



PAINÉIS

Coordenadora: Solange Pereira Rocha

MATIZES DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA: SOCIALIZAÇÃO E INTERLOCUÇÃO DE SABERES

Aldeir Fernandes de Oliveira¹

RESUMO:

Este trabalho visa socializar os resultados das atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão EDUCARTE, vinculado ao PROBEX/UFCG (2011), bem como discutir a importância da extensão universitária como forma de criação de espaços para estudos, debates e troca de experiências, de ampliação de conhecimento teórico-metodológico e de qualificação de professores de Arte Educação do Ensino Fundamental e Médio das escolas municipais de Cajazeiras – PB. Problematiza a ação extensionista no âmbito do ensino da arte, e suas diferentes linguagens, tendo como fundamento metodológico a pesquisa ação, por meio de trocas de experiências entre os docentes e com o objetivo de (re) significar suas práticas pedagógicas visando contribuir com a formação do aluno enquanto produtor cultural e ampliar, continuamente, o campo de possibilidades de ações que possam ser aplicadas no âmbito das salas de aula.

Palavras chave: Arte Educação, Socialização de Saberes, Formação Continuada, Práticas Didático-Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO:

Nos últimos tempos, a extensão universitária tem sido considerada como um dos principais segmentos das universidades brasileiras para a socialização e a interlocução dos

¹ Bolsista PROBEX 2011 e Graduando em História, pela UACS/CFP/UFCG, Cajazeiras – PB.

saberes, a qual é realizada a partir do contato direto, impregnado de uma ação transformadora, da comunidade acadêmica universitária com um determinado público da sociedade.

Segundo Paulo Freire o conhecimento humano se constitui a partir das relações de transformações existentes entre o homem e o mundo, o qual é aperfeiçoado a partir do questionar, do problematizar e da crítica. (FREIRE, 2006)

Neste sentido, o conceito de extensão que vem sendo propagado, atualmente, é que os acadêmicos não são os únicos possuidores do conhecimento ou saber necessário à transformação social, visto que, este pode ser construído e/ou (re) significado a partir de uma interrelação dialógica entre a equipe extensionista e o público alvo. Assim, há uma atuação mútua e de mão dupla que é crítica e democrática aos sujeitos participantes, a fim de produzir um novo sentido, por meio de um ciclo de trocas de saberes que deve existir entre a universidade e a sociedade.

Nas diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Extensão (2000), o processo extensionista deve ser constituído sob quatro eixos essenciais que são: Impacto e transformação, interação dialógica, interdisciplinaridade e a Indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão.

Nesta perspectiva, o processo extensionista universitário busca, principalmente, a transformação da realidade problemática presente na sociedade, e, nesse processo, além de promover a transformação, a universidade também se autotransforma no sentido de que, (re) significa a sua atuação enquanto instituição produtora e promotora de conhecimento/saberes.

Este trabalho se detém a demonstrar os resultados de uma ação extensionista, desenvolvida por meio do projeto “EDUCARTE” vinculado à PROPEX/ UFCG, o qual viabilizou um processo de formação continuada realizado com professores de Arte da rede municipal de ensino de Cajazeiras – PB. As atividades foram desenvolvidas através da utilização da pesquisa-ação e de princípios metodológicos participativos. Segundo Thiollent, (2005) esse tipo de metodologia fundamenta-se na interação participativa entre pesquisador e pesquisado, a qual considera a pesquisa e a ação como elementos concomitantes e o público alvo passa por transformações não apenas no âmbito da produção do conhecimento, mas, também, da prática.

2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: SOCIALIZAÇÃO E INTERLOCUÇÃO DE SABERES

O saber se tornou um dos bens mais preciosos da humanidade, pois na sociedade em que vivemos este é primordial para a realização de diversas atividades cotidianas. Desse modo, o ser humano sempre construiu e constrói, permanentemente, um saber necessário à sua vivência, instigado pela curiosidade e pelo desejo de aprender cada vez mais, ou seja, o homem está sempre produzindo conhecimento/saberes. E, segundo Paulo Freire, “O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.” (FREIRE, 2006: 36).

A ideologia da extensão universitária, com base nessa compreensão, surgiu a partir das lutas empreendidas por estudantes universitários brasileiros, nos anos de 1950/60, organizados na União Nacional dos Estudantes – UNE que reivindicavam o reconhecimento de movimentos culturais e políticos como fundamentais na formação de lideranças intelectuais de que carecia o país.

E a partir da década de 1980, com o fortalecimento da sociedade civil, das classes populares e o enfraquecimento da sociedade política, possibilitou repensar sobre concepção de universidade vigente, tendo como base a redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Foi exatamente neste período que a extensão foi reconhecida legalmente e incluída na Constituição brasileira e com a realização do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (1987) emergiram em favor da comunidade acadêmica, condições e a possibilidade de uma conceituação precisa da extensão universitária. Segundo no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.

A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido aquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a

troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (BRASIL, 2000/01, p. 5)

Este conceito que se tem sobre a extensão está ligado à ideia de que o conhecimento produzido por instituições pesquisadoras e produtoras de conhecimento deve, primordialmente, proporcionar ações transformadoras na realidade social posta, com o intuito de intervir em suas deficiências. Ao longo da sua história, nas universidades brasileiras, a extensão passou por diversas transformações conceituais, bem como, nas suas diretrizes e orientações norteadoras para o seu desenvolvimento, pois segundo Rossana Serrano (sd):

Da extensão cursos, à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão “redentora da função social da Universidade”, à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã, podemos identificar uma ressignificação da extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos, e na sua relação com a comunidade em que esta inserida. (SERRANO, sd, p.1)

Entretanto, hoje em dia, o conceito que propagamos é de que os acadêmicos não são os únicos possuidores do conhecimento ou saber necessário à transformação social, visto que, este pode ser construído ou (re) significado a partir de uma interrelação dialógica entre a equipe extensionista e o público alvo. Assim, há uma atuação mútua e de mão dupla que é crítica e democrática aos sujeitos participantes. Conforme o FORPROEX:

[...] A produção do conhecimento via extensão, se faz na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade. (BRASIL, 2000, p. 2)

Neste sentido, as universidades nos dias atuais busca, por meio da extensão, a popularidade em meio ao povo e a nação, buscando isso através da interação dos saberes que são produzidos nela com a saberes do local, ou seja, há a produção de um novo sentido por meio desse ciclo de trocas de saberes que deve existir entre a universidade e sociedade.

O processo extensionista universitário busca, principalmente, a transformação da realidade problemática presente na sociedade e, nesse processo, além de promover a

transformação, a universidade também se autotransforma no sentido de que, (re) significa a sua atuação, enquanto instituição produtora e promotora de conhecimento/saberes.

A extensão universitária deve, pois, respeitar seu público alvo, aceitando-o como um importante agente, nesse processo formador e (re) significador, e não como paciente, visto que, esse público atendido, são seres pensantes, reflexivos, críticos e portadores de uma cultura, de valores e de conhecimento/saberes. Para que isso ocorra é necessário ter como princípio a promoção de uma interação dialógica que vise afirmar esses dois grupos como protagonistas – não apenas um só e sim os dois – da extensão universitária.

Segundo o Plano Nacional de Extensão (2000) existem atualmente diretrizes que são essenciais para a realização da extensão universitária que são elas: Impacto e transformação, interação dialógica, interdisciplinaridade e a Indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão.

O impacto e a transformação dizem respeito a uma orientação que deve nortear as ações extensionistas em razão da diversidade e da complexidade que a sociedade dispõe, nesse sentido, torna-se prioritário o estabelecimento de uma problemática que seja efetiva para contribuir com a transformação social. As indagações que orientam essa problemática devem ser estudadas profundamente, no intuito de propor soluções viáveis, atuando de forma comprometida com a mudança.

A interação dialógica se constitui numa diretriz base, pois extensão universitária deve estar impregnada por um diálogo construído, permanentemente através da interlocução de saberes entre a universidade e a sociedade. Esse conceito procura atualmente desmitificar a ideia de uma hegemonia acadêmica na realização da socialização dos saberes, pois a própria universidade também aprende com a sociedade.

A interdisciplinaridade deve proporcionar uma conexão entre os saberes, de forma que haja uma interação de modelos e conceitos que são comuns, de material analítico e de metodologias, e sempre procurando a constituição de elementos teóricos e operacionais a fim de estruturar um trabalho para os agentes do processo social, e esse processo conduz a outra interação e inter-relação a que existe entre as instituições, ou seja, a interinstitucionalidade.

A indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão diz respeito ao fato de que as ações extensionistas devem estar ligadas a um processo formativo e produtor de

conhecimento, bem como, é uma prática que interage com o ensino e a pesquisa principalmente para promover uma ação transformadora para procurar resolver as “enfermidades” da sociedade. Nesta prática existem estudantes que estão envolvidos, os quais devem adquirir, durante o desenvolvimento do projeto, implicações necessárias as suas formações como profissionais cidadãos, bem como assumirem uma postura crítica frente a realidade que os rodeia. Existe também um reconhecimento curricular para os alunos envolvidos, pois estes recebem créditos na academia e assim a extensão também faz parte do currículo acadêmico universitário.

Neste sentido, propomos uma reflexão sobre como o conhecimento produzido nas academias está sendo posto à sociedade por meio da extensão universitária (re) significado a partir do desenvolvimento do projeto “EDUCARTE” vinculado à PROPEX/ UFCG.

A nossa proposta parte da compreensão de que a extensão universitária é o principal meio para a socialização e interlocução dos saberes produzidos na academia e, ainda, que a partir da pesquisa-ação, torna-se possível uma ação transformadora. Por isso, nos dispusemos a criar espaços para discutir o ensino da arte, e suas diferentes linguagens, possibilitando trocas de experiências entre os docentes das escolas públicas municipais de Ensino Fundamental e Médio, vislumbrando a qualificação profissional dos mesmos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem à formação do aluno enquanto produtor cultural e amplie, continuamente, o campo de possibilidades de ações que possam ser aplicadas no âmbito das salas de aula.

3 O ENSINO DE ARTE COMO LÓCUS DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA

Desde 2009, no município de Cajazeiras–PB, o projeto de extensão “EDUCARTE” vem difundindo uma proposta de formação continuada para professores de Arte. As ações extensionistas ocorrem por meio da formação de um grupo de estudos para discussões teóricas, da elaboração de conteúdos didático-pedagógicos, do acompanhamento sistemático, da orientação teórico-metodológica, da ministração de cursos, oficinas e palestras, proporcionando ao educador uma articulação entre teoria e prática na produção e socialização do conhecimento artístico, e conseqüentemente o redimensionamento do ensino de Arte.

Propôs-se a criação de um “Plano de Curso Programático Coletivo” que foi elaborado em 2010 e reelaborado em 2011, o qual é concebido como parâmetro didático-pedagógico

para o ensino de Arte no município de Cajazeiras - PB. Este plano busca inovar o ensino de Arte, sistematicamente, através da unificação de temas, objetivos específicos, conteúdos, metodologias e avaliações a serem desenvolvidos pelos professores nas salas de aula, do 6º ao 9º ano. Este plano tem como princípio a importância da Arte na escola, pois ela é um meio de ativar e estimular as emoções, as sensações e o potencial criativo, dentro das linguagens artísticas ensinadas. Segundo Pimentel (2007):

Arte, na escola, é a oportunidade do aluno explorar, construir e aumentar seu conhecimento, desenvolver suas habilidades, articular e realizar trabalhos estéticos e explorar seus sentimentos. O ensino de arte propicia meios de conhecer, apresentar, interpretar, simbolizar e metaforizar em contexto de apreciação estética e de valorização cultural. (PIMENTEL 2007, apud ZAGONEL 2008, p.37)

As oficinas e encontros para discussões a respeito da Arte foram de suma importância para o intercâmbio de saberes e experiências relacionados aos acontecimentos significativos no processo de ensino e aprendizagem em Arte e que, essas atividades, consideradas como uma interação dialógica, possibilitaram, a construção de um nível maior de segurança para o exercício docente e para a construção de novas ideias aplicáveis à sala de aula.

Nesse contexto, educadores de diversas escolas do município puderam compartilhar o conhecimento adquirido, as experiências e/ou experimentos vivenciados, na sua prática didático-pedagógica. E isso se torna importante, pelo fato de que há uma troca de ensaios particulares – de ideais, de habilidades, de dinamicidade e de didatismo – que cada um possui ou aplicou para ensinar e assim surge a possibilidade de produzir novas atividades, bem como, (re) significar antigas práticas.

A partir das atividades realizadas, o que se evidenciou é que, por vezes, a arte produzida pelas crianças é tratada ou percebida pelos adultos de forma equivocada e/ou com desprezo. E a escola, muitas vezes, continua associando arte ao lazer, em oposição às disciplinas “sérias” como Português, Matemática, etc.

De acordo com essa compreensão, segundo Rodrigues (2008), as escolas impõem uma espécie de “esquartejamento mental”, pregando que as emoções devem ficar fora destas para não atrapalhar o desenvolvimento intelectual, e a disciplina de arte assim como os recreios seriam momentos de lazer, para a fluência de sentimentos e emoções.

Discordando completamente dessa postura existente nas escolas, Ana Mae Barbosa (2003) acredita que:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p.18)

Na conjuntura que envolve o projeto de extensão EDUCARTE, de todos os professores que participam das ações extensionistas, apenas um é licenciado em Arte. Ou seja, praticamente todos lecionam na disciplina de Arte como complemento de carga horária, e isso, além de gerar uma rotatividade, constitui um dos elementos que configuram o ensino como descontextualizado, sem fundamentação e aprofundamento teórico adequado, proporcionando os equívocos e as incoerências que tem caracterizado o ensino de arte. Essa rotatividade de professores também é fruto da escassez de cursos de licenciatura em Arte na região.

Tal situação se manifesta nas experiências pessoais narradas verbalmente pelos professores, os quais, nas reuniões e encontros, ao compartilharem suas práticas didático-pedagógicas, relatavam, sempre, a ausência de preocupação dos gestores municipais para qualificá-los, devido à compreensão de que qualquer um pode dar conta desta disciplina e de que é desnecessário o cuidado em realizá-la com zelo e excelência.

Portanto, um dos principais resultados obtidos nas ações extensionistas que desenvolvemos é de que o professor de Arte que temos, hoje, na maioria dos casos, não é qualificado nesta área específica de conhecimento e apenas se encontra ministrando a disciplina por uma questão de cumprimento de carga horária.

A formação inadequada desses profissionais os leva a “transmitir” conhecimentos desta disciplina curricular a partir de noções incipientes (não aprofundadas), contribuindo, efetivamente para a presença de um ensino de Arte não significativo nas escolas de modo que o ato de imaginar, gerar, elaborar etc., que deveria nortear o ensino de Arte, é substituído pelo ato de arranjar-se às pressas, fazer sem prévio preparo, criar na hora etc.

Segundo Barbosa “A falta de uma preparação de pessoal para entender a Arte antes de ensiná-la é um problema crucial nos levando muitas vezes confundir improvisação com

criatividade.” (BARBOSA, 2007, p.15). Essa confusão, ainda contribui para o ensino de Arte tornar-se desvalorizado e não ser considerado como fundamental e determinante no processo educativo e de produção de cidadania.

Acrescenta-se também a esses obstáculos, o fato de que não existe nas escolas um material teórico e didático-pedagógico para dar suporte às aulas. Situação que se agudiza com a falta de colaboração dos órgãos competentes no acompanhamento e no processo de formação continua desses professores.

Também assume significância, com a realização das ações extensionistas, a possibilidade de análise das tendências pedagógicas que orientam o processo de ensino e aprendizagem em Arte, o que permitiu a escolha de práticas adequadas para o exercício do ensino de arte. Esse processo serviu como subsídio para que os professores refletissem e questionassem a sua prática enquanto educador promotor da democratização e da cidadania e fundamentassem o Plano de Curso Programático coletivo que foi elaborado e (re) significado com vistas a unificar e qualificar o ensino de Arte no município, do 6º ao 9º ano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão universitária é concebida, atualmente como um dos pilares centrais das universidades brasileiras, uma prática acadêmica que liga a sociedade à universidade, buscando por meio da pesquisa-ação desenvolver atividades que visem a transformação social de uma determinada realidade problemática, possibilitando também ao graduando envolvido uma formação profissional cidadã. Assim, a extensão vem se credenciando como oportunidade de produção do conhecimento e de superação das desigualdades sociais.

É importante salientar que essa intervenção na realidade não teve como pretensão substituir funções de responsabilidade do Estado, mas produzir e socializar saberes e os tornar acessíveis à população, principal público alvo dos resultados produzidos nesse processo.

A efetivação do referido projeto permitiu a apreensão da existência de inúmeras dificuldades que envolvem o ensino de arte nas escolas de rede municipal de ensino de Cajazeiras-PB. Como exemplo, pode-se destacar as aulas de arte que, geralmente, são consideradas como um passatempo e não como um espaço para o desenvolvimento das capacidades criativas e críticas dos alunos. Dificuldades que se avolumam mesmo diante do crescimento intelectual, cultural e criativo dos professores e alunos.

Percebe-se, ainda, que com a realização do projeto os professores passaram a (re) significar suas práticas didático-pedagógicas considerando os referenciais teórico-metodológicos debatidos, o que lhes permitiu refletir sobre sua prática e revisar suas ações, na perspectiva de um processo de construção de uma identidade profissional melhor qualificada.

Portanto, as atividades de formação continuada com professores de Arte das escolas da rede municipal de ensino de Cajazeiras–PB, concretizadas sob a ótica da extensão universitária evidenciou a relevância de se pensar o ensino de Arte como uma dimensão humana e cidadã, tendo em vista a formação artística dos alunos das escolas públicas e os princípios e diretrizes norteadores da extensão universitária.

5 REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. FORPROEX, *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Plano Nacional de Extensão Universitária. Coleção extensão universitária*, 2000. Disponível em: http://www.extensao.ufba.br/arquivos/inextensao/plano_nacional_de_extens%EA3o_universitaria.pdf; acessado em: 14 de agosto de 2011

_____. *Grupo de Trabalho (GT): Avaliação da Extensão Universitária. Avaliação Nacional da Extensão Universitária: pressupostos, indicadores e aspectos metodológicos*, 2000. Disponível em: http://www.unifal-mg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_3_avaliacao.pdf; acessado em: 14 de agosto de 2011

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, 1996.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores em arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. In 3ªed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 153-159.

DENARDI, Christiane. *Disciplina Arte: o que e como ensinar e avaliar*. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/disciplina-arte-o-que-e-como-ensinar-e-avaliar.php>; acessado em 04 de jul 2011.

HAUSER, Arnold. **História Social da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste; PIROSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

RODRIGUES, Karinne L. O professor de arte que temos e o professor de arte que queremos. **Akrópolis** Umuarama, v. 16, n.3, p. 165-170, jul./ set. 2008. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/2464/1957>; acessado em 04 de jun de 2011.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire.** Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf; acessado em: 14 de agosto de 2011

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na Educação Escolar.** Curitiba: IBEPEX, 2008.

RESGATANDO MEMÓRIAS DE VIOLÊNCIA EM CAMPINA GRANDE

*Aline Guedes Ferreira**

Resumo

Campina Grande, Rainha da Borborema, cidade boa para fazer morada e para trabalhar, conhecida por suas universidades, suas feiras, seus festejos e seu clima agradável. No entanto, este é apenas um ângulo de visão. Nossa pesquisa se propôs a analisar a face contraditória da cidade, ou seja, a partir de nossa investigação percebemos e analisamos problemas urbanos de infra-estrutura, pessoas pobres vivendo de maneira imprópria, e mesmo insalubre; bairros considerados perigosos pela opinião “pública” por serem habitados em sua maioria por marginais e usuários de drogas; brigas entre vizinhos, trabalhadores, prostitutas e entre parentes, que acontecem cotidianamente nas ruas, mas principalmente em lugares de divertimento como bares, festejos, boates; violência contra populares exercida de forma arbitrária pela polícia etc., tendo como recorte temporal as décadas de 70 e 80 do século XX.

Assim, sem perder de vista o discurso da classe dominante, nos propomos a discutir e problematizar como os populares se comportavam diante destas situações de conflito e se de fato eram passivos ante as imposições feitas de cima para baixo na sociedade campinense e como se davam de um lado as situações de resistência e de outro a adequação destes populares aos padrões ditos burgueses. Esse trabalho se baseou em fontes orais de memória de populares que viveram nesta cidade na época em questão e em matérias do Jornal da Paraíba do mesmo período.

Introdução

Nossa pesquisa se insere na temática de Cidades, um tema que já vem sendo trabalhado a muito e sob diversos aspectos por historiadores, antropólogos, sociólogos, geógrafos, urbanistas, juristas, pela medicina e outros, sendo por isto possível trabalhar de maneira interdisciplinar. Esse tema tornou-se mais “popular” na História a partir da década de 80 do séc. XX e tem ganhado cada vez mais espaço neste século XXI. O motivo disto reside, principalmente, no fato de que com a crise dos paradigmas iniciada nos anos 80, impulsionada essencialmente pelos historiadores da terceira geração dos Annales, muitos trabalhos passaram a problematizar questões novas, ou mesmo questões antigas como a cidade, mas

* Aluna bolsista PIBIC, graduanda do curso de História, Unidade Acadêmica de História e Geografia, UFCG, Campina Grande, PB. Email: alinehistoriadireito@yahoo.com.br

analisadas agora através de metodologias e fontes novas. Além disso, temos que a partir dos pressupostos teóricos de Edward Palmer Thompson, aprimoraram-se as discussões sobre a presença dos populares nas cidades e as pesquisas passaram a ser voltadas para a análise das tensões específicas aos processos de modernização da sociedade brasileira a partir do século XIX, especialmente em relação à vida urbana. Assim, o novo contexto intelectual, acadêmico e universitário passou a encarar tais personagens como protagonistas da história.

Deste modo, no âmbito da História temos localmente os trabalhos de Fábio Gutemberg, do professor Gervácio (sobre a chegada do trem à Campina Grande), do professor Luciano Mendonça (que trabalha com conflitos urbanos em Campina Grande no séc. XIX), do próprio professor Antônio Clarindo, que investiga os usos e representações dos lugares de lazer em Campina Grande, os trabalhos sobre sanitarismo e práticas médicas do professor Iranilson Burity, além dos trabalhos nacionalmente conhecidos de Sidney Chalhoub, os da Sandra Pesavento, de Raimundo Arrais e tantos outros, que vão trabalhar a cidade como palco de sociabilidades as mais diversas, de conflitos e contradições sociais e culturais, ou seja, a cidade sonhada, a cidade falada, a cidade disciplinar, a cidade do progresso, do espetáculo, da pobreza, da violência etc.

Nosso recorte espacial restringe-se à cidade de Campina Grande. O recorte temporal que fizemos para esta pesquisa limita-se às décadas de 1970, 1980 até o ano de 1990. Esta investigação, por possuir uma grande diversidade de sub-temas, e pela proximidade no tempo, se utilizou basicamente das fontes impressas (jornais que circularam na cidade de Campina Grande). Todavia, outros aspectos se apoiaram explicitamente nos depoimentos orais, por se constituir na melhor fonte possível para este tipo de abordagem em cidades de pouca ou nenhuma tradição de guardar a sua memória de forma escrita. Embora as diversas fontes possam dialogar, os pesquisadores (professor e aluno envolvidos na pesquisa) não utilizaram outras fontes além das citadas acima.

Ademais, partimos do pressuposto trabalhado por Edward Palmer Thompson, de que produzimos uma história que proporciona o aparecimento de sujeitos vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo, trazendo a história para dentro da comunidade e extraindo de dentro da comunidade, contribuindo para que os menos privilegiados conquistem seu espaço nos lugares de memória, através de sua voz que aqui foi analisada. Desta feita, nossas atenções se voltaram para personagens como feirantes, camelôs, operários e operárias, costureiras, donas-de-casa, empregadas domésticas, prostitutas,

trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do comércio e moradores de bairros considerados pela imprensa da época como entes perigosos à ordem pública.

Foi escopo deste projeto compreender as estratégias (no sentido atribuído por Michel de Certeau) utilizadas pelas classes dominantes para submeter os populares, em especial, as mulheres às suas regras sociais, mesmo através da violência, problematizando a idéia de que estas permaneceram inertes diante das imposições dos que detinham o poder, em sua maioria homens, procurando investigar e ressaltar os possíveis desvios aos costumes, enfrentamentos, táticas e astúcias (no sentido atribuído pela obra de Michel de Certeau) de donas-de-casa, trabalhadoras da cidade e mulheres “da vida” no cotidiano campinense, seja no espaço familiar, do trabalho e na relação com outras pessoas, como vizinhos e parentes, desconstruindo a idéia de total dependência e submissão das mesmas aos seus irmãos, pais e maridos.

Além disto, investigamos que tipos de sociabilidades eram vivenciadas pelas pessoas nos espaços destinados a diversão, a exemplo de bares, cinemas, praças, festas como o Carnaval e mesmo locais pouco aceitos pela camada mais conservadora como os prostíbulos, identificando que usos eram feitos destes lugares pelos populares, enfatizando situações em que os mesmos eram vítimas e/ou agentes ativos de violência. Também procuramos problematizar o tratamento diferenciado direcionado a ricos e pobres, mulheres e homens, pelas autoridades administrativas e policiais. Procuramos, ademais, discutir as práticas e os lugares que eram interditados às mulheres e aos pobres, de uma maneira geral, como forma de autoafirmação da masculinidade e dos grupos sociais econômica e politicamente dominantes. E ainda, analisamos as relações entre vizinhos, colegas de trabalho, e mesmo pessoas consideradas amigas, que nem sempre eram tão amistosas, sendo que muitos destes casos de violência eram noticiados na imprensa, tornando-se instrumento importante para nossa pesquisa.

Também foi nossa intenção discutirmos como eram as condições de vida nos bairros populares de Campina Grande no período entre 1970 e 1990, investigando como era a infraestrutura dos mesmos, se os locais eram salubres e as casas próprias para moradia e em caso negativo se as pessoas pobres lutavam por mudanças neste sentido, se havia liberdade para protestar e como se davam estas reivindicações.

O que os jornais e as fontes orais informam sobre os populares

Para a elaboração de um texto final, optamos por proceder com uma análise temática. Nesse sentido, escolhemos dentre os temas por nós pesquisados e entre uma infinidade de assuntos presentes nos periódicos pesquisados, um tema específico para estudar e escrever sobre, pois para realizar um estudo mais escrupuloso, necessário se fazia restringir nosso objeto de estudo ao ponto de podermos identificar minúcias como comportamentos, práticas culturais, as contradições, incoerências, as táticas e estratégias utilizadas por determinado grupo.

Desta maneira, selecionamos matérias que dissessem respeito à violência contra mulheres e situações em que elas “revidavam” essa violência, fosse ela verbal, física, psicológica etc., e a partir disto, buscamos analisar o discurso promovido pelo jornal em relação a este tipo de prática, situando-o no contexto da época. Ademais, investigamos e analisamos as regras sociais que eram impostas às mulheres populares, procurando problematizar os possíveis desvios aos costumes, enfrentamentos, táticas e astúcias de costureiras, donas-de-casa, empregadas domésticas, prostitutas, entre outras, no espaço familiar, do trabalho e da cidade como um todo. Investigamos que tipos de sociabilidades eram vivenciadas por elas nos espaços destinados a diversão, como bares, praças, cinemas, festas como o Carnaval e prostíbulos, identificando situações em que as mesmas eram vítimas e/ou agentes ativos de violência envolvendo autoridades e outros populares. Além disso, buscamos explorar como a mulher campinense trabalhava, seja dentro de casa e/ou fora do ambiente doméstico.

Percebemos, a partir de nosso trabalho, que o jornal possui uma linguagem peculiar, principalmente quando se trata de assuntos envolvendo violência. Quando conversamos com as pessoas hoje sobre como era a violência nas décadas de 70 e 80, há unanimidade em dizer que tudo era muito tranquilo, que as pessoas circulavam livremente pela cidade, portando seus bens, sem medo de sofrerem algum atentado, assalto ou algo semelhante. Por outro lado, vemos que nos jornais concernentes à mesma época, a violência era algo bastante presente, não na proporção que temos hodiernamente, porém não há que se falar em ausência de conflitos, assaltos, mortes, estupros, espancamentos etc. Ademais, observamos que no jornal pesquisado há certa ênfase nos casos envolvendo populares, isto é, pessoas do povo, o que nos leva a imaginar que a violência que se tinha à época, era colocada, assim como hoje, como algo relativo ao pobre, aquele morador das favelas ou dos bairros da periferia. Essa hipótese foi levantada, justamente por causa da marcante recorrência de matérias envolvendo

populares em situações não amistosas e a notável ausência de artigos que tratem de violência envolvendo pessoas de camadas sociais mais abastadas.

Com isso vemos que havia certa seleção de casos a serem explorados pela mídia, ou seja, aqueles que trariam maior repercussão e conseqüentemente tornariam a vendagem do jornal mais lucrativa. Além disto, ao analisarmos a linguagem utilizada em muitas matérias do Jornal da Paraíba, percebemos que há uma preocupação em manter certa aproximação com o leitor¹ através do emprego de termos presentes no cotidiano das pessoas, abstendo-se de uma linguagem formal, em muitos casos, até mesmo para causar mais impacto ao relatar o ocorrido. Esta característica aparece, na maioria das vezes, na manchete das matérias, o que confirma nossa hipótese de que este apelo por uma linguagem coloquial tem como maior objetivo atrair o leitor.

Sobre isto temos que:

... essa linguagem, fartamente adotada também pelas pessoas cultas em suas conversações diárias, tem demonstrado aos estudiosos, cada vez mais, seu caráter expressivo e, por isso, muitas vezes, um vocábulo gírio, uma expressão popular nos surpreende sob o ponto de vista comunicativo e se torna, em certos contextos, a melhor forma de expressar algumas idéias [...]. (DIAS, 1996:15-16)

E, ainda,

escândalo, no sentido de exposição chocante de fatos, coisas, acontecimentos e idéias, é um instrumento básico do sensacionalismo. Trata-se de expor o que é oculto ou proibido, ou extremar o que é vulgar e corriqueiro, para emocionar além dos graus normais da tensão psicológica em que se vive. (BARROS, 1969:74)

Vejamos agora alguns exemplos de manchetes do JP que fazem este tipo de jogo de palavras e sentidos, ora para enfatizar a violência, ora para supostamente facilitar o entendimento ou uma aproximação com o leitor popular através de uma linguagem marcadamente coloquial:

“Mulher atingida com um balaço na perna” (JP, 22/02/1976: 7)

“Banhada em sangue mulher recorre à Polícia” (JP, 16/03/1976: 7)

“Deu carinho e recebeu bofetões do esposo” (JP, 16/09/1976: 9)

¹ Campilongo afirma que: *Não se pode ignorar, também, que uma das formas mais sutis e perigosas de violação de direitos reside na linguagem. A condenação do estilo “chulo” e “popularesco” [...] é reveladora de grande preconceito. Impedir o acesso do leitor a essa forma de jornalismo por razões estilísticas, significa discriminar e excluir do direito à informação uma expressiva parcela da população.*

“Esborrachou a cara de uma mulher, no B. Meretrício” (JP, 18/06/1977: 10)

Ademais, afirma CHALHOUB (2001: 41), “cada história recuperada através dos jornais [...] é uma encruzilhada de muitas lutas: das lutas de classe na sociedade, lutas estas que se revelam na tentativa sistemática da imprensa em estigmatizar os padrões comportamentais dos populares – estes “brutos”!”. Vemos a partir da fala deste autor que a linguagem jornalística cria estereótipos sociais, pois que acaba por associar a violência e o gosto por ela aos populares, pessoas de nível educacional “inferior”, como se fosse algo inerente ao pobre e somente a ele o envolvimento recorrente em situações não amistosas. Assim, atribui-se ao povo o desejo, a ânsia pela violência, e ao jornal o papel de satisfazer este desejo quase que natural desta classe. Enfim, o bordão que se adota neste tipo de discurso é “dar ao povo aquilo que ele quer”.

Quando se fala sobre a violência contra a mulher, vemos que isto se tornou algo corriqueiro ao longo dos séculos, ou seja, era como se o homem tivesse o direito natural de domínio sobre a mulher, daí achar-se na condição legal de violentá-la. Desta feita, esta foi uma prática que persistiu mesmo em finais do século XX e tem se prolongado no século XXI, apesar das diversas políticas públicas de combate a violência doméstica e das novas leis de proteção à mulher. Nossas entrevistadas foram unânimes em dizer: “Mulher sempre foi espancada por marido”. Enfim, quando o jornal afirma que uma mulher não tinha tendência para apanhar, diz de forma implícita que havia aquelas mulheres que tendiam a ser agredidas por sua fragilidade e até passividade em relação ao sexo masculino, mas também aquelas que se rebelavam, por não aceitarem a agressão. Desta maneira, fica claro que mesmo dentro de uma sociedade machista, na qual os homens sentem-se superiores às mulheres e onde muitas destas aceitavam esta posição havia aquelas que não aceitavam este tipo de dominação e tentavam de alguma forma desviar-se disto.

Um grave problema enfrentado pelas mulheres daquela época era o fato de não haver uma delegacia especializada para a mulher. Ela tinha de fazer a denúncia perante um homem, que por mais que tentasse ser neutro, estava com a consciência impregnada de preconceitos e ideias machistas, características da própria sociedade em que estava inserido e o caso acabava sendo resolvido de forma amigável entre agressor e delegado, afinal “eles se entendiam.”. Veja o que diz uma de nossas entrevistadas sobre isto:

... nunca existia aquele estímulo de dizer, denuncie!, porque uma mulher quando chegava numa delegacia né, pra, pra reclamar de uma coisa dessa

até, era motivo de risada dos policiais rirem dela né, porque apanhou, “não vá pra casa quando ele lhe der um cheiro passa” entendeu, então isso existia já na época, isso aí sempre existiu e muito né, mas só que antes ninguém denunciava com medo né...

Um fato interessante e que resulta destes estudos, é que existe certa predisposição dos pobres em chamarem a polícia ou registrarem queixa quando as agressões ocorrem, disto decorre o motivo para tantos casos aparecerem na página policial envolvendo esta classe, enquanto que os pertencentes às classes médias e altas, por quererem manter as aparências, abstêm-se de fazer acusações por vergonha e medo de serem reconhecidos publicamente, o que reforça a imagem ilusória de que os lares de pessoas ricas são absolutamente tranquilos, enquanto que o ambiente familiar do pobre é marcado pela violência.

Assim, era como se o conceito de violência só pudesse ser utilizado para o popular, e mesmo que uma pessoa tivesse práticas agressivas, mas fosse de família de condição mais favorecida, esta acabava utilizando-se de seus privilégios sociais para fugir das consequências de suas atitudes ou as praticava às ocultas para não causar escândalo no meio social em que vivia ou, ainda, se realizasse a agressão e esta viesse à tona, a explicação seria a de que tal atitude agressiva resultou de um momento de forte emoção, ou seja, não fazia parte de sua personalidade.

Portanto, a violência doméstica estava presente tanto nas famílias mais abastadas, quanto nas menos favorecidas, porém a maior diferença era a maneira como as classes ricas utilizavam-se de seu status para que suas práticas não viessem a público. A própria mídia não trazia a lume este tipo de reportagem envolvendo violência entre os endinheirados, enquanto que os casos envolvendo populares, na maioria das vezes, era noticiado, para mostrar que a barbárie, a criminalidade é cometida por quem está à margem da sociedade, como se quem não mora no subúrbio não cometesse crimes.

Considerações finais

Foram muitas as conclusões a que chegamos a partir de nossa pesquisa e que o espaço deste artigo não comporta mencionar, mas o que extraímos de mais importante de ambos os estudos, tanto no que se refere aos jornais, quanto à análise das entrevistas, dentro da temática escolhida para a elaboração deste texto, é que encontramos na sociedade campinense entre as décadas de 70 e 80 do século XX, mulheres que foram violentadas, que sofreram preconceitos, que foram abandonadas pelo marido, mas que independente de todas as limitações buscaram táticas para tentar burlar padrões, normas comportamentais e para usar

espaços da cidade de forma democrática. Encontramos aquelas que lutaram para trabalhar, que casaram, que se separaram, que se divertiram, que amaram, que não foram submissas, enfim, foram mulheres.

Por fim, vimos nas fontes pesquisadas um meio bastante rico para compreensão dos populares na cidade de Campina Grande, sua maneira de viver e de lidar com as situações do dia a dia, sua forma de ver o mundo e de representá-lo. Enfim, concluímos que a linguagem jornalística é bastante peculiar e no que se refere ao tema violência é bastante singular sua forma de veicular notícias, principalmente quando os personagens das manchetes eram pessoas do povo, pertencentes a bairros de pouco prestígio social.

Quanto aos depoimentos orais de populares, estes nos mostraram uma miríade de compreensões e de significações e ressignificações que as pessoas fazem, ao longo do tempo dos espaços, dos territórios, do trabalho, das formas de diversão, das instituições como a família, o governo etc, especificidades estas que não ficam tão claras nos periódicos, mas que no discurso destes populares perdem o caráter homogêneo criado por uma classe dominante e apresentam-se de forma homogênea, com múltiplas possibilidades de análise.

Referências Bibliográficas

BARROS, B. Ferri de. Moral e sensacionalismo. In: MELO, J. Marques de. (org.). Jornalismo sensacionalista. São Paulo, 1972.

CHALHOUB, Sidney. Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

DIAS, Ana Rosa Ferreira. O discurso da violência – as marcas da oralidade no jornalismo popular. São Paulo: EDUC/Cortez, 1996.

REDES SOCIAIS E POLÍTICAS NA POVOAÇÃO DO BOM SUCESSO DO PIANCÓ-PB, SÉCULO XVIII

Baíza Faustino Soares¹

Resumo: Este trabalho advém do projeto de pesquisa PIBIC/CNPq/UFCG intitulado “Procurações, libelos, escriturões e nobres da terra: a dinâmica da administração no sertão do Rio Piranhas, Capitania da Parahiba do Norte (1725-1750)”, coordenado pelo prof. Dr. Rodrigo Ceballos. O projeto visa proporcionar um novo olhar sobre a dinâmica social e administrativa estabelecidas no sertão da Capitania da Paraíba ao longo da primeira metade do século XVIII. Nesta perspectiva de análise, tomo como base o caso do Alferes Thomas Denis da Penha, morador no sítio de Santa Lucia na Ribeira do Sabugi que deixou seus bens a herdeiros legítimos. Por meio de fontes cartoriais, apresento algumas relações parentais estabelecidas na jurisdição da Povoação de Nossa Senhora do Bom Sucesso do Piancó (atual cidade de Pombal), na Capitania da Parahiba do Norte, para demonstrar a importância das redes familiares e de compadrio como mecanismos cristalizadores de uma organização política local e de manutenção de espaços de poder.

Palavras-Chave: Paraíba Colonial; Alto Sertão; Redes Parentais; Sesmarias.

No decorrer do século XVIII, o sertão e o trato de gado levaram muitas pessoas a adentrar pelas ribeiras do Rio Piranhas. O sertão passou a ser um lugar de oportunidade econômica para aqueles que não conseguiram se estabelecer e criar redes de compadrio no litoral. O sertão, portanto, tornou-se um lugar economicamente interessante e valoroso, pois representava uma possível transformação de condições sociais. Ao longo dos oitocentos, passaram a chegar famílias que buscavam terras para morar e criar seus gados, com a finalidade de alcançar melhores condições de vida, neste espaço chamado de sertão até então desconhecido e habitado pelo gentio.

De acordo com Ana Paula da Cruz de Morais (2011), o sertão de Piranhas, além de ter uma cultura econômica baseada na criação de gados, também podia se tornar um lugar de fuga, de desejos, de confrontos, de arranjos e rearranjos políticos e econômicos.

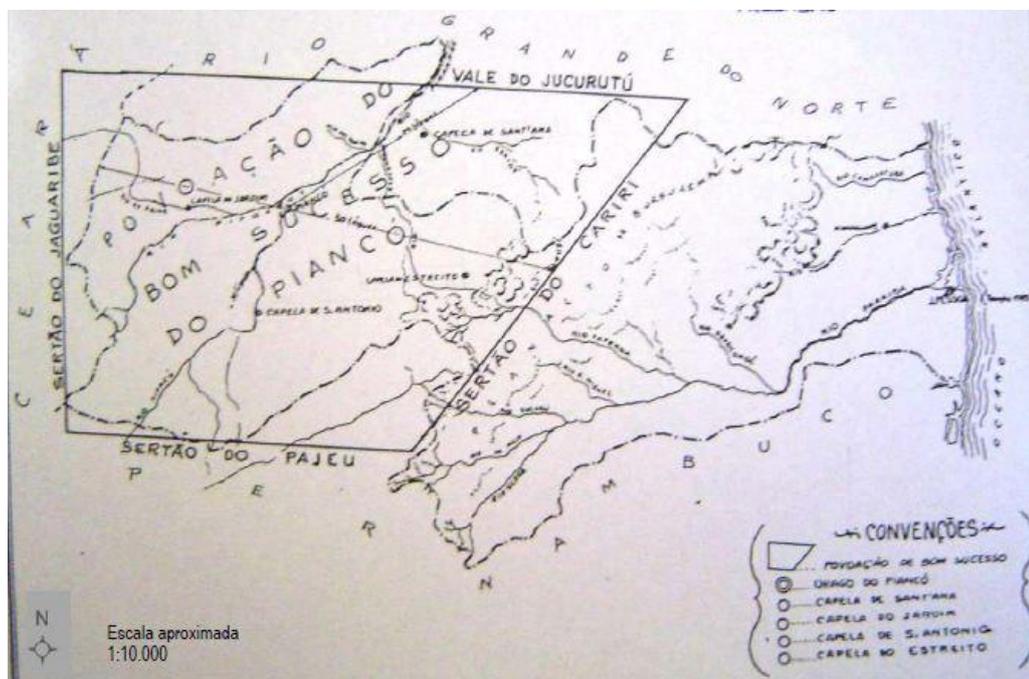
Durante o processo de conquista e manutenção dos novos territórios adquiridos, a Coroa Portuguesa buscou ao máximo conservar o seu controle político e administrativo sobre a colônia: tanto nas grandes povoações do litoral, assim como nas povoações dos sertões. Não se pode desconsiderar o fato da existência de fortes laços entre as elites locais e os representantes reais. Para tanto, a metrópole utilizava-se de setores do seu corpo de poder.

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em História, Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, UFCG/CFP (Campus de Cajazeiras), Campina Grande, PB, E-mail: baiza_br@hotmail.com. Pesquisadora PIBIC/CNPq/UFCG no projeto intitulado: PROCURAÇÕES, LIBELOS, ESCRIVÃES E NOBRES DA TERRA: a dinâmica da administração no sertão do Rio Piranhas, Capitania da Parahiba do Norte (1725-1750). Coordenado pelo prof. Dr. Rodrigo Ceballos.

No caso dos sertões da Paraíba foram identificados na documentação² os seguintes cargos militares e administrativos: juiz, tabelião, escrivão, capitão mor, sargento mor, alferes, mestre de campo e testamenteiro. Mesmo sendo os representantes reais, muitas vezes esses senhores se encontravam inseridos dentro das teias clientelares que envolviam esta sociedade sertaneja. A formação das redes familiares e de compadrio era uma das principais vias de se burlar o controle da Coroa. Este mecanismo presente no Brasil colonial se tornou uma via de sustentação do arranjo político local e de conservação de seus domínios (FRAGOSO, 2001).

Partindo desta concepção buscamos analisar nesta pesquisa o papel desempenhado pelo Alferes Thomas Denis da Penha, homem solteiro, morador no sítio de Santa Lucia na Ribeira do Sabugi sob a jurisdição da Povoação de Nossa Senhora do Bom Sucesso, no ano nascimento de Nosso Senhor Jesus Christo³ de 1740. Por meio deste caso particular e excepcional, buscamos entender como nesta sociedade sertaneja poderiam estabelecer-se alianças familiares e de compadrio para obtenção/manutenção de vantagens locais.

As redes familiares se formaram e consolidaram seus laços de compadrio na organização política local ao longo do século XVIII. Desde o período de conquista e ocupação essas alianças foram montadas como um negócio de família a fim de garantir sua permanência no controle do poderio local.



² As fontes analisadas aqui são provenientes dos “Livros de Notas” localizados no Cartório I Ofício João Queiroga na cidade de Pombal – PB no Oitocentos.

³ Esta é a grafia utilizada no século XVIII.

De acordo com Serioja Mariano, a família é uma instituição social baseada em laços matrimoniais e de sangue cujas “(...) alianças entre os proprietários de terra, se efetivavam pelo casamento ou herança, e a riqueza se constituía em um forte fator para a associação.” (MARIANO, 2011: 13). A autora analisa a dinâmica da política na Paraíba relacionando a atuação das elites regionais e suas conexões no século XIX, mas para tanto se remete ao final do século XVII e início do século XVIII para reforçar que foram nestes períodos que as redes familiares e suas alianças de compadrio começaram a serem montadas.

As elites locais eram produto das práticas e instituições e estiveram presentes na conquista, na administração real e na Câmara Municipal (FRAGOSO, 2001). O casamento foi o principal mecanismo utilizado por essas famílias para a manutenção de seu *status quo*; a política matrimonial voltou-se para casamentos com seus parceiros sociais para facilitar as alianças políticas. Isso acarretou a instauração de *bandos*⁴ dentro de uma sociedade sertaneja em formação.

O casamento também se caracteriza como sendo uma estratégia para a manutenção de cabedais dentro da mesma família. Podemos perceber este arranjo parental em uma importante família baiana: a fuga de Isabel d’Ávila tornou-se um verdadeiro escândalo público para a época, pois Isabel era herdeira de uma das maiores fortunas da Bahia (PESSOA, 2008).

A Casa da Torre⁵ governada pela família D’Ávila se tornou a maior proprietária de terras das Capitâneas do Norte (atuais estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco). Os d’Ávila foram os primeiros a abrir caminho na conquista dos sertões da Paraíba ocupando as terras do Piancó, Piranhas e Rio do Peixe, na Capitania da Parahiba do Norte, a partir de 1664. (SEIXAS, 2004).

⁴ O conceito de *bandos* é utilizado para denominar diferentes grupos políticos comandados por famílias da nobreza da terra. O mercado e os mecanismos de acumulação de riqueza da nobreza da terra se orientam no domínio sobre a República e na manutenção da sua qualidade em meio a uma hierarquia social cuidadosa de suas diferenças. A história da República no seiscentos foi marcada por conflitos ente os diferentes bandos de nobres pelo poder (FRAGOSO, 2001).

⁵ Garcia d’Ávila, o fundador da Casa da Torre, chegou à colônia juntamente com o primeiro Governador-Geral Tomé de Souza em 1549 e participou da fundação de Salvador. Devido aos privilégios que o governador consentia a família D’Ávila, alguns historiadores dizem que Garcia era filho bastardo de Tomé de Souza, entretanto não passar de uma suposição, já que este fato não foi confirmado. (PESSOA, 2008).

Com o intuito de que os seus pedidos de sesmarias⁶ fossem aceitos pela Coroa portuguesa, os D'Ávila bem como outros conquistadores promoveram batalhas militares em favor de Portugal, como na expulsão holandesa e na guerra contra o gentio. Esses desbravadores se envolviam em combates com a intenção de virem a barganhar favores com a Coroa, declarando terem prestado seus serviços ao rei, recorriam ao Governo português e por meio de seus argumentos tentavam induzi-lo a conceder-lhes benefícios. Foi por meio destes desbravadores – que se empenharam em conquistas e ocupações do território – que se deu o início ao efetivo processo de conquista e colonização do sertão a serviço da Coroa portuguesa.

O coronel Francisco Dias d'Ávila comendava a Casa da Torre e administrava os bens da família no ano de 1678, já era um homem de idade e ainda se encontrava solteiro. A família naquele momento preocupava-se com o casamento das jovens herdeiras, pois não queriam dividir o seu cabedal, e por meio do casamento almejavam estreitar laços com outras famílias importantes. Mais relevante que os desejos de afeto, o casamento significava a garantia da preservação da Casa e as alianças de poder com outras famílias da elite local.

No momento de sua fuga, Isabel tinha menos de 25 anos e estava destinada a um casamento sob escolha dos pais; uma união sem afeto com seu tio, o coronel Francisco Dias d'Ávila. O casamento era um negócio, um dever para as gerações anteriores e futuras da família com o intuito de manter a fortuna e o prestígio da família. Tais casamentos montavam redes de poder familiar e o direito de sucessão dos bens implicava na manutenção e ampliação desse mesmo poder. Romper com esses ditames comprometia não apenas o patrimônio, mas também a respeitabilidade da família (PESSOA, 2008). Dessa forma, sua fuga com Manuel Pais da Costa, um indivíduo de poucas posses, colocou em xeque o patrimônio e a moral da Casa da Torre.

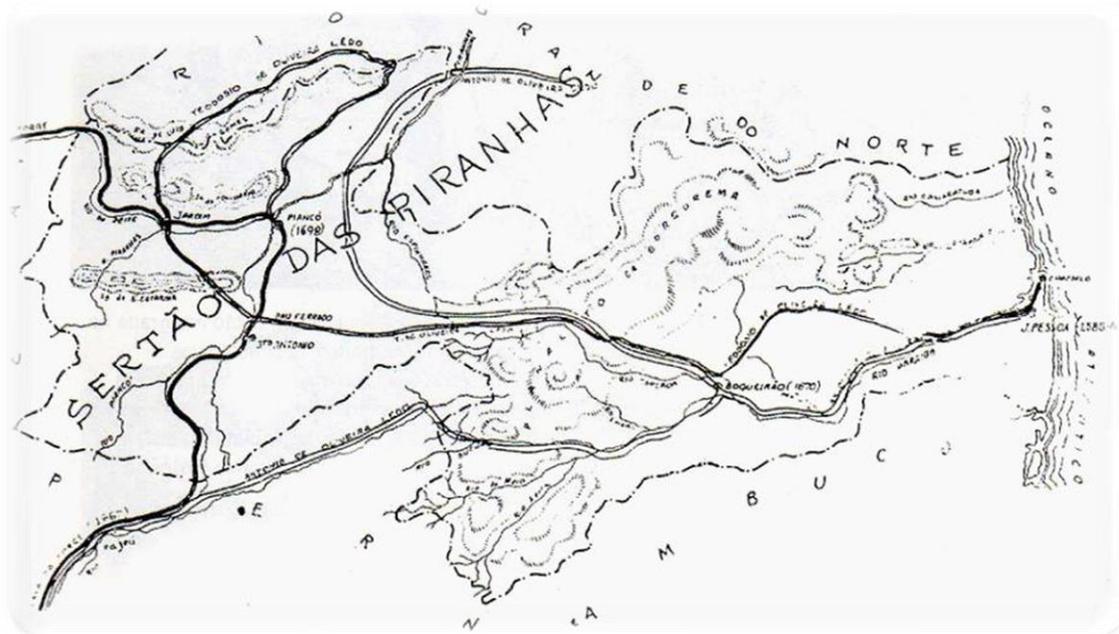
No período colonial, principalmente com o intuito de preservar e ampliar esse patrimônio,

era exercido um rígido controle sobre o casamento dos filhos, condição essencial para garantir a composição e partilha de bens, evitando sua fragmentação e visando a sua ampliação, unindo famílias de grande fortuna, honra e posição. (PESSOA, 2008: 7).

A família Dias d'Ávila fez o possível para anular o casamento de Isabel. Certamente, caso a união matrimonial fosse anulada, a jovem seria mandada para um convento, fato que

⁶ Sesmarias eram concessões de terra feitas a particulares, mas a posse da propriedade continuava sendo do Rei. Cada colono deveria tornar a terra produtiva fosse pelo cultivo da cana-de-açúcar, gêneros alimentícios ou com a criação do gado. (ROLIM, 2012).

restituiria a honra da família. Entretanto, como o casamento não foi anulado na justiça se adotou a deserção de Isabel e de seus futuros descendentes.



Rotas de penetração do litoral ao Sertão das Piranhas e Piancó. (apud SARMENTO, 2007, p. 58)

Em contrapartida ao trágico desfecho da fuga de Isabel d'Ávila, temos na ribeira do Sabugi o caso do alferes Thomas Denis da Penha, homem solteiro, detentor de terras e possuidor de bens, que deixou sua herança a herdeiros ilegítimos⁷, já que o mesmo não se casou seguindo os ditames da Igreja. Em ambos os casos podemos perceber que as relações de afeto prevaleceram, mesmo tendo em vista a importância do compromisso que o casamento representava nesta sociedade formada aos moldes do Antigo Regime. Isabel d'Ávila e o alferes Thomas Denis da Penha optaram por viver suas respectivas relações de afeto, ao invés de dar continuidade às tradições familiares.

Vale ressaltar a preocupação de Thomas Denis da Penha em deixar em notas do tabelião a sua “doação de esmollas”, “visto não poderem serem os herdeiros em morte”⁸

⁷ Utilizamos aqui o conceito de herdeiros ilegítimos tomando por base que o dito alferes Thomas Denis da Penha não teve seus filhos dentro da instituição do sagrado casamento estipulado pela Igreja.

⁸ Cartório I Ofício João Queiroga. Livro de Notas de 1740/42. “Papeis lançados nesta notta a requerem¹⁰ do Alferes Thomas Denis da Penha”, fl. 10.

Percebemos aqui o desejo de um pai em deixar seus bens aos seus três filhos “meninos batizados por meus filhos Joanna[,] Micaella e Thomas filhos da parda Jeronima da Cunha”⁹.

O alferes Thomas Denis da Penha não é casado, contudo teve três filhos com a mesma parda Jeronima da Cunha¹⁰, provavelmente descendente de escravos; fato que nos leva a acreditar que mesmo não havendo a união religiosa por meio do casamento o alferes possuía uma união afetiva com esta mulher. A documentação não nos revela a idade dos três filhos, fato que nos impossibilita de estipular o quão duradoura poderia ter sido a relação entre o alferes e a parda.

A considerável herança deixada pelo alferes a seus filhos nos leva a acreditar que ele era uma importante figura na sua localidade, já que além das terras, também possuía gado, cavalos e escravos. O alferes representava, portanto, um destacado papel dentro desta sociedade sertaneja. Na doação consta entre seus bens imóveis o de “hum citio de terras chamado Raposas na Ribeira do Seridó”¹¹, bem como mais uma sesmaria de localização indefinida na documentação.

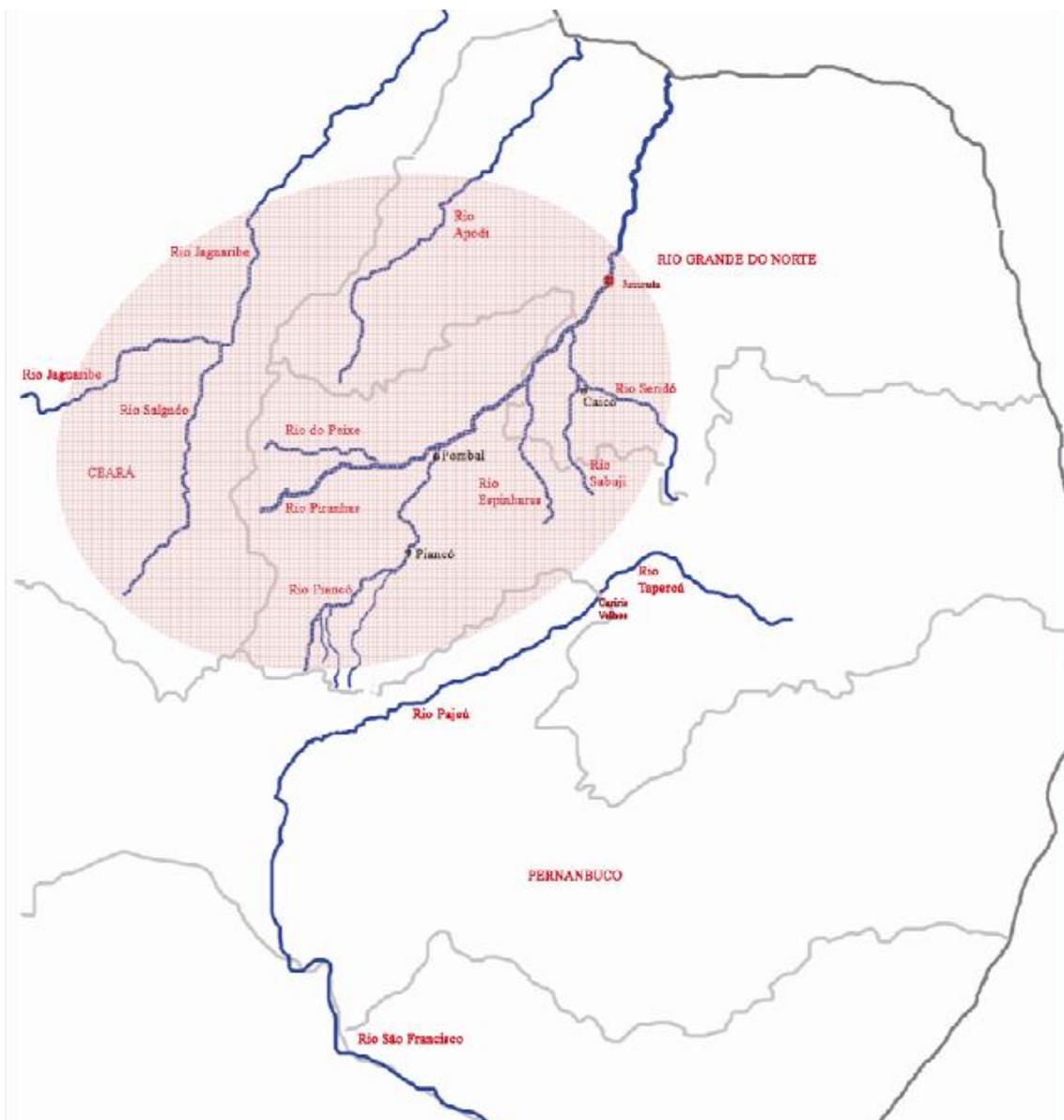
Entretanto, em 1741 o capitão Geraldo Ferreira Neves faz uma doação para suas sobrinhas Antonia e Maria, filhas de seu irmão, “de hum citio de terras de criar gados chamado Santo Antonio citio na ribeira do rio Capauã”.¹² Por coincidência para minha pesquisa, a largura voltada ao oriente do dito sítio fazia fronteira com as terras do alferes Thomas Denis da Penha. Consideramos que a sesmaria deixada pelo alferes, cuja localização não consta na fonte, sejam estas terras localizadas na proximidade da ribeira do rio Capauã.

⁹ Cartório I Ofício João Queiroga. Livro de Notas de 1740/42. “Papeis lançados nesta notta a requerem^{to} do Alferes Thomas Denis da Penha”, fl. 10.

¹⁰ A fonte não faz referência do lugar social à qual pertencia Jeronima da Cunha, apenas especifica que ela é a mãe dos três filhos do alferes.

¹¹ Cartório I Ofício João Queiroga. Livro de Notas de 1740/42. “Papeis lançados nesta notta a requerem^{to} do Alferes Thomas Denis da Penha”, fl. 8.

¹² Cartório I Ofício João Queiroga. Livro de Notas de 1740/42. “Escriptura de doação que faz o capitão Geraldo Ferreira Neves as suas sobrinhas Antonia e Maria filhas de seo irmão Luis Ferreira das Neves de hum citio de terras de criar gados chamado Santo An^{to} na Ribeira do rio Capauã”, fl. 66.



Mapa aproximado da hidrografia do sertão paraibano no século XVIII. (apud CRUZ, 2011, p. 30)

A má conservação do documento não nos possibilita saber ao certo todos os bens deixados pelos alferes, mas a fonte nos dá uma dimensão da sua considerável fortuna deixada aos seus filhos, “lhes faço senhores da dita esmolla pelo amor de Deus lhes faço por esta ser minha ultima vontade e não ter outros herdeiros por ser solteiro livre”¹³.

esta he minha vontade e por conhecer a saber serem meus filhos assim mais [deixo] a minha filha Joanna duas egoas e huma duzia de vacas

¹³ Cartório I Ofício João Queiroga. Livro de Notas de 1740/42. “Papeis lançados nesta notta a requerem^{to} do Alferes Thomas Denis da Penha”, fl. 10v.

para ajuda de seo dotte e a Micaella uma egoa e mais duzia de vacas e a Thomas huma egoa [e] mais duzia de vacas.¹⁴

Acreditamos que pelo fato de Jeronima ser uma “parda”, ou seja, ser uma mulher de cor, de alguma forma foi impossibilitado o casamento entre eles. Contudo, mesmo sem a benção da Igreja, o alferes não deixa seus filhos desamparados. No caso de sua morte ele nomeia procuradores para cuidarem dos interesses de seus filhos.

Que este dia estando em meu juizo perfeito sem contradição nem obrigação de pose algua se não por minha vontade livre e dezempedida faço lhe a elles esmola pelo amor de Deus amor visto não poderem serem os herdeiros em morte lhe faso a elles esmola¹⁵

Os procuradores deveriam a partir da renda do sítio manter a alimentação das crianças¹⁶, bem como buscar uma ama para cuidar de seus filhos, caso lhes faltasse criação. Consideramos aqui que a falta de criação deva ser da ausência da mãe das crianças. O teor do documento no leva acreditar que todos os três filhos do alferes ainda são menores de idade, já que os menos necessitam da presença de uma ama e de procuradores para administrarem seus bens.

A mais velha, Joanna – receptora do dote –, foi incumbida de cuidar dos mais novos. Aos procuradores foi dada a tarefa de ficarem responsáveis pelas crianças. Caso Joanna não viesse a se casar, o seu dote viria a ser repartido entre os seus irmãos.

Podemos perceber por meio da fonte que a filha mais velha era Joanna, já que a mesma recebeu um maior número de bens moveis que os outros dois irmãos. O excedente de benefícios se explica devido à necessidade de um dote para que Joanna pudesse casar. Quando mais valioso for o dote maior será a possibilidade de a moça conseguir um bom casamento com um homem de prestigio social.

De acordo com Fragoso (2011) a elite senhorial da sociedade colonial no Rio de Janeiro teve sua origem nos conquistadores e primeiros povoadores, que serviram ao rei se tornando funcionários régios e camaristas. Estes por meio de seus cargos e redes de alianças construíram engenhos e formaram a nova sociedade nos trópicos. Essa nobreza da terra de

¹⁴ Cartório I Ofício João Queiroga. Livro de Notas de 1740/42. “Papeis lançados nesta notta a requerem¹⁰ do Alfêres Thomas Denis da Penha”, fl. 10.

