHI, 2010, p. 145).

A abordagem construcionista deve se sobrepôr no trabalho pedagógico desenvolvido com o aluno, cabendo ao professor orientá-lo a buscar informações em diferentes fontes, a fim de construir e reconstruir significados e formalizar o conhecimento científico.

A reflexão temporal sobre a questão tecnológica nas escolas públicas brasileiras, apresenta um avanço no que diz respeito ao acesso e qualificação profissional. Observa-se alguns traços de desenvolvimento nas escolas, com o uso de poucos meios tecnológicos e um maior incentivo na preparação do profissional em educação para utilizar esses recursos. Isso se faz pelo perfil dos alunos do século XXI: crianças e adolescentes que apresentam maior liberdade de pensamento e acesso a computadores, internet, *tablets*, *Smartphones* e outros. Contudo, Gadotti e Romão (2004, p. 14, grifo do autor) afirmam que “[...] não adianta distribuir tecnologia sem ideologia, sem formação, sem método, sem mudar o paradigma” e seguem dizendo:

[...] a formação centrou-se na aprendizagem. Muda, portanto, o foco da educação tradicional. A presença de um professor com uma nova postura é sempre indispensável. Esse é o desafio de uma educação que se torna produção, presença, interatividade, comunicação, mediação, acompanhamento.

Assim, fica claro que a tecnologia em si não basta para que a produção de conhecimento ocorra. É imprescindível que se tenha uma ideologia, que a aula seja planejada visando mudança na visão de mundo do aluno. A mediação do professor para levar o aluno da informação ao conhecimento concreto e contextualizado é fundamental nesse processo. Gadotti e Romão (2004, p.16) afirmam ainda que:

[...] A escola ainda não descobriu o potencial que ela tem como indutora como emissora de ideias e projetos emancipatórios. Ela está fechada em seu paradigma receptor, consumidor de ideias, seguidor de parâmetros, papel que lhe foi reservado pela educação tradicional. A “educação em rede” pode servir para essa urgente abertura da escola para o mundo.

Nessa perspectiva, nota-se que o que importa na utilização da tecnologia para fins educativos são as formas de sua utilização, a fim de desenvolver no aluno competências como autonomia, criatividade, flexibilidade e, principalmente, senso crítico, o que para o aluno historiador é de suma importância, pois precisa compreender o fato histórico e suas ideologias, percebendo os efeitos desse em nosso mundo

atual, realizando leituras nas entrelinhas do passado.

O trabalho com as tecnologias deve ser pensado com o intuito de construir aprendizagens, desenvolvendo habilidades cognitivas e o trabalho colaborativo, pois os alunos atuais estão à procura de liberdade pessoal e flexibilidade. Assim eles necessitam da colaboração do grupo e da relação social para estabelecer essas competências, conforme afirma Alvares (2004).

Para que o uso das tecnologias se torne significativo, o professor precisa sair do centro do processo (dominador das técnicas de ensino, aquele que fala enquanto o outro escuta inerte, sem participação, totalmente alheio ao que se fala), para dar lugar ao grupo, ao debate que produz conhecimento, levando o educando à reflexão, a querer saber mais, a buscar variadas fontes de pesquisa. O aluno precisa produzir e colher o fruto de suas produções, perceber que é protagonista e que o que tem estudado pode ser realmente utilizado em sua vida fora da escola e é importante para outras pessoas que possam ter acesso às suas produções. Na mesma perspectiva, Cox (2003, p.24) elucida que:

Faz-se necessário ir além [...] da cópia e reprodução. A escola, necessariamente, deve oferecer ao educando a oportunidade de desenvolvimento de sua capacidade de criar, de descobrir e descobrir-se, de caminhar com seus próprios pés alicerçados nas mais sólidas bases racionais.

Ainda sobre a necessidade de se buscar práticas diferenciadas de ensino, Cox (2003, p.28) elucida que “Faz-se necessário conscientizar o homem de sua capacidade de fazer ciência, capacidade de questionar, com acurada crítica sistemática, o cotidiano. Fazer ciência não é atividade especial destinada a seres superdotados, é tarefa necessária ao viver, ao dia-a-dia”.

A variação dos recursos utilizados e a forma como será trabalhado também pode facilitar o processo educativo. *Datashow* e computador, por exemplo, podem ser utilizados para apresentar imagens, vídeos, sons, o que costuma aproximar o aluno do fato, no tempo e espaço citados. Contudo, deve-se evitar a leitura de textos longos e exaustivos ou evitando cair em situações já citadas, de utilização do meio somente como ferramenta, sem acréscimo produtivo, pois somente está havendo a substituição de um recurso – o livro, ou mais um do gênero, por outro – o projetor de mídia. Nesse sentido, Cysneiros (1999, p. 16) afirma que:

O fato de se treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para melhoria da qualidade do ensino. Em escolas informatizadas, tanto públicas como particulares, tenho observado formas de uso que chamo de inovação conservadora, quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências.

A internet é uma rica fonte de pesquisa, pois permite o acesso a informações de diversos assuntos e citados por diferentes estudiosos. Nela há uma infinidade de possibilidades de acessos e pesquisas: vídeos, músicas, visitas virtuais a museus, mapas, centros de pesquisa à cultura, biblioteca virtual, como por exemplo, o Domínio Público e outros, que podem ser utilizados por professores e alunos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

As *webquests*, os *blogs* e outras redes sociais usadas com finalidade educativa são exemplos de recursos tecnológicos que, se bem utilizados e ideologizados, podem criar ricas situações de aprendizagens, pois o aluno pode participar da criação de enquetes, responder questões levantadas pelo professor e até por outros colegas, bem como desenvolver habilidade de pesquisa, colaboração e construção do conhecimento histórico. Tudo de uma maneira jovem e divertida de estudo.

Um exemplo do uso dos *blogs* nas escolas é apresentado pela Revista Nova Escola on-line (2004):

Trocando mensagens pelo blog, [...] os alunos da 5ª série da Escola Municipal Professor Edilson Duarte, de Cabo Frio (RJ), estão documentando tudo o que aprendem sobre os ambientes naturais de sua cidade. Eles não são os únicos na escola a usar essa ferramenta. Seus colegas da 7ª série, depois de estudar o tropicalismo e a literatura de protesto dos anos 1960, fizeram poesias e as publicaram em uma página; a 8ª série está alimentando outro blog com informações sobre poluição das águas.

Observa-se assim, que através da utilização pedagógica dos *blogs* e outras redes sociais, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos apresentam uma utilidade, sua finalidade vai além da obtenção de notas bimestrais, pois tem valor social, uma vez que ficam registrados e publicados para pesquisas, podendo ainda haver uma interação entre os visitantes e os educandos, tornando o *blog* um espaço de debates e construção de saberes, uma proposta muito além do que conhecíamos nas escolas tradicionais das décadas passadas.

O professor de história, ao utilizar ferramentas tecnológicas em suas aulas, deve atuar como incentivador da participação do grupo, propor atividades nas quais possam expor suas ideias, sentimentos e sensações sobre o fato histórico, bem como valorizar o conhecimento prévio e ser um facilitador do processo educativo, assim como os recursos tecnológicos utilizados.

Deste modo, Martínez (2004, p. 117) descreve um ensino de qualidade que alcance seus objetivos pedagógicos, como um ensino que seduza os alunos, para que haja envolvimento da turma com o conteúdo estudado:

A multimídia integra o conteúdo de bibliotecas, galerias, museus de ciências naturais e de arte, criando uma nova forma de perceber o espaço e o tempo. Comunica conhecimentos e mensagens de uma maneira sintética, sensual e mais natural, utilizando imagens, sons, textos, gráficos e animações. Nesse sentido, os materiais didáticos que operam com a linguagem multimídia se aproximam mais da experiência da cotidianidade, o que traz um aumento na capacidade de retenção da informação e uma melhoria nos resultados pedagógicos.

Por meio do uso de recursos tecnológicos, é possível encantar o aluno, conquistá-lo a se abrir para o novo, para o conhecimento, buscando um envolvimento de tal maneira que se apaixone pela história, a fim de conhecê-la, contá-la, construí-la, reconstruí-la e agir criticamente diante das questões sociais, atuando como cidadão e protagonista da sua própria formação.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta o resultado da pesquisa no campo do ensino de História, que visa verificar as contribuições dos recursos tecnológicos nas aulas de História e os resultados obtidos na construção do conhecimento, constatar como os professores tem utilizado as mídias educacionais nas aulas de história, entender se esses recursos tem interferido no processo de compreensão dos fatos históricos pelos alunos e quais intervenções o professor necessita fazer nesse processo.

Enfim, destaca-se a necessidade do trabalho do professor como mediador do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. O uso de mídias educacionais não dispensa a ação docente, pelo contrário, a tecnologia sozinha pode facilitar o acesso às informações, mas o conhecimento construído acontecerá por meio da intervenção do professor, “consistirá em saber interagir com as fontes de conhecimentos existentes [...] com outros detentores/processadores do conhecimento - outros professores, outros alunos, outros membros da sociedade”. (MACHADO, 1995, p. 466 apud TORNAGHI, 2010, p. 15).

2.METODOLOGIA

Essa pesquisa está inserida entre os trabalhos que discutem o uso de recursos tecnológicos na Educação Básica, visando compreender como estão sendo utilizados os recursos tecnológicos por professores nas aulas de História para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e, ainda, constatar se os recursos tecnológicos realmente contribuem para a construção da aprendizagem do aluno a respeito dos conceitos históricos.

Foram envolvidos alunos e dois professores de história do Ensino Fundamental, sendo um docente de uma escola da rede pública municipal, e o outro, de uma escola da rede privada de ensino, aqui denominados

professores A e B, respectivamente. O professor A atua há dezessete anos em escolas municipais e estaduais de Vilhena, o professor B leciona em escolas particulares e cursos pré-vestibulares da região.

O método utilizado para o desenvolvimento desse trabalho foi a pesquisa bibliográfica, buscando aprofundar o conhecimento sobre a temática, bem como a pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionários individuais para coleta de dados, que foram respondidos pelos docentes e alunos envolvidos e entrevistas com os professores, com o objetivo de conhecer melhor suas concepções sobre a prática pedagógica.

As perguntas aplicadas aos alunos foram basicamente as mesmas realizadas aos professores, visando identificar se os objetivos propostos ao utilizarem as ferramentas tecnológicas eram alcançados, desenvolvendo um protagonismo do professor e do aluno no fazer pedagógico, com a exploração de um conjunto de saberes, habilidades e competências no desenvolvimento do processo de aprendizagem e não a sobreposição de um pelo outro nesse processo.

A opção metodológica escolhida foi a abordagem da pesquisa qualitativa e interpretativa, assim como afirmam Bogdan e Biklen (1994): o mais importante é o processo do que os resultados obtidos.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor compreensão, primeiro será apresentada a análise dos dados obtidos com os professores, apresentando como tem utilizado os recursos tecnológicos nas aulas de História e, em seguida, apresentaremos as respostas dos alunos sobre a interferência dessas mídias educacionais no processo de compreensão dos fatos históricos.

Os professores foram questionados se em suas escolas havia computadores com internet acessível para os alunos e, somente na escola particular a resposta foi positiva. Afirmaram que as escolas possuem televisão e videoteca adequada à disciplina de história, bem como acervo bibliográfico apropriado ao trabalho do historiador. Para o professor A, é muito importante iniciar bem cedo os conceitos históricos com os alunos, a fim de contribuir para o desenvolvimento da criticidade do ser, viabilizando e orientando-o no seu processo de aprendizagem da realidade social.

No desenvolvimento das aulas, realizam a exposição do tema, relacionando-o com o cotidiano, por meio de exercícios em classe, uso do *Datashow* para apresentação de *slides* e imagens, bem como filmes e documentários. Citaram ainda, que utilizam micro vídeos relacionados ao conteúdo da aula. Outros recursos, como pesquisa em sites, sugeridos ou não pelos professores, *Google Earth* e músicas também são utilizados na construção das aulas, para fins de análise e aprofundamento do conhecimento sobre o assunto, culminando em seminários e outras atividades em sala de aula. Contextualizar o conteúdo que está sendo ensinado, associando ao cotidiano é fundamental para a compreensão da realidade, observa o professor B.

Segundo os professores, a inclusão de recursos tecnológicos em sala de aula aumenta a comunicação entre estudantes e educadores, tornando a aula interativa, o que proporciona maior participação dos alunos nas atividades escolares e propiciam benefícios na aprendizagem, favorecendo a percepção do conteúdo, gerando aprendizagem. Elucidaram também que, no momento, não tem utilizado *blogs*, *webquests* ou outras redes sociais para trabalhar com os conceitos históricos, mas, já trabalharam em outros momentos e/ ou estão em fase de construção da página web.

Sobre o papel do educador ao utilizar recursos tecnológicos nas aulas, afirmaram que o professor tem a função de ensinar seus alunos algo que acrescente saberes de acordo com os conhecimentos específicos, com atualizações de conteúdo e ferramentas tecnológicas constantes, uma vez que o professor acompanha essas atividades nos laboratórios de informática. Segundo o professor B, o educador deve ser facilitador do processo de aprendizagem, favorecendo o processo de assimilação do fato histórico.

Ambos os professores avaliam a aprendizagem utilizando recursos tecnológicos, através da elaboração de *slides* pelos alunos e apresentações em *Datashow* em seminários,

além da análise de filmes históricos, documentários e imagens. É perceptível a busca de inovação no ensino por parte dos docentes, que entendendo seus alunos em suas singularidades, complexidades e inquietações, procuram oferecer um ensino de qualidade, que lhes deem prazer e estimulem seus interesses, inclusive ao serem avaliados, muitas vezes de forma até lúdica.

As respostas dos alunos sobre os recursos tecnológicos disponíveis pela escola foram diversificadas, mesmo entre os alunos da mesma instituição, o que se dá pela variedade dos recursos e das metodologias

utilizadas pelos professores em suas aulas.

Atestaram ter acesso frequente às tecnologias, em especial, ao uso do computador e internet, através, principalmente, das redes sociais, variando o local: na escola, em casa ou em *lan houses*. Os alunos manipulam equipamentos tecnológicos sem maiores dificuldades e são capazes de dar verdadeiras aulas sobre a manutenção desses aparelhos, o que pode facilitar o trabalho do professor com esses equipamentos em sala de aula.

Segundo os alunos, a rotina das aulas de história varia entre a projeção de *slides*, apresentação de filmes e pesquisas diversas, contudo, prevalecem as aulas dialogadas, leituras do livro didático, explicações sobre o assunto da aula, com discussões e debates entre alunos e professores. Relataram já terem ido ao cinema para assistir filmes relacionados ao conteúdo estudado. Em resumo, relataram que as aulas são dinâmicas e objetivas e que compreendem mais claramente o fato histórico dessa maneira.

Sobre o método utilizado nas aulas de história, comentaram que as imagens projetadas em *Datashow* favorecem a compreensão de como eram as cidades, os povos antigos e suas culturas. Vídeos históricos ou de reportagens, bem como algumas músicas de época, reportam a memória e a imaginação a outro mundo. Ao utilizar os computadores com internet, o aluno tem acesso a um universo mais amplo de pesquisa. Sugestões de sites para pesquisas em casa, quando a escola não disponibiliza de internet para pesquisa *in loco* são oferecidas pelos docentes.

Através do relato dos alunos, pode-se evidenciar que os recursos tecnológicos utilizados nas aulas de história facilitam a compreensão do fato histórico, “clareiam a mente e ajuda nos estudos diários”, como afirmou um aluno do 9º. Segundo uma aluna do 6º ano, por meio de filmes e imagens “fica muito mais fácil compreender o conteúdo sobre a Pré- História”. Os alunos do 6º ano da escola particular relataram que certa vez foram ao cinema assistir ao filme “Os Croods”, que retrata a vida dos homens das cavernas. As aulas se tornam mais interessantes e interativas, favorecendo a aprendizagem, segundo análise dos alunos pesquisados.

Quanto aos *blogs*, *webquests* e outras redes sociais com função educativa, os alunos demonstraram contradições. Citaram que essas ferramentas são utilizadas pelos professores quando se trata de um tema de difícil compreensão e sempre conta com a colaboração da turma para o desenvolvimento deles e assim garantem um maior envolvimento dos alunos no processo de construção da aprendizagem. Contudo, gostariam que essa ferramenta fosse mais explorada, pois pouco ou nada foi trabalhado em suas turmas.

A clareza na explicação dos objetivos da aula, as orientações das atividades e a coordenação do trabalho, em especial nas pesquisas, garantem um melhor desempenho da turma. A participação de aulas mais interativas e dinâmicas, proporcionadas pelas ferramentas tecnológicas acontece com maior frequência e intensidade, segundo relatos dos alunos, que se sentem mais à vontade para questionar quando tem dúvidas. Contudo, afirmaram que há muita conversa paralela que dificulta o desenvolvimento da aula.

Nem todos os educandos se deram conta de que a avaliação da aprendizagem é constante durante as aulas e que são consideradas as participações nas discussões, envolvimento com o tema estudado, trabalhos, tarefas de casa, análise de filmes e músicas, seminários, construção de microfilmes e apresentação de trabalhos em *slides*, conforme nos afirmaram os professores, que realizam essas atividades avaliativas. Apesar de estarem envolvidos com recursos tecnológicos, ainda estão presos à visão tradicional de avaliação através de provas escritas.

4. CONCLUSÕES

A análise das contribuições dos recursos tecnológicos nas aulas de história e os resultados obtidos na construção do conhecimento por alunos e professores apresentou como as mídias são utilizadas com finalidade pedagógica e sua interferência no processo de compreensão do tema, por meio da didática e mediação do professor, que atua como incentivador da pesquisa, coleta e análise de dado.

A partir dos dados obtidos, pode-se destacar que o professor do século XXI deve apresentar competências e habilidades cada vez mais diversas que atendam a uma turma heterogênea, pensando que as aulas tradicionais e monótonas foram boas para os alunos do passado, (que não questionavam e aceitavam tudo que era imposto pelos professores), e não para o aluno atual, (que critica, questiona, investiga e que vem para a escola com uma bagagem de informações).

Ao observar aulas de História e receber orientações dos professores, destacou-se a necessidade do planejamento das aulas para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, o valor de um olhar atento

e diferenciado aos avanços do aluno ao ser avaliado e as fundamentais metodologias diferenciadas e criativas para alcançar os educandos em suas especificidades, com a valorização dos conhecimentos prévios. Sendo assim, utilizar variados recursos didático-tecnológicos que explorem as experiências sensoriais dos alunos pode proporcionar uma aprendizagem significativa, com momentos de interação e troca, instigando o conhecimento que nunca estará acabado, carecendo de novas investigações.

A manipulação de mapas - incluindo os conceituais digitais e *Google Earth*, e outras imagens, bem como as visitas virtuais aos Museus facilitam a visualização e a excitação do imaginário, levando o aluno a viajar pela história e sentir-se no período estudado, facilita a compreensão do passado e as ligações com o presente, principalmente em se tratando dos Museus, que em nossa região são quase inexistentes, havendo possibilidade do jovem não ter acesso a essa rica fonte de material histórico, se não for através das visitas virtuais. A utilização de filmes, documentários e músicas pode apresentar informações aos alunos, deixando-os com vontade de buscar mais sobre o assunto, de conhecer outras fontes de pesquisa e informação.

Como todo meio de comunicação, a internet foi criada para agilizar processos que são por si demorados, complicados, trazer informações e notícias em tempo real, entre outras funcionalidades que podemos ter a oportunidade de desfrutar. Mas como qualquer meio de comunicação, ela sofre intensas e profundas análises em relação a sua utilização na educação, uma vez que possui pontos positivos e negativos.

Atualmente, o aluno possui de fácil acesso uma gama muito grande de informações. Informações estas que dependem do direcionamento do conteúdo pelo professor para se tornar realmente proveitoso. Os meios de comunicação contribuem para que os alunos tenham acesso a informações sobre o mundo que o cerca com mais facilidade e rapidez, influenciando na maneira de pensar, aprender e executar atividades, por isso é de extrema importância, pais e professores orientarem os jovens a fazer uso dos meios de comunicação de uma forma que favoreçam seu desenvolvimento intelectual.

O desenvolvimento desse trabalho pôde despertar o interesse pelo uso das tecnologias de uma forma mais efetiva, que envolva o aluno no processo de construção de saberes, através de debates sobre os fatos históricos, aprofundamento de conceitos, por meio de pesquisas em fontes diversas. Mesmo em áreas muito precárias e sem grandes condições tecnológicas para que os alunos e professores tenham um desempenho melhor na formação escolar, é necessário buscar meios de se utilizar as mídias nos trabalhos pedagógicos em sala de aula, sempre

procurando o melhor método de trabalho para que o aluno adquira um conhecimento mais profundo dos conteúdos trabalhados e que tenha ligação com o que está acontecendo no mundo globalizado no qual está inserido.

Como sugestão para as aulas de história, uma possibilidade utilizando as tecnologias para o estudo de história local seria, por exemplo, o conteúdo das expedições de Marechal Rondon e o desenvolvimento da região do Cone Sul do Estado de Rondônia, com o objetivo de levar o aluno a conhecer a história da cidade de Vilhena, no período das expedições de Marechal Cândido Rondon e sua caravana para a implantação dos telégrafos, despertar o interesse pela história do município, percebendo a importância que teve para o desenvolvimento local, bem como produzir um documentário que servirá de material de pesquisa sobre a história de nossa cidade, no qual propõe a revitalização do Museu Casa de Rondon que hoje se encontra abandonado. A criação de *blogs* e a produção de vídeos sobre os conteúdos estudados são propostas de atividades avaliativas que podem ser adotadas.

Portanto, pode-se concluir que o uso das tecnologias educacionais não será a salvação de todos os problemas existentes na educação e principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, contudo, ela pode aproximar e beneficiar a relação entre professores e alunos, com uma linguagem atual e ágil, em busca de um mesmo objetivo: a construção de saberes históricos que formarão sujeitos participantes e capazes, atuantes em nossa sociedade, construtores de história e de cultura.

REFERÊNCIAS

- [1] Alvarinho, C. A formação de professores à distância via Internet. In: Tedesco, J. C. (Org.). Educação e Novas Tecnologias: esperanças ou incertezas?; Tradução de Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite – São Paulo: Cortez, 2004. p. 165-178.
- [2] Bogdan, R.; Biklen, S. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- [3] Cox, K. K. Informática na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2003. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=nN38KoMCggC&printsec=frontcover&hl=pt-br&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 27 maio 2013.
- [4] Cysneiros, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? In: Informática Educativa, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999. Disponível em: <http://www.clickideia.com/site2/sites/default/files/usuarios/usuario13772/arquivos/articles-106213_archivo.pdf>. Acesso em: 29 junho 2016.
- [5] Gadotti, M.; Romão, J.E. Educação em rede: uma visão emancipadora. Prefácio. In: GOMEZ, M. V. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. p. 13-19.
- [6] Martínez, J. H. G. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: Tedesco, Juan Carlos (Org.). Educação e Novas Tecnologias: esperanças ou incertezas?; tradução de Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite – São Paulo: Cortez, 2004. p.95-119.
- [7] Nova Escola On-Line. Blog: diário (de aprendizagem) na rede. 2004. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/blog-diario-423586.shtml>>. Acesso em 29 junho 2016.
- [8] Tornaghi, A. J. da C.; Prado, M. E. B. B.; Almeida, M. E. B. de. Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC. 2 ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

Capítulo 2

O ensino de História na EJA e a inclusão do aluno na sociedade a partir do conhecimento histórico.

Lívia Maria de Pontes Nascimento

Alidiane Josefa Barbosa da Silva

Resumo: A partir de discussões sobre a importância da EJA para os jovens e adultos marginalizados socialmente pelo mercado e pelo poder público, entendemos a necessidade de uma metodologia específica para o ensino de história na Educação de Jovens e Adultos. É interessante observar que, o ensino de história, pode e deve ser uma forma de construir e fortalecer a identidade e o caráter autônomo do pensamento do aluno na sua formação cidadã, porém o que é visto em sala de aula ainda é a forma positivista, onde se atém aos conceitos e datas de forma aligeirada e superficial sem que haja uma articulação com o que é conhecido pelo aluno. Nas salas de EJA, esse ensino de história é ainda mais superficial, pois acredita-se que não é interessante ao aluno que se entenda os processos históricos e sua influência na construção da sua cidadania. Ao longo da disciplina “Educação de Jovens e Adultos” ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), percebemos a necessidade de se discutir a formação do professor e do ensino de história nesta modalidade da educação na inclusão do aluno na escola e na comunidade enquanto sujeito. A nossa pesquisa para visará perceber se, há alguma preocupação, por parte do professor de história, em construir com o aluno uma identidade, a fim de incluí-lo na sociedade enquanto cidadão crítico atuante, visto que os alunos desse segmento, já são marginalizados pela própria escola e pelo Estado.

1. INTRODUÇÃO

É importante analisar a constituição histórica da EJA considerando o seu papel no atendimento àqueles que não dispuseram de formação escolar na infância ou evadiram no seu processo de escolarização. Para isso remontaremos uma breve exposição histórica dessa modalidade de ensino. A existência de ações educativas em favor de jovens e adultos é encontrada no Brasil desde o período colonial com a educação jesuítica, sucedida por práticas irrelevantes durante o Império, mesmo com a legalidade de “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” garantida pela primeira Constituição brasileira em 1824, mas, que vale salientar eram apenas propósitos sem realizações, tendo em vista que, o título de cidadão era apenas para os pertencentes à elite econômica. Após esse período, encontramos em 1891 reformas educacionais proveniente de inquietações sobre a precariedade do ensino básico, embora nenhuma ao ponto de produzir resultados efetivos e duradouros. Apenas após a Revolução de 1930 e a nova Constituição em 1934, com a mobilização de Getúlio Vargas em criar o Ministério da Educação e propor o Plano Nacional de Educação, e a reformulação do papel do Estado como responsável e mantenedor da educação, medidas essas que manifestam uma vinculação aos interesses econômicos que, assim como a educação, a EJA ganhou notabilidade.

Com a redemocratização do Brasil, após 1985, ocasionou a volta à visão pelos direitos sociais, bem como aqueles que lutavam por seus ideais, como Paulo Freire. Entretanto, apenas com a Constituição de 1988 a educação ganha visibilidade, à vista disso, a EJA também. Muito embora seja só com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que seja regulada especificamente. No artigo 37, caput 1 enxergamos o sentido real de como teria que acontecer a inclusão deste aluno na formação e educação original, na qual seria assegurado pelo ensino oportunidades educacionais apropriadas, considerando as particularidades do alunado jovem e a adulto, que não conseguiram efetuar os estudos na idade regular.

Percebemos assim que a EJA é uma modalidade de ensino determinada pela luta e permeada pelo contexto de exclusão, juntamente com a pretensão e esforços por direitos na superação da questão do analfabetismo.

Ao longo da disciplina “Educação de Jovens e Adultos” ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), percebemos a necessidade de se discutir a formação do professor e do ensino de história nesta modalidade da educação na inclusão do aluno na escola e na comunidade enquanto sujeito. Com base no exposto acima, direcionamos a nossa pesquisa para responder a seguinte questão: Há alguma preocupação, por parte do professor de história, em construir com o aluno uma identidade, a fim de incluí-lo na sociedade enquanto cidadão crítico atuante, visto que os alunos desse segmento, já são marginalizados pela própria escola e pelo Estado? O presente trabalho busca uma reflexão sobre o ensino de história na Educação de Jovens e Adultos, observando a ação do professor como mediador da inclusão do aluno na sociedade e perceber se há, no ensino de história, a formação do aluno como sujeito crítico.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos que estão sendo utilizados no preparativo deste trabalho científico seguem, basicamente, os princípios direcionados ao estudo da Educação e suas conformidades possibilitadas através de análises reflexivas acerca do tema de estudo, Educação de Jovens e Adultos numa interpretação que versa à indispensabilidade da inclusão dos educandos dessa modalidade na sociedade a partir de um posicionamento crítico reflexivo. Assim, este estudo se caracteriza como sendo uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa que, segundo Gil (1999), é aquela que busca um aprofundamento das causas que envolvem o fenômeno estudado, sobretudo, na compreensão dos significados do problema investigado. Desse modo, a fundamentação teórica será constituída por leituras, análises e reflexões de trabalhos que observam e examinam o alvo da pesquisa, proporcionando um aprofundamento na compreensão dos acontecimentos que envolvem a inserção de jovens e adultos no processo de escolarização e como esta contribui para uma visão de mundo, fornecendo, com isso, nova visão e compreensão em relação ao objeto de estudo atualmente contemplado.

3.RESULTADOS (ESPERADOS)

Ao analisar o público diferenciado e as circunstâncias pedagógicas específicas inerentes a EJA, constatamos que, ainda que a pesquisa não esteja finalizada, o ensino de História nessa modalidade não traz adequações significativas quanto a objetivos, conteúdos e metodologia. Na verdade, percebe-se que devido à disponibilidade de tempo para o desenvolver os conteúdos, há um aligeiramento no ensino, fazendo com que a disciplina seja um compacto simplificado dos assuntos que compõe o currículo do ensino regular. A concepção comum sobre o ensino de história e sua importância, é de que esta ciência estuda apenas o passado, pode entender-se assim que esse olhar esteja atrelado a prática pedagógica tipicamente aplicada ao longo dos anos, uma prática de repasse de conhecimentos, estes sem qualquer vínculo com a realidade do aluno, sendo exigido deste apenas a memorização dos fatos, fatos esses que seguem pelo âmbito de dar visibilidade a personagens pertencentes à classe dominante, uma visão determinista que é disseminada e perpassa ao longo do tempo, mas não se encontra lugar nos ideais Freireanos de educação. Mesmo com a escassez de bibliografia específica direcionada ao professor de história na EJA e de incentivo à formação de professores para esta modalidade, acreditamos que seja possível encontrar experiências satisfatórias que respondam ao nosso questionamento.

4.DISSCUSSÃO

A metodologia de Paulo Freire traz a educação atrelada ao contexto em que o aluno está inserido de forma a incluí-lo no ambiente escolar, na construção do saber e na sua autonomia enquanto homem confrontando assim a concepção tradicional de ensino que traz a relação professor-aluno como uma relação assimétrica, onde um é superior ao outro. A educação, chamada por Freire de bancária, trata a educação como reprodução de conhecimentos dados pelo professor para os alunos para fins práticos como avaliações escolares ou seguir instruções para o trabalho, que ao ser aplicado no ensino de história, refere-se apenas a decorar datas, nomes de representantes e os fatos históricos.

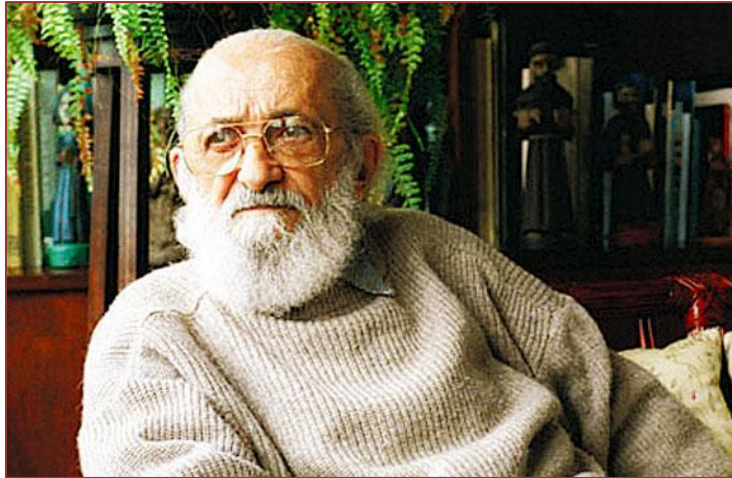
Essa forma de se estudar a História, predominou até o início dos anos 30, quando a emergente *Escola dos Annales* francesa, que emergia na Europa desde os anos 20, começou a influenciar os autores e pensadores brasileiros, forçando uma renovação no pensamento histórico e social da nossa realidade. Trata-se de uma nova guinada ao Humanismo, com a retomada do papel do historiador na formação do saber histórico: ele reassume sua atuação na escolha do que pesquisar como o fazer e qual a linha que dará a seu trabalho.

É a partir desse momento de renovação teórica da História, que novas formas de documentar os fatos tornaram-se relevantes aos estudos historiográficos, mostrando um novo olhar sobre os sujeitos da História. As propostas curriculares foram colocadas em debate, surgiram discussões de caráter psicológico e pedagógico sobre o papel do sujeito que aprende e as novas formas de se compreender o ensino. Buscava-se, nesse momento, o trabalho com a História temática, tendo-se a História Local como um recurso pedagógico fundamental. Quanto aos objetivos do ensino de História, nessa última década, além da preocupação com a cidadania, existe também o objetivo de contribuir para a construção de identidade, não só nacional, mas global.

Seguindo a teoria da pedagogia da autonomia de Freire, a educação deveria ser voltada à formação do aluno enquanto cidadão pensante, sujeito crítico e autônomo, ciente da sua participação na construção da cidadania e identidade, "(...) Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, P.21)

A inclusão do aluno da EJA na sociedade e na escola se daria na construção da sua identidade mediada pelo professor, mas isso só seria possível se o mesmo tiver uma formação que tenha como foco a autonomia e o pensamento crítico do aluno para que ele se perceba enquanto sujeito ativo na sociedade. Articulando a realidade do aluno com o conceito de história para os aprendizes que seja capaz de responder o porquê de se aprender história.

O educador Paulo Freire (imagem da internet)



5. CONCLUSÕES

A partir de discussões sobre a importância da EJA para os jovens e adultos marginalizados socialmente pelo mercado e pelo poder público, entendemos a necessidade de uma metodologia específica para o ensino de história na Educação de Jovens e Adultos. É interessante observar que, o ensino de história, pode e deve ser uma forma de construir e fortalecer a identidade e o caráter autônomo do pensamento do aluno na sua formação cidadã, porém o que é visto em sala de aula ainda é a forma positivista, onde se atém aos conceitos e datas de forma aligeirada e superficial sem que haja uma articulação com o que é conhecido pelo aluno. Nas salas de EJA, esse ensino de história é ainda mais superficial, pois acredita-se que não é interessante ao aluno que se entenda os processos históricos e sua influência na construção da sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Lei de Diretrizes da Educação Nacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2 grau. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de ago., 1971.
- [2] Chartier, R. História Cultural. Entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.
- [3] Costa, A.J.D. O ensino de História e suas linguagens. Curitiba: InterSaberes, 2012. 170p. Haddad, Sergio. Di Pierro, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação. N. 14, mai/ago, p. 108-130, 2000.
- [4] Karnal, L. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.
- [5] Freire, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- [6] _____, Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [7] Moreira, C.R.B.S; Vasconcelos, J.A. Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de História. Curitiba: InterSaberes, 2012. 128 p.

Capítulo 3

Ensino de história para quê(m)? O IMOPEC e a educação patrimonial no Ceará

Joaquim dos Santos

Ana Cristina de Sales

Maria Arleilma Ferreira de Sousa

Josefa Nunes Pinheiro

Paula Cristiane de Lyra Santos

Antonio Juscelino Barbosa dos Santos

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões sobre a produção da história pública no Ceará do século XXI a partir da atuação do Instituto da Memória do Povo Cearense (IMOPEC), organização não governamental fundada em 1988, na cidade de Fortaleza. A partir de 2001, tal instituto deu início ao Curso de Formação à Distância sobre Memória e Patrimônio Cultural do Ceará, concluído em 2015. Com o intuito de alcançar públicos diversos das variadas regiões do estado e com o propósito de formar para o exercício da cidadania, sobretudo no que diz respeito ao avanço dos efeitos nocivos capitalismo. Para isso, o estudo faz uso de duas publicações do IMOPEC, o Boletim Raízes e a Revista Propostas Alternativas.

Palavras-chave: Memória, História Pública, Educação Patrimonial, Ensino de História.

1. PREÂMBULO

Este estudo almeja compreender a produção da história pública e seus usos nas práticas de educação patrimonial no Ceará operacionalizadas por professores, militantes sociais e lideranças comunitárias vinculados ao Instituto da Memória do Povo Cearense (IMOPEC).¹

Desde sua fundação, ocorrida em 1988, na cidade de Fortaleza/CE, essa Organização Não Governamental (ONG) passou a desenvolver ações voltadas à formação de sentidos de passado com um público amplo e diversificado, bem como à consciência crítica sobre as demandas do presente das populações do Ceará, entre outras questões. Assim, o IMOPEC passou a colaborar para a formação crítica dos cearenses por meio dos usos das histórias que ele mesmo produziu e publicou (SANTOS, 2013).

Durante o período de sua atuação, o referido instituto fez uso de memórias orais e de artefatos da cultura material na construção de práticas inovadoras de ensino de história e de educação patrimonial, atuando em todas as regiões do estado do Ceará (IMOPEC, 2015). E para isso fez uso de dois importantes canais de difusão desta produção, a saber: o *Boletim Raízes*, publicizado desde 1989 e a *Revista Propostas Alternativas*, publicada a partir de 1992.

Dentre suas ações, destacamos o *Curso de Formação à Distância sobre Memória e Patrimônio Cultural do Ceará*. De acordo com Cunha da Silva, um dos sócios do IMOPEC:

Em 2001, o IMOPEC iniciou a experiência do Curso de Formação à Distância destinado a educadores, estudantes e lideranças dos movimentos sociais populares, com a finalidade de estimular a produção de conhecimento sobre a temática da memória e do patrimônio cultural do Ceará, pouco difundida no âmbito escolar e restrita a alguns ambientes acadêmicos (IMOPEC, 2015, p. 3).

Ainda segundo Cunha da Silva, o curso à Distância, que durou até 2015, ano no qual o IMOPEC finalizou suas atividades, tomou a cultura como um trabalho de criação e recriação “através dos tempos, dos modos de vida, costumes, crenças, alimentação e tantas outras dimensões da vida, para que esta não seja transformada em simples moeda de troca” (IMOPEC, 2015, p.3).²

Nesses termos, e se apropriando da história e da cultura como ferramentas de luta no processo de transformação da sociedade a fim de colaborar com a construção da justiça social, o *Curso sobre Memória e Patrimônio Cultural do Ceará*, do IMOPEC, agregou lideranças comunitárias, educadores, universitários, estudantes da educação básica, militantes e agentes culturais. Conceitos como Memória, História e Patrimônio Cultural foram usados na formação de sentidos de passados, passados esses articulados na formação de outros públicos, como agricultores, artesãos, donas de casa e etc.

No período em que funcionou (entre 2001 e 2015), o curso “mobilizou 877 participantes, distribuídos em 215 grupos, presentes em 48 municípios cearenses de todas as regiões do Estado. Foram realizados 13 seminários municipais e 08 encontros estaduais” (IMOPEC, 2015, p. 3-4).

Esta pesquisa histórica propõe analisar as ações educativas voltadas à formação de consciência crítica das populações do Ceará desenvolvidas pelo IMOPEC. Desse modo, ela tem como objetivo geral compreender as relações entre o ensino de história pública do Ceará e a educação patrimonial desenvolvida pelo IMOPEC entre os anos de 2001 e 2015. Nesses termos, o estudo aproxima os debates sobre história pública, ensino de história em espaços não escolares e patrimônio cultural do Ceará nos anos iniciais do século XXI.

Além deste, o estudo aponta como objetivos específicos: Entender as práticas de ensino de história do Ceará a partir do *Curso de Formação à Distância Memória e Patrimônio Cultural do Ceará*, promovido e mantido pelo IMOPEC; Investigar os saberes históricos construídos pelos participantes do curso à distância mencionado; Analisar os conceitos históricos usados e/ou produzidos pelo IMOPEC para referir-se à população cearense e sua formação social, histórica e cultural; Entender os usos políticos da(s) memória(s) e do patrimônio cultural do Ceará nas publicações do instituto estudado.

¹ Por história pública compreendemos os modos pelos quais os sujeitos constroem sentidos de passado e como esses passados são produzidos, apresentados publicamente e apropriados (LINDDINGTON, 2011). Sobre a relação entre ensino de história e história pública, ver Silva (2013) e Mauad, Almeida e Santhiago (2016).

² Sobre os usos da cultura no turismo do Ceará do século XXI, ver a tese de doutorado em história social de Ítalo Viana (2017).

2. PRIMEIROS RESULTADOS?

Para construir uma interpretação sobre a proposta lançada é importante compreender como o próprio IMOPEC narrou sobre si, seu horizonte político, seus propósitos e sua trajetória. Segundo Francisca Malvinier Macedo, última presidenta do Instituto:

A trajetória do IMOPEC nos seus 27 anos de atuação tem sido alicerçada em reflexões e ações que abrangem uma diversidade de iniciativas, onde a tônica é a resistência permanente ao avanço indiscriminado do capitalismo, que impõe e propaga a ideia de desenvolvimento e progresso de forma elitista e excludente, sem considerar o que está posto ao longo da história de populações e de povos e comunidades tradicionais, bem como de redutos ambientais que deveriam ser preservados.

O desrespeito que se alastra, por imposição de setores governamentais e empresariais, em que a negação da preservação do meio ambiente e das tradições culturais das populações, tem graves consequências, representa o foco de embates do IMOPEC, que vem sendo de forma persistente, uma voz denunciante das agressões sociais e culturais, pautando o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais e de maneira singular, animando o resgate, a preservação e a valorização da cultura popular (IMOPEC, 2015, p.1).

Neste fragmento do último número do *Boletim Raízes*, publicizado em 2015, o instituto se autoneomeou como uma voz denunciante frente às agressões e aos desrespeitos sofridos pelas populações residentes no Ceará, como consequências dos avanços do capitalismo. A publicação refere-se, sobretudo, àquelas identificadas como de comunidades e populações tradicionais (indígenas, negras, das águas, entre outras) e pobres do campo e da cidade.

Uma das formas buscadas pelo IMOPEC para a realização dos seus ideais foi a criação do Centro de Documentação (CEDOC) Patativa do Assaré. Ele foi criado em 1998, a partir do acervo documental da professora Célia Guabiraba, uma das fundadoras do instituto. Ela possuía um acervo documental e bibliográfico com temáticas diversificadas. Nas palavras de Nadja Soares, secretária do IMOPEC, os livros “que mais se destacavam, em consonância com a missão da entidade, eram os de ciências sociais e história, principalmente os que tratavam da história do Brasil com ênfase no Estado do Ceará” (IMOPEC, 2015, p.9-10). Através das parcerias firmadas com outras instituições e de iniciativas pessoais, o acervo foi ampliado, catalogado e disponibilizado à consulta pública.

Ainda sobre o CEDOC Patativa do Assaré, Nádja afirmou:

Além do material bibliográfico tradicional, se incluem no acervo recortes de jornais, revistas, fitas sonoras e de vídeo, fotografias e CDs, documentos que tratam sobre lutas que fazem parte do histórico da população cearense. Guarda também publicações do próprio instituto, cujos temas representam sempre momentos significativos da história política e cultural cearense, dando destaque ao trabalho que a instituição executa com comunidades interioranas do estado do Ceará, como, Jaguaribara, Porteiras, Jaguaretama, dentre outras (IMOPEC, 2015, p.10).

Como expresse acima, o IMOPEC publicava materiais sobre o Ceará antes da criação do Centro de Documentação. Em 1989, o instituto publicou o primeiro número do *Boletim Raízes*, já mencionado. Este se tornou o principal instrumento de ampliação do alcance social do IMOPEC e de difusão da sua posição política. De produção trimestral, ele obteve 64 edições, finalizadas em 2015.³ Além de apresentar uma diversidade de temas e objetos, tendo como um elo comum as lutas dos movimentos sociais, os problemas sociais dos cearenses e alternativas de resistências e enfretamentos das desigualdades, este periódico apresentava em cada edição os resultados das ações desenvolvidas pelo Instituto, publicizando informes, depoimentos dos seus integrantes e, posteriormente, dos participantes do Curso à Distância, bem como as ações a serem desenvolvidas por eles. Desse modo, este boletim tornou-se um instrumento fundamental para a compreensão da dinâmica da educação patrimonial promovida pelo IMOPEC.

³ Periódico com ISSN 1677-6623.

A partir de 1992, o instituto investiu na produção e difusão da *Revista Propostas Alternativas*.⁴ Cada edição apresentou um tema sobre o Ceará, entrelaçado com questões globais, nacionais e regionais (IMOPEC, 2015). Este periódico foi usado como recurso didático na construção e manutenção do Curso à Distância, desde 2001. O quadro abaixo apresenta seus números e seus respectivos temas:

Tabela 1. Edições da *Revista Propostas Alternativas*

Nº	Ano	Tema
01	1992	Castanhão, um projeto questionado
02	1994	A face excludente do governo Ciro Gomes
03	1994	Velho Chico, agonia ou ressurreição
04	1995	CIC: a razão esclarecida da FIEC
05	1998	Fome e Estrutura do Poder no Ceará
06	1999	Vale do Jaguaribe: Natureza e diversidade cultural do Ceará - I
07	2000	Vale do Jaguaribe: Natureza e diversidade do Ceará - II
08	2001	Memória e Patrimônio Cultural do Ceará - I
09	2002	Memória e Patrimônio Cultural do Ceará - II
10	2002	Memória e Patrimônio Natural do Ceará - I
11	2003	Memória e Patrimônio Natural do Ceará - II
12	2004	Memória e Patrimônio Imaterial do Ceará - I
13	2005	Memória e Patrimônio Imaterial do Ceará - II
14	2006	Religiosidade Cearense - I
15	2007	Religiosidade Cearense - II
16	2010	Memória e Transformação Política
17	2014	Memória dos Movimentos Ambientais do Ceará

O IMOPEC também expressou sua atuação com ênfase no fortalecimento dos movimentos sociais e no “resgate”, na preservação e valorização da “cultura popular”. A partir de ações como seminários, fóruns, organização de museus comunitários, campanhas de conscientização, entre outras, o referido instituto passou a produzir, publicar e difundir conhecimentos sobre a história e a memória do Ceará, sobretudo relacionadas às experiências não narradas nos livros didáticos de História. Muitas dessas experiências foram narradas a partir dos acervos particulares (biográficos, arquivísticos e etc.) e públicos e, sobremaneira, mediante à produção de entrevistas de história oral com os moradores das variadas partes do Ceará. Há aí um processo de construção do conhecimento histórico a partir das relações entre movimentos sociais, história oral e história pública, nos sentidos apresentados por Juniele Almeida (2016ab).⁵

Outrossim, o IMOPEC estimulou a publicação de obras completas e artigos de pesquisadores independentes, cujas pesquisas fossem voltadas para a história e à memória do Ceará. Além disso, o instituto fomentou a produção de materiais educativos e pesquisas de público pelos seus próprios sócios, militantes e agentes culturais.⁶

Tais publicações apresentam reflexões sobre o Ceará e suas populações. Elas foram produzidas por

⁴ Periódico com o ISSN 1677-6631. As publicações do IMOPEC vem sendo usadas como documentos, no desenvolvimento da pesquisa.

⁵ Para maiores esclarecimentos sobre os usos da história oral nas pesquisas dedicadas à história pública, ver Almeida e Rovai (2011).

⁶ Em 2005, o IMOPEC publicou um catálogo informativo sobre suas publicações realizadas entre os anos de 1989 a 2004. Ele foi organizado pela bibliotecária Nadja Soares (2005). Ver bibliografia.

pesquisadores, professores, líderes comunitários, militantes dos movimentos sociais, estudantes acadêmicos e secundaristas, artistas, fotógrafos, artesãos, agricultores, músicos e etc. Esse foi o material utilizado no *Curso de Formação à Distância Memória e Patrimônio Cultural do Ceará*.

Entre outros saberes, o IMOPEC usava sua própria produção de materiais (boletins, cartilhas, livros, vídeos, álbuns fotográficos, inventários, catálogos, jogos educativos e um site) para dar subsídios aos partícipes do curso. Há, nesse sentido, uma relação direta entre a construção da memória, a escrita da história pública sobre o Ceará e práticas de ensino de história que fogem do modo tradicional e escolar. Conforme o instituto:

Toda a discussão dos temas propostos é feita em grupos, compostos de duas a cinco pessoas. Esse é um critério, pois o Curso não é individual. Estimulando a interação entre os cursistas, o Curso propõe que se busque da forma mais concreta possível estabelecer relações entre teoria e prática, ou seja, a realização de ações permanentes de respeito ao patrimônio cultural, partindo sempre da realidade local do município. Desse modo, as pesquisas sobre os locais da memória e os inventários de recursos naturais, estimulados pelo curso, revelam aspectos antes desconhecidos ou desconsiderados no estudo da história e de outras disciplinas correlatas (IMOPEC, 2015, p.3).

Desse modo, o curso mencionado colaborou à formação de sujeitos para atuarem nos seus respectivos municípios, articulando teoria e prática, e entrecruzando a memória e a História do Ceará com os saberes locais, aspectos estes tão defendidos pelos intelectuais que entendem no ensino de história os processos formativos à construção da cidadania (FONSECA, 2016; SILVA, 2013).

Neste direcionamento problematizamos: quais sentidos de passados sobre o Ceará foram produzidos e difundidos através do Curso de Formação à Distância do IMOPEC? Como os conceitos Memória, História e Patrimônio Cultural foram articulados nas práticas de ensino promovidas pelo referido instituto? E, por fim, como os educadores, militantes dos movimentos sociais e estudantes partícipes do curso produziram saberes históricos sobre as localidades nas quais atuavam?

Para começar a responder tais questões, é válido auscultar as publicações do Instituto. O IMOPEC evidenciou a dimensão política das suas ações ao expressar os usos dos saberes produzidos e partilhados no Curso, a saber: “não se tratam de saber por saber, e sim saber para impulsionar a transformação em benefício do povo, esta transformação é integral, pois traz a perspectiva de fazer a política, a economia, o jeito de pensar a coletividade” (IMOPEC, 2003, p. 03).

Na perspectiva, Antônio José da Cunha (educador popular e sócio do instituto) expressou em umas das publicações do IMOPEC como a educação popular delinea-se para o “olhar da realidade integralmente, como totalidade e não de forma segmentada, partindo do particular para o geral, regressando ao particular para transformá-lo” (IMOPEC, 2003, p. 03). Sobre as ações da ONG, esse educador popular ainda sublinhou:

O momento pedagógico educativo não se reduz à atividade ou ao evento programado, pois tem um caráter processual, isto é, trata-se de um processo sistemático e intencional da compreensão da prática social para transformá-la de maneira consciente, em função de um projeto histórico. Em outras palavras: um processo de formação na ação (IMOPEC, 2003, p. 03)

Partindo de uma análise preliminar das publicações do IMOPEC, é possível inferir que o instituto construiu práticas educativas pautadas no desejo de construção de consciências e tomadas de iniciativas tocantes aos *direitos culturais* dos sujeitos, nesse caso, dos partícipes do *Curso à Distância Memória e Patrimônio Cultural do Ceará*.

Por *direitos culturais* compreendemos “aqueles direitos que o indivíduo tem em relação à cultura da sociedade na qual faz parte, que vão desde o direito à produção cultural, passando pelo direito de acesso à cultura até o direito à memória histórica” (FERNANDES, 1992/1993, p.271).

Consoante Fernandes (1992/1993), o direito de produção cultural toma como referência a criatividade humana, nas tessituras da cultura. Ou seja, parte do reconhecimento de que todos somos produtores da cultura. Assim sendo, recaímos na prerrogativa do direito ao acesso daquilo que produzimos, portanto, dos bens culturais, frutos da sociedade à qual pertencemos. Concomitantemente, tal entendimento aponta para o direito à tradição e aos bens (materiais e imateriais) representativos do passado da sociedade.

De acordo com Ricardo Oriá Fernandes (2009), a *educação patrimonial* é caracterizada pelos fins atribuídos ao processo educativo, concernente ao patrimônio cultural. Em outras palavras, ela é direcionada à formação dos cidadãos cientes dos seus direitos culturais e, por conseguinte, conscientes da importância da salvaguarda e valorização dos seus bens culturais. Logo,

A educação patrimonial nada mais é do que a educação voltada para questões referentes ao patrimônio cultural, que compreende desde a inclusão, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de temáticas ou conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o consequente interesse pelo tema. (FERNANDES, 2009, p.141-142).

Nessa construção, a utilização das escolas, museus, bibliotecas, arquivos e outros centros culturais, bem como dos demais lugares e suportes de memória, nas práticas educativas, é fundamental para a compreensão da diversidade e, não contraditoriamente, da identidade cultural de uma determinada sociedade. Desse modo, a educação patrimonial corrobora tanto para a construção da consciência crítica e histórica, quanto para a elevação da autoestima, para o fortalecimento do sentimento de pertença e para a construção das identidades culturais. Dessa maneira, o trabalho com a educação patrimonial é direcionado à construção da *cidadania cultural* (CHAUÍ, 2006).

Seguindo essa trilha discursiva, a noção de *patrimônio cultural* é indispensável. De acordo com José Newton C. Meneses (2016, p. 329):

A ideia de patrimônio tem o substrato da construção histórica e da memória social construída como ética, como representação da sociedade e, sobretudo, como diálogo interdisciplinar. Patrimônio cultural, assim, é interpretado como bem identitário, como herança e, até, como relíquia que se quer guardar.

Nesse sentido, o reconhecimento de determinados bens como patrimônios culturais tem ligação com o sentimento de valor, legado, herança, identidade. Como reforça Meneses (2016), a ideia de patrimônio cultural precisa elucidar a “dimensão da consistência complexa da cultura”. Dessa maneira, é difícil separá-lo em bens materiais e imateriais, pois na vivência, essas experiências não são dissociáveis. Para torná-las inteligíveis é necessário ponderar sobre as construções em torno da memória social, as seleções realizadas na coletividade. “É, portanto, em um fundamento ético que se percorre o caminho da interpretação dos patrimônios culturais” (MENESES, 2016, p. 329).

3.CONCLUSÕES

Pelo que foi apresentado, é possível indicar preliminarmente a postura política que norteou a atuação do IMOPEC no Ceará. Ele tornou-se um canal de produção e difusão de saberes históricos, bem como de formação de públicos amplos a fim de combater as desigualdades sociais existentes no estado, resultantes do avanço do capitalismo.

Se reconhecendo como uma “voz denunciante”, o instituto desenvolveu ações inovadoras na formação dos públicos sobre a história, a memória e o patrimônio cultural do Ceará, aludindo às lutas sociais e aos processos de perda, silenciamentos e esquecimentos dos bens culturais dos cearenses, entre outras questões.

Nesse sentido, o *Curso de Formação à Distância Memória e Patrimônio Cultural do Ceará (IMOPEC)* foi um instrumento importante de alcance dos públicos de todas as regiões do Ceará e de construção de uma história pública consequente, na qual a produção de sentidos de passados não desconsiderou a necessidade de crítica social e de combate às desigualdades. De fácil acesso, gratuito e dinâmico, o curso possibilitou a troca de experiências entre os seus membros por meio dos encontros estaduais e regionais, bem como o fortalecimento das iniciativas e lutas sociais promovidas pelos seus integrantes. Ainda há muito que desnudar sobre esse cenário. Nós apenas começamos.

REFERÊNCIAS

- [1] Abreu, Regina; Chagas, Mário (Orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- [2] Almeida, Juniele Râbêlo de (Org.). *História oral e movimento social: narrativas públicas*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- [3] Práticas de história pública: o movimento social e o trabalho de história oral. In: Mauad, Ana Maria; Almeida, Juniele Râbêlo; Santhiago, Ricardo (Orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, pp. 47-55.
- [4] Chauí, Marilena. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.
- [5] Fernandes, José Ricardo Oriá. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, n. 25/26, p.265-276, set.92/ago.93.
- [6] Memória e ensino de história. In: Bittencourt, Circe (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p.104-116.
- [7] Fonseca, Selva Guimarães (Orgs.). *Ensino de história e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- [8] Silva, Marcos A. *Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido*. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- [9] Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- [10] Gontijo, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: Abreu, Martha; Soieht, Rachel. *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias*. 2 ed. Rio de Janeiro: Faperj; Casa da Palavra, 2009.
- [11] Instituto Da Memória Do Povo Cearense (Imopec). *Boletim Raízes*. Fortaleza, ano 24, n.64, Jan./Jun.2015.
- [12] Liddington, Jill. O que é história pública: os públicos e seus passados. In: Almeida, Juniele Râbêlo; Rovai, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- [13] Mattos, Hebe (Org.). *História oral e comunidade: reparações e culturas negras*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- [14] Meneses, José Newton Coelho. As leituras públicas da história, a memória social e o patrimônio histórico-cultural. In: Mauad, Ana Maria; Almeida, Juniele Râbêlo; Santhiago, Ricardo (Orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, pp. 327-331.
- [15] Meneses, Sônia. Dimensões públicas da história: os novos lugares da história no tempo presente. In Silva Pessoa, Ângela Emílio da; Lôbo, Isamarc Gonçalves; Bezerra, Josineide da Silva (Orgs.). *História e Sociedade: saberes em diálogo*. Campina Grande; Edufeg; João Pessoa: A União, 2014.
- [16] Monteiro, Ana Maria et al. *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.
- [17] Moreira, Antônio Flávio; Candau, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- [18] Nogueira, Antônio Gilberto Ramos; Chuva, Márcia (Orgs.). *Patrimônio cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2012.
- [19] Poulot, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- [20] Santos, Cícero Joaquim dos. Necessidades de história: os usos da memória na construção da cidadania cultural. *Políticas Culturais em Revista*, Salvador, Ufba, n. 6, pp. 54-70, 2013.
- [21] Silva, Marcos. A história vem a público. In: Silva, Marcos (Org.). *História: Que ensino é esse?* Campinas, SP: Papirus, 2013, pp.15-29.
- [22] Soares, Nádja Maria de Moraes. *Catálogo de publicações do IMOPEC*. Fortaleza: Imopec, 2005.
- [23] Viana, José Ítalo Bezerra. *As muitas artes do Cariri: relações entre turismo e patrimônio cultural no século XXI*. 2017. Tese – (Doutorado em História Social), Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

Capítulo 4

Estudo da História e Sociologia no ensino fundamental

Atailza Ávila Nunes

Ajosenildo Nunes

Liliane Silva Câmara de Oliveira

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo sobre a introdução e aplicação da Sociologia no ensino fundamental desde o 6º ano, com estudos de leis e deveres sociais com uma visão ampla para assuntos abordados no nosso cotidiano. Apresentando aprofundamentos e estudos de grandes nomes da Sociologia para o ensino médio. Para desenvolver este trabalho, foi feita uma série de pesquisas referenciais, assim como um estudo de campo com aplicação de questionários a alunos do 6º ao 9º ano da Unidade de Ensino Manoel Soares de Moura, localizada no município de São Pedro/RN, abordando o nível de conhecimento dos mesmos sobre a disciplina. Tem o objetivo de auxiliar os estudantes da área das ciências sociais na compreensão da relação existente entre o conceito e prática de educação histórica e social na escola. O artigo traz como sugestão o estudo da Sociologia junto a disciplina de História com a possibilidade de reservar uma aula para estudos e conversa sobre a disciplina aqui estudada, ou inserção da Sociologia na grade curricular do ensino fundamental anos finais.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Estudos sócio-histórico, disciplina curricular.