¹⁵ Cartório I Ofício João Queiroga. Livro de Notas de 1740/42. “Papeis lançados nesta notta a requerem¹⁰ do Alfêres Thomas Denis da Penha”, fl. 10.

¹⁶ Não identificamos no documento a idade de cada um dos filhos do alferes Thomas Denis da Penha. Utilizamos crianças para se referir aos filhos do alferes, por este ainda precisarem da presença de uma ama.

origem pobre tanto social como econômica transformaram-se nas melhores famílias da terra no Rio de Janeiro.

Os casamentos passaram a ser usados como um mecanismo de garantia da hegemonia da nobreza da terra sobre a sociedade colonial. E a partir dos dotes pode-se perceber o movimento da riqueza colonial, pois por meio dos casamentos ocorriam os vínculos entre as famílias que se caracterizava na transferência de cabedais.

Concluimos que os laços familiares se estabelecem mesmo sem a presença do mecanismo do casamento. O alferes era homem com propriedades e bens que não buscou pro meio dos laços matrimoniais ampliar ainda mais seu poder e sua fortuna. Viveu sua vida com mulher “parda” que não possuía bens e títulos, com ela teve três filhos para os quais deixou como herança seus bens, e mesmo com sua morte deixa procuradores para cuidarem do bem estar de seus filhos e não lhes deixar faltar nada. O alferes teve o cuidado de registrar em notas do tabelião a sua livre vontade para que esta fosse cumprida sem contestação alguma.

Para além dos laços afetivos, inquietação do alferes Thomas Denis da Penha em deixar em notas do tabelião sua doação a seus filhos, também mostra a importância de salvaguarda a futura participação de seus três herdeiros dentro deste arranjo político e econômico nesta sociedade sertaneja em formação no século XVIII. Ao tornar seus filhos detentores de bens, o alferes está ao mesmo tempo abrindo um espaço para que seus filhos venham a fazer parte de uma rede clientelar.

Referências bibliográficas

GOMES, José Eudes Arrais Barroso. **As milícias d’Rey: Tropas militares e poder no Ceará setecentista**. Niterói, 2009. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense/UFF.

GUEDES, Paulo Henrique Marques de Queiroz. **A colonização do sertão da Paraíba: agentes produtores do espaço e contatos interétnicos (1650-1730)**. João Pessoa, 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima. (Orgs.). **O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Família e Relações de Poder na Capitania da Paraíba: o Governo de Jerônimo de Melo e Castro (1764-1797)**. *Actas do Congresso Internacional Espaço Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedades*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2005.

MARIANO, Serioja R. C. **Culturas políticas, administração e redes familiares na Paraíba (1825-1840)**. Saeculum - Revista de História [24]; João Pessoa, jan./jun. 2011.

MORAES, Ana Paula da Cruz de. **Nas veredas do Sertão de Piranhas (século XVIII)**. In: ANDRADE, Joel Carlos de Souza; DANTAS, Eugênia Maria; BURITI, Iranilson de Oliveira e SOUZA, Antonio Clarindo (orgs.). *Cultura e cidades*. 1ª Ed. Campina Grande: EDUFPG; 2009, pp 253-275.

_____. MORAES, Ana Paula da Cruz de. **Em busca da liberdade: os escravos no sertão do Rio Piranhas (1700-1750)**. João Pessoa: EDUFPG, 2011.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva. **A fuga de Isabel: herança e poder na Bahia colonial**. Anais do II Encontro Internacional de História Holonial. Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008.

ROLIM, Leonardo Cândido. **“Tempo das Carnes” no Siará Grande: Dinâmica social, produção e comércio de carnes secas na Vila de Santa Cruz do Aracati (c.1690-c.1802)**. João Pessoa, 2012. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba/UFPA.

SEIXAS, Wilson. **O velho arraial de Piranhas (Pombal)**. 2 ed. João Pessoa: Grafset, 2004.

Fontes

Cartório I Ofício João Queiroga. Livro de Notas de 1740/42. “Escriptura de doação que faz o capitão Geraldo Ferreira Neves as suas sobrinhas Antonia e Maria filhas de seo irmão Luis Ferreira das Neves de hum citio de terras de criar gados chamado Santo An^{lo} na Ribeira do rio Capauã”, fls. 65v, 66, 66v e 67.

Cartório I Ofício João Queiroga. Livro de Notas de 1740/42. “Papeis lançados nesta notta a requeren^{lo} do Alferes Thomas Denis da Penha”, fls. 8, 8v, 9, 9v, 10 e 10v.

NAS TRAMAS DO PODER: CANTO ORFEÔNICO COMO LEGITIMADOR DO ESTADO NOVO NA PARAÍBA

*Bruna Victor dos Santos Silva**
*Márcio Justino dos Anjos Silva***

O período que compreende as décadas de 1930 e 1945 vem recebendo diferentes abordagens, que levantam vários questionamentos acerca da identidade, política, repressão,

cultura, economia, entre outros, como tentativa de melhor analisar o funcionamento social e humano deste momento. Todavia, os discursos em torno das relações existentes entre Estado e sociedade, apresentam-se aqui como foco central deste trabalho. A partir desta perspectiva, tentarei avaliar a difusão e o envolvimento histórico do Canto Orfeônico¹ na Era Vargas, contextualizando, mesmo que de modo sucinto, a estrutura social daquele período, salientando o seu aspecto político, bem como o projeto ideológico e autoritário, no qual insere-se a educação e a implantação do ensino da música nas escolas.

Sendo assim, de acordo com a historiografia, a vitória do movimento revolucionário de Outubro de 1930, mostra-se como o marco do período conhecido como “República Nova” ou “Segunda República”. A partir daí inicia-se o período da formação de um Estado Nacional unificado e coeso, que tinha como objetivo difundir uma ideologia nacionalista, ao mesmo tempo em que procurava construir uma idéia de nação que influenciasse a sociedade brasileira.

Dentro deste contexto surge o Canto Orfeônico enquanto disciplina, atendo ao mesmo objetivo de outrora na França, lugar de sua origem, “teria sido usado com a função de elevar o nível moral e artístico da população, ou “civilizar” grandes contingentes da massa popular, o que seria permitido por estar inserido no sistema público de educação” (LISBOA, 2005:58). No Brasil suas primeiras manifestações datam do início do século XX, introduzido deste modo no advento da República apesar desta modalidade de ensino ter encontrado em Villa-Lobos sua consolidação, na década de 1930.

Porém, vale ressaltar que as primeiras manifestações de música nos currículos escolares no Brasil, foram constatadas desde meados do século XIX, quando a mesma foi incluída no ensino por meio do Decreto Federal n. 331A, de 17 de novembro de 1854. “O referido documento estipulou a presença do ensino de ‘noções de música’ e ‘exercícios de canto’ em escolas primárias (que abordavam o ensino de 1º e de 2º graus) e Normais (magistério)” (LISBOA, 2005:67). Entretanto, nesse período compreendido entre os últimos anos imperiais e o advento da República, a música era ministrada apenas nos estabelecimentos particulares, estando ligada sempre a missões religiosas, que a posteriori também atingiu a escola pública regular, atuando como atividade de ocupação e recreação entre os intervalos das demais disciplinas, e não se constituindo como disciplina autônoma.

* Universidade Estadual da Paraíba. Graduanda.

** Universidade Estadual da Paraíba. Graduando.

¹ Segundo Lisboa, o Canto Orfeônico é uma modalidade de canto coletivo que teve a função de elevar o nível moral e artístico da população.

Foi durante as décadas de 1910 e 1920, que as primeiras manifestações de um ensino caracterizado como canto orfeônico, puderam ser observadas no Brasil. Este canto “foi utilizado com o objetivo de atuar na escola pública com a função de pedagogização e de popularização do saber musical, por meio da alfabetização musical da população inserida no sistema público de educação” (LISBOA, 2005:68). O repertório baseava-se em melodias folclóricas infantis, hinos e canções de caráter cívico e patriótico, objetivando transmitir valores morais e determinados padrões de repertório musical, assim como ocorreu, a priori, na França.

Contudo, o principal objetivo da disciplina era,

Elevar e civilizar o gosto artístico da população, processo a ser iniciado ainda na infância, em detrimento da música dita “popularesca”, que constituía o padrão de escuta difundido no meio popular e, assim, associado às classes baixas e suas respectivas maneiras “bárbaras” de comportamento. (LISBOA, 2005:70)

A partir desta citação percebe-se claramente que a questão relacionada a “civilização dos costumes” também esteve fortemente embutida no desenvolvimento da prática orfeônica no Brasil. Todavia, dentro deste contexto em que o Brasil caracterizou-se pela suplantação do sistema monárquico, dava-se início a idéia de nação brasileira que seria concretizada lentamente, entrando em cena os ideais de nacionalismo e patriotismo, nos quais inseriam-se também os ideais da nova escola. Além disso, o canto encontrou um solo propício para seu desenvolvimento no Brasil, já que se associava aos ideais nacionalistas, patrióticos, educacionais e também “civilizadores”, seguindo os padrões morais estabelecidos pela nascente burguesia brasileira e ligados as causas nacionalistas.

Entretanto, esses objetivos ampliaram-se ainda mais a partir da década de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, bem como suas novas configurações de ordem sócio-político-econômica que tomaram forma no Brasil. Iniciou-se ainda nesse período uma maior centralização de poder e, conseqüentemente, a construção do Estado Nacional brasileiro, estando este fortemente ligado a ideologia nacionalista e aos ideais de patriotismo, mas esta será uma discussão abordada a posteriori.

Por outro lado no que tange as diretrizes educacionais da Escola Nova², estas assumiram influência em âmbito nacional, uma vez a partir de 1930 foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, sendo todos

² Movimento de renovação escolar que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita.

esses aspectos direcionados à maior popularização da educação pública. A partir dessa perspectiva, surgiram no Brasil, dentro de uma política centralizadora, nacionalista e com os primeiros traços populistas, os movimentos e mobilizações de massa, estando Villa-Lobos inserido nesse contexto com desenvolvimento do seu projeto de canto orfeônico.

Embora este compositor em seus textos a respeito do canto orfeônico, faça referência a este projeto como pioneiro no Brasil, e fruto de uma idéia sua, o que se percebe é que essas ideias e suas respectivas diretrizes já haviam sido “importadas” e postas em prática no país ainda no início do século XX. Sendo assim, Villa-Lobos, a partir de 1930, teria recebido toda uma estrutura pronta que já havia passado pelo lento processo de implantação e oficialização, e o componente curricular “canto orfeônico”, precedida pela disciplina “música”, só teve seu reconhecimento legal neste mesmo ano, assim como a criação oficial do título “professor de canto orfeônico”.

Contudo o projeto orfeônico desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959) foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro, no Distrito Federal, a partir do ano de 1932. A implantação desse projeto foi realizada por meio do Decreto nº 19.890, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, em 18 de abril do referido ano, que tornou assim o Canto Orfeônico, uma disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais ao longo de três décadas (1930, 1940 e 1950). Neste período o músico também criou um conservatório, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, para formação de professores especializados.

Durante o Estado Novo a educação desempenhava um importante papel, residindo nela, “a possibilidade e o controle da elite dominante e da massa dominada, grupos apontados como os responsáveis pela paz e coesão social” (ALMEIDA, 1998:2). Desta forma, a educação funcionaria como reprodutora da ideologia do Estado Novo, cabendo a esta solucionar os problemas nacionais, recuperando-a desta forma como um veículo de transmissão do nacionalismo.

Sendo assim, na tentativa de melhor analisar o Canto Orfeônico enquanto contribuinte da Cultura Política Varguista, procuraremos enquadrá-lo na perspectiva da Nova História Política, uma vez que esta deixou de lado os estudos relacionados apenas ao Estado, para dar lugar ao estudo das relações de poder, sendo estes imaginários, representações, memórias, teatralização, mitologias, simbologias, práticas discursivas, ou seja, os conceitos que estão associados ao poder, e passou a ser, “Uma ‘História vista de Baixo’, ora preocupada com as

grandes massas autônomas, ora preocupada com o ‘individuo comum’” (BARROS, 2004:107).

A partir deste pressuposto a história política passou a utilizar o conceito de Cultura Política, embora este conceito tenha ganhado mais espaço dentro da Nova História Política, pois

Uma das razões que vem sendo apontadas como das mais significativas, embora não seja a única, é justamente o fato de o conceito de cultura política permitir explicações/interpretações sobre o comportamento político de atores individuais e coletivos, privilegiando suas percepções, suas lógicas cognitivas, suas vivências, suas sensibilidades. (GOMES, 2005:30).

Considerando tal citação fica evidenciada a importância dada ao conceito de cultura política pela Nova História Política, já que as relações de poder, não podem ser entendidas apenas como sendo fruto do campo político institucionalizado, mas como “(...) igualmente como legitimidade, adesão e negociação”. (GOMES, 2005:31).

Todavia, o conceito de cultura política, apresenta-se ainda como sendo, “‘Um sistema de representação, complexo e heterogêneo’, mas capaz de permitir a compreensão dos sentidos que um determinado grupo (...) atribui a uma dada realidade social, em determinado momento do tempo” (GOMES, 2005:31).

Por assim dizer, a cultura política, a partir das relações sociais e políticas, mostrou-se capaz de modificar comportamentos e condutas, tanto individuais quanto coletiva, de uma sociedade em relação à política. No entanto, se faz necessário ressaltar que o conceito de representação, mostra-se como um dos principais elementos para a compreensão de uma cultura política, já que segundo o conceito de representação

Primeiro, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem; em seguida, as formas de exibição do ser social ou do poder político tais como as revelam signos e "performances" simbólicas através da imagem, do rito ou daquilo que Weber chamava de "estilização da vida"; finalmente, a "presentificação" em um representante (individual ou coletivo, concreto ou abstrato) de uma identidade ou de um poder, dotado assim de continuidade e estabilidade. (CHARTIER, 1994:108).

Sendo assim, a ideologia nacionalista se implantou em todos os setores sociais, tendo sido propagada principalmente através os meios de comunicação de massa, como o rádio. Por outro lado o sistema público de educação também desempenhou um importante papel nesta difusão ideológica, sendo possível por meio do mesmo uma propagação dos valores morais da

sociedade e os ideais de patriotismo entre os alunos. Considerando esse ponto de vista insere-se o papel “civilizador” do Canto Orfeônico, que com as manifestações culturais nacionais, influenciados pelos padrões culturais europeus, sobretudo da França, constituíram ideais de nação e de identidade nacional, ideologia essas que influenciaram gerações de artistas, que passaram a se preocupar com a busca de uma identidade brasileira nas artes.

Essa constante busca pela identidade, bem como das raízes nacionais manifestou-se, especialmente, no resgate, na valorização e no estudo ordenado do folclore nacional. A música brasileira, portanto, antes mesmo das práticas orfeônicas de Villa-Lobos, tornou-se um terreno fértil para a posterior atuação educacional desse compositor. Pode-se dizer que o Canto Orfeônico em seu desenvolvimento contou com a presença elementos nacionalistas e “civilizadores” desde suas primeiras manifestações no Estado de São Paulo, não sendo as ideias de Villa-Lobos totalmente originais como o pretendia, mas ajustadas sobre diretrizes “importadas” e anteriormente postas em prática no Brasil, dessa forma o canto mostrou-se como meio de sustentação do “ideal civilizador” revestido pela ideologia nacionalista, que fundamentava a ideia de um Brasil Novo.

Em relação ao projeto político de construção do Estado Nacional a pedagogia se destaca por ter como meta primordial a juventude, como ressalva (BOMENY, 1999). Dessa forma, ao Estado caberia “modelar” seu pensamento, ajustando-a ao novo ambiente político, preparando-o para a convivência a ser estimulada no Estado totalitário. Dentro desse plano de símbolos a serem difundidos e cultuados, existiam uma série de programas a serem cumpridos, principalmente relacionados à educação. Nessa perspectiva se insere o canto orfeônico e seu projeto de exaltação ao nacional.

A obra Canto Orfeônico, divide-se em dois volumes, publicados, respectivamente, em 1940 e 1951. Foi adotada oficialmente nas escolas públicas e nos cursos da SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), especializados na formação de professores. O segundo volume, publicado onze anos mais tarde, teve sua adoção oficial em todas as instituições que praticassem o canto orfeônico.

O primeiro volume, cujo subtítulo é “Marchas, Canções e Cantos Marciais para a Educação Consciente da ‘Unidade de Movimento’”, possui a maioria de suas canções referentes a temas patrióticos, em que predomina o trabalho com o ritmo de marcha. A necessidade da prática desse padrão rítmico, segundo Villa-Lobos, justificava-se pelo seguinte motivo:

Após longos anos de estudos na experimentação da sensibilidade rítmica da mocidade brasileira, quer individual ou coletiva, onde se observa uma relativa facilidade de assimilação intuitiva, embora enfraquecida e duvidosa, quando implantada sob o regime de uma marcação rigorosamente metronômica, para definir os tempos regulares de qualquer compasso, cheguei a conclusão da absoluta necessidade de serem ministrados a juventude, exercícios constantes de marchas, cantos, canticos ou cantigas marciais. (VILLA-LOBOS,1940:3).

Percebe-se que as canções contidas neste volume não seguem uma ordem cronológica de composição, datam do período compreendido entre 1919 e 1940, observar-se ainda que a maioria das canções não foi composta por Villa-Lobos, que participa, na maior parte dos casos, em arranjos de músicas previamente compostas.

Tendo como base as premissas acima, buscaremos analisar algumas das músicas que compunham o programa oficial do Canto Orfeônico, a começar pela valorização do trabalho, já que durante o Estado Novo foi construída “(...) toda uma estratégia político-ideológica de combate à ‘pobreza’, que estaria centrada justamente na promoção do valor do trabalho”. (GOMES, 1999:55). Essa promoção ao homem brasileiro acabava por transformá-lo em cidadão/trabalhador, que além de ser responsável por sua própria riqueza, também deveria ser contribuinte na construção da riqueza da nação.

Contudo, o desenvolvimentismo varguista com uma valorização do trabalho era capaz de estimular às “massas” a praticá-lo com disciplina, em um contexto envolto por um processo de racionalização das atividades difíceis e pautado pelo controle do tempo e do ritmo de produção. Não é por acaso que o Canto Orfeônico se incumba da missão de elevar os valores do trabalho. Esta questão se evidencia no fragmento que se segue, onde são colocadas expressões antagônicas, como esforço e conforto, exaustão e leveza, que se confundem na rede semântico-ideológica varguista:

Trabalhar é lidar sorridente,
Num empenho tenaz p’ra vencer,
E’ buscar alentado conforto,
No fecundo labôr do viver!
O trabalho enobrece e seduz,
Faz noss’alma pairar nas alturas,
Quem trabalha semeia em terreno,
Que nos dá fortes mésses maduras!
O trabalho é dever que se impõe,
Tanto ao rico que a sorte bafeja,
Como ao pobre que luta sem trégua,

Na mais dura e exaustiva peleja!

Trabalhar é, portanto, uma obrigação a ser realizada com alegria e empenho, já que o trabalho também enobrece e/ou dignifica o homem, elevando a sua “alma” a um patamar superior. O trabalho é entendido ainda como um valor universal, uma vez que é dever tanto do rico quanto do pobre, sendo, um fator necessário ao futuro e à segurança da pátria, cabendo à todos os seus filhos a missão de honrá-la com o esforço.

A promoção do esforço individual do trabalhador chegou a tal instância que “A própria Constituição de 1937 adotava o critério de que o trabalho era um dever de todos (art. 136), o que implicava a desocupação ganhar o estatuto de crime contra o próprio Estado”. (GOMES, 1999:67). Assim era o Estado, na figura de Vargas, quem levaria os indivíduos a conquista dessa riqueza.

Por outro lado, podemos perceber que a circulação do canto orfeônico funcionou como um aparato de sustentação simbólica para medidas concretas que se instituíram no decorrer do governo Vargas e que tiveram consequências nas práticas cotidianas do trabalhador, a exemplo das Leis e Decretos de sindicalização, extinção da pluralidade sindical, Lei de Segurança Nacional, entre outras.

Ao retomarmos o hino Brasil Novo, já citado anteriormente, identificamos a referência à pátria e seus valores, onde é feita uma constante exaltação às características da natureza do país e às qualidades do povo brasileiro, sempre tido como forte, destemido, ativo, varonil, com traços heroicos. A atribuição de características heroicas a figuras históricas e ao povo brasileiro em geral é bastante recorrente, podendo ser observada no texto de várias canções. Também é expressiva a exaltação do passado e da história do país, considerados gloriosos.

O hino em questão possui ainda referências implícitas à “República Velha” e suas “más condições”³, como no trecho: “Contra esse tempo de desconforto, Lutam, quebrando o jugo servil, Sobre as ruínas dum Brasil morto, constroem mais vivo, o Novo Brasil!”.

Desta forma, o canto orfeônico construiria não apenas a legitimidade institucional do Estado Novo, como também salientava o “Novo” como algo bom e desejável, além de ser construído por todos.

A referência às crianças como futuro da nação também se mostra como finalidade do canto. Para isso foram criadas várias canções que faziam parte das “Machas Escolares”, a

³ Cabe-nos ressaltar que a República Velha foi uma designação criada pelo Governo Vargas para depreciar os governos anteriores à Revolução de 1930. Cf. Galinari (2007).

exemplo da canção “Soldadinhos”: “Somos soldados pequeninos, Fortes na luta do dever, Nossas conquistas e destinos, Vamos a pátria oferecer”.

Há um estímulo ao ato de marchar, com disciplina e alegria, além da menção à luta sem temor na defesa da pátria, certos da vitória. Nos textos em relação à temática infantil, há sempre uma apologia à vida estudantil das crianças, promovendo uma relação entre estudo e trabalho, este último seria o instrumento de construção do futuro da pátria e, assim, mesmo as crianças poderiam colaborar nessa construção por meio do estudo.

Outro tema recorrente nas canções é a menção ao “grande chefe da nação”, que teria dado novos ânimos ao país e ao povo brasileiro, no qual seria depositado a confiança no futuro. Percebemos ainda a existência de referências e/ou reverências à política trabalhista e ao “pai dos pobres”, o fragmento a seguir demonstra explicitamente essa “glorificação” á Vargas, a começar pelo próprio título “Saudação a Getúlio Vargas”: “O Brasil deposita a sua fé sua esperança e sua certeza do futuro no chefe da Nação!”.

A vinculação construída entre o território institucional do Estado e a figura de seu líder, acabava por funcionar como estratégia de legitimidade e credibilidade, tendo em vista a posição de autoridade ocupada por Vargas, autenticada pela moral cívica oficial.

Contudo, podemos dizer que no discurso político oficial do Estado, o futuro e a glória nacional só poderiam ser implantados com o “sacrifício e o esforço”, de todos, num projeto comum a ser executado no presente, sendo a “felicidade e o progresso” alcançados com o trabalho, desgaste e disciplina.

Partindo do pressuposto que os objetivos utilitaristas do canto orfeônico visavam estimular o convívio coletivo, proporcionar a educação do caráter, inculcar o sentimento cívico e promover a confraternização entre os escolares, além do desenvolvimento do bom gosto e do senso de apuração, partiremos agora para importância das manifestações orfeônicas na legitimação de um ideário nacionalista pautado na ordem e no progresso na Paraíba.

As primeiras demonstrações orfeônicas de grande porte ocorreram no Estado de São Paulo, com o apoio do interventor federal João Alberto. Em 1931, Villa-Lobos organizou uma apresentação de canto orfeônico chamada "Exortação Cívica", envolvendo cerca de 12 mil vozes, reunindo representações de todas as camadas sociais paulistas.

Além das manifestações em São Paulo, também ocorreram grandes apresentações no Rio de Janeiro, Distrito Federal, entre outros estados. As concentrações orfeônicas tornaram-se frequentes e passaram a fazer parte dos ritos das festividades cívicas como o Dia da

Independência, o Dia da Bandeira e outras datas significativas do calendário como o Dia da Arvore, Dia da Música e Dia do Trabalho.

Após a implantação do Estado Novo (1937), a frequência dessas solenidades comemorativas aumentou e, com ela, o respectivo número de vozes e participantes. Essas grandes cerimônias cívicas destinavam-se sempre a uma confraternização político-moral e nessa toada os jovens, foco das manifestações orfeônicas, assimilavam a ideia de um Brasil Novo, no qual a ordem, a paz e a disciplina cooperariam na construção do futuro.

A Semana da Pátria, por exemplo, organizada anualmente nos dias próximos ao 7 de setembro, convertia-se na expressão máxima dessas realizações figurativas. Além das paradas militares, havia o discurso proferido pelo interventor Argemiro de Figueiredo, seguido pelos fogos de artifício, e a Juventude paraibana, por sua vez, entoava as canções patrióticas, direcionando a Getúlio as reverências simbólicas e a sua gratidão eterna.

Sendo assim, pode-se dizer que o caráter educativo dos orfeões ultrapassava o espaço das salas de aula, fazendo-se ver e ouvir em todos os ambientes de convivência da nação, permitindo desta forma que houvesse uma “popularização” do canto, no qual caberia ao estado assumir o papel de enunciador e a sociedade de receptor de tais ideias.

Nos jornais da época, a exemplo da *União* encontram-se alguns relatos que demonstram as concentrações orfeônicas na Paraíba. No jornal *A União* de 9 de Setembro de 1938, relata, “A grande concentração orfeônica em homenagem a Getúlio Vargas reuniu um total de aproximadamente 2 mil estudantes que entoaram o Hino Nacional sob a regência do maestro Gazzí de Sá”. (UNIÃO, 1938)

IMAGEM: COMEMORAÇÕES DA SEMANA DA PÁTRIA DURANTE O GOVERNO DE ARGEMIRO (1938)



Fonte: Jornal União, 9 de Setembro de 1938.

A imagem acima retrata a dimensão das manifestações orfeônicas na Paraíba, essa apresentação referia-se a “Semana da Pátria”, comemorada todos anos e que recebia uma grande visualização através do Jornal *A União*, responsável por informar todos os acontecimentos principalmente na capital, além de trazer notas demonstrando a grandiosidade das comemorações cívicas, como na matéria de 7 de setembro de 1938, intitulada “O maior dia da Pátria”, na qual é mencionado o cronograma de festejos a serem realizados nas principais cidades do Estado.

Não podemos deixar de ressaltar as intencionalidades do jornal em exaltar sempre os feitos de Argemiro e Vargas. Havia durante os anos iniciais do Estado Novo uma grande preocupação em “controlar a massa”, através do imaginário, nesta perspectiva constantemente relacionava-se a linguagem escrita às imagens. No caso do jornal supracitado, percebemos seu poder de persuasão ao trazer muitas vezes em primeira página a imagem de Argemiro e logo abaixo a descrição de suas obras, ou mesmo comemorações cívicas principalmente em sua homenagem.

“Todas as festas cívicas foram alvo dos fotógrafos, procurando inculcar os valores nacionalistas e anticomunistas apropriados de um passado homogeneizado e glorioso”. (AIRES, 2012, p. 170).

As demonstrações orfeônicas, além de tenta promover o “novo”, também ajudaram na construção de uma cultura política através das representações, de modo promover o argemirismo e o varguismo. As apresentações se mostravam como forma de teatralizar o poder, tendo em vista os espetáculos visuais expunham valores e utilizam do simbólico para tornar seu poder legítimo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Luciano de Queiroz. **Cenas de um espetáculo político: poder, memória e comemorações na Paraíba (1935-1945)**. 2012, 394p. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós Graduação em História (PPGH). Universidade Federal de Pernambuco.

ALMEIDA, M. G. A. A. **Estado Novo: projeto político pedagógico e a construção do saber**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 137-160, 1998.

BARROS, José D’Assunção. História Política e História Social. In:____ **O Campo da História: Especialidades e Abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.106-124.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: **REPENSANDO o Estado Novo**. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137-166.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>.

CHARTIER, Roger. **A História Hoje**: Dúvidas, desafios e propostas. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994. p. 97-111.

GOMES, Ângela Maria de Castro. História, Historiografia e Cultura Política no Brasil: Algumas Reflexões. In: SOIHET, Rachel; BICANHO, Maria Fernanda B.; GOUVÊA, Maria de Fátima S. (orgs). **Cultura Política**: Ensaios de História Cultural, História Política e Ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. p. 21-44.

_____. A política brasileira em busca da modernidade : na fronteira entre o público e o privado. In: Fernando Novaes; L. Schwacz;. (Org.). **História da Vida privada no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1998, v. 4, p. 489-558.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico**: Música, Nacionalismo e ideal civilizador. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Canto Orfeônico 1º volume**: marchas, canções e cantos marciais. São Paulo: Irmãos Vitale, 1940.

_____. **Canto Orfeônico 2º volume**: marchas, canções, cantos: cívicos, marciais, folclóricos e artísticos. São Paulo: Irmãos Vitale, 1951.

FONTES DOCUMENTAIS

ARQUIVO DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DA PARAÍBA (IHGP) – JOÃO PESSOA

- *Jornal A União* (1937-1940).

OS POVOS INDÍGENAS NA ESCRITA DIDÁTICA DE HISTÓRIA

Damião Cavalcante do Nascimento¹

Introdução

Na sociedade brasileira existem diversas práticas culturais, isso faz com que vários elementos indenitários sejam evidenciados, no entanto, as diversas identidades ainda não compõem o livro didático de História. Nesse material didático, apesar de os conteúdos sobre os povos indígenas estarem presentes, prevalece uma única perspectiva de cultura, ou seja, a eurocêntrica.

Acerca dessa questão, é pertinente discutirmos o lugar dos povos indígenas no livro didático de História. Estes povos estão no livro, mas são representados geralmente como se fossem todos iguais, e só tenham vivido no período colonial da história. Esse tipo de representação se deve ao fato de a escrita didática sobre a história do Brasil ainda ser escrita na perspectiva eurocêntrica.

As representações dos povos indígenas no livro didático têm instigado questionamentos entre os (as) pesquisadores (as) das diversas áreas do conhecimento, tais como: Qual o papel dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira? Outro questionamento que se faz ao livro didático é se os povos indígenas são representados como agentes sociais ou coadjuvantes da história?

Estas são algumas das questões que discutimos ao longo deste trabalho, e assim cremos que colaboramos com o processo educativo de modo que ele venha a ser igualitário, onde as expressões culturais dos povos indígenas não sejam apenas discutidas, mas valorizadas na sala de aula e na sociedade, visto tratar-se de uma cultura que faz parte da matriz cultural do Brasil e está no cotidiano dos (as) brasileiros (as).

Os povos indígenas no livro didático, novas perspectivas e novos olhares

Desde os primeiros contatos com a história aprendemos que o Brasil é um país formado por índios (as), negros (as) e brancos (as), entre outras etnias, assim constitui-se uma nação pluricultural e multiétnica.

¹ Estudante de Iniciação Científica. Curso de História/UEPB/Campus de Guarabira. Pesquisa financiada pelo CNPq.

Contudo as expressões culturais que comumente prevalecem na sociedade são as dos (as) brancos (as), visto que índios (as) e negros (as) ainda são colocados (as) a margem da sociedade nas várias questões. Essa condição é resultado do processo de negação que a cultura indígena e afro-brasileira foi historicamente submetida, o que por sua vez acabou sendo motivo de exclusão das práticas culturais de tais povos da escola, sobretudo, do currículo escolar, quando estas são cotidianamente vivenciadas pelos (as) brasileiros (as).

Acerca da discussão sobre a história dos povos indígenas no livro didático de História, muitos (as) pesquisadores (as) já trabalharam, pretendemos aqui dialogar com alguns desses profissionais, no sentido de identificarmos os pontos convergentes e divergentes entre eles (as) e nossa perspectiva de discussão.

Apesar do diálogo com vários (as) pesquisadores (as) não esgotamos a discussão acerca da representação dos povos indígenas no livro didático de História, sobretudo, porque a cada ano novas demandas surgem na sociedade, o que faz as instituições gestoras da educação exigirem dos produtores e editores de livros didáticos outras abordagens acerca das grandes questões, a exemplo da cultura brasileira.

A história e cultura indígena no livro didático não é uma discussão recente, está na ordem do dia a alguns anos, mas desde o final da década de 1990 se propagou devido à ação da sociedade civil organizada, que passou com veemência a reivindicar dos gestores públicos mudanças no paradigma educacional no sentido de que as culturas indígenas e negras passassem a compor o currículo escolar e por extensão os materiais didáticos utilizados por professores (as) e estudantes em salas de aula da educação básica.

Como decorrência desse contexto foi sancionada pelo Presidente da República do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva a lei 11.645/008 que obriga as escolas da educação básica a incluir no currículo escolar os conteúdos de história e cultura indígena. Essa lei também foi fruto dos movimentos sociais indígenas e movimentos de professores (as) preocupados com a discussão do ensino de história e a construção da identidade nacional brasileira.

Nesse sentido, recorreremos à representação como categoria de análise e atentamos para as considerações de Chartier (1985), devido às formulações teóricas desse pesquisador nos possibilitar referências quanto ao significado de representação, e deste modo contribui com a discussão que fazemos neste trabalho, sobretudo, porque trabalhamos com o conceito de representação dedicado aos povos indígenas. Este pesquisador nos mostra o sentido de representação e considera-a “instrumento de um conhecimento mediado que faz ver um objeto

ausente através da sua substituição por uma imagem capaz de reconstruir em memória e de figurá-lo tal como ele é” (CHARTIER, 1985, p. 20).

Desta feita, Chartier (1985) ao situar a representação no campo do saber difere-a da imaginação, e discute que a realidade é construída a partir dos diferentes grupos sociais, o que gera melhor compreensão do mundo.

Dessa forma ao trabalharmos com representações dialogamos com a história cultural, haja vista abordarmos as diferentes representações que o livro didático de História traz dos povos indígenas.

Nesta perspectiva, Chartier, considera que a história cultural é “um espaço de trabalho entre textos e leituras, no intuito de compreender as práticas complexas e múltiplas, diferenciadas, que constroem o mundo como representação.” (CHARTIER, 1990, p.28).

Acerca dessa questão (SANTOS, 2010) nos mostra que mesmo negada, a cultura indígena sempre esteve presente no cotidiano do povo brasileiro, visto que atenta para o fato de que o Brasil “independente” precisava se manter em unidade. Desse modo surgiu à necessidade de criar a história nacional e nesse processo o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) foi o principal agente.

Por isso veio à tona a história “depreciativa do outro”. Todavia, a historiografia construída a partir do IHGB passou a definir quem seriam os excluídos da civilização, estes por sua vez foram índios (as) e negros (as), pois a ideia de civilização elaborada por esta instituição remetia aos propósitos de branqueamento.

A exclusão dos povos indígenas da história do Brasil escrita a partir do século XIX vigorou, desta feita a “historiografia do século XIX acabou reduzindo a variedade de povos com línguas e culturas diversas a dois grandes grupos: os tupis e os tapuias” (SANTOS, 2010, p. 3).

A partir de então, os povos indígenas passaram a ser generalizados e os livros didáticos também colaboraram com a construção da imagem destes povos como cultura homogênea. Assim como afirmou Santos “os manuais didáticos se apropriaram da historiografia produzida pelo IHGB, e prosseguiram perpetuando imagens e interpretações sobre os índios brasileiros através de uma postura etnocêntrica, preconceituosa, de negação e ausências de autonomia e ação” (SANTOS, 2010, p. 3). Esse autor ainda aborda o papel dos povos indígenas na formação da identidade cultural do Brasil, e ressalta a importância do livro didático nesse processo, visto ser carregado de ideologia.

Na abordagem que constrói sobre o índio (OLIVEIRA, 2003) nos diz que esse é mostrado nos livros didáticos, na TV, nos jornais, revistas e outros meios midiáticos através de uma gama de “artefatos”. Este é parte de uma rede discursiva e se torna produto de identidades, ou seja, a partir dos diferentes discursos as “relações de poder” interagem e atribuem aos indígenas determinados conceitos, criando-o e recriando-o ou até mesmo proibindo-lhe determinadas práticas, visto que, segundo o discurso midiático existe um jeito natural de ser índio.

Esta pesquisadora afirma que ao trazer referências sobre identidade, o livro didático, assim como outros artefatos associa-a a um determinado “sujeito” ou grupo e por sua vez o expõe “frequentemente de forma generalizada e pejorativa, para explicá-la e defini-la como única, quando os sujeitos possuem diversas vivências e experiências” (OLIVEIRA, 2003, p. 26).

De certo modo os indígenas foram “inventados sob o olhar português”. Essa pesquisadora faz referência à representação dos indígenas, ou seja, ao modo como eles foram vistos: como o selvagem, enquanto o branco é visto como o civilizado. Tal representação resultou de um processo de construção social, vigorado num discurso que classifica e exclui os indígenas. Conforme podemos perceber nesta citação retirada do livro didático analisado por esta autora:

Índios usam arco e flecha; moram em ocas; furam o corpo para colocar objetos estranhos, como ossos e pedaços de madeira, considerados enfeites; andam nus (ou seminus), enfim, são diferentes de nós (OLIVEIRA, 2003, p. 29).

Essa pesquisadora ainda faz menção ao fato de que no livro didático, os indígenas são assemelhados a certos animais, como se isso fosse algo natural e bom. Esse tipo de compreensão é colocado para demonstrá-los “como sujeitos dotados de conhecimentos, costumes e habilidades específicas e essenciais, de forma que pareça que somente esses sujeitos às possuíam” (OLIVEIRA 2003. p. 30).

A esse respeito os pesquisadores (FEITOSA E XAVIER, 2010) atentam para as imagens dos povos indígenas no livro didático que foram influenciadas pela historiografia tradicional. Estas imagens colocam o colonizador como ser superior. Esses pesquisadores criticam a obra “Casa Grande e Senzala”, visto colocar que os indígenas teriam se desorganizado econômica e socialmente. Segundo Feitosa e Xavier (2010) outros

pesquisadores (as) também colocaram o europeu como sendo o superior e assim contribuíram para o não entendimento da vida e costumes dos povos indígenas.

Com sua pesquisa (FEITOSA E XAVIER, 2010) constataram que o livro de história não é utilizado pelos indígenas como afirmam a seguir: “os professores optaram por não utilizar este livro, pois tratam pouco ou nada do índio e ensinam coisas que não corresponderiam ao índio verdadeiro” (FEITOSA; XAVIER, 2010, p. 12). Desse modo, o europeu foi considerado como o superior, o indígena relegado a algo desvalorizado e a história tradicional fez parte disso. Portanto, tais atrocidades devem ser combatidas, pois tal visão vem sendo transmitidas há séculos.

Outro pesquisador relevante na discussão da imagem dos indígenas no livro didático de História é Grupioni (1996). Ao tratar do livro didático crítica como vem sendo utilizado o livro e o que nele contém acerca dos indígenas, além das deficiências no que diz respeito à diversidade.

Nesse ínterim coloca a importância do livro e o espaço que este ocupa além dos processos que estão ligados a formação de referenciais das crianças como afirma: “O livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do outro. Alia-se a isto o fato do livro didático constituir-se uma autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno” (GRUPIONI, 1996, p. 426). Por isso deve-se ficar atento ao que vem sendo impresso nos livros, pois as formas muitas vezes são cristalizadas tanto para alunos quanto para os (as) professores (as).

De fato, as sociedades indígenas ainda são tratadas como se fossem lacunas, fragmentos colocando-as como pano de fundo, como afirma esse pesquisador no que diz respeito aos indígenas: “pela forma como essas sociedades são tratadas – geralmente pela negação de traços culturais considerados significativos: falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, nomadismo etc.” (GRUPIONI, 1996 p. 428).

Desse modo, não se deve ficar só nisso, pois ao criticar a imagem que corriqueiramente aparece nos livros o pesquisador abre novas portas e busca argumentos para ressaltar a importância dos indígenas, mas que os livros não trazem como afirma: “eles operam com a noção do índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu nessas sociedades” (GRUPIONI, 1996. p. 430). Em função disso, os indígenas são representados no livro com uma imagem contraditória e muitas vezes deturpados. Segundo esse autor:

Num primeiro momento da nossa história, que, de acordo com os livros didáticos, começa com a chegada dos europeus, os índios da colônia são cordiais e amigáveis: carregam o pau-brasil em troca de bugigangas e miçangas, ajudam os portugueses a construir fortes e casas que dão origem às primeiras povoações e ensinam os brancos a sobreviver e a conhecer a nova terra (GRUPIONI, 1996. p. 431).

De certa forma, é isso que se passa por gerações como se os indígenas fossem um primitivo “bom” ou “mal”, ou seja, muitas vezes são vistos como primitivos e que por isso vão desaparecer.

Desse modo o material didático é um referencial importante, mas não se deve prender totalmente a ele, mesmo que auxilie o (a) professor (a). Sendo assim, Santiago e Dias apontam aspectos do livro didático e o seu papel como veículo que transporta conhecimento. Além disso, o livro também é um importante auxiliar do (a) professor (a), haja vista, “o livro didático ser resultante da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações culturais”. (SANTIAGO & DIAS. 2009. p. 2).

O livro didático tem sua carga ideológica, transmite e repassa certos significados para quem o ler. Aborda também como vem sendo tratada a questão indígena e como é utilizado pelos (as) professores (as) como conhecimento, valor e espaço de saber.

Nesse sentido, a escola também é espaço de criação de ideologias e representações e sob os livros didáticos estas são veiculadas. Esses pesquisadores também ressaltam o trabalho dos povos indígenas, e mostram que estes tinham outra modalidade de produção, o coletivo, mas ressalta que variava de grupo para grupo.

Ainda sobre o livro didático (SANTIAGO & DIAS. 2009. p. 12) observaram que “os livros didáticos permanecem com uma narrativa que representa os indígenas como autores coadjuvantes da história do Brasil, destribalizados, genéricos e enfocados no passado”.

Nessa perspectiva os povos indígenas são colocados numa história atemporal, por sua vez tem a necessidade de se buscar referenciais positivos. Acerca dessa questão, (BRAND e CALDERONI) apontam a presença dos povos indígenas nos livros didáticos “como artefatos culturais”, já que este carrega diversas estratégias e discursos variados, que acabam por sua vez em construir identidades que são cada vez mais representadas pelos discursos.

Percebe-se que os livros didáticos tendem a “folclorizar” a diversidade indígena e colocá-los no passado, mesmo situando-os no presente. De certo modo constataram que “quando tratam de cultura persiste o pensamento elitista e colonizador e os povos indígenas estão sempre ausentes ou silenciados” (BRAND & CALDERONI, p. 197).

Há jogo de poder nos conceitos. Dessa forma, os indígenas acabam marginalizados, visto que são colocados como o “bom selvagem” com uma carga homogeneizada, aquele que é puro e ligado à natureza, acabando por não perceber as diferenças, perdura um ideal único, sendo representados desse jeito até mesmo pelos docentes.

Os livros didáticos silenciam e inviabilizam a presença dos indígenas tanto no presente quanto no passado. Os indígenas quando representados são de forma reduzida, o que contribui para criar novos preconceitos que acabam gerando a reprodução dos padrões eurocêntricos. Atentam ainda para os cuidados que o (a) leitor (a) deve ter ao analisar as representações dos indígenas nos livros didáticos, pois se verificam que tais representações muitas vezes “silenciam, nomeiam e posicionam os povos indígenas” em lugares subalternos (BRAND & CALDERONI, p. 198).

A esse respeito (CUNHA & ARAÚJO, 2011) abordam a inserção da cultura indígena na sala de aula e nos materiais didáticos, haja vista, a busca por uma educação igualitária e antirracista está na ordem do dia, o que na opinião desses pesquisadores contribuirá com a desconstrução de antigos paradigmas existentes sobre os povos indígenas e os reconhecerão como agentes históricos ativos importantes para a compreensão da nação brasileira.

De fato, a luta pelo reconhecimento dos povos indígenas e africanos como relevantes na formação do Brasil vem desde a “metade do século XX”, com leis que visavam implementar a história desses povos no cotidiano escolar. Mas de certa forma ainda “o fazem de maneira reducionista e eurocêntrica o que destoa das novas problemáticas do século XXI” (CUNHA e ARAÚJO, 2011, p. 3).

Os pesquisadores (CUNHA & ARAÚJO, 2011, p. 6) chamam a atenção para:

Outro problema, o de interpretação epistemológica que está presente na historicidade do livro, pois ele nem sempre contextualiza os processos sociais na sua complexidade, isto é, na prática não ocorre uma preocupação em descrever minuciosamente os eventos e a atuação dos atores sociais envolvidos numa relação de poder, discurso, representações e finalidades, mostrando como o passado tem uma interconexão com o presente e este por sua vez, pode desdobrar em eventos que repercutam na proposição de um futuro.

São necessárias mudanças que integrem e coloquem os sujeitos no plano “central”, dando espaço para a sua cultura, saber, vivência, entre outros, já que o livro deve atender a lei 11.645/2008.

Possibilitar o diálogo é fundamental, “desconstruindo a história traçada por cronistas leigos e religiosos, a valorização dos povos indígenas, a partir de seus próprios olhares, e o debate com autores da antropologia, sociologia e história” (CUNHA & ARAÚJO, 20011, p. 6).

Nesse sentido é preciso “tecer” uma “nova história” do Brasil, que quebre com os dogmas impregnados de racismo, estereótipos e discriminação. Desse modo, criticar o escrito oficial, é primordial. Além disso, valorizar a cultura e a sociedade, o que faz parte do dia-a-dia, pois assim se estará reescrevendo uma “nova história cultural”.

Nessa perspectiva (NIKITIUK, 2009) atenta para a identidade de cada um, a linguagem, registro e personalidade. Essa pesquisadora afirma que o papel do (a) professor (a) é mostrar os diferentes olhares sobre o objeto de estudo e ensino, ou seja, deve está atento para as novas formas de ensino e desprender-se do livro como verdade absoluta, deve ser, portanto, crítico (a).

Segundo (NIKITIUK, 2009) a questão do ensino de história e o currículo também devem ser discutidos. Nesse sentido aponta para as questões que a história deve atentar como o local dos (as) alunos (as), o meio social em que vivem, e não deixar que esse, composto pela pluralidade seja desrespeitado no currículo, deve ser valorizado como propõe a Lei 11.645/008.

Outra pesquisadora a dar sua contribuição é (PINTO, 1992) ela atenta para a educação e como essa tem se desdobrado para as diferentes dimensões num contraponto as perspectivas da questão “raça” e educação. Aponta que nos livros didáticos se tem priorizado três enfoques em especial, a questão da raça, cor, identidade, entre outros. Chama a atenção para as formas preconceituosas nas quais as diversas categorias etnicorraciais são colocadas e apresentadas nas imagens e textos. Isso ocorre principalmente nas referências das vivências de negros e índios. As formas de discriminações acabam por manifestar certos personagens estereotipados e deturpados.

Ainda sobre o índio fixa o foco da discussão na:

Denuncia as representações deturpadas e estereotipadas, conseqüentemente a perda de excelente oportunidade de levar o educando, através do conhecimento das nações indígenas, de seus costumes e das suas relações com o mundo dos brancos, via o material didático, a rever posições etnocêntricas e estereotipadas e a se posicionar de maneira mais aberta perante outras culturas e outras racionalidades (PINTO, 1992, p. 42).

Essa pesquisadora ainda deixa evidente que grandes mudanças precisam ser feitas nos materiais didáticos, seus textos e suas imagens, de modo que seja quebrada a força do eurocentrismo, e chegue a adentrar aos espaços correlacionados ao meio social do (a) aluno (a). Portanto, é preciso um “material didático-pedagógico que ofereça oportunidade a todas as crianças, qualquer que seja a sua origem, de se reconhecerem positivamente” (PINTO, 1992, p. 44).

Acerca das imagens e seu uso na história (BURKE, 2004), atenta para as diversas formas de imagens e que estas também são evidências para o historiador, uma vez que elas podem vir a contribuir com o testemunho de seu tempo, ou seja, o tempo em que foram produzidas. Por isso, na produção do conhecimento histórico, as imagens podem se igualar aos textos escritos e “testemunhos orais”.

Muitos historiadores analisam pinturas, imagens, para assim se colocar de frente ao passado ou até mesmo tentar entender a realidade representada, sobretudo, quando as fontes orais e escritas são escassas.

Na compreensão de Burke o historiador deve acima de tudo fazer “uma crítica à fonte”. (BURKE p. 30). Desse modo não deve colocar o que a imagem representa, visto que ela foi construída num determinado momento e sob a influência de vários aspectos.

No contexto das imagens, as fotografias são relevantes porque também ajudam a reconhecer o passado. No entanto, é preciso ficar atento às imagens de pessoas importantes, pois elas podem estar usando a sua melhor roupa e não ser o que está representado. As iconografias devem ser levadas em conta, e criticadas.

Portanto Burke atenta para os cuidados que se deve levar quando se utilizar às imagens. Na sua acepção:

{...} As imagens não são nem um reflexo da realidade social nem um sistema de signos sem relação com a realidade social, mas ocupam uma variedade de posições entre estes extremos. Elas são testemunhas dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais indivíduos ou grupo veem o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação (BURKE, p. 232).

Outro pesquisador relevante para nossa pesquisa foi (BORGES, 1999), visto que atenta para a educação escolar intercultural. Desse modo, discute que a história e a imagem dos índios nos livros didáticos estão na contramão da história dessa etnia, pois no livro didático o índio é pouco retratado e quando esse traz algo sobre, os próprios indígenas quase sempre não se reconhecem, visto que as diferenças não são abordadas. Desta feita afirma que,

“uma história que realmente represente a visão de mundo de um povo é que poderá ser significativa na construção de sua identidade” (BORGES, 1999, p. 93).

Sendo assim, esse pesquisador afirma que na história também são importantes os “não vistos”, ou seja, os indígenas. O silêncio e a ausência da história indígena nos livros didáticos deixam no ar muitas indagações. Nesse contexto se reporta a aldeia de Sapucaí e mostra que nessa comunidade indígena existem diversos costumes, e uma história guardada na memória, que é repassada pelos idosos, considerados guardiões da história, pois, “os mais idosos do grupo, quer, por sua vivência acumulada, ainda possuem a magnífica função de resguardar a memória de seu povo” (BORGES, 1999, p. 94). De certo modo, esse pesquisador abordou os fatos a partir da visão indígena. Na arte de fazer história trouxe à tona a visão dos índios sobre os 500 anos de história. Trouxe uma “história bem ensinada” conforme afirmara o Professor guarani Argemiro da Silva.

Sendo assim é importante ressaltar que (RIBEIRO, 2011) na sua pesquisa enfatizou a visão que a sociedade criou acerca dos povos indígenas. No seu trabalho sobre os povos indígenas, aponta fatos importantes para entendermos a história que está presente nos livros didáticos, sobretudo, no que diz respeito ao ensino de história do Brasil, sem assim saturar o que já fora pesquisado sobre este tema, considerado importante. Desta feita, o livro é considerado objeto de pesquisa, visto trazer identidades, imagens e, sobretudo, memórias.

Assim as imagens dos povos indígenas recorrentes nos livros didáticos estão defasadas, pois são preconceituosas, como afirma Ribeiro:

A história dos índios não foge à regra. As imagens, muitas vezes, estereotipadas e preconceituosas dos povos que habitavam o continente americano antes da chegada dos europeus, presentes no imaginário das pessoas, estão relacionadas à forma como foram fabricados nos tempos escolares (RIBEIRO, 2011, p. 3).

Assim é repassada a história de um índio genérico, algo que não se pode aceitar, pois cada etnia tem seus costumes, crenças, vivências diferentes. Essa generalização não só está nos livros, mas nos meios de comunicação como filmes, músicas, iconografias, nas escolas, nas falas dos (as) professores (as), nas comemorações, entre outros, é tudo como se fosse padronizado a noção de que o índio é caçador, pescador vive em ocas e dorme em rede, vive nu na selva, dança e canta com seu arco e flecha e usa o cocar. Essas ideias são passadas até hoje.

Nesse sentido (GUIMARÃES, 2008) chama atenção para a riqueza que há na diversidade cultural ritualista dos povos indígenas, entre outros aspectos. Todavia, o ensino de história indígena deve ocorrer nas escolas, pois está assegurado por lei.

Desse modo é preciso que professores (as) tenham algum interesse na contribuição dos povos indígenas para a formação cultural do Brasil. Nesse ínterim há uma gama de histórias, vestígios arqueológicos, acerca da história dos povos indígenas, que não são informados, sobretudo, quanto ao grande contingente de nações indígenas que havia no período do contato com os portugueses e o que há atualmente. Esse pesquisador afirma que em vista da destruição a que os povos indígenas foram submetidos poderia não haver mais sinal dessa cultura.

Sendo assim, busca entender que os indígenas são ricos quanto à cultura, e a diversidade e afirma que:

os índios constituem uma diversidade de sociedades com histórias, territórios e saberes próprios, consubstanciados em usos, costumes, crenças, línguas e linguagens extremamente ricas e ancoradas em tradições milenares, reconhecidas e asseguradas como direito na Constituição Federal de 1988 (GUIMARÃES, 2008, pp. 61-62).

Este pesquisador critica a visão que a sociedade brasileira tem em relação aos povos indígenas que é extremamente estereotipada, o que contribui para o crescente preconceito. Ainda se tem uma visão deturpada e genérica dos indígenas. Haja vista as diferenças entre os povos indígenas ser abrangente a todos os níveis, como cultura, crenças, vida familiar, linguagem, entre outros aspectos. Por isso, é importante saber que os nativos possuem seus referenciais e sempre foram agentes ativos da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação dos povos indígenas no livro didático vem sendo discutida de forma significativa nas diversas áreas das ciências humanas, dentre estas podemos destacar: história, geografia, pedagogia, letras, e antropologia. Trata-se de uma discussão relevante, visto que contribui com outra questão, a equidade social e racial no Brasil.

A pesquisa nos propiciou compreender a representação dos povos indígenas no livro didático de História, sobretudo, os livros destinados ao ensino fundamental I.

Na análise das representações dos povos indígenas no livro didático de História do Projeto Buriti pontuamos alguns aspectos que consideramos relevantes, visto que podem

contribuir com as práticas pedagógicas de professores (as) de História, principalmente na perspectiva de tornar a escola inclusiva e respeitosa com as culturas indígenas.

No geral as representações dos povos indígenas apresentam as seguintes características: O caráter generalista dos povos indígenas, estes são representados como se fossem únicos e iguais, simplesmente índios.

Embora no Brasil exista uma diversidade de nações e culturas indígenas, estas não são contempladas no livro didático em apreço. Alguns capítulos do livro em questão trazem referências aos índios yanomami (MS), canela (MA), pataxó (MG), cinta larga (MS, RO) xavante (MS), waurás (MS), mas estes não são integrantes de uma grande nação, são índios, sujeitos individualizados que vivem sem nenhum tipo de relacionamento entre eles;

Os povos indígenas são representados no tempo passado, vivem nus, usam penacho, moram em oca construída de palha, vivem da caça, pesca e coleta de raízes e frutos; não acompanharam a tecnologia, uma vez que mesmo quando as imagens os representam na contemporaneidade, os colocam utilizando instrumentos do passado, como o arco e a flecha;

A maioria das representações dos povos indígenas não é de fotografia, mas são ilustrações e desenhos; obras de artísticas contemporâneas, cujos nomes não são revelados; geralmente as ilustrações não os retratam na contemporaneidade e não contemplam a sua diversidade cultural. Trata-se de uma invenção; os povos indígenas são associados aos animais, selvagem, e exótico; preguiçoso,

Esse tipo de representação se deve ao fato de o livro didático em análise se manter na perspectiva eurocêntrica de história, o que faz com que os conteúdos que lhes são pertinentes não os representem na condição de agentes ativos da história do Brasil.

Os livros didáticos de História analisados na pesquisa ainda representam os povos indígenas na perspectiva eurocêntrica. Todavia, uma questão se faz. Como tais conteúdos estão sendo implantados no currículo da escola da educação básica? Eles estão correspondendo ao que preconiza a lei 11.645/008? Essa lei ao obrigar as escolas da educação básica a incluir no currículo escolar os conteúdos de história e cultura indígena, a perspectiva é a de que ultrapasse a compreensão eurocêntrica de história, e se espera que novos paradigmas para a educação sejam formulados.

Todavia, o livro didático ainda é o principal instrumento utilizado pela maioria dos (as) professores (as) na escola da educação básica, e esse conforme nos revelou a pesquisa mantém a perspectiva eurocêntrica de história. Desta feita, a implantação da história e cultura

indígena para além da compreensão eurocêntrica não é fato na sala de aula, o que faz com que os estereótipos identificados nas representações didáticas não sejam ultrapassados.

REFERÊNCIAS

BORGES, Paulo Humberto Porto. Uma visão indígena da História. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro / 1999.

BRAND, J. Antonio; CALDERONI, Valéria. A. M. D. **Saberes e Dizeres sobre os povos indígenas nos livros didáticos**. pp. 189-200.

BURKE, Peter. “Testemunha ocular: história e imagem”. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. – Bauru SP: EDUSC, 2004.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion da. **A temática Indígena no Livro Didático**. s/d.

CUNHA, Robério Davi Borges; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. **A História Recontada: Revisitando os povos indígenas no livro didático**. 2011.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.

FEITOSA, Amanda Araújo Pombo; XAVIER, Marcio Câmara. **A História indígena nos livros didáticos do Ensino Fundamental I e na Aldeia Guarani Tekoá-Ytu em São Paulo**, 2010.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos Índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, V. 77, n. 186, p. 409-437, 1996.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. A temática indígena na escola: onde está o espelho? In. **Revista fórum de identidades**. Ano 2, Volume 3 – pp. 57-65. 2008.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil**. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB: 2006.

NIKITIUK, Sonia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: O índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, MG, 2003.

PINTO, Regina Pahin. Raça e educação: uma articulação incipiente. In; **Caderno de pesquisa**. São Paulo, n 80, pp, 41-50, fev, 1992.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre o bom e o mal selvagem: imagens dos indígenas nos livros didáticos de História do Brasil. In: **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos pesquisadores do Ensino de História**. Florianópolis, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos e seu combate: uma visão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, V. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003

SANTOS, Kleber Rodrigues. **Ilustrações nos livros didáticos**: representações dos indígenas nos manuais de história do Brasil. 2010.

SANTIAGO, Leila Adriana da Silva, DIAS, Maria de Fátima Sabino. A questão indígena na cultura escolar no Brasil. In: **Revista Lateral**. 2009.

COSMOLOGIAS E TRADUÇÕES NA AMÉRICA PORTUGUESA DO SÉC. XVI: FILTROS E REPRESENTAÇÕES

Daniel Santana Leite da Silva*

Resumo

Este trabalho é fruto de estudos vinculados ao grupo de pesquisa História e Historiografia dos Povos Indígenas no Período Colonial - Universidade Federal da Paraíba. De acordo com a nova história indígena – que tem como aliado teórico a antropologia –, o “encontro” entre europeus da América colonial Portuguesa do século XVI (especialmente missionários) e indígenas foi marcado por traduções mútuas. Através delas o europeu interpretava o indígena através de seus ditos e escritos – especialmente a sagrada escritura – e o índio, por sua vez, via no missionário os seus pajés e caraíbas. O papel do missionário foi fundamental para a compreensão daquele universo, pois o mesmo tinha, como principal objetivo, trazer aquele gentio para a civilização cristã. Foi, o missionário, um dos mais importantes responsáveis pela mediação cultural ocorrida no período. Com base nestes postulados, nesta etapa de nossa pesquisa, apontamos questões teórico-metodológicas acerca dessas traduções que os missionários fizeram acerca das práticas cosmológicas indígenas, buscando discutir os possíveis filtros teóricos necessários para esta operação. Para tanto, utilizamos os conceitos de tradução, segundo a antropóloga Cristina Pompa, e de representação, segundo o historiador Roger Chartier.

Palavras chaves: Povos indígenas; missionários; tradução cultural; representação; cosmologia.

Introdução

Os povos indígenas se tornaram nos últimos anos importantes protagonistas da história e historiografia Brasileira, principalmente no que diz respeito ao período colonial de um modo geral. Esse movimento se deve, em parte, a nova articulação interdisciplinar entre a História e a Antropologia – movimento este que é denominado por alguns historiadores e antropólogos como *nova história indígena*, por volta da década de 70 e 80*. Graças a essa articulação, começa-se a quebrar certos paradigmas e equívocos que estavam até então dentro da historiografia de um modo geral – rompimento do binarismo vencido/vencedor, retirando então ‘a toga’ do indígena ingênuo e submisso –, repensando que as *relações de contato* entre seres até então estranhos passaram por inúmeras esferas conflituosas, sejam elas relações das mais triviais possíveis até verdadeiras querelas filosóficas. Os índios passam, agora, a serem vistos como agentes ativos do processo histórico, e não mais fósseis vivos, incorporando “*elementos da cultura ocidental, dando à eles significados próprios e utilizando-os para possíveis ganhos nas novas situações em que vivem*”(ALMEIDA, 2010:22). Doravante, começa-se a perceber que, dentro daquela conjuntura, existiram conflituosas relações de interesse e poder das mais diversas perspectivas, baseadas em distintas representações.

* Aluno de graduação do curso de Licenciatura em História

* Os trabalhos do John Manuel Monteiro (2001) e de Maria Regina Celestino (2010) são ótimas referências para apreciar essas discursões sobre a possibilidade de observarmos uma nova história indígena.

O encontro[†] entre europeus da América colonial Portuguesa do século XVI (especialmente missionários) e indígenas foi marcado por traduções mútuas; traduções estas entre indígenas e europeus, os quais, segundo seus princípios culturais, interligam outro segundo seus signos. Esse processo pode ser percebido em diversos tipos de fontes e com diversos tipos de autores, seja ele um cronista, um missionário ou os dois. Doravante, podemos destacar dentre estes autores um em especial que tina consigo um significante papel no que diz respeito dessa relação: o missionário.

O papel do missionário foi fundamental para a compreensão daquele universo, pois o mesmo não tinha apenas como principal objetivo trazer aquele gentio para a civilização cristã, mas também trazê-lo à ordem colonial, promovendo – consciente ou inconscientemente – um processo de ocidentalização[‡] daquela gente que compunha o novo mundo. Para tanto, ele precisava entender aquele novo gênero humano, o que significava um exercício de bastante complexidade devido à sua imensurável categoria e formas de distribuição dentro do novo mundo. Uma verdadeira terra de contradições e ‘estranhos’ dividida por um imenso ‘rio atlântico’.