1. INTRODUÇÃO

A educação e a sociedade não podem desconsiderar o estudo da História como descobrimentos científicos, assim como a Sociologia com seus estudos sobre a sociedade e o comportamento humano dentro o ambiente que vive; levando em consideração a importância dos movimentos de terceiro setor, que trata do papel dos indivíduos em associações, grupos e instituições como foco da sociologia.

Lidar com o estudo da História e Sociologia voltado para aspectos reais, e, estudo verídico no ensino fundamental visa à construção intelectual e aprimoramentos frente a outras matérias aplicadas na rede de ensino, andando lado a lado na educação fundamental básica anos finais, evitando resumos e cortes históricos voltados a prepara-los para uma visão e concepção mas crítica desde o ensino fundamental, para que no ensino médio possa-se aprofundar esses conceitos e estudos.

A História é uma área de conhecimento que estuda o ser humano em suas relações sociais ao longo do tempo; Ela visa descobrir como viviam as pessoas do passado, procurando identificar mudanças e permanências nas instituições políticas, na religião na economia, no campo de ideias e nos costumes (VASCONCELOS, 2012). No início do século XX o sociólogo Émile Durkheim definia a educação como sendo a influência exercida pelas gerações adultas e jovens, que ainda não estavam preparadas para a vida social. Em outras palavras a educação deveria inculcar nas crianças, nos adolescentes e nos jovens os conhecimentos de valores necessários para que eles reproduzissem a vida social das gerações maduras.

É através dos conhecimentos de estudos social que se pode entender as políticas públicas, o sistema capitalista, a violência, a racionalidade, a cultura, a religião, os preconceitos e tudo aquilo que está exercendo coerção. A disciplina se baseia no papel do indivíduo e em seus estudos e fenômenos sociais e a cultura de cada sociedade.

Em estudos não é inegável dizer e ver como o estudo da história tem sua devida importância para a carreira acadêmica desde o início da dos seus estudos no ensino fundamental, tendo conhecimentos históricos a cerca do nosso passado nos trazendo entendimentos para os dias atuais e nossa perspectiva social.

Esse estudo tem por objetivo auxiliar os estudantes da área das ciências sociais na compreensão da relação existente entre o conceito e prática de educação histórica e social na escola, numa perspectiva de responsabilidade social com o indivíduo em um todo orientada para o futuro.

2. O ESTUDO DA HISTÓRIA E SOCIOLOGIA ALÉM DA GRADE CURRICULAR

A educação não é mérito de um único professor ou de uma única escola, ela parte e acontece da união de docente e demais serviços encontrados em toda comunidade escolar. A educação está nos mais diversos espaços (FREIRE,1996). A Sociologia com o seu estudo de comportamento e visão social vem aprimorar nossos conceitos referentes ao contexto histórico estudado, adentrando assim na realidade fundamentada e difundida do comportamento social; toda base social vem encoberta de verdade e com ela as confirmações históricas.

Segundo SOUZA (2007) a realidade social é uma tessitura infinita de coisas dotadas de sentido, uma teia de significados culturalmente constituída pelo indivíduo em ação. Ele nos trás como contexto a realidade social com sua devida importância e significados frete a sociedade, relações sociais que compõe a organização social com direitos e deveres a nós atribuídos.

A História pode ser entendida como o estudo do ser humano em sociedade ao longo do tempo. O papel do historiador é indicar mudanças e permanências e relacionar eventos,

instituições e processo do passado a seus respectivos contextos histórico (VASCONCELOS , 2012). A compreensão das transformações ocorridas no passado pode iluminar o nosso presente e orientar o nosso futuro.

Atualmente a História é ofertada em forma de componente do currículo escolar na educação básica, e ao mesmo tempo, em forma de curso no ensino universitário. O conhecimento histórico constitui-se numa investigação do passado das sociedades humanas para que, ao longo do tempo, possamos identificar mudanças e permanências.

Por anos o ensino de História no Brasil evidenciou a mecanização da aprendizagem, em outras palavras, o aprender estava intrinsecamente relacionado ao ato de decorar datas, nomes e os grandes feitos. Contudo, as novas correntes pedagógicas em união com as vertentes históricas que surgiram durante o século XIX e

XX logo questionaram a visão da História Positivista, fazendo por consequência suas análises permearem dentro das salas de aula, possibilitando nas últimas décadas um estudo histórico mais amplo e didático (SCHMIDT, 2004).

Nos dias atuais, a sociedade vivencia e valoriza o presenteísmo, portanto se acredita viver um presente contínuo desvinculando de qualquer passado. É necessária uma postura de reconciliação entre história e os novos aspectos, mostrando atores e principalmente construtores diários da história. Para que isso ocorra o professor precisa transformar sua sala de aula em um grande laboratório como trocar livros por documentos em acesso a sites como o da biblioteca nacional, a qual são arquivos públicos (ALVES, 2016).

Conforme os parâmetros curriculares nacionais PCN's (BRASIL, 1997), é imprescindível que com a tecnologia atual o professor deve se adaptar e adaptar suas aulas históricas para melhor entendimento e interação dos alunos em sala de aula. Nesta perspectiva, busca-se envolver o aluno em um sentimento de pertencimento e valorização da sua história cultura e criação de sua identidade. Ainda com base nesse documento torna-se prioritário que o ensino da História se pautar na construção de uma identidade nacional através das relações sociais e individuais além de permitir atualizar e compreender o tempo presente e explorar criteriosamente as múltiplas relações históricas que envolvem seu passado e sua memória.

Para Fonseca (2003), o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz como que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente. O processo de ensino-aprendizagem histórico tem como papel fundamental o

professor que tem a possibilidade de apresentar diversas leituras e acontecimentos que marcaram a história. Nesse contexto o professor tem papel cidadão e educativo.

De acordo com Rosa (2016) o aspecto da história vincula-se diretamente com a construção da cidadania relacionando-se ao conhecimento do outro como ser histórico permitindo compreender o entrelaçamento social, a cultura, a construção moral e a realidade que estamos inseridos. Já Freire (1996), salienta a importância de trazer para a sala de aula a pesquisa e não apenas o conteúdo pronto e estigmatizado. Uma vez que, as relações históricas devem ser descobertas nas salas de aula, nos laboratórios e centros de pesquisas, haja vista que a História não é uma ciência pronta e acabada. Torna-se portanto, necessário a partir desta perspectiva romper como paradigma de que quem faz história é o historiador, para uma maior compreensão.

2.1 PLURALIDADE HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL: DESAFIO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para SILVA (2001) trabalhar a pluralidade histórica, social e cultural na escola significa caminhar para o reconhecimento. A Sociologia como qualquer outra disciplina, até mesmo as disciplinas das áreas de exatas como a matemática, por exemplo, só faz sentido se for delimitada dentro de um projeto maior de educação, de formação dos adolescentes, dos jovens e dos adultos.

Para além dos limites dos grupos familiares, relativamente homogêneos, a escola é geralmente o primeiro local onde os alunos vivenciam a heterogeneidade cultural. É lá que se deparam com pessoas de diferentes etnias, de diferentes crenças religiosas, de diferentes orientações políticas etc. Nesses sentidos, a escola passa a ser vista como lugar do choque, do conforto entre valores diversos e, não raros, opostos.

Podemos imaginar que é um problema difícil de resolver e certamente mais complexo do que pode esboçar, proponho que isto seja superado ao menos pelos educadores de perspectiva histórica crítica. O educador pode atuar como transmissor de conhecimento, o professor é o formador de mentes para o futuro (FREIRE, 1996). Se adaptarmos o estudo da História e Sociologia para ser lecionado no ensino fundamental, iremos fomentar o raciocínio e conhecimento social-histórico em uma visão parcial dos nossos estudantes, desde o início dos anos finais da adequação básica, até sua conclusão. Levando ao indivíduo um pensamento menos superficial ao iniciarem o ensino médio. Diferentemente do formato atual onde é oferecido uma visão resumida e básica em 3 anos, da 1ª a 3ª série do ensino médio para aprender e compreender o estudo social e assim pensarmos frente a sociedade que vivemos.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para construção deste trabalho é de cunho qualitativo com base em Bardin (2011), através da aplicação de questionários. Ela também tem por base a pesquisa bibliográfica e teorias, considerando as contribuições de autores da História e Sociologia como Émile Durkheim, José Antônio Vasconcelos e João Valdir Alves de Souza. Para que assim tenhamos a oportunidade de refletir e compreender as diversificações e proximidade das ideias desses autores sobre a educação e formação histórico cultural dos educandos.

Para observação na prática da aplicação ou não do ensino sócio-histórico no ensino fundamental, foi escolhida a Unidade de Ensino Manoel Soares de Moura; localizada em São Pedro no interior do Rio Grande do Norte; atendendo hoje cerca de 140 alunos.

Mesmo sendo voltado para a formação dos professores para trabalhar a história junto a sociologia no ensino fundamental anos finais, a pesquisa buscou compreender através da aplicação de questionário aos alunos de 6º ao 9º ano para considerar seus conhecimentos prévios dos estudos sociais.

O primeiro contato foi com a diretora que se mostrou receptiva e solicita a pesquisa e nos apresentou o professor de história, o único responsável pela disciplina na escola; os dois me deixaram a vontade para aplicar o questionário aos alunos de 4 turmas existentes no turno vespertino, que são divididas do 6º ao 9º ano.

No dia marcado para aplicação do questionário com três questões subjetivas, houve um imprevisto por falta de professores, o que dispersou os alunos, mesmo assim com ajuda da gestão foi possível aplicação do questionário nas turmas de 6º, 7º e 9º ano, marcando assim um segundo momento para aplicação do mesmo na turma do 8º ano. No total 56 estudantes participaram da pesquisa, respondendo o questionário que objetivava levantar o conhecimento dos mesmos sobre a sociologia e se já ouviram ou entendiam algo sobre a matéria.

Foram ouvidos também neste estudo a opinião da diretora da escola e do professor de história, colocando em conversa o que pensam em relação ao estudo da sociologia nos anos finais do ensino básico fundamental.

4. RESULTADOS

A partir da observação em sala e participação dos estudantes na pesquisa foi possível perceber conforme figura 1, que a maioria não tem conhecimento ou nunca ouviram falar em Sociologia, assim como não sabiam que se tratava de uma matéria estudada no ensino médio.

A realidade apresentada nesta pesquisa é que existe estudantes que conhecem a disciplina de sociologia, no entanto apresentam dificuldade em compreender o valor das competências e habilidades da mesma em sua vida estudantil, trazendo assim um aprendizado

mais diversificado e rico, independente da profissionalização ou vida acadêmica que desejam seguir.

Ao conversar como professor de História ele destacou a sua visão de professor a respeito do estudo da Sociologia a partir do 6º ano podendo se aprofundar no ensino médio. Ele defende que a sociologia deve ser estudada junto a História, porém ele acha necessário fazer um estudo de caso com os alunos para ter a certeza de que a disciplina não será apenas mais uma ofertada grade curricular. Tendo assim que diferenciar como prática o estudo social e na teoria a sua importância.

Em sua visão pedagógica sobre o estudo da sociedade e a percepção de mudança na visão social dos estudantes o professor acredita que caso aplicada a Sociologia em sala de aula, mudaria a visão crítica do aluno, devendo destacar mais a preocupação da prática social do que a teoria moralista.

Figura 1 – Apresentação geral dos resultados dos questionários aplicados

TURMA	1º pergunta - O que você entende sobre história e sociologia?	2º pergunta - Já ouviu falar em sociologia?	3º pergunta - Você acha que estudando a sociologia desde o 6º ano lhe traria conhecimentos e pensamentos sobre seus direitos e leis sociais?
6º ANO	A maioria afirma não saber diferenciar as disciplinas curriculares.	Todos os alunos pesquisados disseram não conhecer ou nunca ter ouvido falar na disciplina.	Uma pequena quantidade de alunos diz achar importante conhecer seus direitos e leis sociais atribuídas; já grande maioria preferiu não opinar.
7º ANO	Uma grande maioria diz não saber diferenciar as disciplinas.	30% dos alunos afirmam conhecer a disciplina como o estudo da sociedade; já 70% apontam não saberem do que se trata ou nunca ouviram falar.	A turma ficou dividida, 50% disseram querer conhecer a matéria; 30% preferiram não opinar e 20% diz não quer estudar, porém não demonstra justificativa.
8º ANO	50% diz saber a diferença entre as disciplinas e até dar um exemplo delas; já 50% diz não saber a diferença e preferiu não opinar sobre.	Uma maioria diz já ter ouvido falar; cerca de 30% explicou a disciplina como o estudo da sociedade; e os demais 70% afirmaram não saber ao certo do que se trata.	Todos os alunos acham importante conhecer seus direitos e leis sociais atribuídas.
9º ANO	Foi unânime a resposta, eles deram um exemplo sobre o que é o estudo da história; mas afirmaram não conhecer a disciplina de sociologia.	Todos os alunos disseram não conhecer ou nunca ter ouvido falar e sociologia.	70% preferiram não opinar ou disseram não saber o real benefício do estudo social; 30% acham importante conhecer seus direitos e leis sociais.

Fonte: Autores (2018)

5. DISCURSÃO

Diante do que foi visto na pesquisa, com o estudo da Sociologia desde o 6º ano do ensino básico fundamental anos finais, seguindo nas series decorrentes e entrando em maiores discussões no ensino médio, voltado para o conhecimento e aprofundamento dos estudos dos direitos sociais desses jovens alunos; levando-os a conhecer seus direitos e deveres frente a sociedade.

Para FERREIRA (2010) O conteúdo do programa de Ciências Sociais para o 6º ano do EF do CII tem por objetivo apresentar didaticamente conceitos chave da disciplina aos alunos. Não é uma tarefa simples, visto que estamos diante de conceitos abstratos que devem ser cuidadosamente trabalhados junto a estudantes entre 11 e 13 anos. Por outro lado, isto oferece ao professor a oportunidade ímpar de trazer o cotidiano do aluno para sala de aula, motivando-o a refletir criticamente sobre sua realidade social através destes conceitos.

Com a sociologia sendo estudada desde o 6º ano direcionados ao socialismo, desigualdade de gênero e social, diversidade, raça e etnia seriam assuntos abordados, dialogado e pesquisado entre os alunos, podemos trazer uma visão ampla sobre cada indivíduo. A partir desses estudos assuntos como políticas públicas, violência, cultura e religião e todo tipo de preconceito abordado e estudado desde cedo por esses jovens estudantes do fundamental II pode trazê-los lucidez e entendimentos sobre seus estudos.

De acordo com SOUZA (2007), Durkheim é um dos principais colaboradores que emanciparam a Sociologia da Filosofia Social e colocou-a como disciplina científica rigorosa. Sua preocupação foi definir o método e as aplicações desta nova ciência. Ele formulou com clareza o tipo de acontecimento sobre os quais o sociólogo deveria se debruçar: os fatos sociais que deveriam ser o objeto da Sociologia. Para ele, considerar um fato social como normal quando se encontra generalizado pela sociedade ou quando desempenha alguma função importante para sua adaptação ou sua evolução.

Durkheim se tornou importante para a Sociologia, considerado o grande fundador dos estudos sociais, sua grande preocupação era explicar os elementos capazes de manter a lógica na nova sociedade que ia se

configurando. O próprio determinava o fato social como objeto central de investigação deste novo campo científico (SOUZA, 2007). Assim entendemos a importância do estudo na grade curricular, e assim adaptando seu estudo desde o 6º ano por meio de conhecimentos sociais e leis, adiantando seu conhecimento no ensino médio, como orientação sócio-histórica para a sociedade.

6. CONCLUSÃO

A apresentação desses resultados é uma amostra do conhecimento e entendimento dos alunos sobre a disciplina de Sociologia. A adaptação do estudo social no ensino fundamental anos finais pode se dar com a aplicação de estudos voltados aos direitos sociais e entendimento de leis, assim também o estudo do direito civil na escola.

O papel do professor é importância na aprendizagem da disciplina para a grade curricular escolar; o professor trás aos alunos o conhecimento de seus direitos e deveres frente a sociedade. Deixando assim para o ensino médio um conhecimento geral dos estudos sociais e seus conhecimentos e de grandes nomes da sociologia.

Diante dos resultados obtidos neste estudo, podemos inferir que a introdução da Sociologia na grade curricular do ensino fundamental anos finais pode ser vista como uma nova disciplina a ser estudada ou pode ser unida junto a história como leitura e entendimento sócio-histórico, configurando-se em bases históricas, trazendo concepção e valor ao estudo histórico aplicado em sala de aula bimestralmente.

REFERÊNCIAS

- [1] Alves, Carlos Jordan Lapa. : ensaios pedagógicos. Espírito Santo: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades, 2016.
- [2] Bardi N, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p
- [3] Ferreira, Fátima Ivone de Oliveira. Rio de Janeiro: Conef, 2010.
- [4] Fonseca, G. S. : A construção de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação; In: Ensino de história: sujeitos e práticas. Rio de Janeiro: Manud X: Faperj, 2007. Trabalhos apresentados no V Encontro Nacional Perspectiva de Ensino de História, Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas, realizado no Rio de Janeiro, de 26 a 29 de julho de 2004. p. 149
- [5] Freire, Paulo. : pedagogia autonomia; saberes necessários à prática educativa. 48ª Ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- [6] Pcn”S Brasil. Brasília: Mec/sef, 1997. Ferreira, Fátima Ivone de Oliveira. Rio de Janeiro: A Revista de Professores de Sociologia Issn 1983-0076, 2010.
- [7] Rosa, Gerden da Rocha. Espírito Santo: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades, 2016.
- [8] Schmidt, M. A. A. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- [9] Silva, Izieli Luciana Fiorelli. Londrina: Eduel, 2001.
- [10] Souza, João Valdir Alves de. : introdução a sociologia da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- [11] Vasconcelos, José Antônio. : Metodologia de Ensino a História. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Capítulo 5

PIBID: A Importância da aula de História, enquanto disciplina escolar

Jéssica Natane Pessoa de Lima

Resumo: Este artigo foi publicado no V encontro do ENID (Encontro de Iniciação à Docência da UEPB) com a intenção de mostrar o quanto é importante a disciplina de história, além de mostrar como foi a experiência com os alunos do ensino fundamental de uma escola pública no interior da Paraíba, na cidade de Guarabira.

1. INTRODUÇÃO

Tendo a História Cultural como embasamento para a oficina que escolhemos como objeto de estudo e reflexão, a delimitação da mesma primou em mostrar para os alunos um que assim como eles falavam que a disciplina de história não só estuda o passado. A partir dessa afirmação dos alunos começamos em nossas aulas-oficinas a mostra-los que a disciplina de história vai mais além do que estudar o passado. Nossa proposta tem como objetivo abordar neste artigo e nas aulas de história desconstruir esse discurso que se tem sobre as aulas de história, como citado a cima pelos alunos, durante as aulas-oficinas sempre mostrávamos a importância de se estudar história, e mostramos para eles que a história não só se aprende no livro, mas que abrange bem mais o conhecimento. Não é apenas estudar o passado e suas narrativas, mas a tentativa de compreender a complexidade do presente, onde podemos ver diferentes narrativas históricas e que os alunos e todos nós enquanto sujeitos podemos ver o quanto o ensino de história é plural e que não só esta pressa a uma sala de aula, pois ela esta em todos os meio. Como diz Bloch: A história estuda o homem no tempo. Com base nesta frase mostramos aos alunos que a história é mais que um disciplina que só aborda o passado, onde o homem se constrói ao longo do tempo, e que constrói o tempo. A história como estudo do passado é uma articulação discursiva elaborada há muito tempo nas nossas salas de aula e está permeada por visões de história (CUNHA: 2004). Nessas aulas onde tínhamos como objetivos desconstruir esse discurso dos alunos que a

história era só para estudar o passado de algo que eles não viveram, foi de suma importância para nós do projeto uma experiência e tanto quanto para nós

alunos do PIBID quanto para os alunos, buscamos em meio da disciplina mostrar que a história está presente em suas vidas em meios aos fatos ocorridos e que eles estão fazendo parte do resultado da história que eles diziam não ser importante. Deixamos claro para eles que o que estamos vivenciando hoje é consequência de atitudes que foram tomadas no passado e que são frutos de nossas experiências sociais como diz Certeau (1982): “as experiências sociais de cada grupo são produtos de um lugar social”, isso nos deu a oportunidade de trabalharmos com a realidade social de diversos alunos, a partir do ponto de vista particular de cada um.

2. PRÁTICA DOCENTE

Durantes as aulas de história, enquanto dávamos o assunto planejado com a professora sempre apertávamos na mesma tecla dá importância da disciplina de história para a formação do aluno, e que podemos aprender história no nosso dia-dia, pois a história está em toda parte, em cada coisa que nós nos deparamos, afinal somos histórias. E o que é história? Claro que saiu varias definições para o que é história, como alguns alunos falaram que era uma disciplina que você decora assuntos ditos históricos, com base à essas respostas, fomos explicar o que é História, onde deixamos eles falarem o que é história para eles, depois que eles falaram, respondemos a nossa pergunta o que é história? Com uma citação da Tania Navarro Swain:

“Finalmente, se não uma imensa lacuna, uma interrogação sem fim, um silêncio sem limites, cujas margens possíveis encontram-se no ruído do tempo, alcançando apenas através de algumas páginas em rascunho, algumas inscrições veladas, inapreensíveis traços do humano.” (SWAIN, 1996)

Com base nessa citação e nas perguntas feitas pelos alunos mostramos que a história, que chegada para nós já e fragmentos e escolhas de outras pessoas, pois tem coisas que são silenciadas assim como um dos alunos perguntou: Por que sempre vemos história mais de pessoas importantes e as

outras pessoas não foram? Com base nesse questionamento desse aluno, falamos para ele que é por essas e outras perguntas que a história está pra responder. E quanto ela é importante para entender nossa história. Mostramos a importância de estudar história e que ela é uma dos meios que sabermos sobre nosso tempo, esse que é “recriado”, lembrando a eles que passam por algumas mudanças ao longo do tempo. Buscamos mostrar a importância da história para eles, e mais ainda mudar a visão de que é uma disciplina que estuda o passado, coisas que não fazem mais sentido tá estudando, como falado por alguns alunos. Usamos da Nova História, para atrair a atenção deles para a disciplina e para mudar essa visão que eles tinham, mostramos a história ela é construída por todos, assim aproximando eles para a aula, usamos como exemplo a questão de como eles se vestem, as músicas

que eles escutam, as fotos que eles tiram, onde pode ser objeto de análise para a nova historiografia, onde podemos relacionar esses temas com fatos já acontecidos que estudamos na história, podemos fazer algumas relações, mas deixando claro, o tempo de cada acontecimento, para não cometer anacronismo. Usamos como exemplo a questão das vestimentas no Egito. Pois era o conteúdo a ser estudado, onde fizemos a relação de como os egípcios se vestiam, mostramos que tanto os homens quanto as mulheres usavam túnicas, é mostramos imagens para eles. Onde mostramos que passamos por construções ao longo do tempo. E que eles se vestem hoje diferente pois estão em tempos diferentes e o que era comum ou diferente faz parte dessas mudanças. Usamos como exemplo também a maneira de ensinar história que já é diferente da forma que vimos e aprendemos. Onde é importante resaltar que essas mudanças é frutos de uma nova história, um novo meio de ensinar, sendo diferente da tradicional, e que não é por causa que essa nova história traz um nova oportunidades de ensinar que a tradicional não é mais verdadeira. Por tanto é importante que os alunos percebam que estudar história é entender o presente, e perceber que o ensino de história é o caminho para a compreensão. Portanto atreves das aulas(oficinas) conseguimos mudar o olhar da concepção que eles tinham de história, quanto uma disciplina que só falava de pessoas influentes, e que a história possibilita mostramos nossa subjetividade. Por exemplo como nós vestimos hoje, onde eles relacionaram com a forma que os egípcios se vestiam. E trazendo para a discussão os novos olhares sobre o ensino de História, onde essas práticas escolares de ensinar também é cultural, onde fizemos com que os alunos pensassem que o ensino de história é fruto de construções e que por meios dessas compreensões vemos como ela é constituída e mostrada para nós, sejamos alunos, é sujeitos das histórias. Onde não só estuda o passado, mas o homem no tempo, como já falado anteriormente.

3.DIDÁTICAS USADAS NA AULA DE HISTÓRIA

Usamos de auxílios de muitos meios para as aulas, onde buscamos ensinar o conteúdo programado, de uma forma simples. Trazendo o assunto sempre o mais próximo possível da realidade deles, pois percebemos que ao aproximarmos eles do assunto, eles participavam mais, pois eles ficavam mais participativos. Usamos sempre que possível de imagens, fugindo do quadro quando que possível, pois quando era discussões eles participam, tentamos sair um pouco do tradicional, e deixando espaço para que eles falassem. Usamos de trilhas para que eles participassem, onde eles estudaram quem casa sobre o conteúdo dado em sala de aula, que foi sobre Egito. Onde a trilha do conhecimento assim chamado por eles, onde eles tinham que responder as perguntas que fazíamos para poder concluir o caminho da trilha, onde no final ele receberia uma nota, percebemos que eles gostaram bastante dessa didática, pois eles estavam aprendendo. Onde o conhecimento pode ser explorado de diversas formas assim, como na trilha que foi feita. Quando falamos que íamos fazer a trilha do conhecimento os alunos ficaram surpresos, pois estávamos ensinando de forma divertida, e que foge do ensino tradicional, que pra eles é novidade. O objetivo dessa aula, dessa didática atrair o aluno para o ensino de história fazer com que ele fique interessado, além de que eles sejam mais participativos nas aulas. Além de despertar o olhar crítico dos alunos enquanto alunos, de acordo com seu tempo, fazendo com que eles pensem. Sendo modos particulares de ensino.

Onde contribui para que eles aprendam e se interessem pela disciplina de história. Em suma, essa experiências de ensinar história de uma forma mais dinâmica é para nós um desafio atrair a atenção dos alunos para o conhecimento, para os assuntos de história, que por eles as vezes nem se dão conta de quanto ela faz parte de todo o seu meio, de suas vivencias, porém tamos com essas didáticas “diferentes” tamos conseguindo chamar atenção dos alunos para a disciplina de história, e esta sendo gratificante por meio do projeto PIBID conseguir fazer com que eles passem a se interessar mais pela disciplina. E conseguimos em meios a essas aulas mudara o olhar que eles tinham sobre História, que ao fim dessas oficinas, eles já não viam a história como algo que estuda só o passado, e uma disciplina chata. Onde só em ver que eles mudaram de visão é gratificante, além de estarmos nesse artigo compartilhando de tais experiências da didáticas da História, que tem como objetivo conscientizar o olhar critico dos alunos em relação ao que esta sendo vivido. Usando dessa didática podemos concluir que se ensinarmos a disciplina de história de forma mais simples, fazendo com que os alunos conversem abrindo espaço para eles perguntarem, é sendo uma aula convidativa fugindo do quadro, onde não tem espaço para discussões, onde deixando eles confortáveis para perguntarem e conscientizando que a história é nada mais que uma disciplina em que eles estão estudando e descobrindo as respostas para as perguntas que eles nem imaginavam saber, ou seja ela responde as perguntas que sempre nós perguntamos e que são conseqüências de um passado que acarretou conseqüências para um futuro, futuro esse que se torna presente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos resultados mais significativos destas aulas-oficinas foi a oportunidade da experiência em sala de aula e de praticar o que tanto aprendemos dentro da universidade, as relações do ensino aprendizagem, isso nos capacitou a entender e mostrar um pouco sobre a história, pois a mesma de nada serviria se não nos ajudasse a responder os questionamentos e conflitos atuais. Pudemos a partir da prática estabelecer prioridades de importância dentro de um cotidiano para a aprendizagem do aluno e a troca com o professor. Buscando de forma simples, com abordagens que fizessem com que eles se aproximassem da história chegando ao ponto de começarem a narrar as suas próprias histórias, de seu cotidiano, sua identidade quanto sujeitos que formam parte dessas histórias. Ter a oportunidade de ensinar história para os alunos e mostrar a importância dela para nós quanto sujeitos que fazemos construir essas histórias para os alunos e desconstruir o olhar que eles tinham de como uma disciplina chata, onde conseguimos mudar esse olhar de uma boa parte dos alunos, que passam a ver a importância de estudar a história, onde eles puderam perceber que em qualquer fato histórico não se tem apenas a história de pessoas influentes na sociedade, e sim de pessoas normais, comuns como cada um de nós, e que por muitas vezes são esquecidas, silenciadas, aponto deles acreditavam que a história só fala de pessoas importantes e que chegam a ser representadas como heróis, onde mostramos que da mesma forma que tem pessoas ditas importantes tem pessoas que não estão nos livros, mas que fizeram parte da história até mesmo para que ela tenha acontecido. Mostramos que na história existe uma seleção, assim como na nossa memória, pois temos uma memória seletiva, usamos desse exemplo pra poder explicar que é assim que em alguns livros sempre vai ter a imagem de pessoas importante, sendo assim estimulando eles para o olhar crítico e esclarecendo porque essas pessoas estão sempre como papéis principais na história, assim sendo escolhas de pessoas, para que eles estejam nas folhas de livros, revistas, etc. onde mostramos que os discursos vão mudando ao longo do tempo, por exemplo usamos o exemplo de como os documentos eram vistos como documento oficial, onde sempre mostrava neles pessoas importante, porém com a criação do IHGB foi criando em 1838 já tinha como documentos, sou seja considerava documentos fotos, objetos entre outros objetos como sendo fonte, documento histórico. Assim abrindo um leque para novos olhares da história, quanto como ela era passada, mostrando que tudo faz parte da nossa história, onde ela tá sempre em construção. Sendo sempre fonte de estudo. Ainda nesta perspectiva, uma vez abordada nossa história, nossa identidade em quanto sujeito, como fonte de informação, para usarmos com as práticas, métodos que nos proporcionou um diálogo produtivo com os alunos, pois os:

“os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas, transforma-se em didática. Segundo esse ponto de vista, a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de trampô-lo” e reproduzido adequadamente. A figura do professor aparece entorno como um intermediário desse processo de reprodução, cujo grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico do meio escolar”. (pág,35)

como referencia a historiadora Circe Bittencourt, em seu livro: Ensino de História, que contribuiu muito nas oficinas(aulas). E como cita Fonseca (2009):

“O ensino e a aprendizagem de História nos permitem ver as experiências sociais em movimento, as transformações e permanências, um processo que assume formas diferenciadas, produto das ações e relações dos próprios homens.

Ou seja os homens são fontes históricas, por si só já fazem história mesmo sendo involuntariamente ou não. Onde eles compreenderam que a partir de diferentes olhares, não deixar de ser uma história, onde eles falaram que a mesma história pode ser contada por diversas formas, assim sendo diferentes alguns pontos da outra, mas isso não deixa de ser uma história, é sim o olhar, a subjetividade de quem esta contando, onde eles usaram dessa fala para dizer que entenderam que a história é contada a partir de um olhar, sendo esse olhar que escolhe falar de pessoas que se destacaram ou de pessoas que estão lá, mas que não são vistas como influentes. Mesmo assim não vai fazer com que a história.

REFERÊNCIAS:

- [1] Certeau, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. A escrita da História. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- [2] Pesavento, Sandra Jatahy. História e história cultural. Ed. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- [3] Bittencourt, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos / Circe Maria Fernandes Bittencourt- 3. ed – São Paulo: Cortez, 2009- (coleção docente em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garido Pimenta).
- [5] Fonseca, Selva Guimarães. Fazer e ensinar História. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 296 p. Pollak, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio." In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.
- [6] Swain, Tania Navarro. A construção imaginária da história e dos gêneros: o Brasil no século XVI.
- [7] Cunha, André Victor Cavalcante Seal da. A (re) invenção do saber histórico escolar: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de História. Recife: Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal de Pernambuco – CE/UFPE, 2005.

Capítulo 6

A experiência da segunda guerra mundial e era vargas através dos olhares do PIBID: Como demonstrar os discursos da imprensa através da docência

Renato Raphael Miranda Fidêncio

Resumo: O presente artigo tem como objetivo demonstrar a atuação do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, feito pela Univille dentro do 9º Ano B pertencente ao Colégio Municipal João Bernardino da Silveira Junior acerca dos temas relativos à Segunda Guerra Mundial e a Era Vargas. Deste modo, o bolsista pesquisou referências teóricas do tema e sobre educação através de livros e sites contextualizando o papel da imprensa nos períodos abordados. Assim, foi produzida uma atividade consistida na criação de jornais pelos alunos do 9º B como se eles fossem testemunhas oculares da época estudada. Tal fato permitiu a compreensão dos períodos sob a ótica histórica e jornalística, provocando análises por parte dos alunos de aspectos como o senso crítico. Aborda-se a elaboração, produção e exposição de materiais referentes a um momento marcante do século XX visto sob a ótica docente.

Palavras-chave: PIBID. Imprensa. Segunda Guerra Mundial.

1. INTRODUÇÃO

Ao aplicar a atividade em sala de aula acerca dos temas envolvendo a Imprensa, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a Era Vargas (1930-1945) tinha-se por objetivo demonstrar aos alunos do 9º Ano B do Colégio Municipal João Bernardino da Silveira Junior como o jornal é um instrumento parcial que serve para a exaltação daqueles que possuem interesses por trás desta forma de imprensa.

Diante disso, para o preparo e planejamento da atividade, foi realizado um levantamento dentro da Revista Brasileira de História pertencente à Associação Nacional de História ANPUH, também na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), na Estudos Históricos do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), e revista Esboços, pertencente ao Programa de Pós Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Esse trabalho foi feito para se construir um referencial teórico compreendendo a parcialidade da imprensa no período abordado, além da pesquisa de dois autores com experiência na área da educação para complementar o planejamento da proposta.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O primeiro artigo intitulado “O Estado e a Imprensa no Brasil: Uma análise da obra de Nelson Werneck Sodré”, escrito pelos autores Octavio Penna Pieranti e Paulo Emílio Matos Martins (2006) traz um resgate da obra com perspectiva marxista escrita por Nelson Sodré e intitulada “História da Imprensa no Brasil”, com uma visão analítica das ideias desse autor expressas nesse livro.

Ao trazer o período abordado pela atividade, os autores destacam o uso da imprensa de forma patrocinada por Getúlio Vargas em prol de seus interesses.

Conforme a leitura de Pieranti e Martins (2006, p. 225)

Nas décadas dos governos de Getúlio Vargas o silenciamento da imprensa pela ação das verbas oficiais se tornaria ainda mais intenso. O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), um dos braços fortes da ditadura, encarregou-se de distribuir as mais fartas verbas já vistas em jornais e rádios.

Os interesses de Getúlio Vargas podem ser compreendidos no segundo artigo intitulado “Vargas, Perón e o esporte: propaganda política e a imagem da nação”, escrito por Maurício Drummond (2009) havendo nesse artigo uma abordagem enfatizando a preocupação que os dois presidentes tinham com a formação de uma identidade nacional a seus respectivos países, o Brasil e a Argentina.

Segundo Drummond (2009), o presidente Getúlio Vargas visava criar um novo homem nacional e utilizaria a imprensa para a difusão desses ideais, dessa forma, para Drummond (2009, p. 405)

A imprensa e o rádio foram os principais meios de transmissão da ideologia oficial. Tanto no Brasil como na Argentina, foram alvo de forte censura e controle do Estado, o que fez com que a maior parte desses veículos seguisse a orientação do governo. Assim, a imprensa peronista, como a varguista no Brasil, procurava realçar, através do esporte, a característica de um “novo povo”.

O artigo produzido por Raquel Discini dos Campos (2014) que se intitula “Imprensa e educação feminina em zona pioneira: o caso do Noroeste Paulista (1920-1940)” traz a importância do jornalista no recorte temporal da atividade, assim, segundo Campos (2014, p. 315)

conforme a década de 1930 chegava ao fim, foi se fortalecendo, também, a figura do jornalista. Quanto mais os impressos se esforçavam em parecerem mais um produto e menos uma folha opinativa, mais se fortalecia a figura do profissional de imprensa.

Outro artigo, também de Raquel Discini dos Campos (2012) intitulado “No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação” também demonstra o papel do jornal dentro da educação, desde a Era Vargas, diante disso, conforme Campos (2012, p. 49)

imprensa e escola deveriam ter como objetivo a construção de uma obra partilhada: a educação renovada do cidadão brasileiro dentro de um ambiente escolar pulsante, traduzido em salas de aula, materiais pedagógicos, currículos e laboratórios revigorados, conforme pregava a ideologia modernizante em curso.

Essa fundamentação teórica permitiu a discussão feita pelo bolsista com os alunos sobre os discursos utilizados pela imprensa durante a Era Vargas e também o enfoque de propaganda dos governos, tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos ou nas potências do Eixo.

A utilização dessas potências, provando que não era apenas no caso sul-americano que havia tal uso, pode ser demonstrada na imagem que Hitler visava alcançar, descrita por Diniz (2009, web) “Hitler e seu braço-direito da propaganda Joseph Goebbels sempre procuraram esconder as violências que cometiam. Inventaram mil maneiras de mostrar que isso era conspiração de mentiras”.

Porém, a montagem do planejamento foi concluída com a prática referenciada na obra de dois autores essenciais ao ensino escolar no Brasil, sendo eles Paulo Freire e Luis Antonio Marcushi.

Dessa forma, a argumentação usada pelo educador Paulo Freire (1998) é embasada na quebra de um modelo atual ideológico ensinado nas práticas educacionais, dessa forma Freire (1998) argumentava a importância da educação na difusão de uma ideologia dominante e que principalmente, ela tinha uma função de desmascara-la.

O pensador Luis Antonio Marcushi (2003) demonstra a pura intencionalidade que pode ocorrer na fabricação ou criação de objetos e textos, assim, esta é definida para Marcushi (2003, p. 7) como um “locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de gênero materializado como texto”.

3. METODOLOGIA DA ATIVIDADE

A atividade consistia em uma explicação realizada pelo bolsista para os alunos do 9º Ano B acerca do papel da imprensa durante os períodos abordados e como, particularmente a imprensa escrita, foi decisiva na formação de opinião dentro dos países envolvidos, os fazendo entenderem os obstáculos enfrentados pelos jornalistas daquela época e a importância do senso crítico dentro da escrita da imprensa e da história, utilizando os conceitos abordados anteriormente.

Essa explicação foi realizada durante a aula ministrada no dia 09 de setembro de 2014.

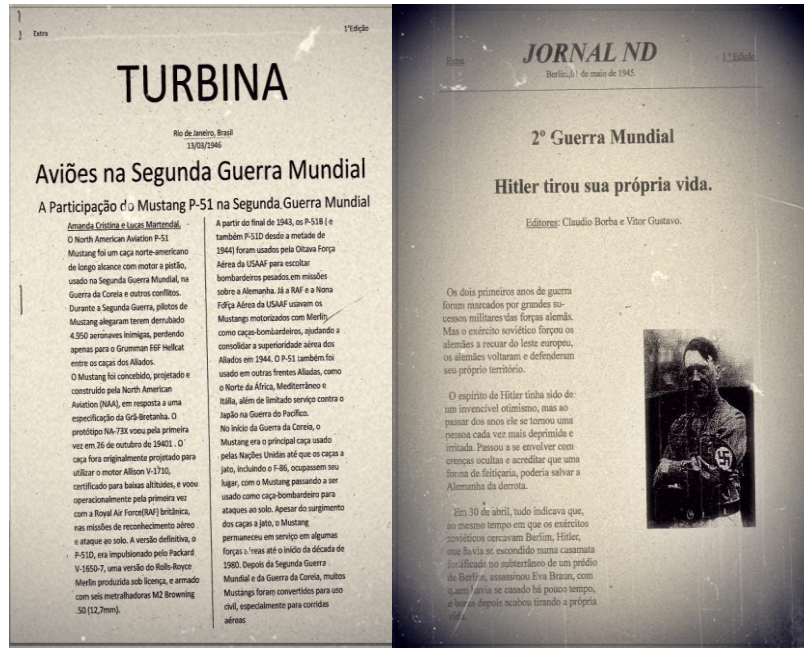
Alem de explicar estes papeis, embasado no referencial teórico descrito anteriormente, ainda na mesma aula o bolsista informou aos alunos a tarefa correspondente a eles na atividade, que consistia em montarem jornais relatando fatos tanto da Segunda Guerra Mundial quanto da Era Vargas como se os próprios autores, no caso os alunos, fossem jornalistas e testemunhas oculares dos acontecimentos relatados, vale ressaltar que foi autorizado pelo bolsista a ser feita em duplas (opcional) a atividade.

Tal situação faria com que eles compreendessem maneira mais clara as dificuldades de se relatar um fato independentemente do lado a qual pertencia.

Para realizarem o proposto, eles deveriam utilizar a sala de informática do colégio, o que permitiria a pesquisa do acontecimento escolhido, e a utilização do letramento digital, objetivo principal desta fase do PIBID vivida pela Univille, além da formulação dos jornais conforme explicado, com título, data, assunto, reportagem e imagem ilustrativa (opcional).

Sua utilização ocorreu na aula ministrada no dia 15 de setembro de 2014 onde inicialmente foi reiterada a atividade e o papel da imprensa naquele período. Em seguida, os alunos foram diretamente aos computadores para produzirem os jornais que lhes fora proposto.

Ilustração 1 – Jornais produzidos pelos alunos do 9º Ano B



Fonte: Foto tirada pelo autor desta publicação

Durante a produção, os alunos puderam consultar o bolsista e o supervisor Pedro Romão Mickucz para o esclarecimento de quaisquer dúvidas relativas ao assunto e a proposta.

Dessa forma, ao final da aula ficaram prontos os primeiros jornais relativos aos temas, e foi permitido aos alunos terminarem nas duas aulas seguintes, nos dias 16 e 23 de setembro de 2014, data que foi encerrada a atividade com a entrega dos jornais ao supervisor e professor Pedro Romão Mickucz e posteriormente ao bolsista que recebeu o esperado pela produção jornalística dos alunos.

4. RESULTADOS

Ao iniciar a atividade havia uma expectativa inicial consistida na compreensão dos alunos sobre o funcionamento da imprensa durante os períodos abordados e especialmente, a intensa parcialidade que ocorre em sua escrita e divulgação.

Esse objetivo foi alcançado na medida em que o bolsista realizava a explicação, os alunos tiravam as dúvidas e realizavam a atividade, pois eles próprios ficaram com o sentimento de uma parcialidade em suas próprias produções de jornais.

À medida que produziam os jornais ficava nítida a importância do fato em que narravam e principalmente, para que lado estava sendo descrito, como ressalta o autor Oliveira (2013, web) “o Jornal Impresso, o [Cinema](#) e as Revistas foram usadas para disseminar ideologias, influenciar a opinião pública e formar opiniões”, considerando-se era o lado das forças aliadas como Estados Unidos, Inglaterra e Brasil ou do eixo comandado pela Alemanha, Itália e Japão, considerando a existência ou não de democracia no país de origem.

O resultado visual dessa produção realizada pelos alunos pode ser acompanhada por todas as pessoas do João Bernardino e de sua comunidade em volta com a exposição montada pelo bolsista, outros membros do subprojeto de História do PIBID e por seu supervisor, que foi realizada entre os dias 24 e 28 de novembro de 2014 na biblioteca da instituição.

Para que isto ocorresse, foi necessário ao bolsista envelhecer digitalmente os jornais produzidos pelos alunos através de um programa virtual chamado “PhotoScape”, após isso, teve de imprimir esses jornais em papel “couche” tamanho A3 para finalmente colar em papel cartão preto legendando em cima a turma que produziu esses jornais, no caso, o 9º Ano B, lembrando que foram selecionadas as dez produções mais destacadas para serem expostas ao público na biblioteca.

Ilustração 2 – Jornal envelhecido digitalmente pelo “PhotoScape”



Fonte: Foto tirada pelo autor desta publicação

Ilustração 3 – Imagem dos jornais em exposição na biblioteca



Fonte: Foto tirada pelos autores desta publicação

5. DISCUSSÕES

Ao serem feitas essas considerações e análises ficou claro na mente dos alunos a importância de todos esses aspectos, o que permitiu serem produzidos jornais de qualidade e fê-los possuírem de forma mais aguçada o senso crítico, a quebra ideológica exposta no conceito de Paulo Freire (1998) e a compreensão da parcialidade demonstrada nos artigos já descritos.

Dessa maneira compreenderam que o senso crítico é fundamental em diversas áreas como história e imprensa, o que no caso jornalístico havia a dominação de ideologias impostas pelas nações de origem como ressalta Oliveira (2013, web) “os países utilizaram a mídia para intoxicar os seus cidadãos com suas ideologias e paranoias”.

Através do contexto apresentado, é preciso compreender que historiadores e jornalistas são filhos de seu tempo, o mesmo vale para o bolsista, seu supervisor, e também para os alunos desta atividade.

Outro aspecto relevante é a importância do planejamento aliado à teoria para a realização de uma atividade em sala de aula, que sem essa análise, o planejado tem enormes riscos de falhas devido à falta de preparo daquele que se propõe a realizá-la, com esse estudo, o risco fica reduzido pela aprendizagem retida ao docente nesse processo.

Este acontecimento demonstra que a expectativa existente em demonstrar a capacidade do bolsista em enfrentar os desafios que surgem numa atividade docente, e que o preparo de um planejamento com teoria é essencial para que a proposta seja realizada de forma a que atinja seus objetivos.

Fica evidente a importância de se discutir a atuação de meios de comunicação como a imprensa, entendendo que sua parcialidade é uma característica a ser problematizada em sala de aula no intuito de se desenvolver alunos com um senso crítico, que saiba discernir o que é e aquilo que não é verossímil no que esta sendo divulgado nesses meios.

REFERÊNCIAS

- [1] CAMPOS, Raquel Discini de. Imprensa e educação feminina em zona pioneira: o caso do Noroeste Paulista (1920-1940). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 33, n. 67, p. 309-322, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v34n67/a14v34n67.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2015.
- [2] CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, v. 11, n. 1, p. 45-70, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/320/306>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- [3] DINIZ, Lilia. A imprensa que se encantou com o nazismo. Disponível em: <<http://www.folhadedourados.com.br/noticias/brasil-mundo/segunda-guerra-mundial-a-imprensa-que-se-encantou-com-o-nazismo>>. Acesso em: 01 fev. 2015.
- A. DINIZ, LILIA. A MÍDIA VAI À GUERRA. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.OBSERVATORIODAIMPRENSA.COM.BR/NEWS/VIEW/A-MIDIA-VAI-A-GUERRA](http://WWW.OBSERVATORIODAIMPRENSA.COM.BR/NEWS/VIEW/A-MIDIA-VAI-A-GUERRA)>. ACESSO EM: 13 MAIO. 2015.
- [4] DRUMMOND, Maurício. Vargas, Perón e o esporte: propaganda política e a imagem da nação. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 44, p. 398-421, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2594/1547>>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- [5] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 9ª ed. SP: Paz e Terra, 1998.
- [6] MARCUSCHI, Luiz Antonio. A questão do suporte dos gêneros textuais. 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~leoscarelli/GEsuporte.doc>>. Acesso em 04 maio. 2015.
- [7] MARTINS, Paulo Emilio Matos; PIERANTI, Octavio Penna. O Estado e a Imprensa no Brasil: Uma análise da obra de Nelson Werneck Sodré. *Revista Esboços*. Florianópolis, v. 13, n. 15, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/243/282>>. Acesso em: 18 abr. 2015.
- [8] OLIVEIRA, Ben. A Segunda Guerra Mundial e os Meios de Comunicação de Massa. Disponível em: <<http://www.benoliveira.com/2013/08/a-segunda-guerra-mundial-e-os-meios-de.html>>. Acesso em: 03 maio. 2015.

Capítulo 7

Formação continuada de professores no stricto sensu: Conceitos, características e desafios da construção da identidade docente nos cursos de Pós-Graduação

Nalva dos Santos Camargo Silva

Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Rosemeire Soares de Sousa

Resumo: O presente trabalho aborda os conceitos, características e desafios da construção da identidade docente nos cursos de pós-graduação stricto sensu no Estado de Goiás. A partir da revisão bibliográfica, o tema aponta conceitos empregados por Libâneo (2004), Perrenoud (1993), Mercado (1999), entre outros que subsidiem a análise dos principais termos utilizados para a formação continuada. Em seguida, o trabalho aborda as características da formação continuada no Brasil, salientando a vertente de Alvarado Prada (2003), Coldron & Smith (1999), Gatti (2008) Zabalza (2004), além de outros autores que, ao longo da década de 1960 até a atualidade, debatem sobre as características da formação continuada. Na seqüência discutimos os desafios da construção da identidade docente nos cursos de pós-graduação, a partir de Pimenta e Anastasiou (2005), Zabalza(2003), Ribeiro (2009), Soares(2004) Gatti (2003), e outros que auxiliam em nossa reflexão sobre a temática proposta. Nas considerações finais, a análise aponta aspectos da formação continuada que precisam ser pensados no sentido, de nortear outras reflexões sobre a formação continuada e sobre o papel da Universidade Estadual de Goiás para promover uma interligação entre formação continuada e o processo de ensino pesquisa e extensão, e assim oportunizar maior produção de conhecimento.

Palavras Chave: Identidade. Formação continuada. Desafios. Contexto. Pós-Graduação.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como tema a formação continuada de professores no *stricto sensu*: conceitos, características e desafios da construção da identidade docente nos cursos de pós-graduação. O estudo faz parte de uma revisão de literatura realizada no decorrer do ano de 2016 com base nos bancos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em artigos sobre a pós-graduação em *scielo*. Na busca de refletir sobre a construção da identidade docente nos cursos de pós-graduação e compreender sobre seus principais desafios com base nos documentos oficiais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN, 1996).

Este estudo torna-se relevante por contribuir com o debate da formação continuada de professores que se vincula à identidade docente no contexto dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*. Nesse aspecto as contribuições oportunizadas pelo debate sobre a formação continuada poderão auxiliar a universidade, no sentido de investir em ações pedagógicas e institucionais que corroborem com a formação continuada de professores e ampliem a oferta de vagas para os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e dessa maneira oportunizar a produção e difusão do conhecimento e a partir de então pensar que a construção e reconstrução da identidade docente ocorrem em estreita relação com a formação continuada docente.

Ainda falando sobre a relevância do trabalho, o mesmo pode auxiliar no desenvolvimento de outros programas de formação continuada, alicerçando a ideia de que o papel da universidade é entre outras coisas contribuir com o desenvolvimento cultural, econômico e social da comunidade, e desse modo, a formação continuada pensada como norteador das transformações sentidas pela identidade docente pode também servir de incentivo para outros debates que envolvam a formação continuada e seu papel dentro da universidade.

O presente trabalho divide-se em duas seções, onde na primeira abordamos o conceito de formação continuada de professores, na segunda salientamos as características da formação continuada de professores e os desafios da construção da identidade docente a partir dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Na parte final chamada de considerações finais, o trabalho aborda algumas considerações sobre a formação continuada, apontando também o resultado de nossa pesquisa e destaca os avanços alcançados nos últimos 10 anos pela universidade na ampliação dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado abordando, considerando como a temática da identidade tem sido pensada nos cursos de formação continuada.

2. CONCEITOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para iniciarmos nossa conversa sobre a formação continuada, é necessário inicialmente pensarmos que esta só tem sentido se pensada a partir de uma necessidade, tanto da universidade, quanto da população que a frequenta. Diante disso, o conceito de formação continuada segundo a LDBEN nº 9.394/96 de acordo com o Art. 6, Inciso I é a “capacitação em serviço e o Art. 67, Inciso II é como um aperfeiçoamento profissional continuado sendo ainda definido pelo Art. 87 como, treinamento em serviço. Mediante esses conceitos abordados pela LDBEN/96 observa-se que a formação continuada é pensada para aqueles que já ocupem uma função e precisam continuar se preparando para exercer com maestria seu ofício

É entendida ainda como algo importante para o desenvolvimento docente pedagógico, conforme ressalta Libâneo (2004, p. 227)

o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A partir da vertente abordada por Libâneo (2004), entende-se que o termo formação continuada se originou a partir da formação inicial, e que, portanto, constitui-se numa etapa gradativa, onde profissionais de diferentes áreas buscam se preparar dentro do seu contexto para melhor ofertar seus serviços.

Nesse sentido, há outros estudiosos que abordam sobre a formação continuada e salientam que para o professor a formação continuada deve ser pensada como fator de investimento pessoal, conforme Perrenoud (1993, p. 32)

entende a formação continuada enquanto a última das dez competências profissionais a serem cultivadas com prioridade pelo professor e ainda conjunturas alheias as escolhas individuais podem condenar certas competências ao completo ostracismo. Assim, cabe à formação continuada sua conservação e sua adequação às novas necessidades aos novos conhecimentos. Mais que isso a formação continuada assume a incumbência da aquisição de novas competências

Na proposta apresentada por Perrenoud (1993) é possível compreender que para o professor, em especial, a formação continuada oportuniza momentos ímpares na atuação docente e expressa uma necessidade cada dia mais crescente, visto que a sociedade se transforma em ritmo muito acelerado, principalmente a partir da globalização e, o que responsabiliza o professor como responsável dessa formação.

Pensando a formação continuada como um processo imanente do professor, do ponto de vista de Kullok (1999, p. 89) e Mercado (1999, p. 49), ambos destacam que o cerne da inteligência e da educação é “aprender a aprender”. A partir dessa ideia, a formação é vista enquanto momento significativo de aprendizagem e pressuposto significativo para a atividade docente.

A discussão sobre a formação continuada, objeto desse estudo, além de explanar diferentes conceitos e características, sinaliza o sentido da formação continuada para o desenvolvimento humano em seus diferentes contextos. Dentro desse aprendizado contínuo, a formação se define como um processo que permite àqueles que nela se inserem um repensar de sua prática docente. Placco (2001, p. 76) salienta que:

formação continuada é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos ou treinamentos e que favorece a apropriação do conhecimento, estimula a busca de outros saberes introduz uma fecunda inquietação continua com o já sabido motivando a viver a docência em toda a sua impoderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

A partir do entendimento de Placco (2001), a formação continuada torna-se um momento de troca, de compartilhamento das experiências docentes, visto que os mesmos partem de situações concretas vividas e partilhadas durante sua atuação, e por meio desta constroem-se e reconstróem sua prática. É possível dizer então que a formação continuada faz parte e envolve a trajetória dos profissionais da educação ampliando-lhes as áreas do saber e também a reflexão de suas necessidades e expectativas de trabalho.

Desse modo, ao propor a formação continuada aos professores, é necessário inicialmente de acordo com Eckert-Hoff (2002, p. 374) “conhecer como os professores aprendem, se formam e desenvolvem sua ação docente, uma vez os profissionais da educação ainda privilegiam a maneira como foram ensinados”. Na abordagem de Hoff, observamos que o conhecimento e a compreensão do trabalho desenvolvido pelo professor, bem como de suas necessidades educacionais, possibilita a tomada de atitude e um melhor entendimento sobre a construção da identidade docente em diferentes momentos da prática profissional.

Nesse contexto, é possível entender ações formativas como um mecanismo de promoção, interação e troca de experiências, que nos permitem tratar problemas da sala de aula, a partir de debates e discussões, mediante essa análise, Menezes (2003, p. 317) concebe o ato formativo como aquele que: “requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo sob pena de transformar-se em meras práticas receitas e petrificadas”. Deste modo, ao professor é atribuída condições de refletir sobre suas práticas, visto que estas ocorrem a partir de interações entre diferentes profissionais.

No conceito de formação continuada trabalhado por Gatti (2008), é possível perceber que até o início da década de 1990 não se tinha uma opinião formada sobre a formação continuada sendo, “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (GATTI, 2008, p. 61). Dessa maneira, os avanços mais significativos na temática tratada no presente trabalho só passaram a ocorrer com a promulgação da LDB/96.

Pensada enquanto uma Reforma necessária para o sistema educacional nacional, em seus diferentes níveis de ensino, a LDB/96, quando aprovada interessa como forma de articulação e ampliação do desempenho na formação inicial, melhoria nas condições de trabalho e, conseqüentemente, nas questões salariais. Desse modo, ao enfatizar sobre a política da formação continuada, Freire (2014, p. 33) afirma que,

a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Sendo assim, uma das etapas necessárias da formação continuada está na formação e reconstrução da identidade ou das identidades docentes. Diante disso, é importante dizer que existe um número significativo de conceitos sobre a formação continuada que a apontam como treinamento, reciclagem ou aperfeiçoamento, contudo poucos desses termos, ou conceitos enfatizam claramente a formação continuada, como um processo. Nesse sentido, Christov, (1998, p. 43) trata a formação continuada “como um programa que inclua todo um conjunto de recursos diversos, não apenas cursos, seminários, simpósio congressos”, o que significa compreender de certo modo que a universidade deve se preocupar com a qualificação dos profissionais da educação que nela atuam e abrir espaço para que a formação continuada ocorra assegurando o aspecto citado pela LDB/96, em seu “Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” Também assevera no parágrafo “§ II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Mediante tais considerações, compreendemos que a formação continuada é pensada como requisito essencial para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão trabalhado pela universidade com o intuito de ampliar o nível de conhecimento por ela produzido, além de contribuir socialmente com a formação de novos profissionais.

3.FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE DE PROFESSORES: DESAFIOS DA UNIVERSIDADE E DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Para Connelly & Clandinin (1999, p. 4 apud ASSIS PETERSON & SILVA 2010, p. 148) salientam:

A identidade profissional do professor são histórias nas quais ele se baseia para fazer sentido de suas experiências e dele mesmo. É uma construção de histórias moldadas por experiências passadas e presentes, contadas e recontadas, que ressoam sobre escolhas e ações futuras das pessoas.

Ao mencionar sobre a afirmação ou mesmo da construção da identidade, Connelly & Clandinin (1999) retratam um critério importantíssimo da atividade docente, o fato de viver e contar cotidianamente suas experiências, dentro e fora do ambiente de ensino, além de possibilitar por meio dos contínuos momentos de formação, partilhar experiências significativas para o desenvolvimento do ensino e certamente da produção de conhecimentos.

Embora tenhamos feito um relato minucioso sobre a formação continuada ainda é necessário compreender melhor como esta se caracteriza em diferentes espaços sociais, mas, principalmente, dentro da universidade brasileira, uma vez que esta socialmente é vista como parte importante da produção cultural e, portanto, de conhecimentos.

A abordagem sobre a formação continuada, principalmente na educação superior, pode ser observada como uma necessidade premente da sociedade e de modo especial para os professores e esta precisa ser pensada com base na reflexão e na prática docente. A universidade nesse contexto tem sido desafiada a adotar uma perspectiva em seus cursos de Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, em que suas metodologias de ensino objetivam preparar melhor os profissionais para atuar nos campos de ensino, pesquisa e produção de conhecimento. A proposta é preparar os professores para atender as exigências da nova economia mundial, daí uma formação continuada que contribua com às necessidades sociais e econômicas na melhoria dos serviços culturais e intelectuais desenvolvidos pela universidade.

Dentro dessa perspectiva, conforme postula Alvarado Prada (1997; 2003, p. 135) a formação continuada se caracteriza por:

contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino, dar-se-á, nesse processo, por meio de uma Rede que articula um conjunto de agentes que atuam no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzidos.

Ao considerarmos que uma das principais características propostas pela formação continuada é contribuir com o desenvolvimento profissional, também salientamos que esta atende a diversos critérios, além de propiciar uma plena articulação entre diferentes níveis de ensino, fornecer subsídios para a ação e reflexão da práxis⁷ pedagógica.

Zabalza (2004, p. 9) “vincula a formação ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas, entendido num sentido global de “crescer como pessoas”. A partir dessas considerações, observamos que a formação continuada é um fator de extrema relevância na (re)construção da identidade e que ambas estão interligadas no sentido de propiciar um crescimento gradativo do aprendizado do cidadão.

Diante dessas considerações, ressaltamos a dimensão social da universidade, onde diferentes atores exercem suas funções, corroborando com a formação de diversos outros profissionais. Nesse papel, de fundamental relevância, destaca-se a figura do professor e suas diferentes experiências docentes, que de acordo com Coldron & Smith (1999, apud ASSIS PETERSON & SILVA 2010, p. 147): “tornar-se professor demanda construir e ressignificar uma identidade profissional socialmente legitimada aos seus olhos e aos dos outros”.

Dessa maneira, pensar na importância da formação continuada no ensino superior e na pós-graduação bem como esta é caracterizada, não é uma tarefa nova nem tampouco fácil de acordo com esse contexto, conforme Gatti (2008, p. 76) salienta:

existem muitas ações que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, em um momento restringindo-se o “significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e em outro momento sendo usado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho profissional.

Dentro da perspectiva Gatti (2008) ressalta que, mesmo não sendo um tema novo, a formação continuada de pós-graduação ainda enfrenta muitos desafios. Um deles é ainda ser tratada pelas políticas públicas de forma muito superficial, principalmente no que se refere aos cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Embora na contemporaneidade seja dado maior espaço para as universidades implementarem programas de formação continuada, as discussões sobre os desafios enfrentados ainda são muitos, o que nos possibilita dizer que veicula na universidade em especial nos cursos de formação continuada de professores de pós-graduação resquícios de uma educação contaminada com padrões conservadores (BEHRENS, 2005, 2006, p. 33), pois, ainda se tem restos das “abordagens denominadas tradicional, escolanovista⁸ e tecnicista, que caracterizaram por longo tempo histórico a formação dos professores e dos profissionais em geral” e preconizam que o ensinar mesmo sem a garantia de que haja aprendizagem são exemplos das dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos programas de formação continuada.

Outra característica peculiar que, ao nosso ver liga diretamente a trajetória da formação continuada aos desafios da construção da identidade docente, diz respeito ao contexto social, cultural político e outros, que vem se alterando e conseqüentemente provocando mudanças na identidade docente e sem dúvidas na forma como a formação continuada é trabalhada.

⁷ Citado por BENINCÁ, Elli. O senso comum pedagógico: práxis e resistência. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

⁸ Citado por LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da Escola Nova. 13^a. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

Nessa perspectiva disparam (SFARD & PRUSAC, 2005, p. 15 apud ASSIS PETERSON & SILVA 2010, p. 147), que o “trabalho do professor demanda uma contínua negociação da identidade, entendida aqui como construção do “si mesmo” e ainda (LASKY, 2005, apud MARCELO, 1999, p. 112) “a identidade profissional evolui ao longo da carreira tracejada pelo contexto escolar, por reformas institucionais e educacionais, pela comunidade e contextos políticos”, assim também ocorre com a formação continuada.

Ao refletir sobre a formação continuada analisamos, sobretudo, os aspectos culturais e sociais vividos pelo professor permitindo associar assim seu trabalho pessoal ao trabalho docente e dessa maneira relacionar a construção de sua identidade a suas ações desenvolvidas fora do ambiente escolar. O que se percebe é que ambas, identidade e formação se completam, oportunizando maior realização, assim a construção da identidade do professor não pode e não deve ser considerada somente a partir dos conhecimentos adquiridos, mas, também, através de toda uma história de vida, de experiência familiar, social, cultural.

Ainda dentro das características da formação, pode-se dizer que esta surge para dar suporte às transformações sociais oriundas da globalização, dessa forma, aponta para uma forte tendência de atender às necessidades de mudanças profundas em diferentes espaços, o que de certa maneira traz à tona a necessidade de refletir também sobre o professor e sobre sua função social. Essa função, caracterizada pelo ato contínuo de ensinar também, nos ajuda a entender que esse é um processo que segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 208) configura-se no “ensino como atividade do professor e do aluno, acentuado na atividade do primeiro, e aprendizagem como atividade do professor e do aluno acentuada na atividade do segundo”. Mediante tais considerações compreendemos que a construção da identidade docente está diretamente vinculada ao ato de ensinar, visto que é no dia a dia da sala de aula que o professor vai gradativamente se avaliando e refletindo a necessidade ou não de reconstruir sua identidade.

Entendendo a dinâmica em que se constitui o trabalho docente, bem como todos os desafios a este apresentado, conseguiremos também compreender como ao longo de toda a sua carreira o professor vai se construindo e se ressignificando, através de suas interações planejadas diariamente com seus alunos e com o contexto da sala de aula, e, desta forma, vivenciar seu desenvolvimento e também o de seus alunos. Diante disso, ressalta Vasconcelos (1995 apud PIMENTA & ANASTASIOU 2005, p. 217)

A interação intencional, planejada, responsável entre aluno, professor e objeto de conhecimento configura a essência da relação pedagógica. Mediada pelo conhecimento essa relação permite o alcance da lógica própria das diversas áreas numa construção inovadora, mobilizando o envolvimento e o comprometimento de alunos e professores no processo de compreensão da realidade e de seu campo profissional.

Por meio dessa mediação, a relação professor/aluno se caracteriza num dos principais aspectos a ser pensado pela formação continuada, uma vez que um número considerável de ações desenvolvidas, pelo professor, para se qualificar é em função do trabalho realizado em sala de aula. Assim sendo, a procura pela melhoria da qualidade, bem como as condições de trabalho e melhores salários são elementos que conduzem o docente a ingressar num curso de Pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

Diante desse contexto, o papel da universidade deve considerar que para o professor a formação abarca etapas distintas, mas também correlatas, ou seja, prepare o professor para atender qualitativamente a instituição e também possa lhe trazer benefícios pessoais e profissionais. Dentro dessa vertente Zabalza (2003, p. 151) entende que:

as universidades devem propor a formação sob uma perspectiva que integre duas dimensões: programas e atividades de formação, que devem ser interessantes, e ao mesmo tempo, ter repercussões benéficas para os professores em relação ao reconhecimento institucional.

Outro desafio da formação continuada que está bastante atrelada à questão da identidade, são as constantes mudanças que ocorrem, tanto no plano econômico, quanto nas questões ligadas à política, cultura, e educação. De acordo com Soares (2004, p. 29) “tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas, também da ética”. A grande chamada de atenção do autor, com relação à formação continuada, ressalta as questões da ética, uma vez que nem sempre se percebe na atividade docente o compromisso coma formação de novos conhecimentos baseados na ética. O apontamento de Soares nos auxilia a refletir que de forma geral a sociedade tem vivenciado experiências que induzem o ser humano a construir e reconstruir sua identidade e nessa reconstrução, principalmente, o professor se vê diante da necessidade de se

(re)inventar para alcançar êxito em sua profissão e oportunizar que os alunos se tornem capazes de produzir conhecimentos e possam também construir sua identidade.

Dentro dessa abordagem destaca Ribeiro (2009, p. 129)

os processos identitários se movimentam na medida do que vir a ser no espaço educativo, traçando fio de uma trama que se constitui no que somos, no que queremos ser e no que fizemos, traduzindo o modo de pensar sobre as experiências de estar no mundo e na profissão.

Ao refletir, portanto, sobre as ações, ou mesmo sobre atuação profissional, o professor como formador precisa proporcionar um aprendizado que entre outras atitudes possa desenvolver uma consciência crítica, mas também ética e diante disso, possa ainda promover “espaços de mediação entre o aluno e a cultura, envolvendo processos intensos de relações, principalmente entre professores e alunos e destes entre si” (SOARES, 2004, p. 31). A partir das considerações de Ribeiro e também de Soares, é possível dizer que, ao refletir sobre sua identidade e os diferentes movimentos que esta percorre, tanto o professor quanto o aluno compreendem a necessidade de se relacionarem de modo ético, mediando conhecimento e aprendizagem e, dessa maneira, desenvolverem ações para superarem os desafios da profissão docente.

Ainda importa destacar que no contexto da formação continuada, surgem cotidianamente debates e questões polêmicas que despertam o interesse de vários setores da sociedade, principalmente porque a expansão da economia demanda que a sociedade oportunize, entre outras coisas, qualidade de ensino, no sentido também de estimular o crescimento econômico. Dentro dessa perspectiva, o incentivo à formação, inicial ou continuada, tornou-se foco de organismos estatais desde fins da década de 1960 e início dos anos 1970, assim de acordo com Gatti (2003, 198) “no ensino superior, à época, pouca pesquisa se desenvolvia, vez que sua vocação era dirigida, sobretudo, à formação de profissionais liberais”, o que ressalta que a discussão sobre a temática abordada tinha outros impulsos além do de preparar qualitativamente professores para exercerem sua função docente, no ensino, pesquisa e extensão.

A partir dessa abordagem os cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu* enquanto mecanismo de pesquisa e produção de conhecimento, continuam a ser debatidos, inclusive no intuito de se promover formação em nível de mestrado e doutorado, com o intuito de ampliar os espaços de pesquisa e consequentemente aumentar o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Assim sendo, um dos principais desafios da pós-graduação *stricto sensu* ressaltado por Gatti (2011, p. 110) está em “formar professores para o ensino superior, o que é muito diferente de formar pesquisadores. Este é um dos desafios que vêm sendo colocados à pós-graduação”. Além do mais, o que se observa dentre tantos desafios é a limitação do número de vagas para tais cursos, o excessivo número de trabalho e o tempo mínimo que cada acadêmico tem para realizar sua pesquisa.

A formação continuada pensada como etapa inadiável tanto de ser vivenciada, quanto de ser discutida, abre um leque de possibilidades para o desenvolvimento do professor e certamente da educação de modo geral asseverando à sociedade o desenvolvimento pleno, inclusive dentro do aspecto científico, tecnológico e de comunicação que muito rapidamente vem se transformando. A partir dessa proposta é possível dizer, de acordo com Ferreira (2003, p. 21) que,

a crescente incorporação das ciências e tecnologias aos processos produtivos e sociais a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado configuram sua aparente contradição, quanto mais simplificam as tarefas mais conhecimentos se exige do trabalhador e, em decorrência da ampliação de sua escolaridade a par de processos permanentes de educação continuada

Mediante a citação acima, um dos pontos enfatizados pela formação, são certamente a aquisição de conhecimento e a ampliação deste em decorrência das necessidades do professor e das necessidades apresentadas pela sociedade com suas rápidas transformações. Pensando nestas variações vividas pela sociedade, é que a ampliação do conhecimento enquanto meta da formação continuada desenvolvida nos cursos *stricto sensu* tem encontrado enormes desafios, no sentido de tentar equilibrar ações entre formar professores para o ensino superior e consequentemente para a pesquisa ou simplesmente preparar profissionais para atuar em diversos setores sociedade.

Em síntese é possível sinalizar que em sua trajetória, a formação continuada, tem sido pensada enquanto mecanismo de qualificação da classe docente e sinaliza que há muito discurso e pouca atuação das políticas públicas, no sentido de verticalizarem suas ações de modo a atender uma realidade que foi se construindo de modo fragmentado. Assim sendo, quando entendida como treinamento, reciclagem ou capacitação, a formação continuada continua cedendo espaços para ser trabalhada de forma fragmentada,

isso ocorre em certos aspectos porque ainda se pensa a formação continuada distanciada dos interesses docentes, o que faz com que esta seja vista mais sobre o ponto de vista quantitativo, mais do que qualitativo. Conforme ressalta Imbernón (2009, p. 47):

infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes.

A vertente apresentada por Imbernón (2009) ressalta que os cursos entendidos como formação continuada, realizados no Brasil, em sua maioria tem pouca durabilidade, o que deixa clara a necessidade de promover uma formação que além de qualificar o profissional, auxilie também na construção cotidiana do conhecimento e de sua identidade, considerada pela universidade como prioridade uma estrutura organizada, conteúdos adequados ao processo de ensino.

Um ponto muito importante, mas também considerado um desafio a ser enfrentado pelas universidades, está na promoção de uma formação continuada capaz de integrar a preparação do professor e pesquisador com as necessidades profissionais em seus aspectos culturais, tecnológico e científico, de modo que esta atenda diariamente à demanda social da universidade e da sociedade de modo particular. Além disso, de acordo com Gatti (2011, p. 112), é preciso “buscar formas organizacionais que tornem o espaço da pós-graduação espaço no qual de fato se exercite a exploração intelectual de problemas em tempo adequado a variados tipos de alunos”. No contexto proposto pela autora, a universidade deve oportunizar uma formação que seja interligada à demanda do aluno, visto que os cursos são pensados para atender diferentes perfis.

Ainda no que se refere aos desafios da universidade para com a formação nos cursos de pós-graduação, o que se percebe é que se vive um momento ímpar nos processos formativos, principalmente porque os debates sobre a formação continuada propõem refletir sobre a fragmentação do ensino e desse modo elencam a necessidade de integrar diferentes conteúdos de forma que possa haver maior comunicabilidade entre diferentes áreas de estudo. Diante de tais ponderações, Gatti (2011, p. 114) reverbera que é preciso “democratizar o acesso, flexibilizar currículos, formatos e tempos, construir diferentes trajetórias possíveis nesses cursos”, nesse sentido é preciso considerar, sobretudo que a boa qualidade dos cursos amplia também as possibilidades de sucesso na formação docente.

De acordo com essa análise observamos que além de superar os desafios apontados para os cursos de pós-graduação, a universidade também precisa incorporar um processo formativo que vá além da formação técnica e científica e que, além disso, possa pensar a formação de modo que esta atenda aos anseios da universidade e dos diferentes grupos sociais que dela fazem parte. É necessário ainda pensar que a sociedade se constitui de grupos heterogêneos onde a formação de diferentes sujeitos torna-se cada vez mais necessária. Nesse sentido o papel da universidade é se tornar capaz de interagir com essa sociedade que de modo dinâmico se transforma. Essas alterações dentro e fora do ambiente acadêmico destacam que é preciso haver um equilíbrio entre as ações desenvolvidas pela universidade e a evolução vivenciada pela sociedade contemporânea. Desse modo, ao enfatizar tais aspectos a universidade deve propor de acordo com Zabalza (2004, p. 76)

um equilíbrio entre um Plano de Desenvolvimento Institucional de Formação e as necessidades individuais, para não fugir da missão da Instituição, nem oferecer formação alheia aos interesses individuais dos docentes. Seguramente, um Plano de Formação, construído no coletivo, reduziria a polarização entre a obrigatoriedade e a voluntariedade da formação

A posição desse estudioso salienta uma das necessidades que a universidade precisa abraçar, no sentido de promover continuamente uma formação que contemple diferentes funções sociais e que pode sim conter o elemento essencial da atividade formativa trabalhada pela universidade. No contexto trabalhado por Zabalza (2004), percebe-se claramente o intuito de se vincular numa proposta pedagógica institucional a formação, tanto voltada à produção de conhecimentos, quanto à formação que promove o desenvolvimento social, econômico e cultural. Nessa proposta, a universidade ao promover a formação objetivando qualificar melhor os professores que nela atuam está também investindo em seu potencial transformador.

Simultaneamente, o conhecimento, adquirido, vivido e transformado, vai sendo mecanismo de reflexão e, portanto, algo capaz de ser trabalhado dentro da universidade, como etapa fundamental do desenvolvimento humano. Integrar essa proposta aos desafios da universidade e dos cursos de pós-graduação é então alguns dos desafios que temos, para então superar a fragmentação que vem sendo discutida ao longo dos anos sobre o estudo de formação continuada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso trabalho, discutimos conceitos, características e a construção da identidade docente, uma temática que merece maior destaque, por se tratar de processos que envolvem de modo particular a figura do professor. Mediados por essas discussões compreendemos que a literatura que trata desta temática ampliou-se muito nas últimas décadas, o que salienta a necessidade de se continuar a refletir sobre a formação continuada, bem como a construção da identidade docente pensada a luz dos cursos de pós-graduação especialmente do *stricto sensu*.

O contexto dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* é o de responderem pelas atividades regulares de ensino e pesquisa e apresentam currículos adequados com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do Estado priorizando a qualificação dos profissionais com cursos de formação continuada, com ênfase para o aperfeiçoamento pedagógico e para a formação continuada dos professores. Nesse contexto, ao versar sobre os conceitos compreende-se que a pós-graduação *stricto sensu* embora tenha percorrido longo caminho, ainda não é vista como necessidade máxima do professor e nem tão pouco é assegurada a todos que procuram por ela, porém já está se tornando uma realidade brasileira e em especial dos professores no Estado de Goiás.

Após essa breve discussão percebe-se que há por um lado a indicação de se instituir dentro das universidades uma formação profissional de qualidade que atenda aos interesses crescentes da economia capitalista mas, por outro cresce também o interesse e a luta consciente pela valorização do professor e pela necessidade de investir na produção e difusão do conhecimento produzido dentro da universidade, possibilitando com isso maior envolvimento com a prática educacional, e com a formação do cidadão e com a construção identitária dos novos professores.

REFERÊNCIAS

- [1] Assis-Peterson, Ana Antônia de & Silva, Eladyr Maria Norberto da, “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”; construção de identidade de uma professora de inglês, In: BARROS. S. M.; Assis-Peterson. A. A (Org), Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. P. 145.
- [2] Alvarado-Prada, L. E. Formação continuada de professores em serviço: formação de formadores. In: Monteiro, A. F.; Muller, R. M. L. Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa. Cuiabá: Edufmt, 2006. p. 116-136.
- [3] Alvarado-Prada, L. E.; Rosa, R. M.; Oliveira, V. F. A formação continuada de professores e a caracterização da comunidade escolar: os pais. In: Encontro de Pesquisas em Educação do Centro Oeste, 6. 2003, Campo Grande. Resumos. Campo Grande: ANPED, 2003.
- [4] _____.Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 14 abril 2017.
- [5] Christov, L. H. da S. Educação Continuada: Função essencial do coordenador pedagógico in: Guimarães, A.; Mate, C.; Villela, F.; Almeida, L.; Christov, L. Sarmento, M.; Placco, V. O coordenador pedagógico e a educação continuada. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998
- [6] Eckert-Hoff, B. M. O dizer da prática na formação do professor. Chapecó: Argos, 2002.
- [7] Freire, Paulo. Política e educação. Organização de Ana Maria de Araújo Freire. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- [8] Gatti BA. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, julho 2003; 109:191-204.
- [9] _____. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados, jan/abr 2008; 13 (37):57-69.
- [10] _____. Políticas docentes no Brasil: um estado da Arte/ SIQUEIRA, Barreto, Elba de Sá e André, Marli, Eliza Dalmazo de Afonso – Brasília: Unesco, 2011.

- [11] Imbernón, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- [12] Kullo, M. G. B. Formação de professores para o próximo milênio: novo locus? São Paulo: Annabluma, 2000.
- [13] Libâneo, José Carlos. Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.
- [14] Marcelo García, Carlos. *Formação de professores: para uma educação continuada*. Porto: Porto Editora, 1999.
- [15] Menezes, C. M. A. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 12, n. 20, p. 311-320, 2003.
- [16] Mercado, L. P. L. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL, 1999
- [17] Perrenoud, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas Lisboa: Dom Quixote. 1993
- [18] Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- [19] Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 27-44, jan./abr. 2010.
- [20] Relatório Meira Matos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.
- [21] Ribeiro, Márcia Maria Gurgel. Currículo, diversidades socioculturais e a formação de professores. In: DIAS, Adelaide Alves; Machado, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org.). Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. 19. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. v. 1. Anais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 119-133.
- [22] Zabalza, Miguel A. O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- [23] UEG - Universidade Estadual de Goiás. Resolução – CsA – nº 10/2003. Aprovar as Diretrizes e Políticas para a Pesquisa e a Pós-Graduação. Anápolis/GO: 2003,
- [24] _____. Histórico dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu na UEG. Goiás: Banco de Dados, 2016b. Disponível em: < http://www.prp.ueg.br/conteudo/2561_apresentacao> Acesso em: 23 abr 2016.

Capítulo 8

Formação continuada docente e ensino de história: Uma revisão de literatura

Nalva dos Santos Camargo Silva

Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Resumo. Este estudo objetivou tratar sobre a formação continuada docente e o ensino de história, considerando a relevância das discussões acerca desta temática, sobretudo nas últimas duas décadas. A investigação, parte da proposta qualitativa a partir da revisão de literatura, na qual buscou-se inicialmente levantar os principais autores e obras referentes a temática proposta. A partir do mapeamento o estudo interessa investigar como o ensino de história e a formação continuada docente tem se realizado nos programas de formação de professores e quais as principais características adotadas pelos professores de história para preparar qualitativamente os docentes. Adotou-se para tanto a vertente teórica de Fonseca (2009) Abreu; Soihet (2009), Broodbeck (2012), Brzezinski (2008) entre outros para os quais a temática do ensino de história e da formação continuada são relevante e devem ser discutidos, vislumbrando-se assim maior interação no processo formativo.

Palavras chave: Formação Continuada. História. Literatura.

1. INTRODUÇÃO

O estudo realizado discute o tema formação continuada e o Ensino de História. Trata de uma questão significativa para o processo ensino aprendizagem na atualidade, vez que se faz importante discutir dentro da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, questões relacionadas ao ensino de História.

O estudo parte da experiência vivenciada por uma das integrantes da pesquisa, enquanto professora de História e responsável pelo estágio supervisionado. Assim, a partir de uma revisão de literatura em que se busca salientar as preocupações de diversos pesquisadores, entre os quais destacamos Bitencourt (2009), Fonseca (2009) Abreu de Soihet (2009), Farias (*et al.* 2011), entre outros cujos diálogos, ressaltam diferentes motivos para que o ensino de História seja pensado a partir da proposta contínua de formação.

O estudo de natureza qualitativa considerou significativas as reflexões realizadas durante as observações do estágio na disciplina de História, mostrando a necessidade de pensar o estágio supervisionado em História para além da formação inicial. Dessa forma, o estudo desenvolveu sua construção na seguinte metodologia, alicerçada em dois momentos, no primeiro fez-se presente às experiências do estágio como parte do processo construtor e no segundo momento à luz das teorias, discorreu-se sobre a importância da formação continuada, procurando sobretudo conceituá-la, de maneira que seja possível ao leitor perceber essa ligação entre o ensino de História e a formação continuada de professores.

2. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

A realização do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, assim como em outras áreas de formação possibilita ao acadêmico, vivenciar a experiência do conjunto de ações de uma profissão que possivelmente ocupará. Ao acompanhar de perto a ansiedade dos acadêmicos do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Câmpus Itapuranga, em relação ao estágio e aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

O estágio realizou-se entre os dias 09 e março e 28 de junho, num Colégio Estadual do município de Itapuranga e durante esse período os acadêmicos do 7º período, trabalharam com temáticas diversas, entre estas estavam a independência do Brasil, as Reformas Religiosas, o Coronelismo e a Ditadura Militar. Vez que se tratavam de temáticas relacionadas à matriz curricular do Colégio. Nesse sentido, observou-se que os alunos do ensino médio tinham pouca leitura sobre tais temas e isso dificultava para os estagiários maior aprofundamento do tema. Diante das observações realizadas, percebemos também que há no ensino de História da Educação Básica há um desafio que precisa ser superado, considerando que a História como ciência possibilita melhor percepção dos fatos ocorridos. Assim, é possível compreender melhor o quanto a formação docente é salutar e traduz anseios de transformação, tanto curricular, quanto didaticamente.

O estudo das temáticas citadas anteriormente, mais que tratar de fatos e acontecimentos passados, relaciona-se com a realidade vivida pelos alunos, tanto os estagiários, quanto os da educação básica, pois tratam de questões ainda debatidas e que pertencem a um passado bem próximo. Nesse entendimento, como parte do processo formativo, o estágio supervisionado, objetiva aproximar o professor em formação de sua realidade, possibilitando interações que instiguem a continuidade do processo formativo. Assim, o estágio como um movimento dinâmico e importante para a formação inicial, oportuniza ao estagiário viver diferentes processos da formação, para tanto, precisa alcançar diariamente condições qualitativas para que realidade da sala de aula, instigue os novos docentes a se qualificar continuamente.

Assim sendo, percebeu-se que o estágio, como etapa do processo formativo, estabeleceu uma interação entre o acadêmico e a realidade do ensino vivenciada interna e externamente ao contexto universitário.

Nesse sentido, ao falar sobre a formação docente, Pimenta (2012, p. 95) assevera que:

a atividade docente é práxis. [...] a essência da atividade do professor é o processo ensino aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. [...] precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social.

Ante a essa perspectiva abordada pela autora, podemos inferir que a construção da prática docente se torna real para o futuro profissional principalmente durante o estágio, ainda que ocorra ao longo do processo formativo e aos poucos seja transformada. Portanto, ao observar as diferentes formas

trabalhadas pela disciplina de História, chamou-nos especial atenção a importância da formação docente, mormente a formação continuada.

As discussões sobre o ensino de História ocorrem com maior relevo a partir da década de 1980 do século XX, em que apresentam variações consideráveis, culminando de forma contextualizada com a problemática da formação de professores. Nesse sentido, cabe lembrar que até a aprovação da Lei nº 5.692/1971, tinha-se no interior do espaço escolar um ensino de História voltado exclusivamente para os grandes feitos, uma História evitada do cientificismo do século XIX baseado no positivismo, na qual o professor não tinha uma formação adequada e podia ministrar aulas na educação básica apenas tendo concluído o Ensino Médio.

É então a partir da referida Lei, que o ensino de História, assim como a formação docente, vai sendo estruturada, conforme postula Fonseca (2009, p. 19).

O ensino de História passou a ser objeto de controle dos Conselhos Superiores de Educação e a discussão manteve-se, basicamente, limitada aos programas de ensino elaboradas pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala.

Destarte, as considerações de Fonseca (2009) é possível dizer que embora ainda não tenha sido possível pensar num ensino de História, para o qual a emancipação do sujeito, cujas capacidades intelectuais pudessem ajudar na construção cidadã do mesmo, a década de 1970, foi o ponto de partida para que se estruturasse no Brasil uma proposta de formação docente, na qual os professores, cada um em sua área de atuação se dedicassem a formar cidadãos participativos da sociedade e das discussões nela engendrada.

Para Silva (2014) a LDBEN 9.394 de 1996 foi um importante ator na mudança institucional, no âmbito da educação superior por impulsionar a obrigatoriedade de formação em nível superior dos professores. Nessa década houve a configuração e a construção de uma nova roupagem para o ensino de história, fruto de variadas propostas curriculares, dentre as quais decorre também maior preocupação com a formação de professores, sobretudo para as universidades, que vão permear os debates em vários setores e de modo específico nos movimentos sociais e educacionais em favor de uma educação de qualidade.

Momento este que traz a implementação de diretrizes e parâmetros para o ensino de História, conforme apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, p. 49),

[...] O ensino e aprendizagem de História estão voltados, inicialmente para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas.

A abordagem apresentada pelos PCNs, salientam as profundas e necessárias mudanças a ser desenvolvida pelo ensino de História, além de mostrar a necessidade de se implementar uma formação na qual alunos e professores pudessem vivenciar distintas experiências, vislumbrando desse modo, compreender mais sua própria história.

As variações na proposta do ensino de História postuladas pelos PCNs, ressaltam, o valor positivo de alguns embates existentes tanto na década de 1980, quanto na atualidade, por melhorias na questão educacional, no currículo e nos direitos e valorização do magistério, pois são discussões que permeiam o cotidiano da sala de aula, sobretudo no estágio supervisionado.

Dessa maneira, ao vivenciar de perto experiências significativas, como o dia a dia da escola e do processo ensino aprendizagem, ocupando diferentes funções, de observador, de regente e de orientador, percebendo na trajetória dos acadêmicos estagiários, na realização de sua formação, potencializa ao professor responsável pelo estágio na escola campo sentir-se parte do processo, buscando uma educação cada vez mais qualitativa, sobretudo dentro da perspectiva histórica. Assim sendo, observou-se que há cada vez mais a necessidade de pensar e de realizar um ensino que oportunize ao futuro professor, repensar sua prática, enquanto cidadão, não esquecendo, porém, dos desafios que estas experiências trazem para a universidade e para os professores em formação, vez que pressupõe uma mudança de paradigmas que ainda caminha a passos lentos.

De modo geral, as experiências vividas e sentidas no estágio, revelam que os alunos em formação, dividem seu tempo entre as atividades da graduação, as aulas e o estágio e o trabalho, vez que significativo número de estagiários trabalham, embora não sejam profissões cujo rendimento mensal seja satisfatório, a maioria precisa trabalhar para ajudar a família, o que faz com que algumas das atividades do estágio fiquem

prejudicadas. Nesse contexto, há dentro do processo de formação tendências que dificultam a continuidade da formação e muitos acabam por desistir, uma ação que precisa ser refletida para que os cursos de formação docente possam de fato preparar o professor para atuar.

3.FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E DIRETRIZES PARA O ENSINO

O termo formação continuada que vem sendo amplamente discutido principalmente a partir do século XXI traz à tona, a necessidade de compreendermos, o que de fato venha ser Formação Continuada de Professores (FCP). Para tanto, é preciso pensar inicialmente que esta se originou a partir da formação inicial, e que, portanto, constitui-se numa etapa gradativa, onde profissionais de diferentes áreas buscam se preparar dentro do seu contexto para melhor ofertar seu trabalho.

No conceito de formação continuada trabalhado por Gatti (2008) é possível perceber que até o início da década de 1990 não se tinha uma opinião formada sobre a formação continuada sendo esta pensada como “a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais” (p. 27). Dessa maneira, os avanços mais significativos na temática tratada no presente trabalho só passaram a ocorrer com a promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

Pensada enquanto uma Reforma necessária para o sistema educacional nacional, em seus diferentes níveis de ensino, a LDB surge como forma de articulação e ampliação do desempenho na formação inicial, melhoria nas condições de trabalho e, conseqüentemente nas questões salariais. Assim sendo, a referida lei destaca que: “é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor”.

A discussão sobre a formação continuada articulada ao ensino de História além de ressaltar conceitos, bem como os desafios da educação contemporânea aborda os motivos que conduzem o professor a investir em aprimoramento constante. Um processo para toda a vida e que o ser humano em diferentes contextos se possibilita, no intuito de aprender, cotidianamente. Dentro desse aprender contínuo, ressaltamos que a formação como processo de aprendizado permite àqueles que nela se inserem um repensar de sua prática docente.

Placco (2001, p. 76) salienta que:

formação continuada é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos ou treinamentos e que favorece a apropriação do conhecimento, estimula a busca de outros saberes introduz uma fecunda inquietação contínua com o já sabido motivando a viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

A partir do entendimento de Placco (2001) a formação continuada torna-se um momento de troca, de compartilhamento das experiências docentes, visto que os mesmos partem de situações concretas vividas e partilhadas durante sua atuação, e por meio desta constroem-se e reconstróem sua prática. De acordo com essa vertente, além de pensar o conceito da formação continuada, o professor vai pouco a pouco refletindo sobre sua atuação e o contexto de mudanças que permeiam a prática docente, bem como sua cultura e a sociedade.

A formação continuada tem sido vista como fator de investimento pessoal. É possível perceber que para o professor, em especial, a formação continuada tem sido uma necessidade cada dia mais crescente, visto que a sociedade se transforma em ritmo muito acelerado, principalmente a partir do mundo globalizado e de revoluções tecnológicas que dão acesso a informações contínuas que chegam como demandas na escola para ser discutidas dentro da realidade social.

A formação continuada tem sido pensada também como um processo imanente do professor e do ponto de vista de Kullo (1999, p. 89) e Mercado (1999, p. 49) “destacam o cerne da inteligência e da educação é “aprender a aprender”. A partir dessa ideia, a formação é vista enquanto momento significativo de aprendizagem e pressuposto significativo para a atividade docente, visto que a partir dela o professor aprimora-se continuamente.

É possível dizer então que a formação continuada faz parte e envolve a trajetória dos profissionais da educação ampliando suas áreas de saber e também a reflexão de suas necessidades e expectativas de

trabalho. Desse modo, ao propor a formação continuada aos professores é necessário inicialmente de acordo com Eckert-Hoff (2002, p. 374) “conhecer como os professores aprendem, se formam e desenvolvem sua ação docente, uma vez os profissionais da educação ainda privilegiam a maneira como foram ensinados”. Na abordagem de Hoff, observamos que o conhecimento e a compreensão do trabalho desenvolvido pelo professor, bem como de suas necessidades educacionais, possibilita entre outras coisas uma tomada de atitude e um melhor entendimento sobre a construção da identidade docente em diferentes momentos da prática profissional.

Nesse contexto, é possível entender as ações formativas como um mecanismo de promoção, interação e troca de experiências, que nos permitem tratar problemas da sala de aula, a partir de debates e discussões, mediante essa análise, Menezes (2003, p. 317) concebe o ato formativo como aquele que: “requer, para ser coerente, uma constante reflexão sobre si mesmo sob pena de transformar-se em meras práticas recitadas e petrificadas”. Deste modo, ao professor é atribuída condições de refletir sobre suas práticas, visto que, estas ocorrem a partir de interações entre diferentes profissionais.

A partir dessa discussão entendemos a formação continuada, como um mecanismo de afirmação ou mesmo de construção da identidade, Connelly & Clandinin (1999, p.4 apud ASSIS PETERSON & SILVA 2010, p. 148) salientam:

A identidade profissional do professor são histórias nas quais ele se baseia para fazer sentido de suas experiências e dele mesmo. É uma construção de histórias moldadas por experiências passadas e presentes, contadas e recontadas, que ressoam sobre escolhas e ações futuras das pessoas.

Ao mencionar sobre a afirmação ou mesmo da construção da identidade, Connelly & Clandinin (1999) retratam um critério importantíssimo da atividade docente, o fato de viver e contar cotidianamente suas experiências, dentro e fora do ambiente ensino, além de possibilitar por meio dos contínuos momentos de formação partilhar experiências significativas para o desenvolvimento do ensino e certamente da produção de conhecimentos. Sendo assim, uma das etapas necessárias da formação continuada está na formação e reconstrução da identidade ou das identidades docentes.

A universidade nessa perspectiva a partir da graduação, dos cursos de Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, tem repensado suas metodologias de ensino, objetivando com isso além de preparar melhor os profissionais para atuar nos campos de ensino pesquisa e produção de conhecimento, prepará-los para atender as exigências da nova economia mundial Diante disso salienta Dacar (2000) “os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso trabalho discutimos algumas questões pertinentes para compreender a relevância de pensarmos o ensino de História como uma prática constantemente alicerçada a uma proposta de formação inicial e continuada. Nesse entendimento, os distintos conceitos, de formação continuada, salientam a sua importância, bem como destacam os desafios da Universidade na formação de professores de forma que esta possa promover um diálogo com o ensino de História, sobretudo no atual contexto.

A revisão de literatura mostrou que essas discussões se ampliaram muito nas últimas décadas, o que salienta a necessidade de se continuar a refletir sobre a formação continuada, bem como a construção da identidade do professor historiador.

Ante o exposto observa-se que os programas de formação de professores, respondem pelas atividades regulares de ensino, precisam continuar a refletir sobre a importância do estágio na formação docente. Vez que a utilização de um currículo voltado para temas adequados e contextualizados de acordo com a realidade do professor em formação, fato que a UEG, tem buscado solucionar, promovendo de modo gradativo a atualização da matriz, para que a formação seja balizada de acordo com o contexto e a realidade da prática pedagógica.

Dentro dessa leitura percebemos também que ao refletir sobre a necessidade de se instituir dentro das universidades uma formação profissional de qualidade e que atenda aos interesses crescentes da economia capitalista, é preciso também lutar pela valorização do professor e também pela necessidade de investir na produção e difusão do conhecimento produzido dentro da universidade, possibilitando com isso maior envolvimento com a prática educacional e com a formação do cidadão e com a construção identitária dos novos professores formados pela universidade.

REFERÊNCIAS

- [1] Abreu, M. C. Soihet, R. Ensino de História conceitos, temáticas e metodologia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- [2] Bitencourt, C. M. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- [3] Eckert-Hoff, B. M. O dizer da prática na formação do professor. Chapecó: Argos, 2002.
- [4] Fonseca, S. G. Fazer e Ensinar História. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- [5] Gatti BA. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, julho 2003; 109:191-204.
- [6] Gatti BA. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados, jan/abr 2008; 13(37):57-69.
- [7] Menezes, C. M. A. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade, v. 12, n. 20, p. 311-320, 2003.
- [8] Pimenta, S. G. O estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática 11ª ed. São Paulo Cortez 2012.
- [9] Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- [10] Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 27-44, jan./abr. 2010.
- [11] Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

Capítulo 9

As ações educacionais dos intelectuais na História da Educação

Ligiane Aparecida da Silva

Raquel dos Santos Quadros

Rosilene de Lima Calegari

Jonathas de Paula Chaguri

Maria Cristina Gomes Machado

Resumo: Este capítulo trata de estudos que foram desenvolvidos no eixo de investigação “História da Educação Pública e Intelectuais” no âmbito do Grupo de Pesquisas e Estudos “História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GEPHEIINSE, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Na ocasião, a versão deste texto foi apresentada na modalidade de pôster no XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, em 2015, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – (PUC-PR). O objetivo, portanto, deste capítulo é traçar um paralelo entre os intelectuais da História da Educação brasileira, configurado, aqui, por Antônio Arruda Carneiro Leão (1887-1966), Manoel Bomfim (1868-1932) e Gustavo Capanema Filho (1900-1985) para o debate em torno do papel atribuído à escola primária na construção da identidade nacional. Assim, esperamos que as acepções apresentadas neste contexto enunciativo, possam servir de entendimento para novas construções acerca dos fenômenos educativos no diálogo com os intelectuais da educação brasileira.

Palavras-chave: História da Educação. Intelectuais. Identidade Nacional.

1. INTRODUÇÃO

O que se procura descrever nessa ocasião é o resultado de estudo do eixo de investigação “História da Educação Pública e Intelectuais” que desenvolvemos no âmbito do Grupo de Pesquisas e Estudos “História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GEPHEIINSE,⁹ criado em 2006, formado por docentes e alunos do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A partir do eixo de investigação “História da Educação Pública e Intelectuais”, procuramos, aqui, apresentar a toda comunidade acadêmica e aos demais interessados, a sistematização das pesquisas em andamento no GEPHEIINSE. Assim, esperamos que as contribuições apresentadas neste contexto enunciativo, que se constitui exclusivamente na e pela linguagem, possam corroborar na construção de novos escritos, possibilitando, então, aos pesquisadores do GEPHEIINSE e aos demais pesquisadores, o entendimento de suas próprias construções acerca dos fenômenos educativos no diálogo com os intelectuais da educação brasileira. Panorama Geral dos Intelectuais na História da Educação

Na história da educação pública brasileira é merecedor de destaque Antônio Arruda Carneiro Leão (1887-1966), figura ativa no cenário educacional do país nas primeiras décadas do século XX e imprescindível ao leque de intelectuais pesquisados pelo GEPHEIINSE. Nascido aos 03 de julho de 1887, na cidade do Recife, estado de Pernambuco, Carneiro Leão tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de Recife em 1911, dedicando sua vida ao magistério e à ação pública, com títulos e cargos importantes no período. Dentre eles, destacamos o de Diretor Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro (1922-1926), quando promoveu a Reforma Educacional do Distrito Federal. Além disso, vale destacar a reforma educacional de Pernambuco (1928-1930), na qual implementou uma inovação nos métodos pedagógicos, proporcionando à educação do Estado estar entre as mais modernas do país e também, com a implantação do método direto para o estudo das línguas vivas no Brasil em 1932, enquanto ocupou o cargo de professor-chefe de Francês no Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro.

Essas Reformas foram promovidas por Carneiro Leão num momento em que as discussões sobre o processo de modernização da nação brasileira eram intensamente discutidas por seus pares. Entretanto, para compreendermos a contribuição do intelectual no período em tela, é necessário retomarmos de forma sucinta e objetiva, dados os limites deste capítulo, questões importantes do período, como a ampliação do sistema capitalista, o processo de imigração para o Brasil, bem como as ações implementadas frente às mudanças sociais que tais fatos ocasionaram ao período.

Muitas eram as críticas ao sistema econômico vigente, pois o capitalismo mantinha a riqueza nas mãos de poucos e levava muitos trabalhadores à pobreza. O Brasil sofreu os impactos deste sistema de forma significativa com a vinda dos imigrantes europeus que fugiam da miséria, uma vez que as alterações sociais como a nova divisão do trabalho, as diferentes classes sociais, como a classe operária e a classe média que surgiam, a ampliação de setores terciários e o aparecimento de novas profissões mudaram as características do país, que tinha um povo composto por muitas raças, suas cidades ampliadas e a necessidade de planejamento. Paulatinamente a organização foi se estabelecendo, os trabalhadores foram conhecendo seus direitos e os sindicatos criticando o sistema de trabalho imposto nas fábricas, muitos sob influência dos imigrantes (FAUSTO, 1977).

Frente a tal cenário, a modernização da sociedade era urgente. O país precisava formar homens capazes de lidar com o novo modelo instalado, isto é, de uma sociedade urbana e industrial, com uma nova forma de trabalho. Reorganizar os setores que poderiam preparar o cidadão republicano que atuaria em prol do desenvolvimento da nação brasileira era a chave para o momento. A escola foi vista como fundamentalmente essencial neste processo. Caberia a ela ensinar os direitos e deveres aos novos homens, formando-os para o trabalho e para a nacionalidade.

Neste sentido, a organização do ensino passou a ser questionada, entrando em cena uma nova proposta educacional para o Brasil, projetada pelo movimento escolanovista, cujo teor contribuiria para a construção da identidade nacional. Neste modelo educacional era mister considerar os processos biológico e psicológicos da criança, ou seja, seu desenvolvimento físico e mental eram centrais no processo educativo e deveria ser respeitado o aprendizado de forma espontânea.

⁹ O grupo de pesquisa está cadastrado no diretório dos grupos de pesquisa do Brasil da CNPq e certificado pela UEM. As informações sobre o grupo de pesquisa encontram-se disponível *on-line* em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7608843060183888#repercussao>> e no blog do Grupo em: <<http://gepheinse.blogspot.com.br>>.

O movimento escolanovista disseminou reformas por todo país, como as de Carneiro Leão, no Distrito Federal de 1922-1926 e em Pernambuco de 1928-1930, citadas anteriormente, a de Sampaio Dória, em São Paulo, no ano de 1920; a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de José Augusto, no Rio Grande do Norte no período de 1923 a 1928; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1927; a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal em 1928; a de Lourenço Filho, em São Paulo, em 1929 (NAGLE, 1978).

Para atingir o desenvolvimento que a nação brasileira precisava Carneiro Leão (1919) considerava essencial a popularização da educação. Julgava que o ensino aqui ministrado encontrava-se em atraso com relação ao de países desenvolvidos. O país carecia de adaptação ao ensino em caráter emergencial, que levasse a uma alfabetização ampla e à preparação para o trabalho prático. Estes eram os pontos que elevariam as riquezas brasileiras para a tão almejada modernidade: “[...] só pela educação popular e uma educação de fundo inteiramente prático, conquistaremos a posição que nos cabe no meio internacional” (LEÃO, 1918, p. 18).

Nossas pesquisas observam Carneiro Leão como um intelectual ativo em meio às principais discussões educacionais do período em questão. Apresenta-nos dados substanciais que nos permitem reconhecer sua proposta de escola, como um lugar de aprendizado para alunos e mestres (LEÃO, 1917), bem como de educação.

A escola, a educação e, principalmente, a educação secundária podem e devem compreender a obra de defesa da liberdade humana, conquistada com tamanho sofrimento através das idades. E podem e devem fazê-lo sem escravizar o pensamento a formulas preestabelecidas nem a doutrinas impostas [...] seu desígnio é esclarecer, criar um ambiente de confiança, capaz de deixar as inteligências despontarem naturalmente, conduzi-las com sinceridade e verdade para a formação mental mais adequada aos imperativos nacionais e aos interesses vitais das novas gerações (LEÃO, 1936, p. 279).

Com vistas ao exposto, bem como por meio de análises da bibliografia pesquisada (LEÃO, 1917; 1918; 1919; 1936), entende-se que os propósitos desse intelectual estavam ao encontro da busca pelo novo, ou seja, do moderno e da transformação da sociedade. É importante ressaltar que a transformação a qual nos referimos não se tratava de revolucionar a sociedade, seus objetivos caminhavam no sentido de reconfigurar estruturalmente essa sociedade para a construção de uma identidade nacional.

Em que pese o debate acerca da construção da identidade nacional no limiar da República, Manoel Bomfim (1868-1932) é um intelectual que também merece destaque por suas propostas consideradas radicais para o período e pelo papel que atribuiu à educação nesse processo, sobretudo, à instrução primária.

Médico sergipano, Bomfim dedicou parte significativa de sua carreira à área educacional. Produziu vasta obra sobre história do Brasil e da América Latina, escreveu material didático e paradidático, lecionou para normalistas e dirigiu instituições de ensino. Enquanto parlamentar posicionou-se a favor da intervenção indireta do Estado na educação¹⁰. (AGUIAR, 2000).

Por acreditar que o regime federalista da Constituição Federal de 1891 obstaculizava os investimentos necessários à difusão das primeiras letras no país, condição *sine qua non* para a sua modernização, o intelectual supracitado criticou com veemência a indiferença da União frente à escola primária e chamou a atenção de seus contemporâneos para os países desenvolvidos que não descuidavam da educação (BRASIL, 1918). Para Bomfim, o federalismo contribuía para a manutenção do grupo conservador no poder por meio da autonomia atribuída aos estados e municípios que acabava por legitimar a conhecida política dos coronéis.

¹⁰ Este seu posicionamento pode ser apreciado a partir da leitura do Projeto Tavares Lyra, parte integrante da coletânea Documentos Parlamentares – Instrução Pública, publicada pelo Jornal do Comércio, no ano de 1918. Manoel Bomfim foi um dos parlamentares envolvidos na discussão do referido projeto e defendeu a ideia de um acordo entre União, Estados e Municípios no financiamento da instrução primária.

O radicalismo característico de sua obra se deve, mormente, ao embate que travou com intelectuais influentes do período que referendavam teorias em voga na Europa e nos Estados Unidos¹¹. Para os adeptos dessas ideias, os brancos constituíam uma raça superior, enquanto os negros, índios, asiáticos e mestiços formavam uma população inferior e, portanto, passível de ser explorada e subordinada. Bomfim, por sua vez, defendeu a miscigenação e julgou nociva a aludida teoria, como se pode verificar no excerto a seguir:

Aceitemos a circunstância do cruzamento entre raças extremas. Cumpre-nos, para o caso, apreciar as consequências, como já o fizemos, sem motivos, sequer, para rever formalmente as tendenciosas teorias de superioridade das raças. Os espíritos realmente humanos bem reconhecem que tudo não passa de simples pretexto, com que os poderosos e injustos inventam contra as populações mais fracas (BOMFIM, 1997, p. 196).

‘Simples pretexto’ para a manutenção daquele modelo de sociedade, para que os países industrializados garantissem seu lugar na disputa imperialista por território e mercado consumidor, como bem descreveu Lenin (1985). Entretanto, Bomfim, comprometido com a modernização da sociedade brasileira e com sua reestruturação em conformidade com as exigências do novo regime não hesitou em criticar o que chamou de *parasitismo social*, definido como a exploração das nações colonizadoras sobre as colonizadas e, por conseguinte, da elite governante sobre o povo. Além disso, como remédio para esse mal histórico propôs a valorização das nossas tradições, riquezas e particularidades, e o investimento do Estado na formação do cidadão republicano¹² (BOMFIM, 1993; 1996; 1997; 2013).

A luta política de Bomfim pela escola pública e sua defesa da escolarização como critério para o progresso da nação foi ampla e não caberia nos limites deste texto. Não obstante, buscamos destacar aspectos essenciais de seu pensamento no intuito de apresentar sua contribuição para o processo de construção da identidade nacional no alvorecer da República. Entendemos que, embora legalmente democrática, aquela sociedade mantinha fortes vínculos com uma tradição pouco interessada na formação das massas e, paulatinamente, se enfraquecia com propostas de transformação como as de Manoel Bomfim.

Outro intelectual que merece destaque no qual o GEPHEINSE tem-se ocupado em discutir e debater suas ações educacionais é Gustavo Capanema Filho¹³ que no ano de 1934, foi convidado por Getúlio Vargas a assumir o Ministério da Educação e Saúde, aceitou e permaneceu por onze anos no cargo, até o final do Estado Novo, em 1945. Diante disso, é relevante destacar que “durante sua permanência no Ministério, Capanema empreendeu a reorganização administrativa do mesmo, iniciou a elaboração das leis orgânicas do ensino e tomou diversas iniciativas no campo cultural [...]” (HORTA, 2010, p. 19).

Seus projetos e programas para o Brasil no campo da educação, cultura e saúde traduzem uma época que engloba o Governo Constitucional de 1934 a 1937 e o período denominado Estado Novo, compreendido entre os anos 1937 a 1945, em que Getúlio Vargas consolidou sua atuação frente à presidência da República, intensificando a centralização do Estado e seu ideal nacionalista.

Destacamos o papel de Capanema em questões de âmbito educacional e cultural inseridos no processo de produção material e atrelados a valores nacionalistas até então vigentes. Considera-se que a atuação de Capanema, por meio das políticas educacionais e culturais para o desenvolvimento da sociedade brasileira, coloca-se a favor da inserção do homem na sociedade e das possibilidades que o intelectual projeta para o país, apostando na educação como meio fundamental para o desenvolvimento nacional.

Ao investigar a atuação de Gustavo Capanema frente ao Ministério da Educação e Saúde no período Vargas, priorizamos destacar os elementos históricos do período e a articulação política que permitiram emergir transformações no sistema de ensino importantes para aquele espaço.

¹¹ Referimo-nos ao chamado *racismo científico* que teve na figura de Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882) um dos seus mais importantes teóricos.

¹² Cabe ressaltar que o otimismo de Manoel Bomfim se enfraquece nos últimos anos de vida, quando passa a mostrar maior depreciação pela política do Brasil e propõe uma revolução popular a exemplo do México (BOMFIM, 2013).

¹³ Nasceu no município de Pitangui, estado de Minas Gerais, em 10 de agosto de 1900, filho de Gustavo Xavier da Silva Capanema e Marcelina Júlia de Freitas Capanema, pertencentes ambos a tradicionais famílias mineiras, vivendo até 10 de março de 1985. Foi casado com Maria de Alencastro Massot Capanema e teve dois filhos, Gustavo Afonso e Maria da Glória. Capanema investiu em sua atividade profissional voltada à política. Tornou-se, em setembro de 1929, oficial de gabinete do governo mineiro de Olegário Maciel. Em novembro do mesmo ano assumiu a Secretaria do Interior. Com estas funções, iniciou seu envolvimento com cargos na esfera pública. A partir de então, intensificou sua relação e seu posicionamento político em acordo aos ideais nacionalistas. (CAPANEMA, 1934).

Na análise de Gustavo Capanema, “[...] somente em 1930, depois da vitória da revolução, se tornou possível o lançamento das sementes essenciais, com a fundação do Ministério da Educação e Saúde” (RELATÓRIO, 1946, p. 2). Entendia o intelectual que o ponto de partida para um progressivo desenvolvimento social teria como fator decisivo a Educação e a Saúde.

Após assumir o cargo, o novo Ministro da Educação e Saúde Pública realizou estudos acerca da situação das áreas pertinentes ao Ministério e dos planejamentos traçados sobre o setor da Educação e Saúde. Assim, Capanema afirma: “[...] o Ministério da Educação e Saúde Pública, quanto ao ensino, não se tornou apenas um departamento burocrático para administração de repartições e serviços educacionais, mas passou a constituir um centro nacional de estudos e pesquisas [...]” (RELATÓRIO..., 1946, p. 2). O intelectual passou, gradativamente, a incorporar sua concepção de educação e buscar apoio no governo para consolidar mudanças efetivas neste campo.

Capanema desempenhou sua função em uma área em que havia grandes expectativas enquanto promoção do regime e formação do futuro cidadão brasileiro. Segundo as asserções de Bomeny (2001, p. 30), “[...] a área da educação nos expõe a uma realidade muito distinta.” E talvez possamos compreender tal distinção por ser essa a área que define a orientação de mentalidades e interfere na eleição de valores. Dada às perspectivas que orientavam o período histórico da República, as quais apostavam para o desenvolvimento do país, “[...] esperava-se que a educação inspirasse o que deveria ser ‘o homem novo’ para um ‘Estado Novo’” (BOMENY, 2001, p. 31). As reformas no campo da educação como forma de promover a formação do cidadão em acordo com o projeto de um novo país demonstrava ser importante, o que conferia a Capanema um papel de destaque frente às propostas de readequação na formação educacional.