Experimentando a mediação cultural como ‘filtro’ (ou ‘ponto de partida’)

A fonte sempre é um ponto inicial para produção historiográfica – seja ela oral ou não. É dela que estabelecemos os interesses e os métodos no qual, talvez, possamos, de fato, produzir um material satisfatório (científico) para o(s) historiador(es). No que diz respeito à fonte documental das relações de contato entre indígenas e europeus no Brasil colonial, o trabalho desenvolvido pelo missionário “*de desconstrução e reconstrução dos códigos comunicativos*” (MONTEIRO, 2006:32) dos povos indígenas, faz deste um ponto de partida importante para o estudo de ambos os *cosmos*[§]. O missionário representou significativo

[†] Para Paula Monteiro, o termo “encontro” deve apresentar um caráter simbólico/metafórico para designar um espaço (que não é físico), aonde o jogo das mediações vai sendo permanentemente feito e refeito (2006).

[‡] Para Serge Gruzinski, A ocidentalização não é, de modo algum, um processo fixo. Ela reajusta continuamente seus objetivos. (...) a ocidentalização iniciada no século XVI não estava à altura de suas ambições e era atormentada por interesses e objetivos contraditórios, que representavam um obstáculo considerável para os projetos de integração à sociedade colonial. (2003).

[§] Segundo Aracy Lopez da Silva, cosmologias são teorias do mundo. Da ordem do mundo, do movimento no mundo, no espaço e no tempo, no qual a humanidade é apenas um dos muitos personagens em cena. Definem o lugar que ela ocupa no cenário total e expressam concepções que revelam a interdependência permanente e a reciprocidade constante nas trocas de energias e forças vitais, de conhecimentos, habilidades e capacidades que dão aos personagens a fonte de sua renovação, perpetuação e criatividade. Na vivência cotidiana, essas concepções orientam, dão sentido, permitem interpretar acontecimentos e ponderar decisões. São, de modo

destaque no processo de mediação cultural entre europeus e índios, uma porta de locução que tinha como responsabilidade mediar os interesses da coroa, os interesses da colônia – que necessariamente não está desapegado aos interesses do primeiro – e, mesmo que intrinsecamente, os interesses dos indígenas naquela situação. Entretanto, mediação cultural não é

[...] observar do encontro de duas sociedades e/ou culturas distintas (e desiguais) e os efeitos de uma sobre a outra, mas de compreender como agentes em interação acessam alguns de seus códigos próprios ou se apropriam de alguns códigos alheios para significar (MONTEIRO, 2006, p.51).

Dentro daquelas conflituosas relações de poder e ideias, podemos afirmar que o missionário foi um dos mais importantes responsáveis pela mediação cultural ocorrida no período, pois esse mediador foi quem erigiu o espaço simbólico das relações entre ambos, uma mediação, que busca códigos compartilhados.

Os missionários, ao se fixarem com índios nas aldeias, puderam, além de passar à frente metodologias pedagógicas de sua cultura para que este gentio, por fim, adentrasse na ‘dinâmica cultural europeia’, precisaram compreender, ainda que com seus próprios códigos comunicativos – baseados numa cultura “segregada por um oceano de ideias” –, o cosmo do outro.

[...] esse mundo e esta história já estavam “ditos” e “escritos” com uma linguagem peculiar, a da sagrada escritura, da Escolástica e dos documentos eclesiais, por um lado, e a dos mitos e dos rituais, por outro. O encontro fez com que este mundo acabasse, e esta história fosse recontada e reescrita, com linguagens que, procurando manter a mesma gramática, tiveram, porém que incorporar termos do outro. (pompa, 2003, p.7)

As representações^{**} interpretadas de ambos os pontos de vista sobre um e sobre o outro, podem – ou não – responderem seus interesses ocultos em questão. Enquanto de um lado temos

sintético, expressas com clareza exemplar através da linguagem altamente simbólica da dramaturgia dos rituais. Música, gestualidade estereotipada mas sempre criadora, ornamentos corporais mais ou menos exuberantes, entre outros recursos, permitem o contato com outras dimensões ósmicas que aquela habitualmente ocupada pelos humanos e com momentos outros do mundo e do processo da vida (e da morte). (In: GRUPIONI, 2005, p. 75.)

^{**} As representações, segundo Roger Chartier (1990), são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que a forjam.

um personagem que está disposto a passar uma doutrina cosmogônica sobre o universo cristão – afirmando que todo e qualquer manifestação da realidade está associada às escrituras antigas e as interpretações européias do novo mundo, como o mito Português de São Tomé, por exemplo^{††} –, do outro lado temos um outro personagem até então estranho para com esse primeiro, o qual não negava um interesse de “absorção” do outro, só que segundo os seus costumes e práticas. Essa relação, por exemplo, pode ser associada ao fato de os indígenas terem certo interesse de perceber o missionário como seu pajé, traduzindo-o conforme o papel social do líder religioso na aldeia.

A nebulosidade das fontes em revelar o ponto de vista do indígena é uma constante. Essa relação de mediação cultural proposta pelos missionários permitiu alguns apontamentos de como esse lado indígena pode se manifestar. Entretanto, o problema da definição do universo de pertencimento das práticas culturais que o missionário põe em circulação, ou, dito de outro modo, uma vez que a construção simbólica do outro não é prerrogativa da cultura ocidental, será preciso construir uma abordagem que de algum modo incorpore à análise o ponto de vista nativo.

Trabalhos como o “perspectivismo” proposto por Eduardo Viveiros de Castro são apontamentos hipotéticos de como podemos perceber a dinâmica cultural dos povos tupis com os missionários. O exemplo do Mármore e a Murta – usado por Antônio Vieira para explicar o quão volúvel era a natureza daquele gentio – e a inconstância da alma selvagem é um significativo avanço da inteligibilidade do documento: a apropriação dos rituais católico-cristãos por parte do índio e a relação de alteridade dos significados destes rituais é um exemplo de como a apropriação e a ressignificação de práticas, signos e outros mecanismos de uma cultura foi, pelo menos até certo ponto, uma real constante naquela vida de “mundos numa mesma terra” (Viveiros de Castro, 2002).

Outro ponto que é interessante ressaltar é o de que, ainda segundo Eduardo, muitos povos do continente americano compartilham do pressuposto de que a humanidade é a “matéria

^{††} Dentro do processo de descoberta e conquista das Américas, acreditava-se que neste continente estava o Paraíso Terreal. Essa ideia passou a ganhar atenção conforme as descrições mais fantasiosas apareciam. Porém, antes das Américas, fora a África o palco de tal Paraíso Terreal. O rio Nilo – tinha como característica a presença de hipopótamos – seria um dos rios que saem do Paraíso, o Gion. O Fison seria o Ganges, e o Tigre seria o Heidequel, sobrando o Eufrates sem correspondência terrestre. Essa crença fez com que se pensasse que o Senegal, que desemboca no Atlântico, fosse um braço do Nilo; o mito de São Tomé propagou a ideia de que os apóstolos se espalharam pelos continentes proliferando os dogmas do cristianismo.

primordial”, ou a forma originária de virtualmente todo ser (Viveiros de Castro, 2002): do mesmo modo que concebemos o substrato animal de nossa humanidade, o pensamento indígena concebe o substrato humano dos seres do cosmos, como condição universal, ainda que esta não possa ser percebida de maneira imediata. Esse pode ser considerado um importante filtro para entender as representações do ponto de vista do indígena, pois os sentidos cosmogônicos do indígena podem (ou não) estarem ostensivos dentro dos relatos dos missionários, pois:

A perspectiva histórica precisa partir da hipótese de que até o que chamamos de "sentido da vida e da morte" bem como todas as noções que projetamos no plano universal sejam na verdade o produto histórico das relações entre as civilizações da Idade Moderna, que, não por acaso, se abre com a descoberta do Novo Mundo e a conseguinte necessidade social e cultural de repensar o mundo. (GASBARRO, in: MONTEIRO, 2003, p. 71)

Este é um importante passo para problematizar o lado indígena das fontes. Contudo, ainda precisa-se de mais trabalhos tanto do campo antropológico, passando pelo sociológico, quanto do histórico.

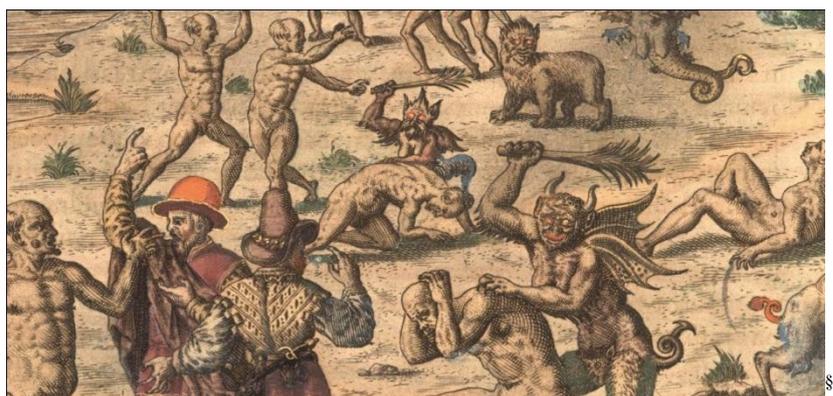
Traduções culturais e simbolismos mestiços

Cronistas e missionários produziram uma linguagem simbólica negociada a partir de uma tolerância recíproca. Isso permitiu que pudesse ser narrados universos simbólicos distintos ainda que possuindo uma “*imagem deformada no espelho*” (POMPA, 2003, p.27). Dessa maneira, os missionários ‘construíram’ toda uma *religião* indígena, com suas escatologias e representantes sacerdotais. Essa construção tinha como alicerce as estruturas do milenarismo medieval e do paganismo clássico; a composição desta “mestiça cosmologia” eram os mitos e ritos dos nativos, afim de promover uma faca de dois gumes: mostrar, através de uma linguagem de fácil interpretação para com esses índios, o caminho para uma fé cristã ocidental.

A necessidade da ‘criação’ – ou identificação – de um panorama religioso ameríndio lusitano era absolutamente importante, pois a superação religiosa do cristianismo tridentino perante o paganismo indígena deveria ser executada de imediato. O procedimento de conquista do novo mundo via a necessidade de combate às religiões xamânicas, necessidade esta que estava tanto entrelaçada à uma necessidade material – o progresso e real ‘controle’ da colônia e da sua extensão humana e natural – e sobrenatural – propagar a doutrina cristã a fim de trazer mais adeptos para a religião e pro seus representantes na terra: o rei e o Papa.

Todo esse movimento se deve ao fato de que no Brasil não tinha uma “religião pagã única”, como os incas e os cultos mesoamericanos. Portugal, até certo ponto, viu no sucesso de conquista Espanhol uma espécie de modelo à ser compartilhado no tocante à questão do território Brasileiro, revelando o interesse num método conquistador.

Por outro lado, como dito anteriormente, os indígenas mostraram-se disposto a aceitar essas doutrinas e construções messiânicas. Contudo, isso tudo tinha um preço: as interpretações estavam associadas segundo os seus sentidos, executando-os segundo suas práticas e termos. Essa prática fazia com que o missionário tivesse interpretações, até certo ponto, equivocadas segundo suas tradições^{‡‡}. Tomando como exemplo disto, temos a ideia de que os cronistas associavam o demônio como o estopim que alimentava as idolatrias ameríndias.



Aygnan Cacodaemon Barbaros Vexat. Ilustração do Texto de Jean de Léry *Le Voyage au Brésil*, editado por de bry em *America Tertia Pars...*, 3º volume de *Grands Voyages*, Frankfurt, 1592, p.223. (BELLUZZO, 2000, p.43)

A presença dos elementos da cultura cosmológica (e cosmogônica) europeia era perceptível além dos textos. Na obra *Aygnan Cacodaemon Barbaros Vexat* de Theodore De Bry traz em ilustração o imaginário representado por ele do novo mundo e da gente que compunha ele, destacando ostensivamente em seus trabalhos a participação destes elementos

^{‡‡} Para Maria Regina Celestino, o conceito de tradição (...) tem sido repensado, prevalecendo, hoje, o pressuposto de que ela sempre se modifica ao ser transmitida. Tudo que se transmite é recebido conforme a maneira do receptor, o que implica em valorizar mais a apropriação do que a transmissão.

^{§§} Imagem retirada de <http://resobscura.blogspot.com.br/2011/04/for-they-are-very-expert-and-skillful.html>; apesar da legenda da imagem ser do livro “O Brasil dos Viajantes” – e a mesma se referia à referida imagem –, a imagem foi rebuscada na internet através deste blog por ter melhor resolução, a fim de explicar melhor a mesma.

peculiares da cultura cristã europeia sobre a vida dos povos ameríndios. A partir destas interpretações, acreditava-se que as idolatrias ameríndias “(...) *se assentavam na macaqueação grosseira das obras de Deus, expressas nos sacrifícios humanos, na antropofagia, na sodomia, na adivinhação onde o diabo intervia oralmente*” (SOUZA, 1993, p.35) uma vez que o corpo eclesiástico acreditava de início que o demônio havia ‘fugido’ da Europa e tinha se assentado no restante do mundo.

Considerações Finais

A incondicional colaboração e articulação da Antropologia com a história foi (e é!) um dos pontos chaves dentro dessa discursão. Nos últimos anos temos uma significativa articulação interdisciplinar para podermos problematizar a história indígena de um modo geral, gerando significativos resultados. Contudo, além de ser um processo relativamente lento e precoce, a problematização temática segundo essa perspectiva ainda não possui uma grande quantidade de trabalhos – mesmo que haja certo esforço.

A construção da fonte no tocante de quem a construiu revela o valor por trás das representações das práticas dos indígenas. Seja no campo das relações de mediação cultural, seja no ponto de vista da tradução cultural, passando pelos planos teóricos metodológicos da história cultural – como o de representação, por exemplo –, os filtros metodológicos para discutir as relações de contato entre indígenas e europeus são importantes mecanismos para o historiador que estuda esse período – e outros também, ainda que trabalhe com outros imensuráveis contextos – que tem como protagonistas um confuso gênero humano. Os trabalhos como de Cristina Pompa sobre tradução cultural e o de Paula Monteiro sobre mediação cultural é um mister teórico e metodológico dentro desse leque de possibilidades da leitura do outro no viés religioso, problematizando desde pequenos detalhes que pertencem ao cotidiano produzido durante as fontes (não em seus mínimos detalhes, mas como articular a conjuntura espacial/temporal mais estes aportes teóricos-metodológicos com o documento em questão) até perceber o quão importante é entender a questão do imaginário cosmológico de ambas as partes – como, em parte, propõe Viveiros de Castro.

Em suma, a exigência de mais trabalhos no campo é uma constante para qualquer tema historiográfico. No que diz respeito a essa nova história indígena (seja ela no campo Colonial,

imperial e contemporâneo), ainda temos muito que avançar, principalmente na formação dos profissionais; é interessante formar profissionais que possuam uma bagagem teórica que percorra entre a história e a antropologia, permitindo um diálogo interdisciplinar mais próximo e um desenvolvimento historiográfico mais rico. Estreitar o diálogo entre as duas áreas humanas e dialogar com outras (como a sociologia e a Filosofia, por exemplo) deve ser uma constante neste debate.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina celestino de. **Identidades Étnicas e culturais. Novas perspectivas para a história indígena.** In: ABREU, Marta & SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de história; conceitos, temáticas e metodologia.* Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

_____. **Os índios na História do Brasil.** Rio de Janeiro, FGV, 2010.

BELLUZZO, Ana Maria Moraes de. **O Brasil dos Viajantes.** Rio de Janeiro, Objetiva, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural:** entre práticas e representações culturais. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GRUZINSKI, Serge. **A Colonização do Imaginário.** São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

_____. **O Historiador, o macaco e a centauro:** a ‘História Cultural’ no novo Milênio. In: Revista Estudos Avançados. 17(49) São Paulo, 2003, p. 321 - 342

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do Paraíso:** os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil, São Paulo, Editora Brasiliense, 2002.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e Historiadores.** Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese de Livre Docência. Unicamp, 2001

MONTEIRO, Paula (Org). **Deus na Aldeia:** missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006.

POMPA, Cristina **.Religião como Tradução.** Missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil Colonial. Bauru, Edusc, 2003.

SILVA, Aracy Lopez da. **Mitos e cosmologias indígenas no Brasil:** Breve introdução. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org). **Índios no Brasil.** São Paulo, Globo, 2005.

SOUZA, Laura de Melo e. **O conjunto da América diabólica.** São Paulo, Companhia das Letras, 1993

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da Alma Selvagem.** São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

PARTIDOS POLÍTICOS E ATUAÇÃO PARLAMENTAR NA PARAÍBA NA DITADURA MILITAR (1968)

Dmitri da Silva Bichara Sobreira*

O golpe civil militar no Brasil inicia-se com a deposição do presidente da república, João Goulart, em 1964. Vários aspectos são abordados pela historiografia sobre golpe que apontam motivos para os militares tomarem tal atitude. Carlos Fico (2005), ao analisar a historiografia do período, relata que vários mitos e estereótipos vão sendo quebrados na história recente do Brasil, na medida em que há um distanciamento do golpe¹. O presente trabalho busca a interseção entre o conceito de cultura política e a nova fase da história política para fazer uma nova análise dos acontecimentos de 1964 a 1968 na Paraíba.

Este trabalho é fruto de pesquisa desenvolvida no projeto *Golpe civil-militar e implantação da ditadura militar na Paraíba: Adesão, repressão e resistência (1964-1968)*, onde seu objetivo é a partir de pesquisa desenvolvida nos principais jornais da época perceber novos aspectos de um período tão conturbado da história do país. Os três planos de trabalho desta projeto são a imprensa, a sociedade civil e, o deste trabalho especificamente, os partidos políticos.

As instituições partidárias no Brasil, no período que os militares permaneceram no poder, tiveram um aspecto muito abrangente. Elas tanto acabaram dando margem à tomada de poder dos militares e os sustentaram no poder, como tiveram importante papel na tomada de consciência da sociedade das barbaridades cometidas pelos militares. O papel da oposição política, apesar de bastante sufocado pelo aparato repressivo do Estado, ajudou na redemocratização do Brasil. A atuação de grupos como os Autênticos do MDB, por exemplo, é bastante reconhecida pela historiografia da ditadura².

* Estudante de graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba.

¹ Carlos Fico em seu livro *Além do Golpe* relata a classificação simplista dos militares em “duros” e “moderados”; a ideia de que só após 1968 houveram torturas e assassinatos políticos no Brasil; o mito da vitimação de Jango, o presidente reformista; a suposição de que os oficiais do alto escalão do exército não tinham responsabilidades pelas torturas e assassinatos políticos; a ideia de que a repressão era homogênea e articulada. Assim, inicia-se uma nova fase de pesquisa e produção histórica sobre o período.

² Para saber da atuação de Humberto Lucena, influente emedebista na Paraíba, ver livro *Autênticos do MDB* de Ana Beatriz Nader, Paz e Terra, 1998.

A Paraíba tinha sua configuração político-partidária bem específica, apesar dessa estar inserida em um contexto nacional. Este texto é resultado da última parte do projeto que vai analisar o ano de 1968. Portanto, após reconhecer a configuração partidária do golpe e a instituição do sistema bipartidário, os problemas do ano que culminou com o Ato Institucional nº5 é o principal foco de concentração deste trabalho.

Trabalhando história e cultura política

Para conseguir perceber atores políticos como parlamentares, integrantes de partidos políticos, na Paraíba, na época da ditadura militar, é necessário fazer toda uma recapitulação sobre a história política e suas mudanças de perspectivas ao longo do século XX.

Desde as monarquias europeias, como explica René Rémond (1988), a História se concentrava na curta duração, onde os eventos políticos eram analisados em meio de uma história nitidamente narrativa e descritiva. A história visava os indivíduos ligados ao Estado, como reis, presidentes ou grandes homens do exército que influenciaram as grandes batalhas ou tomadas das importantes decisões para uma nação. “Factual, subjetivista, psicologizante, idealista, a história política reunia assim todos os defeitos do gênero de história do qual uma geração almejava encerrar o reinado e precipitar a decadência.” (Rémond, 1988, p. 18). Havia a necessidade de deixar de lado a história dos grandes feitos, das personalidades destacáveis, e dar força àqueles que queriam ascender à história dos povos e das sociedades.

Assim, em meados do século XX, uma nova corrente historiográfica toma força na Europa. A Escola dos *Annales* procura dar voz a atores históricos antes ignorados. O advento da democracia política junto ao crescimento de movimentos oriundos das camadas mais baixas da sociedade, como o movimento operário-sindical, respaldava a corrente historiográfica. Os *Annales* surgem baseados nas ciências sociais, em especial Durkheim e Weber, com certa influência do marxismo, onde houve um desprezo do político. Os problemas políticos seriam problemas sociais ou econômicos mal colocados dentro da história.

Francisco Falcon (1997) fala da influência do marxismo para a formulação desta ideia de que o político estava ultrapassado para a história. Essa influência vinha desde o século XIX, quando suas bases teóricas foram bem utilizadas para uma oposição àquela visão positivista da história, onde: “Uma noção de político/política desvinculada da totalidade do processo histórico e presa fácil da ideologia; o caráter voluntarista de uma história baseada em

ideias e ações de alguns poucos agentes históricos individuais; um discurso histórico-narrativo, cronológico e linear construído em função de uma epistemologia empírica.” (Falcon, 1997, p. 71). Mesmo essas teorias marxistas ficando de fora dos principais centros de produção até a década de 1940, ela volta com bastante força neste declínio do político na história, principalmente na União Soviética e na França. Falcon (1997:72), vai além nesta análise da influência do marxismo no declínio da história política:

Inicialmente pelo menos, o marxismo produziu dois efeitos antagônicos: recolocou no primeiro plano da escrita da história o poder, o político e a política; mas aprofundou a atitude, entre os historiadores marxistas, de franca rejeição da história política tradicional com seus chamados fatos, seus conhecidos atores, enfim, sua alienação. É também não menos verdadeira a constatação de que a vertente do marxismo estruturalista (sic) contribuiu, e muito, para reforçar o descrédito daquela história, na medida em que interpretou a política como efeito derivado das estruturas.

Assim, durante todas as gerações da *Nouvelle Histoire* manteve-se esta aversão ao político. Este se caracterizou como um elemento retrógrado e secundarista para o estudo da história.

A volta do político se caracteriza como na sua queda, na influência do tempo histórico em que vive os historiadores. Para o estudo da história, não haveria mais como deixar de lado o político, ele estaria quebrando barreiras e criando autonomia em relação aos demais elementos (sociedade e economia). A política e as relações de poder passariam a ser não somente privilégio das instituições oficiais, elas passariam a englobar os sindicatos, as associações, a igreja, ou qualquer outra instituição onde houvesse relações de poder. Deixou de ser centrada em um só indivíduo e passou a estar em toda a sociedade.

Com o crescimento das redes de comunicação, principalmente o jornalismo, e sua proximidade com a Ciência Política, vários acontecimentos acabaram entrando no campo da política. Com isso, houve uma maior participação da sociedade nos problemas que antes eram apenas do Estado. Criou-se assim a concepção de que tudo estava ligado ao político, e este seria responsável por tudo. Qualquer problema que ocorresse de mais grave dentro de uma sociedade (crises econômicas, conflitos de interesse) tudo se resolveria com a mudança do regime vigente. Isso foi o que, aos poucos, ocorreu com o Brasil na década de 1960. Com o conflito de interesses entre a política reformista de Jango e o conservadorismo dos grandes empresários ligados ao capital estrangeiro e proprietários de terras, se fez necessário uma intervenção dos militares para que toda a estrutura social se mantivesse vigente.

O segundo conceito utilizado neste trabalho é o de cultura política. Para Rodrigo Patto Sá Motta (2009) a cultura, para a história, nos dias atuais, tem influência semelhante à da economia, por exemplo, no século XX. Então para se entender o contexto particular do golpe e dos anos subsequentes na Paraíba, é necessário compreender a cultura política do Estado à época.

Para Motta, desde o século XX, há a ideia de que várias culturas políticas existem dentro da sociedade. Há então uma hierarquização da cultura política. Academicamente, esse conceito só foi ser utilizado a partir dos anos 1950-60 nos Estados Unidos. O autor faz uma descrição do estudo da democracia desenvolvido por Gabriel Almond e Sidney Verba, onde havia uma grande influência da psicologia e da antropologia. Assim haveria uma: Cultura Política Paroquial: aquela que se encontra em pequenas comunidades; Cultura Política de Sujeição: as ditatoriais; e uma Cultura Política Participativa: aquela que era superior (ex.: EUA e Europa).

Para o autor, havia uma grande complexidade nesses tipos de cultura política proposto por Almond e Verba, então surgiu o termo “*Sub-cultura política*”. Esse termo era utilizado para enquadrar os casos em que não cabiam nessa divisão. Porém, esse conceito acaba caindo em um etnocentrismo.

Ao longo do século XX os historiadores começaram a se apropriar dessa construção teórica dos cientistas sociais, porém poucos foram os casos de historiadores que se apropriaram desse conceito. Principalmente porque nessa época estava em voga a *Escolla dos Annales*. Este conceito só passou a ser realmente utilizado a partir do retorno da história política. Correntes francesas foram as que se destacaram nessa apropriação. Na década de 1990, os historiadores franceses Serge Bernstein e Jean-Fançois Sirinelli lançam algumas reflexões acerca de cultura política. Assim como o aqui já trabalhado René Remond, esses historiadores também participaram da coletânea *Por uma história Política*. Segundo Motta, Remond “prenuncia que cultura política, conceito novo, tendia a ocupar lugar de destaque em futuros trabalhos, e apresenta uma definição da categoria mais próxima de modelos tradicionais, associando-a configuração nacional” (Motta, 2009:19).

O grupo francês seguiu a linha de Remond. Utilizou-se a conceito de cultura da antropologia, que a partir daí formaram um novo conceito de cultura onde se rejeitava o etnocentrismo e o nacionalismo no sentido de generalização. Os historiadores franceses dão ênfase nas diferenças existentes em um espaço nacional. Segundo Motta: “Ao invés de

procurar por uma cultura política específica em cada povo [...] os trabalhos inspirados em Berstein e Sirinelli buscam identificar as diferentes culturas políticas que integram e disputam um mesmo espaço nacional.” (Motta, 2009: 20). Não existe para esses autores uma singularidade, eles procuram fazer um investimento na pluralidade de culturas. Assim, para Motta (2009:21) define-se cultura política como:

Conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhadas por determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro.

Contextualizando o golpe e o bipartidarismo

No primeiro ano do trabalho, o foco principal foi o estudo do golpe. Paulo Giovanni Antonino Nunes (2010) faz um resumo geral da situação partidária do período do pré-64, no Brasil e na Paraíba. A crise partidária era evidente, segundo ele, os partidos políticos da época não conseguiam uma representatividade coesa, o aumento dos votos de “protestos” e as coligações esdrúxulas entre partidos de ideologias diferentes resultavam num imbróglio partidário em todo o país. O PSD enfrentava uma crise interna, a “Ala Moça” apoiava as reformas de base, indo de encontro aos setores mais conservadores do partido. Assim como o PSD, a UDN, partido historicamente conservador, tinha sua parcela de membros reformistas. Já o PTB estava dividido em dois grupos: o “Compacto” que mantinha uma linha independente ao trabalhismo de Goulart e o “Fisiológico” que apoiava em todas as ordens o presidente da república. O congresso estava dividido em duas frentes: A Frente Parlamentar Nacionalista, formada pela maioria dos deputados do PTB e PSB, juntamente com setores “nacionalistas” do PSD, UDN e PSP e a Ação Democrática Parlamentar, com membros do PSD, UDN e PDC e alguns poucos parlamentares do PTB.

Visto isso, o que se percebia nas páginas políticas dos jornais, era que as principais lideranças políticas da época, e não só as que estavam diretamente ligadas aos partidos conservadores, temiam as propostas de reforma agrária no Brasil. A atuação das Ligas Camponesas provocava pavor nos políticos que tinham ligações com os grandes proprietários de rurais. A “Chacina de Marí” foi um episódio importante que representa como estavam as coisas entre os parlamentares e as Ligas. Em coluna publicada no jornal *O Norte* (PONTES, O Norte 04 de fevereiro 1964), o colunista descreve o que acontecia em Marí:

As notícias chegadas de Sapé e Marí, região conflagrada que se considera o pavio de pólvora dos comunistas da Paraíba, informam que tudo vai correndo bem com a presença do Cel. Luiz de Barros comandando mais de 100 homens, com a missão de cumprir a ordem a qualquer preço. Afirmam que o secretário da Justiça, Bel. Sylvio Porto está decidido com a austeridade natural de cargo, a manter a ordem sem atrito e sem emprego de força.

As Ligas Camponesas não representavam um medo apenas na questão das terras. Elas eram importante meio de difusão de ideais comunistas no estado. O anticomunismo era um movimento que pairava a sociedade brasileira da época. O medo de que um golpe instalando uma ditadura comunista no Brasil nos moldes da que ocorrera em Cuba era fácil de perceber.

Com o golpe, vários políticos acabaram sendo pegos de surpresa, como o governador Pedro Gondim. Quando ele se deu conta, boa parte do seu secretariado já havia aderido ao movimento militar e para ele só restou a adesão para não ser cassado. Apenas o PTB de Jango tomou posição de solidariedade ao presidente deposto. Em telegrama (SOUTO, O Norte, 03 de março de 1964) encaminhado ao líder paraibano do partido, Argemiro de Figueiredo:

Os deputados trabalhistas da Assembleia Legislativa (...) fizeram uma reunião no Palácio das Secretarias, ontem pela manhã. Depois de muitos debates, deliberaram telegrafar ao senador Argemiro Figueiredo, que deverá assumir a presidência do partido no país, hipoteticando-lhe irrestrita solidariedade. Pedem, no telegrama, que transmita ao “presidente” João Goulart nosso pensamento na lealdade partidária. O redator da mensagem foi o próprio líder da bancada, deputado Ronaldo Cunha Lima.

A política de cassações pegou deputados ligados às Ligas ou ao extinto Partido Comunista, como Agassis de Almeida, Langstein de Almeida, Figueiredo Agra e Assis Lemos, juntamente com políticos de outras instâncias, como a Câmara Municipal. Após a “limpeza” houve uma tentativa de reorganização do cenário político nacional. Porém o embate dentro dos partidos políticos continuava sendo um problema.

Foi então que no ano de 1966 foram abolidas todas as legendas partidárias e instituído dois partidos, a Aliança Nacional Renovadora (ARENA), alinhada aos militares, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição. Para José Octávio de Arruda Mello (2010), o PSD foi o embrião do partido da oposição no Estado. Devido à primária indecisão do alinhamento partidário do presidente regional do PSD, o senador Ruy Carneiro, coube ao dep. Federal Humberto Lucena a organização institucional do partido na Paraíba. Contando com o apoio de alguns aliados políticos, o deputado arcou com a organização

financeira do partido e os primeiros comitês no interior do Estado, onde teve problemas em algumas cidades, pois não havia interessados em se vincular com o partido da oposição.

A grande maioria dos políticos na Paraíba acabou se alinhando à ARENA, visto seus interesses ou medo de ter seus direitos políticos cassados. Sendo assim, o partido da situação tomou para si mais da metade do colegiado de todos os antigos partidos. O que acabou dificultando a atuação da oposição no estado.

1968: das eleições municipais ao AI-5

O ano de 1968 começa com as especulações para as eleições para prefeito e vereador. Com o fim das eleições para presidente, governador e prefeito das capitais e das cidades consideradas zonas de segurança nacional, restavam aos políticos pleito dos demais municípios. O que ainda assim acabou criando problemas dentro dos partidos.

A ARENA na Paraíba está dividida pelos caciques políticos dos antigos partidos. O partido do governo, que buscava o comando do maior número de cidades no Estado, teve problemas no sentido que grupos rivais de uma mesma cidade estavam no mesmo partido. A criação de sublegendas dentro do partido ajudava ao mesmo partido lançar mais de um candidato em cada cidade. O que ajudaria principalmente a diminuir as crises dentro do partido governamental. Para deputado emedebista Sebastião Calixto, isso prejudicaria a precária situação dos partidos no Brasil: “O deputado Sebastião Calixto declarou-se sistematicamente contrário às sublegendas explicando que a criação desses, ou seu reaparecimento, só viria acarretar transtornos aos dois minguados partidos existentes no Brasil” (DEPUTADO... Correio da Paraíba, 14 de março de 1968).

Segundo Grinberg (2009), a permissão para a criação de sublegendas, privilegiou a ARENA, as sublegendas ARENA 1, ARENA 2... Agradou aos grupos políticos que antes disputavam as eleições nos municípios em partidos como PSD e UDN. Isso fez com que o partido do governo tivesse o controle sobre a grande maioria das cidades do interior do Estado, sem o choque de grupos rivais.

Porém, um impasse ainda maior para os partidos é Campina Grande. A cidade, que à época da extinção das eleições, não foi tida pelos militares como zona de segurança nacional, é disputada por grandes expoentes da política local. O medo maior era de que, caso a cidade fosse tida como zona de segurança nacional, fosse designado um interventor. O que deixaria emedebistas e arenistas sem o comando de umas das cidades mais importantes do Estado

(João Pessoa era a única cidade que foi considerada zona de segurança nacional). Os políticos paraibanos dependiam da decisão do congresso e do executivo, segundo político local (ELEIÇÕES... Correio da Paraíba, 07 de fevereiro de 1968).

Somente aos congressistas cabe a responsabilidade desse pronunciamento, quando opinará produtivamente através de seu voto – continuou – não podemos ocultar todavia que a extraordinária cidade serrana passa por uma fase emocional face à decisão que independe a manifestação do seu civismo...

Porém, segundo colunista do Correio da Paraíba, J. Soares Madruga (MADRUGA, Correio da Paraíba, 08 de fevereiro de 1968), a não participação de João Pessoa e Campina Grande dará vantagem para a ARENA no pleito:

Mas, os que acreditam na liberdade pretendida, calculam que a Arena daria um bom banho de cuia no MDB, saindo das eleições municipais desse ano com um bom saldo, seja pela importância das prefeituras que conquistará, seja pelo número de vitórias no total dos municípios em que haverá pleito em 1968. Isso porque Campina Grande está praticamente fora da disputa eleitoral, como está João Pessoa, os dois grandes centros de indiscutíveis tendências oposicionistas.

O que se pode tirar de conclusão a priori, vista a declaração é que a população das grandes cidades teria uma consciência política maior que as cidades menores, reflexo da antiga política dos coronéis e práticas como o clientelismo. O que não pode ser confirmada sem uma análise eleitoral mais profunda, procurando entender o contexto político eleitoral que vivia cada cidade do interior paraibano. O que mesmo assim, seria um grande preconceito contra o eleitorado dos menores domicílios eleitorais.

Outros pontos importantes do contexto político nacional de 1968 são elencados por Maria Helena Moreira Alves (1984). O movimento sindical ou a criação da Frente Ampla são exemplo deles. Mas o que acabou refletindo em maior proporção no noticiário político, foram as passeatas estudantis. A morte do estudante Edson Luiz no estado do Rio de Janeiro por policiais da Polícia Militar repercutiu aqui na Paraíba. Várias foram as passeatas estudantis contra a atitude da PM e contra o governo militar. Várias dessas passeatas acabaram com estudantes presos. O partido de oposição foi favorável às manifestações estudantis. O partido lançou nota (MDB CONTRA... Correio da Paraíba, 06 de abril de 1968) solidária aos estudantes:

Tão logo chegou ao conhecimento da direção dessa agremiação partidária, o fato de que a polícia estadual havia dissolvido a bala concentrações estudantis que se realizavam no centro dessa cidade, além de ter efetivado prisões de estudantes e praticado outros atos de violência, deliberou

manifestar sua solidariedade aos estudantes paraibanos e ao mesmo tempo, condenar com veemência a atitude brutal, violenta e antidemocrática da polícia local, abatendo com tiros estudantes em plena via pública.

Assinaram tal nota os deputados: Mário Silveira, Ronaldo Cunha Lima, Sebastião Calixto, Antônio Gadelha, Orlando Cavalcanti, Azulil Assis, José Fernandes de Lima, José Maranhão, José Gayoso, Aloysio Pereira, entre outros.

Porém, há de se relatar que esse apoio, aparentemente não passava de notas de repúdio ou utilização da influência política para livrar um ou outro estudante preso. O MDB aqui na Paraíba, pelo que se relatou nos jornais até 1968 foi um partido de grito, incapacitado à ação.

O que se pode perceber é que na véspera do Ato Institucional número cinco ainda havia os mesmos vícios políticos que vigoravam no estado no período pré-golpe de 1964. O Estado da Paraíba refletia ao seu modo ou ritmo os acontecimentos do país. Tudo isso prova que a Paraíba era um estado que buscava lutar, dentro de seus limites político-culturais contra a repressão de um governo autoritário que estava prestes a fechar ainda mais o regime.

Na Paraíba a política eleitoreira comandava o posicionamento dos parlamentares e dos partidos políticos, apesar de alguns raros casos. Ganhar eleição, comandar o maior número de cidades, ou manter a ordem oligárquica, era o maior objetivo político no Estado. As mesmas oligarquias do início do século XX estavam ainda em atividade, comandando os currais eleitorais, as cidades do interior do estado. O domínio dos grandes latifundiários ainda era forte e a manipulação era visível, visto a falta de saúde e educação para o pequeno trabalhador rural, por exemplo.

A dependência da imensa parte do campesinato a esses grupos fazia com que se mantivesse essa ordem política. Grupos como as Ligas Camponesas, que trazia um forte sentimento de mudança do sistema teve sua ideologia retirada à bala.

Quem vive de ideologia não tem força na Paraíba.

Referências

Hemerográficas:

PONTES, Antônio Barroso. Pelo Nordeste: A ordem está cumprida. **O Norte**. João Pessoa, 04 fev 1964

SOUTO, José. Ronda Política: Telegrama. **O Norte**. João Pessoa, 03 mar 1964.

Deputado do MDB contrário às sublegendas. **Correio da Paraíba**. João Pessoa, 14 mar 1968, p. 8.

Eleições para prefeito de campina depende do Congresso, diz Plínio. **Correio da Paraíba**. João Pessoa, 07 fev 1968, p. 5.

MADRUGA, José Soares. Diário de Política: Injeção na ARENA. **Correio da Paraíba**. 08 fev 1968, p. 3.

MDB contra a violência e solidário com estudantes. **Correio da Paraíba**. 06 abr 1968, p. 03.

Bibliográficas:

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FALCON, Francisco. História e Poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**. Ensaios de Teoria. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 61-89.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH, vol 24, N. 47, 2004, p. 29-60.

GRINBERG, Lúcia. **Partido político ou bode expiatório: um estudo sobre a Aliança Nacional Renovadora (ARENA)**. Rio de Janeiro, Mauad, 2009, p. 93-123.

MELLO, José Octávio de Arruda. **Da Resistência ao Poder: o (P)MDB na Paraíba (1965/1999)**. Campina Grande: UEPB, 2010.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org). **Culturas Políticas na História: Novos Estudos**, Belo Horizonte: Argumentum, 2009, p. 13-37

NUNES, Paulo Giovani Antonino. A quebra da ordem institucional e a ditadura militar no Brasil. In: ARAÚJO, E.M.N.; NÓBREGA, E. M. M.; SANTO NETO, M. G.; BARBOSA, V; L.. (Org.). **Historiografia e(m) diversidade: artes e artimanhas do fazer histórico**. 1 ed. Campina Grande: Editora da UFCG, 2010, v. 1, p. 278-294

RÉMOND, René. Uma história presente. In: RÉMOND, René. (Org.). **Por uma História Política**, Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996a, p. 13-36.

O DISCURSO POLÍTICO DA TÉCNICA DA AÇUDAGEM COMO RESOLUÇÃO DAS SECAS NO NORDESTE

*Everaldo de Oliveira Silva**

*Eloyza Tolentino Soares***

RESUMO

O presente trabalho se debruça na tentativa de compreender o discurso propagado pelos políticos e intelectuais acerca da técnica da açudagem (construção de grandes reservatórios d'água) como panaceia da resolução das secas nos Estados da Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. Partimos da observância e da pluralidade de significados atribuídos a riqueza por trás da história do sertanejo, imbuí-se a possibilidade da pesquisa deste lugar, que, castigado pelas secas, foi palco de diversas tramas político-culturais. Propõe-se estudar os meios desenvolvidos para conter os efeitos confluentes das secas, privilegiando-se a açudagem e o discurso político de sua utilização que se fazia presente em torno de tais obras. Essas estruturas - grandes depositários d'água - são importantes para o sertanejo em dimensão para além da economia, mas também um novo espaço de identidade. Além disso, os projetos de construção de açudes proporcionaram instrumentos de barganha política, como eleição de figuras ligadas aos açudes e garantia de recursos do governo para as regiões beneficiadas. Compreender a técnica da açudagem e a trama política envolvida em sua construção se faz necessário à pluralidade de interesses, narrativas, personagens e impasses à construção dessas obras.

Palavras Chave: Secas. Discurso Político. Açudagem.

1. INTRODUÇÃO

O contato com o vasto acervo da Fundação Vingt-Un Rosado (FVR)¹ nos possibilitou um enorme leque de fontes de pesquisa. Em meio a dezenas de livros, cartas e outros documentos, várias inquietações foram despertadas. Havia algo, porém, que chamava atenção: a coleção de títulos sobre secas, a maior do Brasil, porém, como foi dito, tanto a bibliografia sobre as secas quanto as possibilidades de pesquisa são vastas. Dessa nos reportemos especificamente sobre um tema pouco explorado, mas, de grande valia, a açudagem, objeto das nossas reflexões neste texto. Por que estudar a açudagem? E qual sua relação entre políticos, sertanejos e intelectuais? É preciso pensar que, durante muito tempo,

* Aluno de graduação em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/Bolsista PROEXT/UERN/MEC

** Aluna de graduação em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/Bolsista PROEXT/UERN/MEC

¹ Nesta casa de memória estamos efetivando um projeto de extensão que tem como objetivos a organização do acervo bibliográfico, bem como sua divulgação para todo o Nordeste e mesmo o Brasil, por meio do incentivo a formação de bibliotecas, onde para tanto, doaremos kit's para bibliotecas municipais e Universidades nordestinas e de outras regiões do país. E foi a partir deste projeto de extensão que demos início a esta pesquisa.

desde o império, se pensava em uma maneira de resolver ou diminuir os efeitos causados pelas secas, problema que desde mesmo o império até a república, tornava difícil a vida dos administrados públicos, tanto em esfera municipal, como na esfera estadual e federal, e muito mais, dos nordestinos que ali viviam e ainda vivem.

Este trabalho volta-se à discussão das secas procurando problematizar e historicizar as perspectivas da açudagem e sua utilização como programa de governo, utilizada como forma mais imponente de resolução dos problemas sociais e econômicos no Nordeste brasileiro, entendendo que, essa técnica proporcionou a formação de imagens de autoridades e garantiu barganhas a esses políticos da região, assim como foi objeto de discurso de intelectuais, seguindo um pensamento positivista de progresso da nação. Não é fácil de responder tais inquietações, pois, é ampla a discussão do pensar e repensar as políticas propagadas no Nordeste com suas reais intenções.

A política da açudagem viabilizou barganhas políticas, sobre tudo em campanhas eleitorais, construindo no imaginário popular imagens de homens que lutavam pela solução de problemas de seus conterrâneos. Políticos que se apoderaram de pensamentos de intelectuais acerca das causas e soluções para a resolução das secas, cujos argumentos, muitas vezes, eram associados ao de técnicos do Departamento Nacional de Obras contra as Secas – DNOCS² - que eram deslocados para estudar a região e que viabilizavam a açudagem como forma mais significativa de solucionar o problema dos flagelados, reforçando dessa maneira o discurso do qual se apropriavam essas autoridades.

2. A PANACEIA DAS SECAS

Aziz Nacib Ab'Saber caracteriza o Nordeste seco pelas seguintes características de região semiárida:

Os atributos que dão similitude às regiões semi-áridas são sempre de origem climática, hídrica e fitogeográfica: baixos níveis de umidade, escassez de chuvas anuais, irregularidade no ritmo das precipitações ao longo dos anos; prolongados períodos de carência hídrica; solos problemáticos tanto do

² O DNOCS era um órgão do governo federal, que tinha como pretensão socorrer o povo do Nordeste por meio de obras que asseguram-se emprego aquele povo durante os períodos de grandes secas, bem como tinha a função de estudar a região em busca de soluções para aqueles problemas oriundos das secas, era responsável também pela construção dos açudes públicos que ali eram construídos, sendo também responsável muitas vezes por sua administração, bem como servia a construção outras obras que amenizavam os efeitos das secas nessa região, ele veio em substituição ao IFOCS, órgão que até então tinha as mesmas funções, porém, foi substituído por esse novo órgão.

ponto de vista físico quanto do geoquímico (solos parcialmente salinos, solos carbonáticos) e ausência de rios perenes, sobretudo no que se refere às drenagens autóctones. (Ab'Saber, 1999:7)

Por essas características que impedem um desenvolvimento regular do Nordeste, diferente de outras regiões do país, que se desenvolvem por consistirem de características climáticas diferentes, essas que lhes propiciam diversas práticas de caráter agrícola, de garantias de estadia no ambiente de origem por contingentes humanos, que encontram atividades a ser realizadas garantindo sua subsistência e diversas práticas econômicas, por exemplo, foi assim que se atribuiu ao açude diversas finalidades, dentre as quais, tinha como função primordial a defesa do Nordeste frente aos efeitos das secas por meio da irrigação, sendo essa prática seguida da produção de energia elétrica, criação de peixes, garantia da estadia do sertanejo no interior, em especial no seu lugar de origem.

A seca que assolara a região há muito tempo, desde mesmo o império já era vista como dificuldade para o desenvolvimento da região, essa que está inclusa no espaço compreendido como Polígono das secas³, esse que por sua vez influência no clima do Nordeste causando migrações, falta de produtividade econômica e agrícola pela irregularidade das chuvas, fenômeno oriundo da influência climática existente nesse espaço, o que invalida garantias de chuvas regulares, atingindo diretamente a garantia de água para períodos que superassem mais de um ano e meio de estiagem, e por fim morte. Sendo assim, se pensou em por em prática uma técnica que surtisse efeitos positivos, e que, fosse do agrado de todos os interessados sejam eles políticos ou mesmo o próprio povo nordestino que era o que mais sofria com as secas.

O açude não tinha apenas a função de acastelar água para períodos de secas, mas, cabia-lhe conter as águas de rios que em períodos de grandes invernos, esses que se davam em períodos distintos, provocando diversos transtornos ao sertanejo por meio de suas enchentes. Já como curador dos males oriundos das secas estava sendo requisitado pelo fato de acumular água que poderia ser utilizada nos períodos de secas, e dependendo do seu tamanho poderia resistir por dois anos ou até mais aos efeitos dessas auxiliando os nordestinos na resistência desses períodos escassos. Engenheiros ao se depararem com a região e constatar que de forma

³ Esta área é considerada como polígono das secas, por ser afetada diretamente pelos efeitos das secas e compreender as regiões dos [Estados de Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí, Sergipe, Ceará, Paraíba](#) e [Rio Grande do Norte](#), sendo estes três últimos estados, os mais afetados por esse problema da falta de chuvas regulares e do tempo ocioso sem precipitações.

mais acentuada o mal da região era a falta da água propriamente dita, proporcionada até pela má distribuição das chuvas, não hesitaram em confirmar a açudagem como artifício solucionador do calvário do nordestino, um exemplo é o do eng.º Vinícius Bêredo, que no ano de 1950 afirmava:

O açude nas condições especiais de clima do Nordeste e na plenitude de suas funções intrínsecas, é aguado, para alimentação do homem e dos rebanhos; é campo de pesca; é centro de produção agrícola, nas vazantes; é reservatório de acumulação de água para irrigação sistemática; é obra de regularização de regime, de defesa contra as cheias; é fonte potencial de energia. (ROSADO; ROSADO, 1986: 54)

Os políticos foram os mais vibrantes defensores da prática da açudagem, recorrendo a ela para afirmar que o nordeste tinha possibilidades econômicas, cabendo apenas ao governo federal que, se predispusesse em fornecer recursos para a construção dessas engenharias em prol do povo nordestino, os intelectuais também foram muito importantes, pois, foram eles que ajudaram a arregimentar esse discurso pronunciado por esses políticos. Eloy de Souza intelectual e também engajado na política, representante do Estado do Rio Grande do Norte, fala dos gastos que o referido Estado sofrera com as secas no período entre os anos de 1950 a 1951:

A seca ainda reinante expatriou muitos milhares de conterrâneos. Dizimou nossos rebanhos numa proporção alarmante. Matou lavouras. Impediu a cultura da terra e a produção de gêneros de primeira necessidade, o que nos obrigou a pagar aos Estados do Sul cento e trinta e dois milhões de cruzeiros pelos alimentos básicos da nossa alimentação regional; farinha de mandioca, arroz, feijão e charque. Essa quantia fabulosa, drenada para outros Estados em 1950 e 1951, já se elevou a uma percentagem não pequena, tão só com a entrada de mais de mil sacas de farinha de mandioca em janeiro último. (SOUZA, 1983: 22)

Ele ainda afirma que “Para mim irrigar é povoar, enriquecer, ser feliz. Não somente isso senhores” (SOUZA, 1983: 22). O açude era entendido como sendo até então a melhor solução já se pensada a cerca da resolução dos problemas enfrentados pelo Nordeste e que fizeram e fazem do sertanejo a maior vítima. No tocante ao que confere dor e penúria ao povo, era que se fazia fortalecer um discurso de pedido de socorro, como fala Foucault:

era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se

passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino. (FOUCAULT, 2011:15)

Essa apoderação do açude como forma de conter tais problemas foi fundamental para a consolidação dessa técnica como elemento propiciador de vantagens políticas e sendo elemento do discurso político, tendo como elemento base o sofrimento dos sertanejos nos períodos de secas.

Elabora-se para tanto uma imagem de uma região castigada pelas secas, impedida de produzir meios que lhe garanta crescimento econômico, bem como impossibilite a promoção de empregos a seu povo, se não os que são garantidos no interior por meio das fazendas, esses que são comprometidos quando a seca se estabelece por um longo período, afetando diretamente os trabalhos no campo. Essa imagem pode ser reforçada e justificada pelas fugas empreendidas pelos sertanejos durante esses períodos ociosos, onde “nenhuma” gota de água, ou mesmo, poucas chuvas que não servem para garantir a criação de nenhuma gramínea ou outro tipo qualquer de pasto ou produção agrícola, força o homem do interior a se aventurar na urbe em busca da garantia da sua vida.

Mas, não seria esse um discurso recíproco remetido pelas autoridades com o intuito de comover as autoridades superiores do país? Era exatamente essa realidade utilizada como elemento que fomentava a necessidade de ajuda para o Nordeste, a população agonizava na espera de uma solução, essa que havia sido encontrada e que, restava não mais apenas a atuação do governo estadual nessa luta, porém, era essencial o engajamento do governo federal auxiliando nessa empreitada com recursos que favorecesse a por em prática a técnica da açudagem como sendo a solução que viria a conter os efeitos oriundos das secas consecutivas no Nordeste.

Felipe Guerra também ressalta a situação na cidade de Mossoró, quando a seca se estendia e a cidade também era alvo da população que fugia da agonia que a seca origina:

Sua população talvez duplicada pelas vítimas das secas, que se declarou, e que dos sertões chegavam à procura de trabalhos, de recursos quaisquer, pois não seria possível morrer de inanição, sem luta, sem esperanças. (GUERRA, 1985: 7)

Foi-se até posta em prática a emigração para fora do Estado, em especial para a Amazônia e para o Sudeste, como forma de amenizar a situação daqueles flagelados, muitas

vezes também na tentativa de evitar mais transtornos às autoridades, pagavam as passagens para que os sertanejos voltassem para casa ou mesmo para outras regiões do país, para assim não se agruparem com outros mais revoltados e consignarem uma revolta de dimensões ainda maiores que as que já se sucediam e fora presenciado em outros anos de secas incidentes.

3. OS INTELLECTUAIS ENGAJADOS NA DEFESA DO AÇUDE

A solução para os problemas acarretados pelas secas foi uma das aspirações remetidas aos intelectuais nordestinos, eles que tinham em mente, partindo da observação de outros lugares do mundo que também sofriam com os mesmos problemas das secas, e, a partir também da sua própria observação e da de sertanejos que sempre ressaltavam que o problema era a falta de água e que, o problema seria resolvido com a garantia da água para esse lugar, bem como imbuídos de um sentimento nacionalista de desenvolvimento do país, chegou-se a constatação de que a construção de reservatórios, ou melhor, grandes reservatórios d'água é que seria possível para resolver esse problema.

Segundo a professora Ivone Cordeiro Barbosa o país após a proclamação da República estava imbuído de um espírito nacionalista voltado para o desenvolvimento da nação e, os intelectuais tinham uma participação fundamental no que concerne a conhecimentos específicos de cada lugar, favorecendo assim a um efetivo desenvolvimento homogêneo do país:

Intencionalmente, indiferencio discursos para enfatizar o quanto o imaginário criadora e o discurso técnico-científico fruto da observação empírica e, portanto, “racional”, descrevem e manifestam sentimentos de exaltação e surpresa diante da paisagem sertaneja. Se me reporto a estes diferentes discursos para falar do processo de produção do espaço sertanejo é para lembrar com Süsskind que a inclusão do sertão no espaço nacional exigiu um esforço de construção laboriosa para criar uma unidade para uma realidade que se apresentava fraturada em profundas divisões e diferenças sociais, econômicas e políticas entre as classes e entre os diferentes espaços territoriais (regiões) brasileiros. Nessa mesma perspectiva, referindo-se aos que buscam uma identidade essencial e sem rachaduras, afirma que o equívoco destes é permanecerem presos a uma “miragem originária” e a uma pretensa “substância natural” para configurar uma imagem sobre a nação. (BARBOSA, 2000: 46).

Essa foi à tarefa atribuída aos intelectuais, a de procurar maneiras de desenvolver suas regiões para que com isso o país crescesse de maneira homogênea representando a unidade da nação, a partir daí, essa técnica também foi defendida por autoridades nordestinas que não hesitaram em defender e se apoderar de mesma como arma discursiva na busca por recursos federais para a região Nordeste. Felipe Guerra no Rio Grande do Norte dizia que:

A vida normal da região reclama igualmente esse suprimento. Passados os quatro meses de “inverno”, só as terras naturalmente úmidas, como o leito dos rios, lagoas, etc., podem oferecer capacidade para produzir. Necessário é, portanto, que o trabalho do homem transforme terras ressequidas em terras aptas a produção, fornecendo-lhes a necessária irrigação. Para o Nordeste, o meio mais fácil, mais simples, para a consecução desse suprimento, tão essencial a sua economia, é o açude, e a açudagem. O açude é um prolongamento do inverno, nos anos normais; é um “inverno”, nas crises das secas. (GUERRA, 1989: 93)

Cogitou-se que, com a técnica da açudagem a produção econômica do Nordeste poderia efervescer, favorecendo a uma não dependência como a que até então se fazia dessa região em detrimento do país. Eloy de Souza também defendia o açude como elemento de importância para a região, não deixando despontar o lado econômico como viés de garantias pelo grande açude:

Não há nessa minha opinião o desejo de parecer original e isolar-me do contato de outras opiniões opostas; mas sim, a lição da nossa própria experiência (sic) feita na prática da pequena açudagem e na lição de outros povos, sujeitos a fenômenos idênticos, e que regeneraram o meio econômico ferido pelo mesmo mal, construindo imensos reservatórios para irrigação das terras que as secas tornavam improdutivas. (SOUZA, 1983: 22)

Não era a pequena açudagem a solução mais apropriada, Eloy de Souza defendia o grande açude como uma forma de abrangência maior, possibilitando resultados mais favoráveis à irrigação, já que, em outros lugares do mundo que também sofrem com o mal das secas, também se fizera experiências e os pequenos açudes não resistiam a longas estiagens, essas quando se estendessem por mais de um ano de seca, deixando assim os seus dependentes a própria sorte.

[...] Foi, então, que um estadista de imaginação, compreendeu a inutilidade da pequena açudagem como elemento defensivo das estiagens prolongadas, por espaço superior a dois anos, delineou e iniciou o vasto e custoso programa dos reservatórios colossais destinados a fertilizarem os vales improdutivos, hoje, apesar de ainda haver muito por fazer, calamidades

iguais àquela não matariam sequer o excedente de três por cento do obituário normal. (SOUZA, 1983: 23)

A partir daí defendia-se a grande açudagem como garantia veemente de resolução dos problemas das secas, não se poderia ignorar as experiências de outros lugares que, com a investida nos grandes depositários d'água obtiveram resultados favoráveis e garantiram uma maior resistência aos efeitos flagelantes das secas. Felipe Guerra ainda atribuía as seguintes vantagens do açude durante períodos de seca, em vista a imagem do Nordeste durante esse período:

O açude, a irrigação do solo, é o único meio de evitar que, durante a seca estéril e improdutivo permaneça o solo, que poderá ser transformado, durante a calamidade, em fonte de produção e trabalho. Nos anos normais, a açudagem incrementa o trabalho e a riqueza particular, sendo, portanto, um fator valioso para a economia da região. Não há muito anos, todos os produtos da cana consumidos no sertão do Estado eram comprados nos Brejos paraibanos, ou cariri, do Ceará. Hoje, grande parte desses produtos são oferecidos em pleno sertão. (GUERRA, 1989: 95)

Nesse sentido, não se vê as garantias de emprego aos sertanejos ainda durante as secas, já que, se existe a proporcionalidade de emprego estará garantida a renda do sertanejo, assim como está garantida a de seu empregador, o grande latifundiário, não sendo preciso que este se retire de seu lugar de origem em busca das cidades mais úmidas, como muito ocorreu durante as secas, o que era um grande problema para as autoridades e para os fazendeiros que perdiam sua mão de obra. Sem contar que o açude necessitava de mão de obra para ser construído, utilizando para tanto, o sertanejo o que seria mais uma vez vantajoso, assegurando-lhe renda nos períodos de secas que era quando esses depositários d'água eram construídos, servindo até como frente de obras emergenciais.

Muitas vezes os açudes também deixaram de ser construídos pelo interesse político que existia de maneira pertinente em torno dessa técnica, tanto a favor quanto na oposição, dependendo é claro, de quem seria o beneficiado, é o que podemos aquilatar numa fala de Juvenal Lamartine no ano de 1955, ao se referir a esse jogo de interesses políticos:

O açude Serra Negra, no rio Espinharas, à montante da cidade do mesmo nome, estudado, projetado, oferecendo condições para construções muito superiores á do açude Orós, no Ceará e com a capacidade de um bilhão e seiscentos milhões de metros cúbicos d'água, foi abandonado para não prejudicar alguns proprietários de sua bacia de montante, que se opuseram á construção. Este açude que beneficiaria dois Estados e redimiria contra os

efeitos da seca uma grande porção do Nordeste Brasileiro, foi preferido por uma barragem no Boqueirão de Oiticicas, no Rio Piranhas, onde foram gastos vinte mil contos sem eu estudos tivessem sido concluídos e isso porque todo mundo sabe, desde os técnicos do DNOCS, até o sertanejo mais ignorante, que é impraticável a construção do açude Oiticicas. (GUERRA, 1989: 67)

O interesse político se fazia incessante sobre a utilização dessa técnica, nesse caso não que o açude deixaria de proporcionar benefícios para uma maioria como assevera o Juvenal Lamartine, mas é que, os grandes fazendeiros que tinham suas terras nesse espaço onde seria construído esse grande açude, o Serra Negra, neste caso específico, por exemplo, seriam prejudicados e, a importância dessas elites para o governo era significativa, no que concerne a votos e garantias de futuras eleições com o suporte político dessas elites nessa região do Estado.

O açude nem sempre foi visto como uma técnica voltada apenas para a solução dos problemas que a seca desencadeava no Nordeste, mas, como jogada política para obtenção de recursos do governo federal, onde, obras eram superfaturadas, originando o que se chama de Indústria das secas, causando para o sertanejo não vantagens, mas, desvantagens.

4. O AÇUDE COMO GARANTIA DE BARGANHAS POLÍTICAS

O Thomaz Pompeu Sobrinho intelectual e político do Estado do Ceará, afirma a politicagem que se recaiu sobre a açudagem, onde políticos procuravam tirar proveito da referida técnica:

Não tardou que uma asfixiante burocracia e injunções de caráter eleitoral exercessem as suas nocivas influências sobre as atividades da repartição, concorrendo acentuadamente no sentido de restringir as suas operações reduzidas quase somente à construção de açudes públicos ou particulares. As secas intercorrentes (1915-1919) contribuíram ainda mais para este fim, com a maior interferência dos chefes políticos, cada vez mais profundas nos trabalhos, serviços e deliberações. (SOBRINHO, 1982: 84)

A açudagem foi constituída de aparato para barganhas políticas, os relatos de abundância e relevâncias que essa técnica garantiria ao Nordeste deu lugar a uma astúcia política que tinha como pretensão garantir apoios políticos e dessa forma, asseverar-se no poder, usufruindo assim dos recursos federais que eram remetidos para essa região como

subsidiadores para a fomentação de investimentos na construção de açudes públicos, como de primeira importância e também de açudes particulares, esses últimos de menor magnitude, mas que, também deveria de algum modo favorecer a um controle da situação dramática causada pelas secas.

É o que ressalta Durval Muniz:

A imagem e o texto do Nordeste passam a ser elaborados a partir de uma estratégia que visava denunciar a miséria de suas camadas populares, as injustiças sociais a que estavam submetidas e, ao mesmo tempo, resgatar as práticas e discursos de revolta popular ocorridas neste espaço. Estes territórios populares da revolta são tomados como prenúncio da transformação revolucionária inexorável. As terríveis imagens do presente servem de ponto de partida para a construção de uma imagem futura, de uma espacialidade imaginária que estaria no amanhã, de um espaço da utopia. (ALBUQUERQUE Jr., 2011: 208).