A educação era apontada como um dos pontos chave do novo governo, cujo principal objetivo consistia em formar um novo homem para atuar em uma nova proposta de sociedade. É sob esta perspectiva que o Governo Getulista a via como aspecto importante para o desenvolvimento do país. A preocupação voltava-se para o desenvolvimento do sentimento patriótico de uma forma ordenada e constante, vinculando estes valores às propostas reformistas no campo da educação.

[...] a educação nacional era definida como tendo por objetivo “formar o homem completo, útil à vida social. Pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas”, sendo tarefa precípua da família e dos públicos. A transmissão de conhecimento seria sua tarefa imediata, mas nem de longe a mais importante. Fazia ainda parte dos princípios gerais à definição do que se devia entender por “espírito brasileiro” (“orientação baseada nas tradições cristãs e históricas da pátria”) e “consciência da solidariedade humana” (“prática da justiça e da fraternidade entre pessoas e classes sociais, bem como nas relações internacionais”), termos que a Constituição utilizava para caracterizar os objetivos gerais da educação nacional [...] (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 182-183).

Gustavo Capanema desenvolveu um papel emblemático frente ao Ministério da Educação e Saúde, desenvolvendo projetos não somente no campo da educação, mas também na saúde e na cultura.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora este texto tenha tido como proposta apresentar sinteticamente a contribuição de Carneiro Leão, Manoel Bomfim e Gustavo Capanema para o debate em torno do papel atribuído à escola primária na construção da identidade nacional, cabe ressaltar as especificidades do período em que os autores supracitados produziram as suas obras.

Carneiro Leão e Manoel Bomfim pertencem a um grupo de intelectuais comprometido com a organização do Estado republicano e com a modernização do país num momento marcado pela defesa da escolarização das massas e poucas medidas efetivas para a concretização dos projetos de reforma educacional apresentados. Na conjuntura econômica, política e social da Primeira República a escola primária, por falta de recursos e precária, a despeito de ser considerada imprescindível para a estruturação do novo regime, não constituía uma questão de segurança nacional.

No caso de Gustavo Capanema, cuja obra foi produzida no contexto de um governo centralizador, sinalizou a transição de uma política coronelista, baseada especialmente em uma economia de monocultura, para uma política baseada na industrialização econômica. Como consequência dessa mudança, a educação,

antes destinada a uma minoria de pessoas, após os fenômenos sociais dos anos de 1930 aos anos finais da década de 1940, passou a priorizar princípios de inserção à maioria da população. Movimentos e decisões tais como: o Manifesto dos Pioneiros, a criação de um Ministério destinado à educação, os Decretos-Leis, serviram de base para dar maior organicidade à educação. Em razão dessa conjuntura, cercou-se de elementos que forneceram subsídios para traçar um panorama da educação no país. Desse modo, em decorrência desses dados, foi possível elencar aspectos a respeito do planejamento referente à educação primária.

Apresentadas as particularidades, consideramos que os três autores são intelectuais representativos de seu momento histórico e que o estudo de sua obra e ação política é profícuo para a compreensão do papel atribuído pela escola primária na história da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- [1] Aguiar, Ronaldo Conde. O Rebelde Esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.
- [2] Bomeny, Helena Maria Bousquet. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: Bomeny, Helena Maria Bousquet (Org.). Constelação Capanema: intelectuais políticas. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 11-35.
- [3] Bomfim, Manoel. A América Latina: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.
- [4] . O Brasil Nação: realidade da soberania brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- [5] . O Brasil na América: caracterização da formação brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.
- [6] . O Brasil na História: deturpação das tradições, degradação política. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2013.
- [7] Brasil. Documentos Parlamentares. Instrução Pública. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1918.
- [8] Capanema, Gustavo. Dados biográficos e currículos de Gustavo Capanema. Arquivo Gustavo Capanema. Gc a 1934.00.00 (31 fls.). Geral. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1934.
- [9] Fausto, Boris. Expansão do café e política cafeeira. In: Fausto, Boris (Org.). História geral da civilização brasileira. O Brasil republicano: Estrutura e poder e economia (1889-1930). t. III. São Paulo: Difel, 1977.
- [10] Horta, José Silvério Baia. Gustavo Capanema. Recife: Massangana, 2010.
- [11] Leão, Antônio Carneiro. O Brasil e a educação popular. Rio de Janeiro: Tip. Jornal de Comércio, 1917.
- [12] Pela Educação Rural. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunais, 1918.
- [13] . Problemas de educação. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1919.
- [14] . Tendências e Diretrizes da Escola Secundária. (Aspectos da Sociologia Educacional). Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1936.
- [15] Lenin, Vladimir Ilich. O imperialismo: fase superior do capitalismo. 3 ed. São Paulo: Global, 1985.
- [16] Nagle, Jorge. A educação na primeira república. In: Fausto (Org.). História geral da civilização brasileira. O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930). v.2. t. III. São Paulo: Difel, 1978. p. 261-291.
- [17] Relatório das atividades do Ministério da Educação e Saúde no período de 1930 a 1945, elaborado por Gustavo Capanema. Arquivo Gustavo Capanema. GVC nº 1946.00.00/27, (40 fls). Geral. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1946.
- [18] Schwartzman, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- [19] Vargas, Getúlio. Diário. vol. 1. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

Capítulo 10

Ensino mútuo: Análise dos relatórios provinciais do Brasil (1830 a 1845)

Eriksson Araújo

Luana Araújo da Costa

Tânia Cristina Meira Garcia

Resumo O Método Mútuo ou Lancasteriano foi desenvolvido na Inglaterra por Joseph Lancaster¹⁴, sobre a influência de Andrew Bell¹⁵, no final do século XVIII e início do século XIX, em um período em que a Inglaterra enfrentava uma crescente urbanização motivada pelo processo de industrialização. O ensino mútuo logo se expandiu para outros países como França e Portugal, chegando ao Brasil em 1827, por intermédio de D. Pedro, através da Lei de 15 de outubro de 1827. Tal método aplicava o ensino na base da oralidade, repetição e memorização, pois Lancaster acreditava ser essa a maneira mais eficaz de se combater a preguiça e indisciplina dos alunos. Nosso estudo traz uma análise dos Relatórios Provinciais do Brasil no período de 1830 a 1845, análise esta desenvolvida a partir das informações coletadas sobre o Método, afim identificar nos textos dos relatórios, conteúdo dos discursos dos Presidentes das Províncias que refiram temática relacionada ao ensino Mútuo ou Método Lancasteriano. O processo de coleta das informações se deu através de consulta online aos documentos e a partir dos estudos feitos pôde-se concluir que embora fosse visto como Método de Ensino mais econômico e eficaz, o Ensino Mútuo ao ser implantado no Brasil não teve o investimento necessário, sendo por vezes adotado em ambientes não apropriados ou, não tendo havido a devida capacitação dos mestres, fatores que levaram ao fracasso na aplicação do mesmo e conseqüentemente acarretando que o Método não surtisse o efeito desejado.

Palavras Chave: Ensino. Relatórios Provinciais. História da Educação.

¹⁴ Joseph Lancaster (25 de novembro de 1778 — 23 outubro 1838) foi um Quaker inglês, pedagogo e inovador de educação pública.

¹⁵ Andrew Bell (1726 - 1809) foi um impressor escocês, co-fundador da Enciclopédia Britânica junto com Colin Macfarquhar.

1. INTRODUÇÃO

O Método mútuo tinha como metodologia de aplicação do ensino a oralidade, repetição e memorização, pois Lancaster acreditava ser essa a maneira mais eficaz de se combater a preguiça e indisciplina dos alunos. A principal característica do Método mútuo refere-se ao fato de que um único professor, utilizando como monitores os seus alunos mais adiantados, teria a possibilidade de formar até mil alunos em uma escola. Dessa forma, as responsabilidades pelo ensino eram divididas entre os professores e os monitores. A principal tarefa do monitor não era propriamente ensinar os demais alunos, sua função se aproximava mais da atividade de coordenar os outros alunos de modo que estes mesmos se corrigissem. Além disso, era responsabilidade dos monitores cuidar da limpeza, da organização e manutenção da ordem no ambiente de ensino.

No Brasil foi implantado em 1827, mas lentamente foi sendo adotado nas escolas espalhadas pelas Províncias. Suas primeiras impressões eram de que o Método de Lancaster se apresentava como muito eficaz, e era conhecido por ser um Método de sucesso na Europa. Acreditava-se que em território Brasileiro seria a grande expansão dos saberes às classes inferiores, e agradava o governo pois não requeria altos investimentos.

Contudo, ao analisar os Relatórios Provinciais pode-se constatar através das declarações dos Presidentes das províncias do império brasileiro que pouco foi investido na educação ainda que o Método fosse considerado econômico. Fato esse que acreditamos ser determinante para que o Método Lancasteriano não tenha alcançado o objetivo que se esperava. Esse estudo, portando, não desqualifica o Método Lancasteriano pois revela que havia muito pouco investimento para que se pudesse cobrar grandes melhorias na instrução primária daquela época.

2 O ENSINO MÚTUO NO BRASIL.

No início do século XIX, havia no Brasil uma necessidade de proporcionar às classes inferiores da sociedade os rudimentos dos saberes: ler, escrever e contar, objetivando que um número cada vez maior de pessoas pudesse ter acesso às instruções e às práticas civilizatórias. Até então a educação no império era promovida através do método individual de ensino, que segundo Lopes, Filho e Veiga (2011) “consistia no fato de o professor, mesmo com vários alunos, ensinar a cada um deles individualmente”.

Ciente de que era preciso ofertar educação de forma mais ampla, objetivou-se criar um meio onde se pudesse atender à essa necessidade sem que isso representasse altos investimentos. Para que esse objetivo fosse alcançado, o governo brasileiro buscava uma alternativa onde se pudesse fazer utilização racional do tempo, de maneira a ensinar o mais rápido e economicamente possível. Adotou-se então, o método de ensino mútuo em substituição ao ensino individual. Esperava-se com isso uma educação homogênea garantindo a construção de uma nacionalidade, ou seja, uma cultura nacional, uniforme e característica. Como destacam Vidal e Hilsdorf:

[...] O ensino mútuo ou Lancasteriano era defendido, nesses inícios do século XIX, como a forma ideal perante a família e a igreja tradicional ou popular, de atendimento às seculares reivindicações de uma educação mais cooperativa, ativa e humana, respeitadora da natureza da criança e, simultaneamente, da formação para a vida produtiva contemporânea, disciplinada e racionalizada. (VIDAL, HILSDORF, 2001, p. 73)

O ensino através do Método Mútuo acontecia de maneira que os alunos eram distribuídos em classes de acordo com seus conhecimentos os quais eram analisados antecipadamente. Dividiam-se geralmente em seis classes onde cada uma tinha um ritmo e um programa de estudos próprios com o objetivo de desenvolver a leitura, a escrita e a aritmética. Tomando como exemplo a leitura, o avanço da aprendizagem seguia a seguinte trajetória: na primeira classe o aluno devia aprender o alfabeto e a traçar as letras; na segunda classe aprendiam-se as sílabas de duas letras e escreviam sobre a ardósia; na terceira classe era exigido que se escrevessem as combinações de três letras; na quarta classe o ensino era de palavras com várias sílabas; na quinta classe os alunos iniciavam o processo de leitura; e na sexta classe iam corretamente. O aluno, dependendo de seu desenvolvimento e do ritmo de sua aprendizagem, podia ocupar mais de uma classe em um mesmo período se caso ele estivesse mais adiantado em leitura do que em escrita ou em cálculo.

2.1 ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS E AULAS.

Nas turmas, além do professor haviam os monitores, função que era atribuída aos alunos que se mostravam com maior domínio dos conteúdos nas turmas. Antes de se iniciarem as aulas o professor se reunia com os monitores e lhes davam explicações e indicações necessárias à aula do dia. Quando os demais alunos chegavam à escola os monitores lhes transmitiam os conhecimentos passados pelo professor. Era também tarefa do monitor tomar o controle da classe e classificar os alunos nas mesmas, pois durante o ano haviam mudanças nas posições dos alunos entre as classes. Saviani destaca que:

[...] embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. [...] De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. (SAVIANI, 2008 p. 190)

Quanto à ação do professor, este tinha seu contato com os alunos bastante limitado, com exceção dos monitores, e ocupava um lugar de destaque na sala de aula sendo assistido por alguns monitores mais experientes que transmitiam suas ordens e o substituíam quando necessário. No mais, ele conduzia a escola como um todo, por vezes morava no próprio estabelecimento e controlava a entrada e a saída dos alunos, a colocação destes nos bancos, a mudança das atividades além de coordenar o trabalho dos monitores podendo tanto promovê-los como repreendê-los.

O programa de ensino se mostrava dual entre meninos e meninas uma vez que os meninos estudavam leitura, escrita e cálculo e as meninas estudavam leitura, escrita e costura. Para que a instrução se mostrasse satisfatória e conseqüentemente para a preservação da disciplina, seria imprescindível um espaço próprio escolar além de materiais didático-pedagógicos como quadro negro; lousas individuais; arreios, ou seja, mesas de areias utilizadas para a escrita; quadros e tabelas ilustradas, os silabários, os quadros de leitura e de cálculo. O Método favorecia a disciplina de maneira que os alunos estavam constantemente ocupados com as tarefas e estudos numa relação de competição visando a conquista das recompensas ofertadas a quem apresentasse melhor avanço em seu desenvolvimento e aprendizagem, como, por exemplo, a possibilidade de tornar-se monitor.

Logo, o ensino se mostrava satisfatório, visto que a competitividade despertava nos alunos, alto interesse nos conteúdos que lhes eram apresentados. Por esses motivos, o ensino mútuo apresentava inicialmente as vantagens almeçadas pelo governo brasileiro, pois expandia a escolarização à um maior número de pessoas com economia de tempo e de recursos, proporcionando uma educação que se julgava na época como homogênea, disciplinar e eficaz na formação de cidadãos. O Brasil contou com um importante personagem para a disseminação das informações sobre o Método mútuo, este foi Hipólito José da Costa de Mendonça¹⁶ que defendia os benefícios do método através de publicações no Jornal Correio Brasiliense. Em seus escritos Mendonça declarava que o método era favorável e eficaz, pois possibilitava que meninos e meninas aprendessem a ler, a escrever e a contar. Além disso anunciava também que “o novo método tinha em vista três grandes vantagens: 1) abreviar o tempo necessário para a educação; 2) diminuir as despesas das escolas; 3) generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade. ”. (Mendonça, 1816. p. 347).

A partir da Constituição Brasileira de 1824 a educação tomou os primeiros caminhos de um serviço gratuito a todos os cidadãos, e a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, a qual instituiu que as escolas das capitais das províncias fossem regidas pelo ensino mútuo bem como as cidades onde fosse possível sua implantação, este método se expandiu pelo território brasileiro. Havia, porém, um grande impedimento à contínua propagação do método em nosso território que seria a falta de professores especializados. Diante desse problema o atualmente extinto Ministério da Guerra¹⁷ baixou um decreto onde determinava que as corporações militares das províncias deveriam enviar à corte indivíduos das tropas a fim de aprender o método e com isso poder compartilhar seus saberes com os seus e com as demais classes de cidadãos. Com essa atitude, buscava-se fornecer condições para que o Método Lancasteriano operasse de modo eficiente em território nacional.

¹⁶ Hipólito José da Costa Pereira Furtado de Mendonça foi um jornalista, maçom e diplomata brasileiro, patrono da cadeira 17 da Academia Brasileira de Letras.

¹⁷ O Ministério da Guerra do Brasil foi um ministério criado em 1815, dando maior autonomia às forças armadas brasileiras em relação a Portugal, centralizando todas as forças militares de terra sob um só poder.

3 RELATÓRIO DAS PROVÍNCIAS (1830 A 1849): MÉTODO DE EXPLORAÇÃO DOCUMENTAL.

Para o levantamento das informações sobre a aplicação do ensino mútuo nas Províncias Brasileiras utilizamos os relatórios provinciais do Brasil, no recorte temporal de 1827 a 1835, utilizando como fonte o Latim American Microform Project (LAMP) que produziu imagens digitais de uma série de publicações emitidas pelo poder Executivo do Governo do Brasil entre 1821 e 1993 referentes aos governos das Províncias disponível no portal “Center for Research Libraries” (CRL). Fundado em 1949, o CRL constitui um consórcio de bibliotecas e colégios dos Estados Unidos que adquire e preserva recursos tradicionais e digitais para a pesquisa e ensino e disponibiliza-os para as instituições membro através do empréstimo interlivrarias ou consulta virtual. Para nossas consultas utilizamos o meio de consulta virtual através do acesso ao website: “<http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial>”, no período de 30/10/2016 à 24/11/2016.

Os registros disponíveis neste sítio são agrupados por províncias. Ao se consultar cada província o portal disponibiliza diversas informações organizadas de acordo com o ano de publicação. Nossas consultas se deram nos documentos a partir do ano de 1830, e nosso mecanismo de busca consistiu em identificar e coletar todas as informações a respeito do método de ensino mútuo. Esses dados foram catalogados em matrizes, também organizadas por província e data. As matrizes foram estruturadas em categorias objetivando dar organicidade as informações levantadas, quais seriam: vilas citadas no relatório, número de escolas, tipos de escola, número de professores por vila, número de alunos por escola e vila, e problemas descritos ou anunciados.

A composição dos registros constantes dos Relatórios refere-se a: educação, saúde, igreja, obras públicas, economia, agricultura, impostos, estradas, entre outros. Nossa exploração se deu exclusivamente na seção que trata sobre educação. Nesta seção o relatório provincial dá conta da situação da instrução pública na província a qual representava, relatando as dificuldades, necessidades, custos, organização das escolas e do ensino ali existentes. Nesse estudo foram consultados trinta e oito relatórios, sendo encontradas informações sobre o Método mútuo em vinte e quatro.

3.1 COMPOSIÇÃO DOS DADOS ENCONTRADOS.

As matrizes estão organizadas de acordo com cada Província e por período. Nelas, além dos elementos já citados, encontram-se também a identificação de cada presidente da província, a data do documento e a data da exploração. Os dados foram colhidos dos relatórios e transpostos para as matrizes, organizados de acordo com a categoria. Na exploração dos documentos, consultamos o total de trezentos e vinte páginas dos relatórios, onde foram encontrados dados referentes ao Método Lancasteriano em quarenta e duas páginas. As Províncias que tiveram seus registros explorados foram as de Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe.

3.2 SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.

Província de Alagoas.

No documento de 15 de março de 1835, o Presidente José Joaquim Machado de Oliveira considera o método Lancaster vantajoso, mas alega que as aulas não foram montadas segundo as regras desse ensino e que por esse motivo as aulas de primeiras letras não apresentavam os resultados esperados, afirmando que os alunos aprendiam com imperfeição e negligência. Cita também que o método não satisfazia as expectativas pelo acanhamento e falência de Conhecimento dos professores.

“O Método individual, o mais seguido nas Escolas primarias, o que está mais ao alcance de medianas capacidades, não pode mesmo satisfazer a expectação a mais circunscripta: tal é o estado de acanhamento, e da falencia, quasi total de conhecimentos próprios nos professores”. (Falla do ex.^{mo} Sr. Presidente da Província das Alagoas na Instalação da Assembleia Legislativa da mesma Província e, 15 de março de 1835.p.3)

Já no documento de 12 de janeiro de 1837, o presidente da província Rodrigo de Souza Silva Pontes afirmava que eram necessárias mais escolas de primeiras letras para a vila de Penedo, Porto de Pedras e Vila Imperatriz. As câmaras municipais daquelas vilas cobravam mais escolas para atender a todos os alunos. Em Penedo a primeira escola já abrigava mais de cento e quarenta alunos e que esse número

impossibilitava o bom ensino. Havia também a solicitação de uma escola para o sexo feminino e contratação de mais professores.

Em 09 de maio de 1839, o presidente Agostinho da Silva Neves cita no relatório que as vilas de S. Anna na Comarca do Penedo, do canhoto e Quebrangulo na Atalaia, e do Limoeiro na Anadia possuem trinta e uma cadeira sendo ministradas por dezesseis professores vitalícios e quinze interinos. Afirma que haviam aproximadamente mil e quinhentos alunos na Província, sendo cento e sessenta e cinco na escola mais numerosa e cento e dezesseis na segunda mais numerosa. Quanto as escolas para o sexo feminino, haviam sete escolas para meninas e 195 alunas, sendo 54 na escola mais numerosa 26 na escola menos numerosa.

Nos registros de 3 de maio de 1840 o presidente João Lins Vieira Cansação do Sinimbu afirma que haviam 56 Escolas de Primeiras Letras na província, sendo 41 do sexo masculino, 15 do sexo feminino.

Província da Bahia.

No documento de 01 de dezembro de 1828, o presidente José Egídio Veloso Gordilho de Barbuda (Visconde de Camamu) cita que haviam dificuldades em se acabarem os edifícios para se ofertarem as aulas de primeiras letras.

Em 1830 o presidente Luiz Paulo de Araújo Basto falava, no documento, sobre a Casa dos órfãos, escola situada na capital, dizia que haviam noventa alunos, sendo sessenta órfãos, afirmava que a renda era insuficiente para manter a escola e que a mesma necessitava de proteção. Ainda na capital, relata que haviam mais três escolas particulares e que essas estavam com problemas de atrasos nos subsídios.

Província de Goiás.

No documento do ano de 1837, o presidente Luís Gonzaga de Camargo Fleury falava que havia na província uma cadeira de filosofia, um de Retórica, uma de geometria e outra de Francês, além de duas cadeiras de Gramática Latina. Pelo método Lancaster haviam oito cadeiras de primeiras letras e mais dezesseis pelo método individual.

Província de Minas Gerais.

O documento de 1837, na fala do presidente Antônio da Costa Pinto citava que haviam duas escolas regidas pelo método Lancaster que apresentavam apenas vestígios do método, e que o melhoramento dessas escolas se daria apenas com o regresso dos cidadãos que se achavam instruídos em Paris. Afirmava que a falta desses profissionais impossibilitava o exercício das aulas nas duas escolas.

Já em 1840 o presidente Bernardo Jacinto da Veiga já afirmava que o método lancasteriano havia sido quase abandonado e que se adotou o método individual até que a assembleia achasse por necessidade substituí-lo.

Província do Pará.

Em documento do dia 02 de março de 1838, o presidente Francisco José de Sousa Soares de Andrea Afirma que o método era inútil e que preferia substituí-lo pelo ensino Simultâneo:

Sobre o ensino mutuo estou convencido; ou de que não he de utilidade alguma para nós; ou que ainda se não encontrarão bons Mestres; e sou de parecer que se substitua por duas Cadeiras de primeiras Letras de Ensino simultaneo, nesta Capital; e que se elimine a de Bragança. "(DISCURSO COM QUE O PRESIDENTE DA PROVINCIA DO PARA Fez a Abertura da 1º Sessao DA ASSEMBLEA PROVINCIAL No Dia e de Março de 1838 p.35)

Em 15 de agosto de 1839, o presidente Bernardo de Souza Franco citava que o método de Lancaster havia morrido pobre no Brasil, não tendo produzido grande efeito e perdendo a voga que gozou na Europa. Afirmava que o ensino não adotava métodos exclusivos e que tudo vinha a depender dos mestres e isso exigia muito esforço para mantê-los em alto nível.

Província da Paraíba.

O documento de 15 de janeiro de 1837, cujo presidente era Basílio Correa Torreão relatava que na capital as aulas regidas pelo método de ensino mútuo não apresentavam as vantagens desejadas.

Província do Rio de Janeiro.

Na data de 01 de fevereiro de 1835 o presidente Joaquim José Rodrigues Torres dizia que as escolas que funcionavam em prédios não públicos estavam recebendo gratificações suficientes para arcar com os alugueis dos estabelecimentos.

Província do Rio Grande do Norte.

Em de 7 de setembro de 1837, D. Manoel de Assis Mascarenhas, presidente da província, afirmava que haviam vinte e duas escolas de primeiras letras, mas que o método de ensino adotado era o método individual ou o simultâneo, porém declarava sua preferência pelo método Lancaesteriano por ser mais econômico. No entanto afirmava que para se adotar tal método, seria necessário que se tivessem pessoas habilitadas a explicá-lo e desenvolvê-lo, além de edifícios próprios para o exercício das aulas sob o método de ensino mútuo:

O methodo pelos Professores he o do ensino individual, e simultâneo, sendo inteiramente desconhecido o Lancaesteriano, o qual deveria ser preferido àquelle, como mais econômico. [...] Mas para que tal methodo se pudesse adoptar, era mister que tivessemos pessoas habilitadas para explicá-lo e desenvolvê-lo, e edifícios próprios, aonde se pudessem classificar os alumnos, distribuir, e ordenar as classes, e dar ao seu ensino a conveniente direcção. Na deficiencia destas duas essenciaes condições, força he que continue o methodo em prática, até que as circunstâncias da Provincia permittão a adopção do Lancaesteriano.

(RELATORIO APRESENTADO A Assembleia Legislativa da PROVINCIA DO RIO GRANDE DO NORTE na abertura da ultima sessão ordinaria da 2 legislatura provincial, no dia 7 de setembro de 1837 pelo Ex.^{mo} PRESIDENTE DA PROVINCIA D. Manoel de Assis Mascarenhas. p.7)

Província do Rio Grande do Sul.

Em de 15 de março de 1835 o presidente era Machado D'Oliveira citava que o método Lancaesteriano tinha grandes vantagens, mas que não havia prosperado no Brasil. Afirmava a necessidade de se ter no país uma escola normal de ensino mútuo, onde os professores se habilitassem ao exercício do método. Do contrário, a instrução primária não seria exercida com satisfatoriedade.

Província de Santa Catarina.

No documento de 01 de março de 1837, o presidente José Joaquim Machado de Oliveira expunha a necessidade de objetos para as escolas da capital e Vila de Laguna e ordena que sejam adquiridos pelo governo os materiais exigidos pelos professores.

Afirma que as escolas do método Lancaester não estavam a corresponder suas esperanças, e que não se tinha delas bons resultados. Relatava que esse relato era comum em quase todas as províncias onde se encontravam escolas semelhantes, e nem mesmo na corte, onde as escolas eram mais bem organizadas e fiscalizadas, o resultado era satisfatório. Com isso demonstrava que não pretendia estigmatizar o ensino mútuo no território catarinense:

Não devo deixar este artigo sem ainda ponderar-vos, que não tem correspondido às nossas esperanças as Escolas de ensino mutuo, e nem se retirado d'ellas bons resultados, qualquer que seja a razão que influa para isso. Essa observação tem sido feita em quasi todas as Provincias onde se acham estabelecidas semelhantes Escolas, e mesmo na Corte, onde estão bem montadas, e suficientemente fiscalizadas. Com isso não pretendo estigmatizar o Ensino mutuo, que tão profícuo, e vantajoso tem sido na Europa, e na América do Norte; o seu mérito he tão súbito, e de huma consistência tal que pude mesmo resistir ao concurso de esforços que a elle se anteponha. He sim fazer-vos sentir a necessidade há de cogitardes hum meio que seja providente para tornar este methodo de mais vantagem, e proveito à Mocidade Catarinense.

(FALLA do ILL.^{Mo} E EX. ^{Mo} SR JOSÉ JOAQUIM MACHADO DE OLIVEIRA PRESIDENTE DA PROVINCIA DE SANTA CATARINA. p.5)

Província de Sergipe.

Em 04 de março de 1835, o presidente Manuel Ribeiro da Silva Lisboa anunciava o concurso de provimento de vagas para instrução pública, para se instruírem segundo o método Lancasteriano. As vagas eram para as escolas do Distrito de Brejo Grande em Villa Nova, Cedro em Propiá, Baraco em S. Pedro, Pé do Banco e Enforcados em Capella, Aracajú no Socorro, e Alagoa Vermelha no Lagarto.

Em 01 de março de 1838, o presidente José Eloy Pessoa afirma que era indispensável o estabelecimento de uma escola de Ensino mútuo para que houvesse homogeneidade de doutrina, e estipulava o subsídio de seiscentos mil réis na corte para o professor habilitado a instruir-se:

O estabelecimento de huma Escola de ensino mútuo normal é indispensável, para que haja homogeneidade de doutrina. Vós assim o determinaes em o Artigo 14 da Lei ânua financeira vigente: mais ainda dada a indispensável quantia para a viagem, a de seis centos mil réis, será o mínimo de subsistencia na corte para o professor habilitado a instruir-se. (FALLA COM EXM. SR. PRESIDENTE DA PROVINCIA ABRIO A PRIMEIRA SESSA'O ORDINARIA da SEGUNDA LEGISLATURA na ASSEMBLÉA LEGISLATIVA desta PROVINCIA. P. 6)

Afirmava ainda, a necessidade de uma cadeira de Latim e outra de Geometria prática, que com a norma do ensino mútuo constituiriam o Liceu ou Ateneu estabelecido em um edifício da capital. Além de uma cadeira de primeiras letras na Vila da Estância.

No documento de 11 de janeiro de 1840 o presidente Venceslau de Oliveira Belo citava que haviam na província sete aulas de gramática latina, vinte e oito aulas de primeiras letras para meninos e nove aulas de primeiras letras para meninas. Criticava o método de ensino mútuo por afirmar que o mesmo não produzia o efeito desejado.

Província do Ceará.

O documento de 01 de agosto de 1837 o presidente José Marítimo de Alencar falava que o número total de alunos na província era de setecentos e cinquenta e três, mas afirmava que a instrução pública encontrava-se em atraso pois os professores ganhavam muito pouco e por isso desenvolviam outras atividades como fonte de renda, assim, dedicavam-se muito pouco ao magistério. Julgava que a única alternativa que lhe restava fazer era conservar as cadeiras criadas na lei de 15 de outubro de 1827 nas vilas da Capital, sobral, Aracati, Icó, Crato e Quixeramobim.

Em 01 de agosto de 1838 o presidente Souza e Mello afirmava que havia na província oitocentos e cinquenta e seis alunos do sexo masculino e noventa e quatro do sexo feminino nas escolas de primeiras letras.

Já em 01 de agosto de 1839, João Antônio de Miranda, presidente da província, citava que haviam trinta e quatro escolas de primeiras letras na província, sendo quatro para meninas. Falava na falta de professores, mas a análise sobre a instrução pública era positiva. Estimava que haviam cerca de mil e duzentos alunos em toda a província e explicitava a necessidade de mais uma escola na Capital a ser regida pelo método Lancasteriano.

Província do Maranhão.

O documento de 03 de maio de 1839, cujo presidente era Manoel Felisardo de Sousa e Mello, afirma que as disposições da Lei de 5 de outubro de 1827 foram mal calculadas e que por isso a instrução pública se encontrava em estado de quase nulidade.

A instrução publica primaria em todo o territorio da minha administração tem descido ao maior abatimento, à mais completa nulidade, que se possa imaginar: triste conseqüência das disposições mal calculadas da Lei de 15 de Outubro de 1827, que não assentando o ensino elementar nas largas bases, que o devem sustentar, e não o accomodando as nossas circunstancias, o ferio de esterelidade.

(DISCURSO da abertura da assembléa Legislativa Provincial do Maranhão no dia 3 de Maio de 1839. p. 16)

Província do Espírito Santo.

No documento de 10 de abril de 1841, o presidente José Joaquim Machado de Oliveira relatava sua preocupação por não contemplar evolução na instrução primária desenvolvida na província por ele administrada. Falava em cento e setenta e sete alunos na capital.

Província de Pernambuco.

Documento de 01 de março de 1838, cujo presidente era Francisco do Rego Bastos, expunha a preocupação do presidente acerca da inexistência de professores e instrumentos necessários à boa execução do ensino mútuo.

Já em 01 de março de 1839, o mesmo presidente solicitava recursos para que pudesse encaminhar dois rapazes para se instruírem sobre o método de ensino mutuo para que este pudesse entrar em prática de maneira devida naquela província.

4.CONCLUSÃO

Do ponto de vista formal e técnico é possível afirmar que no século XIX o Método Lancasteriano ou Ensino Mútuo, era visto como um método de ensino vantajoso por sua eficácia, e possibilidade de ter vários alunos sob a responsabilidade de um único professor. Sua organização possibilitava a formação de uma grande quantidade de alunos em um curto prazo de tempo, além de ter sido considerado um método econômico. Sua implantação obteve resultados positivos na Europa e por essa razão foi visto como exemplo, vindo a ser adotado como o primeiro método de ensino nas escolas do Brasil através do Lei de 15 de outubro de 1827.

A adoção desse método de ensino no Brasil objetivou que o povo deste país tivesse acesso à instrução e às práticas civilizatórias que permitissem a construção de uma cultura nacional, uniforme e característica.

Contudo, perante a análise dos discursos, falas e relatórios documentados pelos presidentes provinciais, constatou-se situações adversas ao esperado para o bom funcionamento do método em nosso país. Foi praticamente unânime em todos os relatos que, a falta de investimentos adequados em materiais, escolas e, principalmente, na formação de professores, quesitos essenciais para que o ensino mútuo operasse de maneira produtiva e gerasse resultados satisfatórios, impediu o progresso da educação brasileira nesse período e feriu a esperança de muitos que depositaram credibilidade no sucesso dessa forma de ensino. Assim, tendo sido o ensino mutuo condenado ao insucesso sem ao menos ter sido implantado com as devidas exigências, sendo gradativamente substituído pelo ensino simultâneo.

REFERÊNCIA

- [1] Discurso com que o presidente da provincia de Goyaz fez a abertura da primeira sessão ordinaria da segunda legislatura da Assembléa Provincial no 1.o de julho de 1837. Goyaz, Typ. Provincial, 1837.
- [2] Discurso com que o prezidente da provincia da Paraíba do Norte, fez a abertura da sessão ordinaria da Assembleia Provincial no mez de janeiro de 1837. Cidade da Paraíba, Typ. Paraibana, 1837.
- [3] Discurso com que o presidente da província do Para fez a abertura da 1° sessão da assemblea provincial no dia 2 de março de 1838.
- [4] Discurso que recitou o exm. snr. Manoel Felisardo de Sousa e Mello, presidente desta provincia, na occazião da abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de mayo da corrente anno. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1839.
- [5] Discurso e relatorio com que abrio a terceira sessão ordinaria da Assembleia Legislativa da provincia das Alagoas, o presidente da mesma provincia, Rodrigo de Souza da Silva Pontes, em 12 de janeiro de 1837. Bahia, Typ. do Diario--Impr. F. T. D'Aquino, 1837.
- [6] Discurso que recitou o exm. sr. doutor João Antonio de Miranda, presidente desta provincia, na occasião da abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 1.o de agosto do corrente ano. Ceará, Typ. Constitucional, 1839.
- [7] Discurso recitado pelo exm.o snr. doutor Bernardo de Souza Franco, prezidente da provincia do Pará quando abrio a Assembleia Legislativa Provincial no dia 15 de agosto de 1839. Pará, Typ. de Santos & menor, 1839.
- [8] Falla com que o exm. sr. presidente da provincia abrio a primeira sessão ordinaria da segunda legislatura na Assembléa Legislativa desta provincia. Sergipe, Typ. de Silveira, 1838.

- [9] Falla com que o ex.mo presidente da provincia do Espirito Santo, José Joaquim Machado d'Oliveira, abriu a Assembléa Legislativa Provincial no dia 1.o de abril de 1841. Rio de Janeiro, Typ. Nacional, 1841.
- [10] Falla com que o presidente da provincia de Rio de Janeiro, o conselheiro Joaquim José Rodrigues Torres, abriu a 1.a sessão da 1.a legislatura da Assembléa Legislativa da mesma provincia, no dia 1.o de fevereiro de 1835. Nictheroy, Typ. de Amaral & Irmão, 1850.
- [11] Falla com que o ex.mo prezidente da provincia do Rio Grande do Norte, o d.or Manoel Ribeiro da Silva Lisboa, abriu a 3.a sessão da Assembléa Legislativa da mesma provincia em 7 de setembro de 1837. Recife [sic] Typ. de M.F. de Faria, 1837.
- [12] Falla DE 1830 do Presidente Luiz Paulo de Araújo Bastos. Provincia da Bahia.
- [13] Falla De 1838 Do Presidente Souza E Melo. Provincia do Ceara.
- [14] Falla Dirigida A Asembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes na Sessao Ordinaria do Anno de 1837 pelo Presidente da Provincia Antonio da Costa Pinto.
- [15] Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Minas-Geraes NA Sessao Ordinaria DO Anno 1840, Plo Presidente da Provincia Bernardo Jacinto da Veiga.
- [16] Falla do Excellentissimo Presidente da Provincia DA Bahia, em 1º de dezembro d'este anno, dia em que se instalou nesta cidade o Conselho Geral De Provincia.
- [17] Falla Do Ex.mo Sr. Presidente da Provincia das Alagoas na Instalação da Assembleia Legislativa da mesma Provincia em 15 de março de 1835.
- [18] Falla do illustrissimo e excellentissimo senhor José Joaquim Machado de Oliveira, presidente da provincia de Santa Catharina na abertura da terceira sessão da primeira legislatura provincial em o primeiro de março de 1837, decimo sexto da independencia e do imperio. Cidade do Desterro, Typ. Provincial, 1837.
- [19] Falla que, na ocasião da abertura da Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco no 1º de março de 1838, recitou o Exm. Snr. Francisco do rego Barros, Presidente da mesma Provincia.
- [20] LOPES, Eliane M. Teixeira; FILHO, Luciano M. de Faria; Veiga, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 606 p.
- [21] Mendonça, Hipólito José da Costa. "Educação elementar". In: Correio Braziliense. Londres, 1816, Caderno Miscelânea. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/>. Acesso em outubro de 2016.
- [22] Neves, Fátima Maria. O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação Disciplinar do Povo (São Paulo, 1808 – 1889). Assis, 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista.
- [23] Relatório de todos os actos do governo da provincia de Sergipe, na presidencia do Dr. Manoel Ribeiro da Silva Lisboa e por elle publicados.
- [24] Relatório que á Assembléa Legislativa de Pernambuco apresentou na sessão ordinaria de 1839 o exm.o presidente da mesma provincia, Francisco de Rego Barros. Pernambuco, Typ. de Santos & C.a, 1839.
- [25] Relatório com que o excellentissimo prezidente da provincia do Ceará abriu a terceira sessão ordinaria da Assembleia Legislativa da mesma provincia no dia 1.o de agosto de 1837. [Ceará, Typ. Patriotica, 1837]
- [26] Relatório do presidente da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul em 20 de abril de 1835 Signed: Antonio Rodrigues Fernandes Braga. MS.
- [27] Relatório que á Assembléa das Alagoas apresentou na sessão ordinaria de 1839, o excellentissimo presidente da mesma provincia, Agostinho da Silva Neves.
- [28] Saviani, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria (Coleção memória da educação). Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 275 p.
- [29] Sergipe (Provincia) Presidente (Oliveira Bello) Falla... 11 Jan. 1840.
- [30] Vidal, Diana Gonçalves; Hilsdorf, Maria Lucia Spedo (organizadoras). Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. 257 p.

Capítulo 11

Educação do campo e as ciências humanas: A experiência da escola popular na Fazenda Laranjal em Itapuranga

Valtuir Moreira da Silva

Resumo: A educação do campo como um processo formativo que se estruturou na História do Brasil, a partir da terceira década do século XX, consolidando-se como espaços de experiências produzidas por movimentos sociais dos trabalhadores rurais, aos quais foram sendo incorporados como programa e projetos do estado brasileiro a partir de 1945. Visualizamos que, a educação do campo se insere na luta social dos movimentos sociais que se estruturaram desde as ligas camponesas, com as comunidades eclesiais de base, com o sindicalismo rural e com as suas inúmeras centrais sindicais e movimentos de luta, campo e cidade, que surgiram a partir da década de 1980. Para nossa pesquisa apoiamos em Thompson (1998), Brandão (1981), Frei Beto (2004), Freire (1996). Como políticas públicas do estado brasileiro percebe-se a apropriação de inúmeras experiências desenvolvidas nos movimentos sociais e tornando-se um instrumento de resposta a sociedade nacional e organismos internacionais de que se produz a educação que atenda aos camponeses, aos quais em 2013, temos no Brasil, cerca de 8,3% de analfabetos. As fontes principais de consultas foram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, fontes bibliográficas, documentos que nos foram cedidos na primeira experiência de educação de adultos no município de Itapuranga-Goiás, produzida pelos trabalhadores rurais, na Fazenda Laranjal, na década de 1980.

Palavras-chave: Camponeses, Educação Popular, Educação do Campo e Experiência

1. INTRODUÇÃO

Ao pensarmos a educação do campo no Brasil somos levados a perceber que esta fora construída a partir dos movimentos populares e sociais. A discussão da temática em tela, interpela-nos conhecer o processo de construção das experiências que se constituíram nos programas e políticas públicas que lidaram com um ambiente educativo para jovens e adultos. Reconhece-se nesse contexto que existiu um processo histórico que não se pode perder de vista.

Salientamos que, desde o processo de conquista português, 1549, os jesuítas nos legaram informações de que existira a preocupação em desenvolver uma educação para os adultos. Razão pela qual, estamos cientes de que sempre existira um processo de construção da educação para jovens e adultos, muito presente nas experiências sociais, constituídas por movimentos populares, mas sempre negado pelo Estado, enquanto políticas públicas.

A certeza de um processo em curso historicamente são perceptíveis em movimentos sociais dos operários paulistas, ligados ao anarquismo, anarco-sindicalismo e grupos socialistas que sempre tivera em suas lutas uma educação para todos, inclusive os jovens e adultos. Ressalte que, na produção de políticas de estado, somente a partir da Lei 19.513 de 25 de agosto de 1945 é que estivera presentes um programa oficial que traz para a seara pública a preocupação com a educação de jovens e adultos. Todo este percurso com a preocupação de alfabetizar os jovens e adultos que estivessem fora do sistema regular de ensino brasileiro sempre fora parte da demanda dos movimentos populares. Para Beserra e Barreto (1994, p. 167) foram criados:

a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947); o Movimento de Educação de Base – MEB, sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); além dos Centros Populares de Cultura – CPC (1963), Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha Pé no Chão. Também se Aprende a Ler – CPCTAL, sendo que o primeiro estava mais voltado para atender às necessidades de qualificação da mão-de-obra para o setor industrial (além da necessidade de ampliar os “currais” eleitorais mantidos pelas práticas “clientelísticas”), os demais tinham o intuito de atender às populações das regiões menos desenvolvidas, além da preocupação de conscientização e integração desse grupo através da alfabetização e utilização do sistema Paulo Freire (BRASIL, 1945).

Diante desta abordagem percebe-se que não há uma preocupação em se tornar tais intentos como uma política de estado, no entanto, tudo estava voltado para atender aos programas e campanhas, quem sabe de compensação, cujo objetivo fora enfrentar os desafios de uma educação voltada para tal segmento. Um país, ao qual uma grande maioria da população era formada por analfabetos, ao qual no Brasil, somente depois do governo Vargas (1930-45), que se tornara um parte do projeto de construção de um país moderno e industrializado.

A seguir podemos constatar as disparidades e desafios que marcaram a trajetória de enfrentamento da educação para jovens e adultos, aos quais temos a metade da população brasileira formada por analfabetos, cidadãos que estavam acima dos 15 anos eram os grandes expoentes desta estatística.

Dados estes que nos mostram que houve uma queda na taxa de analfabetismo, levando-nos a compreender que a inserção de jovens e adultos nos programas oficiais e das instituições educativas são cada vez mais frequentes. Infere-se que há um quadro desolador, pois temos no Brasil, em 2013, 8,5% da população em situação de analfabetismo.

Todo este esforço de construção das políticas de estado para a educação de jovens e adultos contém uma intensa mobilização social que marcou e continua sendo importante instrumento nesta trajetória. E que, tais cobranças para que tenhamos no Brasil um programa alvissareiro de enfrentamento e oferta da educação no campo tornou-se obrigatório com a Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que em seu artigo 37 garante um instrumental para que o Estado, enquanto ente federado, possa investir em tais programas.

Tabela 1: Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais no Brasil, 1900-2010

Ano	Total	Analfabeta	Taxa de Analfabetismo
1900	9728	6348	65,25%
1920	17564	11409	64,96%
1930	23648	13629	57,63%
1940	30188	15272	50,59%
1960	40233	15964	39,68%
1970	53633	18100	33,75%
1980	74600	19356	25,95%
1991	94891	18682	19,69%
2000	119533	16295	13,63%
2010	144824	13941	9,63%

Fonte: IBGE (2010)

Com a LDB 9394/96 termos em nível de governo federal, uma inconstância, na medida em que, os partidos políticos no Brasil, ao chegarem ao poder não produzem políticas de estado, mas versão em programas partidários e criam suas políticas de governo para o campo, de acordo com os interesses e instrumentos ideológicos. Logo, um programa do estado que enfrente e faça valer direitos constitucionais para a educação dos jovens e adultos, não aparecem mais como políticas compensatórias e com estatísticas para dar respostas a sociedade e organismo internacionais que financiam projetos de educação.

Tivemos assim, uma diversidade de programas, projetos e tentativas de criação de enfrentamentos para com a educação de jovens e adultos, aos quais existem experiências alvissareiras, tanto àquelas ligadas aos entes federados, como as produzidas por movimentos sociais, tanto operários quanto camponeses, na imensa diversidade espacial, social e cultural do Brasil.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, nos dão a dimensão das políticas de educação para o campo em alguns Estados brasileiros, ao qual demonstra o panorama do analfabetismo nas unidades da federação, levando a uma percepção de que, ainda existem muitas lutas para serem enfrentadas em relação a tal demanda social brasileira.

Nesta constante busca de entendimento das políticas públicas para atender à tal demanda, de acordo com os dados do Censo Escolar, 2013, as matrículas em relação a educação do campo estão diminuído ano após ano, confirmando as nossas inferências de que todo este escopo governamental para fazer frente a este desafio, ainda precisa melhor ser gestado. A seguir apresentamos o gráfico que retratada tal questão:

Frente a tal realidade de construção e luta por direitos sociais é que os trabalhadores brasileiros – campo e cidade, sempre colocaram em seus embates a inserção da educação no e do campo, algo que fora incorporado nas decisões governamentais, tanto em nível federal quanto estadual e municipal, tornando-se programas que procuram dar uma resposta às demandas constituídas historicamente.

Saliente-se que, a Educação do Campo seja uma condicionantes destes movimentos sociais, a experiência produzida pelos trabalhadores rurais em Itapuranga, município de Goiás, localizado na região Centro-Oeste do país, pode nos dar uma demonstração interessante de como a busca por uma inserção da educação para os jovens e adultos também foram pautas importantes nas lutas camponesas no Brasil. Exemplo histórico da Escola Popular do Laranjal que se fez e refez com os interesses dos camponeses, construída a partir de uma demanda destes atores sociais.

Escola Popular da Fazenda Laranjal

Na minha região todo mundo dizia isto, na união do povo uns ajuda os outros, principalmente ajuda os mais fracos.

(José Lemes)

Na década de 1980, um grupo de professores e voluntários, preocupados com o número de pessoas adultas que não tinham o conhecimento da leitura ou não eram alfabetizadas, se reúnem para discutir formas de sanar esta deficiência que o poder público, mesmo tendo conhecimento do problema, não se preocupava em resolvê-lo, assim como na atualidade, não manifesta interesse em resolver, fazendo propaganda nos meios midiáticos, mas não atacando o cerne do problema.

Tal demanda, como vimos, não é recente como se observamos ao recorrermos aos fatos que permearam a educação ao longo de nossa história, tendo como propostas dos governantes uma educação excludente voltada para a classe dominante, não permitido às camadas sociais mais baixas terem acesso ao saber, ou preparando-os para ser mão de obra barata explorados pelo capital, deixando-os sem conhecer seus direitos.

No século passado, muitos educadores tentaram mudar esse quadro criando um novo tipo de educação que fosse mais libertária, mas encontrou uma forte resistência por parte do poder dominante, ou por parte do poder econômico que exerce uma imposição fortíssima no poder político existente em nosso país. Portanto as novas buscas por mudanças irão encontrar um caminho cheio de obstáculos, mas muitos educadores foram buscar algo mais para mudar a forma de educar e um conceito novo para trabalhar com novos métodos a serem aplicados na alfabetização de crianças e adultos.

Em 1960, inicia em Pernambuco um movimento liderado por alguns professores e estudantes da Universidade Federal deste Estado, que tinha como ponto fundamental construir uma nova forma de pensar a educação e traçar um novo caminho que pudesse ter uma nova metodologia partindo do princípio de como seria elaborado, para quem seria elaborado e quem elaboraria.

A ideia começa a tomar forma para elaborar um novo método que se diferenciasse dos demais, que fosse libertador e não servisse apenas para aumentar o número daqueles que apenas soubessem assinar o “nome”, tornando-se mais um brinquedo nas mãos dos políticos inescrupulosos, que utilizavam do voto de cabresto para se manterem no poder e continuar dominando os trabalhadores, não lhes dando o direito de livre escolha. Não era permitido questionar o que estava acontecendo, e muito menos procurar formas que lhes auxiliassem na busca por mudanças ou novos rumos para sua sobrevivência.

Carlos Rodrigues Brandão (1981) fazendo uma referência ao novo método elaborado por um grupo de professores e alunos assim se expressa: “Na aurora do tempo em que, coletivamente, pela única vez alguma educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torna-lo doméstico” (Brandão, 19981 p.16). Nessa afirmativa Brandão ressalta a nova proposta de educação elaborada a partir dos estudos e reuniões realizadas pelo grupo de alunos voluntários, em que a educação seria uma ferramenta que pudesse dar uma nova dimensão a esta nova metodologia, onde o foco principal é a busca por uma educação libertadora na formação da consciência crítica e dos no vos alfabetizados.

A experiência desta forma de pensar e executar uma nova proposta educacional, começa no nordeste, onde os “de pé no chão”, elaboram uma nova cartilha, partindo de seu cotidiano e suas principais dificuldades, dentro de sua realidade local. Brandão citando Paulo Freire assim se expressa:

Os resultados obtidos_300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias _ impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros(...).O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos.(...) (Brandão, 1981 p.18-19).

Nesta referência, Brandão ressalta os avanços e o sucesso que o novo método alcançou no meio das comunidades rurais ou que viviam em pequenas vilas sem nenhum apoio das autoridades, deixando-os em um total abandono. Com a ideia deste grupo de professores e alunos da Universidade Federal de Pernambuco encampam essa nova metodologia, criando junto com os próprios interessados ou autores a forma de ação a ser implantada e estruturadas de acordo com o meio em que vivem.

Voltado aos anos 1980, com o regresso do exílio Paulo Freire e muitos educadores preocupados com o avanço calamitoso do analfabetismo em nosso país, resolvem se reunir para procurar alternativas na tentativa de diminuir as dificuldades e os problemas que afligiam nosso povo simples que não tiveram condições de frequentar escola na sua infância porque tinham que auxiliar no trabalho pesado as suas famílias para sobreviverem, sendo impedidos de buscar o conhecimento escolar.

Em um município do interior do Estado de Goiás, Itapuranga, um grupo de professores da rede oficial de educação, juntamente com outros voluntários se reuniram e começaram a discutir maneiras de auxiliar as pessoas adultas que moravam nas comunidades rurais, cujo objetivo era ensinar a ler, para que estas tomassem consciência de que eram explorados pelo poder político e do capital. A partir de então, os moradores das comunidades rurais se interessaram em buscar novos caminhos. Diante da provocação, partem para elaboração de uma cartilha com as palavras geradoras, que faziam parte de seu cotidiano, sendo que os animadores mais ouviam do que falavam, acatando as sugestões dos futuros alunos. Terminada esta etapa, os professores animadores elaboraram as cartilhas com as palavras sugeridas pela comunidade.

Entre as palavras geradoras elaboradas pelos trabalhadores vamos encontrar algumas que estão diretamente ligadas ao seu universo cotiando, tal como visualizar na imagem a seguir:

Figura 1: Material didático trabalhando com palavras geradoras.



Fonte: Folha de exercícios da Escola Laranjal, 1983

Como é possível observar, as palavras geradoras mencionadas, aparecem as dificuldades ortográficas, e de linguagem que serão estudadas posteriormente. Outra iniciativa do grupo foi a necessidade de aprenderem a matemática, não a matemática clássica, mas aquela voltada para as suas atividades diárias, para não serem “passados para traz” pelos espertalhões do comércio, fatos que aconteciam constantemente.

A experiência educativa aconteceu na Comunidade do Laranjal, na década de 1980, com um grupo de lavradores e lavradoras, tendo como animadores as professoras Eliana da Cunha Machado, Maria Conceição Teixeira, Maria Lúcia Vanuchi, Maria Teixeira e Perpétua Maria de Camargos Gontijo. Esse grupo se deslocava da cidade para a Comunidade do laranjal, usando os meios de transportes mais diversos, indo desde as caminhadas a pé, ônibus, carroças e bicicletas. Foi um esforço por parte, tanto dos animadores, como por parte dos educandos que depois da exaustiva jornada de trabalho, ainda encontravam forças para frequentarem assiduamente as aulas noturnas.

Enfrentando as dificuldades que eram muitas, os monitores em menos de quatro meses conseguiram, não só alfabetizar, mas discutir seus direitos e se prepararem para enfrentar o explorador na pessoa do atravessador (aquele que comprava seus produtos a preços irrisórios achando que ainda estava fazendo um grande favor), procurando se unir porque começaram a acreditar que unidos seriam mais fortes.

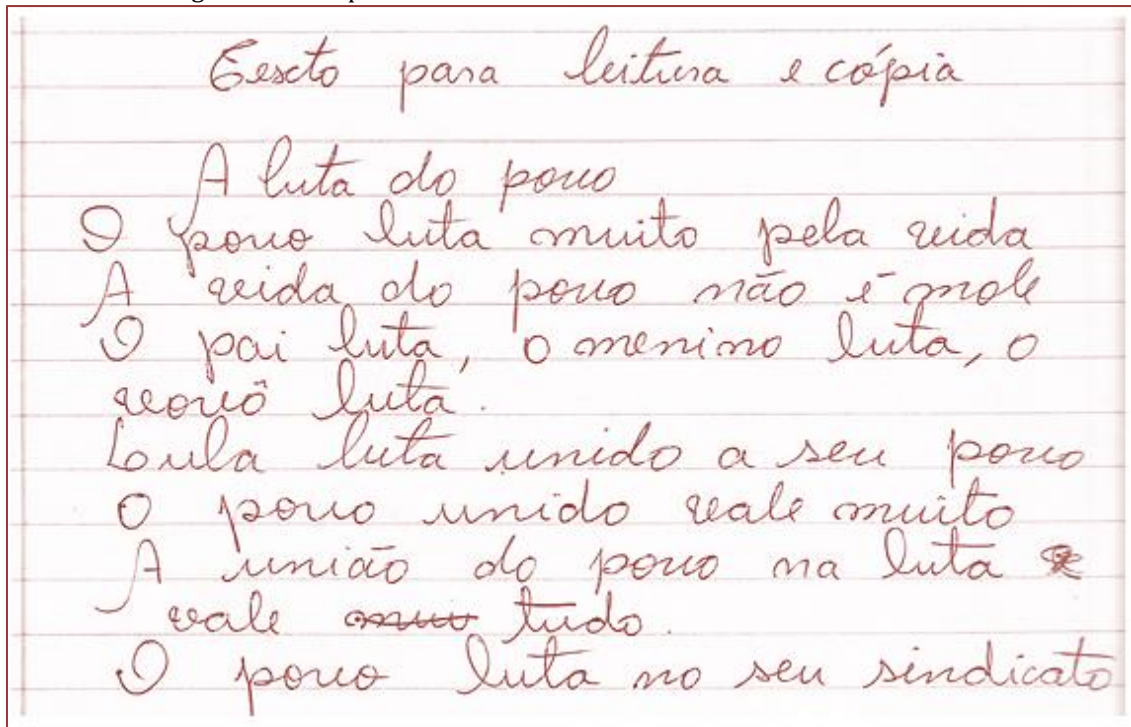
Diante desta experiência, outras comunidades do município de Itapuranga também manifestaram o desejo de participarem desta nova atividade, que havia rendido à comunidade do Laranjal uma nova maneira de ver o mundo. Nesse mesmo intuito, a comunidade do, então, distrito de Guaraíta, próximo à Itapuranga também decidiram discutir com os trabalhadores e solicitar da equipe de monitores do Laranjal ajuda para montar uma experiência semelhante.

Nessa construção educativa evidenciou-se a preocupação, tanto das professoras quanto dos trabalhadores, de relacionar o que deveria ser ensinado com o seu fazer. No exercício de matemática a seguir, encontrado no caderno de planejamento da Escola, verifica-se que o objetivo era aproximar experiência e ensino, empregando muitos elementos presentes nas vendas e nas compras da produção e insumos efetuados na cidade de Itapuranga:

- a) Vendi 6 dúzias de ovos por CR\$ 2.100,00, quanto saiu cada dúzia?
- b) Emprestei a um amigo CR\$ 315.000,00 a 15% a.m., quanto recebi de juros?
- c) Fui à cidade e comprei:
 - 2 kg de açúcar por CR\$ 540,00,
 - 1 litro de querosene por CR\$ 400,00
 - 1 kg de macarrão por CR\$ 430,00,
 - 1kg de café por CR\$ 800,00
 - 1 kg sal por CR\$ 120.
 - Dei CR\$ 5.000,00 para pagar, qual foi o meu troco?
- d) Vendi 320 sacos de milho a CR\$ 7.500,00. Quanto recebi?

Em mais um pequeno trecho, também extraído do caderno de planejamento, produzido em 1983, observamos que havia intenção de colocar em debate o ideal e importância da organização para vencer e fortalecer a luta camponesa sempre. Logo a seguir um texto que fora lido e estudado no projeto da Escola Popular da Fazenda Laranja.

Figura 2: Texto para leitura e debate com os alunos trabalhadores rurais.



Fonte: Caderno de Planejamento, jun., 1983.

Com o desenvolvimento das atividades escolares na Fazenda Laranjal houve um encontro dos camponeses consigo mesmo. Tal como narra Zé Lemes afirmando que:

Mas foi uma experiência muito boa. Sabe, nessa escola a gente aprendeu, aprendeu tanto assim. Desenvolveu a leitura, mais junto, com agora, aqueles que não sabia quase nada mesmo, desenvolveu também bastante a leitura.

Consequentemente, após as primeiras experiências de estudos conforme o relato acima, os alunos-camponeses, foram percebendo que sabiam muitas coisas, talvez o que faltava era a sistematização e a percepção, como disse Paulo Freire, aprender-aprender, construindo dessa maneira o conhecimento dialógico.

Todo este arcabouço de mobilização e aprendizado socializado possibilitou aos camponeses que frequentavam as aulas na Escola potencializar as lutas por seus direitos e conseguindo demonstrar que os trabalhadores eram integrantes e produtores da história. Com todo o seu passado de embates e enfrentamentos sociais e políticos que lhes serviram para instrumentalizar outras atividades organizativas, como Associação dos Produtores e Cooperativa.

Ressalta-se que, com os aprendizados constituídos a partir de suas próprias histórias teve papel proeminente no engajamento de algumas dessas famílias em fazer parte da luta pela terra em outras regiões do Estado de Goiás, enfrentando o poder de mando do latifúndio e o fortalecimento da luta sindical.

O casal Raimundo e Maria das Graças que, em seus depoimentos, narra que a própria tomada de decisão de participar do movimento pela terra foi influência direta do que aprendeu naquela escola. Além disso, o casal assevera que aprenderam a valorizar algumas coisas em decorrência dos ensinamentos de seus pais, como por exemplo manter a tradição de uma festa de São João, sendo reinventada, agora, no Projeto de Assentamento Lagoa Grande, no município de Heitorai. Maria das Graças assim resumiu assim o papel da Escola do Laranjal:

Aprendia tudo. Aprendia a História do Brasil, igual na Escola que eu tô agora. E muita coisa que eu aprendi foi lá. Eu lembro tudinho que nós aprendeu lá. Era uma aula de história muito boa. Só porque era assim, era mais oral, falada. Nós quase num escrevia, mas ficava prestando atenção, e aprendeu muita coisa. Aprendia também muita coisa de escola assim mesmo.

Havia todo um esforço das professoras para realização dos materiais e das aulas na Escola Popular da Fazenda Laranjal, vez que estas entendiam a necessidade de ver os alunos já adultos adquirindo experiências significativas para sua vida, bem como para as atividades desenvolvidas na comunidade onde residiam. A realização de reuniões com os trabalhadores propiciava a produção de uma cartilha que continha as palavras geradoras ligadas ao seu cotidiano. Assim, o ato de ensinar e aprender se constituía desde as conversas informais, produção do material e no ouvir das experiências dos camponeses, sempre de modo dialógico.

Na esteira destas reflexões portanto, a experiência da Escola Popular do Laranjal baseou-se no Método Paulo Freire tornando-se uma ferramenta essencial na escolarização das famílias camponesas envolvidas. Presentes nesse processo de escolarização, a alfabetização, a conscientização política, a busca pelos seus direitos como cidadãos e a luta em defesa da liberdade de ação diante dos exploradores e da política clientelista que utilizavam o povo como massa de manobra para se manter no poder, estava o construto ideal de uma prática social e cultural balizada na luta pelo reconhecimento da pessoa e nos direitos do cidadão, que entre outras ações alicerçava a construção cotidiana de uma consciência política social e cultural a partir da vivência da educação de jovens e adultos com os camponeses no município de Itapuranga.

Tal contumaz fora o ato educativo, a partir do dialogismo freiriano, que ao findar o primeiro ano de aula na Escola do Laranjal, Zé Lemes deixou registrado, através de um poema, a leitura sobre tal ação desenvolvida em sua comunidade. No dia 13 de outubro de 1981, escreveu e declamou a poética educativa:

O dia 15 de outubro
É o dia do professor
Eu tenho muita estima
É um profissional lutador
A quem eu devo o que sei
Por isso sempre respeitei
E reconheço seu valor.

Professores da cidade,
Também da zona rural,
Faz um esforço danado
Às vezes, ganham muito mal
Seja mulher, ou seja, homem
Estão engrandecendo o nome
De nosso país em geral.

Mas vou deixar tudo de lado
Pra falar da nossa Escola
No dia 20 de abril
Lá pelas 19 horas
No ano de 1981,
Se não me falha a memória
Os alunos muitos animados
Tudo estava preparado
Português, matemática, ciência e história.

Era um sonho antigo
Tornando-se realidade.
O povo da roça estudar
Sem precisar ir pra cidade
Este foi um pequeno exemplo
Era falado há muito tempo
Pois tínhamos necessidade.

Eram cinco professores
Dotados de capacidade
Ensinava ler, escrever e contar
E enxergar a realidade
Até lições foram feitas
Aqui da nossa comunidade
Professoras eficientes
Fizeram um trabalho excelente
E com muito boa vontade.

Todo caminho tem espinho
Quem quiser ver pisa no chão
Aqui logo apareceu problema de condução
Mais tudo aqui funcionou
Na base da cooperação
Carros, carroças e bicicletas
Tudo foi posto em ação
Ai veja as coisas como é
Andaram até a pé
Mas as aulas não pararam não.

Esta festa ia ser feita
Depois de tudo encerrado
Mas hoje foi antecipada
Vamos ainda ver um filme
O dia já está marcado
Aos meus colegas de classe
Dou um abraço apertado.
Aprendemos coisas novas
Vamos terminar nossas provas
E aguardar os resultados.

É a partir da percepção da fala do autor que se compreende como a construção dialógica propiciada pelo projeto de alfabetização de adultos implementado pela comunidade do Laranjal, viabiliza uma releitura de mundo, na qual se tem origem, ações de estímulo a outros movimentos de politização, social, cultural, do cidadão. Dessa maneira, considera-se que a construção da cidadania pressupõe a ideia de que todos os sujeitos possam ter seus direitos conquistados e mantidos, mormente a partir do diálogo e do aprendizado da leitura da palavra e conseqüentemente da leitura de mundo, assim como propala a pedagogia Freiriana.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de transformações sofridos pela sociedade, mas de modo bastante específico pela educação formal tem sido evidenciado cotidianamente como um processo necessário, todavia no que se refere aos movimentos sociais e a educação do campo, salientamos que há desde a última metade do século XX, um envolvimento cada vez maior das comunidades rurais pelo reconhecimento de suas potencialidades.

Nesse entendimento, a criação do movimento de escola popular existente na Fazenda Laranjal no município de Itapuranga na década de 1980, surge como uma proposta cidadã para a construção da cidadania e fortalecimento do camponês que diariamente é explorado por diversas instâncias da sociedade, inserindo neste propósito a formação social do sujeito, a partir da leitura e da escrita. Mediante essa vertente, as experiências populares vivenciadas pela comunidade rural do Laranjal e pelas professoras participantes do projeto, vislumbrava de maneira substancial, pensar o sujeito por meio do diálogo e da luta de seus direitos, cuja perspectiva tornou-se ao longo do tempo um mecanismo sine qua non, para esta comunidade e também para outras comunidades rurais de Itapuranga e região.

Diante disso, o uso da leitura e da escrita, assim como a busca de seus direitos, mostra-se de maneira gradativa como o movimento campesino promove para os pequenos produtores do município de Itapuranga condições para cada vez mais se organizarem conquistando por meio do conhecimento da leitura e da escrita seu direito e sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- [1] Bachelard, G. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- [2] Bakhtin, M. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rebelais. São Paulo: Hucitec, 2002.
- [3] Benjamin, W. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- [4] Bordieu, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- [5] Brandão, C. R. *O que é método Paulo Freire*. Editora Brasiliense: Rio de Janeiro, 1981.
- [6] Darton, R. O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- [7] Freire, P.; Beto, F. Essa escola chamada vida. Ática: São Paulo, 2ª. Ed, 2004.
- [8] Thompson, E. P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Capítulo 12

Cultura política e associações: o caso do assentamento Zumbi dos Palmares – Campos dos Goytacazes

Elson dos Santos Gomes Junior

Resumo: O presente artigo apresenta uma análise da cultura política em um assentamento de reforma agrária do Norte Fluminense. Neste âmbito, discute a atuação das associações de moradores dos núcleos que compõem o assentamento à luz de indicadores obtidos sob a ótica da teoria da cultura política inaugurada por Almond e Verba. Apresentando assim, como traço norteador, a relação entre participação e operacionalização na resolução coletiva de conflitos e interesses.

Palavras-Chave: Cultura Política, Associativismo, Associações de Moradores.

1. INTRODUÇÃO

No estado do Rio de Janeiro o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, se consolidou em finais da década de 1990, tendo a região Norte Fluminense como a área de concentração de suas ações. Marcada pela histórica atividade canavieira, principalmente em Campos dos Goytacazes (Lewin et al., 2005: 65), e possui grandes propriedades, a falência do setor sucroalcooleiro apresentou um quadro propício para sua atuação.

Os integrantes destes assentamentos (total de 11 na região Norte Fluminense) são oriundos tanto do meio rural quanto do urbano e, como afirma Belo (2012: 70), construíram organizações tanto em confluência quanto em oposição às propostas organizativas do MST. Assim a diversidade de formas associativas e de mobilizações salienta a existência de disputas pelo direcionamento da atuação de indivíduos e sujeitos na citada região. Para Neves (2008: 35) estes “agentes mediadores” são eficientes em processos de organização, na circulação de ideias, na construção de estratégias, que são geralmente agregadas em torno de movimentos associativos e instituições.

Apesar da existência de disputas e conflitos internos referentes ao MST e demais assentados, é possível salientar a presença de formas associativas que, por meio das possibilidades jurídicas do uso social da terra entre outros fatores, apontam para características tanto instrumentais quanto a valores (Azevedo e Prates, 1995: 105). A primeira pode ser preliminarmente discutida a partir do cálculo olsoniano baseado na relação entre custo e benefício. Para Olson (2011: 36) as formas associativas estão permeadas por estes cálculos e os indivíduos apenas dispõem de suas energias quando o primeiro (custo) é menor que o segundo (benefício).

No que tange a associação a valores, segundo Putnam (1997: 113), as organizações além de proporcionarem a socialização de formas de ação, também contribuem para o fortalecimento de laços de confiança. Neste sentido, o que possibilita às frações de movimentos como o MST e/ou população rural assentada continuarem atuantes mesmo depois de conquistas materiais, está associado a um aprendizado que se inicia com a participação no acampamento, com sua importância simbólica e pedagógica (Sigaud, 2004: 14; Belo e Pedlowski, 2014: 76); ou seja, o compartilhar de concepções e valores que se consolidaram ao longo do tempo, contribuem para a manutenção da mobilização de indivíduos e atores mesmo quando estes alcançam suas conquistas particulares.

Neste cenário os conceitos de “mobilização sociopolítica” e “sofisticação política” (Azevedo e Fernandes, 2014: 201) tornaram-se centrais no sentido de identificar e caracterizar a cultura política existente na atuação do MST e demais assentados ligados em algum grau ao movimento, mais precisamente, dos integrantes do assentamento Zumbi dos Palmares. Desta forma complementam o esforço de caracterização da forma associativa e de atuação dos assentados no referido assentamento.

Neste quadro conceitual este trabalho apresenta as características da cultura política do assentamento Zumbi dos Palmares, tomando como referência estudo anterior envolvendo a temática em Campos dos Goytacazes e Macaé. Além disso, apresenta as idiosincrasias existentes entre estes indicadores e a operacionalização de demandas coletivas via associações de moradores.

2. COLETA DE DADOS

Sobre o questionário aplicado no Zumbi dos Palmares, salientamos ser o mesmo que foi usado para realização da pesquisa sobre cultura política em Campos dos Goytacazes e Macaé¹⁸. Como os estudos referentes à cultura política são, desde sua formalização na Ciência Política, estudos comparativos (Almond e Verba, 1992: 178; Rennó, 1998: 89), foi utilizado o mesmo questionário aplicado na pesquisa sobre Campos e Macaé (Azevedo e Fernandes: 2014) para coleta de dados, possibilitando assim, a elaboração dos indicadores a respeito da cultura política do assentamento Zumbi dos Palmares (associativismo, mobilização sociopolítica e sofisticação política).

¹⁸ Esta pesquisa, onde parte das análises encontra-se em Azevedo e Fernandes (2014), foi organizada pelo Observatório das Metrôpoles em parceria com a Universidade Candido Mendes e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

3.INDICADORES DA CULTURA POLÍTICA

Ao analisarmos os dados referentes à intensidade de associativismo e mobilização política relacionando o assentamento Zumbi dos Palmares à Campos dos Goytacazes, podemos construir uma análise enriquecedora. Como bem salientou Rennó (1998: 75), o aparato teórico da cultura política, em sua gênese, possui o “enfoque comparativo”. Assim, vejamos os indicadores relacionados ao associativismo.

Tabela 1. Intensidade de associativismo no Zumbi dos Palmares e Campos dos Goytacazes

Formas de associativismo	Zumbi dos Palmares	Campos dos Goytacazes
Partidos políticos	0,09	0,29
Sindicato, grêmio ou associação profissional	1,48	0,42
Igreja ou organização religiosa	1,78	1,87
Grupo desportivo, cultural ou recreativo	0,41	0,63
Outra associação voluntária	0,09	0,53
Média	0,68	0,62

Com exceção do associativismo profissional, em todas as demais formas os índices que representam o assentamento são menores. No entanto, quando se considera a média esta interpretação é modificada; ou seja, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos assentados (Pedlowski, 2011: 127), a intensidade dos índices de associativismo presentes no Zumbi dos Palmares são, em média, maiores do que os verificados na cidade de Campos dos Goytacazes (tida como polo regional).

Este dado sinaliza para um diferencial na formação da sociabilidade do assentamento, ou seja, a importância do acampamento para gênese da cultura política dos assentados (Sigaud, 2004; Sigaud et al., 2010; Belo e Pedlowski, 2014). Logo, todo o processo de operacionalizar estrategicamente a “forma acampamento” (Sigaud et al., 2010: 7) e, com isso, de alimentar todas as suas demandas, proporcionou aos assentados um conjunto de ações (participações, construções e experiências) que marcou o processo de formação de sua cultura política.

Quanto aos indicadores de mobilização sociopolítica, os índices são significativamente diferentes, principalmente, pela diminuição das disparidades e superioridade, em sua maioria, por parte do assentamento. Assim, além do processo que envolveu todo o período no acampamento, necessitou-se também de angariar forças para a superação de dificuldades estruturais e de serviços diretamente relacionadas ao assentamento. Neste sentido, a materialização destas ações é apresentada na tabela 2.

Tabela 2. Intensidade de mobilização sociopolítica segundo a modalidade de ação política em Campos e no Zumbi dos Palmares

Modalidade de ação sociopolítica	Zumbi dos Palmares	Campos
Assinar um abaixo-assinado	1,51	1,76
Boicotar produtos	1,23	0,84
Participar de manifestação social	1,21	0,93
Participar de comício ou reunião política	1,69	1,85
Contatar políticos/alto funcionário do Estado	1,16	0,94
Dar dinheiro/recolher fundos para causas públicas	1,14	0,89
Contatar ou aparecer na mídia	1,11	0,62
Participar de fóruns pela internet	0,56	0,70
Média	1,18	1,07

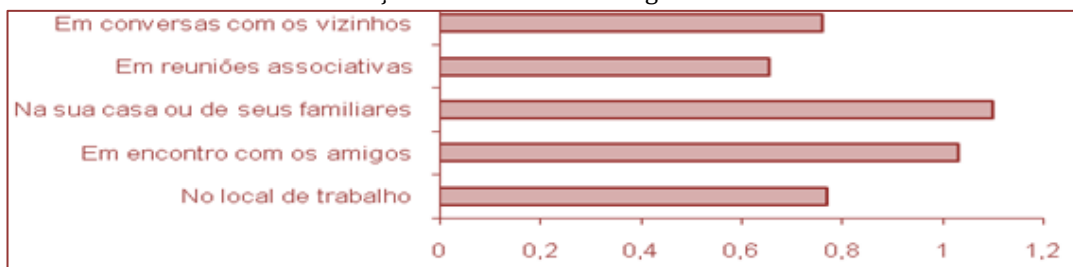
Os assentados, considerando a totalidade das formas de ação política, possuem níveis de intensidade maiores de mobilização sociopolítica que os encontrados em Campos dos Goytacazes (em sua maioria e, também, em média). Estes índices reforçam a fase de acampamento como de importância cardeal para a consolidação de tais índices.

Quanto à “sofisticação política” dos indivíduos pertencentes ao Zumbi dos Palmares, a análise será de acordo com a proposta de Azevedo e Fernandes (2014: 201), ou seja, dividida em dois conjuntos. O primeiro, chamado de “socialização secundária”, busca apreender o índice de intensidade com que os indivíduos conversam sobre política no local de trabalho, em encontro com os amigos, em casa com os familiares, em reuniões associativas e em conversas com os vizinhos. No segundo, chamado de “exposição

à mídia”, analisa a intensidade com que os integrantes do assentamento acessam informações sobre política através de jornais, televisão, rádio e internet.

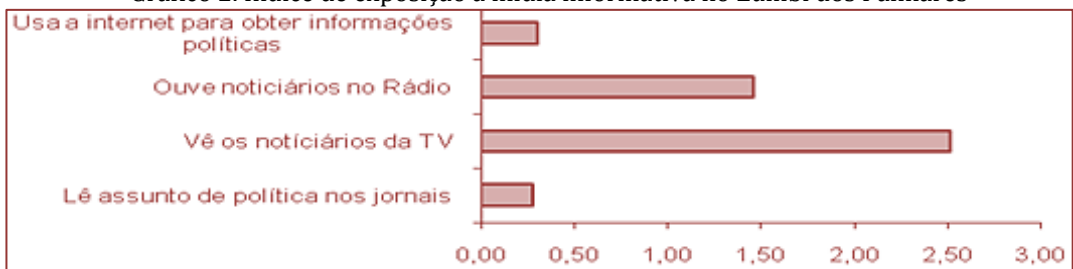
Quanto ao primeiro, socialização secundária, os índices mostram que os assentados possuem baixos índices quando o assunto é “falar sobre política”. Assim, as variáveis que compõem o referido índice apontam que no Zumbi dos Palmares poucos são os momentos em que seus integrantes reservam para tratar de assuntos referentes à política, como pode ser visualizado no gráfico a seguir.

Gráfico 1. Índice de socialização secundária dos integrantes do PA Zumbi dos Palmares



Quanto ao acesso dos assentados a informações referentes a política por meio de mídias, estes apresentam um índice médio de intensidade igual a 1,14. Azevedo e Fernandes (2014: 209) apontam que este dado referente aos indivíduos moradores de Campos dos Goytacazes é igual a 1,55. Quanto ao segundo, os autores apontam que a exposição à mídia informativa direciona para “sofisticação política”, principalmente, quando os indivíduos buscam informações em jornais impressos. Isto, pelo fato de exigir “maior grau de interesse, atenção e compreensão cognitiva por parte dos indivíduos”. Neste sentido, os dados referentes ao Zumbi dos Palmares apresentam a seguinte configuração:

Gráfico 2. Índice de exposição à mídia informativa no Zumbi dos Palmares



Apresentando índices semelhantes aos da cidade de Campos dos Goytacazes, os assentados possuem como principais veículos de informação sobre política os telejornais e os veículos de radiodifusão. Segundo Azevedo e Fernandes (2014: 208), quando se usa como referencial apenas os dados referentes à leitura de jornais, Campos dos Goytacazes apresenta um índice de 1,13, enquanto que no Zumbi dos Palmares é de 0,28.

Neste quadro, a respeito dos indicadores da cultura, iremos inserir a atuação das associações de moradores existentes nos núcleos constituintes do assentamento. Com isso, analisaremos os efeitos e características dos citados indicadores sobre as associações e o cumprimento de seu papel social diante dos núcleos e suas demandas.

4. AS ASSOCIAÇÕES DE MORADORES

Em um primeiro momento após a instituição legal do Zumbi dos Palmares (1997), surgiu uma discussão entre os atores envolvidos (MST, Assentados e INCRA¹⁹) a respeito da organização do assentamento. Assim, entre propostas mais individualistas e outras de cunho mais coletivo, o impasse se arrastou até o ano seguinte. Deste processo de organização territorial, ficou estabelecida a divisão do assentamento em cinco núcleos (PEDLOWSKI, 2011; LEWIN et al., 2005).

Em relação ao MST, restaram de sua proposta as duas organizações baseadas em agrovilas, existentes nos núcleos II (Jacarandá) e IV (Campelo). No entanto, estas duas agrovilas não demonstram significativa atividade agrícola coletiva. Evidenciaram-se laços de parentesco e de amizade, nos quais as trocas de trabalho e ajuda coexistem. Contudo, sem caracterizar qualquer destes núcleos como sistema de “cooperação”.

Assim, no início, em cada um deles existiu uma associação estabelecida pelo INCRA para fins de resolução de conflitos, demandas de assistência técnica, dúvidas a respeito de pedidos de financiamento e crédito, e também tentativas de formar cooperativas para que pudessem maximizar as potencialidades produtivas, de comércio e de compra de insumos (PEDLOWSKI, 2011; LEWIN et al., 2005). Desta forma os presidentes destas associações construíram com suas comunidades o que Putnam (1997: 177) designou de “capital social”. Este capital se deu por meio dos serviços prestados às associações e suas respectivas comunidades.

No núcleo I, a senhora “V” (bem avaliada no núcleo I) possui um capital social reforçado por muitos assentados, pois ela é muitas vezes lembrada como a “mulher que grita mesmo”, a que “pede”, e que em muitos casos apresenta-se como mediadora de conflitos entre assentados. Em sua residência é comum a presença de pessoas solicitando sua intervenção por conta de desavenças, como avanço de delimitação de terra, gado solto e prejuízos na lavoura alheia, desentendimentos pessoais, entre outras formas conflituosas. Assim, ouvi muitas vezes a expressão: “eu fui lá na dona V” ou “eu falei com dona V”.

Assim, no núcleo I, além da associação que foi criada no início do assentamento, outra associação se formou com o intuito de disputar a representação. Esta segunda é presidida pelo “G”. Ele é uma das lideranças do MST no assentamento e na região Norte Fluminense. No entanto, após a morte de Cícero (liderança do MST no Norte Fluminense, assassinado no dia 25/01/2013 quando deixava o acampamento organizado nas terras da extinta Usina Cambaíba). “G” afirma que pretende ser mais cauteloso com suas ações, apesar de defender posicionamento alinhado com a proposta geral do MST.

O núcleo II encontra-se com a Associação desativada burocraticamente. No entanto, a presidente continua, segundo ela, prestando serviços de assistência aos assentados. Entre os mais solicitados, está a declaração de permanência no lote e de atividade como trabalhador (a) rural, que serve no INSS para compor o dossiê de solicitação de aposentadoria “pela terra”. Neste núcleo não houve a consolidação de qualquer forma alternativa de representação, ou seja, não se formou Associação e/ou grupo de oposição.

Já no núcleo III, existe a Associação presidida pelo “R” (que é bem avaliado pelos associados), que se encontra atuante. A maioria dos assentados a reconhecem como organização principal de representação dos interesses do núcleo. Neste, o “R” é sempre lembrado como uma pessoa “boa demais”, “trabalhador”, “gente fina demais”, “pode contar com ele”, entre outras expressões que sempre o qualificam como um bom presidente e que consegue angariar conquistas para o núcleo, por exemplo, compra de maquinários para a Associação e de prestação de serviços, como o tombamento de terras. Apesar disso existe uma Associação de oposição, presidida por “L”.

Esta última não conseguiu manifestar ressonância significativa quanto a sua importância para o núcleo. Neste sentido, não foi verificado em nenhuma das visitas a campo (no núcleo III) a relevância da Associação presidida pela assentada. Contudo, parece estar retomando uma organização de associados de oposição à principal Associação do núcleo e que, até o momento, não se consolidou de forma significativa a ponto de ser parte das discussões dos assentados do referido núcleo.

O núcleo IV apresenta a organização espacial no modelo agrovila presente na localidade de Campelo, que possui duas associações. Na primeira, presidida pela assentada “E”, está a fração do núcleo que se opõe às propostas organizativas do MST. Na segunda, presidida pela assentada “V”, está a fração do núcleo que possui militância do MST. Além disso, a associação liderada por “V” está gerando uma cooperativa com objetivo de amadurecer uma experiência coletiva de comercialização (com produção individualizada).

¹⁹ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

No núcleo V (cuja Associação manifesta sinais de desarticulação), a disputa é tênue. Apesar de não existir mais de uma associação, a existente convive com uma representação dividida em que a presidente é benquista por uma fração dos assentados e o vice-presidente por outra.

Fator importante, para análise das associações, está ligado à precedente experiência política das lideranças comunitárias. Neste sentido, algumas possuem capital social adquirido antes do processo de ocupação da Usina São João, como é o caso evidenciado no núcleo I, onde os dois atuais presidentes exerciam a função em associações de moradores de bairros da periferia da cidade (“V”, em Cidade Luz e “G”, em Parque Prazeres). Estas duas lideranças chegaram a participar de eleições municipais como candidatos a vereadores, representando suas respectivas comunidades (PFL e PPB, respectivamente).

Estes, quando foram procurados pelo trabalho de base do MST para organização da ocupação também levaram para o acampamento relações sociais estabelecidas com ideias e interesses em comum ao movimento, relações estas amplificadas “com consequências duradouras”. Contudo a intensidade destes laços foi prejudicada por alguns fatores de divergências políticas, não necessariamente partidárias. Como exemplo, podemos citar a participação de trabalhadores sindicalizados.

Para Pedlowski (2011: 123-124) “o sucesso político do MST no processo de ocupação foi parcialmente neutralizado pelo INCRA”, pelo fato de ter introduzido no assentamento trabalhador dos sindicatos rurais e ex-trabalhadores das usinas. Não vendo positivamente a associação destes atores ao processo de formação do assentamento, devido a não existência de certa confluência a respeito do modelo de reforma agrária a ser instituído.

Apesar de existir relevante importância a respeito das associações e de suas funções burocráticas e “pedagógicas” (socialização de conhecimentos), existem interpretações que abordam o conflito existente entre a organização de ocupação entre MST, INCRA e sindicatos valorizando outros horizontes de conflitos (PEDLOWSKI, 2011; ZINGA, 2004). Nesta leitura as associações são abordadas como requisitos “impostos” pelo INCRA para operacionalizar os trâmites de concessões de direitos por parte do Estado aos trabalhadores que passaram à condição de assentados. Segundo Pedlowski (2011: 125), isto contribuiu para a formação de uma relação em que os assentados passaram a depender diretamente das lideranças.

Apesar de Pedlowski (2011) e Lewin et al. (2005) abordarem as associações como exigências externas à vontade do MST e de trabalhadores mobilizados e, por isso, fonte de conflitos, existe uma face atual destas organizações que é o não interesse por parte da população do assentamento em participar de sua gestão. Isto reflete outra questão a ser tratada de forma geral sobre a relação entre os assentados e as associações, ou seja, uma esfera instrumental desta realidade social (AZEVEDO e PRATES, 1995).

Sobre este aspecto, a presidente da associação do núcleo II afirma que por dois mandatos consecutivos ela vem abrindo para que se apresente um sucessor à presidência da associação, no entanto, ela nunca consegue uma candidatura, o que demonstra bem a “lógica da ação” apresentada por Olson (2011), uma vez que os atores, concluindo que o esforço é maior que o objetivo, não lançam mão de seus interesses particulares em prol de recompensas consideradas menores.

Essa realidade delimita o ponto de disputas entre lideranças e suas associações no Zumbi dos Palmares e direciona a discussão para a relação dos assentados em relação a estas propostas de direção. O que parece estar intimamente conectado, uma vez que os assentados demonstram também que não desejam investir frações de tempo e de trabalho na organização e manutenção das associações. Como demonstrou Tocqueville (1998: 383-384) a respeito do desenvolvimento das instituições, que em uma sociedade democrática este regime político pode oferecer uma contrapartida negativa. Esta é justamente a opção de não participar da construção de instituições e de projetos coletivos e/ou institucionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre a cultura política do assentamento e de suas associações encontra-se ligada, também, na dimensão macro destes estudos. Assim, segundo Azevedo (2009: 710-711), o Brasil possui os menores indicadores de cultura política dos países citados em seu estudo. Desta forma, apesar de possuírem índices e médias superiores ao meio urbano, os assentados manifestam tal característica de duas principais formas.

Primeiramente, de acordo com toda bibliografia citada, a participação em organizações associativas está intimamente relacionada a ligação dos atores no processo de criação/gestão. Assim, no que tange ao assentamento e suas associações, uma vez sendo concebidas pelo INCRA, não proporcionou a criação de laços de pertencimento, explicando parte do não envolvimento.

Em segundo, além da ausência de identidade com as mesmas, a possibilidade de não participação se faz presente por fatores de escolha pessoal e/ou de não identificação por conta da inserção de assentados por vias alternativas ao acampamento. Assim, houve a possibilidade de uma composição distante da valorização da participação como elemento aglutinador.

Por fim, ficou salientado que, o fato de as lideranças comunitárias serem as mesmas desde a fundação do assentamento, mostra que, apesar de terem sido evidenciadas diversas formas de associativismo e de mobilização sociopolítica, o traço característico da não participação associado a instituições exógenas aos anseios dos sujeitos envolvidos, aponta para a reprodução de um lastro de afastamento no que tange a espaços de gerenciamento de demandas e conflitos.

REFERÊNCIAS

- [1] Almond, G.; Verba, S. La cultura política. In Batle, Albert. Diez textos básicos de Ciência Política. Barcelona: Ariel, 1992 [1963].
- [2] [Azevedo, S.](#) et al. Mudanças e permanências na cultura política das metrópoles brasileiras. Dados, n.3, v. 52, 2009.
- [3] Azevedo, S.; [fernandes, J. S.](#) Polos regionais do Norte Fluminense e a Região Metropolitana: cultura política em perspectiva comparada. Cadernos Metrópole (PUCSP), v. 16, p. 195-217, 2014.
- [4] Azevedo, Sérgio de; Prates, Antonio Augusto Pereira. Movimientos sociales, accion colectiva y planificacion participativa em el Brasil. Revista EURE, vol. 21, nº 64, pp. 103-120, Santiago de Chile, diciembre 1995.
- [5] Belo, D. C.; Pedlowski, M. A.. Acampamentos do MST e sua importância na formação da identidade do Sem Terra. Revista Nera (Unesp), v. 17, p. 71-85, 2014.
- [6] Belo, Diego Carvalhar. O processo de formação dos acampamentos e seus impactos no desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária na região Norte Fluminense. 2012 (Dissertação de Mestrado - Pós-Graduação Políticas Sociais, Campos dos Goytacazes, 2012).
- [7] Lewin, Mônica et al. Uma nova abordagem da questão da terra no Brasil. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.
- [8] Neves, Delma Pessanha (org.). Desenvolvimento social e mediadores políticos. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.
- [9] Olson, Mancur. A lógica da ação coletiva. São Paulo: Edusp, 2011.
- [10] Pedlowski, Marco A. Os limites da Reforma agrária desassistida na região norte do Estado do Rio de Janeiro: entre o descaso do Estado e a resistência dos assentados. In: Pedlowski, Marco A. et al. Desconstruindo o latifúndio: a saga da reforma agrária no Norte Fluminense. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.
- [11] Putnam Robert D. Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getulio Vargas, 2007.
- [12] Rennó, L. Teoria da cultura política: vícios e virtudes. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 45, p. 71-92, 1998.
- [13] Sigaud, Lygia et al. Ocupações e Acampamentos: sociogênese das mobilizações por reforma agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- [14] Sigaud, Lygia. "Ocupações de Terra, Estado e movimentos sociais no Brasil". Cadernos de antropologia social, n. 20, p. 11-23, 2004.
- [15] Tocqueville, A. A democracia na América. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1998.

Capítulo 13

O aforamento como uma das formas de acesso às terras públicas de São Francisco do Sul, no Nordeste do litoral Catarinense.

Eleide Abril Gordon Findlay

Resumo: O processo de ocupação do território do Núcleo de São Francisco do Sul, a partir do século XVI, ocorreu de forma similar ao restante daquele adotado no restante da colônia nacional, que por sua vez se configurou sob a égide das decisões e ordenamento jurídico da Metrópole portuguesa. No início do povoamento da Freguesia de Nossa Senhora da Graça do Rio São Francisco (1656), e posteriormente na Vila de Nossa Senhora da Graça do Rio São Francisco (1662), a forma de acesso à terra aos homens livres era a concessão de sesmarias, além da posse de boa fé caracterizam a ocupação territorial até o início do século XIX. Com a proibição da concessão de sesmaria pelo governo Imperial em 1822, as autoridades governamentais catarinenses utilizaram a distribuição de terras públicas como forma de ocupação e “manutenção” da ordem na Província. Ao final do século XIX, na Vila de São Francisco do Sul, o aforamento de terras públicas se transformou em um significativo instrumento de acesso à terra por parte dos homens livres e pobres. De acordo com o ordenamento jurídico português e posteriormente o brasileiro, o foreiro detém o domínio útil da propriedade, e o domínio real continua a ser do poder público. A compreensão da importância do aforamento para a conformação territorial da cidade, bem como a possibilidade de o morador se transformar em proprietário de um terreno, ou data de terra, se constitui em no principal objetivo do estudo, posto que, possibilitará entender o significado de ser foreiro de terras públicas.

1. INTRODUÇÃO

Este texto se constitui em um fruto dos levantamentos realizados em decorrência da pesquisa que venho desenvolvendo intitulada “O quadro foreiro de São Francisco do Sul”. Nesse sentido aqui se pretende discutir a ocupação territorial da cidade, a partir da perspectiva histórica e jurídica. Dentro dessa proposta se buscará analisar como a ocupação espacial e temporal do território estudado resulta do processo histórico-social decorrente das formas de povoamento empreendidas no período colonial e imperial brasileiros.

O estudo do papel das Câmaras Municipais coloniais é fundamental posto que suas funções administrativas, financeiras transformaram-se em um poder político e econômico em decorrência da legislação régia e, posteriormente, no período imperial, sob a égide do ordenamento jurídico brasileiro.

2-A CRIAÇÃO DA CIDADE DE SÃO FRANCISCO DO SUL.

A cidade de São Francisco do Sul está situada ao norte do litoral de Santa Catarina, possuindo uma área territorial de 541,8 Km², que envolve a ilha de São Francisco e a parte continental do distrito de Saí, e com uma população estimada de 50.000 habitantes.

O processo de ocupação territorial de Santa Catarina, de acordo com Paulo Fernando Lago (1968, apud MARQUES, 2003, p.20), em relação ao espaço geográfico catarinense produziu um território dividido pela Serra Geral e pela Serra do Mar em duas grandes regiões: Litoral e Encosta, e Planalto Ocidental. Em decorrência do povoamento luso-brasileiro, bandeiras vicentistas de colonização, pelos açorianos estimulados pela MetrÓpole, pela colonização estrangeira.

São Francisco do Sul foi o primeiro núcleo do litoral e sua ocupação territorial ocorreu efetivamente em 1656, com a chegada do bandeirante vicentino Manoel Lourenço de Andrade, acompanhado de sua família, seu genro, de casais de vicentistas – da capitania de São Vicente-e escravaria²⁰.

Com a promulgação da Carta Régia de 1656 foi criada a Freguesia de Nossa Senhora da Graça do Rio de São Francisco, subordinada à vila de Paranaguá. Posteriormente pelo Alvará Régio de 1662 assumiu a categoria de Vila recebendo a denominação de Vila de Nossa Senhora da Graça do Rio de São Francisco, vinculada à Capitania de São Paulo. Pela lei provincial nº 239, de 15 de abril de 1847 é elevado á condição de Cidade.

Pode-se afirmar que a ocupação da Vila de Nossa Senhora da Graça de São Francisco se processou conforme as praticadas no território nacional. No caso de Manoel Lourenço de Andrade, quando se dirigiu à localidade recebeu do Marques de Cascais, amplos poderes para repartir as terras com seus familiares e com quem se dispusesse a se estabelecer na vila. Com a aplicação na colônia brasileira da Lei da Sesmaria de 1375, o povoamento foi incentivado através da concessão de terras aos que desejassem permanecer na localidade e, o mais importante, que cultivassem a terra.

Obter uma carta de concessão de sesmarias na vila de Nossa Senhora da Graça do Rio de São Francisco foi uma das formas de acesso à terra empregada pelos homens brancos livres que se dirigiram à localidade. Diferentemente de outras regiões do país, as datas de terras concedidas se aproximavam mais do o artigo VIII do Alvará de 05 de outubro de 1795, que determinava que as sesmarias não excedessem a extensão de uma légua de frente, e outra de fundo. Em texto sobre a formação da pequena propriedade na região ressaltei as características das dimensões das sesmarias ao indicar que no período de 1806-1823 de 30 concessões obtidas somente 06 propriedades mediam 500 braças de frente (cada braça linear mede 2,20 metros) e 09 propriedades mediam 150 braças de frente. Destacando que a dimensão referia-se à braça linear e a dimensão da frente do terreno normalmente diferia em relação à medida de fundo. Nesse caso encontramos terrenos com 450, 700 e até mesmo 1500 braças de fundo. (FINDLAY, 2017).

3- O ORDENAMENTO JURÍDICO E A ENFITEUSE, OU AFORAMENTO.

A dimensão jurídica da concessão de terras públicas a partir do ordenamento jurídico português que moldou a ocupação territorial no período colonial e imperial será a referência para a compreensão do processo de ocupação, territorial da localidade. Mais especificamente, aqueles atos legais que explicam o

²⁰ Existe na região a teoria de que o navegador normando Binot Paulmier de Gonneville por volta de 1504 aportou na região. No entanto, não existe comprovação da estada do navegador em São Francisco do Sul.

poder das Câmaras Municipais e seu papel na concessão de terras aos moradores ou a aqueles que se dirigiram a São Francisco do Sul com a esperança de conseguir uma data de terra.

A apresentação elaborada por Carlos de Carvalho, em 1893, relativa ao Patrimônio Territorial da Municipalidade do Rio de Janeiro e o Direito Emphyteutico, afirmava que,

Qualquer que seja a origem da palavra *sesmaria* (52), constitue um dos modos de transmissão do domínio privado do Estado, ficando a propriedade territorial livre ou alodial, quando se trata de terras nas condições da ordenação das sesmarias § 90 , como eram todas as do Brasil, matos maninhos ou bravios, que nunca foram lavrados e aproveitados e passaram pelos Foraes aos povoadores das terras ou que nunca foram coutados nem reservados pelos Reis. (CARVALHO, 1893:18. grifo do autor)

Para Carvalho quando da criação de uma cidade era determinado a constituição de um patrimônio territorial, sendo que o mesmo compreendia o território da própria cidade e outros distantes. Sendo que o domínio municipal assumia ambos os territórios.

O Alvará de 5 de outubro de 1795, além de se referir as sesmarias, instituiu o patrimônio das cidades sob o controle das Câmaras Municipais e, dando ordenamento da concessão de datas de terras públicas por aforamento. Indica em seu item XXIX que

E merecendo-Me portanto, todas as sobreditas Câmeras pobres, ou faltas de rendas, aquelas Providências, e Mercês, a que sempre está propícia a Minha Piedade; em beneficio delas: Ordeno finalmente, que na distância de seis Léguas compreendidas nos Contornos das Cidades, e Vilas (sendo as Câmeras faltas de rendas para suas despesas) a cada uma delas se lhes dê, e conceda uma Data de quatro Léguas de terra em quadro, para as administrem os Officiais das mesmas Câmeras, e do seu rendimento fazerem as despesas, e Obras do Conselho, a que são obrigadas: E poderão os seus respectivos Officiais aforarem aquelas partes das mencionadas terras, que lhes parecer mais convenientes, e úteis aos interesses, e argumento das suas rendas, contanto que observem o que a Ordenação do Reino, e outros muitos Alvarás, e Ordens dispõem a respeito destes Aforamentos; cujas Mercês lhes Faço, sem prejuízo de Terceiro. E poderão requerer os Officiais de todas as referidas Câmeras as suas Cartas de Sesmarias aos respectivos Governadores, e Capitães Generais, os quais as deverão dar, salvos os Direitos da Minha Real Coroa, e a utilidade Pública, assim, e do mesmo modo que em forma comum se concedem as mais Sesmarias do Estado do Brasil.(PORTUGAL, 1795)

No Dicionário do Período Colonial, uma publicação do Arquivo Nacional, no verbete Câmaras Municipais, elaborado por Angélica Ricci Camargo, encontra-se que começaram a ser criadas a partir de 1532 - Vila de São Vicente-. E afirma que “As câmaras eram instituídas nos locais com estatuto de vila e podiam ser criadas por um decreto real ou por meio de uma petição dos moradores locais ao rei” (RUSSEL-WOOD, 1977, p. 29 apud CAMARGO, 2013, web). Ressalta, ainda, que a “composição das Câmaras Municipais na colônia variava de acordo com a importância da vila ou cidade” (CAMARGO, 2013, web).

A legislação que disciplinou a organização e funcionamento das Câmaras Municipais no período colonial foi as Ordenações Filipinas, onde o Título LXVI do Livro I do Código Filipino, que trata dos vereadores, indica suas atribuições judiciárias e administrativas. Dentre as inúmeras funções a de arrecadar impostos e estabelecer imposto é a que possibilita a compreensão do papel desempenhado pelas Câmaras Municipais brasileiras. Após a Independência, a Lei de 1º de outubro de 1828 que deu nova forma as Câmaras Municipais, marca suas atribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz. A modificação mais significativa encontra-se em seu Art. 24 que estabelece que “As Câmaras são corporações meramente administrativas, e não exercerão jurisdição alguma contenciosa”, logo, deixa de exercer a função judiciária. Mas as atribuições relativas ao patrimônio público e rendas da localidade estabelecidas pelas Ordenações foram mantidas.

O aforamento foi muito utilizado no Brasil como instrumento de povoamento, na medida em que as autoridades locais, costumeiramente concediam aforamento aos solicitantes de datas de terras do patrimônio público, visando ao mesmo tempo promover a ocupação territorial, estimular a produção local e aumentar as rendas governamentais com a cobrança do foro.

Para o melhor entendimento do significado do processo de aforamento de terras públicas convêm que se esclareça o conceito de aforamento. Conforme Lisbeth Rodrigues, autora do verbete Aforamento, no Dicionário da Terra e da Propriedade no Império Português,

O aforamento, ou empraçamento, era um contrato enfiteutico que gerava o desmembramento da propriedade em dois domínios. O senhorio, titular do domínio directo, cedia a outrem (foreiro) o domínio útil de um bem fundiário, impondo-lhe o cumprimento de encargos diversos, nomeadamente o pagamento de um foro. (RODRIGUES, 2015, web)

A legislação portuguesa estabelecia que os contratos enfiteuticos pudessem ser vitalícios ou perpétuos. A forma de contratos perpétuos foi a predominante em Portugal na Idade Média e Moderna, De acordo com Margarida Sobral Neto “Os primeiros contratos de aforamento, que tinham como objetivo promover o arroteamento e a beneficiação das terras, assumiram a forma de coletivos e perpétuos” (NETO,2013,web). E explica a autora que a persistência dos contratos enfiteuticos perpétuos decorreu do fato de se constituir na “forma mais adequada para incentivar o arroteamento de terras”, e por ser “a modalidade mais usada pelas casas senhoriais e pelas instituições – câmaras, misericórdias e Estado – para conceder em aforamento terras incultas. Foi igualmente utilizada por grupos de indivíduo” (NETO, 2013, web)

O ordenamento jurídico que regulamentou os contratos enfiteutico, notadamente, os relativos aos estabelecidos pelas Câmaras Municipais, e que vigoraram no Brasil até o início do século XX, foram as Ordenações Filipinas que em seu livro 1, título LXVI, dos Vereadores,” que em seu item 2 determina que “E tanto que começarem a servir, hão de saber, e ver, e requerer todos os bens do Concelho, como são propriedades, herdades, casas e foros, se são aproveitados, como devem. E os que acharem mal aproveitados, fa-los-hão aproveitar e concertar.” (ORDENAÇÕES, 1870, 145), além do Alvara de 1795 já mencionado.

Em São Francisco do Sul o aforamento de terras públicas pertencentes ao patrimônio da Câmara Municipal teve início no século XIX, notadamente a partir de 1850, como demonstram as solicitações efetuadas por moradores contidas nas Atas das Sessões da Câmara Municipal. Portanto, sob a égide do Alvará de 1795 e das Ordenações Filipinas.

Os pedidos de datas de terras, ou terrenos, dirigidos à Câmara Municipal, ou mesmo a solicitação de correções na demarcação efetuada pelo órgão público, em sua maioria, eram localizados no Rocio da Câmara. Normalmente, quando o solicitante dirigia à Câmara uma solicitação de concessão de terras, especificava serem as mesmas terras devolutas.

Em 1868, o foreiro Joaquim Lopes do Nascimento requereu licença para transpassar para Lucinda de Siqueira a posse e benfeitoria que possuía em 50 braças de terras de frente com 210 braças de fundos. A Câmara concedeu a licença para a negociação desde o suplicante pagasse o imposto de laudêmio e obrigando-se o novo foreiro a tirar nova carta de data de terras

A dimensão dos terrenos concedidos pela Câmara Municipal não diferia das sesmarias que haviam sido concedidas na parte continental da cidade, como ressaltado anteriormente, das sesmarias concedidas na região somente 06 tinham mais de 500 braças de frente. Por este motivo, se destacou o pedido de Francisco Joaquim da Rosa, Bernardino José da Rosa, João José Vieira e Venâncio Francisco da Rosa, que solicitaram terras com 2.500 braças de frente com 500 de fundos, no local denominado Bananal, ao sul do Rio Itapocú.

No Brasil o primeiro ato legal a disciplinar a prática da enfiteuse, ou aforamento, foi o Código Civil de 1916, (web) e no Título III dos direitos reais sobre coisas alheia, destaca-se a enfiteuse, e no capítulo II dispõe nos artigos 678 a 691 os modos de constituição e extinção, as obrigações e deveres do enfiteuta e do senhorio.

Na atualidade o Código Civil de 2002, Lei nº 10.406 em relação à enfiteuse administrativa estabelece em suas Disposições Transitórias no Art. 2.038. Fica proibida a constituição de enfiteuses e subenfiteuses, subordinando-se as existentes, até sua extinção, às disposições do Código Civil anterior, Lei no 3.071, de 1o de janeiro de 1916, e leis posteriores. As terras públicas continuam sob a égide do Código Civil de 1916.

A legislação que regulamenta a concessão de título de aforamento de terras municipais é a Lei Nº 1520, de 05 de junho de 2013, que dispõe sobre a enfiteuse e seus desdobramentos legais em imóveis inseridos no quadro foreiro do Município de São Francisco do Sul, e em seus 27 artigos disciplina a concessão de áreas dentro do quadro foreiro da municipalidade.

A Lei 1520 em seu Art.1º estabelece que as áreas de terras inseridas dentro das coordenadas georreferencias pertencentes ao imóvel de matrícula nº 7.066 do Cartório do 1º Ofício de Registro de Imóveis da Comarca de São Francisco do Sul são, para todos os efeitos legais, áreas foreiras.

Em São Francisco esse registro é efetuado no 1º Ofício de Registro de Imóveis Gilberto Alves de Carvalho, da 1ª Circunscrição da Comarca da São Francisco do Sul. A existência de uma única matrícula que reúne todos os títulos de aforamento concedidos deriva de cumprimento de determinação da Corregedoria Geral da Justiça, em conclusão ao parecer do Ministério Público em decorrência de um processo de consulta feita pelo Cartório com o objetivo de regularizar os registros dos documentos relativos ao quadro foreiro, já que, muitas vezes havia duplicidade de concessão de titulação de terrenos, ausência de registro dentre outras dificuldades enfrentadas pelo responsável do estabelecimento.

No Registro de Imóveis o livro nº2 de Registro Geral encontra-se a matrícula nº 7.066, com data de 14 de fevereiro de 1978, e que identifica como imóvel um terreno do patrimônio municipal de forma de trapézio retângulo, abrangendo uma área de 18.068.325m² e um perímetro de 17.036,00 metros lineares, no qual são descritas as características do terreno a partir de levantamento feito em 19 de março de 1907 e seu memorial de medição transcrito textualmente no documento, e conforme a planta restaurada da medição de 1722.

Na certidão de matrícula nº7. 066 existem o registro de 385 concessões de aforamento e em cada registro tem-se o nome do foreiro, a área da concessão e a localidade do terreno, assim como o número de matrícula original da concessão.

A Prefeitura Municipal recebe os pagamentos dos foros e os registra em livro próprio. O foro é, conforme o Art. 5º da Lei 1520/13, a contribuição anual e fixa que o foreiro ou enfiteuta paga ao senhorio direto, em caráter perpétuo, para o exercício de seus direitos sobre o domínio útil do imóvel, ressaltando no § 1º O valor do foro anual será igual ao valor relativo ao IPTU do imóvel, contudo, para a aferição, será considerada apenas a área do imóvel sem qualquer construção ou cultivo, § 2º O foro será anualmente corrigido monetariamente com base nos índices oficiais de inflação.

Como estipulado na legislação nacional, o contrato de enfiteuse é perpétuo (Art.8º), e transmitido por herança, sendo vedada a divisão em glebas sem o consentimento do senhorio (Art.9º). O foreiro não pode vender nem dar em pagamento o domínio útil, sem prévio, aviso ao senhorio direto. (Art.11)

Todos os aforamentos são resgatáveis dez anos depois de constituídos, mediante pagamento de um laudêmio, que será de 2,5% sobre o valor atual da propriedade plena, e de dez pensões anuais pelo foreiro (Art.20).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ocupação territorial de São Francisco apresentou uma característica que propiciou a muitos o acesso à terra, qual seja, o aforamento de terras públicas pertencentes ao patrimônio da Câmara Municipal. No século XIX, e início do século XX, as concessões de títulos de aforamento tinham como objetivo a ocupação da parte insular da cidade, onde se localizava a administração municipal, além da produção local.

Na atualidade, conforme se depreende da matrícula única dos títulos de aforamento, os terrenos que compõem o quadro foreiro do município destinam-se em sua maioria a moradia. Portanto, pode-se afirmar que se no início os aforamentos indicavam a possibilidade de acesso à terra, hoje simbolizam o acesso à propriedade.

Ademais, a prática do aforamento de terras pertencentes ao patrimônio da Câmara Municipal se constituiu em possibilidade de acesso à terra por parte de segmentos sociais distintos que tinham um mesmo objetivo, ou seja, usufruir de direitos de propriedade que somente os grupos sociais mais elevados tinham a possibilidade de acessar.

REFERENCIA

- [1] Brasil, *Código Civil de 1916*. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70309/704509.pdf>. Acesso 10 set 2017
- [2] _____. Brasil, *Lei nº 10.406 de janeiro de 2002*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm> Acesso em 25 set 2017.
- [3] Camargo, Angélica Ricci. Câmaras Municipais. In *Dicionário do Período Colonial*. Arquivo Nacional. Rio de Janeiro. Disponível em <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/141-camaras-municipais> . Acesso em 27 set 2017.
- [4] Carvalho, Carlos. *O patrimônio territorial da Municipalidade do Rio de Janeiro, O Direito Emphyteutico*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242374> . Acesso em 10 mar 2018.
- [5] Findlay, Eleide Abril Gordon. Propriedades e querelas na região da Baía da Babitonga, em Santa Catarina. In Motta, Márcia, Piccolo, Monica. *O Domínio de Outrem: posse e propriedade na Era Moderna (Portugal e Brasil)*, volume 1. São Luís: Eduema; Guimarães, Nosporcaudobem, p. 173- 182 2017.
- [6] Marques, Valesca Menezes. *As Associações de Municípios e a Regionalização do Estado de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2003.
- [7] Neto, Margarida Sobral. *Formas de acesso à posse da terra e à fruição de rendimentos fundiários em Portugal na Época Moderna: o caso da enfiteuse*. XIV Congresso Internacional de História Agrária (Badajoz, 7-9 de novembro de 2013). Disponível em https://www.researchgate.net/publication/299852357_XIV_Congreso_Internacional_De_Historia_Agraria_Badajoz_7-9_de_noviembre_de_2013.. Acesso em 20 nov 2017
- [8] Portugal, Alvará de 05 de outubro de 1795. Disponível em <https://arisp.files.wordpress.com/2010/02/alvara-de-5-de-outubro-de-1795-dig.pdf> . Acesso em 10 set 2017.
- [9] _____. *Ordenações Filipinas*. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242733> . Acesso em 10 set 2017.
- [10] Rodrigues, Lisbeth *Aforamento*. In e-Dicionário da Terra e da Propriedade no Império Português. Disponível em <https://edittip.net/>. Acesso em 27 set 2017.
- [11] São Francisco Do Sul. Lei Nº 1520, de 05 de junho de 2013. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sc/s/sao-francisco-do-sul/>. Acesso 20 mar 2017

Capítulo 14

Narrativas de história de vida de moradores da aldeia Jenipapo Kanindé - Aquiraz/CE: Memórias da construção do lugar

Risalva Ferreira Nunes de Medeiros

Francinilda Honorato dos Santos

Ana Lúcia Oliveira Aguiar

Débora Teresa dos Santos Meneses

Stenio de Brito Fernandes

Resumo: Este artigo ergue-se da aula de campo efetivada a partir da disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto)Biográfica, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), realizada na Aldeia Jenipapo-Kanindé, uma comunidade indígena, localizada na zona rural do município de Aquiraz/CE. Tem como objetivo compreender por meio das narrativas (auto)biográficas como homens e mulheres da Aldeia Jenipapo-Kanindé relatam através da memória e da história do lugar sua luta pela preservação do seu território para a construção da cidadania em comunidade. A pesquisa se detém ao enfoque qualitativo (auto)biográfico, através de uma visita em lócus, com rodas de conversas, percurso em trilhas, visita ao museu, entrevistas com os sujeitos da aldeia narrando as experiências vivenciadas no chão do lugar, que possibilitaram a união e o empoderamento para a preservação ambiental. Os resultados apontam que é possível verificar por meio das narrativas (auto)biográficas que as experiências vivenciadas pelos homens e mulheres indígenas com saberes que transcendem a qualquer tecnicização atual e que aprenderam a viver em harmonia com a natureza, retirando em diálogo com ela, o que necessitam para viver, possibilitando a união e o empoderamento. As vozes dos sujeitos da aldeia revelam histórias de vidas marcadas pela exclusão, situação de arredios e resistentes à colonização, eles sofreram violências, foram escravizados e perderam progressivamente suas terras, o que nos faz refletir acerca da superação da lógica preconceituosa que os vitima.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo ergue-se da aula de campo da disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto)Biográfica do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), realizada na Aldeia Jenipapo-Kanindé, uma comunidade indígena, localizada na zona rural do município de Aquiraz/CE. A aula de campo aconteceu no dia 25 de novembro de 2017. Foi realizada pela Professora Ana Lúcia Oliveira Aguiar do POSEDUC e diretora da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN) e seus mestrandos.

Tem como objetivo compreender por meio das narrativas (auto)biográficas como homens e mulheres da Aldeia Jenipapo-Kanindé relatam através da memória e da história do lugar sua luta pela preservação do seu território para a construção da cidadania em comunidade. O grupo de alunos saiu de Mossoró, cidade do estado do Rio Grande do Norte, situado no oeste Potiguar rumo ao estado do Ceará para cidade de Aquiraz onde iria de encontro ao Aldeamento Jenipapo-Kanindé. Pegando a BR 304 e posteriormente a CE 40, durante a madrugada e o único som que ouvia era o canto dos pássaros e o espetáculo da natureza banhando com um belíssimo nascer do sol. Estava em grupo de 10 alunos do mestrado de Educação – POSEDUC sendo composto da turma regular e especial. Todos sendo coordenados pela professora Ana Lúcia Aguiar.

O grupo de alunos chegou no Aldeamento por volta das 9h e 30 minutos da manhã e foi recebido pelo pajé “Préa”, ou Heraldo Alves, que atua diretamente no turismo comunitário, como coordenador da Pousada e do Museu que recebe estudantes e interessados em conhecer a comunidade de perto, possibilitando a troca de saberes, e orientado pelo o professor Fábio, que fez uma narrativa com uma riqueza e respeito pela história do lugar. O Pajé “Préa” contou que a aldeia começou em 2007 e que já em 2008 foi realizado o primeiro seminário de rede de turismo comunitário que tem o papel de passar aos visitantes a realidade de um aldeamento indígena.