Constrói-se um discurso voltado para interesses próprios, tomando para si as mazelas que afligem o povo da região, assim como impede também seu desenvolvimento, a partir daí surge a açudagem e a irrigação que era a grande valia cogitada pelos políticos como a mais nobre importância do açude, pois, era a partir da produção agrícola que se garantiria o fluxo de alimentos de grande importância para a dieta dos sertanejos, diminuindo assim os problemas da fome, doenças, migração e assegurando o sertanejo no campo, o que era um dos maiores objetivos dessa técnica, evitando que esses levantes tomassem os grandes centros e realizassem eventos arruaceiros como muito se viu, sem contar na penúria que era o caminhar do interior até as grandes cidades, onde consumiam o que encontravam pela frente seja para amenizar a fome, como por exemplo, carne podre de animais mortos, ou mesmo água suja, para matar a sede, até mesmo casos de antropofagia foram registrados.

Quem ressalta esses eventos é o professor Frederico de castro Neves, ao se reportar ao ano de 1958:

A situação no acampamento da construção da estrada não é das melhores. Os “salários estão atrasados há dois dias e não há armazéns de fornecimento”. De fato, a situação “está-se tornando quase insustentável, dada a quantidade de homens que ali buscam trabalho”: “Os serviços, até agora iniciados, são muito poucos, distantes um do outro, insuficientes, por tanto, para dar ocupação a todos os necessitados”. Por outro lado, “não há ferramenta para todos” e “a verba destinada aos aludidos serviços não é de molde a garantir ocupação para tanta gente durante muito tempo”. O

governador, mais uma vez, é chamado a intervir “para verificar o que é possível fazer, com os limitados recursos de que dispõe o Estado, para fazer face à difícil situação que se criou com a seca”. Com “promessas” e “meias medidas”, os responsáveis pela obra procuraram convencer os retirantes a retornar ao acampamento em Messejana. Mas as promessas de pagamento, porém, não convencem um grupo de retirantes, que “começou a se mover para Fortaleza”. Outro grupo permanece nos arredores de Messejana, ameaçando o comércio. Um novo impasse se estabelece, enquanto, por via das dúvidas, os comerciantes fecham as suas portas. O conflito, por alguns momentos, foi pacificamente resolvido pela polícia, que distribuiu leite – do próprio bolso do secretário de polícia, segundo o jornal (o democrata de 1958) – e, com o auxílio de alguns comerciantes, outros gêneros alimentícios. O chefe dos serviços conseguiu, ainda, o pagamento de um dia de trabalho para evitar um novo deslocamento dos descontentes. (NEVES, 2000: 12)

Eventos dessa magnitude só ocorriam nos momentos mais drásticos, quando não havia mais nenhuma perspectiva de salvação por meio da ajuda que era empreendida pelo poder público, ou em casos como esse, quando tardava a acontecer o pagamento dos sertanejos o que levava alguns a se revoltar e conseguirem juntar outros em prol de saquear os galpões do DNOCS para encontrar alimento e aliviar a fome.

Celso Furtado ao se referir as obras que eram direcionadas para o interior nos leva a seguinte inquietação: qual era realmente a intenção daquelas autoridades? Favorecer a uma melhor condição de vida para aqueles sertanejos ou assegurar-los no campo como garantia de votos controlados e mão de obra para seus correligionários políticos?

Celso Furtado ressaltou o seguinte:

As obras improvisadas para ocupar a população, as medidas de curto prazo têm como principal consequência fixar a população onde ela se encontra. Contribuem, assim, para que não se interrompa o crescimento da carga demográfica [...]. Ora, quanto maior for o excedente demográfico, maior será o impacto social da seca. (FURTADO, 1959: 69)

Havia um interesse em mantê-los atalhados, na tentativa de não transgredirem as leis estabelecidas e mesmo, talvez, o que seria o objetivo maior por parte dessas autoridades, assegurar o sertanejo no seu lugar na tentativa de comover autoridades federais, para que dessa forma pudesse ser assegurada a vinda recursos para a região. Furtado também salienta:

As obras improvisadas para ocupar a população, as medidas de curto prazo têm como principal consequência fixar a população onde ela se encontra.

Contribuem, assim, para que não se interrompa o crescimento da carga demográfica [...]. Ora, quanto maior for o excedente demográfico, maior será o impacto social da sêca. (FURTADO, 1959: 69)

Ao nos debruçarmos sobre essa perspectiva percebemos como as autoridades se articulavam com um mesmo propósito, usando para tanto, uma ideia de sobreposição por cima de leis, de ações tendenciosas e perigosas, que na verdade tinham o intuito de disfarçar a verdadeira pretensão, que era garantir votos e consequentemente eleições. Celso Furtado, ao se referir a açudagem afirma que, essa não serviu efetivamente ao propósito que até então era defendido por políticos e intelectuais, mas que, serviu à pecuária, ou seja, favorecendo não diretamente e como deveria servir ao sertanejo e nordestino como um todo, mas, a elites agrárias aliadas:

Se observarmos a economia da região semi-árida em suas três camadas antes referidas, comprovamos que o efeito mais importante da política da açudagem se faz sentir na terceira delas, isto é, no setor pecuário. O coeficiente de mortalidade do gado durante a sêca, é hoje em dia muito inferior ao de outras épocas. [...] No outro extremo, temos a produção de alimentos, que em quase nada se beneficiou dos grandes investimentos realizados no represamento de águas. [...] Na realidade em que tem contribuído para tornar mais rentável a pecuária, a açudagem também contribui para reter uma maior massa populacional na região. (FURTADO, 1959: 70)

E qual o propósito desses políticos com essas ações? É simples, garantir alianças políticas para que nas eleições futuras essas autoridades estivessem afirmadas de novo no poder, com seus votos assegurados pela estadia do homem do interior, no seu respectivo espaço, logrando assim o que os bens públicos lhes pudessem agraciar. Essas ações consistem num sistema de clientelismo onde não só existem relações de políticos com políticos, mas de, políticos com elites agrárias que possuem uma importância fundamental para suas ambições nas áreas onde residem, é o clientelismo que José Murilo de Carvalho caracteriza da seguinte maneira:

As relações clientelísticas dispensam a presença do coronel, pois ele se dá entre o governo ou políticos, e setores pobres da população. Deputados trocam votos por empregos e serviços públicos que conseguem graças à sua capacidade de influir sobre o Poder Executivo. (CARVALHO, 1997: 3-4)

Assim essas pessoas que interagiam diretamente com essas autoridades eram beneficiadas com a construção de obras em suas regiões, ou mesmo, com a garantia de

empregos públicos em setores da administração pública, elaborando para tanto uma relação reelaborada da política nordestina, onde o Coronel é deixado de lado, para que, os novos interesses sejam resolvidos diretamente com quem interessava as autoridades, sejam eles políticos ou mesmo integrantes da sociedade que lhes favorecesse a seus propósitos, garantindo para tanto, ao final desse jogo de poder e troca de favores, barganhas políticas por meio de laboras para fins comuns.

FONTES

ARANHA, Teresa (Seleção e Organização). 18º Livro das secas. Secretaria de Projetos Especiais do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Coleção Mossoroense, Série “C”, Vol. CDXLI, Mossoró, 1989.

CUNHA, Egberto Carneiro da. Construção dos Açudes Públicos “Coremas” e “Mãe D’agua”, (1952), Coleção Mossoroense. Série “B”, vol.1006, Mossoró, 1991.

DUQUE, José Guimarães, Perspectivas nordestinas, 2ª Edição. Fundação Guimarães Duque. Fundação Vingt – Un Rosado, Coleção Mossoroense. Série “C” Vol. 1234, Mossoró, Set. 2001.

FILHO, Joaquim Inácio de Carvalho. Discurso pronunciado a 11/07/1935. Rio de Janeiro, Tipografia do jornal do comércio, 1936. A lei das Secas e Outros Temas, pág. Coleção Mossoroense Série “C”, Vol. CCLXII, Mossoró, 1982.

FURTADO, Celso. Uma política de desenvolvimento econômico para o Nordeste. Ministério do Interior Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, Assessoria Técnica. 2ª edição. Recife, 1967.

GUERRA, Otto (Seleção e organização). 20º Livro das secas 2ª Edição, Coleção Mossoroense, Série “C”, Vol. CDLXXII, Mossoró, 1989.

GURGEL, José Jarbas Studart. OLIVEIRA, Adbeel Goes de. Efeitos da Introdução de Peixes e Crustáceos no semiárido do Nordeste Brasileiro, Coleção Mossoroense. Série “B”, vol. 453, Mossoró, 1987.

ROSADO, Vingt-un, ROSADO, América, (seleção e organização), 8º Livro das Secas. Editora Universitária UFRN, Coleção Mossoroense. Série “C”, vol. CCXLII, 1986.

ROSADO, Vingt- Un, ROSADO, América (Seleção e organização). 10º Livro das Secas, Editora Universitária UFRN, Coleção Mossoroense. Série “C”, vol. CCCIV, Mossoró, 1985.

ROSADO, Vingt- Un, ROSADO, América (Seleção e organização). 12º Livro das Secas, Editora Universitária UFRN, Coleção Mossoroense. Série “C”, vol. CCCVI, Mossoró, 1985.

SOBRINHO, Thomaz Pompeu. História das Secas (Século XX). Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, Fundação Guimarães Duque, Escola Superior de Agricultura de Mossoró, Coleção Mossoroense, Série “C” Vol. CCXXVI 1982.

SOUZA, Eloy de. O Calvário das Secas. 3ª edição – Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília INL: Natal: Fundação José Augusto, 1983.

PEREIRA, Francisco das Chagas. Jorge Fernandes e a Seca 1984, Coleção Mossoroense. Série “B”, vol.1010, Mossoró, 1991.

TALTASSE, Pierre. STRETTA, Etienne. Os Problemas Hidro geológicos do polígono das secas 1ª Edição 1959, Coleção Mossoroense. Série “B”, vol. 719, Mossoró, 1990.

BIBLIOGRAFIA

AB’SABER, Nacib Aziz. Dossiê Nordeste Seco, Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida. *Estud. av.* [online]. 1999, vol.13, n.36, pp. 7-59. ISSN 0103-4014. Acessado em 20/07/2012 ver no link: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n36/v13n36a02.pdf>

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ivone Cordeiro. *Sertão: um lugar incomum: o sertão do Ceará na literatura do século XIX*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. Trabalho apresentado no simpósio sobre "Nation-Building in Latin America: Conflict Between Local Power and National Power in the Nineteenth Century", em homenagem a Raymond Buve, Leiden, Holanda, 20-21 de abril de 1995. Dados vol. 40 no. Rio de Janeiro 1997. Acessado em 21/08/2012 ver link: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S001152581997000200003&script=sci_arttext&tlng=en

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso, aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 21ª edição. São Paulo: editora Loyola, 2011.

HOBBSAWM, Eric J. A Era do Capital 1848 – 1875. 3ª edição. Tradução de Luciano Costa Neto, digitalização: Argo, Stanford, março de 1977.

MENDES, Benedito Vasconcelos. Reflexões Sobre o Nordeste, Coleção Mossoroense, Série “C” vol.1358, maio de 2003.

NEVES, Frederico de Castro: A Multidão e a História: saques e outras ações de massas no Ceará. Fortaleza (Relume Dumará, 2000).

NO FLUXO DAS RIMAS: A LITERATURA DE CORDEL COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

Felipe Aires Ramos¹

Resumo: A Escola dos Annales é caracterizada profundamente até hoje como a que marcou uma quebra definitiva no modo de se escrever, e, portanto, de se ensinar a História; transgredindo os limites anteriormente impostos pela Escola metódica, ela abriu o conceito de fonte, abrangendo os mais diversos materiais que tivessem por artífice o homem. Assim, no Brasil essa inovação também encontrará ressonâncias na prática do ensino, alargando em muito as possibilidades de linguagens na sala de aula e, portanto adaptando as aulas à realidade cotidiana dos alunos através de caracteres que permanecem no seu dia-dia; essa mudança prática é visibilizada principalmente através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). A literatura de cordel, nesse contexto, enquanto crônica poética e jornal "popular" contemporâneo a seu tempo, assume papel importante no processo de educação e uma pertinente possibilidade de linguagem para a utilização na sala de aula, uma vez que se visibiliza monumento. O presente artigo, portanto, tem como objetivo central analisar como a literatura de cordel pode ser utilizada em sala de aula no processo de educação, claramente em História, visando compreender como sua utilização pode ser dialogada com as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, explicitamente às referentes aos terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental. Para a realização de tal utilizarei como referencial teórico Tomaz Tadeu da Silva em "Documentos de identidade: uma introdução às teoria do currículo", Antônio Flávio Barbosa Moreira, Os parâmetros Curriculares Nacionais em Questão", os próprios PCN's o Mark Curran através de "História do Brasil em Cordel", estabelecendo também pontes entre esses referenciais e alguns cordéis a título de análise a respeito dessa relação.

INTRODUÇÃO

Considerando o alargamento que a Escola dos Annales, durante o século XX promoveu na prática historiográfica estendendo o conceito de fontes, atualmente, a educação brasileira vive um momento de consolidação dessas propostas, especificamente a área de ensino da História. Neste sentido, começam a ter visibilidade novas linguagens que anteriormente não tinha espaço no lecionar História, como, por exemplo, a música, o teatro, a literatura entre outras linguagens que hoje se tornam possíveis de serem trabalhadas em sala de aula.

Desse modo, muito dessa nova cultura "escolar" foi empreendida a partir da redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que explicita propostas e novas visões acerca do ensinar e, mais especificamente, no caso da parte de História, do ensinar História. Essa é uma quebra no sentido de manuseio didático uma vez que os próprios objetivos da educação, segundo os PCN's serão outros, muito mais vinculados à procura de uma

¹ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Graduando, (PIBIC/PROPESQ)

conscientização dos alunos enquanto potenciais agentes sociais. Esse seria, afinal, o grande papel da educação, formar esses agentes sociais, construir novos cidadãos críticos capazes de interferir na sociedade.

Essa afirmação será de vital importância dessa abertura no que diz respeito a linguagens didáticas, uma vez que, no caso da disciplina História, por exemplo, existirá a preocupação com a criação de pontes, de ligações, que o permitam conhecer a sua sociedade a partir de sua construção histórica.

Sendo assim, o presente trabalho busca pensar a literatura de cordel, maciçamente difundida no Brasil, e principalmente no Nordeste, do século XX, como uma nova possibilidade de linguagem para a sua utilização na aula de História, tentando perceber as características que a tornam um ângulo de visão diferenciado sobre determinada época, e como ela pode ser influente nesse processo de educação proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCN'S E A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA DE CORDEL COMO LINGUAGEM DIDÁTICA

A “Annales d’Histoire Economique et Sociale” é um movimento oriundo de , oficialmente, 1929, criado inicialmente por Lucien Febvre e Marc Bloch. Esta, mais tarde já consolidada escola histórica, influenciará decisivamente nos rumos que a história tomará chegando a controlar e ser o centro da própria na sua segunda fase comandada por Braudel.

Ela, inicialmente, nasce como uma tentativa de resposta a todas as regras impostas pela vigente naquela época História Metódica, escola esta que se apegava aos métodos, à objetividade, neutralidade do historiador que, na verdade, seu trabalho se assemelhava e era realmente uma coleta de dados sem, nas concepções daqueles que a fundaram, influências externas: o historiador, portanto teria que se “despojar” de todo tipo de opinião ou característica pessoal que pudesse atrapalhar a pesquisa e impedir, assim, que a História chegasse limpa até a sociedade.

Pois bem, o que Febvre e Bloch propõem justamente é a formação de uma “Nouvelle Histoire”, distanciada o máximo possível dessa história metódica. Entre os combates que os Annales faziam aos antecessores estavam o metodismo exagerado, a separação da história das demais ciências, o historiador como sendo o coletor de dados e, principalmente, a mudança de

concepção sobre fonte histórica; esta característica afetará diretamente uma futura alteração no estudo e, logicamente, no ensino de História.

Uma das características mais marcantes da Escola Metódica, além da afeição por usar métodos das ciências naturais no fazer histórico, era o verdadeiro estigma pelo aproveitamento único e exclusivamente de documentos oficiais escritos como fonte histórica; isso demonstra duas características que são a História política como único campo de estudo possível segundo eles e o abandono de outros vestígios históricos. Nesse movimento, é possível perceber uma das principais causas do abandono e da periferização, na verdade exclusão, de um material tão rico e que diz tanto sobre uma sociedade como o cordel enquanto elemento “monumento” de uma cultura literária.

Quanto a essa questão os Annales irão dar uma importância fundamental, propondo uma total inversão quando, até mesmo por trabalharem com mentalidades, imaginários e valores temporais, trazem como representação de fonte histórica todo e qualquer instrumento que seja fruto ou tenha sofrido a ação do homem sobre si. José Carlos Reis, em seu livro “A Escola dos Annales – A Inovação em História”, traduz bem esse pensamento proposto pela Nova História, mais exclusivamente Febvre:

“Nesse sentido, Febvre propõe uma outra ‘inovação’: ele defenderá a ampliação do ‘arquivo do historiador’, A história, para ele, pode ser feita com todos os documentos que são vestígio da passagem do homem. O historiador não pode se resignar diante de lacunas na informação e deve procurar preenchê-las. Para isto, usará os documentos não só de arquivos, mas também um poema, um quadro, um drama, estatísticas, materiais arqueológicos.”(REIS, 2004, p. 77-78)

Febvre abrirá o conceito de fonte, porque abre igualmente o conceito de História, ou seja, ao expandir o campo histórico para as demais áreas que não só o campo Político, mas também o cultural, econômico, entre outras, ele abre a possibilidade, na verdade uma necessidade de encontrar respostas em outras fontes; afinal, o cultural não poderia ser encarado apenas através da utilização de documento oficiais, mas de toda e qualquer elemento que marque a passagem e “manuseio” do homem.

Nesse contexto, se uma abertura no conceito de fonte na pesquisa histórica se dá a partir da Escola dos Annales, essa experiência será reverberada e fará ecoar igualmente, porém tardiamente no ensino de História, no nosso caso, no ensino de História no Brasil. Nesse contexto, podemos localizar nitidamente um desenvolvimento dessa vertente

historiográfica no ensino de História no Brasil a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esse conjunto de orientações teórico-metodológicas já nasce sobre o paradigma de um multiculturalismo, conceito esse que conseqüentemente expande o seu campo de ação, provocando, deste modo, uma abertura, igualmente, no campo historiográfico e, portanto, no conceito de linguagens. No próprio documento já é alocado enquanto um dos objetivos centrais de todo o ensino fundamental a questão da construção de uma criticidade que possibilite a formatação de uma cidadania, ou seja, preparar o aluno para a possibilidade de integração com o mundo em que vive. Desse modo, é afirmado que é objetivo central da educação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):

“Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.”(BRASIL, 1997:07 – 08)

Para essa participação social a que o texto se refere, portanto, seria necessário a realização de uma História alocada a partir de conceitos e de elementos que identifiquem o aluno dentro de sua própria cultura, de sua própria realidade, numa gradual reflexão, inicialmente sobre sua micro realidade partindo, posteriormente para um plano mais macro que seria o de uma realidade, seja ela territorial, cultural ou política mais ampla.

É justamente no ponto de encontro dessa preocupação em inserir o aluno dentro desse ambiente de “realidade” que ele vive, procurando fazer com que ele desenvolva inicialmente uma criticidade com relação ao ambiente local, à micro realidade em que ele está inserido, que ele relaciona essa preocupação com a metodologia pela qual seria possível, ou seja, levá-lo a:

“Utilizar as diferentes linguagens. verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.” (BRASIL, 1997:07 – 08)

É nesse contexto, portanto, de uma abertura de fontes, de linguagens para o ensino de História nos Terceiro e Quarto ciclos que é abordada a Literatura de Cordel enquanto possibilidade de inserção de um novo elemento para o ensino desta, notadamente da História do Brasil. “Interpretar e usufruir” dessas produções culturais públicas, como o texto se refere,

é sinônimo de visualizar as possibilidades de identificação do cordel de um elemento literário extremamente sujeito a interpretações, como é o caso da maioria desses recursos.

A cultura cordelística ganha muita força no Nordeste brasileiro, principalmente durante a primeira metade do século XX. De fato, esse momento vai ser marcado pela emergência da atuação de várias tipografias, principalmente nos limites do que José Alves Sobrinho caracterizará como o “tripé” comercial do cordel, respectivamente Guarabira, Recife e João Pessoa. Essas cidades serão consideradas os três principais pólos produtores de folhetos do Brasil, com destaque para a primeira, onde, no decorrer década de 30, entre maiores e outras de menor porte, podemos localizar cerca de nove tipografias.

Por conseguinte, os cordéis, que abordam diferentes temáticas, desde histórias tradicionais até acontecimentos cotidianos, passam a ser analisados por historiadores não como lugar de uma cultura cristalizada, mas como um campo em litígio, como lugar de operação, criação, poética, sendo o mesmo (cordel) um lugar de produção e reprodução de sentidos.

Assim, posta essa observação, é interessante notar como será visivelmente presente nesse tipo de produção história que façam referência a fatos da História do Brasil estudados didaticamente nas escolas.

Dentre os temas mais encontrados nos cordéis alguns que notadamente se destacam por ter tido uma maior tiragem ou venda, são assumidamente ligados a fatos que diariamente são estudados nas aulas de História do Brasil. Dentre os grandes temas de cordéis explorados na pesquisa, pôde-se constatar que o Cangaço soava como conjunto temático preponderante, principalmente quando a história era centrada nas figuras de Lampião, de Antônio Silvino, ou de Jesuíno Brilhante; a Política também aparece como uma representação bastante recorrente na literatura de cordel, principalmente das décadas de 30 e 40 do século XX, com a presença de Getúlio Vargas e, conseqüentemente da crônica de sua morte enquanto, o ápice dessa produção, mas também se centrando na figura de João Pessoa e, do mesmo modo, da sua morte.

Folhetos sobre religiosidade, já que este conjunto temático, já mencionado, possuía um apelo muito forte nessa sociedade própria da primeira metade do século XX, assim; quando tinha como tema religiosidade, geralmente eram usados pelos poetas imagens de santos ou profetas que possuíssem certa proximidade do catolicismo popular, como Maria, Jesus Cristo, Frei Damião e, principalmente, Padre Cícero, alcançando uma legitimidade perante a

população consumidora. Assim, este é outra grande temática que é explorada pelos folhetos de cordel, a Revolta de Juazeiro e Canudos ocupam um lugar central nas produções religiosas. Nesse contexto, Curran afirma: “A maior parte dos poemas louvam o padre Cícero e sua causa, comparando-o a Cristo, falando de sua relação com a Santíssima Trindade Sagrada, de sua caridade para os pobres e de sua liderança contra o governo Rabelo.” (CURRAN, 2003, p. 80)

Em suma, os 120 cordéis até então micro-filmados e analisados, desde o início da pesquisa até agora, permitem-nos visualizar a estreita relação entre a escrita destes e o ambiente social vigente daquele momento, tanto do autor, quanto do público consumidor, uma vez que nenhuma prática pode ser dissociada de seu momento de criação.

Essa convergência entre a escrita de poetas como Leandro Gomes de Barros, Manoel Camilo dos Santos, José Alves Pontes ou Francisco das Chagas Batista, entre vários outros e o ambiente, a sociedade a que eles pertencem, permite-me considerar essas produções como ideais para serem trabalhadas em sala de aula, uma vez que, assim, como imagens explícitas em um livro didático, ou escritos expostos em cartas, são mais que simples monumentos, são documentos, e investigar com os alunos as possíveis intencionalidades e as relações da sua sociedade da época com todo o mundo em seu redor. Inserir novas linguagens, como a utilização do cordel na sala de aula de História, é mais que simplesmente estudar o conteúdo sugerido no livro, mas é sobretudo pensar a sociedade em que aqueles indivíduos foram gerados e educados: uma educação de autorreconhecimento social, que os permite de elaborar aos poucos uma visão de mundo crítica sobre essa sociedade que a rodeia e suas características, construindo, gradativamente, essa identidade no aluno de cidadão crítico.

Tomaz Tadeu da Silva em “Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo” pelo fato de sua preocupação com a questão da identidade, já percebe esse movimento de atualização do currículo, principalmente pós-estruturalismo, os estudos culturais que, segundo ele, levam em conta a preocupação da análise de diversas obras “monumentos” vigentes da elite burguesa, como será veiculada assim o papel da mídia enquanto divulgador de valores morais próprios de determinada época, entendendo a cultura enquanto campo de batalhas simbólicas, assim, há, segundo ele, mesmo que não a influência imediata no currículo escolar brasileiro, mas a formação de um “currículo oculto”, que empreende características próprias desse ensino.

Desse modo, a literatura de cordel pode assumir no ambiente da sala de aula de um contextualização de tentar perceber características da sociedade que o educou (o aluno) e que o formou; é uma percepção sobre si mesmo. Assim, inserir em uma aula sobre a Primeira Guerra Mundial, um cordel sob título de análise de autoria de Leandro Gomes de Barros do ano de 1918 denominado “A Alemanha Vencida e Humilhada – Victoria dos Aliados”, é mais que estudar simplesmente sobre esse recorte espaço-temporal; isso porque esse folheto porta todo um conjunto de valores e idéias permanentes naquela sociedade da época, ou seja, realizar com os alunos um estudo acerca desse folheto não é apenas estudar sobre a Primeira Guerra Mundial, mas, acima de tudo estudar sobre a sociedade que gestou o folheto, desse modo, ao mesmo tempo em que está no folheto a seguinte estrofe se referindo ao conflito:

*“Foi na Batalha do Marne
Que o americano chegou
No Oisne Saint Quentin
A sua bravura mostrou
Numa investida sem trégua
Que o allemão extranhou”²*

Gomes de Barros ainda faz referência a como a sociedade brasileira recebeu as notícias naquele momento, misturando ficção com realidade que ele, detecta a escatologia presente numa sociedade como essa que é a do primeiro quartel do século XX, dessa maneira, posteriormente ele afirma nesse mesmo folheto de cordel esse fato, dizendo que:

*“E comprida a profecia
Do Padre Cícero Romão
Na matriz do Joazeiro
Dizendo a todo christão
Que a Guerra findaria
Sendo vencido o Allemão.”*

Esse folheto estrutura seu enredo em toda a narrativa do que, supondo Leandro Gomes de Barros, seriam as causas da derrota “allemã” na Guerra; desde a sua prepotência enquanto força mundial, até a influência sobre as demais nações europeias daquele período como a Áustria e a Bélgica que são as “vítimas” recorrentemente citadas nessa obra.

Porém, é narrado por um narrador suposto seguidor do Padre Cícero Romão, do qual ele inicia o cordel com a descrição de sua profecia. Este folheto, mais que uma narrativa de uma simples história de guerra retrata a imagem da sociedade daquele período, uma vez que o

² Estrofe do folheto de cordel de autoria de Leandro Gomes de Barros intitulado “A Allemanha Vencida e Humilhada: Victoria dos Alliados”.

mesmo poeta só vem a falecer um ano após a escrita desse cordel, exatamente no ano de 1919. Ele, na verdade, elabora uma crônica sobre a sociedade da qual ele estava inserido.

Esse, afinal, é um dos conteúdos programáticos para o terceiro ciclo do ensino fundamental, que é o fato de conseguir estabelecer uma relação entre sociedades e culturas diferentes e, de fato, no quarto ciclo, onde ele tem como objetivo central “utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania” (BRASIL, 1997: 66).

A partir desse momento é interessante a percepção de como esse trabalho conota no sentido de uma renovação quanto a uma prática que, apesar de teoricamente renovada, ainda finca suas raízes no tradicionalismo de décadas na educação brasileira. Mais que um “pré-conceito”, nesse momento, é possível perceber a lenta adaptação dos professores escolares de História quanto à realização dessa nova prática, uma vez que se torna um momento de diferente manuseio quanto à explanação de uma linguagem como o cordel no dia-dia da sala de aula.

Porém, se ainda há certo receio por parte dos docentes em utilizar o cordel como fonte linguística nas aulas de História, há ainda outro fator que pode inverter a situação, que se caracteriza pelo fácil entendimento pelo aluno de uma linguagem tão simples de ser entendida como é a linguagem dos folhetos de cordel. Uma linguagem que capacita a leitura e a interpretação. E se é essa interpretação que dá uma autonomia para o aluno, então podemos perceber a atividade de interpretação enquanto ainda convergente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), quando, ao sugerir uma interpretação de um texto, não ser apenas a referência a esse documento, mas um monumento que faz menção a toda a sociedade que rodeia o indivíduo leitor naquele momento daquela literatura de cordel.

Durante muito tempo, até por uma vinculação com a Escola Metódica existiu um receio para o trabalho com esse tipo de fontes na área de História até, pelo fato de serem obras de ficção, que não tem um compromisso real com a realidade, ao que eu perguntaria, qual o documento histórico que não possui intencionalidades, que não é monumento? Qual obra literária que não tem sobre sua construção um fundo de verdade acerca de sua sociedade? Enfim, quais as fronteiras entre presente e passado? Quais as fronteiras entre História e Literatura? Em “Meta-História”, Hayden Whyte, já mostrou que na verdade o que existe são dois discursos assentados em uma mesma base, inclusive retórica. Desse modo, mais que retórica há uma convergência que se dirige ao territorial, ao simbólico, que se dirige aos locais

de produção. Cruzamentos que não por acaso se investem de um mesmo sentido em obras de caráter tão diferentes como um livro didático e um folheto de cordel. Porque assumem essa sociedade a que são gestados, espaço de influência mútua, como é perceptível, por exemplo, em cordéis que na verdade são livros de rezas transcritos para uma linguagem mais fácil e de fluência espontânea, ou livros que acabam falando sobre produções cordelísticas. É uma metalinguagem que transcende os limites do privado e trazem para o público, para a escola, para o aluno essa questão central, o cordel como materialização da sociedade a ser estudada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, lecionar a disciplina História na atualidade é mais do que simplesmente a explanação de um conteúdo que se situa em um passado separado por um pedestal, mas sim averiguar as continuidades e as rupturas, o que se rompeu e o que continuou como simbologia de determinada sociedade. A Escola dos Anales, a partir do início do século XX ofereceu a possibilidade de pensar esse dilema por outro viés.

Viés este assumido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's, que já nascem sob a proposta de uma nova relação entre presente e passado, uma proposta de interferência, de contraste e de diálogo uma vez que pensa a História já a partir dessas renovações por quais essa mesma passa. Pensa a História sob o conceito de ligação entre o presente e o passado; ligação entre o público e o privado; ligação entre o sujeito e sua sociedade, seja ela localizada no presente, ou ainda como essa mesma sociedade foi construída e a partir de que paradigmas.

É pensando nestas propostas que lancei mão de um material riquíssimo como é o cordel para pensar como ele poderia ser pensado no ensino de História, e o resultado, de modo bastante abrangente, é que, por se tratar de uma publicação inserida em uma determinada época e, portanto, sujeita a um determinado contexto social, ela mesma diria muito sobre sua realidade, como uma simples percepção dos poemas de Leandro Gomes de Barros têm em seu interior aspectos ainda ligados a uma cultura do início do século XX profundamente ligada a questões moralistas e a um ideal cristão de sociedade ao tomar, por exemplo, o Padre Cícero, como ponto de partida de sua narrativa, sendo ele uma espécie de marco na mesma.

A partir dessa percepção, foi possível identificar que a série de temas que tiveram mais sucessos estão profundamente ligados a fatos históricos presentes no currículo escolar de História, como, por exemplo, a República Velha, a morte de João Pessoa, O governo e a

morte de Getúlio Vargas, o Cangaço, O Movimento de Juazeiro, até eventos internacionais, como foi possível perceber no decorrer do trabalho.

Então a idéia de juntar todas essas características próprias desse tipo de literatura, com a própria facilidade de leitura, que lhe é própria, associando ao novo projeto educacional proferido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tende a permitir um ensino que valorize a reflexão o pensamento acerca de sua sociedade, da construção da mesma no decorrer dos tempos, conhecendo os passos da construção da mesma que se concretiza hoje como tal, um ensino que busca, sobretudo a criação de uma criticidade sobre a sociedade em que está imerso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Leandro Gomes de. **A Alemanha vencida e Humilhada: Victoria dos Aliados**. Guarabira: Typografia Pedro Baptista, 1918.

BITTENCOURT, Circe M.F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CURRAN, Mark J. **História do Brasil em Cordel** / Mark Curran. – 2. ed. 1. Reimpr – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a Inovação em História**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo** / Tomaz Tadeu da Silva. – 3. ed. 1. Reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WHYTE, Hayden. **Meta-História: A imaginação Histórica do século XIX**. São Paulo: Editora da USP, 1992.

CIDADE E PATRIMÔNIO: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A POLÍTICA DE PRESERVAÇÃO

Francisca Kalidiany de Abrantes Lima¹

Micarla Natana Lopes Rebouças²

No Brasil, a temática do patrimônio cultural tem se ampliado nas últimas décadas, e abriu espaço a profícuos debates e reflexões a respeito das políticas de preservação desenvolvidas no país. Nesse sentido, um ponto chave nas discussões em torno desses bens materiais e culturais e sua preservação diz respeito à inserção de políticas públicas que possibilitem a implementação da Educação Patrimonial nos espaços escolares. Os esforços para efetivar essa proposta se deparam com questões referentes à preservação do patrimônio histórico e cultural, que se encontram à margem das ações efetivas que os espaços escolares podem realizar. A educação como prática de cidadania requer que questões sociais dessa grandeza sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais (Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, 1997, p. 25). Assim, Educação Patrimonial constitui um instrumento que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 06). Sendo assim, um estudo correlacionado das leis municipais e nacionais, direcionadas a uma prática no ambiente escolar, por meio da realização de palestras que promovam a conscientização sobre a importância da preservação desses bens, tendo como objetivo a formação de pessoas mais críticas e responsáveis diante da problemática do patrimônio, acarretará na ideia de que conhecer e valorizar são atitudes necessárias para a construção de uma consciência de preservação. Dessa forma, o presente trabalho está voltado para a perspectiva de uma Educação Patrimonial que vá além de conceitos e normas pré-estabelecidas, mas que desperte nos alunos um sentimento de pertencimento às representações culturais e históricas disponíveis na cidade.

Palavras Chaves: Educação Patrimonial, Política de Preservação, Cidadania.

Este trabalho é fruto de discussões e práticas desenvolvidas ao longo das atividades do Projeto de Extensão *História, Memória e Patrimônio: os lugares de memória e a preservação patrimonial na cidade de Mossoró*. As ações do projeto analisam a importância da Educação Patrimonial para a preservação do patrimônio histórico e cultural de Mossoró. Para tal, a proposta problematizou a viabilidade da política patrimonial na cidade de Mossoró em dois espaços escolares da Rede Municipal de Educação, sendo elas a Escola Municipal Joaquim Felício de Moura e a Escola Municipal José Benjamim, por entendê-los como lugar de construção de saberes.

As discussões em torno da preservação do patrimônio cultural têm se tornado cada vez mais presentes e difundidas, tanto no espaço acadêmico, através dos inúmeros trabalhos de pesquisas desenvolvidos sobre o tema tanto nas Universidades, por meio de projetos de

¹ Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

² Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

extensão e pesquisas, programas de pós-graduações, quanto no desenvolvimento das políticas estratégicas do Governo Federal³ e dos municípios com relação aos bens culturais. Mesmo havendo esse maior destaque e abertura sobre a temática do patrimônio cultural, muitas cidades brasileiras ainda não conciliam o crescimento urbano e as transformações por ele trazidas com a necessidade de conservação do patrimônio histórico edificado⁴. “Esses lugares de memória⁵ são encarados, muitas vezes, como obstáculos ao desenvolvimento da cidade, os quais devem ser destruídos ou modificados para permitir o estabelecimento de uma nova forma de construir, com uma estética própria” (CHOAY, 2001). Esse quadro revela a necessidade da criação de políticas públicas que possibilitem a preservação desses bens materiais e culturais. Nesse sentido, a realização de atividades que promovam a Educação Patrimonial nos espaços escolares assume uma importância central, na medida em que possibilita a formação do olhar desses sujeitos no intuito de despertar o interesse e sensibilidade, tendo em vista que a partir do conhecimento se faz possível a proteção e valorização do patrimônio cultural que se tem, assim, também se desenvolve uma visão crítica, a qual é lançada como forma de cobrar do poder público as políticas de preservação.

Os esforços para efetivar essa proposta se deparam com questões referentes à preservação do patrimônio histórico e cultural, que, de certa maneira, encontra-se à margem das ações efetivas que os espaços escolares podem realizar. Essa marginalização contribui para o desconhecimento da grande maioria da população ao que diz respeito ao patrimônio cultural da cidade e das questões relacionadas à sua preservação. Nesse sentido,

A educação como prática de cidadania requer que questões sociais dessa grandeza sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, 1997:25).

³ Destaca-se dentro dessas políticas a atuação do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), órgão federal que promove a divulgação das ações de proteção ao patrimônio.

⁴ Segundo Andréa V. F. Costa, o patrimônio edificado pode ser entendido como o conjunto de bens que compõe o acervo cultural material da cidade, tendo em vista seu valor histórico e arquitetônico, sendo um espaço que pode ser apropriado ou não pelos indivíduos.

⁵ Expressão cunhada por Pierre Nora. Segundo ele esses espaços depositários da memória formam-se pela interrelação entre a memória e a história. Há lugares de memória porque não há mais meios de memória.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)⁶ entende a Educação Patrimonial como sendo:

Os processos educativos formais e não-formais que têm como foco o patrimônio cultural apropriado socialmente como recurso para a compreensão sóciohistórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação (IPHAN).

Assim, “Educação Patrimonial constitui em instrumento que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999:06). Sob essa perspectiva, pretende-se fazer uso da Educação Patrimonial como ferramenta mediadora no processo de preservação dos bens culturais e históricos da cidade de Mossoró. Trabalha-se, pois, na perspectiva de uma Educação Patrimonial que vá além de conceitos e normas pré-estabelecidas, mas que desperte nos alunos dessas escolas o sentimento de pertencimento, as representações culturais e históricas disponíveis na cidade.

Dentre as bases teóricas e metodológicas utilizadas no trabalho foram realizadas leituras comparativas entre as leis que regem a educação patrimonial no âmbito nacional e as referentes ao município de Mossoró. Por meio desse estudo comparativo busca-se entender a configuração da legislação da cidade quanto ao seu patrimônio, bem como sua relação e adequação as políticas e diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Com o estudo correlacionado das leis municipais e nacionais, direcionaremos nossa prática para o ambiente escolar, por meio da realização de palestras que promovam a conscientização sobre a importância da preservação desses bens. Nessas palestras serão distribuídas cartilhas sobre educação patrimonial. Busca-se com isso uma ação, em médio prazo, que abra caminhos para a formação de pessoas mais críticas e responsáveis diante da problemática do patrimônio cultural. Essas ações partem da premissa de que conhecer, valorizar e preservar são atitudes necessárias para a construção de uma consciência crítica sobre os bens culturais e históricos da cidade.

“O conhecimento histórico é produto da permanente interação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, bem como da relação entre sua prática de pesquisa e o contexto social

⁶ Instituição federal, vinculada ao Ministério da Cultura e responsável pela política de patrimônio cultural em nível nacional.

em que está inserida” (BARROS, 2007:10). Sob essa perspectiva, a Educação Patrimonial se configura como um processo contínuo de descoberta e experimentação do pesquisador e de seu público alvo. Através de ações conjuntas, busca-se despertar o interesse quanto à importância da preservação dos bens históricos e culturais da cidade. Assim, pensar a questão do patrimônio cultural e sua relação com a educação patrimonial, a partir da valorização da memória e da cultura local, é adentrar pelos caminhos ligados a memória coletiva.

Para tal, buscamos o engajamento dos alunos em ações que promovam reflexões sobre a importância da preservação do patrimônio, como resquício do passado, representação simbólica de um tempo. Dessa forma, entendemos esses bens patrimoniais edificados como “um espaço que é praticado, imaginado, reelaborado e também apropriado, passando a ser lugar, que apresenta uma dimensão subjetiva, ligada à experiência, ao afeto, a necessidade de raízes do sujeito” (COSTA, 2009). Esse é um dos caminhos para entendermos que o patrimônio cultural faz parte do cotidiano das pessoas que circulam por eles ou se identificam com eles.

Se entendermos ser a educação algo contínuo que possibilita horizontes de expectativa, “o dever de educar consiste em propiciar aos alunos uma reflexão sobre seu agir diante do patrimônio de sua cidade. Para tal, conceitos e habilidades, assim como para o seu uso na prática, em sua vida diária e no próprio processo educacional” (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999:08) são necessários para a construção de um conhecimento e compreensão do passado, bem como de sua relação dialética com o presente. Partindo de tais pressupostos, trabalha-se em uma perspectiva interdisciplinar que propõe construir uma consciência crítica nesses sujeitos em formação.

Apesar de constituir uma valiosa ferramenta do saber histórico, a Educação Patrimonial ainda é pouco explorada no espaço escolar. Verifica-se a necessidade de ações educativas no processo de gestão do patrimônio cultural e de publicização de sua importância. Diante disso, procura-se fazer uso do processo educativo para implementar ações de reconhecimento e valorização do Patrimônio Cultural no município de Mossoró, uma vez que essa cidade possui monumentos históricos e manifestações artísticas que precisam ser reconhecidas e sentidas pela população. Assumiu-se, então, a responsabilidade em promover ações que desenvolvam e valorizem as expressões culturais, os elementos identitários que compõem a memória coletiva “para além de lembranças de um passado que já se foi, apontará

para as potencialidades de um futuro que se deseja construir” (HALBWACHS, 2006:108) e fazem de Mossoró uma cidade plural.

Uma das primeiras etapas empreendidas dentro dos objetivos propostos, como já citado, foi o estudo dirigido das políticas públicas municipais que versassem sobre patrimônio. Nesse primeiro momento, procurou-se fazer o mapeamento das ações municipais que se dirigissem a preservação desse rico leque de bens patrimoniais que a cidade possui, medidas essas frágeis, isoladas e com pouca efetividade. Até 2006 o principal ordenamento urbanístico de Mossoró era o Plano Diretor aprovado em 1973. O documento previa a preservação de locais paisagísticos e edificações de valor histórico e cultural do município, mas não especificava de maneira clara, o que o mesmo concebia como patrimônio histórico e arquitetônico. Assim, mesmo diante da demonstração do interesse em se preservar esses locais, a maneira vaga como estes foram explorados na legislação a tornaram sem força efetiva na conservação desses bens históricos.

Outro esforço do Poder Público Municipal para proteger o seu patrimônio cultural edificado foi a criação da lei municipal nº 148/83 a qual delimita a zona especial do corredor cultural de preservação paisagística e ambiental, no centro da cidade de Mossoró. Nas edificações, praças e monumentos presentes nesse setor, o denominado corredor cultural, foram fixadas placas que os identificavam como integrantes do perímetro de proteção. Entretanto, mesmo constituindo uma ação mais efetiva, a medida ainda possui limitações. O projeto do corredor cultural não possui, se quer, um inventário com documentação iconográfica das edificações protegidas.

Um novo Plano Diretor foi criado em 2006. A nova legislação define que o planejamento urbano deve ter como objetivo o “respeito a memória construída”, bem como institui o tombamento, “visando a preservação de bens culturais, históricos, arquitetônico e locais de ruínas e cavernas, bem como o seu entorno num raio de 100,00m” (MOSSORÓ, Art. 41, Inciso III, 2006). A legislação também delimita a Área Especial De Interesse Histórico Cultural – A-EIHC. Segundo o novo Plano Diretor, as edificações localizadas nesse setor devem ser recuperadas e preservadas por possuir valor arquitetônico, histórico e cultural. Mesmo diante dessa nova regulação urbanística mais atuante, verificou-se a necessidade de uma normatização mais específica, que contemplem sanções àqueles que destruírem esses patrimônios e que também estabeleçam, de fato, estratégias para promover a restauração e

revitalização das edificações e que para além de ações pontuais desenvolva ações a médio e longo prazo, como o trabalho de educação patrimonial.

A ação mais recente da Prefeitura Municipal no tocante a preservação patrimonial foi a criação da lei 2.749 de 17 de junho de 2011, a qual dispõe e regulamenta o tombamento e a preservação do patrimônio cultural, históricos, artístico e paisagísticos da cidade. Dentre as ações previstas na legislação, encontram-se a criação do Livro de Tombo no qual seriam inscritos os bens sujeitos à proteção por parte da prefeitura, bem como a criação da chamada Comissão de Proteção do Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagística do município, a qual seria responsável por deliberar e executar os atos relativos aos dispositivos da lei. Apesar de tratar da preservação dos bens patrimoniais de maneira mais clara, a lei reflete mais uma vez a política frágil do poder público municipal com relação à preservação do Patrimônio Cultural, na medida em que as ações nela previstas encontram-se, mais de um ano depois, apenas no papel.

Outro fator agrava tal fragilidade na legislação municipal. O crescimento experimentado pela cidade nos últimos anos tem dado lugar a ações estratégicas no sentido de modernizá-la.

Ao mesmo tempo em que há essa transformação do espaço urbano de Mossoró, várias edificações de importância histórica vêm sendo paulatinamente substituídas ou destruídas, por se considerar que é essencial adaptar, modernizar as edificações, tanto estética como funcionalmente” (TRIGUEIRO, 2005).

Essa realidade torna-se ainda mais preocupante quando se constata que essas ações do poder público vêm sendo feitas sem o auxílio de uma legislação efetiva que regule, de fato, a intervenção nesses espaços.

Nesse sentido, análise da política patrimonial de Mossoró nos revelou uma grande contradição. Deparamo-nos com o discurso oficial que faz uso da história e da memória para promover a imagem de uma cidade de intensa vida cultural e que, portanto, valoriza o seu patrimônio. Entretanto, contrastando com a tentativa de se firmar enquanto “Cidade da Cultura”⁷, percebemos através do estudo da legislação do município, a ausência de ações que

⁷ Com o objetivo estratégico de atrair recursos para a Cidade, um projeto empreendido pela Prefeitura Municipal foi a candidatura de Mossoró à *Capital Brasileira da Cultura 2007* (título concedido pelo Governo Federal desde 2006 à cidade que se destaca pelas iniciativas na área cultural).

realmente promovam a conservação de seu patrimônio edificado. Verificam-se, medidas que contemplam a proteção dos bens patrimoniais da cidade, entretanto, de maneira vaga e sem efetividade. Essa realidade torna-se ainda mais evidente quando mesmo diante desse discurso de valorização cultural, constata-se que até momento grande parte de seu patrimônio cultural ainda não foi tombado.

Porém, a maior ausência verificada, quando se analisa a política de preservação mossoroense, é a de ações que contemplem a Educação Patrimonial nos espaços escolares. Tendo em vista que:

A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999).

Assim, o trabalho com Educação Patrimonial possibilita ao longo das ações educativas, o conhecimento crítico e apropriação consciente dos bens culturais por parte do educando.

A apropriação, oposto de distanciamento, é um processo em que por meio das práticas sociais, é atribuído significado a determinado espaço, conferindo-lhe o status de lugar [...] por meio da apropriação, o espaço é re-elaborado no imaginário, permitindo a construção de uma visão particular do mundo pelo sujeito social e, portanto, de sua própria subjetividade (COSTA, 2009:10).

Como forma de levar a temática para os espaços escolares, conforme já citado, em um segundo momento será confeccionado uma cartilha educativa. Esse material gráfico trará conceitos básicos (tombamento, patrimônio cultural, educação patrimonial etc.) trabalhados através de histórias em quadrinho. Além da distribuição das cartilhas, serão realizadas palestras, momentos de interação, diálogo e discussões que contemplem a relação desses alunos com os bens patrimoniais que estão a sua volta, isso na tentativa de despertar o interesse desses sujeitos em conhecer e preservar tais bens.

Uma das grandes preocupações na confecção do conteúdo do material gráfico e da preparação das palestras educativas foi adequá-los a linguagem e ao desenvolvimento psicocognitivo do público alvo, que se constitui de alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º

ano) na faixa etária entre 11 e 14 anos de idade. O conteúdo das atividades práticas foi elaborado para que o aluno possa saber um pouco mais sobre a temática do patrimônio histórico e cultural, de acordo com o seu interesse e curiosidade natural, ajudando-o a refletir e a construir seu pensamento crítico e analítico.

Dessa forma, as atividades funcionarão como uma ferramenta para despertar o interesse, desses sujeitos em formação, pela preservação dos bens culturais de sua cidade, tendo em vista que se faz necessário uma compreensão do significado de Patrimônio Cultural para que assim se possa pensar em preservação. Partiu-se da premissa de que o interesse em preservar só será desenvolvido a partir do momento em que esses alunos tomem consciência da importância desses espaços para o meio social, tanto de forma individual quanto coletiva, e se vejam enquanto responsáveis pela sua conservação.

Muito mais que conhecê-los, é preciso fazer com que através das ações educativas, desenvolva-se o sentimento de pertença, trabalhando-se a relação desses sujeitos com seus bens patrimoniais e articulando a representação, a apropriação e a dimensão subjetiva que o patrimônio assume com as ações práticas próprias da Educação Patrimonial. A ideia é articular teoria e prática, problematizando, debatendo e fazendo com esses alunos conheçam o patrimônio de sua cidade e mais que isso o valorize e façam parte da preservação sustentável desses bens.

Referências Bibliográficas

BARROS, José de Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2007.

COSTA, Andréa Virgínia Freire. **Lugares do Passado ou Espaços do Presente? Memória, identidade e valores na representação social do patrimônio edificado em Mossoró-RN**. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.
Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Rio de Janeiro: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**; tradução Yara Aun Khoury. São Paulo, SP- Brasil, 1981.

MOSSORÓ, **Lei Complementar nº 012/2006**, de 11 de dezembro de 2006.

TRIGUEIRO, Edja Bezerra Faria. **Oh de fora!** Dissertação (Mestrado de História)- curso de História da Universidade Federal de Per

A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO ARTICULANDO SABERES E PRÁTICAS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

*Francisco Alisson de Oliveira**

Elaborado com a finalidade de reduzir as dificuldades metodológicas encontradas pelos professores que lecionam no ensino multisseriado em escolas da zona rural do município de Cajazeiras (PB), o projeto de extensão *Qualificação em Educação do Campo: Contextualização para a Convivência com o Semiárido*¹, que serve como texto base para este artigo, vem desenvolvendo atividades extensionistas, articulando saberes através do uso da interdisciplinaridade e a contextualização para a convivência com o semiárido de alunos e professores envolvidos no projeto.

Esse projeto de extensão vem ampliando, apoiando e sistematizando o processo teórico-metodológico dos professores do ensino multisseriado da região de Cajazeiras, beneficiando inúmeros alunos da zona rural, bem como contribuindo para o processo de formação do bolsista PROBEX que participa das atividades desenvolvidas.

As ações extensionistas que vêm sendo trabalhadas envolveram mais do que temas e conteúdos a serem ministrados pelos professores, uma vez que, para além das questões relacionadas ao planejamento didático-pedagógico, consideram-se as condições oferecidas pelo poder público municipal (infraestrutura, livros e materiais didáticos, acesso as tecnologias e a diversidade do mundo moderno, acompanhamento sistemático das escolas e do processo de ensino-aprendizagem, acompanhamento psicológico de professores, pais e alunos etc.). Com isso buscou-se a melhoria da formação teórico-metodológica dos referidos professores, bem como a (re)elaboração das metodologias de ensino.

* CFP/UFCG/Graduando em História/Bolsista PROBEX.

¹ O projeto é vinculado ao Programa de Extensão da UFCG (PROBEX), nas vigências 2011 e 2012, e tem coordenação da Professora Doutora Mariana Moreira Neto, com orientação da Professora Doutora Maria Lucinete Fortunato.

No início do projeto, foram feitos lançamentos das principais dificuldades encontradas no modelo multisseriado local, em diversos aspectos, como isolamento das escolas, despreparo de alguns docentes, a falta de comunicação com a Secretaria Municipal de Educação, a falta de estrutura das escolas para melhor atender os alunos de diferentes faixas etárias (salas com pouco espaço, refeitório pequeno e/ou inexistente, falta de um local apropriado para a recreação e a prática de esportes etc.), falta de acomodações para alunos que necessitam de atenções especiais, ausência de bibliotecas, videotecas, salas de leitura, laboratórios de informática, materiais didáticos deficitários e/ou em número insuficiente etc.

Com esse levantamento em mãos, foi possível iniciar os trabalhos propostos no projeto, onde a participação em conjunto entre os membros extensionistas, os professores envolvidos e a parceria feita com a Secretaria Municipal de Educação, foi de vital importância na elaboração dos conteúdos, que foram apresentados e executados durante o ano de 2011, tendo sua continuidade no ano de 2012.



Professores e membros extensionistas em uma das reuniões na sede da Defensoria Pública Municipal de Cajazeiras (PB).

Os professores envolvidos participaram assiduamente das ações extensionistas e promoveram práticas didático-pedagógicas, em suas salas de aulas e/ou escolas, contemplando os princípios apresentados ao longo das atividades desenvolvidas.

Foi elaborado coletivamente um plano de curso anual para a educação do campo no município de Cajazeiras (PB), contemplando a educação para a convivência com o semiárido, inovando sistematicamente e unificando temas, conteúdos e atividades direcionados ao ensino multisseriado. Optamos pela pesquisa-ação (PA), devido à natureza do problema, onde desenvolvemos nossas ações extensionistas, o qual nos remete: o aprofundamento e análise teórico-metodológico do ensino multisseriado desenvolvido no município, e das questões relacionadas à prática pedagógica nesta área. Desse modo, houve uma interação participativa entre a equipe extensionista e os professores envolvidos com o projeto, possibilitando que a

pesquisa e a ação acontecessem de forma concomitante, onde o grupo beneficiado passou por transformações no âmbito da produção de conhecimentos e da prática.

A elaboração e posterior aplicação do plano de curso anual para a educação do campo deu-se tendo como base as reais condições de trabalho no ensino multisseriado, vinculado à rede pública municipal de ensino. Essa discussão foi subsidiada com a leitura e análise de textos teóricos e os depoimentos e experiências que, quinzenalmente a cada encontro da equipe extensionista com os professores envolvidos, eram relatados. A partir daí, foram discutidas e elaboradas propostas de atividades. Diversos temas foram abordados, discutidos, apresentados, formulados, distribuídos e aplicados, sempre respeitando as diferentes disciplinas, as faixas etárias e a série de cada aluno.

Uma das ações discutidas com frequência durante o projeto foi a construção coletiva de métodos e estratégias de avaliação que eram utilizados a partir dos temas levantados. Esse diálogo teve como propósito trabalhar a melhor forma do aprendizado exercido pelos alunos mediante as metodologias aplicadas pelo docente. Os professores envolvidos perceberam que a prática da avaliação deve estar interligada com os temas, com os objetivos específicos, com os conteúdos apresentados e com as metodologias.

Exemplificando essa questão, pode-se apresentar o uso de questionários em forma de álbum seriado feito pelas crianças, apresentado pelo professor Francisco Lima da Silva, para o processo de avaliação do tema “Segurança no Trânsito”, e que já demonstra um melhor desenvolvimento, dentre outros temas, no método de verificação do aprendizado.



Capa do álbum seriado elaborado pelas crianças.

Ao mesmo tempo, a realização das atividades extensionistas possibilitou a percepção das dificuldades enfrentadas e os déficits educacionais registrados em muitas escolas multisseriadas do município. Situação que se manifesta tanto na parte docente quanto na parte

estrutural. Fato este percebido e avaliado nos depoimentos cedidos pelos professores envolvidos.

Partindo desse pressuposto, a equipe extensionista buscou incentivar a prática de questionamentos e de avaliações, tanto tradicionais, quanto modernas, defendidos pelo fato de que, o professor deve estar amplamente envolvido com o repasse do conhecimento e o que diz respeito a sondá-lo, pois em um futuro acadêmico, o aluno poderá ser avaliado através desta prática de verificação, dessa forma, em meio a um processo seletivo, feito geralmente através de exercício de verificação de aprendizagem aplicada.



Equipe de professoras-coordenadoras e bolsista PROBEX.

Dentro desta perspectiva, o modelo avaliativo processado e aplicado pela equipe extensionista ajudou os professores a melhor coordenarem suas atividades dentro das salas de aula do ensino multisseriado, sempre com a preocupação de dar uma nova roupagem ao processo de transferência de conhecimento, como forma de driblar as dificuldades existentes já enunciadas nas reuniões e nos questionários anteriores.

Uma atividade com um tema universal, o Natal, foi elaborada como proposta avaliativa:

TEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
Natal – Festas Religiosas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresentar e trabalhar com os professores e alunos as diversidades culturais encontradas no Natal; ❖ Trabalhar o Natal e as Festas de Fim de ano dentro do espaço religioso e do espaço comercial; ❖ Valorizar o Natal como festa cristã; ❖ Trabalhar com os alunos as reuniões familiares proporcionadas pelo Natal e pelas Festas de Fim de Ano. 	<p>A origem natalina; Trabalhando os vários símbolos do Natal; Como o Natal é festejado em várias regiões; As celebrações religiosas do Natal; Natal: Festa Cristã; Introduzir textos e canções natalinas; Participação da figura do Papai Noel no universo infantil; O Natal e o cotidiano: comércio, preços, etc.</p>	<p>Elaboração de cartões de Natal; Presépio vivo e presépio como ornamentação; Uso de textos natalinos; Participação dos alunos e professores nas brincadeiras e cantigas de Natal; Dramatizações; Participação de “Papai Noel”; Ornamentação da sala de aula; Uso do “amigo oculto”; Uso de questionário: sobre o conhecimento natalino dos mais velhos; Uso de textos explicativos; Aulas expositivas.</p>	<p>O envolvimento e a participação de professores e alunos na produção das atividades sobre o Natal; Pesquisas e produção de questionários; Realização de debates sobre o espírito natalino; Confecção de cartazes; Encenações teatrais com os presépios vivos e/ou Papai Noel.</p>

Nessa perspectiva, percebeu-se que o material teórico-metodológico trabalhado discutido, as reuniões, as palestras proferidas pelas coordenadoras do projeto, a troca de experiências entre os docentes e os demais conteúdos utilizados, representaram um avanço na resolução de muitas carências existentes no ensino multisseriado local.

Para os professores envolvidos, as ações extensionistas do projeto trazem como principal suporte a produção de melhores condições de ensino, sobretudo devido a possibilidade de troca de experiências e aprofundamento teórico-metodológico e didático-pedagógico. Percebe-se que a qualificação permanente dos professores, vem possibilitando um redimensionamento sistemático do ensino nas escolas beneficiadas, já que a ampliação do universo teórico dos mesmos tende a viabilizar uma melhoria na qualidade da educação do campo, sobretudo no que diz respeito à contextualização e a convivência com o Semiárido.



Alunos da Escola Vital Alves de Freitas, no Sítio Serragem, zona rural do município de Cajazeiras (PB), uma das escolas beneficiadas pelo projeto.

Além das atividades sugeridas no plano de curso anual para a educação do campo outras propostas foram, ao longo das ações extensionistas, sugeridas para serem desenvolvidas nas escolas, destacando-se: trabalhar incisivamente a temática sobre a região polarizada pelo semiárido: suas culturas², sua climatização, sua estrutura geopolítica, projetos governamentais de desenvolvimento, etc.; projetar estudos de campo utilizando a interdisciplinaridade, produzindo relatórios posteriores acerca do aproveitamento de cada estudo realizado; promover olimpíadas rurais (Esportivas, Matemática, Redação, etc.) com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e/ou o respectivo poder público, além da provável participação da iniciativa privada; aplicar a diversidade de temáticas existentes em cada setor social, como empregos e geração de renda no campo e na cidade, saúde, educação nas áreas rurais, participações de ONGs e Pastorais no combate aos diversos males sociais, etc.;

² Explorar as atividades culturais locais presentes, como bandas cabaçais, de pífano, ritos africanos, culturas quilombolas, atividades rurais ligadas a cultura nordestina e/ou ao semiárido etc. fazendo com que essas tradições não desapareçam do semblante popular.

diagnosticar os principais motivos que levam alguns alunos a terem maior dificuldade em absorver o conhecimento aplicado do que outros; insistir no processo de utilização de alunos com maior facilidade de absorção do conhecimento como monitores e/ou auxiliares dos que têm maior dificuldade; manter a prática de estímulo a leitura e a escrita: produzindo redações, contos, cordéis, músicas, etc.; promover aulas de canto com os alunos (de preferência com a formação de um coral infantil); promover atividades físicas pelo menos duas vezes por semana, e estimular essa prática desde os alunos até a comunidade em geral (caminhadas, pequenos aquecimentos físicos, prática de esportes, etc.); aplicar palestras com membros da comunidade ou autoridades das diversas áreas sociais, sempre que possível para uma melhor divulgação dos acontecimentos extra campo: desenvolver e estimular o dom das artes em cada aluno: música, pintura, desenho, poesias, danças, etc.; intercalar toda e qualquer temática utilizada dentro das várias disciplinas ministradas pelo docente no ensino multisseriado, além de dividir as práticas que vêm dando certo com os demais parceiros envolvidos no projeto de extensão; manter a “rotina semanal” – troca de experiências praticadas em sala de aula entre os docentes envolvidos no projeto de extensão; trabalhar a socialização com o “quadro de chamada” – recurso que utiliza pequenos bilhetes dos alunos quando da entrada na respectiva instituição de ensino; priorizar o trabalho com o cabeçalho escolar – ensinando e cobrando do alunado a produção do mesmo; continuar discutindo sistematicamente textos teórico-metodológicos sobre o ensino multisseriado; manter uma integração entre escola, comunidade e administração para divulgação dos acontecimentos extra sala ou extra campo, auxiliando na melhor forma possível de educar os alunos; Continuar trabalhando os temas que combatem as drogas, a violência física e sexual, o bullying, as hostilidades em sala de aula e nas demais localidades, etc.; palestras com psicólogos com o apoio da SME; trabalhar o comportamento individual de cada aluno com o uso de relatórios semanais, mensais e/ou bimestrais pelo professor; continuar inserindo a participação da comunidade em geral na escola; trabalhar a programação de TV local – coisa que não acontece, pois com o uso de antenas do tipo parabólica a grade de programação que chega a zona rural é a nível nacional, abafando a grade de programação local; incentivar o plantio e o cuidado com uma horta e/ou uma “farmácia natural” (plantas medicinais) com os alunos; buscar melhorar cada vez mais a comunicação e a parceria entre as escolas envolvidas, a Secretaria Municipal de Educação e o apoio da UFCG, com seus programas (Projetos de Extensão, de pesquisa, etc.) de auxílio e melhoramentos para uma notável qualidade de ensino nas zonas rurais e urbanas.