Segundo as narrativas dos sujeitos do lugar, o nome original da aldeia era Cabeludos da Encantada, devido homens e mulheres não cortarem seus cabelos. Em 2007 mudaram o nome, aprovado através de uma assembleia, passando a ser Aldeia Jenipapo-Kanindé, nome originado da fruta jenipapo, muito presente no local, e devido os guardiões da memória fazerem romaria à cidade de Canindé/CE.

A aldeia possui uma escola com o nome de Escola Diferenciada do Ensino Fundamental e Médio Jenipapo-Kanindé, antes conhecida Escola Cacique Pequena. Um lugar de educação, que nos remete lutas e vitórias de um povo que não deixa suas raízes e cultura se perderem com o tempo. A escola foi fundada em 2009 e funciona em três turnos, desde a educação infantil ao ensino médio. Em sua maioria, os alunos são indígenas, não negando acesso aos alunos oriundos outros lugares. Todo o corpo docente é indígena, como também secretários, supervisores, guardas e funcionários gerais.

Na escola da aldeia, tivemos conhecimento que não tem nenhum aluno com deficiência matriculado. Ela é assistida pela secretaria de Educação do Estado do Ceará, sendo de sua responsabilidade a educação infantil até a conclusão do ensino médio. Os alunos que terminaram o ensino médio, muitos ingressaram na Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Federal da Bahia - UFBA e a Faculdade Maurício NASSAU/CE.

Na aldeia existem ainda o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Unidade Básica de Saúde e o Posto de Saúde, com agentes de saúde, segurança técnica de enfermagem, sendo todos da própria comunidade. A aldeia é também assistida por um médico, enfermeira e um dentista que não são indígenas. Porém eles só assumem essas vagas, porque na aldeia ainda não existi nenhuma pessoa qualificada para esses cargos. A religião evangélica é a predominante na aldeia, com cinco igrejas e uma igreja católica em construção onde acontecem os momentos religiosos sagrados entre o povo da comunidade.

Sua economia está baseada na agricultura, pesca, coleta e o turismo comunitário. Plantam mandioca o ano todo e no período das chuvas cultivam milho, feijão, batata-doce, jerimum, maxixe e hortaliças. A coleta de caju, murici, manga, coco e outras frutas é sazonal. Os homens fazem trançados de cipó e palha de carnaúba, na forma de cestos, chapéus e caçuás (cestos longos para cargas), além de tarrafas e redes de pesca. As mulheres são exímias rendeiras e fazem louça de barro.

Os turistas têm à disposição uma pequena pousada com quatro suítes, com pacotes que podem incluir as três refeições feitas pelos nativos. O cardápio inclui delícias como galinha caipira, baião de dois e pirão. Outros atrativos são o Museu Indígena Jenipapo-Kanindé e as trilhas Lagoa Encantada, Marisco, Morro do Urubu, Sucurujuba e Tapuio com trajetos que duram de 35 minutos a duas horas.

Esse artigo encontra-se organizado em três partes: na primeira, abordaremos a Metodologia. Na segunda parte apresentamos os Resultados e discussões e na terceira enfocamos a Conclusões.

2.METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de acordo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Nesses diferentes contextos, situo a subjetividade dos sujeitos e, mais que isso, sua história de vida, ou seja, sua historicidade. Como método de investigação, utilizamos a história oral a partir das narrativas (auto)biográficas dos sujeitos da Aldeia Jenipapo-Kanindé. As narrativas (auto) biográficas segundo Josso (2010) podem ser compreendidas como um processo de transformação do sujeito, no pensar em si, falar de si, falar do lugar e escrever sobre si. Desta forma podemos evidenciar que acontece no contexto intelectual dinamizado pelo próprio conhecimento do eu e da valorização das experiências individuais e coletivas.

Trabalhar as narrativas se faz necessário o uso da memória, as lembranças em cada contexto da vida nos remetem a memória. Para esse estudo o conceito de memória, referenciado a partir dos estudos de Pollak (1992) e Halbwachs (1999), nos ajudará a trazer lembranças que só a memória poderá nos auxiliar para tornar fértil as narrativas da história de vida e formação dos sujeitos do lugar. Para os autores, a memória é entendida como uma construção social, coletiva e ilustrativa de tempos, de espaços e de práticas culturais nos lugares dos acontecimentos. A memória individual, para Halbwachs (1999), não está inteiramente isolada e fechada, pois, para evocar o passado, estamos frequentemente apelando para as lembranças alheias, onde recorreremos as memórias da família através dos nossos avós, tios e pais.

A memória denota o que fez parte de uma cultura, em lugares e períodos históricos. Segundo Halbwachs (1999), a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes em uma sociedade. Pollak (1992) classifica esses fenômenos de memórias coletivas como projeções ou transferências, que comumente ocorrem de uma geração para outra. Além dos acontecimentos, o autor caracteriza também os personagens e lugares da memória. De acordo o autor, os personagens assim como os acontecimentos são caracterizados com sua relação com o fato, dessa forma, podem ser personagens diretos ou personagens por *tabela*. Os lugares de memória na analogia de Pollak, podem ser de lembranças pessoais, ou um lugar comum ao coletivo e a uma determinada geração.

Realizamos uma visita à Aldeia Jenipapo-Kanindé, lócus da pesquisa. Através das narrativas, realizamos uma roda de conversa com os sujeitos da aldeia Jenipapo-Kanindé, com o pajé João e Preá (Heraldo Alves). Organizamos um percurso pela Trilha da Sucurujuba. Uma trilha plana, cercada pelas matas, pelo Morro do Urubu e pelo Morro da Encantada, terminando na mítica Lagoa da Encantada, com um percurso de duas horas de duração. Ao retornamos, fomos convidados a ficar embaixo de algumas mangueiras, não tínhamos ideia da riqueza de relatos que estávamos prestes a ouvir sobre o povo Jenipapo, pois foi ali, debaixo daquelas mangueiras onde eles deram início ao movimento indígena Jenipapo-Kanindé, e onde nasceu também a primeira escola indígena diferenciada do seu povo. A visita ao museu Jenipapo-Kanindé ocorreu na parte da tarde. O museu é composto na sua maioria de fotos de jornais com a história do povo e suas lutas, de alguns rituais e documentos referente a demarcação da terra e da posse definitiva em 2011. Encontramos também no museu artesanato com cipó, redes de renda e louças de barro feito pelas mulheres da etnia, troféus dos jogos indígenas, animais empalhados da região. Depois da visita ao museu ficamos ansiosos esperando a chegada da Cacique Pequena. Quando ela adentrou no restaurante a sensação foi de estarmos na frente de uma pessoa muito imponente, sabia e respeitada por todos. Ela nos deu boas vindas e se apresentou como Cacique Pequena, Guardiã da memória e Mestre da Cultura. Concedeu uma entrevista exclusiva com autorização para filmagem e gravação, a Maria de Lourdes da Conceição Alves (Cacique Pequena) a guardiã do lugar narrou as trajetórias de vida, as conquistas e as experiências vivenciadas pelos sujeitos, que possibilitaram a união e o empoderamento, nos dando respaldo para firmar as discussões realizadas nas rodas de conversa e assim fazer a retroalimentação da pesquisa.

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

A história de um povo é representada pelos guardiões da memória, rememoram as lembranças da Aldeia Jenipapo-Kanindé guardadas no tempo, com as colaborações de suas memórias individuais e coletivas emprestadas. Vale salientar que narrativas como as que priorizem a memória coletiva, em muitos casos, estão sendo esquecidas. Assim, com base nas palavras de Halbwacks (1990):

(...) Em particular se a memória individual pode, para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas de suas lacunas, apoia-se sobre a memória coletiva, deslocar-se nela, confundir-se momentaneamente com ela, nem por isso deixa de seguir seu próprio caminho, e todo esse aporte exterior é assimilado e incorporado progressivamente a sua substância (HALBWACKS, 1990, p.55)

A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada (POLLAK, 1992).

A Aldeia Jenipapo-Kanindé conta com um contingente populacional de aproximadamente de 300 moradores e 130 e trinta famílias, onde tem cinco famílias que não são indígenas. A Aldeia Jenipapo-Kanindé é uma das etnias indígenas do estado do Ceará. A aldeia tem 1731 hectares de terras e está localizada no município de Aquiraz, próximo as praias de Presídio e Iguape. Descendentes dos Payaku, a tribo vive aos redores da Lagoa da Encantada, onde apresentam suas principais histórias, crenças, lendas, mitos e danças.

O nome Payaku designa uma etnia numerosa que, no século XVI, habitava toda a faixa sublitorânea dos atuais estados do Rio Grande do Norte e Ceará. Os Payaku falam unicamente o português, não havendo registros de sua língua original, que talvez se assemelhasse à dos antigos Tarairiú, povos da caatinga que habitavam o Nordeste do Brasil. Hoje, o grupo ficou conhecido como Jenipapo-Kanindé, Jenipapo por causa da fruta e Kanindé devido a romaria religiosa que faziam ao Canindé/CE, sendo descendentes dos Payaku que viviam na mesma região. Possuem títulos individuais dos terrenos onde vivem, mas a terra é compartilhada coletivamente. Em 1997 a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) começou o processo de demarcação da terra indígena Lagoa Encantada.

Eles vivem da pesca, da agricultura (batata-doce, mandioca e feijão), turismo comunitário, que vem crescendo recentemente e produção de artesanato, que se encontra a venda no “Cantinho do Jenipapo”, que foi preparado para receber os visitantes e oferecer as refeições, por um preço acessível. Também é oferecido o passeio pelo morro do Urubu e pela Lagoa da Encantada.

O pajé João e o professor Fábio narraram a história como tudo aconteceu nas sombras da mangueira, relembando os fatos que não foram esquecidos, compreendendo a importância desse momento para a sua comunidade. Quanto mais nos enraizamos em nossa localidade, mais possibilidades hão de nos mundializar, pois não nos tornamos locais a partir do universal, ao contrário, partimos do local em rumo ao universo. “O local onde o sujeito se fixa torna-se um espaço cultural, histórico, geográfico, de semelhanças e apego aos demais sujeitos de tal local” (FREIRE, p. 26, 1989).

Segundo o Pajé João, nos anos de 1999 a 2000, iniciou a primeira escola debaixo das mangueiras, funcionava ao ar livre, com três salas de aula, sendo cada sala demarcada por mangueira, usufruindo da sombra da mesma; os professores trabalhavam voluntariamente por um período de um ano. Os primeiros professores eram todos indígenas. No ano de 2003, a escola passou a funcionar em uma casa. O professor Fábio relatou que debaixo daquelas mangueiras funcionavam “consultórios” médicos e de dentistas, que muitas crianças e adultos saiam atendidos e com seus remédios em mãos. Eles perceberam que o saber escolar, o poder da leitura e a capacidade da reflexão crítica diante dos problemas seriam muito importantes para o conhecimento dos direitos e dos deveres de um cidadão indígena.

A partir daí, iniciou-se o processo de libertação da sua comunidade. A verdadeira libertação começa quando o homem, consciente de si e dos outros, busca a criticização em negação da alienação dos sujeitos. Trata a figura humana, como seres inacabados que são, não como um ser oco, mas um ser que pode ser preenchido a partir de sua compreensão do mundo, pelas suas próprias ideias. Ideias originais. Pensamentos estes que são as primícias para a transformação de um mundo (FREIRE, p.77 1989).

Em 2007 foi construída uma instituição de ensino para o povo da Encantada – Escola Diferenciada de Educação Fundamental e Médio Jenipapo-Kanindé - o espaço arquitetado pela FUNAI em forma de cocar

foi inaugurado e, atualmente, abrange corpo docente quase completamente formado por índios Jenipapo-Kanindé. Além da instituição de ensino, é possível encontrar, na aldeia, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS Indígena), Posto de Saúde, Museu e Pousada Indígena Jenipapo-Kanindé, que geram emprego e renda para grande parte dos índios da etnia.

Atualmente a Aldeia conta com o “Museu dos Jenipapo-Kanindé”, organizado no espaço da antiga escola indígena. Neste sentido, os indígenas no museu organizam a memória em primeira pessoa, enquanto espaços de representação que estabelecem olhares para si: dos índios sobre eles próprios, vinculados à sua memória, diversidade e identidade étnica, ao seu processo de organização e luta política; apresentando seus pontos de vista sobre suas culturas.

No período de 2009 a 2010 catalogaram os objetos pertencentes ao museu. O museu é pequeno, é composto na sua maioria de fotos de jornais da história do povo e suas lutas, de alguns rituais e documentos referente a demarcação da terra e da posse definitiva em 2011. Encontra-se também no museu artesanato com cipó, redes de renda e louças de barro feito pelas mulheres da etnia, troféus dos jogos indígenas, animais empalhados da região.

A Cacique Pequena, uma senhora natural da comunidade, que trava batalhas diárias em busca de benefícios que a modernidade pode trazer para sua terra natal, mas preservando a origem e os valores do seu povo. Uma mulher que teve 16 filhos, 58 netos e 29 bisnetos. Ela trabalha no sentido da união e do empoderamento dos saberes e as experiências de vida do território indígena. Ela veio dá as boas-vindas ao grupo e concedeu um pouco da história do lugar. No início ficaram todos apreensivos com a sua presença por estarem diante de uma pessoa humilde, mas, porém, sábia e respeitada por toda comunidade. Maria de Lourdes da Conceição Alves, mais conhecida por Pequena, foi durante muitos anos a Cacique, onde a mesma afirma o seguinte: “Para ser índio não precisa estar vestido de índio daquele jeito que todo mundo conhece, o nosso índio tá no sangue.”

A Cacique Pequena disse que nasceu e se criou ouvindo que suas raízes eram Cabeludos da Lagoa da Encantada, Payaku, que tinha geração de Tapuia e do Povo Jenipapo e Kanindé. E para não ficar diversos nomes quando a FUNAI foi fazer o reconhecimento do seu povo e da terra ela preferiu que deixasse o nome Jenipapo Kanindé. Ela tem setenta e três anos, casada, teve dezesseis filhos, cinquenta e oito netos, vinte e nove bisnetos. Ela foi nomeada Cacique em 06 de março de 1995, sendo a primeira mulher brasileira a comandar e carregar esse cargo. Relata Pequena:

No dia 12 de março de 1995, eu botei o pé no mundo mais uma vez, fui à reunião em Brasília onde me apresentei a outros líderes indígenas do Brasil. Eu me encontrei com 39 caciques e só eu de mulher no meio deles. Eles estranharam, disseram que não era certo uma mulher ser cacique. Mas eu, com minha simples humildade, disse para ele que a mulher não tinha vindo no mundo só para ser cama e pé de fogão, porque eu levei uma piada deles desse jeito (Narrativas de Cacique Pequena da Comunidade de Jenipapo Kanindé, Aquiraz/CE, 25/11/2017).

Cacique Pequena foi reconhecida como líder e é uma referência na luta indígena pelo direito de existir. “Sempre lutei pelos direitos do meu povo, hoje temos escola, água tratada, posto de saúde e não deixamos nossas raízes morrerem. Temos tudo isso porque conseguimos reconhecimento.” Em 2010, nomeada Guardiã da Memória da comunidade e em 2015, reconhecida Mestre da Cultura.

A Cacique Pequena é uma das principais lideranças femininas do movimento dos povos indígena, tendo sido a primeira cacique mulher do Brasil, pela reivindicação dos direitos indígenas, viajou o Brasil, deu conselho aos mais novos, ainda compõe canções para os rituais sagrados, e está sempre muito sorridente a todos que visitam a Aldeia Indígena Jenipapo Kanindé. Devido alguns problemas de saúde no ano de 2007 a Cacique teve receio de deixar a tribo sem liderança e convocou todos seus filhos para perguntar quem gostaria de assumir o seu papel.

Nenhum dos homens se interessou, apenas duas de suas filhas se voluntariaram e assim ela decidiu fazer um ritual para a passagem do Cocar. Esse ritual contou com a presença do Cacique Daniel de Maracanaú, Cacique João Venâncio, Pajé Luiz Cardoso e o Pajé Barbosa e ela própria a Cacique Pequena, onde ela passou o Cocar e teve um juramento. Mas, atualmente a Cacique é Juliana Alves, filha da Cacique Pequena. Para Cacique Pequena: “os mais jovens são mais engajados que os mais velhos, porque já cresceram sabendo da nossa história, os mais velhos têm uns acomodados, porque já foram muito perseguidos, a gente até entende.”

A Cacique Pequena ensinou ao pessoal do grupo a fazer o Mocaroró (Bebida de origem indígena) utilizada nos rituais da tribo. Para seu preparo é necessário que a matéria prima que são os cajú, estejam azedos, em seguida rasga-los mesmos sujos com areia e depois espreme em três redes, as redes são os panos e vão passando de uma rede para outra para um alguidar²¹ ou em uma cuia. Depois junta e coloca numa garrafa para apurar no sol durante três dias, e em cada garrafa coloca uma junta de resina do próprio cajueiro, que serve para deixar a bebida bem alva e limpa. Depois que retira do sol só pode consumir depois que ela estiver bastante fria. A bebida não é alcoólica.

Com o passar dos anos, Cacique Pequena mostrou a etnias de todo o Brasil e a outros segmentos da sociedade que possui o potencial necessário para administrar uma aldeia indígena. Até os 67 anos, a índia só sabia escrever o próprio nome e nunca tinha entrado em uma escola como estudante, embora tivesse conquistado uma nova instituição de ensino para o povo da Encantada – em 2007, o espaço arquitetado pela FUNAI em forma de cocar foi inaugurado e, atualmente, abrange corpo docente quase completamente formado por índios Jenipapo Kanindé. Quando tinha 69 anos, cursou a EJA (Educação para Jovens e Adultos) na Escola Indígena Jenipapo Kanindé, aprendeu a ler e a escrever algumas palavras e pensa em fazer faculdade para ajudar ainda mais o seu povo. “Eu só paro de estudar quando eu morrer”, garante Pequena.

O escritor Paulo Freire diz que “A educação não muda o mundo. A educação transforma as pessoas e pessoas transformam o mundo”. Escrita que tem uma profundidade imensa ao se refletir sobre o vocábulo: educação. Tratemos de uma educação não conteudista ou bancária. Pensemos em educação como arma de reflexão em prol do amor, da paz e da solidariedade. Além da instituição de ensino, é possível encontrar, na aldeia, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS Indígena), Posto de Saúde, Museu e Pousada Indígena Jenipapo Kanindé, que geram emprego e renda para grande parte dos índios da etnia, conquistas da batalha da Pequena, antes e depois de ter se tornado cacique. Mas ainda há muitos planos dos índios da etnia a serem concretizados, especialmente, no que diz respeito ao processo administrativo das terras indígenas.

O reconhecimento oficial da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ocorreu entre 1997 e 2002, quando um grupo técnico designado pelo órgão realizou diversos estudos visando o reconhecimento étnico, a identificação e a delimitação da terra indígena. Na Terra Lagoa da Encantada, são conservados costumes através da contação de história, rodas de conversa e a dança do Toré, ritual que reúne seu povo em volta de uma fogueira e a partilha da bebida chamada Mocaroró (Bebida de origem indígena).

O desejo da Cacique Pequena era que antes de sua partida ela conseguisse o registro das terras, indenizar os posseiros de dentro das terras, são os desafios que ela vem lutando em defesa do seu povo para ver tudo homologado e oficializado. A tribo tem recebido ajuda da FUNAI, Ministério Público, Centro de Defesa e Direitos Humanos, com as Igrejas e os alunos que vêm das universidades.

Somente por meio da educação e do empoderamento de sua situação frente ao mundo é que a desesperança que o homem está imerso, começa a ser substituída por esperança. Somente após a “retirada da venda” é possível que os homens, conscientes dos problemas e necessidades, sejam capazes de planejar mudanças no contexto atual, e, com o passar do tempo, insiram-se no tempo e no espaço em que vivem. Quando existe o entendimento dos problemas a serem enfrentados, o direcionamento das ações produz melhores resultados (FREIRE, p.62, 1992).

4. CONCLUSÕES

Em uma perspectiva de pesquisa (Auto)biográfica, percebe-se que é através da linguagem que a sua história pode ser repassada, discutida e (res)significada, neste caso por meio de narrativas, que têm como mote unificar e aproximar o homem no mesmo espaço histórico cultural, trazendo para discussão a necessidade de que as narrativas de uma comunidade indígena, que antes estavam apenas na oralidade dos sujeitos do lugar, passam a ter também um registro escrito e, sobretudo, uma reflexão sobre a importância da luta na preservação da sua raça e da natureza. Isso porque, ao longo dos séculos, o índio foi perdendo o domínio de seu espaço territorial sua língua materna e transpondo-se para a língua dominante. Por isso, ao procurar compreender a si mesmo o homem necessita voltar-se ao outro.

Por meio da memória, os moradores da comunidade indígena, relatam em suas narrativas a luta que

21 Vaso de barro, madeira, metal ou plástico, cuja boca tem muito maior diâmetro que o fundo e que serve para lavar, amassar, etc. Disponível: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/alguidar>. Acesso: 01 ago. de 2018.

travaram em 1999, para não aceitar a instalação de um mega resort que seria construído em toda área, pegando a torre, o batoque e a Lagoa da Encantada e o morro do Urubu, uma duna que tem 98 metros de altura e a metade dela seria destruída para a construção de um hotel cinco estrelas. Então, pajé Preá, Cacique Pequena guardiã e mestre da cultura do povo do lugar e as demais lideranças juntaram forças para que esse resort não fosse construído. E em seguida começaram a estudar a possibilidade de desfrutar do turismo, mas de forma sustentável, sem ser o turismo de massa, o turismo que vinha para explorar as suas índias, as suas terras e destruir toda a área de preservação ambiental.

Passaram cinco anos de luta até começarem a trabalhar com a Universidade Federal do Ceará – UFC, na pessoa do professor Geova Meireles e do professor Catal conhecido como Madan, que foi a pessoa que descobriu os índios Jenipapo-Kanindé na década de 80. Depois dessa breve apresentação, o grupo foi encaminhado ao professor Fábio que seria o guia naquele dia, juntos com mais dois guias mirins. Fábio além de professor da escola diferenciada Indígena é coordenador geral de comunicação e financeiro do Aldeamento.

Os resultados apontam que é possível verificar por meio das narrativas (auto)biográficas que as experiências vivenciadas pelos homens e mulheres indígenas com saberes que transcendem a qualquer tecnicização atual e que aprenderam a viver em harmonia com a natureza, retirando em diálogo com ela, o que necessitam para viver, possibilitando a união e o empoderamento. A terra em que os indígenas vivem, é a prova viva da luta e obstinação da história de batalhas e conquistas de uma raça sofrida. O homem, que é consciente do seu inacabamento, enxerga a importância do outro, portanto, o respeita. Sabe que nenhum conhecimento é mais importante que o outro, que estes se complementam, pois ninguém sabe tudo.

O simples fato de se permitir olhar sensivelmente para o seu semelhante, refletir sobre a situação a que ele está imerso e procurar resgatar reflexivamente este ser, não lhe instruindo verdades, mas levando a pensar de como este poderia modificar sua realidade, se traduz em um ato de amor e de contribuição para a transformação do mundo. O incentivo da ligação ponto a ponto, de forma que o indivíduo, conscientemente ingênuo, possa encontrar suas próprias respostas, levando a uma consciência crítica, é uma atitude de quem acredita no homem.

Ao ser consciente do seu inacabamento e da sua vocação para o Ser Mais, o homem passa ter fé no seu semelhante, portanto, passa a ter esperança; tendo esperança, o homem renuncia à velha postura de objeto e vai se assumindo como sujeito, ímpar, dono de sua própria história, capaz de transformar o seu mundo. Conscientemente crítico, os sujeitos saem da alienação cultural e transformam suas atitudes reflexas em reflexivas, deste modo, passam a não somente reproduzir atitudes e posicionamentos, e sim, refletir sobre os motivos daqueles comportamentos; descobrindo-se solidário.

Ao compreender que existe um mundo além do eu, a percepção da necessidade do outro, da importância do outro, ou seja, a solidariedade humana é um passo fundamental para a promoção da paz no mundo. As vozes dos sujeitos da aldeia revelam histórias de vidas marcadas pela exclusão, situação de arredios e resistentes à colonização, eles sofreram violências, foram escravizados e perderam progressivamente suas terras, o que nos faz refletir acerca da superação da lógica preconceituosa que os vitima.

REFERÊNCIAS

- [1] Bogdan, Roberto C.; Biklen, Sari Knop. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- [2] Freire, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- [3] Freire, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- [4] Freire, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- [5] Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- [6] Halbwachs, Maurice. *A memória Coletiva*. 2. Ed. São Paulo: Ed. Vértices, 1990.
- [7] Josso, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. 2.ed. ver. e amp. Natal, RN: Edufrn, São Paulo: Paulus, 2010.
- [8] Pollak, Michael. *Memória e identidade social*. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p.200-212. Disponível em: <www.slideshare.net/>. Acesso em 24 de julho de 2018.

Capítulo 15

Eu conto daqui, tu contas de lá: Histórias do meu povo.

Luciana Conceição Dutra de Moura

Resumo: Este trabalho insere-se no campo da prática docente, na Área de Conhecimento em Língua Portuguesa por meio do incentivo à leitura e produção textual, como também as demais áreas de Geografia e História, valorizando a cultura afro-brasileira e africana através da validação da lei 10.639/03, buscando trazer uma significativa contribuição para socialização de experiências exitosas da Rede de Ensino do Município do Ipojuca do estado de Pernambuco.

Tendo em vista a dificuldade apresentada na aquisição do sistema escrito, interagindo com a prática do letramento, os discentes da Escola Municipal São José, situados na Zona Rural, foram incentivados através do resgate das narrativas e fatos ocorridos no território do engenho em que estão situados.

Uma vez que o estudante tem autonomia em relatar seus gostos, como também opinar sobre assuntos e notícias oriundas da esfera social com maior fluidez da oralidade, foi estimulada autonomia da escrita partir do relato dos moradores, promovendo o resgate histórico da localidade.

Dentre os teóricos que fundamentaram e/ou guiaram essa proposta didática, na Área de Conhecimento de Língua Portuguesa, foram Paulo Freire; na perspectiva do letramento as estudiosas Magda Soares e Vera Masagão e norteamento acerca da importância da leitura e escrita, Ângela B. Kleiman e Silva E. Moraes, entre outros.

Ficou evidente que este estudo identificou que a escola é responsável pela formação do leitor produtor de textos, proporcionando um ambiente motivador tornando o aluno protagonista de sua história.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no campo da prática docente, nas Áreas de Conhecimento em Língua Portuguesa, História e Geografia, buscando trazer uma significativa contribuição de experiências de aprendizagens com a integração da escola e comunidade na Rede de Ensino do Município do Ipojuca.

Devido dificuldade apresentada na aquisição de dados históricos sobre a comunidade escolar esta situada, os discentes da Escola Municipal São José, situados na Zona Rural do município do Ipojuca, Engenho Sibirozinho, serão incentivados através do resgate das narrativas e fatos ocorridos no território os quais estão localizados.

Uma vez que o estudante tem autonomia em relatar seus gostos, como também opinar sobre assuntos e notícias oriundas da esfera social, onde a instituição estreitam as relações do cotidiano dos residentes do entorno, ampliando a interação dos alunos com demais atores locais.

Assim, evidenciando a valorização cultural e socialização do saber acumulado através dos tempos, onde a escola fundamenta-se na concepção de *lôcus* entre o conhecimento formal e os saberes populares, espaço privilegiado para convivência entre diferentes aprendizagens, elucida o educador Paulo Freire (2006) que inicialmente há a leitura do mundo antecedendo a leitura da palavra convergindo na “palavramundo”.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto. (p. 11).

Vale ressaltar que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a contribuição da escola é a de viabilizar ações alinhadas com desenvolvimento de capacidades que transformam a realidade, posicionando-se e integrando-se, para tanto, os temas transversais acrescentam junto ao currículo, pautas importantes que serão contempladas na presente proposta, como meio ambiente e pluralidade cultural. Como também, a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Lei nº 10.639/03, elucidando o legado do período açucareiro até a atualidade.

Dentre os teóricos que fundamentaram e guiaram essa proposta didática, na perspectiva do letramento, as estudiosas Magda Soares e Vera Masagão evidenciam que as habilidades de letramento são extremamente necessárias, uma vez que estão intrinsecamente ligadas ao indivíduo e seu contexto social, para tanto a escola é responsável em desenvolver as habilidades de letramento, assim o aluno irá se relacionar com as demandas sociais cotidianas. Portanto, o letramento não está retido apenas no ato de ler e escrever, é um conjunto de habilidades que atendem as demandas sociais, contribuindo com o desenvolvimento plural de interação.

É válido mencionar que a interação aluno comunidade na busca pelos requícios históricos e mapeamento, elenca o saber da terceira idade, os antigos moradores, promovendo socialização e troca de conhecimento através da interação das gerações, contemplando pautas da Lei nº 10741/2003 do Estatuto do Idoso, socializando conhecimentos, contribuindo com a construção e a reconstrução dos saberes historicamente acumulados.

Dessa forma, evidencia a escola como responsável pela formação crítica do contexto social para conservação e resgate por meio da práxis de incentivo ao estudo da herança cultural da sociedade açucareira valorizando e reconhecendo os saberes locais, tornando o aluno protagonista de sua história como cidadão crítico-reflexivo, inseridos no seu contexto.

Portanto, busca viabilizar o estudo registro histórico-cultural do engenho, cuja unidade de ensino está situada, buscando trazer uma contribuição para os estudos sobre a sociedade açucareira pernambucana, em consonância com as áreas de Conhecimento em Língua Portuguesa, História e Geografia.

Sobre os atores envolvidos a Escola Municipal São José, situada no Engenho Sibirozinho, possui alunos do Grupo IV, 1º Ano, 2º Ano, 4º Ano e 5º Ano, configurando a modalidade multisseriada, totalizando 09 (nove) alunos matriculados no ano letivo de 2017, havendo 01 (uma) turma e 01 (uma) docente à frente das atividades, além da comunidade, em geral, serão contemplados com a presente ação.

Os componentes curriculares elencados para desenvolvimento das atividades estão atrelados a Base Curricular Comum (BCC), Plano Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico Escolar.

▪ Ações

As atividades ocorreram mediante exposto no componente curricular por meio de etapas, uma vez que as ações valorizam o intercâmbio de conhecimentos, porém as mesmas iniciam em sala de aula com o estudo das áreas de conhecimento de História e Geografia.

Em seguida, o estudo do histórico do período, mapeamento do patrimônio material do Engenho através da produção de dados, sistemática de um tema elencado sobre a Área de Conhecimento História, visita aos moradores mais antigos na comunidade, apresentação da narração de histórias sobre a importância de saber histórico do Engenho, elencando as Áreas de Conhecimento em Língua Portuguesa, havendo a troca de saberes.

Vale salientar, os alunos do Grupo IV estudam a aquisição das vogais e alfabeto por meio da “palavramundo”, sistematizada durante o processo de ensino-aprendizagem e para os demais, como as modalidades 1^o e 2^o anos também realizam produção textual de palavras simples e os 4^o Anos e 5^o Anos registram de forma complexa.

O 2^o etapa da modalidade é o registro do impacto ambiental ocorrido devido a monocultura da cana de açúcar e o 3^o momento ocorreu a sistematização dos dados por meio do registro fotográfico e obra literária.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a dificuldade apresentada em encontrar fontes de pesquisa sobre o registro histórico do engenho, cuja unidade de ensino está situada, as atividades iniciais apresentaram importante contribuição para produção do acervo acerca da sociedade açucareira pernambucana, em consonância com as áreas de Conhecimento em Língua Portuguesa, História e Geografia.

A proposta em questão será de grande valia para registro documental do patrimônio material e imaterial, contribuindo para futuros estudos sobre o legado da sociedade açucareira pernambucana, tendo os discentes e moradores da localidade protagonista de sua história, como cidadãos crítico-reflexivo, inserido no seu contexto.

REFERÊNCIAS

- [1] Freire, Paulo. A importância do ato de ler. 47^a. ed. São Paulo: Cortez, 1921 - 1997.
- [2] _____. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- [3] Gohn, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.
- [4] Ribeiro, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.
- [5] Soares, Magda *in*: Simonetti, Amália. O desafio de alfabetizar e letrar. Fortaleza: Imeph, 2007.

Capítulo 16

Notícias e interpretações: A teia de influências sobre o fato em no singular (2012)

Samuel Nogueira Mazza

Resumo: A pesquisa como um todo pretende analisar e compreender o registro fílmico do espetáculo *No Singular* (2012), da Quasar Cia. de Dança. Companhia que surge na cidade de Goiânia – GO, no ano de 1988, e que, ao longo de mais de trinta anos, produziu coreografias que são conceituadas como dança contemporânea. Porém o espetáculo somente não é capaz de fornecer informações bastantes para compreendermos o processo histórico na qual a Quasar está inserida no momento de estreia de *No Singular*.

Para tanto, voltamo-nos para as notícias de jornais, publicadas em *O Popular* (um dos jornais de maior circulação no estado goiano) na época de estreia, e também para produções acadêmicas que discutem o espetáculo. De antemão, percebemos, através dessas notícias e produções acadêmicas, que, mesmo antes da estreia, existiam interpretações do espetáculo que orientavam o olhar do público para o momento em que fossem assistir a obra encenada. Nesse sentido, o que nos preocupa é: quais eram essas interpretações? E por que, ou melhor, com qual objetivo elas foram publicadas?

Assim, esse texto é uma apresentação parcial de uma pesquisa maior em andamento. Apresentamos aqui um pouco do que se tem comentado sobre a companhia através de publicações jornalísticas e acadêmicas e que são importantes para entendermos como a Quasar Cia. de Dança é encarada por esses sujeitos históricos. Compomos aqui parte das significações que giram em torno da companhia, essencial para a construção de um contexto mais amplo do cenário artístico goiano.

1. INTRODUÇÃO

O campo da história, após a escola dos Annales, passou por algumas transformações concernentes ao ofício do historiador, ao campo de pesquisa da disciplina, à sua metodologia de pesquisa, à sua escrita e, principalmente, em relação às fontes e objetos para o trabalho histórico. Seria imprudente dizer que a diversificação das fontes somente começou com os Annales. Por outro lado, também é honesto considerar que esse processo foi intensificado com a historiografia francesa dos anos de 1930.

Nesse processo de diversificação dos objetos de pesquisa, o campo da história passou a considerar as linguagens artísticas uma fonte possível de análise, capaz de indicar ao pesquisador determinadas características de seu momento de confecção. Valendo-se do fato de que as obras de arte, nas suas mais variadas linguagens, são capazes de produzir conhecimento, nada mais produtivo do que o historiador se debruçar sobre essas obras para entender que conhecimentos produzidos são esses, quais as perspectivas e projetos envolvidos e qual o “aparato intelectual” é atribuído ou está presente na obra.

Porém, como historiadores, não nos é possível compreender todo um contexto histórico a partir apenas da obra artística, pois ela, por si só, mostra-se insuficiente para escutarmos todas as influências presentes em um dado momento histórico. Na busca pelo “processo de significação”, pelo qual Certeau (1982) chama a atenção, o discurso historiográfico é capaz de articular diversos fatos ou indícios que, na confecção da narrativa, propõe um determinado sentido. E é essa tarefa que nos propomos a fazer nesse trabalho.

2. AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Michel de Certeau, em *A Escrita da História* (1982), alerta para um deslocamento da referência ao real na produção historiográfica contemporânea. Partindo do princípio de que “aquilo que aconteceu” não está mais presente na “história científica”²², ou seja, que a busca pelo real “(...) não é mais imediatamente dada pelos objetos narrados ou ‘reconstituídos’”, mas sim, se dá, pela criação de “modelos” capazes de tornar determinados objetos “pensáveis” que, ao serem submetidos às práticas pela confrontação e constatação de seus limites, geram novos modelos (CERTEAU, 1982, p.52).

O que está em jogo nessa análise é a prática do discurso historiográfico, que é pensado por Certeau como determinada por um período, um objeto e um lugar. Nesse sentido, a “história” sempre será um relato contando seu próprio trabalho, incapaz de compreender “(...) a não ser elucidando sua própria atividade produtiva e, reciprocamente, compreende-se a si mesma no conjunto e na sucessão de produções das quais ela própria é um efeito” (CERTEAU, 1982, p.52). Esse debate é definitivamente apoiado nas discussões de Roland Barthes, que percebe o historiador muito mais capaz de organizar um discurso que eleva determinados fatos (ou indícios) à condição de sintomas de uma época e, a partir dessa organização dos fatos, realiza um processo de significação que “preenche” o sentido da história. Fica claro que, para Barthes, o historiador é muito mais do que um simples contador de fatos.

Assim sendo, não podemos pensar que nosso trabalho também não esteja inserido nessas determinações de Certeau. Afinal de contas, o resultado discursivo de nossa pesquisa se dá a partir de uma série de produções e interpretações já produzidas sobre a Quasar Cia. de Dança e que, após as devidas análises, tomaremos uma determinada posição. Fato é que tivemos acesso a um considerável material de comentários sobre a companhia. Nosso papel então é entendê-los e expormos seus limites explicativos em relação à companhia e ao espetáculo, que também são determinados por um período, um objeto e um lugar.

O primeiro artigo é da pesquisadora Paula Cristina Peixoto, aluna do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, intitulado *Quasar Companhia de Dança: expressão da contemporaneidade em Goiás* (2003). Aqui, várias questões já se tornam evidentes dentro do discurso acadêmico, como a importância da Quasar para o cenário cultural goiano. Paula Cristina, já no seu primeiro parágrafo, afirma que a companhia é o “que existe de mais elaborado da dança contemporânea em Goiás”, além de ressaltar o “reconhecimento internacional como uma das melhores do Brasil, tendo à sua frente um dos melhores coreógrafos do mundo” (PEIXOTO, 2003, p. 87). Peixoto também se deteve em recuperar o surgimento da Quasar para evidenciá-la como oriunda de um contexto histórico, porém com características claras de

²² Importante ressaltar que Michel De Certeau está, ao chamar de história científica, apenas fazendo uma diferença entre aquilo que é pensado por historiadores profissionais que buscam uma determinada instrumentalização das suas operações discursivas capaz de produzir “enunciados científicos”, e a “história vulgarizada”, ou que não é produzida por profissionais com uma preocupação metodológica profunda.

rompimento, de inovação com relação àquilo que se vinha produzindo na dança, especificamente no estado de Goiás.

Ao se remeter ao surgimento da Quasar, percebemos a importância da trajetória do coreógrafo para a criação da companhia. Rodovalho, segundo a pesquisadora, não teve o seu primeiro contato com a dança em uma sala de aula, como a maioria dos coreógrafos e dançarinos, embora tenha participado da disciplina “Rítmica” enquanto fazia o curso de Educação Física pela ESEFEGO. Isso lhe rendeu o título de “autodidata”. Posteriormente, quando já coreografava para a companhia de dança da Escola de Educação Física do Estado de Goiás, Rodovalho frequentou as aulas de Rainer Vianna e Angel Vianna, onde, segundo a pesquisadora, surgiu o seu interesse pelas linguagens cinematográficas e suas possibilidades junto à dança contemporânea.

O último movimento feito no artigo propõe-se a estabelecer as particularidades da companhia através da análise de suas coreografias. São eleitos dois espetáculos: *Versus* (1994) e *Divíduo* (1998), disponíveis para a pesquisadora em vídeo. Comparando as duas peças, Paula Cristina percebe algumas características comuns nas coreografias de Rodovalho, o que acaba por dar unidade à sua obra. Por outro lado, ela também percebe diferenças elementares, estabelecendo fases da companhia e pontos de rompimento na trajetória do grupo. A autora relata que *Versus* inaugura uma nova fase na Quasar, apesar de ainda possuir características que eram constantes já nas primeiras obras de Rodovalho, como o humor por exemplo. Ela percebe que “a relação música-dança foi criando uma sintonia cada vez maior com o movimento” (PEIXOTO, 2003, p. 91). Isso se deveu a essa ser a primeira coreografia elaborada dentro de uma sala de dança. Na primeira fase, antes de *Versus*, “as suas coreografias não eram criadas e nem imaginadas numa sala de dança, o que acabou contribuindo para um desenvolvimento de concepção de ideias [...], mais do que coreografias baseadas apenas no movimento” (PEIXOTO, 2003, p. 91).

É importante ressaltar que essa percepção da autora é embasada também pelas próprias concepções de Rodovalho que, em entrevistas citadas no artigo, afirma que houve “uma tentativa, acima de tudo, de experimentar movimentos, houve um direcionamento mais racional no tocante à concepção e movimentação” (RODOVALHO, 2002 apud PEIXOTO, 2003, p. 91). E ainda justifica a escolha de *Divíduo* para a pesquisa “por traduzir, segundo o coreógrafo da Quasar, Henrique Rodovalho, uma nova etapa da companhia, no sentido de um amadurecimento artístico na concepção de toda a obra” (PEIXOTO, 2003, p. 88).

O segundo artigo é de Henrique Rochelle, *Dois Momentos e uma perspectiva da Quasar Cia. de Dança* (2012), escrito durante o seu Mestrado em Artes da Cena pela Universidade de Campinas. Percebemos que a divisão proposta por Paula Cristina Peixoto é mantida. Porém *Versus* é visto por Rochelle como o melhor representante da primeira fase pelas suas situações cômicas e por ter sido o espetáculo que deu projeção à companhia no âmbito nacional e internacional. Além disso, foi contemplada financeiramente com a premiação do *Internationales Summer Theater Festival* (Alemanha) e também com o patrocínio da Brasil Telecom. É nesse novo contexto - a profissionalização da companhia após os incentivos financeiros recebidos - que *Divíduo* é pensado e produzido. Na visão dos dois pesquisadores, e confirmado pelas declarações de Rodovalho, essa obra identifica o que pode ser uma segunda fase da companhia, marcada pela segmentação do corpo, pela “extrema sofisticação do gesto”, como diz Jaquíery (2004, apud ROCHELLE, 2012, p.2), mesmo sem abandonar o humor completamente, mas separando um “mundo comum” e um “mundo especializado da dança”.

Rochelle traz informações sobre a, até então, última coreografia de Rodovalho. *No Singular*, que já havia estreado no dia 7 de outubro do mesmo ano, inauguraria uma nova fase da companhia. O autor faz ainda algumas observações que seriam tema do novo espetáculo da Quasar: as relações em rede, a auto referência a espetáculos anteriores da companhia, a repetição de coreografias, a presença de artistas convidados a cada cidade onde o espetáculo seria executado, além de essa ser uma criação mais coletiva da companhia, pois Rodovalho, apesar de dirigir e assinar a coreografia, abriu espaço para os bailarinos participarem da concepção do espetáculo.

A continuação da pesquisa de Henrique Rochelle deu origem à dissertação de mestrado intitulada *Elementos da Dança Como Linguagem: ‘No Singular’, de Henrique Rodovalho* (2014). Essa, por ser uma pesquisa de maior fôlego voltada para o campo teórico das artes, possui um trabalho mais apurado e com reflexões mais aprofundadas sobre o tema. Já na introdução, o pesquisador deixa claro como irá abordar a dança. Para ele, a dança é uma linguagem e, portanto, deve ser abordada como tal dentro dos princípios da comunicação.

Diante da pesquisa de Henrique Rochelle, percebemos, logo no segundo capítulo da dissertação, que a divisão em três fases, proposta em 2012, mantém-se, sendo:

uma primeira fase (de 1988 [Asas] a 1997 [Registro]), pautada pela construção cênica de esquetes cômicas; um segundo momento (de 1998 [Divíduo] a 2010 [Tão Próximo]), que evidencia e desenvolve a movimentação segmentada, tomada atualmente como característica de Rodovalho e da Quasar; e há a sugestão de um terceiro momento (iniciado em 2012 [no Singular] -), identificado pelo desejo do coreógrafo de reestabelecer a proximidade da Cia com a realidade contemporânea externa à produção coreográfica atual – um distanciamento do ‘mundo da dança’. (RODOVALHO apud KATZ, 1999 apud ROCHELLE, 2014, p. 36-37).

O pesquisador intitula as fases da seguinte maneira: a primeira fase seria o “humor cênico”, marcado pela cena cômica como um “facilitador” para a compreensão dos temas propostos pela coreografia (ROCHELLE, 2014, p. 37). A segunda fase, a “segmentação da movimentação”, seria o momento que a linguagem de Rodovalho se estabelecerá como uma característica específica do coreógrafo, pois “a coreografia agora adquire uma característica de maior trabalho estético, com a criação de uma movimentação específica, característica até hoje do coreógrafo” (ROCHELLE, 2014, p. 39). Por fim, a terceira e última fase, a “reconexão comunicativa”, marcada pela busca de reestabelecer um diálogo mais estreito com o público, o que, na segunda fase, havia sido perdida pelo coreógrafo ao se preocupar demais com o que ele chama de “mundo da dança”, tornando a sua obra um tanto quanto hermética. Todas as observações feitas por Rochelle estão de acordo com a sua visão de que, apesar das fases, existe uma unidade na obra de Rodovalho que é composta pelo humor e pela segmentação e fragmentação do corpo.

Além da divisão em fases das obras da Quasar, mantidas pelo autor, outros aspectos são evidentes. Na introdução do seu trabalho, é revelado acompanhamento pessoal dos trabalhos práticos da companhia e, ao longo da análise do espetáculo *No Singular*, muitas informações são reveladas exatamente pela sua presença junto aos ensaios da coreografia, como por exemplo, os nomes dos esquetes que compõem o espetáculo, evidenciando que o autor faz sua pesquisa em um lugar determinado, próximo à companhia, convivendo com a rotina diária dos dançarinos, coreógrafo e direção.

O que se torna claro para nós é que esses trabalhos são capazes de eleger determinados indícios que vão fazer parte de suas análises. Por exemplo, as declarações de Rodovalho são tomadas por um lugar de autoridade sobre a interpretação tanto dos espetáculos como do histórico da companhia. Isso muito se deve à posição de Rodovalho como coreógrafo, logo tomado como detentor de uma propriedade interpretativa sobre a obra.

Assim sendo, sem a devida problematização das falas do coreógrafo tomadas como verdades de antemão, os pesquisadores aceitam as divisões em fases da trajetória da companhia e suas interpretações sobre o espetáculo. Também nos é possível entender por que Peixoto e, principalmente, Rochelle pensam a companhia a partir das declarações de Rodovalho. Em Peixoto a explicação pode ser dada pela sua própria formação no curso de Educação Física pela UFG, a mesma de Rodovalho, e que, talvez, não tenha em seu horizonte de preocupações determinadas problematizações. Já em Rochelle temos a informação, na sua dissertação de mestrado, de que parte de sua pesquisa foi desenvolvida dentro da Quasar Cia. de Dança no período em que a companhia ensaiava o espetáculo *No Singular*. Estabelece-se assim uma relação muito próxima do objeto com o pesquisador em um lugar específico de produção das interpretações.

Para Certeau, o “lugar social” possui uma *dupla função*, pois:

Ele torna possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas torna outras impossíveis; exclui do discurso aquilo que é sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise (CERTEAU, p.77, 1982).

Por esse prisma, entendemos que existem problemáticas comuns entre os pesquisadores e o objeto de análise, ambos excluindo do discurso outras preocupações. Porém, Certeau continua afirmando que “é igualmente sobre esta combinação que age o trabalho destinado a modificá-lo” (CERTEAU, p.77,1982), ou seja, é exatamente na combinação entre a *permissão* e a *interdição*, impostos pelo lugar, que delimita certas problemáticas, mas abre outras possibilidades que podem modificar as preocupações em torno da Quasar, no caso.

Porém as asserções produzidas por Rochelle e Peixoto não ficam restritas aos dois pesquisadores e nem mesmo ao meio acadêmico. Quando nos detemos nas notícias de jornais, percebemos que a mesma forma de ver a Quasar e o espetáculo de 2012 são reproduzidos. Assim, notamos a existência de um determinado “aparato intelectual” que não se restringe a produções acadêmicas, mas é transmitido para o público mais amplo que lê jornais. Nosso objetivo então é identificar e entender esse aparato, como ele é reproduzido e com quais intenções.

3. AS NOTÍCIAS DE JORNAIS

No dia 05/09/2012, temos a primeira notícia com informações sobre o espetáculo, redigida por Renato Queiroz, intitulada “Henrique Rodovalho ensina coreografia na internet”, publicada no caderno Magazine. Esse texto traz, como tema principal, o vídeo compartilhado pela companhia em que ensinava a coreografia para o público que iria se apresentar no esquete *Passo – a – Passo*. Nessa mesma notícia, Henrique Rodovalho é citado como o coreógrafo “de uma das principais representantes da dança contemporânea brasileira” (QUEIROZ, *O Popular*, 05/09/2012).

Em seguida, o jornalista faz um resumo do que é tratado na coreografia, explicando que

Além das redes sociais, *No Singular* busca inspiração na velocidade de informações do mundo contemporâneo. O espetáculo extrai do mundo a fragmentação. Segundo o coreógrafo, cada intérprete publica o seu perfil no espaço. A música, o silêncio e os sons corporais alimentam a estrutura virtual, que fala de um ser humano que se agrupa em redes, mas permanece solitário em suas escolhas. (QUEIROZ, *O Popular*, 05/09/2012).

E ainda, através de uma citação do próprio Rodovalho, é pontuada uma diferença entre essa coreografia e as anteriores produzidas pela companhia.

Antes os movimentos eram criados e colocados no espetáculo a partir do nosso estilo de se mover. Neste espetáculo, o que interessa é buscar formas específicas de se mover, independente do nosso estilo e independente de uma coerência. Este estilo pode ser mais um instrumento e não o fim (RODOVALHO apud QUEIROZ, *O Popular*, 05/09/2012).

No dia 05/10/2012, ou seja, dois dias antes da estreia de *No Singular*, o jornal *O Popular* publica duas notícias sobre a companhia, também inseridas no caderno Magazine. A primeira, intitulada “Espetáculo Singular”, escrita por Rogério Borges, tem início afirmando que é “um desafio, um risco e uma inquietação. Esses três elementos, quando se juntam, podem ser sinônimos de inovação. Quando acontece com algo consagrado, soma-se algo mais” (BORGES, *O Popular*, 05/10/2012). A notícia traz a expectativa sobre o mais novo trabalho da companhia “que marcou seu espaço no cenário da dança contemporânea brasileira” (BORGES, *O Popular*, 05/10/2012), pois possui um caráter inovador, conforme o próprio coreógrafo, que diz: “Comecei a me questionar como artista, a ter uma grande inquietação sobre o trabalho que ia desenvolver. Passei a analisar a inserção do que eu fazia num contexto maior da dança” (RODOVALHO apud, BORGES, *O Popular*, 05/10/2012).

Em seguida, o coreógrafo é elevado, pelo jornalista, ao nível de uma grife por seu estilo inovador e único. Rodovalho responde: “isso me deixa muito feliz porque sei que ter esse reconhecimento é algo raro. Não são muitos os coreógrafos, no Brasil e no mundo, que têm uma linguagem própria tão marcante assim” (RODOVALHO apud, BORGES, *O Popular*, 05/10/2012), e continua:

Eu queria experimentar algo novo, mas, claro, sem perder todo o meu olhar anterior, tudo o que amaldiçoei e aprendi em minha carreira [...]. É o específico, o diferente que vai estar em cada momento do espetáculo [...]. Não há uma linearidade desta vez [...]. O acesso às referências está muito mais fácil e dinâmico. A internet e as redes sociais foram, sim, um tipo de inspiração para este trabalho. Propus, com isso, uma forma mais intensa de interação [...]. Quero que as pessoas se identifiquem, que recorram às suas lembranças, que tragam elas também outras informações para este trabalho. (*O Popular*, 05/10/2012)

Por fim, a reportagem traz os valores que serão cobrados para a estreia do espetáculo, bem como data, local e hora.

“Curiosidades”, a segunda reportagem do mesmo dia, foi publicada em formato editorial (sem autor) e concentra-se em algumas características do espetáculo, como o caráter inovador em relação às coreografias anteriores, o conteúdo do programa do espetáculo, que traz apenas algumas opiniões daqueles que assistiram aos ensaios, a trilha sonora, que compõe o espetáculo de forma geral, e os figurinos. Por fim, na reportagem, é afirmado que:

para Henrique Rodovalho, no Singular é uma espécie de retorno aos primórdios da Quasar, quando as coreografias eram compostas por movimentos menos sofisticados. Para ele, deixar a emoção tomar um pouco o espaço da técnica pura é um dos grandes desafios deste novo trabalho (*O Popular*, 05/10/2012).

Diante desse material de divulgação, é possível perceber algumas características em comum. Existe um tom excessivamente elogioso em relação à companhia e às expectativas em relação ao novo espetáculo. Evidentemente, esses materiais têm como função levar as pessoas ao teatro, pagar o ingresso e prestigiar a estreia de *No Singular*. Mas não é por isso que esses textos são desprovidos de qualquer tipo de projeto ou concepção artística.

Quando percebemos a constante referência à Quasar como o melhor exemplo de dança contemporânea do estado, existe uma implicação política, consciente, no uso do termo. Alçar Rodovalho a uma grife, os comentários constantes sobre seu reconhecimento fora de Goiás, e até mesmo fora do país, e também as expectativas com relação ao novo espetáculo pelo seu caráter inovador, são pautas constantes nos textos e nos revelam uma unidade no pensamento em relação à companhia onde essas características devem ser sempre ressaltadas.

No dia 09/10/2017, dois dias depois da estreia do espetáculo, o jornal *O Popular* publica uma reportagem, também no caderno Magazine, com o seguinte título: *Teoria e prática da ciberdança da Quasar*. Para Rafael Ventuna, autor desse texto, o que se assistiu no teatro “foi a conversão das relações cibernéticas em pura dança contemporânea” (VENTUNA, *O Popular*, 09/10/2017), lembrando também Jean-Georges Noverre e seu conceito de “balé de ação” em contraposição aos balés decorativos. O jornalista ainda cita Pierre Lévy e seu livro *Cibercultura* (1999), estudo icônico para o processo de compreensão das mudanças operadas nas relações sociais e, principalmente, comunicativas, após a popularização do computador e do acesso a internet.

Ventuna ainda afirma que “a Quasar [...] rompeu paradigmas e difundiu a dança contemporânea na região Centro – Oeste do Brasil” (VENTUNA, *O Popular*, 09/10/2017), e continua:

Enquanto diversos artistas estão se esforçando para levar a dança para a internet e tentar identificar o espaço da dança por lá, Rodovalho fez um percurso mais longo e genial: fez um ‘up load’ de sua dança na rede mundial, extraiu empiricamente as relações cibernéticas (aquelas que Pierre Lévy tanto fala) e jogou tudo no palco, exatamente como Noverre desejava. Rodovalho demonstrou ao vivo o que é ser ‘on-line’. (VENTUNA, *O Popular*, 09/10/2017).

O jornalista comentou ainda sobre as citações a outros espetáculos da Quasar em *No Singular*, evidenciou o cenário de Júnior Leite, o figurino de Cássio Brasil, a cenografia de Shell Jr., citou a dançarina e a cantora goiana convidadas, e, por fim, o esquete interativo Passo – a – Passo. Importante pontuar que todas essas características do espetáculo são adjetivadas com termos que nos remetem à internet, como: “imagens pixeladas”, “movimentação fragmentada”, “individualidades multifacetadas”, “virtualidade”, “interatividade”, “conectividade” e “compartilhada”.

Percebemos então que a reportagem após a estreia do espetáculo tem como função reforçar aquilo que já havia sido explicitado pelo material anterior à estreia. Há a busca, então, pela confirmação, agora com referenciais teóricos, de tudo aquilo que foi comentado pelos jornalistas, afirmado pelo coreógrafo e deveria ter sido identificado pelo público.

Ao percebermos que existem temas do espetáculo já evidenciados pelo jornal, percebemos também que as possibilidades de interpretação são fechadas ou pelo menos diminuídas. Isso porque, de certa forma, o olhar do público é preparado para o que irá, ou melhor, para o que deve encontrar no espetáculo, ou seja, existe um auxílio no processo de recepção do espetáculo pelo público.

Essa característica fica ainda mais evidente quando vemos que os temas ou debates, apontados pelo jornal, são reforçados através das declarações do coreógrafo. Nesse caso, as interpretações autojustificadoras²³ funcionam como um atestado daquele que melhor pode falar da obra - o próprio criador -, que também direciona o olhar do público para aquilo que ele quer que seja visto ou que ele acha que a obra quer dizer.

Outro ponto importante a ser notado são as asserções sobre *No Singular* ser um espetáculo inovador e diferente de tudo aquilo que a companhia já produziu. Dessa forma, tanto coreógrafo quanto jornalistas e pesquisadores estabelecem, ao mesmo tempo, uma unidade nas obras da Quasar, unidade essa reforçada por Rodovalho ao falar sobre o “nosso estilo de se mover” ou quando Rogério Borges considera a Quasar “uma grife” “pelo seu estilo inovador e único”. Por outro lado, estabelecem também um ponto de rompimento e enaltecem esse rompimento através das possibilidades criativas do coreógrafo e da capacidade da companhia de se renovar. Ainda comentam sobre a nova fase da companhia como um “retorno aos primórdios”, onde o diálogo com o público era estabelecido de forma mais fácil e direta com coreografias compostas “por movimentos menos sofisticados” (*O Popular*, 05/10/2012).