A realização das atividades permitiu perceber a complexidade que marcar o ensino multisseriado em escolas do município de Cajazeiras. Uma realidade que se repete em muitas partes do país e que revela o distanciamento e, também, o descaso com que a educação do campo é tratada pelas políticas públicas de educação em todas as suas instâncias.

Essa situação se torna complexa quando se considera a questão de uma educação contextualizada na perspectiva da convivência com o semiárido. Os relatos e as experiências que os professores fartamente apresentaram nos encontros do projeto exemplificaram como o material didático, a formação docente, a relação da escola com a comunidade e com a realidade que a circunda não considera que o aprender é uma relação que carece ser alicerçada na realidade local e global.

A elaboração do plano de curso anual para a educação do campo que vem sendo operacionalizado pelos professores das escolas do campo do município de Cajazeiras pode traduzir uma primeira tentativa de construção de uma proposta diferente para as escolas do campo deste município. A revelia da precariedade de infraestrutura, da ausência do poder público, da falta de condições de funcionamento das escolas se faz pensar a educação como inerente a realidade onde se vive pode ser um começo.

Referências Bibliográficas:

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 b.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Armed, 1993.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Armed 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Ufrgs). **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas, Papirus, 2003

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. (Lei nº. 9.394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/DUNYA, 1998.

CALDART, Roseli Salete. “Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo.” IN: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (orgs.) **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**: Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004, p. 13 – 52. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5. DAMASCENO, M. N.; TERRIEN, J. (Coord) **Educação e Escola no Campo**. 1ed. Campinas: Papirus, 1993.

DAVIS, C.; GATTI, B. A. “A dinâmica da sala de aula”. IN: DAMASCENO, M. N.; TERRIEN, J. (Coord) **Educação e Escola no Campo**. 1ed. Campinas: Papirus, 1993, p. 73-135.

DEMARCO, D. J. “O ambiente educacional no meio rural brasileiro: alguns pontos para reflexão.” IN: FAVARETO, A. ; MAGALHÃES, C. ; ROMAGNOLI, R. (Org.) **Série Debate & Reflexões**, n. 09, São Paulo: CUT, Escola Sindical São Paulo, dez, 2002, p.103-122.

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FIGUEIREDO, Tânia M. Mares. **Educação do campo: uma nova possibilidade para antigas necessidades**. Disponível em: <http://www.lfti.com.br/EMEC/trabalhos/92/EDUCACAO%20DO%20CAMPO%20TEXT0%20P%20UFMG.pdf> Acesso: 28-04-2011.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.” **Educação e Sociedade**. [online] Campinas, abr., v.23, n.78, 2002. [citado 20 Fevereiro 2005], p.15-35. Disponível na World WideWeb:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S10173302002000200003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em: 15 de Agosto 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E TRANSGRESSÃO DO PARADIGMA (MULTI)SERIADO NAS ESCOLAS RURAIS**. In: ANPED. UFPA. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6181--Res.pdf> Acesso 28-04-2011.

FIGUEIREDO, Tânia M. Mares. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA NOVA POSSIBILIDADE PARA ANTIGAS NECESSIDADES**. In: IFTI. Disponível em: <http://www.lfti.com.br/EMEC/trabalhos/92/EDUCACAO%20DO%20CAMPO%20TEXT0%20P%20UFMG.pdf> acesso: 28-04-2011.

NICÁCIO, Marcondes de Lima; PINHEIRO, Maria Joana Manaitá; WALKER, Maristela Rosso; TERUYA, Teresa Kazuko. **A CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS MODELOS MULTISSERIADOS DE ENSINO** In: Histedbr – UNICAMP. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/LNE4Sg2n.pdf acesso: 28-04-2011.

LUGARES DE MEMÓRIA: SOCIABILIDADES E IDENTIDADES

Hélia Costa Morais¹

*Jeová Jonathan da Silva Barbosa ***

O presente resumo busca abrir um debate acerca da problemática dos lugares de memória e sua utilização como espaço de sociabilidades, onde o teor histórico e memorialístico pretendidos, muitas vezes, permanece à margem. Afim de, promover uma articulação entre a intencionalidade na construção desses lugares como detentores da memória individual e coletiva e, sua influência na construção das identidades socioculturais. Deste modo, busca-se empreender uma reflexão em torno do patrimônio material e simbólico e sua importância histórica para a sociedade na qual estão inseridos. O objetivo é atentar, não somente, para o valor histórico e cultural dos lugares de memória, mas analisá-los como espaços públicos responsáveis pela interação social dos sujeitos expostos às suas manifestações culturais, políticas, cívicas, esportivas e religiosas. Deste modo, os lugares de memória são primordiais para a reelaboração de novas identidades e o reconhecimento dos grupos sociais que ali se constroem, de modo que, “cada objeto reencontrado e o lugar que se encontra, no conjunto, nos recordam uma maneira de ser comum a muitas pessoas.”. Metodologicamente, utilizou-se o cruzamento de fontes escritas com os relatos orais de pessoas que se sociabilizam nestes espaços, afim de perceber semelhanças e divergências no que se refere à intencionalidade desses lugares e sua apreensão pelos sujeitos que os frequentam. Portanto, intenciona-se analisar os espaços de memória, investigando tanto seus usos materiais, quanto seus laços de sociabilidades. Afinal, se a memória é fundamental para a construção das identidades, seu trabalho é indispensável na produção desses lugares. Assim sendo, sua importância revela como determinados lugares de memória são espaços modelados e modeladores da memória e dos sujeitos que por eles circulam.

Palavras Chave: Lugares de Memória, Sociabilidades e Identidades.

O presente trabalho é fruto da pesquisa realizada como membro do projeto de extensão “História, Memória e Patrimônio: os lugares de memória e preservação patrimonial na cidade de Mossoró”, o qual suscitou inúmeros debates e discussões acerca do patrimônio material e imaterial da cidade de Mossoró, fornecendo resultados bastante pertinentes ao desenvolvimento deste texto. Aqui se busca abrir um debate em torno da problemática dos lugares de memória e sua utilização como espaços de sociabilidade onde o teor histórico e memorialístico pretendido, muitas vezes, permanece à margem. O intuito é promover uma reflexão entre a intencionalidade na construção desses lugares como detentores da memória individual e coletiva e sua influência na construção de identidades de grupos que circulam ou se apropriam das narrativas existentes nesses espaços, bem como, refletir acerca do patrimônio material e sua importância histórica e simbólica para a sociedade que os insere.

A reflexão acerca de patrimônio inicia-se com a necessidade que o sujeito traz consigo de legar aos seus herdeiros os seus bens, sejam eles materiais ou imateriais. Isso significa que esses bens podem variar desde imóveis, joias, fotografias, livros e modos de

¹ Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

** Graduando em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

fazer. Bens que se desdobram, por exemplo, desde receitas culinárias, danças, até os ensinamentos espirituais que, na maioria das vezes, envolvem as lições de vida que se desejam perpetuar às futuras gerações. Ou seja, são bens:

(...) de natureza econômica, moral, religiosa, mágica, política, jurídica, estética, psicológica e fisiológica. Constituem, de certo modo, extensões morais de seus proprietários e estes, por sua vez, são partes inseparáveis de totalidades sociais e cósmicas que transcendem sua condição de indivíduos". (GONÇALVEZ, 2003, 316-23)

Os lugares de memória são portadores de grande valor histórico e cultural, além de espaços públicos responsáveis por grande parte da interação social das cidades. Muitas vezes, são definidos como ponto de encontro e de sociabilidade pela população local, tornando-se palco de manifestações culturais, sociais, políticas, cívicas, esportivas e religiosas. E, embora a essência desses lugares seja constituída a partir das narrativas aí existentes, o conjunto urbano e paisagístico (de seu entorno) contribui para a apreensão desses lugares como espaços simbólicos e memoráveis. Sobre os espaços urbanos utilizados por esses lugares a historiadora Sandra Jatahy Pesavento discorre:

A cidade é sempre um lugar no tempo, na medida em que é um espaço com reconhecimento e significação estabelecidos na temporalidade; ela é também um momento no espaço, pois expõe um tempo materializado em uma superfície dada. Porém, em termos de cidade, esse tempo contado se dá sempre a partir de um espaço construído, e não é possível pensar um sem o outro. Quando se trata de representificar a memória — ou a história — de uma cidade, a experiência do tempo é indissociável da sua representação no espaço". (PESAVENTO, 2007, p. 13).

É nesse sentido que os lugares de memória, bem como, toda a gama de patrimônio cultural dos grupos sociais envolvidos em sua construção garantem a continuidade de narrativas, uma vez em que representam sua própria identidade através da circulação de valores que transcendem gerações. Isso porque a memória tende a legitimar a aproximação entre o indivíduo e o coletivo/grupo. Para isso, é necessário o incentivo do conhecimento crítico e a apropriação consciente pelos grupos do seu próprio patrimônio e as maneiras de preservá-los, de modo a fortalecer o sentimento identitário e de cidadania, ou melhor, possibilitar ao indivíduo a compreensão do seu universo sociocultural.

No que concerne às práticas de sociabilidade exercidas nestes espaços, pode-se dizer que vão além da análise e observação do conjunto urbanístico e paisagístico, pois ali, constrói-se a identidade social dos sujeitos ao si reconhecerem e perceberem os diferentes

valores e interesses constituintes da sociedade. Por isso, a compreensão das representações sociais é tão fundamental à interpretação do universo simbólico ali existente, pois “(...) cada objeto reencontrado e o lugar que se encontra no conjunto nos recordam uma maneira de ser comum a muitas pessoas”. (HALBWACHS, 2006).

Assim, o estudo da problemática social da memória deve considerar não somente mecanismos, suportes, referenciais ou conteúdos e representações, mas também incluir os agentes e as práticas que influenciam diretamente nos rumos dados à problemática da memória e as sociabilidades consolidadas em seus espaços. Afinal, como nos alerta Pesavento, “o espaço construído se propõe como uma leitura no tempo, em uma ambivalência de dimensões que se cruzam e se entrelaçam através da representação”.

Os lugares de memória, segundo Pierre Nora, são espaços que possuem uma aptidão para a metamorfose, mistos, híbridos e mutantes, têm a função de parar o tempo, bloquear o esquecimento, imortalizar a morte, materializar o imaterial, ou seja, prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, quando não há intenção de memória, os lugares de memória são lugares de história. Pois, a busca da memória e da história está ligada às sociabilidades e ao contexto social em forma de saber cultural, sendo que “(...) o passado tende quase sempre a ser fugido” (LOWENTHAL, 1998).

No decorrer desta discussão se faz necessário atentar para os espaços de uso coletivo, os quais implicam na construção da memória coletiva, a qual é enraizada nos valores dos mais diferentes grupos sociais. Sendo assim, imprescindível atentar para as alterações provocadas pelos grupos sociais que se sociabilizam nesses espaços coletivos, a fim de perceber os elementos simbólicos que influenciam sua composição e as práticas sociais que modelam esses espaços e a influência exercida sobre eles. Afinal, como nos lembra Durval Muniz: “(...) o espaço não é apenas uma superfície empírica que a nós se impõe, é antes de mais nada um conceito através do qual tentamos apreender, significar, organizar, dar sentido a um dado recorte feito nesta empiria desordenada.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p, 67).

Levando em conta que o patrimônio cultural é o legado histórico determinado e preservado pela memória coletiva, sobre o qual versam inúmeras interpretações históricas e construções identitárias de um povo. Os lugares de memória como patrimônio histórico-cultural das cidades são responsáveis pela reelaboração de novas identidades coletivas e pelo reconhecimento dos grupos sociais que as constroem. No que se refere à questão do

patrimônio material e sua preservação, busca-se entendê-lo como algo singular, aberto ao ver e sentir da sociedade. Tendo-se na memória a busca da conservação e na história a transformação dessa memória em objeto concreto.

Assim, têm-se nos lugares de memória espaços destinados a conter lembranças, no sentido material, simbólico e funcional, que possibilitam uma integração social dos sujeitos que se apropriam deles. O passado apresenta-se como uma maneira de examinar a cultura de um povo e o presente como espaço de se sociabilizar com tal passado, a cultura, portanto, mostra-se como lugar privilegiado no estudo da história social. Pois, infiltra-se também nas redes de sociabilidades produtoras de uma dialética de comunicação, que promove novas relações entre grupos diferentes e destes com o mundo e o contexto cultural que os cercam.

No que concerne aos lugares de memória da cidade de Mossoró, entre eles, os Casarões da Estação Ferroviária, o Cemitério Municipal São Sebastião, a Estação das Artes Eliseu Ventania, o Memorial da Resistência, o Museu Histórico Municipal Lauro da Escóssia, entre outros, o poder público municipal empreendeu a construção de monumentos que celebram a importância dos grandes feitos ocorridos na cidade. São espaços públicos, símbolos da comemoração e ostentação de acontecimentos, como por exemplo, a libertação dos escravos (1883), o primeiro voto feminino do Brasil (1927) e a resistência ao Bando de Lampião (1927).

Oitenta anos após a invasão do bando de Lampião à cidade, surgiu ao poder público mossoroense a proposta de se construir um memorial que retratasse a resistência de Mossoró aos cangaceiros de Lampião. O Memorial da Resistência seria construído dentro de um projeto realizado pela prefeitura Municipal de Mossoró que articularia a memória dos acontecimentos locais em um projeto urbanístico que contemplaria acima de tudo os interesses do mercado de eventos e de turismo. Isso porque, a organização e estruturação do projeto do Memorial da Resistência deveriam ser adaptadas aos interesses políticos responsáveis pelo projeto, de modo a utilizar a documentação existente para retratar o episódio da resistência ao bando de Lampião como um grande feito heroico.

O Memorial da Resistência possui uma estrutura física que agrega prédios posicionados linearmente, que dão aos mecanismos utilizados para apresentar a cidade e a resistência ao bando de Lampião uma sequência dos acontecimentos que levam o observador a pensar a invasão e a resistência como algo extraordinário que foi cristalizado nos banners e nos uso dos documentos expostos em painéis. (...) Nota-se que a manipulação das fontes

para a construção dos painéis é um indício que nos faz pensar na forma que deveria ser apresentada uma memória sobre os resistentes e na maneira como utilizar os documentos disponíveis (FALCÃO, 2011, p. 111).

O fato é que desde a montagem do projeto até a inauguração do Memorial da Resistência havia outros interesses além da construção de um espaço voltado para a memória ou para a história local. O intuito principal era finalizar o Corredor Cultural de Mossoró, composto pelas praças de Convivência, Eventos, Esporte e Lazer; o Teatro Dix-Huit Rosado, a Estação das Artes Eliseu Ventania e finalmente, o Memorial da Resistência. De modo que, o projeto estava para além de um Corredor Cultural, a intenção era construir um espaço logístico muito mais voltado para os interesses de atividades econômicas e lucrativas do que a promoção da história local. Sendo assim, esses espaços estariam: “(...) mais empenhados na promoção das atividades turísticas da cidade do que na efetivação de um espaço voltado à memória sobre a invasão dos cangaceiros e a resistência dos mossoroenses” (FALCÃO, 2011, p. 109).

Deste modo, além de ser um espaço voltado à comemoração da resistência aos cangaceiros de Lampião, sua estrutura funciona acima de tudo como suporte à lógica de consumo e turismo local, pois, o Memorial da Resistência seria um lugar voltado, sobretudo, ao consumo. Sobre isso, Yuri de Tasso Queiroz Pinto secretário de obras do Município de Mossoró, responsável pelos trabalhos de organização e execução do Memorial, explica:

Em toda cidade os fatos culturais são os que chamam mais a atenção do turista. A cidade de Mossoró não tem paisagens naturais que atraíssem a presença do turista, como belas praias, como serras interessantes, rios com comidas diferenciadas, ou rios caudalosos com cachoeiras, cachoeiras. A gente não tinha esse tipo de geografia que trouxesse o turista para a cidade de Mossoró. Então, qual o caminho para o turista visitar Mossoró? Então, a gente achou que poderia ser pelo turismo de eventos, e o turismo de eventos estaria ligado aos festejos. As populações das demais cidades gostam de visitar as cidades em virtude dos festejos de padroeiros, de datas comemorativas, como é o caso de Salvador, que já pegou determinada fama. O incidente de Lampião ocorreu no mês em que aqui no Nordeste a gente comemora o São João, então a cidade de Mossoró uniu o espetáculo Chuva de Balas no País de Mossoró (que é o espetáculo que retrata a invasão de Lampião) com os festejos juninos, fazendo uma grande festa e trazendo para a cidade de Mossoró um grande número de pessoas, isso também em função da acolhida que o povo do Nordeste presta ao turista. Assim, nada mais importante que retratar um fato histórico tão importante para o Brasil, pois o cangaço é contado na história desse país. E isso é um dos fatos que marcaram o cangaço, pois são através desses eventos culturais que a gente consegue trazer esses turistas para a cidade de Mossoró (FALCÃO, 2011, p. 209-210).

Assim, o objetivo central do projeto de extensão, bem como deste trabalho, foi atentar para a importância dos lugares de memória na formação das identidades locais. Isso porque, a memória deve ser entendida como algo não cristalizado no passado, mas que implica uma dialética permanente entre passado-presente. De modo que se faz necessário o estabelecimento da relação entre a cultura e a história desses lugares de memória, para a compreensão desse processo identitário.

Assim é preciso analisar esses espaços de memória investigando as alterações no seu uso no que se refere às sociabilidades ali presentes, percebendo com isso, os elementos simbólicos que influenciam na sua composição, uma vez que as práticas sociais que modelam esses espaços também sofrem a influência destes. No entanto, é preciso ter em mente que as simbologias impostas pelas elites responsáveis pela produção desses lugares são utilizadas como objetos de manipulações dos seus receptores e não dos seus elaboradores.

As finalidades propostas por esse trabalho se albergam no cruzamento de fontes escritas (documentação referente aos lugares de memória, neste caso, especificamente os lugares de memória da cidade de Mossoró) com a oralidade (depoimento das pessoas que se sociabilizam nestes espaços). Uma vez que, a metodologia da história oral explora as relações entre memória e história ao colocar em evidência a construção da identidade, contada pelos próprios sujeitos que se sociabilizam nos lugares de memória da cidade. Os testemunhos orais produzem uma fonte que possibilita a construção da história, cujo processo histórico não está acabado, pois “enquanto eventos factuais da história proporcionam o esboço da narrativa, seu significado permanece quase inteiramente nas mais baixas frequências da comunicação oral” (PORTELLI).

A evidência oral transforma os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribuindo para uma história mais rica, viva e verdadeira. Portelli valoriza a subjetividade do narrador, pois, segundo ele, fornecem às fontes orais, elementos inigualáveis como nenhuma outra fonte. Thompson acrescenta que, “(...) é evidente que compilar fontes orais é uma atividade que aponta para a conexão existente entre todos os aspectos da história e não para as divisões entre eles” (THOMPSON, 1992, p. 92).

Portanto, o cruzamento e análise dessas fontes possibilitam a compreensão das semelhanças e divergências no que se refere à intencionalidade na construção desses lugares e as maneiras como são utilizados e apropriados na formação das identidades.

Multiplicar o novo, fabricar o acontecimento, degradar a informação, são seguramente os meios de se defender. Mas a ambiguidade que se encontra no coração da informação acaba no paradoxo das metamorfoses do acontecimento (NORA, 1995. p. 188).

Considerando que a história não é uma ciência de resultados, mas de contextos, a intenção é perceber a relação dos sujeitos que usam esses espaços e como esses espaços são sentidos pelos mesmos. Afinal, a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos que compõem uma sociedade. Ou seja, a memória é também o sentido da identidade individual e coletiva e seu trabalho indissociável da organização social da vida, pois requer uma dialética comunicacional produtora de novas relações pessoais e culturais.

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstituída sobre uma base comum. Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter lembrança. É preciso que essa reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros. (HALBWACHS, op. cit. p. 39).

O conflito existente entre esses espaços de memória e sua utilização como meio de sociabilidade, na maioria das vezes, perdem suas referências com o passado e adquirem o poder de manipulação política e perpetuação de memórias oficiais. Isso porque, os usos e apropriações desses lugares de memória estão ligados aos tipos de relações estabelecidas entre as pessoas que os utiliza, de modo que tais relações caracterizam a forma e o tipo de uso que o espaço adquire.

Pois, mesmo que um espaço seja destinado a um fim específico, não necessariamente desempenhará a função para o qual foi construído. Isso porque, o tipo de uso ou o não uso, serão determinados pelos valores das pessoas que os utiliza. Certeau (1995: 233) chama atenção para este aspecto “(...) as maneiras de utilizar o espaço fogem à planificação urbanística (...)”.

Assim sendo, a memória oficial construída por esses grupos elegem pontos do passado a iluminar e outros a deixar no escuro, consciente ou inconscientemente. Embora, Le Goff afirme que a memória coletiva é um instrumento de poder, onde as tradições formais representam a consciência coletiva de grupos ou de indivíduos, contrapondo-se a conhecimentos privativos de interesse constituídos, acredita que “(...) os esquecimentos e os

silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”. (LE GOFF, 1996, p. 426).

Portanto, o corredor cultural de Mossoró, assim como qualquer outro espaço de patrimônio histórico cultural, foi construído com fins específicos, (no caso de Mossoró, transmitir a ideia de resistência, enunciar os grandes fatos e feitos da memória coletiva local), no entanto, suas maneiras de usos adquirem variadas apropriações. Isso porque, o valor cultural é explícito nestes locais, mas não se sabe se são valores do presente ou do passado, pois a intensa vida social nestes lugares, na maioria das vezes, negligencia a percepção da trajetória de uma sociedade no tempo e a história social ali encontrada. Como afirma Pimentel,

Para o memorioso, assim como para os lugares de memória, a experiência pode ser trocada pela ficcionalidade de uma lembrança fortuita, escapando da história e de seu referente - que muitas vezes apenas por efeito de discurso (PINTO, 1998, p. 210).

Considerando que a memória está sempre disposta a resgatar o passado, através de inúmeras matrizes que representam hábitos, recordações e lembranças, individuais e coletivas, numa tentativa de reiterar identidades ligadas a temporalidades passadas, é imprescindível considerar que se a memória é fundamental para a construção das identidades, seu trabalho é indispensável na produção desses lugares de memória. Visto que, sua importância histórico-cultural revela como os lugares de memória são espaços modelados e modeladores dos sujeitos que por eles circulam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nos destinos de fronteira: história, espaços e identidade nacional**. Recife: Bagaço, 2008, p. 67.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano e as artes de fazer** 16^o edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONÇALVES, José R. **O patrimônio como categoria de pensamento**. ABREU, Regina e CHAGAS, Mario (org.) **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, 316 p, p.23.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. 1^o edição. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**; tradução Bernardo Leitão. [et. al.]. – 4. ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LOWENTHAL, David. **Como Conhecemos o Passado**. In: Projeto História 17. São Paulo: PUC, 1998.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**; tradução Yara Aun Khoury. São Paulo, SP- Brasil, 1981.

_____ **O retorno do fato**. In: LE GOFF, Jacques. **História: novos problemas**. – Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cidade visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias**. Revista Brasileira de História. São Paulo, ANPUH, vol. 27. n. 53, jan-jun., 2007. vol. 27, nº 53.

PINTO, Júlio Pimentel. **Os Muitos Tempos da Memória**. Projeto História, São Paulo, (17), nov. 1998.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como gênero**.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p 92.

CRIANÇAS NEGRAS EM SALA DE AULA: DIÁLOGO COM AS DIFERENÇAS

*José Jaime do Nascimento¹
Márcia Monique da Silva²*

1. Introdução

A educação é um elemento de extrema importância para a constituição de uma sociedade. Porém, uma reflexão mais profunda a cerca do ensino no Brasil nos revela que a educação foi implantada para atender um público homogêneo, uma vez que a mesma foi instaurada pela elite branca, a qual buscou assim, forjar uma nação única, sem considerar as diversidades e disparidades humanas.

Diante deste posicionamento historicamente pensado, propomos como metodologia utilizar a instituição escolar, juntamente com o seu elemento humano, tendo em vista, que

¹ Aluno de Graduação do 7º Período da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

² Aluno de Graduação do 2º Período da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN.

ambas são agente de produção ideológica, visamos, assim, dirimir o apagamento sócio-cultural do povo africano e afro brasileiros, que por centenas de anos foram representados por estereótipos negativos.

Pretendemos, portanto, pensar uma educação plural que contemple as diferenças em sala de aula, começando o trabalho a partir das séries iniciais, ou seja, Fundamental I. Com este estudo, objetivamos entender como as crianças se comportam diante do diferente em sala de aula e também investigar como professores estão agindo quando se deparam com atitudes que representam preconceito e discriminação, motivada por questões étnicas.

Para isto, este estudo fundamentou-se em uma pesquisa do tipo exploratório. A fase exploratória da pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de obter-se uma visão geral das identidades das crianças negras produzidas em sala de aula. Ao mesmo tempo, foi feito um levantamento bibliográfico. Diante do exposto é possível destacar que a discriminação étnica é fruto de um processo histórico de longa data, e que se prolongou

ao longo dos tempos produzindo efeitos mesmo na atualidade. Este artigo toma como alicerce teórico os trabalhos de Fazzi (2006), Gomes (2007) e Silva (2008).

2. PENSANDO A IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL

Por longos períodos, tentou-se construir a ideia de que somos todos iguais, tal concepção não representa um posicionamento uniforme, quando tomamos por base os estudos culturais, compreendemos que na realidade também somos constituídos pela diferença. Eu só existo, porque existe um outro diferente de mim, e é a partir dessa concepção, onde se formula a ideia de alteridade e por conseguinte as múltiplas identidades.

A diferença entre os povos, caso específico do Brasil, acaba sendo natural, pois é através deste hibridismo que aprendemos a nos relacionar com os outros, para poder ou não incorporar elementos que nos possibilite constituir nossa própria identidade, enquanto sujeito social. A identidade é um processo que vai se estruturando ao longo da vida, a partir de influência políticas, sociais, culturais e familiares.

É fundamental perceber que o processo de identificação implica que estejamos abertos a nos relacionar com aquilo que é diferente de nós; a dialogar com as diferenças, pois é a partir deste diálogo que incorporamos novos conteúdos a nós mesmos abandonando antigos, nos transformamos. (SANTOS, p. 16)

As identidades e as diferenças são criadas com o intuito de nos aproximar de determinadas características, e por outro lado, de nos afastar de outras, certos comportamentos e atitudes acabam sendo exaltadas e outros são visto negativamente. Pode-se perceber que estamos diante de uma dicotomia, onde criamos padrões e modelos, que nos permitem identificar e nos diferenciar dos outros. O intento disto, é desenvolver categorizações cujo objetivo é transparecer seus status e demonstrar a qual meio pertence ou pretende está envolto. Diante do exposto, é necessário destacar que pertencemos um momento histórico onde nos é permitido reconhecer as diferenças e as particularidades, de forma que as desigualdades possam ser superadas.

[...] (para isto, é necessário) o reconhecimento das diferenças como ponto de partida para a criação de direitos e de políticas sociais e educacionais que possam, ao mesmo tempo corrigir as desigualdades que a sociedade originou sem que as culturas e as diferenças de cada grupo social sejam apagadas ou desconsideradas em nome de um princípio universal. (SANTOS, p. 38)

Como uma tentativa de ruptura do preconceito racial na escola, acreditamos que a instituição escolar, juntamente com o seu elemento humano, tendo em vista, que ambas são agente de produção ideológica podem funcionar como a formação de uma sociedade anti-racista. O objetivo é formar um novo aluno, começando o trabalho a partir das séries iniciais, isto é, Fundamental I, pois partimos do pressuposto que as crianças das séries iniciais, terão a possibilidade de inserirem-se em uma sociedade livre de racismo, discriminação e preconceito, para com uma população negra que é mais um elemento constituinte da nossa identidade enquanto brasileiros.

Sabe-se que será um batalha árdua, pois o Ensino brasileiro foi estruturado para valorizar o branco. Contudo, com o engajamento dos professores, dos militantes e da própria escola, prejuízos históricos construído sobre os Africanos e afro-brasileiros poderão ser minimizados, precisa-se quebrar estereótipos.

Mesmo estando no século XXI se convive com resquícios de pensamentos do século XIX, nossa sociedade ainda esta estruturada em um tradicionalismo, onde ainda as diferenças não são respeitadas, diante deste cenário e tentando minimizar o preconceito com os povos Afro brasileiros, pretende-se que os profissionais da área da educação se engajem na luta de contenção a discriminação racial, mobilizando-se e responsabilizando-se pela difusão do respeito e valorização da diversidade na escola. Sabe-se que a escola é um dos órgãos que pode estimular o combate a discriminação, seja ela, racial, sexual e social. Mas outros órgãos: Secretaria de Educação do Estado e Município precisam contribuir com tal iniciativa, um vez que, existe débito de longa data para com os afro brasileiros.

Entretanto, para que as escolas contemplem as diversidades é preciso que elas se afastem do viés universalista, este unifica todos como se fossemos um só. Sendo o Brasil desde o princípio constituído pela mistura, isto é fato, não se pode negar e muito menos fingir que não existe. Assim, cabe a escola ser a responsável por reforçar o debate sobre a multiculturalidade do país.

[...] o multiculturalismo dá em destaque à diferença, ao tratamento diferencial, para se chegar à igualdade de oportunidades. O referido tratamento impõe, como resposta, no plano da ação, não mais o princípio da democracia formal, mas as estratégias chamadas por alguns autores de 'política de reconhecimento', por outros de 'política de identidade' e ainda 'política da diferença' (GONÇALVES e SILVA, 2003, p.118 Apud MARTINS E MUNHOZ; p 38)

Podemos inferir que o esforço por uma política multiculturalista, refere-se ao reconhecimento de uma dívida do passado para com os negros, que começou a ser pensado como forma de dirimir o prejuízo, este posicionamento ganhou proporções aceitáveis em fins do século XX e primeiros anos do século XXI, tais iniciativas estão dando aos afro-brasileiros notoriedade no meio acadêmico. O negro que antes era totalmente marginalizado e oprimido, agora faz parte de estudos que os exaltam e os veem como agentes responsáveis por sua própria história.

Vale lembrar que mesmo diante dos novos estudos que vislumbram os afro-brasileiros como elemento constitutivo da identidade brasileira, que propagam o respeito à diferença e divulgam a ideia de igualdade racial e de oportunidades ainda temos muitos resquício de uma construção histórica centradas no eurocentrismo, onde se apregoa que o branco é superior ao negro. Tais posições ainda se fazem presentes com muita força no imaginário social e

institucional. A própria escola, juntamente com seus elementos constitutivos como, por exemplo, livros e docentes, tanto estão, respectivamente desatualizados em relação à temática, como muito dos professores não tiveram preparação e nem se interessam em incorporar em suas aulas o ensino da cultura africana e afro-brasileira. Contudo, acreditamos que mesmo em meio as dificuldades de inserir a cultura africana e afro-brasileira nas escolas, é através dela, que poderemos iniciar a ruptura de muitos estereótipos que continuam sendo propagados.

3. UMA PROPOSTA ANALÍTICA SOBRE CRINAÇAS NEGRAS EM ESCOLAS BRASILEIRAS .

Sabe-se que o Brasil é constituído por multiculturas, contudo, isso não afirma que existe reciprocidade entre brancos e negros. O racismo do nosso país atua de forma sutil e camuflada, de maneira que, pessoas menos atentas com a discriminação, acreditem que nossa sociedade conviva e respeite as diferenças.

Com este estudo, pretende-se analisar como dar-se-á as manifestações raciais em sala de aula do ensino Fundamental I, com isso, busca-se observar, as ações das crianças e também procurar-se-á investigar como professores estão agindo quando se deparam com atitudes que representam preconceito e discriminação, motivada por questões éticas.

Então nosso intuito é trabalhar com as crianças as questões raciais colocando-as como protagonistas para podermos analisar, como elas atuam diante do diferente. Precisa-se entender que elas não são apenas um folha em branco, um repositório de informações e um sujeito paciente. Elas têm perfeitamente capacidade de criar, reforçar e recriar preconceito e pode até influenciar pessoas que as circundam.

É certo também comentar que as crianças constroem suas percepções de mundo a partir das construções sociais, através do meio ao qual estão inseridas, aí vem as influências dos adultos, balizada pela crença religiosa, pelo convívio familiar e pela própria ação da escola. Diante do exposto, pode-se destacar que a aprendizagem vem através do estímulo do outro. Contudo elas também têm norral para interferirem em alguns posicionamentos daqueles.

Como já foi comentado as crianças são susceptíveis as estruturas sociais, elas podem até terem consciência que são negras, porém podem perfeitamente negar tal origem, pois

desejam participar de grupos que são considerados superiores e que tem privilégios. Segundo Fazzi (2006), “ao analisar essa questão da auto-identificação racial incorreta feita pelas crianças Black de até 6 anos de idade acreditavam que poderiam torna-se uma criança White se quisesse”. Como foi possível observar, diante dos vários estereótipos negativos que se construiu sobre o negro, acabou ocasionando prejuízos a identidade da criança negra. Estas por sua vez, não querem ser identificadas com tais valores e muitas acabam rejeitando suas origens de influência negra, temendo assim a discriminação.

Tal desejo acaba sendo compreensivo, pois no nosso país a história do negro foi construída em bases preconceituosas e discriminatórias. Foram vários estereótipos negativos que foram utilizados para identificar o negro ou preto, exemplo: macumbeiro, diabo, sujo, ladrão, pobre favelado, macaco, feio e cabelo ruim, entre outros.

Levando em consideração a idéias do branqueamento no Brasil, verificou-se que símbolo de beleza almejado era representado por um perfil da raça branca, características: olhos claros, cabelos loiros e lisos, nariz afilado e pele branca. Enquanto que, o negro estava associado à feiúra, a cabelos enrolados, nariz e lábios grossos, ou seja, o negro não era um padrão de beleza desejável pela sociedade. E isto acaba produzindo nas crianças um conceito do que representa o belo.

Apesar das crianças considerarem, a partir do seu meio social, os traços físicos dos brancos algo desejável e os traços dos negros repulsivos. Existe possibilidade das crianças negras se afirmarem, para isto estas precisam estarem inseridas em um ambiente socioeconômico favorável, mesmo assim o preconceito ainda ocorre mais com menos intensidade. No Brasil dependendo do poder que uma pessoa negra esteja investida, ele pode receber características pertencentes ao branco.

[...] Teste de similaridade entre crianças negras. Ela afirma que cor da pele e tipo de cabelo, pista fornecidas no teste de similaridade, podem não ser atribuídos salientes, quando no julgamento de si próprio. Crianças menores de minoria podem estar identificando-se com whites “porque elas podem agir como elas, ser felizes e bem sucedidas como elas ou jogar os mesmos jogos” (ABOUD, 1987, p 40 Apud FAZZI, 2006, p.55).

Como já citamos, a criança é vista como sujeito ativo, e logo em seus primeiros anos escolares, percebe que a diferencia da cor da pele produz status sociais diferentes, sendo assim, ao longo da formação, elas criam e reforçam ou não, sua maneira de agir perante o

outro. De acordo com alguns estudos, as crianças em seus anos iniciais, aprendem mais pelo que ouve, do que pelo o que se vê. Então elas acabam formando suas idéias de mundo, a partir das influências que recebem

Segundo Porter:

Demonstrou a existência de uma alta relação entre consciência e contato inter-racial, pois as “crianças em escolas não segregadas são provavelmente mais sensíveis para a existência de grupos raciais”. Katz, também ressaltou a importância do contato. Segundo ela, a exposição a uma pessoa racialmente diferente é necessária para que o conceito de raça entre no repertório da criança e/ou para dissipar concepções equivocadas. (PORTER, 1973, p.27 Apud FAZZI, p. 57)

É interessante destacar que o racismo manifesta-se de forma distinta nos diversos agrupamentos, ao qual as crianças estão inseridas. Existe o racismo por questões raciais e por questões sociais. Neste o racismo é expressado a partir das atividades exercidas, ao qual o negro ocupa na sociedade, exemplo: empregos domésticos, gari, cozinheiro e descarregador de carros, atividades necessárias, porém sem visibilidade social. Naquela as crianças expressam suas diferenças para com o outro, tomando por base, o critério da cor da pele, isto faz com que elas, encarem os negros com certo grau de inferioridade e distanciamento.

Falar de raças no Brasil, gera uma certa complexidade, pois vivemos em um país heterogêneo e que possui particularidades no que concerne a questão racial. Definir quem é branco ou não, requer observações detalhadas, pois de acordo com o senso comum, o negro pode ser classificado como preto, moreno, mulatos e pardos, cada uma dessas definições são atribuídas visões distintas. No Brasil dependendo da posição que o negro ocupa, ou seja, maior grau de escolaridade, poder político e econômico, ele pode ser considerado mais ou menos negro. No Brasil o status social define quem é negro ou menos negro, isto é, o negro bem relacionado possui alma branca.

[...] Aqueles que se autodeclaram pretos? Em sua grande maioria trata-se dos negros mais pobres. Os negros que não querem se definir como “negros” e têm uma condição um pouco melhor tende a se autodefinir como “escuras” ou, mais ainda, como “pardos” ou “morenos”. Algo parecido acontece com os mestiços: aqueles com uma condição melhor na rua tendem mais a se autodefinir como brancos. Neste sentido, o termo preto forma uma categoria-resto que contém os mais escuros “sem jeito” – aqueles negros com renda, escolaridade e status baixos demais para se aventurarem no jogo dos códigos da cor e do status. (SANSONE, 1983, p.88 Apud FAZZI, p. 57)

Na realidade o que observou-se é que a aparência e o estilo de vida quanto mais aproxima-se do branco melhor será, para quem tanto tempo foi marginalizado. Percebe-se que para obter algumas características do branco, houve subdivisões, os tons da pele foram mudando: negro, preto, mulato e moreno, este ultimo é o que mais se aproxima do branco, então supostamente é o mais aceito em uma sociedade racista.

As negatividades produzidas sobre os negros intensificam-se pelo descaso e a falta de conhecimento acerca da história dos Africanos e dos Afro brasileiros. Boa parte das escolas, por terem carência de pessoal preparado no ensino da cultura da África e dos Afro brasileiros, acaba sendo mais um agente produtor do racismo, isso pelo fato que, lidar com as diferenças é um projeto difícil. Ressaltamos que a escola é um ambiente que se convive com pessoas de mundos completamente díspares, e diante de comportamentos novos, fica difícil tomar um posicionamento. Lidar com a diferença é um processo que requer calma e longa aprendizagem, nesse ínterim caberá a escola quebrar paradigmas, estereótipos e contribuir para a divulgação de novos sentidos e respeito à diversidade.

4. REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FAZZI, Rita de Cássia. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos. 1ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: autêntica, 2007.

MARTINS, Roseli Figueiredo; MUNHOZ, Maria Letícia Puglisi. Professora, Não Quero Brincar com Aquela Negrinha! - Coleção Percepções da Diferença Negros e Brancos na Escola, Vol. 5.

OLIVEIRA, Lúcio. Tímidos ou Indisciplinados? - Coleção Percepções da Diferença Negros e Brancos na Escola, Vol. 7.

PEREIRA, Rosa Vani. Aprendendo Valores étnicos na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Formação Humana na Escola).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEÃO, Geraldo. Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2008 – (Docência).

ROCHA, Solange Pereira da. FONSECA, Ivonildes da Silva: População Negra na Paraíba. 1ª Ed. Campina Grande: EDUFPG, 2010.

SANTOS, Sandra. Brincando e Ouvindo Histórias - Coleção Percepções da Diferença Negros e Brancos na Escola, Vol. 9.

SANTOS, Renato Emerson dos. Diversidade, espaço e relações sociais: O negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos: Um estudo sobre negros e brancos em livros de Língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. – (Coleção Cultura Negra e Identidade).

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Percepções da Diferença - Coleção Percepções da Diferença Negros e Brancos na Escola, Vol. 1.

FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS TEÓRICO PRÁTICAS NO PPC (2009) EM HISTÓRIA CFP

Josefa Emiliany Barros de Sousa¹

RESUMO

Essa pesquisa é vinculada ao PIBIC/CNPq/UFPG e visa problematizar a formação do profissional de história no Curso de Licenciatura em História do CFP/UFPG. Problematiza a proposta curricular de 2009, levando em consideração o tipo de prática docente que ela viabiliza e as consequências na prática pedagógica e na formação do educando. Objetiva refletir sobre as mudanças teórico-metodológicas e a relação teoria/prática que o atual PPC viabiliza. A pesquisa vem sendo desenvolvida por meio de análise documental (PPC – Ementas, Objetivos e Referências propostas para as disciplinas e Planos de Curso) e bibliográfica, através do método qualitativo, tendo como fundamento analítico a análise de discurso na perspectiva de Michel Foucault. De acordo com os resultados da pesquisa há uma interatividade entre as múltiplas Sub Áreas analisadas possibilitando que o modelo curricular implantado contemple o domínio de saberes específicos do campo da História, bem como, seja acompanhado de discussões e reflexões embasadas em propostas teórico-metodológicas que contribuem para a formação de um professor capacitado em conhecimentos didáticos, acompanhados de uma consciência valorativa sobre o ato de educar e, conseqüentemente, com habilidade crítico-reflexiva e capacidade de produzir e socializar conhecimento histórico na prática intelectual e didático-pedagógica.

Palavras chave: Formação Docente, Currículo, Teoria, Prática.

¹ Bolsista PIBIC-CNPq-UFPG. Aluna do Curso de Licenciatura em História, Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, CFP/ UFPG, Cajazeiras, PB E-mail: emiliany.barros@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A formação do professor e o Ensino de História só se instituíram como objeto de reflexão, análise e pesquisa no universo dos historiadores, sistematicamente, a partir da década de 1970. De acordo com Ernesta Zamboni,

Os trabalhos e pesquisas sobre o ensino de História desse período [década de 70] têm um caráter de relato de experiência com pouca ou nenhuma reflexão teórica. Nos anos 80, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A produção da pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica. [...] A década de 90 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores. [...] Atualmente, é necessário aprofundarmos essa temática devido às discussões e a política do MEC, que está relacionada a mudanças de currículo e a uma nova concepção de licenciatura. (ZAMBONI, 2000/2001, p. 106).

A partir da década de 1980, o ensino de História passou por mudanças significativas dos saberes históricos e do próprio fazer historiográfico, sob a influência dos novos paradigmas historiográficos que discorrem sobre reelaborações epistemológicas e conceituais que perpassam as noções de tempo e espaço e o status de ciência do qual a História (conhecimento) é portadora, proporcionando diversas possibilidades e olhares para que o historiador possa trabalhar as e com as fontes, de modo que, a História passa a ser abarcada por alguns como o produto do trabalho do historiador, como um discurso em constante mudança.

Também foi nesse cenário que no campo da História, como espaço de saber, foram ampliadas as possibilidades analíticas com a inserção de novos sujeitos, novos objetos e novas metodologias, a fim de instituir, cada vez mais, nexos interdisciplinares com os estudos literários, as demais ciências humanas, as artes e/ou as ciências naturais, proporcionando uma formação voltada para o professor-pesquisador.

Partindo desses pressupostos, cremos que a formação do professor de história deve ter como preocupação principal o tipo de educador/historiador que se está formando. E como princípio básico, a indissociabilidade entre a produção e a socialização do conhecimento,

devendo se configurar, de forma efetiva, como uma qualificação do indivíduo para o exercício profissional e para a vida na sociedade.

Tentando contribuir com esse debate, problematizamos as perspectivas de articulação entre teoria e prática na construção e socialização do conhecimento histórico que têm sido referendados pelo novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História do Centro de Formação de Professores da UFCG (PPC-2009).

Por considerarmos o currículo como um elemento de suma importância para a organização da ação pedagógica é que adotamos o referido PPC e as possibilidades de formação que ele viabiliza como principal fonte de pesquisa, a partir da compreensão de que o currículo deve ser pensado, não apenas como grade curricular, mas abrangendo de forma interligada todas as suas finalidades e potencialidades em termos de subjetividades possíveis, pois,

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Assim, o currículo pode ser vislumbrado como um conjunto de práticas que viabilizam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, contribuindo para a construção de identidades sociais e culturais. Ou seja, como resultado de uma seleção de saberes que formam posturas e quando visibilizados supõem uma questão de identidade, de subjetividade, tornando-o uma questão de conhecimento, de poder. (STEPHANOU, 1998). Neste sentido, pode-se afirmar que o termo currículo está relacionado ao tempo histórico, a diferentes práticas discursivas que não são passíveis de uma definição, fixa ou estável.

De acordo com as ideias defendidas por Kátia Abud podemos afirmar que é

Através dos programas curriculares [que] divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser

transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. (ABUD, 1998, p. 28).

Acreditamos que a apreensão do processo de ensino aprendizagem na formação do historiador, sua relação com a teoria e suas implicações contextuais, deve ser viabilizada por meio da problematização da nossa proposta curricular, levando em consideração sua função e seus significados, bem como, o tipo de prática docente que ela viabiliza e as consequências na formação do educando e na prática pedagógica.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa é de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental, na qual investigamos as ementas, objetivos e referências propostas para as disciplinas pedagógicas, teóricas e práticas do PPC (2009) do Curso de História do CFP/UFCG (as disciplinas foram selecionadas tendo como critério o fato de pertencerem à nova grade curricular e inferirem na formação teórico-prática do graduando). Também foram analisados os Planos de Curso das disciplinas teórico-metodológicas e práticas. Outras fontes documentais também nos deram subsídio, quais sejam: o antigo PPC do referido Curso (1979); os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's (1998); e a Legislação que tem regido o ensino superior da década de 1960, até a nossa contemporaneidade (LDB nº 9 394/96; a Resolução CNE/CP nº 2/2002; a Resolução CNE/CES nº 13/2002; a Resolução CNE/CP nº 01/2002; a Lei nº 1/2004; e a Resolução nº 26/2007; Parecer CNE/492/2001). Ainda foi realizada análise bibliográfica, tomando como base textos teóricos que versam sobre leituras e discussões a respeito de Teorias do Currículo, Formação Docente, Ensino de História e relação entre Teoria e Prática. Com base nessas fontes problematizamos a alocação de tempos e espaços curriculares e a relação entre teoria e prática que o atual PPC viabiliza.

Com relação à organização e análise dos dados, trabalhamos com análise de discurso na perspectiva de Michel Foucault. Corroborando com Foucault (1996) compreendemos que os discursos veiculados nas fontes documentais devem ser analisados como uma prática que provém da formação de saberes, como um espaço em que poder e saber se articulam para construir subjetivações sócio-culturais e criar identidades. Procuramos aprofundar esses discursos em seu poder de afirmação, de construção de domínios de objetos e de codificação de correlações de forças; como pontos de interseção entre saber e poder.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Curso de Licenciatura em História do Centro de Formação de Professores da UFCG foi criado a partir de uma perspectiva curricular que dissociava a relação entre teoria e prática, acatando aos requisitos considerados básicos na época de sua criação (1979) e colocando o seu “fazer pedagógico” em volta, de um único aspecto: formar professores, sem nenhuma preocupação com o perfil profissional, muito menos com a produção do conhecimento histórico. Voltava-se para uma história linear, pautado num ensino por meio da transmissão e reprodução do conhecimento, sem nenhuma criticidade e/ou reflexão.

A necessidade de se pensar um novo perfil para o Curso resultou das discussões sobre a formação docente e do ensino de História veiculadas nas duas últimas décadas do século XX, quando os historiadores assumiram a responsabilidade pelo que é ensinado nas escolas e voltaram sua atenção para as novas concepções e abordagens historiográficas.

Diante das inovações que se acarretava na produção historiográfica e numa sociedade em constantes transformações com toda a sua complexidade, o Curso de História do CFP precisava de um novo perfil em relação à forma de se perceber a história, frente às atuais exigências sociais e acadêmicas. Após muita discussão, e tendo como base as exigências da SESu-MEC postas na LDB (1996) e nos PCNs (1998), um novo Projeto Pedagógico do Curso foi aprovado em 2009, alegando ter como objetivo principal a capacidade de formar não apenas um professor de História, mas um cidadão crítico e reflexivo da realidade que o cerca, um professor-pesquisador com habilidades no campo do ensino e da pesquisa.

Para Moreira (2001) um dos dilemas que desafia os especialistas na organização dos seus cursos são as dificuldades na articulação entre teoria e prática.

“A questão curricular corresponde a um processo contínuo e complicado de desenho do ambiente escolar, um ambiente simbólico, material e humano constantemente em reconstrução. Esse desenho para elaborar-se, requer o técnico, o político, o estético e o ético”. (APPLE apud MOREIRA, 2001, p. 44).

A questão curricular requer teorizações concretas, esta pode ser debatida e discutida na teoria, contudo, só será resolvida na prática. Nesse viés ocorreu uma mudança na matriz curricular do Curso de Licenciatura em História do CFP/UFCG que foi extremamente

importante, e seu deu em função de uma análise aprofundada das questões e demandas do contexto acadêmico e cultural vigente numa sociedade que cada vez mais exclui os sujeitos que não acompanham o seu ritmo de desenvolvimento acelerado. De acordo com PPC (2009),

Ao realçarmos o esgotamento do modelo curricular vigente, queremos, em igual medida, propor outro paradigma para a formação dos historiadores neste Centro. A partir de agora, queremos instituir uma nova relação entre a produção e a reflexão sobre o conhecimento/saber histórico, repensando a relação entre conhecimento e prática social, ao posicionar o conhecimento do real em situações novas. Enfim, são inovações que propomos diante de um diagnóstico realizado, buscando como horizonte a reformulação de nossa prática profissional, assumindo novas dimensões políticas, técnicas e humanas. (PPC História CFP, 2009, p. 8).

A reformulação do novo PPC visa, pois, a inserção de conteúdos de caráter técnico e científico, referentes às atuais exigências da comunidade acadêmica, levando em consideração o ser humano como ator social, que edifica sua história e o conhecimento, e, por sua vez, pode transformar a realidade a partir de uma postura ativa, ou seja, como sujeito atuante na sua própria formação. A idéia é de que a formação do “professor-pesquisador”, reflexivo e crítico, só será conquistada se este estiver sempre (re)pensando cada prática realizada e o significado de cada ação desenvolvida para uma aprendizagem clara do aluno, bem como, para o seu próprio ofício como educador.

O Curso de História do CFP/UFCG, pautado nessa nova matriz curricular, busca, desde então, gerar uma eficácia na associação entre teoria e prática viabilizando ao profissional de história, habilidade para produzir e socializar o conhecimento histórico, pautado na criticidade e na problematização.

A partir desses pressupostos, o referido Currículo, no momento da sua elaboração, foi estruturado agregando três eixos compostos por disciplinas formadoras do historiador: eixo obrigatório, eixo complementar e eixo optativo. Esses eixos buscam gerar uma eficácia na nova Licenciatura, pleiteando um processo de interatividade entre teoria e prática para um ensino/aprendizagem vinculado à pesquisa, estimulando o hábito acadêmico de produzir conhecimento. O PPC está dividido, ainda, em quatro sub áreas: do Ensino; de Formação Histórica; de Formação Teórica e de Formação Prática, as quais, visam possibilitar a formação de um profissional dotado de qualidades diversificadas, com capacidade para agir não só como sociabilizador do conhecimento histórico, mas como produtor do mesmo.

Para a sub área do Ensino o PPC do referido Curso propõe o debate sobre toda trajetória da educação básica, isto é, sua história ao longo do tempo e o conhecimento sobre o ensino básico envolvendo sociedade, escola pública e educação, instrumentalizando o formando a entender o significado destes na construção da cidadania. Ainda, são inseridos nesta sub área uma carga de conhecimentos teóricos sobre o ensino de História, para que o formando tenha a possibilidade de problematizar o saber histórico sob formas de produção e transmissão de conhecimentos. O Currículo também se volta para uma perspectiva histórico-sociológica, permitindo ao formando a abordagem da relação entre educação, Estado e sociedade, assim como, do papel sócio-político que é preparado para a escola na nossa contemporaneidade. Também funciona como discurso de poder perante a sociedade.

Nesse trabalho, não analisamos, de forma aprofundada, a sub área de Formação Histórica, visto que, nossa preocupação está voltada para a relação entre teoria e prática na produção e socialização do conhecimento histórico no atual PPC.

No que concerne à sub área de Formação Teórica, o Currículo coloca uma discussão teórica sobre o ensino de história debatendo: o saber histórico como forma de produção e transmissão, situações pedagógicas vivenciadas em sala de aula no ensino básico, a recepção da historiografia no ensino de história, entre outros. Oferece uma carga de leituras que viabilizam a reflexão do graduando a respeito das categorias e dos conceitos básicos e fundamentais que são usados pelo historiador, como: tempo, fato, objeto e sujeito históricos, assim como, as mais variadas fontes de pesquisas como: escrita, iconográfica, oral, tipologia, permitindo ao formando a apreensão do conhecimento histórico com suas categorias e análise conceitual.

Na sub área de Formação Prática o Currículo permite ao formando conhecer as mais variadas linguagens do Ensino de História, compreendendo as chamadas novas linguagens. Possibilita instrumentalizações dos conhecimentos indispensáveis para a elaboração de um projeto de pesquisa em história e áreas afins, assim como, prepara o graduando para a utilização de documentos (sejam fontes orais, imagéticas, bibliográficas, jornalísticas, etc.), e suas metodologias.

Por fim, o PPC analisado, estabelece que, no último período do Curso, o formando terá que apresentar um Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso (TCC), como parte das exigências para a aprovação na referida disciplina e para a conclusão do Curso. A pesquisa, para este fim, começa a ser realizada a partir do terceiro período.

Diante dessas reflexões, percebemos que a mudança na grade curricular no Curso de Licenciatura em História do CFP/UFCG corroborou para a articulação entre teoria e prática possibilitando a produção e divulgação do conhecimento histórico, assim como, para o acompanhamento de discussões e reflexões embasadas em propostas teórico-metodológicas que contribuem para a formação de um profissional capacitado, pensante e crítico, capaz de ter uma consciência histórica e atuar de acordo com as demandas do nosso tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da concepção de que é característica fundamental do conhecimento a capacidade de inovar, de atualizar-se de maneira permanente, consideramos, ao longo da pesquisa, que é preciso desenvolver um ensino que mantenha o profissional “em dia”, com capacidade de compreender a pesquisa como a competência de manejar conhecimento, dentro do desafio da inovação, do questionamento constante e da articulação e intercâmbio interdisciplinar.

De acordo com essa compreensão, a ideia do PPC (2009) do Curso de Licenciatura de História do CFP/UFCG é que o professor-historiador deve conhecer as abordagens historiográficas nas suas atualizações contemporâneas. Enquanto educador, o historiador tem que compreender a complexidade da história. Neste sentido, o perfil do profissional de história neste começo do século XXI é resumido por Silveira (2008) da seguinte forma:

1º) a sensibilidade para ouvir, sentir, ‘ler’ e problematizar o mundo atual, o seu tempo, nos seus vários percursos históricos, deixando os sentidos abertos para o inesperado; 2º) uma extensa e intensa qualificação na alteração histórica, significando a capacidade para mediar com os mortos é construir narrativas – representações das experiências vividas, vivendo-se de referências (...), procedimentos (...) e fontes (...) compatíveis e possibilitadores de aproximação bem como de formas de construção de narrativas; 3º) a compreensão de que o ofício do historiador é narrar para alguém, educando-o sobre as temporalidades históricas, isto é, que o conhecimento deve ser socializado e ser-lhe significativo; ao mesmo tempo compreendendo, ainda este receptor de sua mensagem também como produtor de narrativas. (SILVEIRA, 2008, p. 29-30).

Considera-se, que hoje o profissional de História necessita estar pronto para enfrentar as demandas deste século considerando suas complexidades. E a universidade, por sua vez, deve

estar preparada para garantir uma formação de qualidade para o historiador, tornando-o capacitado para agir no seu tempo como um verdadeiro agente de conhecimento.

Portanto, acreditamos que o PPC analisado já foi produzido com base nos conceitos vigentes de que a escola como instituição social deve acolher a diversidade cultural, bem como, os conhecimentos dos diferentes grupos. Além disso, está imbuído da concepção de que a mudança no ensino de História é indispensável não apenas para romper com as práticas homogeneizantes e mnemônicas, mas para corroborar com a invenção de inovadoras ações escolares. O profissional de história deve seguir esse processo, uma vez que, de acordo com essa apreensão, espera-se que o mesmo tenha competência para assumir um compromisso com o ensino e com a prática da pesquisa e seja consciente do papel que a educação superior concebe para a sociedade.

Quanto ao perfil do Curso de Licenciatura Plena em História, busca-se integrar teoria e prática, produção e divulgação do saber histórico, de modo que haja uma melhoria qualitativa, tornando, assim, o ensino mais problematizante. Neste sentido, objetiva-se, formar profissionais de perfil atualizados e capacitados na produção e compreensão do conhecimento histórico.

O atual PPC do CFP/UFCG é voltado, pois, para a formação de um profissional, cujo, perfil possibilite que ele se mova nos diferentes espaços disponíveis para um profissional de história, como: na sala de aula, no campo da pesquisa, arquivos, entre outros. Com base no estudo e análise das disciplinas implantadas, pode-se observar que um melhor nível de ensino-aprendizagem é colocado à disposição do formando, uma vez que estas novas disciplinas, sobretudo as teóricas e práticas, estão embasadas em inovações que versam sobre questões necessárias a formação do professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículo de História e políticas públicas. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. O campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. In: **Currículo sem fronteiras**, v.1, n. 1, pp. 35-49, jan/jun 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A formação do profissional de história para o século XXI. In.: CITTADINO, Monique; GONÇALVES, Regina Célia (Orgs.). **Historiografia em diversidade**: ensaios de história e Ensino de história. Campina Grande-PB: Editora Universitária/UFCG, 2008, p. 17-32.

STEPHANOU, Maria. Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 15-38, 1998.

UFCG. Resolução 04/2009 (Câmara Superior de Ensino (CSE) da UFCG).

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. **Saeculum** - Revista de História, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 6/ 7, jan.- dez. 2000/2001, p. 106. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum06-07_art09_zamboni.pdf>.

DOS MINÉRIOS INTRATERRENOS A VIAGENS A LUA: VIDA E ESTUDOS DO DIVULGADOR CIENTÍFICO

*Juliana Cavalcante Bezerra Silva¹
Ionara Rafaela Costa de Oliveira²*

Resumo

Várias são as facetas da memória, entre elas, o esquecimento. Por tais efeitos, muitos são deixados a “beira do caminho”, o que contribui para a escassez de estudos, como acerca do cientista divulgador literário Rômulo Argentièrre. Desenhando um breve panorama das ciências que perscrutaram os estudos deste estudioso, entre estas, a Mineralogia, Geologia, Química, Física, Radioatividade, Astronáutica e Astronomia, realçamos dois aspectos que se relacionam, intimamente, com a realidade do Nordeste, o papel desta última em seus estudos e a própria vida do cientista que muito se esforçava em divulgar seus trabalhos e de outros renomados estudiosos de forma atrativa ao leitor, personalidade escriturária esta que me fez caracterizá-lo – calcada em obra de Maria S. Mora – como um divulgador, como citado acima, literário e não apenas isto, mas também fazedor de ciência. Para a contemplação de tais objetivos, utilizei leituras de obras de/sobre o cientista em questão, entre estes, manuscritos ainda não publicados e bibliografia referente ao tema.

Palavras-chave: Rômulo Argentièrre. Ciências. Nordeste.

¹ Discente do 7º período do curso de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e bolsista do Projeto de Extensão Coleção Mossoroense: incentivo à leitura e formação de bibliotecas – PROEXT/MEC.

² Discente do 3º período do curso de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e bolsista do Projeto de Extensão Coleção Mossoroense: incentivo à leitura e formação de bibliotecas – PROEXT/MEC.

Biografia: um percurso pelos espaços da vida do cientista divulgador literário, Rômulo Argentière

O início do século XX representou uma ebulição de nascedouros expressivos para a humanidade, o ano de 1916 vira nascer a Academia Brasileira de Ciências, a Teoria da Relatividade Especial e Geral de Albert Einstein, assim como o professor e divulgador científico, Rômulo Argentière. Sendo, justamente, sobre a vida e as obras deste, sobretudo as relacionadas a Astronomia, que debruçamos nossa pesquisa, com a perspectiva de angariar o máximo a respeito de sua história e os frutos desta, principalmente as partes que tiveram como palco o Nordeste brasileiro.

Descendente de franceses, Rômulo R. Argentière nasceu a 23 de dezembro de 1916, na cidade de Amparo no Estado de São Paulo, Brasil. Aos dezesseis anos viajou para a Europa onde estudou na École de Physique et Chimie (concluindo em 1938) e, posteriormente, na École National Supérieur des Mines, retornando ao Brasil após concluir tais estudos em 1948.

Argentière se fez notar não somente na divulgação das ciências espaciais brasileiras, mas também em estudos geológicos, climáticos e botânicos nordestinos. Assim, engajou-se em diversos trabalhos, sendo interessante atentar-se para o fato de que estes não se resumem apenas a divulgação científica, mas também

Sendo engenheiro de Minas e especialista em radioatividade natural, veio a ser um dos pioneiros na prospecção de minerais radioativos em território nacional (...), consultor governamental para assuntos militares e técnico-científicos, em especial durante a Era Vargas (ALVES; MENESSES; ANDRADE, s/d, p. 01).

Tendo começado, assim, a estudar o Nordeste. Região que mais tarde serviria de cenário pra seus mais extensos estudos e também seu lar ao lado da costureira Marinês Dantas Argentière, a qual muito se esforçou em colaborar com seu marido, tanto de forma afetiva, estando ao seu lado mesmo nas maiores crises de sua vida, como a econômica, com a humilde aposentadoria de R\$100,00 e mantendo-se firme nas costuras, maneira simplória, mas que muito significou em seu orçamento e algumas vezes intelectual, com certas observações em sua escrita, como o próprio agradece no início de seus manuscritos sobre a água

A professora Marinês Dantas, pela paciente correção deste livro durante vários anos; pelos cuidados que teve com a minha saúde e pelo trabalho que

desempenhou nos momentos mais difíceis de minha vida, sem cuja assistência esta obra não teria sido terminada.

A maioria indiscutível dos registros acerca da vida de Rômulo Argentièrre e seus trabalhos foram produzidos por pessoas que mantinham relações, geralmente, diretas com ele, o que dificulta uma visão mais ampla das ações do mesmo. O termo “paixão” e alguns sinônimos são, frequentemente, empregados quando estes autores se referem ao interesse de Argentièrre pelo Nordeste brasileiro. Aturdidos tão somente pelo romantismo entoado a figura do mártir conferida a este, sem se referir ao óbvio em seu próprio convívio, como sendo característica para compreendê-lo e não apenas desmistificá-lo.

Devido sua proximidade com os estudos relacionados ao Nordeste, seu tão comentado encantamento com esta terra, mas também, imprescindivelmente, dificuldades financeiras e familiares fizeram com que esta região lhe parecesse um recanto auspicioso, principalmente por nela estarem amigos como Vingt-un Rosado que muito lhe ajudou, nutriam afinidades como, por exemplo, o interesse por numerosos assuntos, geralmente, díspares. Os trabalhos de R. Argentièrre foram trazidos a baila no cenário nordestino porque ambos (o cientista e a região) careciam um do outro, não que estes não mantivessem uma relação além de tal interesse, que chegava a ser pela própria sobrevivência, houve afeição, assim como negócio. É bem verdade que dedicou 40 anos de sua vida a pesquisa da água e outros assuntos referentes ao Nordeste, mas também, provavelmente, reconhecia a carência de estudos nas diversas áreas científicas na região, o que poderia lhe ser muito útil em sua carreira profissional, ou seja, a costumeira frase “unir o útil ao agradável” faz jus ao empregá-la em tal conjectura.

O mundo que vira nascer um dos mais brilhantes cientistas do Brasil, em 17 de março de 1995 também presenciou seu falecimento. Mas, o mundo e nem o próprio Rômulo Argentièrre eram os mesmos, muito havia se passado e vivido e as mudanças moldaram ambos. Vítima de um carcinoma no esôfago, Argentièrre não resistiu à cirurgia que esperavam fazê-lo viver um pouco mais. Fora sepultado no humilde cemitério do Bom Pastor em Natal/RN.

Geralmente, após a morte de relevantes figuras, a sociedade tende a tributá-la homenagens, mas mesmo com sua partida, ela não o fez e continua não fazendo de forma digna, visto que entre as escassas homenagens lhe dedicadas estão a denominação “de Rômulo Argentièrre a segunda Ponte sobre o Rio Mossoró, na Avenida Dix-Neuf Rosado, no sentido Centro/Campus Universitário, na cidade de Mossoró, neste Estado” (Diário Oficial do

Estado do Rio Grande do Norte, 1996), Medalha de Mérito Alberto Maranhão, do Governo do Rio Grande do Norte e a Medalha Honra ao Mérito da Fundação Espacial do Recife (1972).

Quanto ao setor econômico, mesmo da aprovação da sua pensão por parte do governo, Argentièrre não chegou a ser conhecedor. Não desejo aqui, forçar o poder persuasivo que poderia ter o meu parecer, mas este drama aparentasse com uma peça de dramaturgia ficcional, pelas portas que foram abertas e fechadas em seu percurso, visto que, como descreve Vingt-un Rosado

Na noite de 16 de março, o Governador me telefonou para comunicar que acabara de assinar o decreto que concedia a Rômulo Argentièrre uma pensão especial de 10 salários mínimos.

O cientista já se encontrava na UTI do Hospital Onofre Lopes onde veio a falecer no dia seguinte (ROSADO, et alii, 2002, p.04).

A morte que às vezes trás a glória, também pode trazer a extirpação, assim como a vida em sua longura, havendo tempo para o ápice e para a cadência. Alguns com prestígio em vida e a indiferença da morte, outros com desconsideração em vida e honra na morte, mas há ainda aqueles “esquecidos em vida”, como me disse o professor da Universidade Federal do Semi-Árido, Francisco Ernesto Sobrinho, responsável por organizar parte dos manuscritos de deixados por Argentièrre, documentos estes em posse da Fundação Vingt-un Rosado.

Astrologia x Astronomia

Historicamente, os astros que mais mexem com a mente humana – independente de tais mentes serem reconhecidas nacionalmente ou não, serem cientistas ou mesmo poetas – são o Sol e a Lua, por serem os mais próximos de nós. O Sol é intimamente ligado à vida na Terra, tanto ao seu nascedouro e preservação, quanto à natureza, crenças e práticas costumeiras. Tanto o é, que a exemplo temos o que o Astrônomo Ronaldo Mourão se referiu em sua obra

A atividade solar está em íntima correlação com vários fenômenos que se passam a superfície da Terra, tais como a frequência das auroras boreais, as variações de declinação magnética. As explosões solares (...), são responsáveis pelo aumento da atividade solar, da qual derivam (...) as excitações ionosféricas, que influem nas transmissões radiofônicas, emissões de televisão, etc.(MOURÃO, 1977, p. 21, 26)

As chuvas excessivas, as secas desgastantes, luzes que riscam a face do manto celeste, a morte, a vida, a regularidade e novidade dos passos dos astros, a dança da qual todos nós somos espectadores – na qual também nos é ofertado uma cena – e as possíveis causas

históricas para cada uma destas manifestações naturais, são encontradas nos mais diversos mitos espalhados por toda a História do mundo, este existindo de forma diferente para cada cultura.

O que outrora fora considerado o estudo da influência do posicionamento dos astros sobre a vida humana, ganhou a forma de um conhecimento relacionado a amplitude da investigação celeste. Entre suas contribuições para este cenário científico, Argentièrre escreveu acerca de viagens espaciais e a este subsídio soma-se a relação entre manchas solares e as secas no Nordeste.

Como vários são os perfis e usos deste autor e não ser costumeiro o uso de termos astronômicos³ no meio historiográfico se torna apropriado uma explanação acerca do aporte das manchas solares sobre o nordeste brasileiro. É sabido que a física solar foi iniciada através da observação telescópica feita por *Galileu Galilei*, em 1610, quando descobriu entre outros achados de grande repercussão, as manchas solares e a rotação do Sol. É entendido por mancha solar, segundo Mourão, como a

Manifestação da atividade solar que se apresenta sob forma de uma mancha escura ocupando uma pequena região do disco solar e fazendo em geral parte de um grupo de manchas. As manchas, cujas dimensões são de alguns milhares ou dezenas de milhares de quilômetros, surgem e evoluem em forma e posição para desaparecerem em tempo que varia de algumas horas a algumas semanas. (MOURÃO, op. cit., p.500).

Apesar de a teoria de Argentièrre quanto às influências solares no clima terrestre não ser pioneiro, visto que seu contemporâneo Ronaldo Mourão a mencionou como um estudo já existente, é válido ressaltar que trouxe tal estudo para a realidade nordestina, introduzindo-a em importante local de estudo para a Astronomia – já que as vistas científicas ainda não se debruçavam sobre várias questões que afligiam o Nordeste – delimitando o responsável solar, sendo as manchas solares as interventoras, para tanto, retificou teorias de cientistas renomados como Herschel e Derby, que defendiam a influência do ciclo undecenal (onze anos) – no qual ocorre o aumento e decréscimo do aparecimento de manchas escuras na superfície solar – de manchas solares na periodicidade das secas. Apesar de sua negação a tal conclusão, Argentièrre reconhece incontinência dos estudos científicos e a variedade de possibilidades no trato com as questões levantadas pela mesma, sendo que diferentes ciclos solares estariam influenciando e não apenas o undecenal

³ Apesar de reconhecer que algumas adjacências históricas provêm da Astronomia, como a palavra “revolução”.

A partir da segunda metade do século XIX, alguns astrônomos tentaram explicar os períodos secos, úmidos e glaciais através do ciclo undecenal de manchas solares. (...) A ciência atual não dispõe ainda de elementos suficientes para fazer uma triagem individual e responsabilizar este ou aquele fator na produção de secas ou de períodos glaciais. Talvez todos façam parte de um processo integrado (ARGENTIÈRE, 1983, p.123).

Sendo objetivo e direto, mas preocupado com a compreensão por parte dos futuros leitores, desenvolve sua obra decorrendo com imagens, gráficos e longas explicações, depois sintetiza o resultado de seus estudos sobre o tema, resumindo o que conclui ao fim de seu estudo, por exemplo, acerca de seu prognóstico solar e terrestre em quatro pontos principais

- 1) Apenas um ciclo restrito está ligado às manchas solares.*
- 2) As estatísticas mostram que os ciclos de secas estão ligados a um andamento geral da atividade solar;*
- 3) a atividade solar tem influência na microfísica das nuvens.*
- 4) A importância destes estudos é inegável e afeta a vida de cerca de 25% da população do Brasil. Faz-se mister fundar, por exemplo, em Natal, o Instituto das Secas com o fim de coordenar os programas de estudos, fazer a previsão e planejar os meios técnicos de combate a secas (ARGENTIÈRE, idem, p. 133).*

Suas ideias, mais uma vez, se mostram engajadas no favorecimento da população nordestina e expansão da ciência. Sua coragem em explanar acerca de um eixo teórico que ainda não era defendido por muitos, chama a atenção.

Quanto outro eixo de seu estudo e o segundo astro de destaque em nossa realidade e imaginação, tratando este de viagens a Lua, sabemos que o anseio por conquistas territoriais, sempre fora um dos principais desencadeadores de guerras, desde seus primórdios. A Guerra Fria, por exemplo, também intuía a aquisição de novas terras, mesmo que apenas, simbolicamente, como no século XX os limites territoriais já estavam demarcados, o que restou ao Homem foi tentar alcançar os torrões lunares que àquela época ainda não eram vendidos, mas já era motivo de conflitos. Agitação esta que teve início ao fim da Segunda Guerra Mundial, por volta de quando Argentière publicou seu livro Viagem a Lua (1947), mas sua pesquisa tivera um começo anos antes quando de suas suspeitas quanto à indústria bélica internacional e a concorrência espacial.

Tão importante quanto o trabalho científico, é sua divulgação, isto porque se o conhecimento pára em nós, o mesmo morre e junto com ele, quem o desenvolveu. Rômulo Argentière encarregou-se disto fazer, levar ao público o que a ciência se encarregava de trabalhar. Mas, seu trabalho, como outros da mesma época, não se resume apenas a divulgação científica, também realizou produções em diversas áreas e ainda fez uso de uma

linguagem acessível e prazerosa aos leitores, talvez influenciado por uma onda de movimentação científica da época caracterizada justamente porque “deitam por terra o clichê de que os cientistas não podem escrever, mas também são escritores no sentido mais amplo do termo. (...) podem ser utilizados como instrumento de ensino ou de informação” (MORA, 2003, p. 29 e 30). Termos ocorrentes com frequência na obra de Argentièrre lhe conferem um caráter literário levando em consideração o acima citado acerca disto, frases com poder retórico para ceder um tom mais artístico a sua obra, é o caso de expressões como quando se refere a origem da água, diz que, “navegamos em um mar de hipóteses”. Ou mesmo quando cita, costumeiramente, autores como Euclides da Cunha, Tavares de Lyra e Guimarães Duque. Preocupando-se, ainda, em fazer um apanhado histórico acerca do que intenta esboçar e inserir o leitor em tal sinopse. Encantando-o no início de suas obras lhes ofertando o que lhes é agradável aos olhos, depois lhes apresenta a cientificidade sólida do que outrora lhes era advogado, prosaicamente, como uma estética que os enobrecia, insólita para a subjetividade do ser, a ciência cerca-o, mostra a dupla face do que lhes é trivial, descrevendo-o com dados, estatísticas, gráficos, informações que mais parecem decodificar o que outrora fora dito, mostrando os elementos em outra linguagem, como algo pode ser duas coisas ao mesmo tempo? Atrativamente, charmoso e metódico? As proezas da literatura científica podem fazer isto com a mentalidade do leitor, adaptando-o a um estilo que intenta conquistá-lo e fazê-lo ser conhecedor dos trabalhos científicos.

Um colaborador de tamanha importância para a ciência nacional não só como divulgador, mas como aderido a própria realidade do que divulgava na condição de cientista, não pode ser esquecido pela memória e extirpado das pesquisas acadêmicas. Assim sendo, nos lançamos nesta empreitada com intuito de preservar a memória de um dos grandes cientistas nacionais, escritor, tradutor, redator, professor e colaborador jornalístico, que se não filho do Rio Grande do Norte, o foi de forma adotiva quando do interior de São Paulo, migrou para o Nordeste, colaborando grande parte da região, seria uma tacada de mestre poder recorrer aos governadores dos 08 Estados da região para solicitar ajuda na publicação de seu “*O Ciclo d’Água no Nordeste*”, mas ainda assim, seu trabalho não chegou as mãos do público, hoje, seu valor para as ciências exatas é incerto, visto que as descobertas científicas ocorrem, muitas vezes e rapidamente.

Argentièrre perseguiu sempre o ideal de oferecer ao público obras de divulgação de uma ciência viva, embelezada, explicada, pautadas pela inovação. E mesmo tendo tamanha

autoridade no assunto, no caso do Brasil – tendo grandes referências no cenário mundial e contribuintes ao desenvolvimento em considerável medida, em aspectos medicinais e até sustentáveis – que tem uma História rica em ótimos representantes da ciência e sua divulgação, mesmo assim muito pouco se conhece sobre a mesma “ainda há lacunas para que se possa compor um quadro histórico completo dessas iniciativas (...) completar esse fascinante quebra-cabeça.”

(<www.museudavida.fiocruz.br/brasiliansa/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?pl=home>, 2012).

Precisei, assim, pesquisar uma ampla bibliografia que perpassa pelos caminhos não só da História, mas também outras ciências como a Astronomia, unindo ambas de forma complementar, bem como pesquisar o acervo da Fundação Vingt-un Rosado (na instituição e fora dela) que teve por idealizador um dos melhores amigos, quando em vida, de Argentière, analisar obras publicadas e manuscritos que este pretendia publicar em forma de livro, mas que não tivera tempo ou mesmo recursos financeiros para fazê-lo, também artigos e matérias jornalísticas relacionados e criados pelo cientista.

FONTES

DOCUMENTAIS

ARGENTIÈRE, Rômulo. Bloco I – A Água

_____. Bloco V – A Atmosfera

ORAIS

SOBRINHO, Francisco Ernesto. Professor de Geomorfologia e Classificação de Solo – UFERSA. Entrevista realizada no dia 17 de Janeiro de 2012, em sua residência, localizada no Bairro Liberdade, Mossoró/RN.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. T. Schiavani. MENESSES, F. C. de. ANDRADE, Anna L. C.R de. Um resgate da atuação de Rômulo Argentière na divulgação das ciências espaciais no Brasil. Artigo apresentado no XII Encontro Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba.

MORA, María Sanchés. A Ciência como Literatura. UFRN, 2003.

MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. Da Terra as Galáxias. São Paulo: Edições Melhoramentos, INL, 1977.

ROSADO, Vingt-un. ROSADO, Isaura Ester. Rômulo Argentièrre, o País de Mossoró e Outros Países (livro 01). Fundação Guimarães Duque, Fundação Vingt-un Rosado. Coleção Mossoroense. Cadernos de Carnaúbas dos Dantas – N° 001. Janeiro de 2002.

Texto de apresentação Brasileira. Disponível em: <www.museudavida.fiocruz.br/brasiliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?pl=home>. Acesso em: 20 jan. 2012.

AS MULHERES NA HISTÓRIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE CAMPINA GRANDE

Laysa Cristina de Barros Silva¹
Eulina Souto Dias

Resumo: O presente artigo é resultante do trabalho desempenhado pelo projeto de pesquisa PIVIC/UFCG-2011-2012 intitulado por: Mulheres nas Engenharias: Estudos da História, Ciência e Tecnologia, que objetivou realizar uma pesquisa que apresentasse os aspectos das relações das mulheres que estiveram inseridas no campo da ciência e tecnologia da Escola Politécnica da Paraíba, que fora criada em 1952, inicialmente com o curso de Engenharia Civil, e em 1963 com o curso de Engenharia Elétrica. Sabe-se que a EPP tornou-se rapidamente referência em Ensino Superior do Nordeste e passou a atrair olhares desejosos de formação superior. Apesar de ser um ambiente visto como culturalmente masculino, passou a atrair também os olhares femininos que buscavam formação profissional na área científica e tecnológica. Os procedimentos metodológicos utilizados são a história oral e a análise de entrevistas realizadas com mulheres contemporâneas da Politécnica. Os resultados da pesquisa nos permite compreender a importância da preservação da memória da participação dessas mulheres no momento da consolidação de uma instituição, que dera a Campina Grande o prazer de tornar-se um dos melhores centros tecnológicos do mundo, atentando para o silenciamento da historiografia com relação à temática.

Palavras-chave: Escola Politécnica, Memória, História Oral.

WOMEN IN ENGENARIAS: STUDIES IN HISTORY, SCIENCE AND TECHNOLOGY

Abstract: This article is the result of work performed by the research project entitled PIVIC/UFCG-2011-2012 by: Women in Engineering: Studies of History, Science and Technology, which aimed to carry out a survey to present aspects of the relationships of women who've entered in science and technology at the Polytechnic School of Paraíba, which was created in 1952, initially with the Civil Engineering course, and in 1963 with the Electrical Engineering course. It is known that the EPP has

¹ Aluna do curso de Licenciatura em História, Unidade Acadêmica de História e Geografia, UFCG, Campina Grande, PB, E-mail: laysadebarros16.2008@hotmail.com.

quickly become a reference in the Northeast Higher Education and began to attract glances desirous of higher education. Despite being seen as an environment culturally male, began to attract also looks feminine seeking professional training in science and technology. The methodological procedures used are oral history and analysis of interviews with contemporary women's Polytechnic The survey results allow us to understand the importance of preserving the memory of the participation of these women at the time of consolidation of an institution that had the pleasure to Campina Grande to become one of the world's top technology centers, paying attention to the silencing of historiography regarding the topic.

Keywords: Ecole Polytechnique, Memory, Oral History.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultante da pesquisa realizada através do projeto de pesquisa PIVIC–UFCG/2011-2012, intitulado de MULHERES NAS ENGENHARIAS: ESTUDOS DA HISTÓRIA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, que objetivou colher informações a respeito da presença de mulheres na escola Politécnica da Paraíba, que fora criada em 1952, de início com o curso de engenharia civil, um ambiente caracterizado pela presença masculina. Com isso, pretendeu-se atentar para os detalhes dessas convivências, visando compreender como foram recebidas nesse ambiente e de que forma puderam estar dando suas contribuições para a formação de um centro científico e tecnológico, que possui representatividade internacional.

Para isso, fez-se necessário visitarmos uma bibliografia que se relaciona com a história da Escola Politécnica da Paraíba, dentre esta podemos citar as seguintes obras: Politécnica: primeira escola de ensino superior em Campina Grande de Edvaldo de Souza do Ó; A obra de Rômulo de Araújo Lima que resultou do trabalho que desenvolveu em seu doutoramento intitulada por A luz que não se apaga: Escola Politécnica da Paraíba e a formação de um campo científico tecnológico; e a dissertação de mestrado de José Valmi Oliveira Torres que tem como título Escola Politécnica e a construção identitária de Campina Grande como polo tecnológico (1952-1973). A leitura e a análise dessa bibliografia nos proporcionou o acesso ao contexto histórico e social que a sociedade campinense estava inserida. Assim como também colher alguma informação em periódicos em uma breve pesquisa no arquivo do Jornal A União localizado em João Pessoa-PB e analisar entrevistas de mulheres que integraram a composição do corpo discente realizada por Valeska Vasconcelos Correia, durante uma pesquisa que desenvolveu no projeto da professora Dr^a. Rosilene Dias Montenegro no ano de 2009.

Diante dessa empreitada, encontra-se um silenciamento acerca da referida temática, na bibliografia estudada, com isso tentarei problematizá-lo visando às justificativas para tal. Já nas entrevistas é onde podemos ter acesso aos depoimentos de ex-alunas, que relatam suas

experiências e descrevem o espaço de convivência que a Politécnica representava para elas, enquanto mulheres em meio a um universo marcado culturalmente pela presença masculina. Para trabalhar conceitualmente as questões de gênero, foi utilizado um texto de Joana Maria Pedro, intitulado de Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica, de onde iremos retirar reflexões acerca de gênero como categoria de análise.

As discussões teóricas deste trabalho dialogam com a preservação de memórias, atentando para o silenciamento que encontramos no campo bibliográfico estudado, nossa intenção aqui é questionar tal silenciamento buscando compreendê-lo, assim como também contribuir para que essa memória não seja esquecida.

METODOLOGIA

A pesquisa, nessa primeira etapa do projeto, se fundamentou na leitura e análise da literatura sobre gênero, nos textos teóricos sobre memória nas análises sobre o tema produzidas a partir das pesquisas anteriores realizadas pelo Projeto Memória da Ciência e Tecnologia em Campina Grande. Foram lidas também transcrições de entrevistas temáticas concedidas ao Projeto Memória da Ciência e Tecnologia em Campina Grande por mulheres com atuação acadêmica (ex-alunas, professoras, pesquisadoras e/ou administradoras que cursaram cursos de engenharia).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da Escola Politécnica da Paraíba já foi contemplada por uma vasta e relevante bibliografia, é a partir de algumas dessas obras que buscaremos narrar o contexto histórico campinense da década de 1950.

Ao ler a dissertação de José Valmi Oliveira Torres (2010), temos acesso a esse esplendoroso cenário. Em seu trabalho intitulado “Escola Politécnica e a construção identitária de Campina Grande como pólo tecnológico(1952-1973)”, nos deparamos com a informação de que houve um declínio da exportação do algodão em Campina, que acarretou uma crise econômica, com isso surge a preocupação de uma elite de manter Campina Grande ligada a ideia de desenvolvimento e progresso, com relação a isso, temos:

(...) Campina Grande, o imaginário de “cidade moderna”, “lugar onde o progresso não pára de acontecer, cidade destinada à prosperidade e ao futuro”, são discursos que

passam a ser mais propagados e intensificados a partir dos anos cinquenta, momento em que a cidade estava vivenciando uma transição em sua estrutura econômica (...).²

Podemos reafirmar essa ideia de uma classe elitista, que lutava para desenvolver Campina e dar-lhe destaque, ao ler a obra de Edvaldo de Souza do Ó, que compunha essa elite. A obra se intitula *Politécnica: Primeira Escola Superior de Campina Grande*, nessa obra o autor narra suas experiências durante a luta para a criação da escola. Segundo ele:

Entendia a União Universitária, que Campina Grande, pela sua projeção social e econômica, com profundas repercussões no resto do país, tinha direito, já naquela época, de realizar uma campanha de promoção das suas elites dirigentes, através da criação de escolas universitárias, destinadas à formação profissional e aprimoramento intelectual de sua juventude (...).³

Nessa colocação, Souza do Ó esclarece bem que a luta pela criação de uma escola superior em Campina Grande estava atrelada aos interesses dessa elite, porém ele também diz que houve um movimento que buscou fazer com que a comunidade no geral se mobilizasse em prol dessa luta, e para confirmar essa ideia podemos ver: “Contamos com o apoio de toda comunidade campinense, pois até os cinemas Capitólio e Babilônia, aquiesceram em cobrar uma taxa em cada ingresso, para as despesas de movimentação.”⁴

Além disso, mostra que o apoio que foi dado pelo governo do estado, que tinha José Américo de Almeida como governador foi fundamental. É evidente que todas essas colaborações, tanto a participação dessa elite que mobiliza a comunidade contando com seu apoio, quanto o apoio do governador tiveram sua efetiva importância, e ainda não podemos deixar de mencionar que a imprensa local também contribuiu e muito para esse projeto, tal como nos mostra Torres

(...) mesmo não tendo um jornal diário na primeira metade dos anos cinquenta do século passado circulando na cidade de Campina Grande, os periódicos então existentes *O Momento*, *Folha Acadêmica*, *A Ordem*, mesmo sendo publicados durante curto período, as elites⁷ letradas já utilizavam as páginas destes para investir na construção de um novo lugar discursivo para a cidade (...)⁵

2 TORRES, José Valmi Oliveira. *Escola Politécnica e a construção identitária de Campina Grande como pólo tecnológico (1952-1973)*. Dissertação (Mestrado em História), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB. 2010. p.25.

3 Ó, Edvaldo de Souza do. *Politécnica: Primeira Escola Superior de Campina Grande*. Campina Grande: Editora Campina Grande Ltda, p.13. 102p.

4 Idem, *ibidem*. p.17.

5 TORRES, José Valmi Oliveira. *Escola Politécnica e a construção identitária de Campina Grande como pólo tecnológico (1952-1973)*. Dissertação (Mestrado em História), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB. 2010. p.28

Toda essa ideia de que Campina Grande é abordada por uma crise econômica no início dos anos de 1950 também é abordada por Rômulo de Araújo Lima em “A luz que não se apaga”, expõe bem isso quando diz que

(...) as elites econômicas e políticas de Campina Grande assumiram compromisso com a formação do campo científico-tecnológico apoiando, inicialmente, a EPUP em sua consolidação, a resposta parece estar no fato de que a crise econômica, cujos sinais podiam ser vislumbrados, no início dos de 1950, e que se instala em meados dos anos 1960, precisava ser enfrentada e contornada. A educação superior foi a estratégia encontrada para a superação da crise.⁶

Então, conhecendo um pouco do cenário campinense que recepcionara essa ideias que deram incentivo para a criação de uma escola superior em campina grande, iniciaremos a partir daqui as discussões que dizem respeito a participação e a presença de mulheres nas engenharias. O fato é que, mesmo após estudar três obras que versam sobre a História da Politécnica, só visualizamos a presença de mulheres na obra de Souza do Ó, contudo isso apenas quando descreve a composição do corpo administrativo e docente, pois descreve a composição das quatro primeiras turmas que se formaram em engenharia civil, e não é registrada a existência de nenhuma mulher no corpo discente. Em meio ao registro dos nomes dessas mulheres não foi trabalhada nenhuma problematização que se relacionem aos trabalhos que discutam relações de gênero, há um silenciamento. o nosso trabalho se propõe a questionar tal silenciamento buscando compreendê-lo, através de justificativas.

Joana Maria Pedro desenvolve uma série de estudos sobre gênero como categoria de análise, afirmando que o uso da palavra gênero enquanto categoria de análise na pesquisa histórica está ligado as percepções do universo cultural, porém devemos levar em consideração que estudos dessa natureza são muito recentes. Em se tratando de perspectivas historiográficas, só se torna possível o estudo de gênero a partir “dos Annales – que pretendiam ampliar o leque de fontes e observar a presença de pessoas comuns(..)”⁷ Nesse ponto podemos dizer que localizamos uma justificativa para tal silenciamento. No entanto, a partir daqui novas formas de se escrever história tornam-se possíveis, e buscaremos aqui um suporte na história oral que também surge no novo fazer historiográfico. Segundo Torres “A história oral tem possibilitado uma ampliação de temas que se voltam para a

6 LIMA, Rômulo de Araújo. A luz que não se apaga: a Escola Politécnica da Paraíba e a formação de um campo científico-tecnológico. Campina Grande: Eduepb, 2010. p. 32

7 PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. Revista História (São Paulo): Editora UNESP. Vol. 24. núm. 1. 2005. pp. 77-98. (ISSN 0101-9074) 2006.

contemporaneidade, a exemplo de história de bairros, das mulheres, das minorias, das instituições, estudos que se utilizam dessa metodologia.”⁸

Paul Thompson em a *A voz do passado: história oral* nos traz algumas considerações acerca da História das Mulheres, e nos diz que essa “Até bem pouco tempo, (...) foi ignorada pelos historiadores, em parte porque a vida delas, ligada ao lar ou ao trabalho desorganizado ou temporário, muito freqüentemente transcorreu sem ser documentada.”⁹ As colocações de P. Thompson correspondem claramente com o presente estudo, pois a falta de documentação “justifica” o silenciamento o qual estamos questionando, assim como também interliga-se diretamente aos depoimentos das alunas da Politécnica, que afirmam que as diferenças não correspondiam as relações de gênero e sim através do desempenho, ao passo que admitem a desvantagem com relação aos homens por serem mulheres que na maioria das vezes eram casadas, possuíam família e com isso uma carga de afazeres maior que a dos homens.

A análise de entrevistas de mulheres contemporâneas da escola politécnica torna-se imprescindível diante da escassez de fontes. Ao deparar-se com entrevistas de ex-alunas dos cursos de engenharia, é possível que seus depoimentos nos surpreendam, pois uma das entrevistadas a senhora Luciana Marta Vilar Mayer relata em seu depoimento que ao ingressar no curso de engenharia elétrica no ano de 1968, apesar de ser um universo predominantemente masculino, a recepção de um número pequeno de moças foi normal, que as oportunidades eram as mesmas e que não enfrentou nenhum tipo de dificuldade na profissão por ser mulher. Ao passo que, uma outra senhora, de nome Moema, que ingressara em 1966 também no curso de engenharia elétrica, depõe e chega a declarar que era comum ouvir frases do tipo “como é que tu vai subir num poste?”, levando a entender que uma mulher não tinha todas as capacidades que um homem tinha para exercer a função de engenheiro eletricitista. Apesar de concordar em parte, com a outra depoente ao afirmar que não percebia diferença no tratamento para com as mulheres, dá declarações que a relação dos rapazes não era tão boa com a única professora mulher que tinham no corpo docente, assim como também que ao se afastar da universidade através da licença maternidade sentiu-se “premiada” com um trabalho que teve que desenvolver em uma disciplina que não era sua área. Como Já foi mencionado anteriormente, em depoimento foi afirmado que as

8 TORRES, José Valmi Oliveira. Escola Politécnica e a construção identitária de Campina Grande como pólo tecnológico (1952-1973). Dissertação (Mestrado em História), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB. 2010. p.20

9 THOMPSON, Paul. “A contribuição da história oral”. In: __. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 104.

divergências no ambiente acadêmico não eram vistas com relação ao gênero e sim de acordo com o desempenho dos alunos. Rosa Tânia Barbosa de Menezes diz que “(...) não sentíamos discriminação de gênero (...) os grupos de amigos, de estudo, de relacionamento, eles se dividiam muito mais em função do desempenho.” Já Maria de Fátima Queiroz Vieira relata que “(...) para você ser considerado um bom profissional enquanto mulher você tem que ser melhor do que os homens, para eles lhes respeitarem (...). Então, essa situação assim, de impor do ponto de vista de gênero sempre existiu e sempre vai existir (...). Com isso, podemos perceber que algumas delas consideravam normal aquele universo, porém tinham consciência de que de certo modo haviam desigualdades entre os gêneros, e que uma dessas mulheres tinha consciência da desigualdade e que buscava “não olhar para essas diferenças”.

Com a história nova, surge “uma diversificação das temáticas historiográficas”¹⁰, e só assim torna-se possível o estudo “do lugar reservado às mulheres em diferentes épocas”¹¹, da escassez de trabalhos desenvolvidos com relação a essa temática retiramos nossas reflexões a respeito da importância de se desenvolver trabalhos que deem suas contribuições, pois a preservação dessas memórias depende dessas contribuições. Do esforço de livrá-las do esquecimento, pois lembremo-nos que “(...) o rastro inscreve a lembrança de uma presença que não existe mais e que sempre corre o risco de se apagar definitivamente.”¹².

Paul Thompson nos fala também da importância de estudar a temática da História das Mulheres vejamos: “O descaso total por esse campo faz com que entrar nele cause a emoção de uma viagem de descoberta.”¹³ E ainda, “(...) essa nova história também põe em xeque pressupostos básicos sobre estrutura social e desigualdade, a ‘natureza’ de homens e mulheres, as raízes do poder entre eles, e a modelação da consciência tanto pelo lar como pelo trabalho.”¹⁴

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do trabalho, podemos inferir que a pesquisa deve ser continuada a fim de conseguir recolher mais informações sobre a temática: MULHERES NAS ENGENARIAS:

10 LUCA, Tânia Regina. A História dos, nos e por meio dos periódicos. In PINSKY, Carla Bassanezi (org.) *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

11 Idem, *ibidem*.

12 GAGNEBIN, Jean Marie. Verdade e memória do passado. In: ___. Lembrar escrever esquecer. São Paulo: Ed. 34, 2006. p.44.

13 THOMPSON, Paul. “A contribuição da história oral”. In: ___. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.104

14 Idem.

ESTUDOS DA HISTÓRIA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Visando sempre dar maiores contribuições a memória de mulheres que ali estiveram presentes e representaram um papel muito importante para a construção desse campo científico. Sendo adiada para o período de retomada das aulas, após mais de quatro meses em greve, o cronograma das entrevistas com as mulheres objeto desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS:

Ao PIVIC/UFCG pela concessão a pesquisa e a Rosilene Montenegro pela Orientação.

REFERÊNCIAS:

GAGNEBIN, Jean Marie. Verdade e memória do passado. In: ___. Lembrar escrever esquecer. São Paulo: Ed. 34, 2006. 39-47p.

LIMA, Rômulo de Araújo. A luz que não se apaga: a Escola Politécnica da Paraíba e a formação de um campo científico-tecnológico. Campina Grande: Eduepb, 2010. 235p.

LUCA, Tânia Regina. A História dos, nos e por meio dos periódicos. In PINSKY, Carla Bassanezi (org.) *Fontes Históricas*. São Paulo, Contexto, 2005, p. 111-153.

Ó, Edvaldo de Souza do. Politécnica: Primeira Escola Superior de Campina Grande. Campina Grande: Editora Campina Grande Ltda, 102p.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. Revista História (São Paulo): Editora UNESP. Vol. 24. núm. 1. 2005. pp. 77-98. (ISSN 0101-9074) 2006.

THOMPSON, Paul. “A contribuição da história oral”. In: ___. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.104-137.

TORRES, José Valmi Oliveira. Escola Politécnica e a construção identitária de Campina Grande como pólo tecnológico (1952-1973). Dissertação (Mestrado em História), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB. 2010.170p.

RELAÇÃO DE ENTREVISTAS

Moema Soares de Castro Barbosa:

Graduação em Engenharia Elétrica, (1973-1977). Entrevista realizada dia 04/09/2009 às 10,00hs, na sala do Projeto Memória, na UFCG.

Rosa Tânia Barbosa de Menezes:

Graduação em Engenharia Elétrica, (1972-1976). Entrevista realizada dia 02/10/2009, às 10:00hs, na sala do Projeto Memória, na UFCG.

Maria de Fátima Queiroz Vieira:

Graduação em Engenharia Elétrica, (Mestrado em 1975). Entrevista realizada dia 16/10/2009, às 16:00hs, na sala da professora, localizada no Bloco CI, na UFCG.

Luciana Marta Vilar Mayer:

Graduação em Engenharia Elétrica. (1968-1972). Entrevista realizada dia 23/10/2009 às 16:00hs na sala do Projeto Memória, na UFCG.

O ACERVO JOSÉ SIMEÃO LEAL: MEMÓRIA ARQUIVADA E HISTÓRIA DE UM PATRIMÔNIO ARQUIVÍSTICO

Lesleyanne Rodrigues de Lima¹

Resumo: Este estudo faz parte do *Projeto Memória e Preservação do Patrimônio Arquivístico: o Acervo José Simeão Leal*, coordenado pela professora Maria da Vitória Barbosa Lima (PPGCI/UFPB), e integra o Programa de Documentação e Memória, através do *Grupo de Estudo de Cultura, Memória, Informação e Patrimônio (GECIMP)* vinculado ao Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da Universidade Federal da Paraíba (NDIHR/UFPB). O Acervo José Simeão Leal é um acervo privado pessoal doado ao governo do Estado da Paraíba, em 1996, e foi tombado como patrimônio arquivístico estadual pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP) e homologado pelo governo do Estado através do Decreto nº 25.155, de 06 de julho de 2004. O Acervo é constituído por: livros, revistas, comendas, medalhas, correspondências, esculturas, pinturas, colagens, desenhos, objetos pessoais, documentos pessoais, partituras, documentos sonoros, fotografias, entre outros. O presente pôster tem por objetivo relatar a memória e a história da aquisição, tombamento e a luta pela preservação do Acervo José Simeão Leal.

Palavras-chave: Memória Arquivada. Preservação de Patrimônio. Acervo José Simeão Leal.

INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte do *Projeto Memória e Preservação do Patrimônio Arquivístico: o Acervo José Simeão Leal*, coordenado pela professora Maria da Vitória Barbosa Lima (PPGCI/UFPB), e integra o Programa de Documentação e Memória, através do *Grupo de Estudo de Cultura, Memória, Informação e Patrimônio (GECIMP)* vinculado ao Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da Universidade Federal da Paraíba (NDIHR/UFPB).

Ressaltamos que o patrimônio arquivístico formou-se a partir de fontes de pesquisas históricas e esse fator contribuiu muito para os estudos realizados na área de acervos privados. Muitos trabalhos acadêmicos estão surgindo desses acervos, pois eles possuem uma demanda de informações valiosas, que contribuem para o enriquecimento da cultura histórica e popular do país.

¹ Discente de Ecologia da UFPB. E-mail: lesley_rodrigues@hotmail.com.

O acervo a ser apresentado neste estudo é o de José Simeão Leal, acervo esse, privado, pessoal, e tombado como patrimônio arquivístico. É constituído por: livros, revistas, comendas, medalhas, correspondências, esculturas, pinturas, colagens, desenhos, objetos pessoais, documentos pessoais, partituras, documentos sonoros, fotografias, entre outros (SOUSA, 2001).

Dessa maneira, o objetivo central desse trabalho é relatar a memória e a história da aquisição, tombamento e a luta pela preservação do Acervo José Simeão Leal. Nossa metodologia compreende a pesquisa bibliográfica e documental e a abordagem qualitativa das fontes primárias (os documentos do acervo e outros) para escrever uma minibiografia do titular do Acervo, identificar a composição deste e historiar o seu tombamento.

EM DEFESA DO PATRIMÔNIO ARQUIVÍSTICO: instrumentos teóricos

Antes de adentrarmos na biografia, descrição e tombamento do Acervo de José Simeão Leal, fazem-se necessário discorreremos um pouco sobre a questão do patrimônio arquivístico.

As manifestações de proteção e conservação do patrimônio cultural vêm desde muitos anos, a nível internacional, com as Cartas Patrimoniais², e a nível federal, com a criação do/da Serviço/Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (hoje IPHAN, em 1937), a nível estadual, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP, em 1971).

O IPHAEP, no seu Regimento Interno revela as seguintes competências:

[...]

III – classificar, inventariar, cadastrar, tombar, restaurar, preservar a conservação de monumento, obras, documentos e objetos de valor histórico, artístico, arqueológico, folclórico e artesanal, bem como sítios e locais de interesse turístico, ecológico e paisagístico do Estado da Paraíba;

IV – catalogar sistematicamente e proteger museus e arquivos estaduais, municipais e particulares, cujos acervos sejam do interesse do estado quer possua vinculação a episódios da história paraibana, quer pelo seu valor arqueológico, antropológico, artístico, museológico, botânico, etnográfico, folclórico e artesanal. (IPHAEP, Regimento Interno, 1992) (Grifo nosso)

² Ressaltamos que as Cartas Patrimoniais são como instrumento teórico, elas não têm a função de legislar sobre o Patrimônio, e sim fornecer embasamento filosófico para que os órgãos competentes, nos diversos países, possam legislar com segurança.

Contudo, essa instituição até hoje apenas tombou um acervo, em 2004, e foi um arquivo privado pessoal.

Ressaltamos que a expressividade que abrange história e cultura, se valorizou nos arquivos públicos e privados que guardam uma carga da memória nacional. Bellotto define a contribuição do arquivo como:

O caminho dos arquivos é aberto aos historiadores, aos sociólogos, aos antropólogos, aos arquivistas, aos literatos, aos detetives, aos policiais, aos juristas, aos educadores, aos médicos, aos psicólogos, aos psicanalistas, aos jornalistas, e a outros que, pelas características de sua atuação profissional, têm maiores condições e oportunidades de realizar essa espécie de viagem ao interior do pensamento de uma pessoa, e a razão de ser de ações e atitudes suas, das quais, de outro modo, só se conheceria a finalização. (BELLOTTO, 1998, p. 201).

O patrimônio arquivístico é composto por informações relevantes, que mostram como a sociedade se organiza e se transforma ao longo dos anos, contribuindo para manter viva a cultura de um país. O acervo privado de José Simeão Leal guarda a memória desse intelectual que contribuiu muito para a nação brasileira, hoje esses arquivos pessoais são os mais procurados, considerando o lugar que as histórias pessoais e intelectuais têm ocupado na pesquisa social e historiográfica, aprofundando diversas reflexões sobre o indivíduo na História, (REIS; SANTOS, 2010).

JOSÉ SIMEÃO LEAL E O SEU ACERVO

Biografia

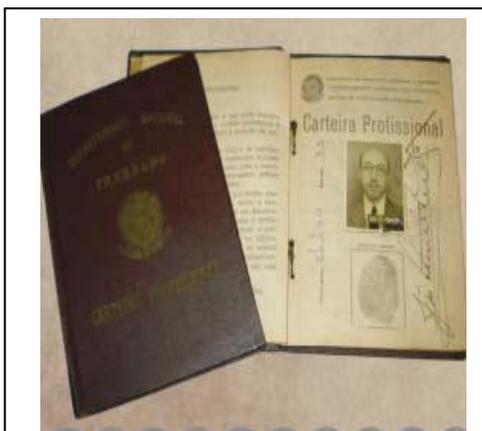


Foto 1: Carteira Profissional

Fonte: AJSL

José Simeão Leal, filho de Alfredo dos Santos Leal e Maria de Almeida Leal, nasceu na cidade de Areia, em 13 de novembro de 1909. Fez seus estudos iniciais na sua cidade natal e aos 11 anos foi morar em João Pessoa, onde estudou no Lyceu Paraibano. Coursou medicina inicialmente em Recife/PE e depois se transferiu para o Rio de Janeiro/RJ. Formado em medicina volta à Paraíba, casado com Eloah Drummond Leal e exerce cargos públicos. Neste Estado realiza entre 1940 a 1945 pesquisas sobre a

cultura paraibana, no âmbito de João Pessoa, Bayeux e Cabedelo.

Retorna ao Rio de Janeiro em 1947, onde exerce por pouco tempo a medicina. Neste mesmo ano é indicado para o cargo de Diretor do Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Saúde por mais de 18 anos. Transformou o Departamento, que cuidava basicamente de publicações corriqueiras e diárias oficiais, na mais importante editora da cultura oficial brasileira. Sob a sua direção foram editadas inúmeras obras, assim como os cadernos de Cultura e a revista Cultura, o mais importante periódico da área até então no país.

Simeão Leal exerceu inúmeras atividades no país dentre as quais:

1940 -1945: Diretor do Departamento do Serviço Público do Governo da Paraíba;

1947-1961: Diretor do Serviço e Documentação do Ministério da Educação e Saúde. Criador dos Cadernos e da Revista Cultura;

1951-1960: Delegado do Brasil nas Conferências da UNESCO, na França e na Índia;

1955: Participante ativo na construção da Universidade Federal da Paraíba e do Distrito Federal – Brasília;

1956: Delegado da UNESCO na Índia

1962: Nomeado pelo Governador do Estado da Guanabara, Carlos Lacerda, coordenador das atividades culturais da Secretaria do Estado da Guanabara de Educação e Cultura dos seguintes órgãos: Departamento de História e Documentação; Biblioteca Estadual e Bibliotecas Populares; Serviço de Teatro de Diversões; Serviço de Divulgação compreendido pela Rádio Roquette Pinto, Discoteca Pública, Cinema Educativo e Documentário;

1965: Adido Cultural da Embaixada Brasileira no Chile;

1972: Delegado da BENFAM no Hemisfério Sul;



Foto 2: Livro de Francisco de Assis Barbosa

Fonte: AJSL

1979: Diretor do Museu de Arte Moderna – MAM/RJ;

1981-1982: Diretor Fundador da Escola de Comunicação e Artes da UFRJ;

Membro Fundador da Associação Brasileira de Críticos de Artes;

Além de,

Membro Fundador e Delegado da Associação Internacional de Críticos de Artes no Brasil;

Membro da primeira Reunião Brasileira de Antropologia do Museu Nacional;

Membro Fundador da Associação Brasileira de Imprensa.

E ao longo de sua vida ameculhou para si importantes documentos, que dado seu valor histórico e informacional merecem ser preservados e estudados.

O Acervo e sua Composição

Destacamos a seguinte composição do Acervo:

Aproximadamente 4000 Livros, Revistas, Catálogos, etc, nas áreas de Artes (predominante), História, Filosofia, Arquitetura, Antropologia, Sociologia, Religião, Cultura, Geografia, Literatura, Folclore, Biografia, Saúde, Turismo e outras;

11 Comendas e medalhas (entre as quais a de cavaleiro do Mérito da República Italiana, Medalha Rui Barbosa, do Ministério da Educação e Saúde; Medalha Anchieta, da Prefeitura do Rio de Janeiro; Medalha Maria Quitéria, do Ministério da Guerra; Medalha Silvio Romero, da Comissão Nacional do Folclore; Medalha do Sesquicentenário, do Jardim Botânico do Rio de Janeiro; Comenda da Ordem do Rio Branco, do Itamaraty);

2000 Correspondências expedidas e recebidas que revelam as redes de relações de José Simeão Leal;

05 Esculturas em Ferro Reciclado;

18 Pinturas em técnicas mistas sobre Duratex em tamanhos variados;

53 Colagens sobre papel em tamanhos variados;

74 Pinturas em técnicas mistas sobre papel em tamanhos variados;

146 desenhos em técnicas mistas sobre papel em tamanhos diversos;

Objetos Pessoais (Cachimbos, gravatas borboletas, relógios);

Documentos Pessoais (documentos de estado civil; documentos relativos a escolaridade e formação; documentos relativos a carreira militar; documentos relativos a carreira - editais de nomeação, promoções, atribuições e condecorações; agendas; diários íntimos e memórias; cadernos de notas; passaportes, identidades; etc);

Partituras;

Documentos Sonoros (gravações em fitas metálicas);

Documentos manuscritos e datilografados, notadamente sobre o folclore paraibano;

Documentos mimeografados e impressos referentes a sua **atuação** administrativa e intelectual entre os quais destacam-se: Museu de Arte Moderna/RJ, Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Saúde e **Atas do Seminário Internacional** sobre desenho Industrial do qual resultou a criação da Escola Superior de Desenho Industrial;

842 Fotografias pessoais e de eventos.

Processo de Tombamento

Doado cartorialmente a Paraíba em 1996, pela viúva Eloah Drummond Leal, patrimônio tombado pertencente ao Estado, o acervo José Simeão Leal, rico em suas qualidades documentais e

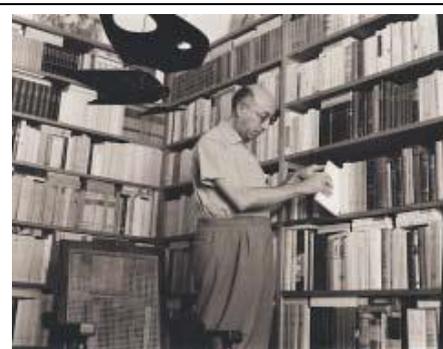


Foto 3: José Simeão Leal em seu gabinete de leitura

Fonte: AJSL

informativos, está sob a custódia do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR/UFPB), que está na qualidade de instituição depositária conjuntamente com o IPHAEP.

Consideramos o Acervo de José Simeão Leal como um patrimônio, pois ele tem valor reconhecido para a história nacional e local. Foi por isso que o governo da Paraíba resolveu tombá-lo. O tombamento “[...] é o processo pelo qual um bem é inscrito no Livro de Tombo [...] como reconhecimento pelo Governo de que esse bem é parte significativa da identidade cultural de um lugar”. (QUEIROZ; et all, 2011)

O processo de tombamento seguiu as seguintes etapas:

- a) 1ª Etapa: *Levantamento da documentação*³ para conhecimento das tipologias documentais, seu estado de conservação e o valor histórico e cultural;
- b) 2ª Etapa: *Exposição de motivos* solicitando e subsidiando o tombamento do Acervo;



Foto 5: Carta de doação do AJSL

Fonte: AJSL

³ Ressaltamos que no processo de tombamento há apenas uma listagem dos tipos documentais e não uma relação minuciosa da documentação.

c) 3ª Etapa: Formulação do processo junto ao IPHAEP. Nesta instituição o processo passa por vários procedimentos: inicialmente, o registro no setor de protocolo, onde todos os documentos necessários ao tombamento são anexados. Formado o processo, este recebe uma numeração onde o solicitante pode acompanhar seu andamento. Do Protocolo passa para a Coordenação Administrativa que por sua vez o envia ao setor competente para dar o parecer, neste caso à Coordenação de Assuntos Históricos, Artísticos e Culturais. Esta dá seu parecer favorável e o reenvia à Coordenadoria Administrativa e analisa os autos, estes estando completos, são enviados à Diretoria Executiva que coloca em pauta na próxima reunião do Conselho de Proteção dos Bens Históricos e Culturais⁴. Aqui o processo é analisado por um conselheiro e aprovado o seu tombamento.

d) 4ª Etapa: A Deliberação declaratória de tombamento do CONCEP é enviada pela Direção Executiva do IPHAEP ao governo do Estado para homologação;

e) 5ª Etapa (final): o governo do Estado através do Decreto nº 25.155, de 06 de julho de 2004 homologa o tombamento do Acervo de José Simeão Leal.

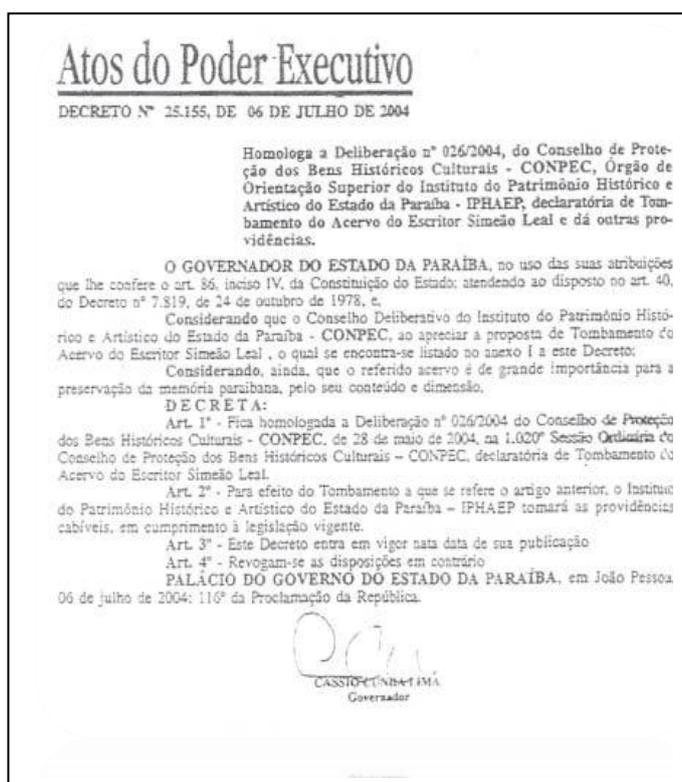


Foto 5: Decreto de Tombamento (DO, 2004)

⁴ Órgão deliberativo do IPHAEP.

RESULTADOS/CONCLUSÕES

O acervo de José Simeão Leal fundamentou diversos trabalhos acadêmicos em nível de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado), referendando o papel de José Simeão Leal na construção do processo histórico-cultural do país, assim como a riqueza histórica da documentação.

- *Trabalhos de conclusão de curso:*

- **Preservação e Conservação de obras:** o acervo José Simeão Leal. 2001;

- *Artigos publicados:*

- **José Simeão Leal:** na tessitura da história cultural brasileira. 2005;
- **Memórias de leitura:** prática leitora em José Simeão Leal. 2006;
- **Memória e Arquivos Literários:** a escrita de si como registro intimista. 2010;
- **Santuário de gente:** a biblioteca privada de José Simeão Leal. 2011;
- **Direito à memória:** processo de tombamento do acervo José Simeão Leal. 2011;

- *Dissertação:*

- **Rede Humana de Relações:** relações de sociabilidade a partir do acervo fotográfico de José Simeão Leal. 2012;

- *Tese*

- **José Simeão Leal:** escritos de uma trajetória. 2009.

E muitos outros trabalhos podem ser realizados, a exemplo deste estudo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria do Carmo. José Simeão Leal. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=903&Itemid=189. Acesso em 08 out. 2012.

BATISTÉRIO de 02/07/1937. Localização: AJSL (NDIHR/UFPB)

BARROS, Kelly Cristiane Queiroz. **Rede Humana de Relações:** relações de sociabilidade a partir do acervo fotográfico de José Simeão Leal. Dissertação (Mestrado em Ciência da

Informação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. 2v.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Documento, informação e meios institucionais de custódia e disseminação. In: _____. **Arquivos institucionais: tratamento documental**. 2. ed. ver. e amp. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRASIL. Diário Oficial de 15/01/1947.

CAMARGO, C. R.; MOLINA, T.S. O patrimônio arquivístico: acervos privados e interesse público. **Anais do XV Encontro Regional da ANPUH-Rio**, Rio de Janeiro, p. 1-5, 2010.

CARTAS PATRIMONIAIS. IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br> Acesso em 8 out. 2012.

DUTRA, C.A.R.; FREIRE, B.M.J. José Simeão Leal: na tessitura da história cultural brasileira. **Biblionline**, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=13529>. Acesso em 12 out 2012.

FREIRE, B. M. J. Santuário de gente: a biblioteca privada de José Simeão Leal. 2011. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/viewFile/56/93> Acesso em 08 out. 2012.

IPHAEP. Regimento Interno. 1992.

JOSÉ Simeão Leal: homem de cultura. Mostra Iconográfica. João Pessoa: NDIHR/ UFPB; Fundação Ormeo Junqueira Botelho; Usina Cultural Energisa, 2011.

OLIVEIRA, Bernardina Maria Juvenal Freire de. **José Simeão Leal: escritos de uma trajetória**. 2009. 870f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. 2v.

_____. **Simeão Leal, o semeador da cultura**. In: José Simeão Leal: Homem de Cultura. Mostra Iconográfica. João Pessoa: NDIHR/ UFPB; Fundação Ormeo Junqueira Botelho; Usina Cultural Energisa, 2011.

OLIVEIRA, B. M. J. F.; CÓRDULA, A. C.; ANDRADE, B. A. Direito à memória: processo de tombamento do acervo José Simeão Leal. **Revista Brasileira Arqueometria, Restauração e Conservação**, v. 3, p. 1-6, 2011.

QUEIROZ, Malthus Oliveira de Queiroz; et all. Patrimônio – Conceito. **Revista Brasileira de Arqueometria, Restauração e Conservação** - ARC - Vol. 2 - Edição Especial, 2011.

SOUSA, Josefa Lopes de. Preservação e conservação de obras: o acervo de José Simeão Leal. João Pessoa, 2001. 62f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

AS FORMAÇÕES HUMANÍSTICAS E PROFISSIONAIS NO ESTADO NOVO: EXPERIÊNCIA PARAIBANA

Luiz Mário Dantas Burity¹

1. Introdução

Diante dos questionamentos proporcionados pelas fontes com as quais tivemos contato na pesquisa “Escolarização para a moral, o civismo e o nacionalismo: os grupos escolares e as escolas rurais, espaços para a difusão dos ideais estadonovistas (1937-1945)”, parcialmente financiada pelo CNPq, surgiu à necessidade de melhor compreendermos a proposta estatal destinada ao ensino profissionalizante, principalmente a partir das novas normatizações que foram elaboradas sobre o ensino profissionalizante e contidas nas Leis Orgânicas do Ensino, publicadas na gestão de Gustavo Capanema, que esteve à frente do Ministério da Educação. Essas Leis Orgânicas do Ensino, no nosso entendimento concluíram um ciclo de “democratização de ensino” que fora iniciado na Reforma Francisco Campos, reforçada com a Constituição de 1934 e concluída a partir da instauração do Estado Novo. Esse momento, todavia, se apresentou com novas roupagens, especialmente em relação às questões educacionais, mas inseridas nas velhas condições políticas, econômicas e sociais do estado brasileiro e paraibano.

Para tanto, nos debruçamos sobre o nosso objeto de pesquisa tomando como referências as ideias de *continuidades* e *descontinuidades*, a partir da perspectiva historiográfica pensada por Hobbsbawm (1998) e dos escritos de Gramsci (1995) sobre as formulações acerca das relações ensino-sociedade. Para este último autor o ensino profissional não significava e nem propunha mudanças na estrutura social e econômica de uma dada realidade. Afinal, a partir do momento em que os filhos das elites e os filhos dos trabalhadores das indústrias fossem segregados em dois modelos de formação, ocorreriam, inevitavelmente, direcionamentos distintos para os jovens que assumiriam funções específicas na sociedade, impedindo, inclusive, a mobilidade social desses últimos.

Mas, se no Brasil verificamos uma continuidade no sentido de favorecer os grupos sociais dominantes não podemos deixar de considerar que a proposta do governo também incluiu a vontade de “civilizar” as populações mais pobres e em especial o homem do campo, a partir da educação escolar, o que na prática significou oferecer um ensino profissional agregado a algumas lições do ensino humanístico. E para melhor compreendermos essa

¹ UFPB/PIBIC.

proposta adentramos um pouco no conceito de civilização e nacionalismo, que correspondem, respectivamente, ao modelo de sociedade almejada pelo Governo Getúlio Vargas. Nesse sentido, analisamos, principalmente, três fontes históricas: Os discursos acerca do Dia da Juventude, transcritos no Jornal A União, em 1941; a conferência de encerramento da Semana da Criança, proferida na sede da Prefeitura de Alagoa Nova pelo seu prefeito, Arlindo Colaço, em 1943, publicada pela Gráfica Mundo Espírita entre os anos de 1944 e 1945, e, por fim, a monografia *A Força Nacionalizadora do Estado Novo*, de Mercedes Dantas, que recebeu menção honrosa num concurso instituído pelo Departamento de Imprensa e Propaganda Nacional e publicada pelo mesmo instituto, em 1942.

Após leitura cuidadosa do material acima mencionado verificamos que os conceitos de civilização e nacionalismo serviram de base para o desenvolvimento de políticas educativas do governo Getúlio Vargas.

2. O Nacionalismo a serviço da civilização

Arlindo Colaço, em defesa do ensino profissional, estruturou o seu discurso condenando “a elite social do Brasil” que corria ao ensino superior apenas para “conquistar títulos”. Para embasar a sua crítica, apresentou um curioso caso de um formado (em curso superior) que havia sido preso no Rio de Janeiro por estar trabalhando como pedreiro. Assim, ao ser descoberto foi confundido como se estivesse desenvolvendo uma militância comunista. (COLAÇO, 1944).

No entanto, no transcorrer das suas argumentações não percebemos uma crítica no sentido de que a educação não devesse ser um fator de diferenciação social, o que o chocou foi à falta de preparo real dessa suposta elite diplomada que não conseguia exercer a atividade para a qual havia sido preparado. Para o referido autor a situação da escolaridade superior no Brasil se tornara tão crítica que já não se distinguia tão nitidamente as funções de um engenheiro de um pedreiro. Nesse sentido, a melhor solução para livrar o Brasil de tamanha “epidemia” seria o de ampliar a oferta de ensino técnico profissional, que prepararia o letrado para as reais necessidades da sociedade. Tal proposta atenderia três necessidades, quais sejam: A de manter a aristocracia brasileira em sua velha posição social; a de expandir o trabalho especializado por todo o Brasil, e por fim articular as populações, inclusive àquelas que se encontravam distantes dos centros urbanos, às necessidades imperativas do meio ao qual pertenciam, fosse na “ agricultura, se for no campo, industrial se é num ambiente industrial,

ou pastoril, se o meio a requer”. Para Colaço (1942, p. 31) era necessário coibir tanta “sarna literária, cujo prurido provoca a malévola ociosidade dos agitadores de guines, nas praças publicas, nos cafés e em outros lugares escusos”. Segundo, ainda, o referido autor:

Uma palavra que se diga neste mister, nunca será demasiado proferí-la. Seja o pregão de todas as horas, e, certo, se criará uma consciência onimoda sobre os objetivos educacionais inadiáveis o minimamente necessário, para garantia do nosso futuro nacional.

(...) Em resumo, - um pouco de letras indispensáveis e bastante técnica para todas as funções produtoras. (COLAÇO, 1942, p.31).

Assim, mesmo em se tratando de um ensino profissionalizante, era necessário manter uma formação humanísticas básica, objetivando a manutenção de uma consciência nacionalista, consciência que, aliada ao ensino técnico profissional, criaria homens fortes, eficientes e “racionalmente indicado[s] a desempenhar as funções que a pátria lhe reserva” (GOMES, 1941, p. 3).

Na mesma perspectiva do intelectual anterior, Mario Gomes, em seu artigo publicado no jornal A União, (1941, p.3) nos mostra um Brasil que estava sendo guiado por uma nova “Carta Magna” que indicava apoio à infância e à juventude, preocupando-os desde a gestação, uma vez que fora inaugurada novas maternidades, passando pelos cuidados da puericultura, pela fase pré-escolar, o jardim de infância e a “escola em sua complexidade”. Assim sendo, para ele a implementação do Estado Novo foi uma continuidade do “ato revolucionário de 1930” que

rompeu com os velhos preconceitos e tomou de assalto das mãos dos demagogos ineficientes as rédeas da administração de logo cuidou de formar a nossa raça, imprimindo á educação a moderna orientação pedagógica consentanea com a civilização atual.

A partir da “roça brasileira” se propunha formar uma “raça brasileira”, dando um sentido unificador ao povo brasileiro, e para incutir esse sentimento uniforme seria necessário preparar os jovens para o Brasil que nascia sob a luz da civilização moderna, civilização essa que aqui compreendemos como uma referência às nações economicamente desenvolvidas. Nessa perspectiva era necessário formar homens fortes e preparados para a indústria, agricultura e pecuária.

Num outro artigo publicado nesse mesmo jornal, a Escola de Professores é referenciada como um núcleo de estudos para melhor educar os jovens brasileiros para uma civilização em mudança (A UNIÃO, 9 abr. 1941, p. 3). Mudança essa que em que a figura política do presidente Getúlio Vargas muito bem representou esse ideário.