Esse “retorno aos primórdios” é o que Henrique Rochelle chama de “Reconexão Comunicativa”, inaugurada com *No Singular* e composta também pelo espetáculo *Por 7 Vezes* (espetáculo posterior a *No Singular*). Essa fase apontada pelo autor está relacionada às próprias declarações do coreógrafo utilizadas pelo pesquisador.

Segundo Rochelle:

Essa possibilidade de hermetismo, vinda da especialização do movimento, é o que tem incomodado Rodovalho. Conforme a Quasar se aprofundou nessa característica tão valorizada pelo que ele chama de o mundo ‘da dança’, houve um pouco de distanciamento daquele outro mundo, que seria o ‘real’. É nesse momento de questionamento que a 23ª criação da Quasar, no *Singular* (2012), se insere. A proposta é ‘sair um pouco dessa coisa quase inatingível que está se tornando a dança, muito conceitual, e ir ao encontro do público’ (RODOVALHO apud MENEZES, 2012) (ROCHELLE, 2014, p. 41).

Esse tipo de concepção também é evidenciado nas reportagens publicadas, quando Rodovalho diz que “o acesso às referências está muito mais fácil e dinâmico. A internet e as redes sociais foram, sim, um tipo de inspiração para este trabalho. Propus, com isso, uma forma mais intensa de interação” (RODOVALHO apud BORGES, *O Popular*, 05/10/2012). Diante dessa busca por uma reconexão com o público, realizada através do acesso fácil às referências do tema, por que então houve tantas publicações em que essas características são evidenciadas?

Sobre o processo de significação, Roland Barthes discute questões concernentes à atividade do crítico. Em seu ensaio, *O que é a Crítica* (2007), o autor diz que a obra de arte é um “sistema significante” declarado para o leitor, ou seja, é capaz de agregar e abranger milhares de significados que são construídos dentro do sistema de signos escolhido pelo autor, mas só são gerados a partir da leitura do sujeito. O contrário disso seria tomar a obra como objeto significado onde o seu significado, seus sentidos, já estão dados, independente da leitura que é feita.

Barthes afirma que a busca por parte do crítico não é por revelar algo que está escondido na obra que não havia sido notado anteriormente, mas “ajustar” o seu discurso lógico, fundamentado, à luz de sua própria época. Ou seja, a “tarefa do crítico não é absolutamente descobrir ‘verdades’, mas somente ‘validades’. Em si, uma linguagem não é verdadeira ou falsa, ela é válida ou não: válida, isto é, constituindo um sistema coerente de signos” (BARTHES, 2007, p. 160).

No caso das notícias selecionadas, essa atividade crítica, a qual Barthes faz referência, não é possível de ser verificada. Não é possível perceber um “ajustamento” do discurso que promova interpretações válidas ou um debate estimulante com o leitor e público do espetáculo. Muito pelo contrário, as notícias tomam a obra como objeto significado, ou seja, seus significados estão prontos, e a tarefa do público é identificá-los na obra.

Esse tipo de análise deve-se muito à forma como as declarações de Rodovalho são encaradas. Igualmente, nas pesquisas acadêmicas elencadas, não há uma problematização das falas do coreógrafo. Rodovalho é alçado à condição daquele que melhor entende a obra, o que não quer dizer que os jornalistas não concordem com as concepções do coreógrafo.

²³Sobre “interpretações autojustificadoras” ver: RAMOS, Alcides Freire. *Canibalismo dos Fracos*. Bauru, SP: EDUSC. 2002.

O que percebemos é que essa atribuição de significados por parte de jornalistas não é inconsciente ou desvinculada com qualquer concepção estética ou projeto político, muito pelo contrário. Como alerta Carlos Alberto Vesentini, em *A Teia do Fato* (1997), elas “são dotadas de ação”. Vesentini ainda continua:

Quero dizer que muitas dessas páginas, (...), não são textos nada neutros. Penso nos jornais, nos discursos, nos relatórios: eles expressam prática política, luta política sendo, naquele momento, consubstanciação dessa mesma prática, práxis, de sujeitos atuantes. O mesmo se dá com suas categorias: pretendem muitíssimo mais que a descrição da sociedade ou da política. Trabalhadas no bojo da luta, elas são também arma, parte desses mesmos choques. Não percebê-lo resultaria na sobrevivência e transmissão desses temas para a obra, e por meio do trabalho do historiador. Aquela luta continuaria comandando as interpretações pela capacidade de projetar sua memória, localizada especificamente na versão herdada, ao tempo posterior (VESENTINI, 1997, p. 93 – 94).

O teórico, nesse caso, está chamando a atenção para uma relação que se estabelece entre autor-obra-público em que notícias de jornais, por exemplo, reforçam ou criam determinados significados que devem ser percebidos pelo historiador. Vesentini diz que:

(...) quando o fato em si já traz a idéia, imposta a cada um como sendo o efetivado no âmbito de todos, com o próprio fato herdamos essa idéia e a exclusão. Nesse caso, colocamo-nos novo problema, A nós, intelectuais que sentimos e assumimos essa desconfiança para com o legado, sem pretender expulsar duplamente a política, numa operação de busca da completa externalidade, cabe esse exame, o dissolver o fato pelo seu vínculo desnudando-o. Naquele legado, pela ação, o fato envolve a muitos, passando-nos, pela transubstanciação, a afirmação de ter sido realizado, nele por ele, o alvo geral. Portanto, reconhecemo-lo ponto de cristalização deste afirmar a

realização da obra, não de um após, mas de um durante. Transmite parcialmente um tema, resultado já de um aparato intelectual. É o aparato não transmitido um dos nossos grandes problemas, cuja reflexão talvez não esteja excluída do fato (...) (VESENTINI, 1997, p.92).

Nesse caso, o que fica patente é a existência do fato e de uma dada memória histórica que atinge a todos e que é herdado ao longo do tempo. A tarefa a que nos detemos então é “desnudar” essa memória herdada sem perder de nosso horizonte o seu caráter político, caráter esse cristalizado, mas, muitas vezes, não revelado, não explícito. Sendo assim, a ação do intelectual é exatamente explicitar esse aparato intelectual gerador de ideias herdadas, subentendidas no fato.

A relação estabelecida entre pesquisadores, jornalistas e coreógrafo e a existência de afirmações complementares entre eles nos revela uma série de concepções, visões de mundo e projetos compartilhados. Por esse prisma, é possível perceber a existência de um “aparato intelectual” que é transmitido do coreógrafo até o público amplo que assiste ao espetáculo da Quasar.

A começar pela “reconexão comunicativa”, quando Rochelle publica sua pesquisa, em 2012, o espetáculo *No Singular* está sendo ensaiado e é o momento em que Rodvalho afirma que esse espetáculo irá inaugurar uma nova fase da companhia. Essa afirmação é reforçada e tem seu sentido completo nas publicações de jornais que afirmam a existência dessa nova fase e também das fases anteriores. A questão fica mais interessante quando retomamos o artigo de Peixoto e percebemos que os espetáculos que definiam os diferentes momentos da companhia, em 2003, não estavam tão bem definidos assim, como em 2012.

Essa reconexão comunicativa, aparentemente, não foi tão eficiente, já que houve uma grande preocupação em debater o espetáculo antes e depois de sua estreia. Se o acesso às referências estava tão fácil assim, por qual motivo a interpretação foi tão limitada pelas publicações de jornais? Toda essa articulação entre coreógrafo, pesquisadores e jornais revela um aparato intelectual que fecha as possibilidades interpretativas de *No Singular*, toma a obra como “objeto significado” e não a expõe às leituras divergentes, significantes. A obra tem um sentido a ser entendido, proposto e declarado pelo coreógrafo e compartilhado por pesquisadores e jornalistas, mas qual é esse sentido?

4. CONCLUSÃO

O que fica claro para nós é a existência dessas afirmações complementares entre o criador e os intérpretes das obras da Quasar. Essas publicações têm um objetivo claro, que é auxiliar as interpretações da obra pelo grande público, negando a possibilidade de um “debate estimulante” entre os intérpretes e seus leitores.

Além disso, cabe-nos questionar com qual objetivo essas afirmações são publicadas com tais características. Existe, evidentemente, uma implicação política e social desse tipo de abordagem. A Quasar é tomada como se fosse a única companhia do estado de Goiás, e a amarração entre essas interpretações fornece-nos uma “verdade” sobre as qualidades da companhia, seu caráter “contemporâneo” e a importância de Henrique Rodovalho. Assim, devemos entender tais interpretações dentro de seu lugar social de produção, seus interesses, afinidades e preocupações, o que não as retira de uma tomada de posição consciente e política por parte de seus autores.

É partindo dessas constatações que podemos revelar um contexto diferente do que nos foi apresentado até então pelos pesquisadores e jornalistas. É por essa busca que se torna válida a tentativa de reconstruir o lugar social desses personagens históricos, afim de entender as demandas, interesses e projetos em comum, ou seja, um “aparato intelectual” não transmitido, porém presente nessas publicações.

FONTES

- [1] Abreu, Sebastião Vilela. Passos Contemporâneos. O Popular, Goiânia, 2 abr. 2013. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- [2] Abreu, Sebastião Vilela. 25 motivos para chegar à tela grande. O Popular, Goiânia, 27 fev. 2013. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- [3] Alves, Rodrigo. A passos largos. O Popular, Goiânia, 27 out. 2013. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- [4] Borges, Rogério. Espetáculo Singular. O Popular, Goiânia, 5 out. 2012. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- [5] Curiosidades. O Popular, Goiânia, 5 out. 2012. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- [6] O Jeito de fragmentar o corpo. O Popular, Goiânia, 27 out. 2013. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 06 abr. 2015.
- [7] Otaviano, Cleber. Quasar Cia. De Dança é o tema central do filme Corpo Aberto. Agenda da Dança, Goiânia, 10 set. 2013. Disponível em: <<http://www.agendadedanca.com.br/quasar-cia-de-danca-e-o-tema-central-do-filmecorpo-aberto/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- [8] Queiroz, Renato. Henrique Rodovalho Ensina Coreografia na Internet. O Popular, Goiânia, 5 set. 2012. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.
- [9] Ventuna, Rafael. Teoria e Prática da Ciberdança da Quasar. O Popular, Goiânia, 9 out. 2012. Magazine. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Barthes, Roland. O que é a Crítica. In: Crítica e Verdade. Tradução de Leyla Perrone - Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- [2] Certeau, Michel de. A Escrita da história. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- [3] Chartier, Roger. A História Cultural entre práticas e representações. Miraflores: DIFEL, 2002.93
- [4] Chartier, Roger. Debate: Literatura e História. Topoi, Rio de Janeiro, n. 1, p. 197-216.
- [5] Costa, Rodrigo de Freitas. “Ideias de uma história”: o teatro e a pesquisa acadêmica em debate. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais, v. 9, ano IX, n. 3, 2012. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/>. Acesso em: 27 jun. 2017
- [6] Guinsburg, J. e Patriota, Rosângela. Teatro Brasileiro: Ideias de uma História São Paulo: Perspectiva, 2012.
- [7] Lévy, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

- [8] Patriota, Rosângela. *Vianinha: um dramaturgo no coração de seu tempo*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- [9] Peixoto, Paula Cristina. *Quasar Companhia de Dança: expressão da contemporaneidade em Goiás*. *Pensar a Prática*, UFG, v. 6, p. 87-106, jul./jun. 2003.
- [10] Ramos, Alcides Freire. *Canibalismo dos Fracos*. Bauru, SP: EDUSC. 2002.
- [11] Rochelle, Henrique. *Elementos da dança como linguagem: “no Singular”, de Henrique Rodovalho*. Dissertação (Mestrado em Artes)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.
- [12] Rochelle, Henrique. *Dois momentos e uma perspectiva da Quasar Cia de Dança*. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012
- [13] Vesentini, Carlos Alberto. *A Teia do Fato: uma proposta de estudo sobre a Memória Histórica*. História Social, USP – Hucitec – São Paulo, 1997.
- [14] Vigário, Jacqueline Siqueira. *Diante da Sacralidade Humana: produção e apropriações do moderno em Nazareno Confaloni (1950 – 1977)*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de PósGraduação em História, Goiânia, 2017

Capítulo 17

Comparar para compreender: A história comparada como ferramenta metodológica para a compreensão do tempo presente e os seus traumas coletivos

Paulo Roberto Alves Teles

Resumo: O presente capítulo é fruto de investigações iniciais sobre os atentados terroristas ocorridos na Argentina contra a Associação Mútua Israelita Argentina (1994) e nos Estados Unidos contra os World Trade Center e o Pentágono (2001). Nosso trabalho tem como objetivo analisar a ação do fundamentalismo islâmico nos países citados e para isso, utilizaremos como metodologia as ferramentas epistemológicas propiciadas pela História Comparada e pela História do Tempo Presente para abordar os relatórios oficiais produzidos sobre os mesmos.

1. SOB OS ESCOMBROS DO MEDO: OS ATENTADOS TERRORISTAS COMETIDOS CONTRA A ARGENTINA (AMIA – 1994) E ESTADOS UNIDOS (WTC – 2001)

Buenos Aires, 18 de julho de 1994, 09h53. A Argentina é surpreendida com mais um ataque contra a sua comunidade judaica, a maior da América Latina — dois anos antes, a Embaixada Israelense também sofrera um atentado. Dessa vez, o atentado ocorrera contra a Associação Mútua Israelita Argentina (Amia) e fora responsável pela morte de 85 pessoas, além de ter deixado centenas de feridos²⁴.

Assim sendo, vamos aos fatos estabelecidos até então: O primeiro juiz encarregado do caso foi Juan José Galeano. Permeado por uma série de polêmicas, Galeano foi acusado de ter tomado decisões precipitadas que prejudicaram o andamento das investigações. Pressionado pela mídia e opinião pública, Galeano fora acusado por Pablo Jacory – advogado da *Memoria Activa*, uma organização de familiares das vítimas da Amia – de ter dificultado a averiguação da verdade e de ter acobertado a investigação.

No entanto, a investigação, ainda assim, deixou em aberto inúmeras perguntas e, principalmente, suspeitas, o que levou a seu arquivamento e conseqüentemente à paralisação das investigações. Contudo, a escalada do terrorismo no continente americano ganhou novos contornos a partir de 2001.

Nova York, 11 de setembro de 2001, 08h48. É iniciada a primeira onda de ataques contra *World Trade Center* e, com ela, uma nova era para a comunidade internacional. Tal era viria a ser caracterizada por novas práticas de Terrorismo, denominadas “Terror Global”, isto é, atentados contra civis e alvos políticos não mais se concentrariam nos teatros de guerra. A Al-Qaeda e seu principal líder, Osama Bin Laden, destruíram, com os seus ataques, a frágil barreira que continha a maré escura de sangue e, em decorrência disso, fizeram com que o medo transbordasse os limites do Oriente Médio, para o mundo Ocidental, tornava-se claro que o Terror batia à sua porta.

A disseminação do terrorismo no mundo, a partir do 11 de setembro, provocou uma reorganização das ações externas americanas, ou a “Guerra ao Terror”, como ficou conhecida a série de ações militares estadunidenses que culminaram em novos conflitos e novos fracassos, todos eles resultando em mais sangue e mais violência. Não bastasse isso, também foram redefinidas as práticas de investigação sobre possíveis regiões que, de algum modo, fossem suspeitas de atividade de grupos terroristas.

A Tríplice Fronteira, área de divisa entre o Brasil, Argentina e Paraguai, tornou-se um alvo de suspeitas na América do Sul. Caracterizada pela concentração de indivíduos de origem árabe, rapidamente, veículos midiáticos apontaram para ela como uma área que facilitaria o planejamento de atentados mundo à fora, seja pelas suas facilidades de trânsito de pessoas e lavagem de dinheiro²⁵. As matérias jornalísticas apresentaram como base o relatório oficial produzido pelo governo americano e publicado no dia 21 de agosto de 2004 sobre os atentados ocorridos em 11 de setembro e destacavam sobre a possível influência do Irã no financiamento de grupos atuantes nessa região.

Em 2005, foi eleito na Argentina, o então presidente Néstor Kirchner e este, por sua vez, comprometeu-se publicamente a retomar as investigações sobre o atentado contra a Amia. Para isso, foi nomeado o procurador Alberto Nisman, que seria responsável por liderar uma equipe de investigação para averiguar o caso. Carregado de enorme simbolismo, tanto pela reabertura do caso, como pelo fato de Nisman ser judeu, o retorno das investigações trazia o despertar da esperança por respostas e, é claro, pela captura e prisão dos envolvidos.

Nisman contou com amplo apoio de um agente de inteligência conhecido como Antonio Horacio Stiuso (que também utilizara os nomes Jaime e Aldo Stilles). Auxiliado pela CIA (Agência Central de Inteligência dos EUA) e pelo Mossad (Instituto para Inteligência e Operações Especiais de Israel), Stiuso sustentava que o atentado teria sido organizado por funcionários do alto escalão do governo iraniano.

A auxílio do governo americano para a realização de investigações sobre o atentado cometido contra a Amia em 1994 está vinculado a nova política de combate ao terrorismo implantada pelos EUA após o 11 de setembro. Assim sendo, não é de se estranhar que o relatório oficial apresentado pelo Procurador Alberto Nisman e por Marcelo Martinez Burgos (procurador distrital) em 25 de outubro de 2006 apresentem semelhanças com o relatório americano, sobretudo, em suas acusações.

²⁴ Ver < https://elpais.com/internacional/2015/01/19/actualidad/1421693629_924355.html>; Acesso 23 jan 2017;

²⁵ Disponível em < <https://veja.abril.com.br/mundo/relatorio-dos-eua-aponta-preocupacao-com-terrorismo-na-triplice-fronteira/>>; < <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2010/11/eua-queriam-investigar-presenca-da-al-qaeda-na-triplice-fronteira.html>>; < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft2505200313.htm>>. Acesso 08 jul 2017;

O documento produzido pelos procuradores argentinos acusou formalmente o governo iraniano, em especial, Mohsen Rabbani (adido cultural na Embaixada do Irã à época do atentado), e o grupo extremista libanês Hezbollah pela execução do atentado. A versão apresentada por Nisman foi rapidamente aceita por autoridades, como Luís Sergio Grynwald, presidente da Amia entre 2005 e 2008, e pelo jornal de ampla circulação *Clarín*. O relatório também acusou formalmente Ali Akbar Hashemi (ex-presidente do Irã), Ali Fallahijan (ex-ministro da Informação) e Ali Akbar Velayati (ex-ministro das Relações Exteriores).

No entanto, devido à atuação de Antonio Horacio Stiuso como fornecedor das fontes que sustentaram a produção do relatório, as investigações foram, uma vez mais, postas sob suspeição e, ainda, condenadas e recusadas imediatamente por Mohsen Baharvand, embaixador do Irã na Argentina em 2006.

As graves acusações realizadas por Nisman provocaram uma enorme animosidade entre a Argentina e o Irã, especialmente após a solicitação de prisão de Mohsen Rabbani feita pela Interpol a pedido do procurador argentino. Um bom exemplo disso é a retirada dos representantes argentinos nas reuniões promovidas pelas Nações Unidas nos momentos em que autoridades iranianas se pronunciavam. Apesar disso, e das muitas perguntas a serem feitas, poucas respostas conclusivas foram encontradas.

Em 2007, o então presidente iraniano, Mahmoud Ahmadinejad visitou a América Latina, em especial, Venezuela, Equador e Nicarágua. Para alguns analistas econômicas, a visita do presidente iraniano possuía como objetivo escapar das sanções americanas e fortalecer na região possibilidades de negócios²⁶. Além disso, Ahmadinejad apontou para aproximação com a Venezuela uma possibilidade de resistência a hegemonia americana, uma vez que para ele, o governo de Caracas estaria na *vanguarda* da luta contra o imperialismo na América do Sul²⁷. O Irã realizou outras visitas a América do Sul, destaca-se aqui, sua passagem pelo Brasil em 2009, o que provocou uma imediata reação do Secretário de Defesa dos EUA Robert Gates que acusou o governo iraniano de *promover atividades subversivas na América Latina*²⁸.

Em 2010, o ex-presidente Néstor Kirchner faleceu, em um momento no qual as relações políticas entre a Argentina e a Venezuela eram marcadas por ampla aproximação, sobretudo pelo alinhamento político e ideológico dos presidentes Hugo Chávez e Cristina Kirchner. Não obstante, mediadas pela Venezuela, as relações entre a Argentina e o Irã melhoraram sensivelmente a partir de 2012: um exemplo disso seria a mudança de postura dos argentinos na ONU em relação aos representantes iranianos. Acredita-se que, a Venezuela, especialmente Hugo Chávez teriam possibilitado a reconstrução das relações políticas e diplomáticas entre os argentinos e iranianos.

Para Nisman, os iranianos teriam solicitado a Hugo Chávez que intercedesse no governo argentino com o propósito de desviar as investigações. Em troca, por meio de Guido Antonini Wilson (empresário venezuelano), Chávez financiaria à campanha presidencial de Cristina Kirchner. Por conta disso, o governo de Cristina Kirchner também foi acusado de ter encoberto os responsáveis pelo planejamento e ataque à Associação Mútua Israelita Argentina. Um caso emblemático dessa acusação envolve a denúncia realizada pelo jornal *Clarín* em agosto de 2007, a qual aponta o empresário venezuelano como intermediador do financiamento após ter sido flagrado com cerca de 800 mil dólares americanos que seriam destinados a campanha presidencial citada acima²⁹.

Em 1º de março de 2013, a então presidente eleita Cristina Kirchner teria afirmado que não havia provas concretas para acusar formalmente o Irã e, por isso, um memorando de entendimento entre os dois países foi assinado e o pedido de prisão emitido pela Interpol contra as autoridades iranianas foi suspenso, desacreditando, assim, todo o trabalho do procurador Alberto Nisman.

Diante disso, Daniel Santoro, editor do jornal *Clarín*, afirmou que Luis D'Elía (dirigente de movimentos sindicais e sociais argentinos aliados ao governo Kirchner) e Jorge Khalil (líder da comunidade xiita na Argentina) teriam sido os representantes de negociações subterrâneas entre a Argentina e o Irã (país de maioria xiita)³⁰ que culminariam nesse memorando.

²⁶ Disponível em < https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/11/091123_ira_tariq_pu> Acesso 12 ago 2017;

²⁷ Disponível em < <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,ahmadinejad-e-chavez-vaao-estreitar-relacoes-entre-paises,163683>> Acesso 27 maio 2017.

²⁸ Disponível em < https://www.bbc.com/portuguese/lg/noticias/2009/01/090127_gatesamericalatina.shtml> Acesso 18 abril 2018;

²⁹ Disponível em < https://www.clarin.com/ediciones-antiores/empresario-enigmatico-relaciones-industria-belica_0_SJjx4G11AFl.html> Acesso em 17 mar 2018;

³⁰ Disponível em < https://www.clarin.com/politica/cristina-cerca-peor-escenario-causa-pactoiran_0_B1gZgtFhZ.html> Acesso em 16 mar 2018;

Os acontecimentos se tornaram ainda mais trágicos após a morte de Alberto Nisman em 18 de janeiro de 2015. Encontrado em seu apartamento, Nisman apresentaria no dia seguinte (19) uma denúncia formal contra o governo de Cristina Kirchner, a qual seria acusada de encobrir os atentados cometidos contra a Amia em 1994.

Apesar da suspeita de suicídio, Nisman não possuía nenhum quadro clínico depressivo. Sem deixar bilhete ou carta testamento, trabalhava normalmente. Um outro grave aspecto da sua morte, reside nas suspeitas de alteração da cena na qual fora encontrado o corpo e na chegada do secretário de Segurança do país, Sergio Berni, antes de quaisquer técnicos forenses. Em relação a análise técnica, mais problemas. O exame de balística poderia tanto indicar suicídio como assassinato, uma vez que não foi verificada a presença de pólvora em suas mãos e ainda, digitais e pegadas apontam para movimentos atípicos no local, no qual também foi encontrado outro DNA. Portanto, para além da versão de suicídio, paira a possibilidade de execução.

Um outro aspecto de destaque está na dissolução da Side (Secretaria de Inteligência de Estado) por Cristina Kirchner, o que provocou uma imediata reação representada pela realização no dia 18 de fevereiro de 2015, da Marcha do Silêncio, a qual setores da sociedade opositores ao governo, familiares e amigos de Alberto Nisman saíram as ruas com acusações que responsabilizavam o Irã e o governo de Cristina Kirchner como principais suspeitos pelo ocorrido. O Caso Amia continua em aberto e está longe de apresentar respostas conclusivas.

2.OS DESAFIOS PARA A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NA CONSTRUÇÃO DO DEBATE HISTORIOGRÁFICO.

Produzir história do tempo presente é estar disposto a compreender a “relação social com o tempo”³¹. É também aceitar discorrer sobre uma área historiográfica conflituosa que, por vezes, opõe-se à memória. É lidar com testemunhas que, no afã das suas lembranças, poderão muitas vezes discordar de relatos historiográficos. Assim, dedicar-se a produção da história do tempo presente é estar disposto a tecer possibilidades discursivas entre a memória e a história e ainda, caberá ao historiador que se propuser a isso buscar e compreender os vestígios do passado que ainda se manifestam vivos no tempo presente.

Nesse sentido, a ideia de tempo como um elemento linear, no qual o passado está encerrado e o futuro será definido, é posta em xeque. O presente passa a ser considerado uma lacuna ainda a ser compreendida. Deste modo, a concepção de flecha do tempo, relacionada à ideia de marcha contínua rumo ao futuro, é questionada³². A história do tempo presente nos traz a ideia de permanências de elementos passados no nosso presente, isto é, uma superposição dos tempos históricos em um mesmo momento de uma dada sociedade.

Por isso, em se tratando de memória, o passado pode ser visto como algo ainda não superado, e, o presente, como a convergência desses elementos, sendo, então, necessária a capacidade de estranheza do historiador perante o tempo em que ele está circunscrito. Dessa maneira, como estabelecer o momento inicial para a construção de um estudo da história do tempo presente? Henry Rousso (2016) compreende que “a última catástrofe em data” (p.24, 2016) de cada vítima é o demarcador inicial do seu presente.

3.COMPARAR PARA COMPREENDER: A HISTÓRIA COMPARADA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DO TEMPO PRESENTE.

Diante disso, quais seriam as saídas metodológicas para trabalhar no campo da história do tempo presente? Em *Para uma história comparada das sociedades europeias*, Marc Bloch nos apresenta algumas possibilidades. Publicado originalmente em 1928, o texto discute a ideia de se criar uma historiografia que rompa as fronteiras nacionais, que se permita discutir temas ou fenômenos ao invés de meras fontes.

Marc Bloch (1998) argumenta que é possível se realizar o método comparativo: O primeiro, estudar sociedades separadas no tempo e no espaço; O segundo, corresponderia a realização de estudos de sociedades próximas nas categorias já citadas. Ao tomar como parâmetro os estudos de linguística

³¹ Ver Dosse, François, História do tempo presente e historiografia. Revista Tempo e Argumento: 2012, vol 4 (janeiro-junho). Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338130378002>> ISSN 2175-1803. Acesso 18 fev 2018.

³² Ver HARTOG, François. Regimes de Historicidade: Presentismo e experiências do tempo. ed Autentica. Belo Horizonte: 2013.

comparada, Bloch (1998) estabelece que essa metodologia poderia ser aplicada à produção historiográfica e se fundamentar no mesmo raciocínio, especialmente pela realização de analogias que viabilizassem a construção de sentido. Bloch entende que

“(…) Um documento é uma testemunha; como a maior parte das testemunhas, só fala se for interrogado. O difícil é elaborar o questionário. É aí que a comparação proporciona a esse perpétuo juiz de instrução que é o historiador um precioso auxílio (…)” (BLOCH: 1998, p.123).

Assim sendo, é interessante considerar que o documento visto como uma testemunha, tratado de maneira isolada, pouco nos tem a revelar. No entanto, quando mergulhado em um contexto específico, é possível extrair dele valiosas informações. É possível observar como agressões cometidas contra a comunidade judaico-argentina num passado recente se envolvem com disputas políticas internas na Argentina, ao passo que é possível realçar uma política externa americana agressiva em relação ao Irã, sobretudo, nas disputas geopolíticas sobre a América do Sul.

As comparações servem para que seja possível perceber as interseções entre as diferentes sociedades, suas influências mútuas e como determinados processos as afetaram. É importante salientar que as comparações jamais podem ser promovidas sem levar em consideração os aspectos essencialmente locais de ambas as sociedades selecionadas. Elementos políticos, universos culturais específicos, são também aspectos que não podem ser ignorados, uma vez que compreender os eventos a serem comparados é dedicar-se a compreender os elementos mais íntimos e internos das sociedades selecionadas para a pesquisa.

Desse modo, utilizar o método comparativo pode ser uma excelente opção metodológica para os estudos do tempo presente. Nas palavras de Schurster “(…) *Toda história do tempo presente é uma história comparada* (...)” (2013. p. 16). Contudo, esse método apresenta obstáculos a serem superados.

Assim sendo, é preciso apontar alguns aspectos fundamentais que norteiam esse trabalho. Apesar do atentado contra a Amia ter ocorrido em 1994, o relatório oficial produzido sobre o mesmo foi produzido entre 2005 e 2006, isto é, logo após a publicação do relatório sobre o 11/09, o qual fora publicado em 2004. Sendo assim, é possível evidenciar que o relatório do caso Amia possui claras influências do seu antecessor.

Isso se evidencia pelo seu ponto em comum: o Irã. É notável como o relatório sobre o caso Amia segue a mesma linha de raciocínio do relatório sobre o 11/09. De acordo com ambos, o Irã seria um financiador global do terrorismo internacional e através disso, grupos extremistas como o Hezbollah e a Al-Qaeda, seriam instrumentos (na visão de ambos os relatórios) de combate ao mundo ocidental. A visão de *Eixo do Mal* apresentada pelo presidente Bush e oficializada pelo relatório 11/09 teria no caso Amia uma extensão para a América do Sul.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa visão, o relatório Amia, publicado em 2006, é muito mais um documento que visa combater a influência iraniana no território sul-americano do que necessariamente um análise sobre o atentado. Assim sendo, entendemos que esse relatório, está diretamente relacionado a uma extensão das pretensões geopolíticas americanas no combate a influência iraniana na América do Sul.

As afirmações acima foram viabilizadas a partir da análise crítica dos dois relatórios selecionados como fontes primárias dessa pesquisa. Assim sendo, observamos que o discurso adotado pelo relatório sobre o caso Amia segue a mesma linha de raciocínio apresentada pelo relatório sobre os atentados cometidos no 11 de setembro: O Irã seria, na visão de ambos, o financiador do terrorismo global. E ainda, esse mesmo país o utiliza como estratégia de guerra para combater a influência geopolítica americana.

O que observamos então é que, o discurso de combate ao terrorismo, utilizado muitas vezes como instrumento geopolítico americano, também fora aplicado na América do Sul. Nesse caso, a partir da publicação do relatório sobre o caso Amia, no qual se percebe uma confluência de argumentações apontadas contra o Irã, especialmente por este, buscar em inúmeras oportunidades, a construção de acordos econômicos e de cooperação tecnológica (nuclear) com países dessa região.

Chamou-nos a atenção o fato de ambos os relatórios apontarem para elementos de corrupção que facilitariam a atuação de grupos terroristas na Tríplice Fronteira. Esse discurso é apropriado de maneiras diferentes pelos documentos. Enquanto que o relatório 11 de setembro o utiliza como forma de destacar a

necessidade de mais vigilância e talvez, ampliar a atuação americana na área, o relatório sobre o caso Amia, utiliza-o como mecanismo para por em descrédito o governo argentino.

REFERÊNCIAS

- [1] Amaral, Arthur Bernardes do. O problema do terrorismo internacional na América do Sul e a Tríplice Fronteira: histórico e recomendações. in: Silva, Francisco Carlos Teixeira. Chaves, Daniel Santiago (Org.) Terrorismo na América do Sul: Uma ótica brasileira. Rio de Janeiro: editora Multifoco, 2010;
- [2] Bloch, Marc. Apologia da História ou O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001;
- [3] Para uma história comparada das sociedades europeias. Revue de synthèse historique, t. XLVI, 1928, p. 15-50. Tradução ingl. Enterprise and Secular Change, Readings on Economic History, Frederic Lane e Jelle C. Riemersma, 1953, Richard D. Irwing, Inc., Homewood, Illinois. Mélanges historiques, t. I, p. 16-40;
- [4] Castro, Isabelle Christine Soma de. Do Islã à Política: A expansão da Sociedade dos Irmãos Muçulmanos no Egito. 2014. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo;
- [5] Certeau, Michel. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008;
- [6] Dosse, François, História do tempo presente e historiografia. Revista Tempo e Argumento: 2012, vol 4 (janeiro-junho). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338130378002>> ISSN 2175-1803. Acesso 18 fev 2018;
- [7] Escudé. Carlos. Gurevich. Beatriz. Limits to Governability, Corruption and
- [8] Transnational Terrorism: The Case of the 1992 and 1994 Attacks in Buenos Aires. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe. Tel Aviv, n. 2, vol. 14, 2003; Disponível em < <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/922/958>> Acesso 19 set 2017;
- [9] Garré, Nilda. in: Rohter, Larry. Iran blew up Jewish Center in Argentina, New York Times, 2002; Disponível em < <http://spme.org/newsletter/nytimes-com-article-iran-blew-up-jewish-center-in-argentina-defector-says/>> Acesso 15 set 2017;
- [10] Gobbi, Jorge. Cobertura de un acto de terrorismo: la información de la prensa gráfica argentina sobre el atentado a la Amia. Tesina de licenciatura, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1996;
- [11] Hartog, François. Regimes de Historicidade: Presentismo e experiências do tempo. ed Autentica. Belo Horizonte: 2015;
- [12] Maynard, Dilton Cândido Santos. Silva, Gabriela Rezendes da. A Extrema Direita Argentina em ação: Intolerância, Violência e Antissemitismo (1995-2002). in: Maynard, Dilton Cândido Santos (org.). Extremismo no tempo presente. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2017;
- [13] Paxton, Robert O. A Anatomia do Fascismo. São Paulo: ed. Paz e Terra, 2008;
- [14] Rato, Vasco. Compreender o 11 de Setembro: Dez anos depois. São Paulo: editora Babel, 2011;
- [15] Rousso, Henry. A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro: Fgv editora, 2016;
- [16] Schurster, Karl. A História do Tempo Presente e a História Comparada: caminhos e desafios. in: Alves, Gracilda. Lapsky, Igor. Schurster, Karl (orgs.). História Comparada: debates teórico e metodológicos. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2014;
- [17] Silva, Francisco Carlos Teixeira. Chaves, Daniel Santiago (Org.) Terrorismo na América do Sul: Uma ótica brasileira. Rio de Janeiro: editora Multifoco, 2010;
- [18] Terrorismo e guerra na era da assimetria global. in: Silva, Francisco Carlos Teixeira. Chaves, Daniel Santiago (Org.) Terrorismo na América do Sul: Uma ótica brasileira. Rio de Janeiro: editora Multifoco, 2010;

Capítulo 18

História e memória: O Chile nas tramas da justiça de transição

Leonardo de Oliveira Souza

Resumo: A proposta de pesquisa historiográfica intitulada “O Chile nas tramas da transição: história e memória na redemocratização”, dedica-se ao tema da redemocratização chilena a partir dos relatórios finais das Comissões da Verdade, de 1991 e 2004, para compreender a produção da memórias histórica do país frente as violações de direitos humanos ocorridas no regime autoritário de 1973 até 1990. Pretendemos analisar a maneira como o Chile lida com esse passado recente de violações e como o relaciona com os mecanismos de memória política e justiça de transição entre os anos de 1991 e 2013. Nesse sentido, nosso problema acadêmico se desdobra sobre como a sociedade chilena construiu sua memória histórica e os marcos legais orientadores do processos políticos na relação que o país estabelece com o passado recente. Quais foram as etapas e o caminhos dessa elaboração? Como a política de memória se relaciona com os mecanismos da justiça de transição ao longo do tempo? Quais atores, estratégias, conflitos e práticas sociais envolvem esse passado presente da vida social chilena? Como esse processo se contrasta com as experiências do Cone Sul? Essas são questões estruturais para a investigação proposta que envolvem espectro teórico-metodológico da chamada nova história política. Em síntese, os Informes finais representam marcos fundamentais no processo de redemocratização do país, são produtos e produtores de experiência, seus efeitos se reatualizam no tempo presente fazendo dessas memórias um tema cíclico recorrente na vida social chilena. Para essa incursão historiográfica, lançamos um olhar interdisciplinar, relacionando a história, a memória e o campo do direito a partir da justiça de transição à luz dos direitos humanos.

1. INTRODUÇÃO

Quando noticiou-se, no Chile, que, na manhã do dia 17 de outubro de 2017, um ex-oficial da Força Aérea (FACH) solicitou recolher-se ao banheiro no seu instante final de liberdade, antes de ser conduzido pela polícia a prestar contas com a justiça do país, ceifando, lá de dentro, sua própria vida com um disparo de pistola na cabeça, a sociedade não tinha mais dúvidas do quão presente pode ser o passado³³. Esse episódio é apenas mais um dos ingredientes recentes no complexo processo de transição que se mantém vivo no presente do Chile e em demais países da região.

Desde o processo de redemocratização, as sociedades do Cone Sul relacionam-se com o tema da transição a partir de questões primordiais: como lidar com a herança autoritária? Como afirmar-se democraticamente em meio a tantas fraturas? Quais medidas de reparação e de justiça deveriam (ou devem) ser tomadas? Quais medidas eram (e são) possíveis de serem tomadas? As recentes liberdades eleitorais e civis não foram garantias de estabilidade democrática e jurídica em praticamente nenhum país.

Nesse sentido, a superação dos regimes militares na região exigiu muita disposição política e um conjunto de esforços marcados por intensas lutas sociais, de forma que o mote da violência e da justiça ainda são demandas bem atuais, tornando o tema da memória uma espécie de paradigma social e acadêmico que articula diversas outras categorias, como: dever; direito, verdade, vontade e disputas, sobre as quais se desdobram um imperativo ideológico que envolvem suas dimensões. Nas palavras do professor José María Gómez, “a memória abre expedientes que a ciência (o direito e o poder) dá por encerrados, e é através deles que uma ‘tênue força messiânica a que o passado tem direito’ pode alcançar as novas gerações. (GOMEZ, 2014:7).

Acerca desses desdobramentos, no Chile – objeto central desse texto – após o fim da ditadura, que durou entre setembro de 1973 e março de 1990, a experiência autoritária deixou marcas profundas na memória, nas identidades e na cultura política do país, tornando o tema uma pauta sempre em evidência na agenda democrática. Esse processo transacional é o marco dessa proposta de pesquisa – aqui resumida – que seleciona como fontes principais as narrativas finais dos relatórios produzidos pelas duas Comissões da verdade instauradas no país em momentos distintos: a primeira, entre 1990 e 1991, e a segunda, entre 2004 e 2005, e que foi novamente reaberta e concluída em 2011. Com base nesses documentos, pretende-se avaliar a maneira como o Chile lida com as memórias de seu passado recente de violações e como as relaciona com os mecanismos da justiça de transição.

2. NAS TRAMAS DA TRANSIÇÃO

Contextualmente, o Chile vivenciou uma realidade muito complexa no processo de transição, visto que a redemocratização não representou a alteração das estruturas constitucionais, econômicas e jurídicas alicerçadas na própria ditadura. O regime só foi superado após a derrota do projeto de continuidade do governo de Augusto Pinochet, aferido pelo plebiscito de outubro de 1988 (previsto pela Constituição autoritária de 1980). Em seguida, houveram numerosas negociações entre o Regime e o conglomerado de partidos de oposição, até que o candidato da coalizão de centro-esquerda: *Concertación de los Partidos por la Democracia*, Patricio Aylwin, consagrou-se eleito no pleito de 1989. E, ao assumir em março de 1990, entre suas primeiras medidas, ainda em meio à forte polarização social, o novo presidente a Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNVR) ou Comissão Rettig³⁴, com dois objetivos principais: esclarecer as violações ocorridas entre 1973 e 1990 e promover a reconciliação nacional.

Dadas as circunstâncias mencionadas, a Comissão foi cautelosamente composta por membros ligados aos direitos humanos e ao antigo regime, e foi incumbida de investigar apenas violações com resultado de mortes e desaparecidos, além de suas respectivas circunstâncias. Pouparam-se, dessa maneira, os violadores identificados e optou-se por uma narrativa que pode ser denominada como uma “verdade consensual” (CAVALLO, 1998:88), que apontava para uma equilibrada equação entre esclarecimentos, reparação e memória, esquivando-se da justiça jurídica, como “parte do cuidadoso equilíbrio auto-imposto sobre as políticas do governo *Concertación*”. (RONIGER e SZNAJDER, 2004:113)

³³ Disponível em: <<http://www.latercera.com/noticia/se-revela-carta-dejo-ex-oficial-la-fach-se-suicido-instantes-arrestado/>>. Acesso em 10 de jan. 2018.

³⁴ Trata-se do sobrenome do presidente da Comissão Nacional da Verdade, o jurista Raúl Rettig, um firme opositor ao regime militar, e que foi presidente do Colégio de advogados durante boa parte dos anos 1980.

A CNVR atuou por 9 meses a partir de um conjunto de procedimentos que incluíram: audiências públicas, testemunhos privados e a investigação de documentos oriundos de entidades civis, para dar conta dos levantamentos das vítimas e dos possíveis paradeiros dos desaparecidos, o que nem sempre foi bem sucedido, principalmente diante da forte oposição mantida por setores das Forças Armadas, que praticamente não colaboraram com nenhuma informação.

En caso alguno la Comisión podrá asumir funciones jurisdiccionales propias de los Tribunales de Justicia ni interferir en procesos pendientes ante ellos. No podrá, en consecuencia, pronunciarse sobre la responsabilidad que con arreglo a las leyes pudiera haber a personas individuales por los hechos de que halla tomado conocimiento. (CNVR, Decreto Supremo 355 artículo 2º, p. XII.)

O relatório final foi entregue em fevereiro de 1991, sob forte mobilização pública, o Informe reconheceu a responsabilidade do Estado e identificou, naquele momento: 2.298 vítimas mortas, sendo 2.115 vítimas de violações de direitos humanos (1.068 mortos, 957 detidos desaparecidos, 90 mortos, vítimas de particulares atuando por pretexto político, e 164 vítimas de violência por circunstâncias políticas), incluindo 132 membros das Forças Armadas ou do ordenamento público de segurança.

O Informe propôs também recomendações para a reparação da dignidade das vítimas vivas e dos familiares dos mortos, distribuídas principalmente entre políticas relacionadas ao bem-estar social. Orientou ainda reformas que promovessem uma cultura de direitos humanos no país, cuja insuficiência, aponta o texto, teria sido “la verdadera causa de la violación de los Derechos Humanos” (CNVR, 1996:1269). Entre as reparações: o *Programa de Reconocimiento al Exonerado Político*, que contemplou quase 100 mil pessoas; e o *Programa de Asistencia aos Retornados del Exilio*. Nota-se, assim, que o Informe Retting passava a ser um denominador orientador de políticas públicas de memória e justiça. Mas mesmo assim, nem de longe o tema do passado parecia superado, ao contrário, Pinochet ainda era o Chefe das Forças armadas e, entre setores da sociedade, discursos de apologia ao regime se contrastavam com a militância incessante dos grupos relacionados às vítimas e aos direitos humanos.

Em estudos realizados pelo Observatório de Justiça de Transição³⁵, Collins (2013) divide e avalia o processo de transição com uma distinção precisa entre dois períodos, a saber: o primeiro entre 1990 e 1998; e o segundo entre 1998 até 2013, enunciando como determinadas questões foram tratadas em relação ao passado. No primeiro período, poucas realizações foram elaboradas, ficando marcado pelos esclarecimentos da Comissão, algumas medidas simbólicas e outras reparatórias. O fato é que, como indicam as leituras, nesses primeiros anos seguintes à redemocratização, ainda imperava na sociedade uma memória relacionada à tese salvacionista das Forças Armadas, diante de uma possível degradação do país associada aos tempos da Unidade Popular que sustentava o governo de Allende até 1973.

Já no segundo momento, pós 1998, foi marcado por ações bem mais contundentes em termos de políticas de memória, verdade e justiça. As razões para essa mudança de perspectiva encontram elementos internos e externos, com destaque para: a renovação na Corte Suprema do país; novos paradigmas globais em relação aos direitos humanos; o impacto da prisão de Pinochet em Londres, em 1998; e os desdobramentos das investigações sobre corrupção com relação ao ex-ditador e à cúpula do regime (COLLINS, 2013:97-98).

Ocorreu, nesse processo, um deslocamento gradativo de uma memória coletiva “salvacionista” para uma memória que acusa e reconhece o terrorismo de Estado na experiência autoritária. Isso parece ter se consolidado em meio ao aniversário de 30 anos do golpe de 1973, simbolicamente retratado em um discurso histórico do então presidente Ricardo Lagos Escobar, quando ele sintetizou aquilo que era sentido em sociedade: “No hay mañana sin ayer”, ao anunciar o dever do Estado de seguir avançando na agenda transicional e criar a segunda Comissão da verdade: Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, ou Valech (em razão do sobrenome de seu presidente, Sergio Valech), que foi criada em 2003.

La creación de esta Comisión respondió a la demanda constante de los sobrevivientes de tortura y prisión política, quienes no habían sido reconocidos como víctimas hasta entonces. Al mismo tiempo, con esa comisión se intentaba responder a la obligación contraída por el Estado de Chile en diversos instrumentos internacionales, en el sentido de reconocer y reparar a las víctimas de tortura. (COMISIÓN PRESIDENCIAL, 2010:1)

³⁵ O Observatório de Justiça Transicional trata-se de um núcleo de estudos acadêmico ligado à Faculdade de Direito da Universidade Diego Portales, Santiago, Chile.

A nova Comissão colheu e investigou 36.035 testemunhos até suas conclusões finais sobre as violações. O relatório final foi entregue em 28 de novembro de 2004, qualificando 33.221 detenções e considerando 27.255 casos de violações humanas nos critérios do Decreto presidencial nº. 1.040.³⁶ (COMISIÓN PRESIDENCIAL, 2010:80). Posteriormente, novas considerações foram realizadas até que, em maio de 2005, Lagos anunciou o total de 28.459 vítimas oficiais. Novamente o conteúdo do Informe Valech, serviu para novas políticas públicas relacionadas à reparação, memória e justiça, como a criação da Lei n. 19.992, de 24 de dezembro de 2004, que “Establece pensión de reparación y otorga otros beneficios a favor de las personas que indica” (BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE, 2004)³⁷.

Ao longo da primeira década do século XXI, verificou-se uma grande quantidade de ações judiciais, fruto de uma nova relação com o tema dos direitos humanos e com o passado traumático, o que levou ainda a uma nova abertura da Comissão Valech, entre 2010 e 2011, a pedido de organizações de direitos humanos e autorizado Parlamento chileno, para que apurassem, durante seis meses, novos testemunhos que, por razões quaisquer, não haviam se pronunciado anteriormente. Após as novas conclusões, 30 novos casos de desaparecidos e executados foram acrescentados, atingindo – entre novas (des) qualificações – um total de 3.225 vítimas mortas/ desaparecidas; e 38.254 vítimas de detenções ilegais e torturas, ultrapassando mais de 40 mil o total de vítimas reconhecidas em documentos oficiais.

Sob o domínio desses documentos, pode-se afirmar que alguns dos embasamentos teóricos metodológicos que acompanham o trato com o objeto são: as dimensões da memória e da justiça de transição no entrecruzamento de diferentes gerações da sociedade chilena. É nessa trama que a proposta dessa pesquisa de situa, privilegiando as disputas das narrativas dos Informes, sua gênese política e seus manuseios públicos. Os Informes são fontes privilegiadas que se configuram como memórias históricas para compreender como a sociedade chilena lida com o passado e como assimilam essas memórias com as noções de verdade, reparação e reconciliação histórica – expressão esta tão presente nos documentos e discursos públicos no país.

Para construir uma análise que dê conta dessas questões, dois pontos são essenciais para a compreensão do lugar que os Informes ocupam no processo de transição, ambos edificadas por meio de uma retórica narrativa constituidora de identidades e cultura política. O primeiro ponto refere-se ao elemento linguístico-discursivo, avaliado por meio das diferenças nos enredos e significados em termos linguísticos conceituais, tais como: passado, verdade, memórias, violações e justiça. Posto isso, uma indagação se apresenta: afinal, esses conceitos mudaram de uma década para a outra ou as representações que se fazem deles foram altaredas? Para uma melhor investigação sobre essa questão, a presente pesquisa almeja analisar também a recepção dos relatórios finais nos principais jornais chilenos.

O segundo ponto diz respeito ao tratamento estatal conferido a cada relatório, em termos de políticas assumidas e questões jurídicas realizadas. Entre 1991, ano de conclusão do primeiro relatório, e o final de 2004, ano de conclusão do segundo relatório, diferentes tratamentos foram verificados em relação às violações e reparações encaminhadas. Provavelmente, o único discurso que se manteve semelhante se refere às vozes dos grupos vinculados às vítimas e aos direitos humanos. Por conseguinte, outra indagação se faz presente: quais foram os contextos, os acordos possíveis e as razões para os diferentes encaminhamentos públicos acerca das violações humanas?

Essa posição ratifica a ideia de que o passado não é um recipiente de histórias imutáveis; ao contrário, “é uma espécie de écran sobre o qual cada geração projeta a sua visão de futuro, e, por tanto tempo quanto a esperança viva no coração dos homens, as ‘histórias novas’ suceder-se-ão” (SCHAFF, 1995, p. 126). É, portanto, lugar comum, no qual se realizam constantes e distintas (re)avaliações, apropriações e representações por meio das narrativas, uma vez que:

[...] narrar é prover um lugar para o refugio, alinhar com palavras usadas e estupefatas memórias frágeis, reter os pedaços desterrados pela língua dos acordos, opor-se à indolência de uma democracia sem sentimentos trágicos que devolveu à modernização uma forma de barbárie embelezada [...]. Não é o caso de rememorar [...] e sim de recuperar o presente negado, pois nem todo passado se realiza no passado, advertia Walter Benjamin, parte dele é o modo de resistir às imposturas do atual. (OSSA, 2000, p. 73-74)

³⁶ Essa diferença entre detenções (33.221) e vítimas violadas (27.255) ocorreu devido ao fato de que muitas pessoas foram presas ou torturadas mais de uma vez.

³⁷ A mesma lei estabeleceu ainda um segredo de 50 anos em relação às declarações recebidas pela Comissão.

No que concerne esse arcabouço teórico, Rüsen salienta que “a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como uma continuação no futuro”. (RÜSEN, 2001:65). Neste sentido, essas três dimensões do tempo são articuladas pela representação que se realiza mediante a narrativa, o que também envolve um ato de vontade, com capacidade de “ativar o passado no presente” (RICOUER, 1999:16). E, na medida em que se introduz nos processos históricos essa subjetividade humana temporal, realiza-se uma espécie de irrupção do tempo.

Koselleck (2014) também apresenta colaborações essenciais para o trato que se pretende com o objeto em questão, a partir de sua premissa célebre que relaciona o tempo histórico, o espaço das experiências e o “horizonte de expectativas”, já que essas categorias também são construídas historicamente e suscetíveis às mudanças em outras gerações, pois o tempo histórico é plural, “vinculado a unidades políticas e sociais de ação, a homens concretos que atuam e sofrem, a suas instituições e organizações” (KOSELLECK, 2014:68).

Já em Benjamin (apud GAGNEBIN, 1987:58), também está presente o princípio de evocar as memórias na arte de (re) construir e narrar o passado, para “fazer emergir esperanças não realizadas desse passado, inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente”. E esse reconstruir-se é uma das ferramentas principais da chamada justiça de transição, e por mais que o conceito de verdade seja demasiadamente relativo, interessa capturar a “vontade de verdade”.

É a narrativa “fundando temporalidade”, a qual advertia Sarlo (2007). No texto O narrador, Benjamin (1994, p. 201) afirma que a verdadeira narrativa possui um objetivo utilitário, na medida em que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência, ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” Dessa forma, a transmissão da experiência envolve o aconselhamento por parte do narrador, sobretudo por intercambiar conhecimento. A arte de narrar é própria de uma organização coletiva, comunitária, ritualística e artesanal.

Na obra Lembrar Escrever Esquecer, Gagnebin (2006) adverte que, ao buscar as verdades do passado, deve-se analisar, primeiramente, os interesses que movem essa busca pelo esclarecimento ou as intenções cuidadosamente compreendida, como em Nietzsche: “vontade de verdade”. Acrescenta a autora: “Entendo com isso que a verdade do passado remete mais a uma ética da ação presente que a uma problemática da adequação (pretensamente científica) entre ‘palavras’ e ‘fatos’” (GAGNEBIN, 2006, p. 39). Ainda neste sentido, o episódio histórico não pode ser recuperado, e sim “articulado”.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele propriamente foi’. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela cintila num instante de perigo. (...) ‘A história’, acrescenta Benjamin, é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas aquele preenchido pelo tempo-agora. (BENJAMIN apud GAGNEBIN, 2006, p. 40-41)

Reconstruir histórias, sobretudo de um passado traumático, é permitir com que novas versões sejam relatadas e registradas; é criar um elo de lealdade com o pretérito por meio das memórias individuais e coletivas que podem ser contadas. E esse reconstruir é um dos mecanismos primordiais das Comissões da Verdade, ainda que o conceito de verdade seja demasiadamente relativo e envolva, por meio das dinâmicas das audiências e dos testemunhos, uma verdade direcionada, às vezes limitada, capaz de esclarecer uma “vontade de verdade”, que atenda a determinados interesses, que nem sempre estão claros. De toda forma, o tema da verdade funciona como uma crença inabalável na sociedade contemporânea, e quem a domina tem em mãos um valioso instrumento de poder social, especialmente nas sociedades ocidentais – herdeira do pensamento iluminista racionalista.

Nesse ponto há uma questão estrutural entre duas expressões fundamentais para esta pesquisa: a “vontade de verdade” e o “dever de memória”, a que se refere Jelin (2013). A “vontade” e o “dever” articulam-se por meio do resgate que se faz das memórias e de seu uso, instaurando uma forma de saber que sugere uma ação política com um tipo de hermenêutica da consciência social vinculada a determinados paradigmas. Essa seletividade dos processos não opera no vácuo, pois envolve disputas e distintos projetos, que remetem novamente à intencionalidade. Jelin (2013, p. 138) participa desse debate destacando o conceito de “dever de memória” como um ato de convenção entre o passado e o futuro, como garantia de não repetição das violações e um compromisso pedagógico com as novas gerações e com as vítimas.

É assim que as interpretações memorialísticas tornam-se elementos estruturantes para os processos de reconstrução de identidades sociais em sociedades que emergem após conflitos.

Hay una lucha política activa acerca del sentido de lo ocurrido, pero también acerca del sentido de la memoria misma. El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política [...] La «memoria contra el olvido» o «contra el silencio» esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos). Es en verdad «memoria contra memoria». (JELIN, 2002, p. 6)

É por meio dessa relação tênue e dialética – entre o lembrar e o esquecer – que se constroem as identidades culturais, por isso as “vontades”, os “deveres” e as batalhas da memória são tão delicadas para a construção de uma cultura política em sociedade. Jelin (2002, p. 24-25) chama a atenção para essa relação, destacando que, qualquer identidade, individual ou coletiva, depende de um sentimento mútuo de pertencimento ao tempo e ao espaço de produção das memórias, de forma que “las identidades, y las memorias no son cosas sobre las que pensamos, sino cosas con las que pensamos. Como tales, no tienen existencia fuera de nuestra política, nuestras relaciones sociales y nuestras historias” (GILLIS, 1994 apud JELIN, 2002, p. 25).

Em sociedades ditas democráticas, ao rememorar passados traumáticos, cria-se uma responsabilidade tácita com o dever político da ação, como um ato de lealdade entre a justiça e a lembrança reprimida, injustiçada pelo passado violento. Nesse ponto, duas ideias se conectam, a saber: a memória elaborada e o esquecimento construído. No primeiro caso, em que as lembranças são produzidas como projeto, deve-se considerar o risco iminente das intenções memorialistas se disseminarem no tecido social com significados ou intenções distintas das previstas quando foram elaboradas enquanto projeto.

Sobre o segundo ponto, há de se considerar que o ato da memória envolve interesses, sentidos e escolhas, o que leva a uma seleção do esquecimento, o qual também é necessário, seja pelo acúmulo de memórias impraticáveis, seja como projeto político em busca de poder, redenção moral ou mesmo coesão social. Paradoxalmente, o fato social esquecido – intencionalmente ou por fracasso –, pode sempre emergir novamente, adquirindo significados e consequências difíceis de serem dominadas, como uma fagulha ao se alastrar no material inflamável da memória coletiva.