A depressão econômica do entre guerras se propagou pelo mundo capitalista exigindo novas posturas políticas dos Estados Nacionais. Em consequência da nova divisão internacional do trabalho que se efetivou após a Primeira Guerra quando os países derrotados pelo conflito armado fizeram ampliar os ideais facistas, além da Rússia ter adotado o regime socialista, fez com que surgisse “outra faceta assumida pelo imperialismo”. Nesse sentido, os estados vitoriosos se viram obrigados a intervir na economia, num processo que Brito (2006) denominou de sepultamento do liberalismo:

A relativa desagregação da velha divisão internacional do trabalho abria espaço para a diversificação das economias, o que dependia, em cada caso específico, do estágio de desenvolvimento industrial existente em cada país, a extensão do seu setor de bens de capital, além da maior ou menor presença do Estado, enquanto sustentáculo destes processos. (BRITO, 2006, p.5)

O Brasil, a partir de então, iniciou uma política de retração de importações, concentrando seus esforços nas exportações, principalmente de algodão e café, e num segundo plano na siderurgia, que se tornou um ponto central das reformas econômicas implementadas por Getúlio Vargas, a partir de 1930.

Assim, o setor educacional passou a ser pensado no sentido de preparar o brasileiro para o progresso que se avizinhava cada vez mais. Nessa nova conjuntura política e econômica podemos compreender que a ideia de “civilização” assumiu novos contornos, tendo a educação como um dos seus principais vetores. No discurso do Tenente José Góis de Campos transcrito no Jornal A União, em virtude das comemorações do Dia da Juventude, encontramos tais articulações as quais apontamos acima. Vejamos: “Carvão, ferro e petróleo formam o trinômio material da **civilização contemporânea.**” (A UNIÃO, 17 abr. 1941, p.1, negrito nosso).

Temos, portanto, um conceito de civilização mundial que compreende o desenvolvimento das nações a partir de um poder estatal suficientemente forte para controlar a economia, e de um povo unido e preparado para erguer a sua pátria: De modo que aos jovens do Brasil era necessária uma formação técnica capaz de fornecer à pátria tanto os elementos básicos para a sobrevivência econômica da nação, que vinham da agricultura, pecuária e minério, sustentáculo do Brasil monocultor da velha divisão internacional do trabalho, quanto o beneficiamento destes produtos a partir da siderurgia, aspecto fundamental para a sobrevivência econômica do estado em tempos de crise, assim como promover um sentimento nacionalista unificado que eliminasse as dificuldades regionais em prol de uma causa maior: Podemos ver esse discurso no primeiro parágrafo da notícia de capa do jornal “A União” do

dia 19 de abril de 1941, que intitula-se “Getúlio Vargas – Patrono da Juventude”, onde confirmamos a importância desse conceito para os objetivos dos governantes brasileiros no Estado Novo: “FAÇAMOS justiça ao homem providencial que está dando ao Brasil a mais feliz das oportunidades: a ressurgir e soerguer-se com as suas próprias forças, na hora crítica da civilização ocidental” (A UNIÃO, 19 abr. 1941, p.1). A partir dessa proposta política é necessário considerar que o Governo Getúlio Vargas efetivou diversas reformas sociais, iniciadas com a Constituição de 1934, e que se multiplicaram ao longo de seu governo, aparecendo, em primeiro plano, a partir das reformas trabalhistas:

Decreto-se a obrigatoriedade do repouso semanal, feriados, domingos, depois de um ano de trabalho; indenização pela dispensa e sem justa causa, proporcional ao tempo de serviço; salário mínimo, jornada de oito horas, remuneração suplementar para o trabalho à noite; proibição do trabalho a menores de 14 anos, de trabalho noturno a menores de 16, e em indústrias insalubres a menores de 18 e a mulheres; assistência médica e higiênica ao trabalhador e à gestante; instituição de seguros de invalidez e velhice, seguros de vida para o caso de acidentes de trabalho; associação de trabalhadores; férias remuneradas aos comerciários, bancários e aos empregados de associações privadas; férias aos tripulantes; trabalho das mulheres no comércio e na indústria, nacionalização do trabalho, condições de trabalho na imprensa e junta de conciliação; estabilidade no emprego e tantíssimas outras medidas acauteladoras e de assistência ao trabalhador. (DANTAS, 1942, p.209).

Mercedes Dantas (1942), enquanto uma teórica do e no Estado Novo, conceitua o espírito progressista das reformas estatais enquanto uma força nacionalizadora, ou seja, capaz de inculcar na sociedade esse espírito de amor à nação brasileira. Nesse sentido, devemos compreender o nacionalismo enquanto um sentimento social que em muito supera o conceito de patriotismo, pois o reverte a favor do desenvolvimento econômico do país: Temos aqui, portanto, o “sentimento de nacionalismo, de defesa, de amparo, de assistência em prol da brasilidade, como expressão autônoma e brilhante de um sentimento vivaz e inconfundível de civilização e força, dentro de fórmulas imperativas de justiça e equidade” (A UNIÃO, 19 abr. 1941, p.7)². E nada mais necessário para o desenvolvimento econômico desta nação do que educar a sua juventude: “Quantos conhecem a história da civilização, sabem que o fim dos grandes impérios começou na dissolução dos costumes, através da corrupção juvenil” (A

² Discurso proferido pelo Dr. Domingues Uchôa às 19 horas do dia 18 de abril na Rádio Tabajara, e transcrita no Jornal “A União” no dia seguinte.

UNIÃO, 17 abr. 1941, p.1)³. Necessidade que transparece nas comemorações do Dia da Juventude e que se fez representar na fala do dr. Ovídio Duarte:

Jovens, o Brasil depende de vós, do nosso esforço, de vosso amor ao estudo, êle abre caminho à melhor compreensão dos fatos sociais, nêle vai haurir elementos mágicos, que ajudam a conhecer a vida normal e patológica das nações, e por uma e outra a inferir e predizer o destino das humanas sociedades, nossa pátria, jovens, está em progresso e ninguém será capaz de deter a sua grande marcha. (A UNIÃO, 23 abr. 1941, p.1)

Analisando profundamente a proposta do ensino profissional encontramos uma continuidade em relação à velha estrutura da republica velha que conferia diplomas para acentuar as diferenças sociais: Aos filhos dos ricos caberia uma formação mais humanística, como é o caso do Liceu Paraibano, a fim de proporcionar a formação dos futuros alunos de Direito e Medicina, e uma formação técnica específica ao curso de Engenharia e Agronomia associada a um ensino humanístico fragmentado, curso que difere em muito o ensino técnico conferido aos mais pobres: Pois embora o ensino dedicado a estes fosse publico eram exigidos enxovais para o egresso do aluno na escola, alguma taxa de permanecimento, ou mesmo, a localização geográfica da escola, que garantia uma clientela de suas redondezas, alguns desses fatores são perceptíveis, por exemplo, na Escola de Agronomia do Nordeste:

Para o curso de nível fundamental, que formava administradores rurais, em um ano, os candidatos teriam que apresentar a mesma documentação exigida para o curso médio. É importante destacar que para ambos os cursos, o aluno teria que pagar uma taxa anual de cem contos de réis, pagamento este feito em quatro prestações trimestrais. Essa informação nos leva a crer que a Escola de Agronomia não esteve acessível a todas as classes sociais, mas delimitava o seu acesso e sua permanência, visto que nem toda a população dispunha de recurso financeiro para ingressar na Escola. (PEREIRA, 2010, p. 55).

Aos mais pobres seria direcionada, portanto, uma formação voltada ao trabalho industrial, como na Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba, ou para o meio rural, como é o caso das escolas rurais:

Adentramos, portanto, a concepção de Gramsci (1995, p.130), que explica que a

divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.

³ Continuação do discurso proferido pelo Tenente José Góis de Campos e transcrito pelo Jornal “A União” no dia 17 de abril de 1941.

Por enquanto não nos preocuparemos em afirmar se no caso brasileiro esse esquema tenha se dado de modo racional: Cá temos uma proposta para bem responder às exigências de um tempo histórico que bem serviu às necessidades da elite brasileira: Nos limitamos, por enquanto, às consequências desse modelo de ensino para a sociedade brasileira, que impediu as emergências de posições políticas por parte dos mais pobres a partir de um rompimento com a mobilidade social a partir do ensino, como veremos mais à frente em análises mais profundas das reformas de ensino do Brasil nas décadas de 1930 e 1940.

3. As reformas de ensino no contexto do Estado Novo

Como explicado no início deste trabalho, compreender o ensino ao longo do Estado Novo significa considerar as continuidades e discontinuidades que envolveram as Leis Orgânicas de Ensino de Gustavo Capanema, o que exige que retrocedamos a Francisco Campos e à Constituição de 1934, que correspondem à legislação sobre a qual o ensino está posto para que possamos perceber algumas discontinuidades, e a reforma de 1946, que responde a algumas necessidades do ensino frente a essa proposta e exigem uma maior organicidade por parte do governo. Assim, estudamos aqui o contexto histórico do ensino em nosso recorte temporal, o Estado Novo.

Para essa discussão Xavier *apud* Brito (2006, p.12), aponta que

A modernização econômica dependente implicou uma modernização cultural e institucional que, assim como a econômica, tendeu a se dar dentro dos limites necessários à incorporação da economia nacional ao conjunto da economia capitalista mundial a que se subordinava.

Nessa perspectiva, todas as reformas econômicas teriam sido aplicadas na educação a partir de três direcionamentos distintos, de um ponto de vista direto essas reformas teriam se dado quantitativamente a partir da criação de novas escolas, conseqüente ampliação do número de vagas e democratização do saber escolar, e qualitativamente com as reformas na estrutura do ensino e na melhoria das condições sociais que o cercam. E, de um ponto de vista indireto, a partir das reformas sociais e culturais que proporcionaram aos jovens uma educação diferenciada também no que se fala de todo um universo de influências que está além dos muros escolares e que também interferem em seu processo educativo. Mas para além das propostas que se voltam para as transformações sociais, Brito (2006, p.12) afirma:

Segundo a mesma autora [Xavier], o intenso debate que vinha acontecendo no país sobre o tema educacional, mesmo antes dos anos 30, e o que se seguiu, deviam-se pouco às exigências concretas, econômicas e sociais do período, sendo que seu resultado concreto, na melhor das hipóteses, foi a

expansão dos estabelecimentos escolares, sem ter alcançado a sua organização interna, que continuou voltada para a formação humanística, pensada em termos de classe dirigente.

A ausência de uma modificação interna na educação, nesse sentido, é aquilo que a autora coloca como a manutenção de uma “formação humanística, pensada em termos de classe dirigente”, e que segundo ela não estaria vinculada a uma necessidade econômica ou social, ou seja, a transformação da sociedade, já que permanecia nela um caráter elitista. Concordamos com a autora quando a mesma afirma que o ensino não foi responsável por uma grande transformação social, mas se voltarmos à perspectiva de Arlindo Colaço (1944), que de alguma forma reflete o olhar dos governantes paraibanos sobre o ensino profissional, perceberemos que a principal importância deste é dar utilidade real ao ensino, fazendo uma crítica veemente aos devaneios proporcionados pela formação humanística em excesso. É claro que não podemos tomar esse discurso como uniforme e nem acreditar que ele tenha se efetivado, mas partindo de sua conceituação é possível perceber que sua proposta principal não é de transformar a sociedade:

Se observarmos a perspectiva de Gramsci (1995, p.136/137), esse próprio caráter elitista vai apontar para uma motivação econômica e social anterior: “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental”, de forma que perpetuassem as classes sociais vigentes para as gerações futuras. Nesse sentido haveria um modelo de ensino próprio para direcionar cada indivíduo, de cada classe social, para uma determinada função na sociedade já no ensino secundário, preparando os filhos da elite para os cargos públicos e profissões liberais, enquanto direcionava os filhos dos trabalhadores fabris ou do campo para o trabalho fabril ou agrícola, o que os manteria presos a essas atividades já que não teriam *know-how* para ocupar outros espaços sociais:

Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada” no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens “juridicamente” fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência. (GRAMSCI, 1995, p.137).

Nesse sentido, a educação profissional se configuraria enquanto uma continuidade para a distinção social a partir do ensino no contexto da descontinuidade que havia sido a democratização no caso da Reforma de Francisco Campos, ainda entre os anos 1931 e 1932 e da Constituição de 1934; ou uma descontinuidade, se partirmos das críticas de Arlindo Colaço (1944) quando já não eram perceptíveis as distinções sociais a partir do diploma, sendo o ensino profissional uma forma de suprir as necessidades econômicas mais imediatas.

Nos primeiros sete anos de administração do governo Getúlio Vargas, principalmente a partir da reforma Francisco Campos, observamos a implementação das universidades no Brasil, o que representou uma ampliação do ensino superior, antes restrito a duas faculdades de Direito e uma de Medicina, para demais cursos, ou seja, proporcionando outras formações, se ainda de uma forma elitista, já com um número maior de vagas, democratizando um pouco esse ensino, o que vai se intensificar com o passar do tempo a partir da criação de outras universidades e instituições de ensino superior. Por fim, essa democratização do ensino se legitima sob égide da Constituição de 1934, que “declarava a educação como direito de todos, bem como a sua gratuidade” (BRITO, 2006, p.13).

No caso do ensino secundário Romanelli apud Brito (2006, p.13) nos mostra que o objetivo era:

dar organicidade ao ensino secundário, estabelecimento definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Estabeleceu normas para a admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública. (ROMANELLI *apud* BRITO, 2006, p.13).

Ainda nessa reforma foi criado o ensino comercial, que estaria, de acordo com Brito (2006, p.13) dividida também em dois ciclos, sendo que, ao segundo ciclo caberiam especializações nas funções de “secretariado, guarda-livros e administrador-vendedor”, para os quais não havia curso superior, ou seja, tendo um caráter terminal, e aos cursos de “atuário e perito”, que permitiria unicamente o ingresso no curso de Finanças, havendo já aí uma disparidade para com a formação das escolas tradicionais, às quais seria permitido o egresso em todos os demais cursos. Nesse caso a divergência deixa de estar no nível das potencialidades e adentra um universo legal, a partir do momento em que o ensino superior não é permitido a uma classe de jovens não pela incapacidade de sua formação de permitir

que ele adentrasse esse espaço, mas principalmente por uma incapacidade legal já é possível pensar numa intencionalidade para com essas divergências, que exploraremos mais a frente. Por enquanto nos limitemos às consequências legais desses ideais a partir das reformas de ensino.

Nesse sentido, apenas nas Leis Orgânicas do Ensino de Gustavo Capanema, instauradas ao longo do Estado Novo, foi decretado oficialmente o ensino profissionalizante (CUNHA apud BRITO, 2006, p.14), que estaria dividido em dois ciclos, estando o primeiro instituído em quatro modalidades, “o ensino industrial básico (quatro anos); o ensino de mestria (dois anos); os ensinos artesanal e de aprendizagem, este ultimo destinado aos aprendizes de plantas industriais instaladas no país.” (BRITO, 2006, p.14), e o segundo ciclo, “previa o ensino técnico industrial, a ser concluído em três anos, e o ensino pedagógico, que visava formar responsáveis pelas escolas deste ramo de ensino”.

Com a instauração do ensino profissional foi possível uma maior acessibilidade ao ensino superior em relação ao que se tem acesso no ensino comercial, mas ainda assim este estava limitado a alguns cursos afins, ficando restrita a sua formação complementar a alguns cursos avulsos: enquanto aos cursos secundários, com as humanidades, foram aperfeiçoadas por essas Leis Orgânica do Ensino com o ensino do “Português, Latim, Francês, História Geral e do Brasil”, Ciências e Matemática, sendo opcional o Grego, estando presente ainda a educação militar, que deveria estar sob o controle do Ministro da Guerra, aos meninos acrescentar-se-ia ainda os trabalhos manuais, e às mulheres orientações da vida doméstica. Também o ensino comercial foi reformado, seguindo algumas características do Ensino Profissional.

Podemos perceber, a partir dessas reformas acima descritas, que o ensino profissional toma uma conceituação jurídica que diverge um pouco da descrição posta por Arlindo Colaço (1944). No campo das reformas essa linguagem jurídica afirma o ensino profissional como um plano direcionado aos trabalhadores fabris e do campo, enquanto aquele autor coloca essa nomenclatura como que voltada a um tipo de ensino que deveria coexistir com o ensino humanístico em todos os níveis de formação. Há três interpretações possíveis para essa variação de significado. A primeira e mais óbvia é a inevitável coexistência de pensamentos destoantes em qualquer espaço e temporalidade, a segunda é o também inevitável distanciamento entre a teoria e a prática, mas, embora as duas perspectivas provavelmente tenham interferido nessa dupla significação de uma mesma proposta, ela parece, na verdade,

ser fruto de uma subdivisão jurídica para planos de ensino que se propõe a dispor diferentes níveis de conteúdo humanístico e profissional para cada classe de estudantes a partir da função que lhes é direcionada.

A extinção política do Estado Novo no ano de 1945 não se tornou, dentre as reformas da educação, uma descontinuidade considerável, uma vez que as três Leis Orgânicas foram decretadas em continuidade às políticas educacionais do governo Getúlio Vargas. A Lei Orgânica do Ensino Primário, que “visava, essencialmente, regular a participação do governo federal neste grau de ensino” (BRITO, 2006, p.16), além de instituir um curso fundamental com cinco anos, sendo o último voltado para a preparação para os exames de admissão para os graus médios de ensino, e “o curso supletivo, com dois anos, visando à escolarização da população analfabeta, adulta e jovem” (BRITO, 2006, p.17); A Lei Orgânica do Ensino Normal, que se voltaria à formação de professores para o ensino primário, dessa forma, o ensino secundário estaria subdividido em dois ciclos, de modo que o primeiro, “com quatro anos, formava o regente do ensino primário e, graças a uma parte complementar, considerada como especialização, também podia formar o administrador escolar” (BRITO, 2006, p.17); A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que “previa a modalidade em dois ciclos: o primeiro, voltado para a formação (iniciação agrícola e maestria, ambos com dois anos), aperfeiçoamento e especialização do aluno; e um segundo ciclo, com o curso técnico agrícola, de três anos e cursos pedagógicos (magistério de economia rural doméstica, didática do ensino agrícola e administração do ensino agrícola), para formação dos quadros docentes desta área” (BRITO, 2006, p.18). Assim, haveriam três tipos de escolas voltadas ao ensino agrícola: as de iniciação agrícola, as agrícolas e as agrotécnicas.

É possível perceber, principalmente a partir das Leis Orgânicas do Ensino Normal e Agrícola, que elas são legislações específicas de algumas especialidades do ensino profissional que necessitaram da aplicação de alguns critérios legais mais específicos: No caso do ensino normal, a formação para a “mestria” já estava compreendida no segundo ciclo do ensino comercial, só que com uma formação de dois anos, de modo que essa Lei Orgânica de 1946 se propõe a dar-lhe uma organicidade maior, e no caso do Ensino Agrícola, ele também já estava compreendido desde a efetivação do ensino profissional, mas algumas dificuldades práticas exigiram também dele uma maior organização, como é o caso dos cuidados específicos com o ensino normal rural, vista a falta de professores que se

disponibilizassem a ensinar em zonas rurais do estado, assim como da falta de preparo dos mesmos para que pudessem atender às exigências desse tipo de ensino:

A mania de todos os recém-diplomados de se localizarem nas capitais traz como consequência dificuldades para a administração do Estado e grave deficiência do ensino, motivada pelo desequilíbrio das forças educativas que não se podem ajustar correntemente às necessidades de uma equitativa distribuição de técnicos de ensino pelas zonas rurais (GOMES, 1941, p.3)⁴.

Problema pelo qual Sizenando Costa *apud* Pinheiro (2006, p. 65) apresenta, a partir da necessidade de formar

um professorado de emergência para prover às escolas dos centros rurais. O preparo desse pessoal docente, NA FALTA DE ESCOLAS NORMAIS RURAIS, será conseguido, embora com deficiência, dirigindo-se o professorado do interior dos Estados para fazer estágio em escolas-padrão.

O que, sendo o professor do próprio meio rural, facilitaria a permanência deste no meio rural, mas que seria uma solução emergencial, visto que a verdadeira solução para este problema seriam as Escolas Normais Rurais, instituídas com maior especificidade a partir de 1946.

Assim pudemos conhecer melhor as articulações legais para a proposta de “nacionalizar” para “civilizar” o Brasil através do ensino, e que se entrecruzam com os aspectos simbólicos presentes nos discursos dos representantes do governo durante as festividades de exaltação à pátria, ao presidente, ao progresso e à educação, como veremos mais à frente principalmente através do Dia da Juventude.

4. As relações ensino-sociedade a partir dos discursos dos governantes locais

O Dia da Juventude foi uma festividade cívica instituída no Estado Novo que não somente teve um importante caráter simbólico para o enaltecimento da imagem política de seus governantes, como foi o caso de sua comemoração a partir de 1941 se dar no dia do aniversário do Presidente Getúlio Vargas, enquanto uma iniciativa do Interventor Ruy Carneiro. Assim como também foi um dia tomado de discursos que enalteciam o progresso econômico da pátria, que é onde ele se torna interessante para a nossa análise, visto que será possível vislumbrar as nuances desses discursos que estarão presentes nas instituições de ensino profissional e de ensino humanístico.

⁴Artigo “Descentralização do Professorado” assinado pelo professor Mario Gomes no Jornal “A União” em 13 de maio de 1941.

Analisar os discursos presentes nas festividades cívicas, no entanto, terá algumas nuances que não podem deixar de ser consideradas: Pois, se de acordo com Silva (2011, p.15), estudar as festas “significa adentrar em ambientes carregados de simbolismos que visavam (e visam!) difundir valores e condutas que, de certa forma, reforçam ideários nacionalistas”, compreender seus discursos significará compreender a relação entre esses valores e condutas transmitidos e o objetivo de seus oradores para com eles, sendo necessário, portanto, considerar de onde fala esse orador, ou seja, que instituição representa, e o público a quem fala.

No caso específico do Estado Novo, como nos mostra Silva (2011, p. 15), vivia-se “um regime de exceção, no qual o Estado passou a exercer maior controle sobre as atividades escolares”, de modo que elas vão emergir para um “aumento significativo de datas festivas”. Muito embora esses oradores representassem instituições de poder das mais variadas especificidades, era comum o fato de que todos serem favoráveis ao poder político vigente naquele momento.

Nessa perspectiva, não basta “olhar para o ato festivo e analisá-lo” (SILVA, 2011, p.34): Na perspectiva de Silva (2011, p.34) é necessário perceber, que do outro lado do palanque há uma “grande participação de pessoas que por algum motivo lá estavam a festejar, a comemoração e até mesmo a observar de forma menos empolgada toda aquela movimentação que alterava o cotidiano de todos durante o Estado Novo”, e estas pessoas não poderão ser desconsideradas dessa análise.

Há um modelo comum a quase todos os discursos proferidos no Dia da Juventude em 1941 na Paraíba, que inicia com as congratulações ao Interventor Ruy Carneiro pela iniciativa de instituir no dia 19 de Abril, data aniversário do presidente Getúlio Vargas, o Dia da Juventude, e em seguida exalta a memória do presidente destacando as reformas declaradas na sua gestão em contraposição ao ceticismo e individualismo das épocas subsequentes⁵ (A UNIÃO, 19 abr. 1941, p.4). Dentre essas iniciativas destaca-se a criação de novas escolas, e no caso específico dos discursos proferidos a todos os públicos, com ênfase do ensino profissionalizante e alguns comentários rápidos na formação das elites.

É nessa perspectiva que verificamos a conferência do Dr. Andrade Bezerra, diretor da Faculdade de Direito de Recife, que fora convidado pelo Departamento de Imprensa e

⁵Discurso proferido na faixa do Palácio do Governo pelo Dr. Andrade Bezerra, diretor da Faculdade de direito de Recife.

Propaganda da Capital paraibana, para uma conferência “político cultural” no dia 19 de Abril, Dia da Juventude paraibana. (A UNIÃO, 16 abr. 1941, p.2).

Logo após a apresentação do “nosso conterrâneo e advogado do Banco do Brasil em Recife” (A UNIÃO, 19 abr. 1941, p.7) Samuel Duarte, o Dr. Andrade Bezerra discursou na sacada do Palácio da Redenção, enfatizando “a disciplina politica baseada no conceito cristão da justiça social” (A UNIÃO, 20 abr. 1941, p.4) na sua preocupação com os trabalhadores:

se justificam a medida de proteção e interação social dos trabalhadores; as leis reguladoras do trabalho, da higiene industrial, da ocupação das mulheres e dos menores de acidentes, as associações profissionais, os convênios coletivos, o salário mínimo, a justiça do trabalho. E quanto mais á ação previdente e tutelar do Estado, os serviços de proteção ao lar operário, de assistência á infantaria de alimentação saudável e barata de creches e maternidades, de ensino profissional junto ás fábricas de construção e de casas populares. (A UNIÃO, 20 abr. 1941, p.4).

Nessa descrição, portanto, o ensino profissionalizante apareceria enquanto uma das melhorias promovidas em prol de uma “justiça” à classe operária, engendradas pelo Governo Getúlio Vargas. O parágrafo subsequente, no entanto, apresenta uma contradição de significados sobre essa perspectiva:

Quanto à formação técnica e moral das novas gerações, empenha-se o Presidente Getúlio Vargas em imprimir ao ensino caráter objetivo e nacional, intervindo para a remodelação do ensino primário; elaborando o Estatuto da Família e criando a Juventude Brasileira, cuja festa hoje celebramos, a fim de preparar novas gerações dentro do regime de disciplina e de ordem, para as altas funções que estão chamadas a desempenhar na substituição das gerações atuais. (A UNIÃO, 20 abr. 1941, p.4).

A objetividade com o qual o ensino deveria ser direcionado, na fala do Dr. Andrade Bezerra, deixou claro o efeito ansiado pelo governo para com a formação dessa juventude. Diante das poucas letras humanísticas, que aqui recebem o nome de formação moral, e da formação técnica, cá temos um ensino objetivo, sem acesso a qualquer tipo de pensamento crítico e, conseqüentemente, a posições contrárias, o que faria desses jovens pessoas mais obedientes e coesas nesse objetivo maior da nação. Cada um assumiria a sua alta função na construção do Brasil, que seria erguido com disciplina e ordem, afim de garantir um Brasil mais prospero e feliz com jovens mais bem preparados para assumir a direção desse país que estava sendo guiada pelo Presidente Getúlio Vargas. Por fim ele propõe a substituição das gerações atuais por gerações futuras mais bem preparadas, e apresenta uma intitulação, por ele feita outrora para a figura do presidente como “reconstrutor da nacionalidade”, o que é um termo curioso no discurso do Dr. Andrade Bezerra, afinal, para que Getúlio Vargas seja o

reconstrutor é necessário que alguém tivesse construído essa nacionalidade, e se ela precisa ser reconstruída é porque ela fora destruída:

Era, na realidade, sombrio o quadro da situação político-social no Brasil, ao irromper o surto revolucionário de que se fez chefe vitorioso o Presidente Getúlio Vargas.

(...) Na ordem política, era o Estado agnóstico e indiferente, numa época em que, por toda a parte, o Estado deixava essa atitude neutral, para assumir funções de comando e controle na vida social. No Brasil, o Estado se organizava sob o signo da indiferença por todos os interesses permanentes da Nação... Estado suicida, que dentro de si mesmo cultivava o germen da própria dissolução. Era a perigosa hegemonia dos Estados ricos e poderosos sobre os Estados, pobres e abandonados. Eis o particularismo, o regionalismo. Era o particularismo, o regionalismo – mandocuísmo pessoal, sob todos os seus disfarces. Era, em suma, a dissolução iminente desta grande Pátria, que o valor dos antepassados gloriosos, entre os quais os inesquecíveis mártires paraibanos e pernambucanos, nos legara e que nós, sucessores incapazes, não sabíamos nem poderíamos aperfeiçoar nem manter.

(...) Na ordem da produção, era ainda o patriado econômico, num regime em que o capital não se sentia com obrigações, desprotegidos. Era o esperado abandonado das leis e do poder público, pária dentro da própria Pátria, cuja riqueza ele ajudara a construir, entregue, sem defesa, á propaganda desenfreada do comunismo antibrasileiro e anticristão (A UNIÃO, 20 abr. 1941, p.4).

O Dr. Andrade Bezerra, a partir do discurso apresentado acima, colocou a organização estatal anterior ao Governo Getúlio Vargas como indiferente aos “interesses permanentes da nação”, e, portanto, suicida, já que assim se entregava ao domínio dos Estados ricos e poderosos, dessa forma o reconstrutor da nacionalidade, junto aos mártires paraibanos e pernambucanos, teria salvado o Brasil dessa administração letal, voltando sua preocupação para alguns desses “interesses permanentes”, que tornariam o Brasil, assim, também um Estado rico e poderoso, aspectos esses que estariam diretamente ligados à sua nacionalidade: Afinal, o particularismo e regionalismo que ele apresentou, seriam, portanto, duas formas de esquecer os ideais pátrios a favor de interesses egoístas, o que abrisse as portas do Brasil para o comunismo “antibrasileiro” e “anticristão”.

No caso do discurso “Juventude e o Nôvo Regime” proferido pelo dr. Evilacio Feitosa, secretário da Interventoria, na semana dedicada á “Juventude Brasileira” pela Rádio Tabajára também iniciou proferindo críticas a administração pública que antecederá o Governo Vargas, explicando a importância que uma festividade como aquela ganhara após a coordenação, a diretriz segura, que lhe fora concedida pelo Presidente Getúlio Vargas:

Até bem pouco tempo contentaram-se as comemorações públicas em assinalar apenas a vossa existência, ora de intermeio ás solenidades gerais,

comemorativas dos fatos históricos, ora colocando-vos como frontispício dos cortejos festivos. Jamais ocorrêra á mente dos nossos homens públicos e educadores a ideia de cultar com carinho e destacado realce, a mocidade, dando-lhe a projeção e o relêvo capaz de firmar a consciência do seu valor e estimular na sua personalidade a noção exata de quanto ela vale e representa nos destinos pátrios. A sua existência era apenas tangenciada. O seu papel uma função quantitativa, de parcela. O seu patriotismo de faixada, restringia-se ao culto efêmero dum simbolismo que mal teria a sua intuição. Era êsse o grande e capital pecado que forjava uma consciência trêpega, flexível, capaz de se deixar arrastar pelo menor sôpro do vendaval das paixões indisciplinadas. Habitava por assim dizer é superfície das coisas sem ter noção de si mesma. Ufanava-se de tudo, entusiasmava-se por tudo, mas não refletia a propósito de nada. As revoluções mal concebidas e pelor ainda executadas quando brechavam as forças sociais em desequilíbrio, buscavam nela, nos seus elementos rebustecidos, os primeiros prosélitos. Era a argamassa comam de todas as iniciativas úteis ou perniciosas. Não as plasmava uma mentalidade dentro dos sadios moldes da verdadeira grandeza nacional. (A UNIÃO, 16 abr. 1941, p.1)

Quando coloca a juventude enquanto a argamassa das iniciativas uteis, o autor elege esse momento governamental que vive enquanto um momento das atitudes estatais verdadeiramente importantes para o desenvolvimento da nação, que para tanto precisaria de uma juventude bem preparada e consciente de sua missão, dando culto aos jovens antes esquecidos pelas comemorações dos fatos históricos: Eles deveriam ser o símbolo maior dessa nação em desenvolvimento, de modo que o dr. Evilacio Feitosa chega a concluir que sem a devida valorização aos jovens todo esse patriotismo das festividades seria uma faixada efêmera que não encaixava-se nos reais moldes “da verdadeira grandeza nacional”.

Partindo dessa perspectiva é possível compreender a necessidade dos governantes da nação de imprimir uma outra percepção social do povo Brasileiro sobre o Brasil, ou seja, de reposicioná-los frente à História dessa nação, primeiro ao conferir aos jovens uma participação mais ativa em sua construção, o que interfere em sua relação identitária para com a construção desse país: Já não cabe a eles esperar a fase adulta para participar ativamente dela, pois os líderes desse novo momento nacional já havia os convidado para estar junto deles nesse movimento de reedificação da realidade brasileira. Nova realidade para a qual o presidente teria dedicado um cuidado bastante especial a partir de novas orientações para o meio educativo, artístico, intelectual e físico, “abrangendo a todos os degraus da cultura”, como foi o caso do ensino profissional que ganhou terreno, principalmente a partir da publicação de “leis de proteção à família, à criança e ao trabalho em geral”, demonstrando um “zelo acentuado pela integridade consequente da raça”. A “raça” brasileira, uniformizando a

todos os brasileiros enquanto um único povo, específico, tomado pelos mesmos sentimentos cívicos que os levariam a conquistar a posição sócio-econômica almejada.

Nesse sentido, o autor do artigo reforma a necessidade de associar os ensinamentos humanístico e profissional para a boa preparação dos alicerces dessa “grande pátria”:

Se a formação da juventude consiste somente em adquirir conhecimentos práticos para exercer um ofício. – dizia um célebre escritor – ao invés de exigir muito dela, melhor seria colocá-la cedo diante da bigorna, ensinando-lhe um ofício manual”. Mas, o que seria um mundo de trabalhadores manuais? O de que precisamos é preparar elites cultas, em todas as suas manifestações aliando-se na vida espiritual da Nação (A UNIÃO, 16 abr. 1941, p.1).

Ao propor com alguma clareza que o ensino profissional era necessário para melhor direcionar os jovens às funções exigidas para a função futura exigida de si e explicar a necessidade de desenvolver elites cultas, o autor não só mostra uma racionalidade para com as divisões sociais propostas por esse modelo de ensino, como outrora propusera Gramsci (1995), como também coloca a necessidade do ensino humanístico enquanto promotor de cultura, o que reforça a teoria explicitada anteriormente de uma formação acrítica para as classes populares. Aqui observamos, portanto, duas formas de tratar as divisões entre ensino humanístico e ensino profissional, que se dão principalmente por uma divergência de significado: No caso das reformas de ensino e do discurso do dr. Evilacio Feitosa, o ensino humanístico e profissional são dois planos de curso distintos para dois públicos distintos, tendo ou não o ensino profissional alguns conteúdos de ensino humanístico e vice-versa, e no caso dos discursos de pensadores como Arlindo Colaço (1944) e o dr. Andrade Bezerra esses dois modelos de ensino correspondem a correntes distintas de conteúdos que são ministrados aos dois tipos de ensino em níveis distintos, estando o ensino humanístico mais voltado ao desenvolvimento da moral e do civismo no indivíduo, enquanto ao ensino profissional caberiam as lições técnicas que o preparariam melhor para o desempenho de atividades futuras.

Considerações Finais

É possível concluir a partir dessas conceituações anteriormente realizadas e nos diálogos que travamos com as fontes que podemos pensar sobre a relação ensino-sociedade a partir do pensamento de Gramsci (1995). Tal perspectiva de leitura pode ser verificada no caso da Paraíba estadonovista, inclusive quando o mesmo afirma que estes direcionamentos sociais eram um meio racional de distinguir a população a partir do seu grau de instrução.

Mas, mesmo se tratando de uma proposta racional não é possível atribuir causalidade a ela, ou seja, não podemos afirmar que aquele governo instituiu o ensino profissional com essa finalidade. Em geral não há entre os governantes da Paraíba estadonovista uma preocupação com as questões sociais proporcionadas pela educação, até mesmo porque, mediante as transformações das relações políticas e econômicas em nível internacional, esta se tornou uma forma de melhorar as condições econômicas da nação.

O governo se voltou, portanto, para uma educação sob novos moldes, ou seja, o ensino profissional, que associado a algumas letras humanistas desenvolveriam um tipo perfeito de homem brasileiro, com conhecimento técnico especializado para uma maior eficiência no trabalho, proporcionando conseqüentemente um melhor rendimento econômico para o país. Esse homem também teria uma maior capacidade para articular saberes das áreas distantes dos centros urbanos a partir de uma adaptação do ensino de cada jovens às exigências da economia nacional para aquele meio.

As reformas educacionais também propiciaram o fim de posicionamentos contrários ao governo, a partir de um maior controle sobre o “excesso de educação humanística”, conforme detectamos nos discursos produzidos por Arlindo Colaço. O novo modelo de educação no entanto, se tornou mais objetivo e acrítico, pautado no desenvolvimento de uma consciência nacionalista a partir da educação moral e cívica.

Tudo isso em meio a uma proposta de democratização do ensino que se fizera principalmente a partir da criação de novas escolas em todo o país, incluído áreas rurais, de forma que o governo estaria preocupado em levar civilidade aos jovens de todo o país, o que faz parte da sua proposta de criar uma nação unificada, com uma única raça brasileira, com a qual todos pudessem se identificar. Civilização que, diante do fim do liberalismo, precisaria ter um governo capaz de controlar a economia, que no caso brasileiro se deu a partir do investimento na siderurgia, embora continue dependendo da produção agrícola, o ensino profissional, então, atenderia bem a essas duas exigências, preparando os jovens mais pobres do campo para o trabalho agropecuário e os cidadãos para o trabalho industrial.

Mas as transformações engendradas não se deram só no plano econômico, pois se por um lado Getúlio Vargas salvaguardou os interesses da velha elite agrária brasileira impedindo que o ensino promovesse mobilidade social, por outro ele abriu espaço para uma série de reformas trabalhistas que melhoram as condições de vida dos trabalhadores industriais brasileiros, fato que Mercedes Dantas (1942) chamou de “força nacionalizadora do estado

novo”, e o dr. Andrade Bezerra de “justiça social”, colocando-o, assim, como o “reconstrutor da nacionalidade” já que o mesmo se dedica aos “interesses permanentes da nação”, onde verificamos o já discutido cuidado com a economia e o cuidado com a juventude. Getúlio Vargas seria, portanto, o “Patrono da Juventude”, o guia desse nacionalismo que precisaria do apoio da juventude para se desenvolver. A juventude, portanto, seria o alvo de seus cuidados, já que desprezar a sua formação seria equivalente a um suicídio diante dos tentáculos das nações mais desenvolvidas.

Quanto às reformas de ensino é perceptível uma continuidade no processo de democratização do ensino e também nos aspectos que dão maior organicidade á educação profissional, que se efetiva na Lei Orgânica do Ensino Profissional de Gustavo Capanema, mas ganha novas roupagens com o passar do tempo, principalmente a partir das Leis Orgânicas do Ensino Normal e Agrícola em 1946, onde são direcionados novos encaminhamentos a esses dois modelos de ensino antes misturados entre os demais tipos de ensino profissional, e que, portanto, exigem maiores estudos por parte dos Historiadores da Educação para que se melhor compreenda que problemas práticos foram observados ao longo do Estado Novo que exigiram do governo uma nova arregimentação para esses tipos de ensino.

Referências

- **Livros:**

BRITO, Silvia Helena Andrade de Brito. **A Educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945)**. In: Disponível em: “http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html”.

COLAÇO, Arlindo. **Ensino Atualizado**. Rio de Janeiro: Gráfica Mundo Espírita, 1944.

DANTAS, Mercedes. **A força nacionalizadora do Estado Novo**. Rio de Janeiro, DF: DIP, 1942. (Decenal da revolução brasileira).

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

PEREIRA, Priscilla Leandro. **Experiências educacionais na Paraíba para o meio rural (1930-1937): ações civilizadoras, profissionalizantes e disciplinares**. João Pessoa, PB: UFBP/CE, 2010. (Monografia Curso de Pedagogia).

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. A era das escolas rurais primárias na Paraíba (1935 a 1960). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso e MACHADO, Chraliton José dos Santos (orgs). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção memória da educação).

SILVA, Vânia Cristina da. *Ó Pátria Amada, Idolatrada, Salve! Salve! Festas escolares e comemorações cívicas na Paraíba (1937-1945)*. João Pessoa, PB: UFPB/PPGH, 2011. (Dissertação de Mestrado em História).

- **Periódicos:**

GOMES, Mario. Descentralização do professorado. In: PARAÍBA, Estado da. **Jornal A União**. João Pessoa, 13 de Maio de 1941.

_____. Rendimento Escolar. In: PARAÍBA, Estado da. **Jornal A União**. João Pessoa, 17 de Maio de 1941.

PARAÍBA, Estado da. **Jornal A União**. João Pessoa, 9 de Abril de 1941.

_____. **Jornal A União**. João Pessoa, 16 de Abril de 1941.

_____. **Jornal A União**. João Pessoa, 17 de Abril de 1941.

_____. **Jornal A União**. João Pessoa, 19 de Abril de 1941.

_____. **Jornal A União**. João Pessoa, 20 de Abril de 1941.

_____. **Jornal A União**. João Pessoa, 23 de Abril de 1941.

A IMPRENSA PARAIBANA E A DITADURA MILITAR: ADESÃO, RESISTÊNCIA E “NEUTRALIDADE”

Luiza Paiva Duarte de Andrade Carneiro

I. Introdução

Este trabalho visa ampliar a compreensão e o conhecimento acerca da relação sociopolítica entre a imprensa paraibana e os ocorridos políticos no Brasil e na Paraíba, entre os anos de 1964 e 1968, sendo o ponto de partida o golpe civil-militar do ano de 1964. A análise da imprensa como fonte histórica foi imprescindível para a realização deste trabalho, pois a partir desta, tanto como em outros meios de comunicação, é possível compreender as opiniões e, até certo ponto, como era guiada a mentalidade da população através dos periódicos. Porém, como o trabalho se trata de *imprensa*, foram utilizadas apenas as fontes hemerográficas.

A imprensa não faz apenas parte de grandes grupos pertencentes à elite econômica e social, embora seja deste modo que ela se propague e tenha efetivo sucesso na conquista do gosto da população. A imprensa também pode surgir de organizações pouco representativas socialmente (sendo importante, igualmente, fazer uma análise dos pequenos jornais paraibanos que circularam pelo estado no referido período de pesquisa). Geralmente estes

pequenos periódicos aparecem para se opor ao Estado através de críticas e oposições políticas, tentando mostrar à população os rumos que este toma e que a imprensa elitista não mostra nas suas manchetes, por serem contra as necessidades da sociedade. É neste contexto em que entra a censura; o Estado (numa conjuntura de não liberdade de expressão, ou até sob um regime ditatorial) que detém o poder e é ligado não só à imprensa, como a todos os outros aparelhos do seu próprio sistema, sente-se prejudicado e põe em prática a censura, para evitar uma possível reviravolta da opinião da população. No governo de João Goulart a grande imprensa brasileira denotou fortemente sua oposição ao presidente. No momento da deposição do presidente Goulart pelo golpe civil-militar do dia 1º de abril de 1964, a grande imprensa festejou em suas manchetes e deu total apoio aos militares nesta “empreitada anticomunista”, exceto poucos jornais de esquerda, como por exemplo, *Novos Rumos* e *Última Hora*.

Apesar de ser reconhecida a importância da pequena imprensa local, este trabalho apenas se ateve a pesquisa dos grandes periódicos que circulavam no estado, sendo abordados no decorrer do texto os jornais *O Norte* e *Correio da Paraíba*.

II. A imprensa no contexto da cultura política

Textos de abordagem teórica foram amplamente utilizados para a realização deste trabalho, visando maiores esclarecimentos relativos aos mecanismos de relação entre o Estado, sociedade e imprensa. Um destes textos foi *A cultura política* de Serge Berstein (1998), que visa observar as diversas culturas políticas que há na estrutura da sociedade como um todo. De acordo com Berstein, o fenômeno que acontece é a predominância de uma cultura política sobre as outras, estas que não são menos importantes, buscam se estabelecer e ganhar espaço na sociedade. A partir disto, Berstein nos mostra e conceitua o que ele chama de hierarquização das culturas políticas. Este se trata de um fenômeno evolutivo, sendo necessárias muitas décadas de sedimentação de uma cultura política para que esta substitua a antes dominava os parâmetros sociais e políticos. Os principais canais da cultura política na nossa sociedade são a família, a escola, as universidades, os partidos políticos, a esfera militar, etc. A cultura política para o estudo do historiador é imprescindível e duplo.

O texto *Por uma história conceitual do político* de Pierre Rosanvallon (2003) diferencia *político* de *política*; o entender do político compreende a sociedade e a política é a prática do poder. Faz-se necessária a compreensão do político como campo e trabalho; o campo remete à existência de uma sociedade, e o trabalho é um agrupamento humano enquanto comunidade. Para o autor, simples eventos não são suficientes para o entendimento dos fenômenos sociais, é preciso tomar amplitude da longa história e a análise a nível globalizante.

A *democracia*, segundo Pierre Rosanvallon, é a coexistência do sonho do bem e a realidade da indeterminação. A democracia moderna é uma contradição entre liberdade e poder e tem caráter mutável. A partir deste conceito, faz-se necessário observar a genealogia das questões políticas e contemporâneas.

Para Rosanvallon (2003), os regimes totalitários são vistos como desvios padrões da modernidade; são a democracia em sua realização negativa. A coletividade de vários pequenos Estados em forma de Estado-nação declina em função do aumento em número destes enquanto independentes entre si.

Tânia Regina de Luca em seu texto *História dos, nos e por meio dos impressos* (2006), desenvolve um texto que delinea a história da hemerografia. De acordo com a autora, na década de 1970 poucas produções acadêmicas eram feitas a partir da utilização de jornais como fontes e os pesquisadores relutavam em produzir através da imprensa, isto porque, ainda eram embasados pelo positivista de *veracidade dos fatos*. O uso de periódicos parecia equivocado para serem fontes para o passado, devido à personalidade conferida na imprensa. A partir da escola dos *Annales*, paulatinamente foi-se explorando o potencial dos periódicos enquanto fonte histórica.

A terceira geração dos *Annales* apresentava novas visões a respeito do fazer histórico. A historiografia passou a reconhecer uma maior importância dos elementos culturais. Os textos começaram a ser lidos mais pelo modo como eram passados ao interlocutor do que pela informação em si.

Muitas produções foram realizadas a partir da pesquisa hemerográfica. A história do movimento operário pôde encontrar nos jornais imprescindíveis fontes, embora muitas páginas, datas e números de publicação sejam imprecisos.

As revistas semanais e mensais também são importantes fontes de pesquisa. O sucesso destas revistas deve-se à utilização da linguagem acessível. A publicidade cresceu bastante com a explosão do sucesso das revistas e muito mudou na forma de abordagem. As imagens nas revistas são igualmente fonte para o historiador e, muitas vezes, mostram a face das classes dominantes.

A história política não deve excluir a imprensa enquanto fonte histórica, pois, exemplificando, no começo da segunda metade do século XX viu-se muito na imprensa brasileira a influência norte-americana em termos políticos, culturais e econômicos. Durante as ditaduras brasileiras, a imprensa de oposição sumariamente silenciada. A utilização da imprensa como fonte tem que levar em conjunto a observação das condições técnicas do material que se tinha ao dispor para a impressão. Por exemplo, a qualidade de um jornal feito pela classe dominante era muito superior à feita pela militância operária.

Há objetividade ou neutralidade na imprensa? Acima de tudo, há a necessidade de se observar as motivações que levaram as publicações de determinado tema ou notícia e atentar ao que está nas entrelinhas. O pesquisador deve, portanto, recorrer a outras fontes para compreender o processo da imprensa.

O texto *A Mídia* de Jean-Nöel Jeanneney (1996) verifica até onde vai o poder do Estado em relação aos meios de manipulação nos meios de comunicação. Neste texto, Jeanneney busca nos dizer que as relações entre o Estado e a Mídia não são tão simples quanto parecem, pois ao contrário do que superficialmente se pensa, nem sempre os meios de comunicação, principalmente em um Estado democrático, vão dar apoio às ideologias dominantes. Embora haja muitos mecanismos de poder entre a sociedade civil e o Estado, as mídias e a imprensa não são organismos passivos às demandas do Estado. Antes de serem

analisadas estas relações de poder, se faz imprescindível o olhar à constituição e mecanismos da própria mídia e imprensa.

Fátima Araújo, em seu livro *História e Ideologia da Imprensa na Paraíba* (1983), faz uma análise histórica da imprensa mundial, nacional e local e como ela pode moldar a opinião pública, refletir interesses e o contexto histórico de onde esta está situada. Os principais periódicos para a nossa pesquisa, brevemente explanados por Fátima Araújo, são *A União*, criado em 1893, *O Norte*, de 1908 e o *Correio da Paraíba*, lançado em 1953. De acordo com José Octávio de Arruda Mello, em visita pessoal que lhe fiz em dezembro de 2011, até o ano de 1962 (ano do assassinato de João Pedro Teixeira), *A União* apoiava as Ligas Camponesas, mas mudou de rumo igualmente ao então governador Pedro Gondim, e, a partir deste ano, não apoiou mais o movimento. *O Norte*, sempre exaltando posicionamentos políticos reacionários, em meios às tensões de 1964, passou ainda mais a esbravejar posições contundentemente anticomunistas em favor do golpe de Estado militar. Segundo Fátima Araújo, o pensamento político do jornal *O Norte* era dominante. Já o jornal *Correio da Paraíba* era o periódico mais "neutro" dos três que foram utilizados na pesquisa, sendo o mais desligado de setores conservadores do Estado da Paraíba.

III. Os anos de 1964 e 1968 sob a perspectiva dos jornais *O Norte* e *Correio da Paraíba*

A realização deste trabalho foi feita a partir do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba, dentro de um projeto de pesquisa (Golpe Civil-Militar e implantação da Ditadura Militar na Paraíba: adesão, repressão e resistência (1964-1968)), orientado pelo Prof. Dr. Paulo Giovanni Antonino Nunes (membro do Departamento de História da UFPB). Dentro deste projeto, há três linhas de trabalho, cada realizada por três estudantes. O período histórico em estudo e pesquisa envolveu os anos de 1964 a 1968, e cada linha de trabalho se especificou em alguns anos, sendo os frutos desta parte do ano de 1964 (mais precisamente o momento de transição do golpe de Estado) e parte do ano de 1968 (os reflexos do AI-5).

A partir da pesquisa não apenas do Jornal *Correio da Paraíba*, foi verificado no Jornal *O Norte* outras posturas e posicionamentos dos jornalistas e colunistas. Com a construção de um acervo de fichas feitas a partir da pesquisa destes periódicos, é possível ver importante e aprofundada contribuição para a produção historiográfica e científica sobre a imprensa e a política do Estado da Paraíba no que tange o período ditatorial de 1964 até 1968.

a) 1964

Desde o início do ano de 1964 podia-se verificar rejeição do *O Norte* em relação ao governo Goulart. Como verificado em notícia publicada em 15 de janeiro de 1964, sob o título de “Denunciado o presidente Goulart como campeão da anti-democracia”, sendo esta uma declaração do deputado udenista Hamilton Nogueira. Segundo ele, em palestra, o Brasil se encaminhava para um totalitarismo de esquerda, que ia contra as nossas instituições e tradições.

Só o que interessa ao presidente da República - asseverou o representante carioca na Câmara Federal a certa altura - é a implantação de uma república sindicalista em nosso País.

Mesmo não se tratando de uma notícia local, o fato de este periódico publicar uma notícia deste cunho, já se pode denotar o interesse em mostrar à opinião pública a posição do *O Norte*.

Colunista do Jornal *O Norte*, Antônio Barroso Pontes em sua coluna “Pelo Nordeste” sob o título de “BRAVO” publicada em 5 de março de 1964, enaltece o governador Pedro Gondim pela nomeação do Cel. Luiz de Barros para apaziguar conflitos que ocorriam no estado, tais como a Chacina de Mari:

não se emocionando com os gritos histéricos levados a efeito pelos fervorosos defensores de Krushov, o sr. Pedro Gondim se impôs a toda altura, mantendo o oficial que dentro de poucas horas fez ressurgir a tranquilidade em toda a várzea e demais municípios do litoral paraibano.

É possível verificar na escrita do colunista severa posição anticomunista e apoio às Forças Armadas.

Em coluna sob o título de “O Comício”, também de Antônio Barroso Pontes, publicada logo após o comício do presidente João Goulart anunciando o início da Reforma Agrária, Pontes faz severas críticas ao presidente e aos seus copartidários:

A assinatura do decreto de encampação das Refinarias de petróleo e da desapropriação das faixas de terra nas margens das rodovias e açúdes, representa uma só demagogia, mas traduz duas finalidades, que são a de convulsionar as massas populares e desajustar ainda mais a política social e economia brasileira. (...) O sr. Miguel Arrais, com a sua oratória capenga, com seus discursos primários, também arrancou palmas já que usou uma originalidade, embora cometendo um crime previsto na lei de Segurança Nacional, pois o governador de Pernambuco concitou o povo à revolução.

O jornal *Correio da Paraíba*, ao contrário do *O Norte*, publicou integralmente o discurso proferido por João Goulart no dia 13 de março de 1964 (decretando o início da Reforma Agrária), o que denota uma maior tranquilidade política por parte deste periódico.

Em parte da coluna “Diário da Política” do colunista José Soares Madruga do Jornal *Correio da Paraíba*, publicada no dia 2 de abril de 1964, logo após o golpe, o colunista comenta sobre o posicionamento do então governador Pedro Gondim:

não se esperava que o Governador Pedro Gondim tomasse posição imediata ante os acontecimentos nacionais. Lembrando-se a crise que precedeu a posse do sr. João Goulart, acreditava-se que sómente depois de sentir a inclinação dos fatos é que o Chefe do Executivo chegasse a se pronunciar. Mas, o sr. Pedro Gondim, logo pela manhã já se definira em favor do Governador Magalhães Pinto.

b) 1968

Com o passar dos anos verificou-se paulatino, porém severo, endurecimento do governo militar frente às camadas populares e intelectuais da sociedade. Foram instituídos os chamados Atos Institucionais, que foram decretos que foram agentes legitimadores das ações políticas militares, inconstitucionais frente à Constituição Brasileira de 1946. O ano de 1968 foi marcado por inúmeras e sucessivas movimentações antagônicas ao Regime. Para contorná-las, foi instituído o Ato Institucional Número Cinco, o mais conhecido dos atos, editado no dia 13 de dezembro. Concedeu ao Regime Militar amplos poderes de repressão, de proibições de manifestações políticas, de poder fechar o Congresso Nacional, que ficou fechado por quase um ano, etc.

Em notícia publicada no Jornal *O Norte* no dia 14 de fevereiro de 1968, sob o título de “Intelectuais protestam amanhã contra a censura”, podemos ver um exemplo de reação à Ditadura Militar e uma de suas principais características, a censura:

Os intelectuais de artistas pessoenses marcaram para amanhã, a partir das 17 horas, em pleno Ponto de Cem Réis, uma manifestação pública em favor da cultura e contra a censura, pela cultura e contra os censores, pelos artistas, contra as interdições, pela democracia.

Os estudantes e as universidades do Brasil, inclusive da Paraíba, foram alvo de muita perseguição e de redução de poderes conferidos às universidades federais. No ano de 1968, os estudantes da Paraíba, como no Brasil inteiro, foram às ruas protestar por melhorias no sistema. Podemos ver em notícia publicada no dia 2 de abril de 1968 no Jornal *O Norte* notícia referente a uma das manifestações feitas por estudantes paraibanos:

Na Paraíba os estudantes saíram às ruas, usaram a linguagem que bem entenderam, queimaram bandeiras, e tudo não passou de uma manifestação de estudantes. Por incrível que pareça, não apareceu um miliciano, um cacete, um capacete, como se houvesse uma combinação prévia para que todos os soldados se recolhessem ao seu quartel. (...) Se na Guanabara o argumento do Govêrno contra a passeata foi a transgressão do 'direito de ir e vir', em João Pessoa até a Delegacia de Trânsito desviou o curso dos ônibus, interrompeu o trânsito, para que, não os pedestres, mas os estudantes, fôssem e viessem a seu bel prazer.

A partir dessa notícia, podemos ver que tais manifestações muitas vezes não eram levadas a sério e, com esta em específico, vemos que a repressão era incitada na imprensa conservadora, que acompanhava os passos do Regime Militar.

IV. Conclusão

Pôde-se observar a partir dos resultados extraídos deste trabalho que, de uma forma geral, a grande imprensa é orientada e motivada por ideologias dominantes. No caso do período pesquisado, sabe-se que era vivido, no mundo, o momento conhecido por Guerra Fria, um embate ideológico entre os Estados Unidos da América (capitalismo) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (comunismo). Falando em sucintas palavras, para reagir contra a “onda comunista” que a URSS gerava, os EUA puseram-se a realizar uma empreitada anticomunista pelo mundo, principalmente pelo continente americano, onde tinha (e ainda tem) muita influência econômica e ideológica. Consequentemente, a maioria da sociedade e da grande imprensa estava orientada a demonizar “tudo” o que pertencesse ao “mundo comunista”.

A diferença entre o *Correio da Paraíba* e *O Norte* era orientada no plano político. Teotônio Neto, fundador do *Correio*, foi deputado federal pelo PSD, partido coligado com o PTB (de João Goulart). Já Assis Chateaubriand, fundador d’*O Norte*, era orientado pela direita conservadora, característica fortemente denotada. Com isto, podemos ver que o fato de a imprensa não apenas paraibana, como também a nacional, estava inclinada a se opor contundentemente à presidência de João Goulart, que apresentava propostas orientadas pela esquerda política. Diferenças, como foram explanadas ao longo do texto, existiram. Contudo, a grande imprensa, sendo ela mais *soft* como o jornal *Correio da Paraíba* ou mais “linha dura” como *O Norte*, esteve frequentemente orientada a se opor à política e ideologia de esquerda do presidente Jango.

V. Referências:

ARAÚJO, Fátima. **História e Ideologia da Imprensa na Paraíba**. João Pessoa: A União, 1983.

BERSTEIN, Serge. "A cultura política." In: RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François. **Para uma História Cultural**. Lisboa: Estampa, 1998.

JEANNEENEY, Jean-Noel. “A mídia” . In RÉMOND. René. **Por uma História Política**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1996, pp. 213-230.

LUCA, T. R. de . História dos, nos e por meio dos periódicos (1a ed. 2005; 2a ed. 2006). In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes Históricas**. 2aed.São Paulo: Contexto, 2006, v. 1, p. 111-153.

ROSANVALLON, Pierre. **Por uma história do político**. São Paulo: Alameda, 2010.

“O TEMPO PASSA E ESQUECEMOS” A AÇÃO DO PROJETO COMPARTILHANDO MEMÓRIAS

Maíra Rodrigues dos Santos¹

Com a Ditadura Militar, o sistema político brasileiro passou a repudiar alguns tipos de cultura no sentido de costumes e linhas ideológicas da população. E será nesse meio de conflito externo na conjuntura social do Brasil que iriam surgir e/ou fortalecer os movimentos populares de esquerda. Eram estudantes, secundaristas e universitárias, sindicalistas, operários, artistas, metalúrgicos, enfim jovens e adultos que se engajaram para lutar por essa causa: o fim da ditadura e da repressão imposta.

Por isso, a Memória é muito importante, onde Le Goff tecerá que a memória é uma propriedade onde conserva determinadas informações e o homem pode a qualquer momento pode variar as suas informações ou impressões passadas, para ele, o estudo da memória social é importante para interpelar os problemas do tempo e da história.

“Uma cultura da memória será, portanto, interminável, infinita. Com tal, ela se saberá atuante e viva somente a partir de suas produções incisivas presentes nos memoriais, intervenções artísticas, debates intelectuais, testemunhos e sentenças em torno dos quais muitos militantes se movem na produção de uma cultura viva, longe de soterramento e silenciamento. O que ela no permitirá compreender e dizer refará, pouco a pouco, a teia de significados que permitirão nosso próprio aprofundamento político e o da democracia frágil e defeituosa em que ainda vivemos” (ENDO, 2010: p.23).

E foi pensando nisso que o *Projeto Acervo e Memória da Repressão e da Resistência na Paraíba (PROEXT/MEC/SISU)* se desdobrou, através da iniciativa de organizar outro projeto intitulado, *Compartilhando Memórias: As que não serão esquecidas*, onde a equipe de trabalho do Acervo da Delegacia de Ordem Política e Social da Paraíba (DOPS/PB) organizou o ciclo de diálogos com pessoas que tiveram seus nomes fichados pela Delegacia, ou mesmo tiveram algum envolvimento com organizações e movimentos considerados subversivos.

Devido à atuação e vivência dos ex militantes do período da Ditadura Militar podemos observar que este momento no seio paraibano foi muito significativo, pois ocorreram várias mudanças na política e na sociedade. E com isso, através de pesquisas no acervo, e sugestões dos próprios ex militantes, é feita a identificação de nomes que possam contribuir para o debate.

¹ Graduanda em História pela Universidade Federal da Paraíba. Financiador PROEXT – MEC/SESU/DIFES no Projeto Acervo e Memória: Repressão na Paraíba.

É importante fazer uma relação entre o passado e o presente, partindo disso, “Eric Hobsbawm (1972) levantou o problema da “função social do passado”, entendendo por passado o período anterior aos acontecimentos de que um indivíduo se lembra diretamente.” (LE GOFF, 2003: p. 217). Neste sentido o passado não só é lembrado através dos acontecimentos em si, mas pelos valores vividos que acarretou naquela época, com isso a memória é construída a partir desses valores que no caso são políticos e ideológicos. Observamos que a discussão entre passado e presente vai além do lembrar, pois o “passado não é só passado, é também, no seu funcionamento textual, anterior a toda a exegese, portador de valores religiosos, morais, civis etc...” (LE GOFF, 2003: p. 212 - 213). Estes preceitos iram firmar a concepção de que a memória enquanto história tende a se estabelecer no elo que entre o passado e presente, e estas informações transpassadas pelos seus interlocutores iram compor uma ideia de que a construção da história, neste exemplo dos ex militantes da Ditadura Militar, é um meio de trazer ao nosso tempo contemporâneo, as vivências e experiências que poucos foram escritas e expostas nos meios oficiais e livros didáticos. Felizmente essa realidade começa a mudar, pois o historiador vem sendo instigado à pesquisa sobre esse período, e com isso projetos como o *Compartilhando Memórias* objetivou se nesta busca pela exposição dessas memórias.

Contudo, a

valorização de uma história das representações, do imaginário social e da compreensão dos usos políticos do passado pelo presente promoveu uma reavaliação das relações entre história e memória e permitiu aos historiadores repensar a relações entre passado e presente e definir para a história do tempo presente e o estudo dos usos do passado. [...] A memória é também uma construção do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente. (FERREIRA, 20002: p. 321).

Referente a isto, o projeto se preocupou em elaborar, através de pesquisas e entrevistas, um perfil e uma pauta do evento que servirá de orientação para os convidados, além disso, todas as sessões são gravadas, para posteriormente serem disponibilizadas para consulta.