Outro ponto, que sustenta e fundamenta essa pesquisa, diz respeito à chamada justiça de transição. Atualmente, o debate sobre justiça transicional apresenta-se como um tema em evidência nos estudos acadêmicos e em matéria de políticas públicas no âmbito do Direito Internacional. Essa valorização tem profunda relação com o crescente movimento de justiça globalizada e em defesa dos direitos humanos, contrapondo-se ao crescimento de movimentos nacionalistas e intolerantes. Tudo isso estimula uma espécie de revisão histórica, acrescida por mobilizações sociais e jurídicas sobre o tipo e as condições de redemocratização vivenciadas, principalmente, por países latino-americanos.

Esta revisão dos recentes esforços de responsabilização na América Latina destaca o papel desempenhado por grupos da sociedade civil, em particular organizações de direitos humanos e grupos de sobreviventes e parentes de vítimas, na busca pela verdade e pela justiça na região. (BURT, 2011, p. 333)

Nota-se que a justiça de transição vem sendo compreendida como um conjunto de processos e mecanismos – não apenas jurídicos – associado às tentativas da sociedade em atingir um ideal de justiça do presente em relação ao passado de abusos, para que a nação possa realizar-se democraticamente, mediante uma revisão do passado, que permita esclarecimentos, reparações e punições aos violadores dos direitos humanos. E para que esse processo avance, é fundamental a participação do Estado, que não pode se abster de uma resposta institucional às violações cometidas em seu nome por ex-agentes do governo. (MÉNDEZ, 2007)

Sendo assim, pode-se afirmar que justiça de transição é “uma justiça adaptada a sociedades que estão se transformando após um período de marcantes abusos aos direitos humanos” ³⁸ (INTERNATIONAL CENTER FOR TRANSITIONAL JUSTICE, 2009, p. 1). Ademais, deve-se considerar que, embora haja referências e instrumentos internacionais, cada país lida com esses mecanismos conforme suas possibilidades, contextos e conjecturas históricas. Como salienta Pinto (2010, p. 128):

Não há uma fórmula única para lidar com um passado de abusos aos direitos humanos. Todas as formas de justiça transicional estão baseadas na primazia dos direitos humanos, mas, ao final, cada sociedade determina sua própria forma de lidar com as feridas causadas pelos abusos.

De toda forma, para todo o processamento histórico das relações que envolvem a transição, os procedimentos investigativos realizados pelas Comissões da Verdade³⁹ vêm se configurando como peça-chave para a (re)construção do passado, visto que orienta e pauta os agenciamentos políticos ao redor da justiça de transição.

Comissões da Verdade são criadas pelo Estado para investigar fatos, causas e consequências de violações de direitos humanos ocorridas em um determinado período da história de um país. Elas são instauradas em períodos de transição política – como após um regime autoritário – auxiliando no estabelecimento de instituições e poderes democráticos ou em resoluções de conflitos armados, como no caso de uma guerra-civil. Desde 1974, já foram criadas mais de 40 Comissões da Verdade pelo mundo. (BRASIL, 2018, s. p.)

Uma vez concluídas essas investigações, as seguintes questões se fazem presentes: o que fazer com os relatórios das comissões? De que forma essa “verdade” institucionalizada deve ser manuseada para efeitos de justiça?

No debate atual sobre a relação justiça e memória, existem duas correntes principais. Na primeira, destacam-se pensadores partidários da ideia de que a verdade esclarecida deve remeter à reconciliação por meio da superação e do pensamento subjacente do esquecimento, pois, segundo eles, a judicialização desse passado recairia na sociedade em forma de conflito, dificultando o avanço democrático. São adeptos dessa visão autores como Guilherme O'Donnell e Schmitter (1986), Samuel Huntington (1991), José Zalaquett (1992), Goldsmith e Krasner (2003) e Coban (2006). Estes acreditam na separação entre verdade e justiça, e privilegiam as Comissões da Verdade como opção aos julgamentos. A segunda corrente, ao contrário, relaciona verdade e justiça e aponta a trilogia memória, verdade e justiça como indispensável para a (re)construção democrática das sociedades violadas. Destacam-se nessa vertente os seguintes autores: Ruti Teitel (1991), Sikkink e Walling (2007) e Elizabeth Jelin (2013).

Na introdução da coletânea Justiça e memória, de Ruiz (2009), é possível encontrar algumas considerações importantes para lançar um olhar crítico sobre essas proposições e suas possíveis razões. Nessa obra discuti-se a importância de uma revisão crítica do ideal de justiça que revise o passado, a fim de conferir ética e sentido à sociedade presente, sem esquecer que justiça e reconciliação são tarefas sempre em andamento.

Onde localizar a potência crítica da justiça? Ela reside no paradoxo de ser um acontecimento ético e consequentemente utópico que se insere no presente, trazendo a memória do passado com demandas do futuro. A justiça existe na forma de temporalidade aberta. Ela integra a potência anamnética que presentifica o passado e contém a potência utópica de antecipar o sentido de futuro almejado. A abertura temporal da justiça é um desdobramento da sua condição ética. (RUIZ, 2009, p. 8)

³⁸ Documento marcante para a Justiça de Transição foi a expedição do relatório pelo ex-Secretário-Geral do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas, Kofi Annan, intitulado “O Estado de Direito e a justiça de transição em sociedade em conflito ou pós-conflito”, expedido no ano de 2004.

³⁹ A primeira experiência embrionária de formalização de uma Comissão da Verdade foi realizada em Uganda, no ano de 1974, com o título Comissão de Inquérito sobre o Desaparecimento de Pessoas, e teve como objetivo investigar o desaparecimento de pessoas durante a ditadura militar de Idi Amin. A segunda, em 1982, foi instituída na Bolívia, como Comissão Nacional de Investigação de Desaparecidos.³⁹ Desde então, mais de 40 Comissões já foram instauradas ao redor do mundo com diferentes propósitos e desdobramentos. Porém, de acordo com Olsen, Payne e Reiter (2010, p. 29), no que se refere aos mecanismos caracterizados como justiça de transição, medidas dessa natureza já foram empregadas em 161 países, entre 1970 e 2007.

A par dessa consideração, infere-se que políticas de memória dizem como a sociedade, por meio de suas instituições públicas, interpreta e apropria-se do passado com vistas ao delineamento de um futuro pretendido. À medida que essas memórias são definidas – privilegiadas ou negligenciadas –, verifica-se um ato de intencionalidade, um ato político que se liga ao exercício do poder, tornando-se parte inerente da história de uma determinada sociedade.

As ‘políticas de memória’ sociais e culturais são parte integral do processo de construção de várias identidades coletivas sociais e políticas, que definem o modo como diferentes grupos sociais veem a política e os objetivos que desejam alcançar no futuro. A memória é uma luta sobre o poder e sobre quem decide o futuro, já que aquilo que as sociedades lembram e esquecem determina suas opções futuras. (REVISTA ANISTIA, 2009, p. 72)

Neste sentido, as Comissões da Verdade, os depoimentos das vítimas, as investigações, todas as iniciativas voltadas à abertura de arquivos e as ações sociais (não oficiais) configuram-se em mecanismos que promovem um vínculo com o direito à memória e à verdade. Trata-se de um direito que representa “as mais diversas formas de reivindicação e concretização, não estando necessariamente preso à legislação estatal, tendo em vista que sua formulação e reivindicação continuam a existir mesmo que a legislação imponha políticas de esquecimento” (SILVA FILHO, 2009, p. 79).

Neste contexto, cabe mencionar Ignatieff (REVISTA ANISTIA, 2009, p. 73) e a sua ideia de “tempo de sonho da vingança”, que aborda uma expressão recorrente na literatura: a irrupção da memória (WILDE, 1999, p. 475). Compreende-se, assim, que o tipo de transição e o conseqüente legado de violações prolongam-se no tempo, tornando-se presente, de maneira cíclica e inescapável da vida nacional (COLLINS, 2013, p. 85). “Neste contexto, crimes nunca podem ser seguramente isolados no passado histórico; eles permanecem trancados num eterno presente, clamando por vingança” (REVISTA ANISTIA, 2009, p. 73).

Destarte, justiça e verdade colaboram para amenizar angústias que as vítimas carregam dentro de si, ainda que, para muitos, esse passado pareça ser mesmo insuperável, a ponto de se levantar a “hipótese de que houve uma reconciliação política democrática, mas não uma reconciliação social” (REVISTA ANISTIA, 2009, p. 75).

Portanto, os desafios da memória e da justiça de transição estão relacionados como o modo como cada geração lida com o seu passado, visto que o âmbito de ação aumenta ou diminui “conforme o tempo passa, dependendo da habilidade e da vontade das sociedades em vias de democratização de alargar ou aprofundar a democracia em termos políticos, institucionais, sociais e ideológicos” (REVISTA ANISTIA, 2009, p. 72).

No desafio de lidar com o passado, muitos esforços empreendidos no Chile concentraram-se no ideal da reconciliação, anunciado pelo próprio título da 1ª Comissão. As razões para isso decorram, talvez, do fato que verdade e justiça são, por substância e semântica, termos muito rigorosos, que exigem uma integralidade complexa em um cenário de relações antagônicas em se tratando das memórias do período autoritário. Uma hipótese aventada no processo chileno versa sobre a gramática da justiça de transição empregada: verdade e justiça foram realizadas na medida do necessário, o suficiente para construir um equilíbrio social em busca da reconciliação nacional, reservando à memória e às reparações uma política mais completa e abrangente.

La razón más frecuentemente invocada ha sido la necesidad de cimentar la reconciliación nacional luego de períodos de confrontación violenta. En sus expresiones más crudas esta tesis sostiene que un ejercicio de verdad y justicia no tiene lugar en un contexto de reconciliación y que esos reclamos deben subordinarse a las necesidades políticas del momento. (TAYLER, 1996, p.13)

Essas particularidades fizeram da transição chilena um processo muito doloroso. A estrutura burocrática erguida no período autoritário enraizou-se na máquina pública em dezessete anos de regime, de forma que o novo governo e seus dirigentes “concluíram que limpar o judiciário de todos os juízes que haviam acobertado e colaborado com a repressão era um objetivo irrealista, o mesmo valendo para a redução das prerrogativas e da autonomia dos militares” (PEREIRA, 2010, p. 250).

Soma-se a isso a própria Lei de Anistia de 1978, criada para resguardar os crimes cometidos, atendendo às pressões internacionais e antecipando-se ao anúncio da visita de uma comissão das Nações Unidas, encarregada de investigar violações aos direitos humanos.

Em meados de abril de 1978, o governo militar buscava dar outra cara ao tema dos direitos humanos dentro e fora do país. Imaginava-se que uma ampla anistia poderia lubrificar a maquinaria política para o novo gabinete, coincidindo com o término do estado de sítio, a autorização do retorno de Jaime Castillo e Bernardo Leighton e indultos de várias pessoas processadas pelos tribunais militares. No contexto das discussões políticas sobre uma nova Constituição, a anistia também podia pavimentar o caminho para a aprovação e implementação da nova Carta. (LIRA; LOVEMAN, 2005, p. 452)

A Lei de Anistia só seria contestada em 1998, pela Corte Suprema do país, permitindo, com isso, avanços significativos em termos de investigação e processos penais relacionados com as violações, colaborando, desse modo, para avanços da justiça na segunda fase, apontada por Collins (2013), ao estabelecer os marcos do processo transaccional chileno entre antes e depois de 1998.

Considera-se ainda outra dificuldade no processo chileno, que diz respeito à forte tradição altamente hierarquizada nas Forças Armadas e ao redor da Junta de Governo chefiada por Pinochet, o que, em tese, tornaria mais evidente o estabelecimento das devidas responsabilidades em relação à violência empregada.

No Chile, por outro lado, a estrutura centralizada e legalista de comando assegurava a aplicação literal das ordens. Essa dimensão tem implicações importantes para a questão que está no centro da agenda pública depois da redemocratização: quem deve ser punido? Os que davam as ordens? Aqueles que as executavam? Somente os que se destacavam ao colocar a repressão em prática? (RONIGER; SZNAJDER, 2004, p. 38)

Tal como a Lei de Anistia, essas questões só seriam enfrentadas a partir de 1998, por meio de mudanças no Poder Judiciário, preludiando um novo momento no qual o país iria lidar com as questões pendentes em relação às violações. Até então, o conjunto de políticas empreendidas era irrisório diante do que estava por vir, pós-1998. De todo modo, prevaleceu a transição pactuada, nutrida pela retórica da reconciliação.

Ainda assim, verificou-se a existência de processos jurídicos punitórios. Em 2016, foram abertos processos criminais contra mais de um mil ex-agentes da ditadura, com mais de 600 processados e 300 com alguma sentença. Desses, 126 cumprem pena em regime fechado (CARVALHO; GUIMARÃES; GUERRA, 2016).

Entre a sociedade chilena houve sempre um clamor muito grande pela identificação dos sujeitos violadores e a punições destes, conforme a lei e as responsabilidades estabelecidas, embora os meios e os resultados dessas tentativas tenham apresentado efeitos bem diversos.

Acerca das políticas reparatórias, mais uma vez o conteúdo dos Informes Rettig e Valech formaram os eixos norteadores das políticas públicas, considerando que essas recomendações tiveram participação elementar das organizações de vítimas, dos familiares e grupos de direitos humanos, tanto para a elaboração no curso das investigações quanto em momento posterior, para efetivação. Dessa forma, algumas associações tiveram participação fundamental, a saber: Associação de Familiares Detidos-Desaparecidos (AFDD); Associação de Familiares de Executados Políticos (AFEP); Associação de Familiares de Prisioneiros Desaparecidos (AFPD); Comité Pro Paz (CPP), Vicariato da Solidariedade, ligado à Igreja Católica, Comissão Chilena de Direitos Humanos, entre outras organizações posteriormente criadas, que desempenharam papel ativo na luta por políticas associadas à justiça de transição.

Asimismo, cabe destacar que em Chile ha sido la sociedad civil, representada en las agrupaciones de familiares, ex prisioneros y organismos de derechos humanos, un actor fundamental para avanzar en los procesos de justicia y memoria vinculados a la dictadura. Son ellos quienes han llevando adelante variadas iniciativas, interpelando constantemente al Estado para que avance y se haga parte de estos procesos de memoria y democratización. (GONZÁLEZ, 2015, p. 386)

Dentre as políticas reparatórias, encontram-se: as econômicas, denominadas de pensão única; as sociais (saúde, educação e, em alguns casos, habitação); as de cunho jurídico condenatórias; e as simbólicas, incluindo políticas culturais e de memória. Além disso, importa citar que os esforços e a manutenção de muitas políticas de memória dependem do trabalho espontâneo de pessoas e grupos particulares, havendo, assim, uma mistura entre políticas públicas e atividades voluntárias, muito comum nesses casos.

A través del Programa de Derechos Humanos del Ministerio del Interior, el Estado chileno ha ejecutado las políticas de reparación simbólica focalizando recursos hacia la erección de monumentos y memoriales. Aunque la totalidad de lugares de memoria es de propiedad pública, el apoyo del Estado a la gestión de los lugares es débil o escasa. Por lo general los lugares de memoria han debido recurrir a diversas estrategias para proveerse de los recursos necesarios para sustentar sus actividades, lo que ha derivado en un desarrollo desigual en cuanto al alcance, envergadura y sostenibilidad en el tiempo del trabajo de memoria que se realiza en ellos. (GONZÁLEZ, 2015, p. 408)

Ressalta-se que a sociedade chilena ainda lida com uma série de questões decorrentes da experiência autoritária. O legado do passado é parte inexorável do presente, e as disputas de versões e narrativas ainda representam um fardo traumático no país, de forma que o golpe de 1973 e as experiências que se seguiram são temas ainda desafiadores para a sociedade. Essas memórias são recorrentes nos discursos, debates e nas disputas políticas de esquerda e de direita. Aparecem também nas produções culturais e no cotidiano da população, demonstrando que a busca pela verdade e justiça não dá nenhum sinal de estar próxima de se esgotar; a reconciliação é uma constante.

Nas análises desenvolvidas por Roniger e Sznajder (2004), o caso do Chile se situa entre o da Argentina e o do Brasil, em uma escala para efeitos de comparação dos níveis de justiça de transição adotados desde a redemocratização em cada um desses países.

Em síntese, os Informes finais representam marcos fundamentais no processo de redemocratização do país, não são unanimidades nacionais, diversas organizações criticam sua metodologia e resultados, mas são narrativas oficiais e configuram-se em bases sobre as quais se ergueram as políticas públicas nos termos da justiça de transição. Como memória nacional, é fundamental compreender que, sobre os Informes finais, também pairaram silêncios, negligências, divergências, esquecimentos e expectativas acerca de seus usos políticos. E como reforça Elizabeth Jelin, ao tratar de memórias, há de se considerar seu presentismo, sua pluralidade, dinamicidade e contextualidade, de forma que:

Hablar de memorias significa hablar de un presente. En verdad, la memoria no es el pasado, sino la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente en el acto de recordar/olvidar; también en función de un futuro deseado. Ubicar temporalmente a la memoria significa hacer referencia al “espacio de la experiencia||”. (JELIN, 2018:12)

Há, nesse sentido, uma relação dialética e temporal entre aquilo que foi lembrado e esquecido, que contribui para elucidar a cultura política de uma nação reforçando compromissos na medida em que se revisita o passado. Conforme Roniger e Sznajder (2004), Huyssen (2005) e Jelin (2002), debruçar-se sobre esse passado é uma tarefa essencial para que as novas gerações planejem a sociedade que se pretende.

Na passagem de uma geração para outra, tais questões são necessariamente reabertas e reinterpretadas. Em qualquer dado momento, embates podem ser travados sobre o seu significado, especialmente no que tange ao passado. [...] No contexto das sociedades que confrontam o não solucionado legado das violações do passado dos direitos humanos, a representação do passado, por meio da memória coletiva ou da história, transforma-se num feito político, numa realização prática. (RONIGER; SZNAJDER, 2004, p. 267)

As narrativas finais dos Informes consistem em marcos oficiais que se relacionam com a construção das identidades, representando um importante subsidiador de sentidos, com *status* de Estado, materializado como um testemunho da memória nacional com “valor moral, político e jurídico” (CNVR, 1996, p. XII). E nesse sentido, partem de um *lugar* e um *tempo*, não exercem função jurisdicional, mas configura-se como uma função investigativa e consultiva, colaborando para que o saber histórico se complete com o saber jurídico, articulando através da lembrança e esquecimento a relação entre passado, presente e futuro.

Portanto, no Chile e nos países do Cone sul, esse ainda é um debate bem atual, que versa sobre os processos de redemocratização e envolvem toda a sociedade, fazendo com que a experiência autoritária, suas disputas e narrativas ainda representem um fardo traumático e desafiador, fazendo das memórias um tema recorrente, que atravessa a esfera pública e frequentemente aparecem também nas produções culturais e no cotidiano da população, demonstrando que a busca pela verdade e justiça não dão sinais de esgotamento, a reconciliação é uma constante.

REFERÊNCIAS

- [1] Biblioteca Del Congreso Nacional De Chile. Establece pension de repacion y otorga otros beneficios a favor de las personas que indica. 2004. Disponível em: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=233930>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- [2] Carvalho, C. P.; Guimarães, J. O. N.; Guerra, M. P. Justiça de Transição na América Latina: panorama 2015. Brasília, DF: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia, Rede Latino-Americana de Justiça de Transição, 2016.
- [3] Centro De Derechos Humanos Udp. Quienos somos. 2016. Disponível em: <<http://www.derechoshumanos.udp.cl/derechoshumanos/index.php/observatorio/quienes-somos#quienes-somos>>. Acesso em: 10 maio 2017.
- [4] Cnvr. Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. Santiago: Andros Impresores, Tomo I, 1996.
- [5] Collins, C. Chile a más de dos décadas de justicia de transición. Política /Revista de Ciência Política, v. 51, n. 2, p. 85, 2013.
- [6] Comisión De Derechos Humanos. Consejo Económico y Social. 1997. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/documentos/Capitulo1/Nota%2016%2019%20-%2000092_0000101_2015-93%20-%2000K.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- [7] Comisión Nacional De Investigación Científica Y Tecnológica. Discurso de S.E el presidente de la república, Don Ricardo Lagos E. 2005. Disponível em: <<http://www.conicyt.cl/blog/2005/10/discurso-de-s-e-el-presidente-de-la-republica-don-ricardo-lagos-e/>>. Acesso em: 11 nov. 2017.
- [8] Comisión Presidencial. Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/600/Informe-ValechII.pdf?sequence=5>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- [9] Comissão Nacional DA Verdade. Verdade e Reconciliação. 2014. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/outros-destaques/576-verdade-e-reconciliacao-dentro-e-fora.html>>. Acesso em: 23 nov. 2017.
- [10] Corte Interamericana De Derechos Humanos. Caso Omar Humberto Maldonado Vargas y otros vs. Chile. 2015. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/resumen_300_esp.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.
- [11] Gagnebin, Jeane Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: Benjamin, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- [12] . Lembrar, escrever, esquecer. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- [13] Gómez, José Maria. A justiça transicional e o imprevisível jogo entre a política, a memória e a justiça. In: Comunicações do ISEER: 50 anos da ditadura no Brasil: memória e reflexões. Rio de Janeiro, 2014.
- [14] González, L. F. L. Políticas públicas de memória para o estado do Rio de Janeiro: pesquisas e ferramentas para a não-repetição. 2015. Disponível em: <<http://www.cev-rio.org.br/site/arq/NDH-PUC-Politiclas-Publicas-de-Memoria-para-o-Estado-do-RJ.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- [15] International Center For Transitional Justice. Brasil: seis passos decisivos para uma Comissão da Verdade de sucesso. 2011. Disponível em: <<http://ictj.org/node/14123>>. Acesso em: 09 jul. 2013.
- [16] Jelin, E. Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI, Memorias de la represión, 2002.
- [17] .. Memoria y democracia. Una relación incierta Política, Chile, v. 51, n. 2, p. 129-144, 2013.
- [18] Koselleck, R. Estratos do tempo: estudos sobre história. Tradução de Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2014.
- [19] Lira, E.; Loveman, B. Políticas de Reparación. Chile 1990-2004. Santiago: LOM Ediciones, 2005.
- [20] Méndez, J. E. Los médios y los fines en la política internacional. Res. Diplomatica, Segunda Epoca. Derechos humanos y un nuevo orden global, n. 2, p. 7, dez. 2007.

- [21] Nora, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993.
- [22] Ossa, C. El Jardín de las Máscaras. In: RICHARD, N. (Org.). Políticas y estéticas de la memoria. Santiago de Chile: 2000.
- [23] Pinto, S. R. Direito à memória e a verdade: comissões da verdade na América Latina. Revista Debates, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 128-143, jan.-jun. 2010.
- [24] Revista Anistia Política E Justiça De Transição. Ministério da Justiça. n. 1, jan./jun., 2009. Brasília: Ministério da Justiça, 2009.
- [25] Ricoeur, Paul, La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido, Barcelona, Arrecife, 1999.
- [26] Roniger, Luis; Sznajder, Mario. O legado de violações dos direitos humanos no Cone Sul: Argentina, Chile e Uruguai. Tradução de Margarida Goldszajn. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- [27] Ruiz, C. M. M. B. Introdução: justiça e memória para uma crítica ética da violência. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2009.
- [28] Rüsen, J. Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- [29] Sarlo, B. Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- [30] Silva Filho, J. C. M. Dever de memória e a construção da história viva: a atuação da Comissão de Anistia do Brasil na concretização do direito à memória e à verdade. In: Padrós, E. S. et. al. (Orgs.). A ditadura de segurança nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): história e memória. Porto Alegre: Corag, 2009.
- [31] Taylor, W. La problemática de la impunidad y su tratamiento en las naciones unidas: notas para la reflexión. 1996. Disponível em: <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/R06843-7.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.
- [32] Wilde, A. Irruptions of Memory: Expressive Politics in Chile's transition to democracy. Journal of Latin American Studies, v. 31, n. 2, p. 473-500, 1999.

Capítulo 19

A representação fotográfica de São Brás de Alportel no Arquivo Municipal de Lisboa e na Fundação Calouste Gulbenkian – Biblioteca de Arte

Paulo Jorge dos Mártires Batista

Resumo: O Arquivo Municipal de Lisboa e a Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian possuem um importante acervo fotográfico, constituído por 35 registos, sobre São Brás de Alportel, da autoria de Artur Pastor, Michel Waldmann, Mário Novais e, sobretudo, Horácio Novais, compreendido entre meados dos anos 50 e princípios dos anos 90, do século passado. Este espólio representa, na grande maioria, a pousada de São Brás, localizada na serra do Caldeirão, a 2 km da vila, que teve como arquiteto responsável Miguel Jacobetty Rosa. Inaugurada a 11 de abril de 1944, foi a quinta unidade regional a abrir ao público, no âmbito do projeto de criação de uma rede de pousadas em locais menos turísticos, iniciado em 1938, sob a coordenação do Secretariado de Propaganda Nacional.

Palavras-chave: São Brás de Alportel, Arquivo Municipal de Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Biblioteca de Arte, Pousada, Fotografia

1. INTRODUÇÃO

A fotografia, um dos mais procurados documentos de arquivo das últimas décadas, deixou definitivamente de ser uma simples ferramenta ilustrativa de pesquisa para assumir a condição plena de informação fundamental na produção de conhecimento sobre períodos da história, acontecimentos, grupos sociais ou locais. Por conseguinte, apresenta-se a informação fotográfica de São Brás de Alportel em duas instituições incontornáveis para o estudo da história da fotografia em Portugal: o Arquivo Municipal de Lisboa (AML) e a *Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian (BA/FCG)*. A investigação é complementada com exemplos de bilhetes-postais ilustrados antigos que retratam este concelho.

2. ARQUIVO MUNICIPAL DE LISBOA

O AML | Fotográfico é detentor de um espólio único para a história de Lisboa, nos seus aspetos urbanísticos e quotidianos, constituindo, por outro lado, um testemunho de extraordinário valor para compreender evolução da fotografia em Portugal, quer pelos fotógrafos, quer pelos processos fotográficos aí representados, que vão de 1850 à atualidade, num total de cerca de 610.000 espécies fotográficas.

No que respeita a São Brás de Alportel, o AML | Fotográfico possui cinco suportes fotográficos, um da autoria de Michel Waldmann (1950-) e os restantes de Artur Pastor Pastor (1922-1977), que se encontram comunicados através do seu sítio *web*⁴⁰.

A supradita fotografia de Michel Waldmann⁴¹ (Fig. 1) reproduz o Cineteatro São Brás, na avenida da Liberdade, entre 1990 e 1991. A sua produção deve ser entendida à luz da condição de fotógrafo oficial da Fundação Europália Internacional, entre elas a Europália de 1991, realizada na Bélgica, que nesse ano teve Portugal como país tema. Este evento levou-o, em 1990 e no ano seguinte, a percorrer o nosso país, com a finalidade de efetuar um inventário dos cinemas, teatros e cineteatros.

Figura 1: Cineteatro São Brásiii



⁴⁰ Disponível em: <http://arquivomunicipal2.cm-lisboa.pt/sala/online/ui/searchbasic.aspx?filter=AH:AI:AC:AE>.

⁴¹ Esta fotografia trata-se da única, entre os exemplo apresentados, alusiva a São Brás de Alportel, com direitos reservados, pelo que a sua disponibilização só foi possível através da autorização do proprietário da imagem.

Por sua vez, dos quatro registos fotográficos de Artur sobre São Brás de Alportel, que se encontram no AML | Fotográfico, três dizem respeito a um moinho, um deles com vista panorâmica sobre esta vila, em julho de 1963. O quarto registo de São Brás de Alportel, intitulado *Pousada do SNI*, está datado entre 1955 e 1965. O título deste negativo remete para o Secretariado de Propaganda Nacional, criado em 1933, sob a direção de António Ferro, que tinha como objetivo dirigir e superintender a propaganda, informação, comunicação, cultura e turismo do regime do Estado Novo. É nesse sentido que em 1938 se inicia a construção de um conjunto de pousadas regionais, com a finalidade de revitalizar e diversificar a oferta turística em Portugal:

«As pousadas destinam-se a alojar forasteiros e sobretudo a fornecer-lhes alimentação, devendo, pelo seu estilo e côr local, integrar-se tanto quanto possível no pitoresco das regiões, tendo em vista o objectivo essencial da propaganda turística, de forma que constituam, pelo exemplo do modelar funcionamento dos seus serviços, elementos de orientação da pequena indústria hoteleira» (Decreto-lei nº 31/259, art.º 2.º: 1).

Com a designação, a partir de 1944, de Secretariado Nacional de Informação, Cultura Portuguesa e Turismo (SNI), é sob a sua ação que a 11 de abril desse ano é inaugurada a pousada de São Brás, a 19 quilómetros (km) de Faro. Projetada pelo arquiteto Miguel Jacobetty Rosa e decorada interiormente por Vera Leroy e Anne-Marie Jauss, tratou-se da quinta de um primeiro conjunto de sete a abrir ao público, no contexto das Comemorações Centenárias de 1940, apesar de nenhuma ter sido concluída antes da realização desse evento.

O autor destas quatro fotos, alentejano por nascimento, mas profundamente apaixonado pelo Algarve, descreve, em 1965, as virtudes da localização da pousada de São Brás, na serra do Caldeirão, justificando a sua construção:

«encontra-se à esquerda, no cimo de um pequeno monte, a Pousada de S. Brás, edificada pelo S.N.I..

A vista é deslumbrante. Tanto para o interior, a norte, como para o sul, - em que toda a zona central do Algarve, limitada pela linha azul do horizonte, se estende a nossos pés - um panorama surpreendente e esmagador. Desta varanda natural, janela aberta sobre a planície e o mar, observa-se um verdadeiro jardim» (Pastor, 1965: 89).

3. BIBLIOTECA DE ARTE DA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

A BA/FCG é um serviço de informação especializado em artes visuais, arquitetura e design, possuindo um importante conjunto de coleções fotográficas, fundamentais para a compreensão da história da fotografia em Portugal.

Entre este acervo de fotografia é possível encontrar 29 espécies que revelam a pousada de São Brás, da autoria dos irmãos Horácio e Mário Novais.

Horácio Novais (1910-1988) é o fotógrafo que nos permite conhecer de forma mais minuciosa a pousada de São Brás, quer no seu exterior, quer no seu interior, através de 28 registos fotográficos, todos com o título *Pousada*, que caracterizam este estabelecimento comercial na segunda metade dos anos 50 do século XX. Foi neste período, entre outros, que a pousada beneficiou de obras de ampliação, aumentando sobremaneira a oferta do número de quartos, comparativamente com os quatro com que iniciou a sua atividade. Estas fotografias encontram-se disponíveis na BA/FCG, acessíveis à distância, no álbum *Pousadas de Portugal (H. Novais) Reportagens fotográficas sobre pousadas de Portugal, da autoria do fotógrafo Horácio Novais (1910-1988)*⁴². Nesse sentido, observam-se: vistas áreas da pousada de São Brás (Fig. 2); a estrada que liga São Brás de Alportel à pousada; vistas panorâmicas desta vila a partir da pousada, e vice-versa, separadas por dois km; o desenho da pérgola definindo a sala de jantar da pousada, a partir do pequeno cômodo de 240 metros de altitude; detalhes do jardim; o painel de azulejo com a figura de São Brás; pormenores da zona de convívio exterior; o reservatório de água e os moinhos numa elevação próxima à pousada; a sala de estar e a sala de jantar.

⁴² Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/biblarte/sets/72157628621694101/>. Este álbum de fotografia é constituído por 31 registos, 29 dos quais sobre a pousada de São Brás. As outras duas fotografias referem-se à pousada de São Gonçalo, na serra do Marão, a cerca de 20 km de Amarante, inaugurada em 1942, e um edifício (pousada?) não identificado.

Figura 2: Pousada



Por último, no que respeita à *BA/FCG*, existe uma fotografia da supradita pérgola, da responsabilidade de Mário Novais⁴³ (1899-1967), de que se desconhece o ano exato de produção, mas que pensamos ser de 1944, porventura da sua inauguração, constante do álbum *Pousadas portuguesas*⁴⁴. Esta imagem encontra-se reproduzida no catálogo "Os anos 40 na arte portuguesa", publicado pela FCG, em 1982.

O *Guia Turístico do Algarve*, de 1940, sintetiza as razões do sucesso da pousada de São Brás, aquando da sua abertura ao público e nas décadas seguintes:

«Encanta-nos, logo de início, todo o pitoresco da construção, com as suas alpenduradas e os seus terraços abertos sobre a lonjura de infundáveis horizontes, e, aos poucos entramos nos detalhes, prende-nos o conjunto admirável da decoração interior, móveis, louças, quadros e tecidos de cunho acentuadamente português e regional; seduz-nos o ambiente de hospitalidade que em toda a parte se disfruta e que nos garante o prazer da mais agradável estadia» (Franco, 1940: 92).

Ainda assim, em 1980 a gestão da pousada de São Brás é cedida a ENATUR. Em 2003, na sequência da privatização da ENATUR (Empresa Nacional de Turismo), esta pousada passou a ser administrada pelo grupo Pestana, responsável pela rede Pousadas de Portugal, mas em 2009 foi encerrada devido a dificuldades financeiras. Quatro anos mais tarde, a ENATUR, proprietária do imóvel, vendeu a pousada a uma empresa dinamarquesa, a Sociedade Cooperativa "Andelsselskabet Coração do Algarve". Finalmente, em 2014, o edifício da pousada de "charme" de São Brás de Alportel foi reconvertido num aparthotel de três estrelas e vendido em *time-sharing* na Dinamarca (Revez, 2014, Março 1), situação que se mantém na atualidade.

4. BILHETES-POSTAIS

O contributo dos bilhetes-postais ilustrados antigos para a compreensão da memória fotográfica de São Brás de Alportel é significativa.

⁴³ A coleção a divulgar por este meio será apenas composta pelas fotografias que não estejam protegidas por direitos de autor ou direitos conexos (Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/biblarte/collections/72157606056616635/>).

⁴⁴ Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/biblarte/albums/72157607485553949>. Este álbum fotográfico é composto por 56 imagens, sendo que apenas uma se refere à pousada de São Brás, que se encontra erradamente datada (1982). A maior parte deste conjunto retrata as pousadas de São Pedro, em Castelo do Bode (30 fotografias), Santa Luzia, em Elvas (10 fotografias), Santo António do Serém, em Macinhata do Vouga, na freguesia do concelho de Águeda (7 fotografias), São Martinho, em Alfeizerão, perto de São Martinho do Porto (3 fotografias), Vila Nova, nas proximidades da barragem com o mesmo nome, na margem do rio Cávado (2 fotografias) e ainda Sidroz, junto à albufeira de Salamonde, em Vieira do Minho (1 fotografia). Integra, também, este grupo de espécies fotográficas um registo da fachada de um equipamento industrial e um outro de um edifício no jardim do Campo Grande, em Lisboa, projetados pelo arquiteto Januário Godinho.

Esta evidência plasma-se em 13 bilhetes-postais selecionados e reveladores de aspetos paisagísticos, históricos e arquitetónicos de grande relevância para visualizar a evolução desta vila entre finais do século XIX e 1956. O primeiro deles, de 18 de junho de 1965, integra o espólio do arquiteto Cassiano Branco, que se encontra no AML, sendo endereçado a este pela sua filha, Maria Elisa Branco, que se encontrava em Faro. Em termos de representação gráfica, está totalmente alinhado com as fotografias da *BA/FCG*, anteriormente desenvolvidas, já que apresenta cinco perspetivas da pousada de São Brás. Referimo-nos, também, aos bilhetes-postais que mostram uma vista parcial e três panorâmicas de São Brás de Alportel, duas delas a partir da povoação do Corotelo. Apresentam-se, ainda, um conjunto dos mais importantes e emblemáticos edifícios do centro histórico desta povoação, nomeadamente: o imóvel dos paços do concelho (Fig. 3), no começo da rua Gago Coutinho, cuja construção, da iniciativa do prior José Pedro da Costa Inglês, se situa em finais do século XIX; a igreja matriz, antiga residência de verão dos bispos do Algarve, construído, possivelmente, no século XV, e que sofreu danos de monta com o Terramoto de 1755, beneficiando de sucessivos acrescentos nas décadas seguintes; o jardim da Verbena, propriedade do antigo paço episcopal, onde se encontra um fontanário monumental do século XVIII, com oito bicas, encimado por um zimbório, e um coreto. Por seu turno, a rua Gago Coutinho homenageia o antigo navegador, geógrafo, cartógrafo e historiador, nascido nesta vila, em 1869, mas registado em Lisboa. Do sanatório Vasconcelos Porto, também conhecido por Sanatório Ferroviário de São Brás de Alportel, que se encontra nos arredores desta localidade, no lugar das Almargens, selecionaram-se dois bilhetes-postais. Este edifício, um dos três estabelecimentos de saúde em Portugal para os empregados da Companhia dos Caminhos de Ferro Portugueses, e familiares, vítimas de tuberculose pulmonar, que funcionou entre 1918 e 1991, alberga na atualidade o Centro de Medicina Física e de Reabilitação do Sul. Para finalizar, disponibilizam-se dois bilhetes-postais que representam a carreira de autocarro entre São Brás de Alportel e Faro, separadas por aproximadamente 17 km, em 1926, e a estação de serviço da SACOR (Sociedade Anónima de Combustíveis e Óleos Refinados), na *Estrada Nacional n.º 2*, em 1956.

Figura 3: S. Brás de Alportel - Câmara Municipal



5. CONCLUSÕES

Conclui-se que a fotografia constitui uma fonte de informação indispensável para o conhecimento da história de São Brás de Alportel, justificando a sua ampla divulgação em catálogos e exposições, eventos científicos e investimento em equipamentos físicos e digitais que permitam que estes acervos fiquem condignamente preservados, com o objetivo de comunicá-los aos seus utilizadores e às populações em geral.

O trabalho desenvolvido no AML e na *BA/FCG* acentua a importância da digitalização das respetivas coleções de fotografia e a sua disponibilização on-line, com ganhos evidentes no que respeita à conservação e preservação dos originais, e difusão da informação, no âmbito de políticas orientadas para a modernização administrativa.

Recomenda-se que arquivos, bibliotecas e museus, em forte interligação com as comunidades onde se inserem, desenvolvam esforços para se constituírem em redes de trabalho concelhias e regionais, numa lógica colaborativa, assente em iniciativas comuns. Pretende-se, por esta via, estimular e fidelizar o acesso

e a partilha da informação, como sejam a organização em conjunto de iniciativas culturais e a criação de repositórios digitais. Desta forma, para lá de se preservar, promover e comunicar o património informacional e a memória coletiva dos concelhos envolvidos, assegura-se o acesso ao saber e à tomada de decisão consciente.

REFERÊNCIAS

- [1] DECRETO-LEI nº 31/259. *Diário do Governo*. I Série. 106 (1941-05-09).
- [2] FRANCO, Mário de Lyster (1944). *Guia Turístico do Algarve*. Olhão: Revista Internacional.
- [3] PASTOR Artur (1965). *Algarve: Portugal*. Lisboa: Bertrand.
- [4] REVEZ, Idálio. Pousada de charme, em São Brás de Alportel, vira aparthotel em *time-sharing*. *Público* [Em linha]. 1 de Março de 2014 [Consult. 31 Maio 2019]. Disponível na Internet: <URL:<https://www.publico.pt/2014/03/01/local/noticia/pousada-de-charme-em-sao-bras-de-alportel-vira-aparthotel-em-timesharing-1626626>>.
- [5] SANTOS, Cristina Fé (Coord.) (2015). *Pousada de São Brás 1944-2014*. São Brás de Alportel: Casa da Cultura António Bentes – Museu do Traje de São Brás de Alportel. ISBN 978-989-99341-1-5.

PORTAL/PÁGINA WEB

- [1] ARQUIVO MUNICIPAL DE LISBOA. Sala de Leitura. [Em linha]. Lisboa: AML. [Consult. 31 Maio 2019] Disponível na Internet: <URL:<http://arquivomunicipal2.cm-lisboa.pt/sala/online/ui/searchbasic.aspx?filter=AH:AI:AC:AF>>.
- [2] BIBLIOTECA DE ARTE/ART LIBRARY FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. *Pousadas de Portugal (H. Novais) Reportagens fotográficas sobre pousadas de Portugal, da autoria do fotógrafo Horácio Novais (1910-1988)*. [Em linha]. Lisboa: FCG [Consult. 31 Maio 2019] Disponível na Internet: <URL:<https://www.flickr.com/photos/biblarte/sets/72157628621694101/>>.
- [3] BIBLIOTECA DE ARTE/ART LIBRARY FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. *Pousadas portuguesas*. [Em linha]. Lisboa: FCG [Consult. 31 Maio 2019] Disponível na Internet: <URL:<https://www.flickr.com/photos/biblarte/albums/72157607485553949>>.
- [4] MUNICÍPIO DE SÃO BRÁS DE ALPORTEL. *Centro Histórico*. [Em linha]. São Brás de Alportel: Câmara Municipal [Consult. 31 Maio 2019] Disponível na Internet: <URL: <http://www.cm-sbras.pt/pt/menu/215/centro-historico.aspx>>.

Autores

ADONIAS SOARES DA SILVA JÚNIOR

Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, possui Graduação em Administração pela Faculdade Integradas de Ariquemes - RO (2006), Pós Graduado em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Rondônia - FARO (2013), Pós Graduado em Educação à distância pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB (2017). Atualmente é Diretor de Educação a Distância do IFRO, Professor Titular do EBTT, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO, campus Porto Velho Zona Norte. É membro do Grupo de estudos e Pesquisa em Inovação e Sustentabilidade da Amazônia, Grupo de Pesquisa em Educação a Distância, ambos do IFRO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância, Tecnologias e Ambiente virtual de Aprendizagem.

AJOSENILDO NUNES

É Padre Católico desde 2004, atualmente é pároco da Paróquia de Nossa Sra. Do Ó em Nísia Floresta-RN. Coursou Filosofia e Teologia pelo Seminário de São Pedro da Arquidiocese de Natal, Instituição Católica; Atualmente é estudante do curso de Sociologia pela UNINTER.

ALIDIANE JOSEFA BARBOSA DA SILVA

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Área de Estudo: Alimentação no desenvolvimento infantil e História da Educação.

ANA CRISTINA DE SALES

Professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

ANA LÚCIA OLIVEIRA AGUIAR

Graduada e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Diretora da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN/UERN).

ANTONIO JUSCELINO BARBOSA DOS SANTOS

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Mestrando no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Regional do Cariri (URCA).

ATAILZA AVILA NUNES

Atua atualmente como Coordenadora de Lazer na Secretaria Municipal de Educação de São Pedro-RN; é atuante na área de pesquisas sócio-históricas; é estudante de Bacharelado e licenciatura do curso de História pela UNINTER.

CLARA PAULA DE LIMA

Graduada em Pedagogia - magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio, Supervisão Escolar e Gestão pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná/ CEULJI-ULBRA e História, pela Universidade Norte do Paraná/ UNOPAR. Pós-graduada em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Faculdade da Amazônia/ FAMA e Educação Infantil com ênfase no lúdico, pela MULTIRON. Mestre em Educação Escolar, pela Universidade Federal de Rondônia. Supervisora

Pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia, Campus Vilhena-RO.

CLAUDINEI DE OLIVEIRA PINHO

Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (1999), Especialização em Ensino da Matemática pela Faculdade de Pimenta Bueno (2004) e Mestrando Profissional em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Atua como docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Vilhena. Atualmente leciona no Curso de Licenciatura em Matemática. Foi Coordenador de Apoio ao Ensino no Campus Colorado do Oeste, foi Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática, Coordenador de Apoio ao Ensino, Diretor de Ensino Substituto e Diretor de Ensino, Presidente do Conselho Disciplinar Discente e Coordenador de Área do PIBID, ambos no Campus Vilhena. Possui experiência no ensino em PROEJA e na área de Matemática.

DÉBORA TERESA DOS SANTOS MENESES

Bacharel em Turismo pela Universidade Potiguar (UNP), foi bolsista da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação na mesma instituição. Possui experiência profissional em diversas áreas da atividade turística. Fez intercâmbio cultural na Austrália. Foi aluna especial do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Recentemente foi voluntária na Tailândia como professora de inglês. Atualmente é graduanda de Psicologia e participa do projeto de extensão, intitulado: Café Psi: rodas de conversa e leitura.

ELEIDE ABRIL GORDON FINDLAY

Cientista Social pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santo André (1974), Mestre em Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1984). Desde 1990 é professora titular da Universidade da Região de Joinville-SC. Tem experiência na área de Ciências Humanas, com ênfase em Sociologia, atuando principalmente em pesquisa na área da história agrária, com ênfase nos seguintes temas: formação da propriedade, ocupação territorial, direito agrário. Integrante da Rede Proprietas, projeto cujo objetivo é o de fomentar as discussões acerca da ideia de bem comum, historicizando a noção de propriedade individual e direitos de acesso. Em 2016, a Proprietas tornou-se um INSTITUTO NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, com o projeto internacional: História Social das Propriedades e Direitos de Acesso.

ELSON DOS SANTOS GOMES JUNIOR

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Veiga de Almeida-UVA, Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF e Mestrado em Sociologia Política pela mesma instituição. Tem dez anos de experiência docente na Educação Básica e atualmente é professor de Sociologia (EBTT) do Instituto Federal Fluminense-IFF. Tem se dedicado ao estudo da sociologia da educação, com ênfase em intelectuais e educação.

ERIKSSON DEÂGELLYS ALVES DE ARAÚJO

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2019). Já atuou como professor na rede pública de ensino. Fez parte do Grupo de Pesquisa: História e Educação - GEE2013-08.

FRANCINILDA HONORATO DOS SANTOS

Bacharelado em Teologia pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (2007). Especialização em Psicopedagogia pela mesma instituição - INTA (2010). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memória, (Auto) Biografia e

Inclusão (GPEMABI/POSEDUC/UERN). Atualmente é secretária do Curso de Especialização em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte onde ocupa o cargo de Técnico de Nível Superior.

JAQUELYNE MACEDO ORTEGA

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, campus de Ji-Paraná; Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, pela Universidade Anhanguera - Uniderp; Mestrado em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado profissional - PPGEE/MEPE, pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Ex- bolsista CAPES pelo PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico de Matemática do Instituto Federal de Rondônia, campus de Vilhena. Atuando principalmente nos temas pesquisa e formação inicial de professores.

JÉSSICA NATANE PESSOA DE LIMA

Licenciatura plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. OFICINISTA, no projeto de extensão oficinas na escola: Aprender e vivenciar a história: desenvolvimento projetos e aprendizagem no âmbito do estágio supervisionado (2013). MONITORA, no projeto de extensão: “Coisas de negros (as), coisas de brasileiros (as)”, (2014). MONITORA, do componente curricular BRASIL REPUBLICA I, (2016). BOLSISTA, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência(CAPES/PIBID/UEPB), (março de 2014 a maio de 2016).

JOAQUIM DOS SANTOS

Professor do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Docente do Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória (URCA). Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

JONATHAS DE PAULA CHAGURI

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - (UEM). É membro do Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Atualmente desenvolve trabalhos nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores de línguas, história e historiografia da educação.

JOSEFA NUNES PINHEIRO

Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Tem experiência na área de História, Democracia, Políticas Sociais e Saúde Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de História, família, saúde pública e descentralização.

LEONARDO DE OLIVEIRA SOUZA

Graduado em História pela UFG (Univ. Federal de Goiás). Desenvolveu atividade de iniciação científica/ CNPq sobre temas relacionados ao Regime Militar brasileiro. Título de Mestre em História Social pela UFU (Univ. Federal de Uberlândia) em 2009. Já atuou como coordenador geral do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa na Faculdade Montes Belos, além de professor na área de Educação e Pós-Graduação, incluindo atividades docentes na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal Goiano, campus Iporá-GO desde de 2014. Cursando doutorado em História Política ela Universidade Federal de Goiás desde 2017.

LIGIANE APARECIDA DA SILVA

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – (UEM). Tem experiência como professora da educação básica e da educação superior, tendo lecionado em cursos de Pedagogia presenciais e a distância. É membro do Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Atualmente é Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da UEM, atuando na área de Gestão Educacional. Atua na linha de pesquisa em História da Educação Pública no Brasil e Intelectuais, com ênfase em projetos educacionais atinentes à Primeira República.

LILIANE CÂMARA SILVA DE OLIVEIRA

Atuante como coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Pureza-RN; é Graduada no curso de licenciatura de Biologia pela Universidade Potiguar, é especialista em Microbiologia e Parasitologia pela UniFacex. é mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática no âmbito de Biologia pela Universidade Estadual da Paraíba,

LÍVIA MARIA DE PONTES NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Área de Estudo: Educação de Jovens e Adultos e Ensino de História no ensino fundamental I

LUANA ARAÚJO DA COSTA

Graduada em Pedagogia pela UFRN. Fez parte do Grupo de Pesquisa: História e Educação - GEE2013-08

LUCIANA CONCEIÇÃO DUTRA DE MOURA

Graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco - UPE, especialista em Literatura Infantojuvenil e docente da rede pública de ensino, atua como pesquisadora nos estudos sobre gênero e cultura afro-índigena.

MARIA ARLEILMA FERREIRA DE SOUSA

Professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

MARIA CRISTINA GOMES MACHADO

Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas -(UNICAMP). É Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - (UEM). Bolsista Produtividade do CNPq. É líder no Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Atualmente é Coordenadora do Comitê Científico da Área de Ciências Humanas da Fundação Araucária/Paraná. Atua nas áreas da História da Educação, Intelectuais, Instituições Escolares, Fontes e Fundamentos, Educação Pública, Imprensa.

NALVA DOS SANTOS CAMARGO SILVA

Mestra em Educação Linguagem e Tecnologia pelo PPG-IEELT, da Universidade Estadual de Goiás Campus Anápolis licenciada em História, pela UEG Unidade de Itapuranga, Especialista em História Regional pela UEG, Unidade de Itapuranga e Neuropedagogia pela FABEC Faculdade Brasileira de Educação, Coordenou a Escola Genésia por 3 anos consecutivos, foi Diretora do departamento de

avaliação do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Guaraitá. Em 2013 assumi a Secretaria Municipal de Educação, docente do curso de Licenciatura Plena em História Pela Universidade Estadual de Goiás Câmpus de Itapuranga, Coordenadora Adjunta de Estágio Supervisionado da UEG Itapuranga. Licenciada em Pedagogia na Faculdade de Itapuranga FAI, Exerceu função de docente da Educação básica do Município de Itapuranga-Go no ano de 2017. Assumiu em agosto a função de docente coordenadora do curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Itapuranga.

PAULA CRISTIANE DE LYRA SANTOS

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1983), mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2009). Atualmente é professor titular da Universidade Regional do Cariri. Tem experiência na área de Ensino de História e formação de professores. Atuando principalmente nos seguintes temas: história, educação, ensino, ensino de história, história da América e do Brasil colônia. Membro do colegiado do Mestrado Profissional em Ensino de História do núcleo da URCA.

PAULO JORGE DOS MÁRTIRES BATISTA

Investigador integrado do CIDEHUS.UÉ - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora. Doutor em Documentación (Universidad de Alcalá - UAH). Mestre em Ciências da Informação e da Documentação - Arquivística (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas-Universidade Nova de Lisboa - FCSH-UNL). Máster em Documentación (UAH). Diploma de Estudios Avanzados de Doctorado em Bibliografía y Documentación Retrospectiva en Humanidades (UAH). Pós-graduado em Direito da Sociedade da Informação (Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa) e em Ciências da Informação e da Documentação - Arquivística e Biblioteconomia (FCSH-UNL). Especialização em Boas Práticas em Gestão Patrimonial e em Ciências da Informação e da Documentação - Arquivística (FCSH-UNL). Licenciado em História (Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa). Técnico superior no Arquivo Municipal de Lisboa. Foi docente no Mestrado de Ciências da Informação e da Documentação da FCSH-UNL, técnico superior no Instituto Português do Património Cultural, Instituto Português do Património Arquitetónico/Palácio Nacional de Queluz e no Instituto dos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo, e investigador no Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga do Instituto de Investigação Científica Tropical. Autor de diversas publicações em revistas da especialidade portuguesas e estrangeiras, em livros de coordenação diversa e artigos científicos apresentados em congressos nacionais e internacionais.

PAULO ROBERTO ALVES TELES

Natural de Aracaju, é doutorando em História Comparada pelo Programa de Pós-graduação em História Comparada (PPGHC) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) - Universidade Federal de Sergipe e graduado em História pela Universidade Federal de Sergipe onde integra o Grupo de Estudos do Tempo Presente (UFS-CNPq). Atualmente desenvolve pesquisa sobre Extremismo e os reflexos da Guerra ao Terror na América do Sul, em especial, Tríplice Fronteira. Tem experiência na área de educação na qual exerceu o cargo de Professor do Nível Médio nas redes particulares e pública de ensino (2006 - ...) e no Nível Superior como Professor Substituto na Universidade Federal de Sergipe (2013-2014). Possui experiência nas áreas de Movimentos Sociais e Grupos Juvenis, Cinema, Extremismo, Fascismo, Intolerância e Representações.

RAQUEL DOS SANTOS QUADROS

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - (UEM). Atualmente é professora na Universidade Estadual do Paraná - (UNESPAR), campus Apucarana. É membro do Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Atua na área de História da Educação e Intelectuais.

RENATO RAPHAEL MIRANDA FIDÊNCIO

Professor de História licenciado pela Universidade da Região de Joinville - Univille (2017)

RISALVA FERREIRA NUNES DE MEDEIROS

Graduada e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Integradas de Patos (FIP), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação ampla UERN, UFERSA, IFRN, na Linha de Pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais. Professora e Supervisora Escolar da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer do Município de Mossoró (SEMEEL).

ROSEMEIRE SOARES DE SOUSA

Mestre em Educação Linguagem e Tecnologia Pela Universidade Estadual de Goiás – UEG – Anápolis-

ROSILENE DE LIMA CALEGARI

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – (UEM). É membro do Grupo de Pesquisas e Estudos História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Atua na área da História da Educação Pública e Intelectuais.

SAMUEL NOGUEIRA MAZZA

Graduado em História pelo Instituto de História (INHIS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é aluno do Mestrado, do curso de Pós-Graduação em História (PPGHIS/UFU), bolsista de Pós-Graduação – Mestrado (GM) (CNPq) e integrante do Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura (Nehac).

STENIO DE BRITO FERNANDES

Graduação e Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1999). Especialista em História do Brasil República pela UERN (2005). Especialista em Mídia na Educação pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UERN) (2015). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memória (Auto) Biográfica e Inclusão (GEPEMABI/UERN). Atualmente é professor estatutário no município de Porto do Mangue/RN (2003). Concursado do Estado do Rio Grande do Norte (RN) (2006). <https://orcid.org/0000-0001-6300-9561>.

TÂNIA CRISTINA MEIRA GARCIA

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1985), graduação em Direito pela Universidade de Fortaleza (2003), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005). Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Coordenadora do Programa Pós-graduação em Geografia - Mestrado Profissional - GEOPROF, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, professor tutor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Coordenador de Polo UAB/SEDIS-UFRN da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

VALTUIR MOREIRA DA SILVA

Doutor em História pela Universidade de Brasília (2007), Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (2001), Professor Efetivo da Universidade Estadual de Goiás, nas disciplinas de História da América I e África, trabalha com as disciplinas de História da Educação e Movimentos sociais no Campo, com experiência na área de pesquisa, ensino e extensão. Trabalha com o cursos

de Licenciatura em História, Coordenou o Projeto de Pesquisa Tecelagem Manual: história e representação em Itapuranga (2011-2012), foi Coordenador Adjunto do Curso de História UEG-Itapuranga no ano de 2012, Coordenou o Projeto de Pesquisa MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPELINOS NO BRASIL E MÉXICO FRENTE AO PROCESSO NEOLIBERAL - 1990-2010, Coordenou o Laboratório de História e Ensino (LAHE) do Campus da UEG em Itapuranga, desenvolve Orientações nos Trabalhos de Conclusão de Curso graduação e Pós Graduação, Diretor Educacional da UEG em Itapuranga (2014/2017), Coordena o Projeto de Extensão ALTERNATIVAS À VIOLÊNCIA: EDUCAÇÃO PARA UMA CULTURA DE PAZ, Coordenador do Projeto de Pesquisa Organização Popular e a Diocese de Goiás: Mobilização e luta do campesinato em Goiás (1967-1998), Coordenador do Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Cultura, Identidade e Região (2017/18).

YARA FONSECA DE OLIVEIRA E SILVA

Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ, 2014) e Pós-doutora na Universidade do Porto-Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (FE/UFG, 2005). Especialista em Psicopedagogia (ULBRA/RS, 1998) e em Avaliação Institucional (UEG/GO, 2005). Graduada em Pedagogia (PUC-GO, 1988). Atua como professora titular da Universidade Estadual de Goiás, no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Experiência na área de Educação e pesquisadora dos temas: educação superior, políticas públicas, políticas educacionais e formação de professores.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7042-125-8



9 788570 421258