Logomarca do Projeto

Tendo este objetivo para a metodologia foi desenvolvido a partir da organização do Acervo da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS/PB), que esteve na Secretária de Segurança pública, e foi transferida para o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão onde se encontra em custódia provisória no Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos na Universidade Federal da Paraíba. A denominação encontrada no acervo era variável, havia Estados que eram delegacias e outros eram nomeados como departamento.

“Na Paraíba, por exemplo, encontramos as seguintes denominações: Delegacia de Ordem Política e Social – DOPS; Delegacia de Ordem Política, Social e Econômica – DOPSE; Delegacia Especial de Ordem Política, Social e Econômica – DEOPSE; Centro de Informações Policiais e de Segurança – CIPS. No acervo em que esta essa documentação, estão presentes documentações da DOPS, DEOPSE E CIPS.” (SILVA e SANTOS, 2010: p.2).

Com a iniciativa de projetos vinculados por esta Universidade que iniciou o processo de organização, onde concluíram que o acervo tem 6.583 mil fichas cadastrais e 679 processos abertos, muitos fichados eram pessoas, entidades ou movimentos sociais que eram consideradas uma ameaça para a ordem pública.

Diante disso, podemos caracterizar esse projeto, como um processo de construção do conhecimento histórico e documental, pois buscou se realizar um registro audiovisual da memória dos perseguidos, para isso utilizaremos entrevistas como também debates, para desse modo ampliar as fontes documentais e criar um acervo audiovisual.



Cartaz do Projeto

Durante os anos de 2010 e 2011 foram realizadas 12 sessões com 25 convidados e 12 mediadores, sendo 11 sessões realizadas na UFPB no Campus I em João Pessoa e 1 sessão no Campus II em Areia. Em janeiro de 2010 o Projeto Compartilhando realizou 5 sessões de debates com 10 convidados tendo no **1º Compartilhando Memórias**: Fernando Moura e Flávio Tavares; no **2º Compartilhando Memórias**: Simão Almeida e José Emilson Ribeiro; no **3º Compartilhando Memórias**: Vilma Batista de Almeida e Elisa Mineiros; no **4º**

Compartilhando Memórias: José Adeildo Ramos e Samuel Firmino de Oliveira e no **5º Compartilhando Memórias:** Maria de Lourdes Meira e José Calixtrato Cardoso.

No ano de 2011 foram realizadas 7 sessões onde tivemos no **6º Compartilhando Memórias:** Jader Nunes e Rubens Pinto Lyra; no **7º Compartilhando Memórias:** Zezita Matos e Fernando Teixeira; no **8º Compartilhando Memórias:** Ana Rita de Castro e Salette Van Der Pöl; no **9º Compartilhando Memórias:** Elizabeth Teixeira; no **10º Compartilhando Memórias:** Agassiz Almeida e Ariosvaldo Diniz; no **11º Compartilhando Memórias:** Carlos Aranha e Jomard Muniz de Brito e o **12º Compartilhando Memórias:** Maria da Soledade Leite, Luzia Soares Ferreira e Waldenice do Nascimento Silva este realizado em Areia.

Com isso, observamos que este ciclo de debates atingiu áreas além dos cursos de Ciências Humanas. E como resultado final, as pesquisas, a realização das palestras e o material audiovisual servirão como suporte à produção de novas pesquisas na área da História do Brasil Contemporâneo, compondo assim um Acervo com uma documentação resultante da História Oral destas pessoas que foram viventes e atuantes contra o Regime Militar paraibano.

Foram atingidas, em média, 600 pessoas dos cursos de graduação em História, Arquivologia, Letras Clássicas e Estrangeiras, Filosofia, Teatro, Jornalismo, Pedagogia, Serviço Social, Direito, Comunicação Social - Rádio e TV, Medicina, Geografia, Relações Internacionais, Economia, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Designer, Gestão Pública, Agronomia, Zootecnia e Ciências Biológicas e dos cursos de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Serviço Social, Educação, História Filosofia, Ciências da Informação, Especialização em Linguística.



Foto 1: Da direita para esquerda: Samuel Firmino, Professor Jonas Duarte e Adeildo Ramos no 4º Compartilhando Memórias. Fonte: Acervo da DOPS/PB.

Cada história contada nos traz uma referência de como era viver em um período onde a liberdade era privada, e com isso, ressaltaremos aqui três dos vinte e cinco convidados pelo Projeto que são Salete Van Der Pöl, Maria de Lourdes Meira e Samuel Firmino.

Salete Van Der Pöl é natural de Campina Grande, sua formação é na área da Educação e mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal da Paraíba. Iniciou sua militância antes mesmo do golpe de 1964, na Ditadura trabalhou como professora e foi militante em alguns movimentos sociais como a Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Universitária Católica (JUC), além da Ação Popular (AP), foi coordenadora da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR/PB), e quando atuante chegou a ser presa e proibida de participar de concursos públicos. Atualmente, integra o Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Paraíba onde foi fundadora, atua também na Rede de Letramento de Jovens da Paraíba (RELEJA/PB) onde tem foco em regiões rurais de vários municípios paraibanos, tais como: Alagoa Grande, Pirpirituba, Juarez Távora, Riachão do Bacamarte, Serra Redonda, Caaporã e Conde.

Outra militante foi Maria de Lourdes Meira Cabral que iniciou sua participação política na década de 1960, militou na Ação Popular quando era estudante do curso de Filosofia na UFPB, a antiga FAFI, onde foi membro do Diretório Acadêmico. Devido suas ações contra o regime foi bastante perseguida e com Ato Institucional de nº 5 foi impedida de estudar por 3 anos, além disso, foi presa por panfletar contra a repressão e foi condenado por 6 meses de prisão pelo Tribunal Militar, mas só cumpriu 3 meses no quartel da Polícia Militar e logo em seguida foi transferida para o Bom Pastor. Após ser libertada ainda era vigiada, e teve sua casa invadida por militares, o intuito era encontrar algum material considerado subversivo. Por conta destas perseguições, Maria de Lourdes, foi morar em Recife, no ano de 1970 e continuou sua militância e ingressando no Partido Comunista do Brasil, mas ainda era perseguida. Devido a isso decidiu residir no Maranhão, chegando iniciou suas atividades políticas em São Luis, só que mais uma vez sofreu repressão e em 1980 casou e foi morar no interior do Maranhão na Cidade de Bacabal, e lá trabalhou como professora na rede pública e privada fundando a Associação de Professores.

Por fim, ressaltaremos uma figura importante e um exemplo de resistência da Ditadura Militar. Samuel Firmino é natural de Pau d'Alho em Pernambuco e iniciou sua militância ainda criança seguindo o exemplo de seus pais que eram camponeses e se mudaram para Recife onde fez cursos de oceanografia e astronomia na Escola da Marinha, trabalhou numa fábrica

têxtil, como bancário e jornalista onde cobria casos de rua para o Jornal Correio da Manhã. Foi a partir de 1964 que se engajou na luta social, enfrentando o governo e a favor da liberdade. Com seus companheiros elaborou um jornal direcionado para os movimentos sociais e a sua atuação sindical reforçou a sua formação política no que levou a fazer estudos direcionados a Filosofia para adquirir um conhecimento político maior, nesta mesma época era obrigado a prestar depoimentos por conta das suas ações sindicais.

Além das articulações sindicais, e o contato com as Ligas Camponesas, em 1962 começou a participar do Partido Comunista Brasil que já era clandestino. Com endurecimento da Ditadura o PCB recuou e Samuel passou a participar do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) que foi uma ruptura do PCB e este tinha uma tendência para a luta armada. E a partir disso, este grupo estabeleceu uma forte guerrilha, onde realizava assaltos manterem a causa revolucionaria e também para fazer panfletagens e propagandas de conscientização política. Será em 31 de março de 1968, Samuel Firmino foi preso após um tiroteio, e desse momento em diante sofreu diversas torturas no DOPS/ PE e não negava que era comunista, foi condenado há 58 anos pela Justiça, cumpriu 9 anos e 8 meses na Casa de Detenção de Itamaracá. Em 1972 fugiu, mas foi capturado e teve 90 dias de isolamento e castigo, sofrendo todos os tipos de tortura, ainda preso foi militante onde participou de 8 greves de fome, foi na prisão que se casou e teve um filho onde sua esposa também era militante. Sua liberdade só chegou com o processo da Anistia e atualmente é servidor aposentado e residi em João Pessoa.

Diante disso, o período ditatorial utilizou de muitos métodos e modos para estabelecer o controle das pessoas tidas como subversivas, foram torturas bárbaras, prisões, perseguições, impedimentos, enfim, uma serie de ações que atentavam a liberdade da sociedade. Estes exemplos de militância foram apenas um esboço dos tantos outros que atuaram na época.

Contudo, concluímos que o golpe iniciou-se com uma caçada aos subversivos que eram contra aos militares, usando o seu poder para essas ações que agrediram os Direitos do Homem e do Cidadão, que até o período ou mesmo antes, no Brasil não se havia debatido acerca dessa temática. O acervo da Ditadura antes de tudo tornou-se uma peça chave para que possamos entender e compreender o processo pelo qual se deu esse momento político no Brasil. Pois a partir de pesquisas podemos observar, havia todo um jogo político e ideológico que envolvia a DOPS, e tendo este os aportes juntamente com a oralidade dos perseguidos da

Ditadura podem fazer um contra ponto entre ambas as informações, ou melhor, um preenchimento de lacunas.



Foto 2: Equipe do Projeto Compartilhando Memórias: As que não serão esquecidas juntamente com os convidados da VI sessão (ao centro). Marcelo Quixaba, Nazaré Zenaide, Carmélio Reynaldo, Lúcia Guerra, Jader Nunes, Eduardo Rabenhorst, Rubens Pinto, Arlene Costa, Maíra Rodrigues, Suelen Andrade, Andréa Lacerda. Fonte: Acervo DOPS/PB.

Com isso, entendemos que há uma grande importância em trabalhar esta temática, pois apesar de ser uma História Recente, está fadada ao esquecimento, a memória está sendo apagada; e com isso as gerações futuras pouco saberão o que foi realmente aquele período, e, além disso, trabalhos como este busca a articulação e preservação do patrimônio material como imaterial buscando também a promoção dos Direitos Humanos, sendo por isso, que o projeto visou trazer aos contemporâneos às memórias vividas e presenciadas pelos militantes contra a Ditadura Militar de 1964 a 1985 no Brasil.

Bibliografia Referências:

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil**. 1964-1984. Bauru: EDUSC, 2005.

CITTADINO, Monique. A política paraibana e o Estado autoritário (1964/1986). In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy da. **Estrutura de poder na Paraíba**. – João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.

COSTA, Arlene Xavier Santos, SILVA, Suelen de Andrade e SANTOS, Maíra Rodrigues dos. **Ditadura Militar e Vigilância Social: O exemplo do Brasil frente ao cone sul**. In: VI Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB. João Pessoa, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. In: Revista Topoi nº 5, v. 3. UFRJ, 2002. Disponível em:

http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf. Acesso: 05 de nov. de 2012.

GOMES, Maria José Teixeira Lopes. **Ditadura na Universidade Federal da Paraíba (1964-1971): Memória de Professores**. João Pessoa: CEFET/PB, 2002.

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

LUNA, Guanambi Tavares de. **A atuação da DOPS Paraibana no período da Ditadura Militar (1964 - 1974)**. Trabalho de conclusão de curso. João Pessoa, 2007.

ENDO, Paulo César. O Debate Sobre a Memória e o Corpo Torturado como Paradigma da Impossibilidade de Esquecer e do Dever de Lembrar. In: SANTANDER, Ugo (Org.) **Memória e Direitos Humanos**. p. 15 -23. Brasília: LGE, 2010.

SANTOS, Maíra Rodrigues dos e SILVA, Suelen de Andrade. **Memórias Esquecidas: Divulgação e Acesso do Acervo da Delegacia de Ordem Política e Social da Paraíba**. In: Anais do XII Encontro de Extensão. PRAC/UFPB. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SILVA, Suelen de Andrade; SANTOS; Maíra Rodrigues dos; e COSTA, Arlene Xavier Santos. **Projeto Compartilhando Memórias: o trabalho com a história oral Paraibana**. In: Anais do XIII Encontro de Extensão. PRAC/UFPB. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SILVA, Suelen de Andrade e SANTOS, Maíra Rodrigues dos. **Repressão na Paraíba: Projeto em defesa dos Direitos Humanos**. In: Anais do II CNEU – Congresso Nordestino de Extensão Universitária. UFRPE, 2010.

SILVA, Suelen de Andrade e SANTOS, Maíra Rodrigues dos. **Lutas pelo fim do Regime Militar: documentos e memórias**. In: CCHLA - Conhecimento em debate – UFPB. João Pessoa, 2010.

RICOEUR, Paulo. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

DISCURSOS SOBRE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: INVENÇÕES E DISPERSÕES

Maria Thaize dos Ramos Lira¹

RESUMO

Este artigo analisa como o discurso da convivência com o semiárido é compreendido, reelaborado e ressignificado no contexto da vivência de entidades, organizações e agricultores que trabalham com esta ideia; quais associações são estabelecidas entre a ideia de convivência e desenvolvimento sustentável pelas entidades do Alto Sertão Paraibano, buscando apreender como tais entidades trabalham e desenvolvem a proposta de convivência e sustentabilidade na região. Tendo em vista questões como, consolidar as ações pautadas na ideia da convivência e do desenvolvimento local sustentável, possibilitar a redefinição das condições sócias culturais, políticas e econômicas desta região. A relevância acadêmica e social da pesquisa encontra respaldo na sistematização de saberes que, articulados, poderão contribuir para o debate sobre convivência no Semiárido. O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e teórica e com a realização de entrevistas, trabalhando com análise de discurso. Os resultados explicitam que o discurso da convivência está entrelaçado a um diálogo conflituoso entre discursos, com outros olhares que, muitas vezes, acaba restringindo suas fronteiras, intervindo em suas ações e dificultando a adesão à sua institucionalização.

Este artigo reflete e sistematiza ponderações e análises realizadas pelo projeto de pesquisa “Discursos sobre convivência com o semiárido: invenções e dispersões” que problematiza e interroga como o discurso da convivência com o semiárido é compreendido, reelaborado e ressignificado no contexto da vivência de entidades, organizações e agricultores que trabalham com esta ideia; quais associações são estabelecidas entre a ideia de convivência e de desenvolvimento sustentável; como é elaborada e vivenciada uma identidade sobre o que é ser semiárido; e, como são significadas e ressignificadas as distensões, fugas e divergências que destoam da racionalidade que a proposta da convivência e seu pressuposto de sustentabilidade recomendam.

Ao se pensar o Semiárido Brasileiro, a imagem que vem à mente, a priori, é de uma localidade seca e inadequada ao convívio humano, ou seja, uma região periodicamente afetada por estiagens prolongadas que, manipuladas por grupos políticos e econômicos regionais, ditos oligárquicos, agrava a pobreza da população e corrobora o discurso de que a miséria é castigo divino ou resultado da inviabilidade econômica e social da região. Um discurso que, valendo-se da literatura, reforça a imagem do sertanejo como condenado a retirância.

¹ Bolsista PIBIC-CNPq-UFCG. Aluna do Curso de Licenciatura em História, Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, CFP/ UFCG, Cajazeiras, PB E-mail: thaize_ramosjp@hotmail.com. Pesquisa orientada pela Prof. Dr^a. Mariana Moreira Neto Socióloga, Orientadora - Professora, Doutora, DCS/CFP/UFCG, Cajazeiras, PB, E-mail moreiramariana@uol.com.br

Ninguém pergunta ao retirante donde vem nem para onde vai. É um homem que foge do seu destino. Corre do fogo para a lama. (...) Baldara-se lhe todo o heroísmo sertanejo. Ainda bem não se refazia de um cataclismo, sobrevinha-lhe outro. Horrendos desastres desorganizando a economia remanescente. O sertão vitimado: todo o seu esforço aniquilado pelo clima arrítmico, perturbador dos valores, regulador inconstante dos destinos da região. (ALMEIDA, 1980: 29-31).

Estereótipos enaltecendores de miséria perpetuaram, por um longo período, a visão de Nordeste, mas o que não se pode deixar de expor é que se trata de visões curtas e espaciais, que ofuscam a possibilidade de pensar cada indivíduo inserido no seu tempo. Assim, tradicionalmente, os líderes políticos vinculados às chamadas oligarquias regionais, se apresentam como reforçadores desse discurso que associa o Nordeste apenas à seca e fome. Esses foram por muito tempo, gerenciadores de um meio representativo corrupto e falseado, em que faziam uso da chamada indústria da seca para manter seus meios de enriquecimento. Os inúmeros discursos que se lançam sobre o Nordeste não surgem aleatoriamente, nem tão pouco sem um foco. Esse tem por objetivo os bens financeiros que eram arrecadados pelos tidos líderes políticos.

As políticas governamentais sempre foram acionadas a partir das necessidades extremas da população nos períodos de seca, mas sempre foram comandadas pelas elites regionais que controlavam a situação. Tanto a distribuição de cestas básicas, como a distribuição de água e a organização de frentes de trabalho foram controladas pelas elites e serviram para aumentar sua riqueza e seu domínio sobre a população. (ÁGUA DE CHUVA: 2001 p.14 – 15)

Devido a uma nova leitura da região, empreendida, sobretudo por organizações não governamentais, que passam a apontar a ideia da convivência entre o homem e o meio ambiente como alternativa para se pensar a vida nesta região, começa a ser elaborada uma concepção que compreende esse espaço como de interseção, encontro e convivência entre homem e o seu meio.

A nova releitura da região semiárida procura desmistificar a ideia de que o problema central desse espaço é a falta de água. Aponta também que o nordestino não deve abandonar seu espaço, não sendo preciso deixar sua localidade, mas adaptar-se a ela, quebrando a ideia de que no Nordeste não se vive. Esse debate tem como principal suporte a ideia da convivência que se apóia nos parâmetros do desenvolvimento sustentável, como possibilidade concreta de construção de alternativas de vida e de promoção do protagonismo dos habitantes do Semiárido.

O discurso da convivência se volta a olhar os sertanejos não como um povo sofrido, ignorante, sem conhecimento algum, ou meros habitantes de um Brasil isolado e devastado pela fome, o descaso, a miséria ou o atraso.

As leituras que apresentam o Nordeste como uma localidade própria ao convívio são muitas, considerando ser esse,

(...) o Semiárido mais chuvoso do planeta: a pluviosidade é, em média, 750 mm/ano (variando, dentro da região, de 250 mm/ano a 800 mm/ano). É também o mais populoso, e em nenhum outro as condições de vida são tão precárias como aqui. O subsolo é formado em 70% por rochas cristalinas, rasas, o que dificulta a formação de mananciais perenes e a portabilidade da água, normalmente salinizada. Por isso, (...) a captação da água de chuva é uma das formas mais simples, viáveis e baratas para se viver bem na região". (MALVEZZI, 2007: 10).

Essa nova compreensão de como devem ser construídas as relações entre o homem e a semiaridez passa, necessariamente, pelo viés da sustentabilidade em suas múltiplas manifestações.

O que se busca é a abertura de uma nova cultura de relação com a chuva, uma nova cultura de conservação da água. Isso não é fácil, pois significa uma crítica a tudo que se tornou tradição na região e um despertar para caminhos novos de convivência com ela. (POLETTI, 2001: 21).

Nesse sentido, a sustentabilidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico e material sem agredir o meio ambiente, através do uso dos recursos naturais de forma inteligente para que eles se mantenham no futuro. A questão que se apresenta como pertinente nesse debate é a de compreender como são estabelecidas as relações entre o homem e o meio, quais políticas e projetos são definidos na perspectiva da convivência e, como essa idéia se sustenta na proposta da sustentabilidade do desenvolvimento.

A temática que cerca o desafio da sustentabilidade ambiental requer em uma primeira análise a contemplação de mecanismos conceituais e estruturais que se evidenciam principalmente no que diz respeito à interação entre homem e natureza. (GEWEHR, 2006, s/p).

A partir dessa compreensão, Chacon 1999, elenca alguns pontos que servem para destacar uma formulação do conceito de sustentabilidade, situados nas dimensões do social, do ambiental, do territorial, do econômico e do político. A observação desses critérios é apontada pela proposta da convivência como pré-requisito para que o desenvolvimento do Semiárido aconteça na interface entre as dimensões social, econômica, política, cultural e ambiental, ou seja, que a irregularidade das chuvas e a aridez do solo não sejam convertidas

em argumentos políticos de legitimação e justificação da miséria regional. Portanto, viver no Semiárido traduz-se em adequar-se as características da região, através do uso racional dos seus recursos naturais e favorecendo a autonomia e o protagonismo social.

Portanto, a sustentabilidade se anuncia como a possibilidade concreta de produção de melhores perspectivas de vida e de valorização humana e social, rompendo com o ciclo vicioso do conformismo que, historicamente, vem configurando as relações de poder nessa região. Essa ruptura que se observa com a proposta da convivência com o semiárido passa pelo incentivo, através de inúmeras organizações não governamentais e movimentos sociais, de práticas e vivências de organização comunitária, de novos conhecimentos sobre a realidade social e ambiental da região, de produção de novos dizeres e novos saberes que legitimem e respaldem as experiências exitosas de convivência.

Dessa forma, a proposta da convivência pode ser considerada como um novo discurso que se anuncia como possibilidade de produção da existência no Semiárido, quebrando paradigmas e instituindo novas concepções de mundo, reforçando o argumento de Foucault, para quem “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 1999: 10).

Assim, compreender quais associações é estabelecido entre a ideia de convivência e de desenvolvimento sustentável a partir da prática de entidades e da ação e atuação de homens e mulheres que trabalham com a proposta no Alto Sertão Paraibano permite apreender como esse discurso é significado e ressignificado no cotidiano dessas entidades e quais elaborações e reelaborações ele opera na produção de relações de poder saber que perpassam e situam o dizer da convivência.

A realização da pesquisa deu-se com a associação entre leituras e debates de material bibliográfico acerca da proposta da convivência, da análise de discursos e de outras temáticas correlatas, o levantamento das entidades que trabalham com a proposta da convivência na região do Alto Sertão Paraibano e a realização de entrevistas com lideranças de entidades que trabalham com a proposta da convivência e que desenvolvem projetos e ações em municípios do Alto Sertão Paraibano.

As análises teóricas e metodológicas empreendidas focaram, sobretudo, na abordagem da análise do discurso e na contribuição desta para o entendimento dos discursos que se encontram materializados nos textos e, de modo geral, no campo da linguagem, produzindo

sentidos e revelando a posição que ocupam os sujeitos sociais nas relações de poder/saber. Também foram analisados textos que abordam a questão da convivência, do desenvolvimento sustentável e da relação entre conviver e sobreviver dignamente no semiárido.

As entrevistas com as lideranças das entidades que trabalham com a proposta da convivência no Alto Sertão Paraibano foram realizadas tendo como pressuposto a argumentação teórica elaborada por Foucault que trabalha a análise do discurso como uma forma de compreender como os ditos e escritos revelam um sentido que define posições e produz compreensões e explicações sobre a realidade.

O exercício teórico-metodológico que subsidiou a pesquisa, além da análise de discurso proposta por Michel Foucault, observou ainda a sugestão de Bourdieu (1996), que propõe a metamorfose dos conceitos teóricos em manuais de “ginástica intelectual”, em roteiros aplicados a uma prática capaz de transformar a pesquisa num exercício prazenteiro, livre de “(...) proibições e de divisões e desejosa de trazer a todos esta compreensão rigorosa do mundo que (...) é um dos instrumentos de liberação mais poderosos com que contamos”, (BOURDEIU, 1996: 8).

A partir dessa compreensão, os discursos veiculados nos documentos e nas falas dos entrevistados são compreendidos como uma prática que provém da formação de saberes, como um espaço em que poder e saber se articulam para construir subjetivações sócio-culturais e criar identidades.

Nesse sentido, se buscou apreender como, e até que ponto, o discurso da convivência com o semiárido é compreendido, reelaborado e ressignificado no contexto da vivência de entidades, organizações e lideranças que trabalham com esta ideia; quais associações são estabelecidas entre a ideia de convivência e de desenvolvimento sustentável; como é elaborada e vivenciada uma identidade sobre o que é ser semiárido; e, como são significadas e ressignificadas as distensões, fugas e divergências que destoam da racionalidade que envolve a proposta da convivência e seu pressuposto de sustentabilidade.

A mudança que vem se operando no Semiárido Brasileiro, com o deslocamento do discurso do combate à seca para a concepção de convivência, vem instituindo um redimensionamento de concepções, enunciados e dizeres sobre o que é ser Semiárido. A ideia da convivência como contraponto ao descaso histórico para com o Semiárido Brasileiro, por exemplo, baseia-se em evidências que coloca a região como espaço de tematizações pertinentes sobre o ecossistema caatinga, suas diversidades e sobre as possibilidades de um

desenvolvimento sustentável. Mudança que, se assentando em enunciados como o da convivência, possibilita a (re) elaboração de novas perspectivas de identificação e caracterização do sertão.

A convivência com o Semiárido se situa na dinâmica de uma compreensão que redimensiona o lugar dos sujeitos e das imagens elaboradas sobre estes e sobre o ambiente. Compreensão que começou a ser elaborada no início dos anos 1990, quando trabalhadores rurais e urbanos, através de suas organizações (federações estaduais, sindicatos, igrejas, associações, cooperativas de pequenos produtores e ONG's de assessoria e apoio) começam a contestar o modelo de intervenção governamental, propondo soluções a partir de outra forma de compreensão da vivência no Semiárido.

Motivados por uma conjuntura política e social provocada por novas secas, centenas de trabalhadores reivindicam ações governamentais de caráter permanente, através de um programa de ação estratégica para o desenvolvimento da região, com vistas a desestruturar e abandonar definitivamente o que consideram como “as práticas assistencialistas e clientelistas das oligarquias locais” e apresentar, por outro caminho, uma reversão do quadro de miséria, abandono e humilhação que afligia milhões de pessoas que habitam o Semiárido. A lógica deste discurso se assenta na compreensão de que

(...) a convivência do homem com a semi-aridez pode ser assegurada. O que está faltando, são medidas de política agrária e agrícola, tecnologias apropriadas, gestão democrática e descentralizada dos recursos hídricos e da coisa pública – para corrigir as distorções estruturais seculares, responsáveis pela perpetuação da miséria e da pobreza no meio rural (FÓRUM NORDESTE, 1993: 05).

O debate sobre a convivência com o Semiárido tem como um dos seus principais pressupostos a sustentabilidade, ancorada em práticas e alternativas de desenvolvimento harmonioso e integrado das esferas econômica, política e social e no protagonismo dos seus habitantes. Tal pressuposto é referenciado como essencial para a (re)elaboração de relações de poder-saber que, deslocando-se do tradicional discurso da dependência, gestem novas possibilidades para este “território”, ancoradas na reflexão de questões como: respeito à diversidade, solidariedade, coletividade, articulação em redes, autogestão, sustentabilidade, etc.

O conceito de desenvolvimento sustentável, enunciado prioritário da ideia de convivência com o Semiárido, começou a ser elaborado nas décadas de 70 e 80 do século passado, na esteira de uma grave crise do sistema capitalista mundial, a qual revelou o

esgotamento de práticas e de relações de convivência entre o homem e a natureza. A ciência e a tecnologia que, por quase dois séculos, professaram a inesgotabilidade dos recursos naturais, começaram a ser questionadas pela recorrência de catástrofes planetárias, vislumbradas em horizontes cada vez mais próximos e mais espacialmente distribuídas pelo planeta.

A noção contemporânea de sustentabilidade pode ser mais bem compreendida com os argumentos elaborados por SACHS (2008a, 2008b) que vem construindo um referencial teórico bastante pertinente sobre essa questão. Segundo este autor, a sustentabilidade do desenvolvimento ou o ecodesenvolvimento, como alguns designam, é uma maneira de encarar a vida no planeta pensando não apenas no imediatismo do presente, mas na responsabilidade que temos com o futuro, ou seja, ela se assenta “no duplo imperativo ético de solidariedade sincrônica com a geração atual e de solidariedade diacrônica com as gerações futuras” (SANCHS, 2008b: 15).

Sachs destaca cinco pilares que dão cimento para a formulação do conceito de sustentabilidade, situados nas dimensões do social, do ambiental, do territorial, do econômico e do político. Nesse sentido, a sustentabilidade somente é possível quando forem obedecidos e seguidos critérios como: alcance de um patamar razoável de homogeneidade social; distribuição de renda justa; emprego pleno e/ou autônomo com qualidade de vida decente; igualdade no acesso aos recursos e serviços sociais; mudanças no interior da comunidade com equilíbrio entre respeito à tradição e inovação; capacidade de autonomia para elaboração de um projeto nacional integrado e endógeno; preservação do potencial do capital natureza na sua produção de recursos renováveis; uso limitado dos recursos não-renováveis; configurações urbanas e rurais balanceadas com eliminação das inclinações urbanas nas alocações do investimento público; superação das disparidades inter-regionais; estratégias de desenvolvimento ambientalmente seguras para áreas ecologicamente frágeis; desenvolvimento econômico intersetorial equilibrado; segurança alimentar; razoável nível de autonomia na pesquisa científica e tecnológica; democracia definida em termos de apropriação universal dos direitos humanos; controle institucional efetivo do sistema internacional financeiro e de negócios. (Cf. SACHS, 2008a: 85-88).

No que tange à proposta de convivência com o Semiárido, a sustentabilidade, aparentemente, tem se configurado como uma reação social e política à racionalidade econômica que, ao longo dos anos, instituiu discursos e práticas sobre esta região, cartografando-a como economicamente improdutiva e humanamente inviável. No entanto, o

que se percebe é que, embora o discurso da convivência e da sustentabilidade do desenvolvimento do Semiárido se anuncie como possibilidade de emancipação que tem nas prioridades sociais sua razão primeira, transformando, via participação política, excluídos e marginalizados em cidadãos, ele se apresenta como funcional ao sistema na medida em que procura construir uma lógica de vida no Semiárido a partir de estratégias e táticas que se apresentam como disciplinadoras, ordenadoras da vida, modeladoras de uma identidade sobre o que é ser semiárido.

A elaboração de uma identidade para o semiárido como um aspecto que aparece com recorrência quando se analisa o discurso da convivência se vislumbra como uma tentativa, embora não explicitamente exposta, mas implicitamente atuante, de elaborar uma visão homogênea sobre o que é viver neste espaço. O sentido de identidade aqui abordado é compreendido a partir da trilha de Albuquerque Júnior² que afirma ser o pensamento identitário sempre uma forma autoritária de compreensão e explicação da realidade através da busca da unidade, da unificação, sendo policalesca por estar sempre reprimindo, enclausurando no esquecimento, no ostracismo, na negatividade o diverso, o diferente, o divergente.

A pergunta pela identidade é conservadora, pois nela vem embutida o desejo e a obrigatoriedade de cessar a dissensão, a divergência, a diversão. A identidade busca construir sentidos hegemônicos e nucleares que joguem para as margens outras possibilidades do ver, do dizer, do narrar. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008: 02)

Nesse sentido, a identidade de Semiárido que o discurso da convivência vem tecendo deixa antevê uma homogeneidade que se anuncia a partir de um conjunto de elementos que podem ser assim sintetizados: a manutenção, em longo prazo, dos recursos naturais e da produção agrícola; a redução e eliminação dos impactos negativos da atividade produtiva sobre o meio ambiente; a relação de convivência com as especificidades climáticas regionais; a valorização econômica e política dos agricultores; o atendimento satisfatório das necessidades humanas de alimento e renda e o atendimento às necessidades sociais das famílias e das comunidades residentes no Semiárido. Tais elementos se sintonizam, sobretudo, com a agricultura familiar – modalidade de organização produtiva que caracteriza uma considerável parcela da população residente na região – cujas prioridades devem ser

²Para uma maior compreensão da discussão sobre identidade elaborada por ALBUQUERQUE JÚNIOR, conferir: **Nos destinos de fronteira: história, espaços e identidade regional.** Recife, Bagaço, 2008. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia.** São Paulo, Cortez, 2007. **Nordestino: uma invenção do falo (uma história do gênero masculino - Nordeste, 1920/1940).** Maceió, Catavento, 2003.

atendidas a partir da gestão democrática da diversidade e articuladas levando em consideração as diferentes formas de organização e de demandas do conjunto da sociedade e das comunidades locais.

Assim, a homogeneização e conseqüente naturalização da convivência como única possibilidade de vida para o Semiárido elabora dizeres e fazeres sobre este espaço determinando comportamentos, modelando opiniões, organizando e legitimando maneiras de plantar, de colher, de comer, de vestir, de cantar, de se divertir e, porque não, de sonhar. São comuns, em diversos municípios do Semiárido a realização de festas, exposições, feiras, promovidas, seja por entidades e organizações vinculadas à ASA, seja por prefeituras municipais, com apoio de governos estadual e federal, onde oficialmente, se procura valorizar aspectos de uma pretensa cultura do semiárido e da convivência. O que está em cena nestes eventos não é apenas uma exaltação de práticas culturais folclóricas e estilizadas como peças de promoção turística, mas a intencionalidade de construir um novo conceito civilizatório para a região através da proposta da convivência que entenda a região semiárida a partir de sua própria lógica pensando-a “no seu contexto global e segundo as características que lhes são próprias e únicas” (MALVEZZI, 2007: 131). Essa “nova civilização” que a convivência elabora e reelabora para o Semiárido procura legitimar e institucionalizar um discurso que se apresenta como naturalizado e única possibilidade de construção de vida e dignidade na região.

A convivência com o semiárido, portanto, vem se legitimando como um discurso que se institucionaliza como possibilidade de se viver nesta região, mesmo com o registro das estiagens periódicas. A construção de engenhos para guardar a água da chuva, para represar água no subsolo e assegurar a produção, mesmo nas estiagens, a mudança da mentalidade de que os povos desta região, por uma determinação natural, estavam fadados a subserviência, a atrofia política e cultural, são mandamentos que cotidianamente são prescritos aos habitantes, através das entidades, dos projetos, programas e ações que se propõem a estabelecer uma nova mentalidade neste espaço. Dessa forma, é possível perceber como o discurso da convivência é apropriado e reelaborado a partir dos interesses e das intencionalidades históricas que marcam cada momento e cada experiência das entidades, das lideranças, dos homens e mulheres, no percurso de suas práticas cotidianas inventam um outro espaço, o semiárido.

No tocante as falas dos líderes das entidades do Alto Sertão Paraibano³, percebe-se como essas lidam com a ideia da convivência no semiárido desde que aliada a proposta da sustentabilidade que segue parâmetros e questões que, discutidas abertamente pelas entidades e pelos habitantes da região, resultam uma organização que acarreta a todos certo nível de responsabilidades. Responsabilidades essas como a de lidar com esse espaço sem agredi-lo, tirando dele seu sustento e respeitando a responsabilidade ética com as futuras gerações.

No que concerne à proposta da convivência com o semiárido, as análises empreendidas revelam que o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São José de Piranhas, através da interação com a Articulação do Semiárido (ASA), desenvolve atividades ligadas ao Programa Um Milhão de Cisternas de Placas (PIMC), iniciado em 2001, com o apoio do Governo Federal e instituições estrangeiras que oferecem apoio financeiro e educacional para elaboração dos projetos. O Sindicato também coordena, desde 2003, bancos de sementes comunitários.

As atividades desenvolvidas pelo Sindicato trazem como principal característica a articulação com as famílias beneficiadas que, através de cursos e oficinas de capacitação, trabalham questões como preservação do meio ambiente, conservação de sementes nativas e adaptadas ao clima e ao solo do semiárido, recursos hídricos, como guardar a água da chuva para consumo humano, entre outras. Somente com o projeto PIMC o Sindicato já beneficiou 199 famílias de 12 comunidades. Todas as famílias beneficiadas participam ainda do Fundo Rotativo, que possibilita a expansão das cisternas para outras famílias ou a construção de outros equipamentos sociais que contemplem as comunidades, como hortas comunitárias. Para o vice-presidente do Sindicato, Damião Gomes da Silva, a convivência com o semiárido é uma questão de saber lidar com a estrutura que o clima disponibiliza, a partir da construção de cisternas de placa, banco de sementes comunitário, barragem subterrânea⁴, com a armazenagem da ração forrageira, a criação de animais, respeitar e zelar o meio ambiente, evitar o uso de agrotóxicos. A cisterna, na percepção de Damião, é um artefato que não traz

³ Cf. OLIVEIRA SILVA, Maria Rosivânia, MOREIRA NETO, Mariana. Relatório Parcial da Pesquisa UFCG/PIBIC/CNPq.

⁴As barragens subterrâneas são uma tecnologia simples e barata que permite captar e armazenar água de chuva sob a terra sem inundar as melhores áreas de plantio nos baixios. Para fazer a parede da barragem, cava-se uma valeta, cortando o leito do riacho ou baixio até encontrar a rocha firme. Dessa forma, quando chega a água de chuva, ela fica sob a superfície, formando uma área embrejada. Essa concepção de guardar a água sob o solo evita, ou pelo menos reduz drasticamente, o fenômeno da evaporação. Dessa forma, podem-se formar pomares e fazer cultivos de mais longo prazo na área banhada pela barragem.

apenas água, mas também a autonomia das famílias em relação aos grupos políticos que, no decorrer de décadas, escravizaram a população com a utilização de carros pipas assim como outras esmolas públicas.

Outra entidade que tem relevância no trabalho de convivência como semiárido no Alto Sertão Paraibano é a Comissão Pastoral da Terra (CPT-Sertão), sediada na cidade de Cajazeiras, que trabalha com 24 assentamentos, compreendendo ao todo 22.475,20 hectares somando um total de 961 famílias. A luta do sertanejo pela conquista de sua própria terra aumentou a vontade da entidade de lutar pela ideia de convivência com o semiárido, gerando uma melhoria na qualidade de vida das famílias envolvidas.

A CPT-Sertão trabalha também com projetos como Campo Limpo ligado a agroecologia, o projeto Gaby que envolve saúde e alimentação e o Kinder que está ligado à educação, cultura e sementes, trabalhando também com formação continuada de professores tendo como parceiro uma instituição alemã, AKION KRESPATRE BEDA. A entidade executa também o projeto desenvolvido pela ASA, o Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2) que tem por objetivo fomentar a construção de processos participativos de desenvolvimento rural no Semiárido Brasileiro, trabalhando com a relação de uma terra e duas águas, onde seria uma água para plantar e outra para consumo puro e adequado.

A CPT desenvolve ainda projetos de sustentabilidade e de fundo rotativo, como Rede Sementes, Rede Abelha, Rede Água, Rede Educação, Rede Saúde e Alimentação etc. Todas essas redes integram, além dos assentamentos e acampamentos, outras comunidades e entidades ligadas a fóruns de nível estadual, regional, e nacional, a exemplo da Articulação do Semiárido Paraibano (ASA-PB), da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e da Rede Abelha Nordeste.

A compreensão da convivência como estratégia de construção de dignidade de vida no Semiárido se expressa no desenvolvimento de saberes e experiências que possibilitem aos homens e mulheres que vivem neste espaço, ressignificar saberes e modalidades de vida, transformando concepções políticas e desmistificando crenças. Nesse sentido, para um dos coordenadores da CPT-Sertão, Antonio Cleides Gouveia, a convivência com o semiárido é uma questão de saber superar as adversidades do clima, é o armazenamento de água e de sementes, como também o manejo adequado da terra, possibilitando, assim, a pastagem para os animais. É uma garantia de sobrevivência dos seres humanos, dos animais e da produção e que por mais que essa seja uma região onde a chuva é irregular as pessoas têm que se

conscientizar de que é necessário armazenar, pois, caso contrário, passará por sérias dificuldades no período de estiagem. Essa elaboração da convivência explicita como os discursos são articulados a partir das posições e dos lugares que os sujeitos ocupam, o que empresta legitimidade e reconhecimento as suas falas. A percepção de como é morar no sertão está imbricada pela desconstrução da idéia de combate à seca, pois, “quando se pensa no sertão, se pensa em seca, em muita tristeza, falta tudo, povo com fome”, e isso não é verdade, o sertão apresenta possibilidades, só que muitas das vezes essas possibilidades são mal usadas pelo poder público e pela sociedade”.

A fala de outra liderança da CPT-Sertão, Maria do Socorro Ferreira, revela como a idéia da convivência vem atrelada a uma mudança de concepção que se processa no curso de ações educativas e formativas que positivem o semiárido como possibilidade e desconsidere o sertão como espaço da fome, da miséria, do degredo. Nesse sentido, para ela, o trabalho que deve ser realizado com a população do Semiárido é o de “incutir na cabeça das pessoas que não é possível acabarem com a seca. Existia uma ideia, se trabalhava uma ideia antes que era possível acabar com a seca e “ai” o nosso trabalho foi feito nessa perspectiva de desconstruir esse conceito de que é possível acabar com a seca”.

Essa fala permite apreender como o deslocamento de compreensões acontece a partir da legitimação de novos discursos. Percebe-se, pois, como o discurso da convivência com o semiárido começa a se instituir no imaginário sertanejo suplantando a compreensão prevalecente, até algumas décadas, quando as pessoas pensavam que seria possível acabar com a seca, não dando relevância ao fato de ela ser um fenômeno climático natural. A convivência com o semiárido está imbricada por uma relação de aprendizagem, ou seja, aprender a respeitar o meio em que se vive, estabelecendo estratégias de sobrevivência, porque ou o sertanejo aprende a conviver ou “vamos cometer um genocídio com as matas, com os animais e com as pessoas”, diz Socorro Ferreira. O respeito ao meio em que se habita é o passo principal para a convivência, pois é a partir dele que se consegue estabelecer estratégias de sobrevivência. A sustentabilidade torna-se, nessa região de clima semiárido, uma prática essencial a partir do momento em que as pessoas aprendem a respeitar a natureza e as pessoas que estão a sua volta. “Não é preciso sair do Alto Sertão Paraibano pra perceber que é possível conviver bem, costume dizer que vamos aprendendo diversas formas de camuflagem, assim como o camaleão que se camufla, mas não deixa de ser ele mesmo, então

o sertanejo aprende também”, acrescenta a coordenadora da CPT, Maria do Socorro Ferreira, a respeito de como é pra ela morar no sertão.

Percebe-se, pois, que a proposta da convivência vem se institucionalizando como um discurso que ganha cada vez mais projeção como uma forma de ver e de dizer sobre esta região. Nesse sentido, observa-se que todas as entidades pesquisadas, ao desenvolverem suas ações e atividades a partir da idéia da convivência, trazem como consequência principal o redimensionamento do lugar que os sujeitos sociais ocupam e quais estratégias e táticas utilizam para produzirem esse espaço.

Observa-se ainda que a interseção entre convivência e sustentabilidade vem marcando os empreendimentos desenvolvidos na região e estabelecendo novos paradigmas na relação que os homens constroem entre si e com o meio ambiente. As práticas de armazenamento da água da chuva, de manejo sustentável da caatinga, de educação contextualizada, a preservação dos recursos hídricos se constitui, portanto, em formas de construção de uma articulação harmoniosa entre homem e meio ambiente. Dessa forma, visando superar o sofrimento político e social provocado pelas estiagens e reelaborando relações de poder saber que valorizem o protagonismo e a vivência no espaço Semiárido o discurso da convivência se insinua como uma possibilidade de construção de condições de vida no Semiárido e se legitima como um dizer sobre este espaço e sobre como devem ser os procederes para se habitar esta região, mesmo com as adversidades climáticas e naturais que lhes são peculiares.

Os ditos e escritos que dão subsídio a compreensão do que é ser semiárido auxiliam na percepção de que não é necessário abandonar o sertão e ir em busca de melhores condições de vida, pois a região apresenta estratégias de convivência, basta saber lidar com elas, por exemplo, o respeito ao meio em que se habita que carece de uma população consciente de seu papel enquanto um ser social.

A mudança que vem se operando no Semiárido Brasileiro, com o deslocamento do discurso do combate à seca para a concepção de convivência, vem instituindo um redimensionamento de concepções, enunciados e dizeres sobre o que é ser Semiárido. A ideia da convivência como contraponto ao descaso histórico para com o Semiárido Brasileiro, por exemplo, baseia-se em evidências que coloca a região como espaço de tematizações pertinentes sobre o ecossistema caatinga, suas diversidades e sobre as possibilidades de um desenvolvimento sustentável. Mudança que, se assentando em enunciados como o da

convivência, possibilita a (re)elaboração de novas perspectivas de identificação e caracterização do sertão.

As ações desenvolvidas pelas entidades pesquisadas mostram como a idéia da convivência com o semiárido se complexifica quando sai do campo do discurso articulado e elaborado e ganha o território das práticas cotidianas. As falas das lideranças das entidades que trabalham com a proposta da convivência com o semiárido no Alto Sertão Paraibano permitem apreender que a proposta da convivência vem ganhando cada vez mais legitimidade como forma de ver e dizer um espaço, o semiárido, e de classificar e nomear as práticas e os procedimentos de uma população. A ideia de morar no semiárido está imbricada por valores estabelecidos a partir de uma educação contextualizada, que priorize aquilo que a região disponibiliza. Nesse sentido, os projetos realizados pelas entidades estão entrelaçados em experiências partilhadas que também atuam como estratégias de sobrevivência dentre elas, a armazenagem de água nos meses de chuva através das cisternas de placa, pois, assim o sertanejo garante a sobrevivência da família nos períodos de estiagem. Apesar das dificuldades que as entidades enfrentam para colocar os projetos em prática, é ao sucesso deles que atribuem o reconhecimento da sociedade civil.

O discurso da convivência também passa pela produção de uma identidade que denota o semiárido através de um lugar onde é possível construir dignidade de vida através da valorização dos recursos da região e da apropriação de táticas e práticas de criação e manejo garantindo assim a sustentabilidade do desenvolvimento. Em suma, uma identidade que define como positiva a adesão aos engenhos e aos dizeres sobre o que é viver no Semiárido tendo uma cisterna de placa, uma barragem subterrânea, a participação nas visitas de intercâmbio, a preservação das sementes da paixão, a educação contextualizada.

A ideia de convivência com o semiárido, mesmo ganhando cada vez mais espaço no debate intelectual e no diálogo social, não se expressa, na prática, como uma idéia totalizante, unificadora. Ela sofre as tensões, distensões e contradições de sua operacionalização. No entanto, é fundamental que se perceba que esse diálogo que vem ocorrendo em inúmeras ONGs - a exemplo das visitadas - e que se manifesta nas falas das lideranças entrevistadas, é responsável pela produção de uma compreensão político-pedagógica que procura colocar a discussão da convivência com o semiárido como essencial para se pensar possibilidades diferentes de construção da vida nesse espaço.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, JÚNIOR. Durval Muniz. **Nos Destinos da Fronteira: história, espaços e identidade regional**. Recife: Bagaço, 2008.
- BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo.
- CHACON, Suely Salgueiro. **O Que é Desenvolvimento Sustentável? Definição da Sustentabilidade para Comunidades Rurais Carentes através do Planejamento Participativo**. 2006.
- FORUM DO NORDESTE. **Ações Permanentes para o desenvolvimento do Nordeste Semiárido brasileiro: propostas da sociedade civil**. Recife, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 1999.
- GEWEHR, Mathias Felipe. **Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 Brasileira: implicações conceituais e específicas**. Revista Jus Vigilantibus. 2006.
- MALVEZZI, Roberto. **Semiárido - Uma Visão Holística**. 1º Edição. ED.LTDA. Brasília: Confea, 2007.
- OLIVEIRA SILVA, Maria Rosivânia, MOREIRA NETO, Mariana. Relatório Parcial da Pesquisa UFCG/PIBIC/CNPq. **Relatório Parcial**. Discursos sobre convivência com o semiárido: invenções e dispersões. UFCG/PIBIC/CNPq. Vigência 2010/2011.
- POLETTO, Ivo. Da indústria da seca para a convivência como o Semiárido Brasileiro. In: **Água de chuva: o segredo da convivência com o Semiárido brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2001. Pp. 9-25.
- RAMOS LIRA, Maria Thaize dos, MOREIRA NETO, Mariana. Relatório Parcial da Pesquisa UFCG/PIBIC/CNPq. **Relatório Parcial**. Discursos sobre convivência com o semiárido: invenções e dispersões. UFCG/PIBIC/CNPq. Vigência 2011/2012.
- SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamoud, 2008a. 3ª Ed.
- _____. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado**. . Rio de Janeiro: Garamoud, 2008b.
- SHISTEK, Harad. Como Conviver com o Semiárido. In: **Água de chuva: o segredo da convivência com o Semiárido brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2001. Pp. 41-61

CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DA MULHER NEGRA NO BRASIL (1985-2010): ALGUNS APONTAMENTOS

Rayssa Andrade Carvalho¹

INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir da década de 1980, emerge o Movimento de Mulheres Negras, cujos debates e ações se centram dentro das organizações não governamentais (ONGs), que vão se formando em todo o território nacional, desde o início da década de 1980. Contudo, antes de atuar politicamente em seu próprio movimento, com suas questões específicas de luta, essas mulheres estiveram presentes, atuando em outros movimentos sociais, principalmente nos movimentos negro e feminista.

Através de suas várias organizações, um dos principais objetivos do Movimento de Mulheres Negras é de evidenciar as condições e as demandas específicas das mulheres negras, na sociedade brasileira, e debater as desigualdades sociais/raciais (ROLAND, 2000). Para isso, atuou e atua, no Brasil, na construção e na afirmação da identidade do ser mulher negra e na desconstrução dos estereótipos que foram construídos historicamente sobre ela na nossa sociedade.

Este texto está inserido na perspectiva teórica da História Social, que surge na França, na década de 1920, com a formação da *Escola dos Annales* que, por meio de importantes reformulações no saber histórico, contribuiu para a inserção de novos sujeitos, métodos, abordagens e problemáticas. Nesse sentido, inseriu as mulheres como um campo de estudo na História, uma reivindicação do Movimento Feminista, na década de 1960 (SOIHET, 1997).

Também utilizamos o conceito de gênero, elaborado por feministas na década de 1970, em que concebe que as diferenças entre homens e mulheres são construídas socialmente. Desse modo, contribuiu para enriquecer os estudos sobre a mulher, visto que introduziu uma noção relacional e ampliou a compreensão do feminino. Nesta narrativa, articulamos o conceito de gênero às categorias de raça e de classe, para que se compreendam bem mais as relações sociais/raciais em que estão inseridas as mulheres negras brasileiras.

¹ Discente do curso de Licenciatura Plena em História – UFPB. E-mail: carvalho_rayssa@yahoo.com.br.

O presente trabalho propõe analisar a construção das identidades da mulher negra no Brasil, no período de 1985 a 2010, destacando o momento que marca o surgimento do Movimento de Mulheres Negras e consolida os espaços de debate e as ações políticas próprias delas.

Faremos uma abordagem sobre o pensamento e o Movimento Feminista, que surgiu na década de 1970, para situá-los nos âmbitos da teoria e, principalmente, da prática, e sobre como as mulheres negras questionaram o Movimento Feminista, visto que as feministas negras precisavam criar uma agenda própria, que atendesse às suas demandas políticas (SANTOS, 2009: 277). Assim, em fins da década de 1970 e início de 1980, elas começaram a organizar o feminismo negro, um conceito que buscou desenvolver e aplicar a teoria feminista com recorte racial e voltado para demandas específicas das mulheres negras (SANTOS, 2009: 277).

Na década de 1970, predominava a visão de uma identidade coletiva pelo Movimento Feminista, que buscou unir todas as mulheres em uma categoria homogênea, afirmando que a opressão a elas estava centrada na questão de gênero (PISCITELLI, 2002: 12). Porém, o Movimento de Mulheres Negras com o Feminismo Negro destacou as contradições do feminismo tradicional e inseriu a discussão das diferenças existentes entre as mulheres, considerando categorias importantes como raça, etnia e classe, fundamentais para se entenderem suas condições na sociedade brasileira e suas demandas específicas, que precisavam ser visibilizadas politicamente no Brasil. Nessa conjuntura, teceremos algumas considerações acerca da contribuição fundamental de intelectuais e ativistas negras, como Lélia Gonzalez (1982) e Sueli Carneiro (2002), no que diz respeito às condições das mulheres negras e à formulação do conceito de Feminismo Negro.

Portanto, com o questionamento sobre a prática do “Movimento Feminista Branco” no Brasil, no início da década de 1980, influenciado por uma visão europeia e estadunidense, o Movimento de Mulheres Negras, surgido na década de 1980, contribuiu diretamente para a construção das múltiplas identidades dessas mulheres, articulando as questões de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade e religião. Essa construção identitária aconteceu nos âmbitos político, social e cultural. A respeito das tensões entre feministas negras e brancas, Soares (2000: 275) destacou que o “Movimento Feminista Branco expressou o seu racismo particular no modo como deu prioridade a certos aspectos de conflito feminino e negligenciou outros,

tendo sido, em geral, cego e ignorante das condições de vida das mulheres negras”. Depois de mais de uma década, feministas negras têm muitos desafios, contudo, é possível afirmar que são, na atualidade, protagonistas e sujeitos políticos importantes nos debates públicos em defesa da ampla cidadania. Outros desafios também têm feito parte do feminismo, como as questões de orientação sexual, em cujas discussões tem predominado a defesa de direitos de lésbicas e bissexuais.

A narrativa será desenvolvida com base em fontes bibliográficas (artigos e livros) de vários/as autores/as, com destaque para os trabalhos de Caldwell (2000), Carneiro (2002), Hall (2006), Moreira (2011), Roland (2000), Soihet (2007), entre outros pesquisadores/as que tratam das questões colocadas pelo presente tema e de pesquisa nos portais eletrônicos das organizações de mulheres negras no Brasil.

CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE FEMININA: MOVIMENTO FEMINISTA

A primeira fase do Movimento Feminista, no Brasil, data de meados do Século XIX e surge como luta das mulheres pelo sufrágio e pela conquista de um direito fundamental: sua inserção na vida política do país (PINTO, 2003). Assim, no Brasil esse primeiro momento do feminismo vai até a década de 1930, período de ascensão da ditadura Vargas (1937-1945).

O Movimento Feminista que ressurgiu nas décadas de 1960 e 1970 toma vulto como movimento social na Europa e nos Estados Unidos, em um contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais, que fazem surgir movimentos dos grupos afetados pelas desigualdades sociais produzidas nesses países. No caso do Brasil, o contexto histórico era a ditadura instaurada com o golpe de 1964. Céli Pinto, em seu trabalho *Uma história do feminismo no Brasil*, relata como o feminismo se desenvolveu no país, desde os primeiros grupos e manifestações até a consolidação do movimento em meados da década de 1970, principalmente com a instituição do ano de 1975 pela Organização das Nações Unidas – ONU - como Ano Internacional da Mulher, um marco muito importante para o feminismo, segundo Pinto (2003, p. 56).

Adriana Piscitelli (2002) discute os pressupostos da teoria feminista formulados desde a década de 1960 e destaca as principais correntes do pensamento feminista, mas ressalta que,

apesar das diferenças entre essas vertentes, elas compartilhavam algumas ideias centrais. Afirmavam que as mulheres ocupavam lugares sociais subordinados aos homens e “que essa subordinação é decorrente das maneiras como a mulher é construída socialmente” (PISCITELLI, 2002: 9).

Piscitelli (2002) assevera que a criação de uma categoria homogênea de “mulher” pelo pensamento feminista tem origem a partir da corrente radical, segundo a qual a opressão sofrida pelas mulheres estava, especificamente, em seu sexo, deixando outras questões como raça e classe como secundárias. A autora diz que essa construção identitária feminina foi útil politicamente para o Movimento Feminista.

O reconhecimento político das mulheres como coletividade ancora-se na idéia de que o que une as mulheres ultrapassa em muito as diferenças entre elas. Dessa maneira, a “identidade” entre as mulheres tornava-se primária. (PISCITELLI, 2003: 12)

Ressalte-se, porém, que essa identidade feminina homogênea foi forjada por um movimento formado por mulheres brancas, intelectualizadas e de classe média. Assim, a partir de fins da década de 1970 e início da década de 1980, a ideia da mulher como uma categoria homogênea passou a ser questionada por mulheres ligadas a outros movimentos sociais, as quais haviam tido contato com as teorias feministas (MOREIRA, 2011: 60).

Das discussões sobre as concepções de identidade e de sujeito, no período pós-moderno, citamos o trabalho de Stuart Hall (2006), que discute as mudanças que ocorreram na constituição da identidade dos sujeitos, ocorridas no final do Século XX. Nesse sentido, Hall destaca o que chama de “descentração” ou fragmentação do sujeito que, ao invés de uma única identidade, passa a ser considerada as suas inúmeras identidades possíveis que surgem neste novo momento histórico, estas podem ser contraditórias ou não resolvidas (2006, p. 12). O autor indica a teoria e o movimento feminista como um dos descentramentos do sujeito e destaca sua contribuição com o questionamento de dualismos e a politização da subjetividade, da identidade e do processo de identificação (HALL, 2006: 43).

A partir da década de 1970, os estudos sobre a mulher e, posteriormente, a elaboração do conceito de gênero, empreendidos por intelectuais feministas, contribuíram para a visibilização das condições da mulher na sociedade. Então, quando começou a produção de estudos acerca do cotidiano, da vida das mulheres e dos seus papéis informais, começaram a

ser evidenciadas “as diferenças de comportamento e estratégias entre as mulheres em função de classe e raça” (SAMARA, 1997: 25). Samara (1997) aponta estudos que, a partir da década de 1970, na América Latina, tentaram reconstituir espaços ocupados pelas mulheres e inseriram a discussão das desigualdades existentes entre as mulheres latino-americanas ampliando a compreensão dessas experiências históricas.

Os estudos que começaram a ser produzidos por intelectuais negras brasileiras, com a conceituação do Feminismo Negro, visibilizaram as condições dessas mulheres no Brasil. Por meio da interseção entre raça, gênero e classe, elas demonstraram suas experiências históricas específicas e ressaltaram a presença das mulheres negras nos espaços públicos, desde o período colonial, e a chefia de famílias exercida significativamente por mulheres negras. Atualmente, de acordo com pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essa porcentagem ainda é bastante relevante. Nessa perspectiva, também destacaram as questões relativas à saúde, à educação e ao trabalho das mulheres negras, cujas demandas eram bem diferentes das feministas tradicionais.

Assim, as mulheres negras que atuavam, principalmente, nos Movimentos Negros, desde fins do Século XIX, e a partir da década de 1960, no Feminista, começaram a questionar a secundarização de suas questões dentro desses movimentos e a reivindicar a construção de uma identidade feminina negra. Dessa forma, a construção sua identidade foi legitimada pela afirmação de uma experiência histórica particular, razão por que nosso objetivo é discutir as questões e os desafios debatidos pelo Movimento Feminista e o surgimento do Feminismo Negro, anos 1980, que, como dito, trouxe para a cena a articulação das categorias de gênero, raça e classe. Essa intersecção de categorias tornou-se fundamental para se compreenderem as especificidades das discriminações e das desigualdades que afetam as mulheres negras na sociedade brasileira (CARNEIRO, 2002: 180).

Sobre a formação do Movimento de Mulheres Negras no Brasil, na década de 1980, Sueli Carneiro afirma:

A consciência dos limites da concepção feminista tradicional para contemplar a temática específica das mulheres negras conduziu-nos a construir uma plataforma de luta que nos habilitasse a tratar simultaneamente das dimensões particulares de gênero e das questões gerais colocadas pela questão racial em nossa sociedade (CARNEIRO, 2002, p. 181).

Ainda sobre a cidadania de mulheres negras, Soares (2000: 276) enfatizou o

feminismo como um elemento fundamental para explicitar a “rebeldia das mulheres na identificação de sua situação de subordinação e exclusão do poder”, assim como na “construção de propostas ideológicas” que visavam conquistar o empoderamento e a autonomia e superar as desigualdades, com a “reinvenção das práticas feministas”, por entender que o “racismo opera em conjunção com o sexismo e com outros sistemas de dominação”. Assim, mulheres negras, como sujeitos políticos de direito, conforme a ativista Sueli Carneiro coloca, vêm ‘enegrecendo o feminismo’ brasileiro.

CONSTRUINDO MÚLTIPLAS IDENTIDADES: FEMINISMO NEGRO

O Feminismo Negro surge no Brasil, em meados da década de 1970, como um novo conceito que incorporava a perspectiva racial na teoria feminista. Assim, as intelectuais feministas que pensaram esse conceito afirmavam que as limitações dos conceitos e das categorias eram utilizadas pelo pensamento feminista para tratar as temáticas referentes às mulheres negras. Acerca dessas questões, Moreira (2011) destaca a importância do Movimento e da Teoria Feminista para a formação do Feminismo Negro pelas mulheres negras brasileiras e ressalta que a reflexão sobre a intersecção das questões raciais e de gênero e a crítica ao feminismo tradicional já vinham sendo feitas por grupos de mulheres negras nos Estados Unidos, no Canadá e na Inglaterra e que essas discussões repercutiram tardiamente no Brasil.

Sônia Santos (2009), discutindo sobre a formação do Feminismo Negro e a organização do Movimento de Mulheres Negras no Brasil, destaca, em seu artigo, os conflitos das militantes negras com o Movimento Negro e o Movimento Feminista, que levou essas mulheres a se emanciparem politicamente desses movimentos. Nesse sentido, Santos observa as discussões, dentro do movimento feminista, em relação à homogeneização das mulheres, pois “as feministas tradicionais não queriam discutir as diferenças existentes entre as mulheres que faziam parte do movimento – tais como classe, raça/etnicidade, com a desculpa de que isto iria dividir o grupo” (2009: 277). Esse seria um dos pontos principais a se destacar acerca das demandas das mulheres negras com o Movimento Feminista.

Santos (2009) cita algumas intelectuais e militantes negras que contribuíram para a formação do Feminismo Negro. Uma delas é a antropóloga Lélia Gonzalez, em cuja obra, *O*

lugar da mulher (1982), discute a ausência da categoria raça nos estudos sobre a mulher desenvolvidos no Brasil e a importância de articular as categorias de raça, gênero e classe para estudar as peculiaridades das condições das mulheres negras. Santos traz um trecho de uma entrevista com uma militante do MMN de São Paulo que ressalta o pioneirismo de Lélia Gonzalez, na década de 1970, na perspectiva de “um feminismo que tivesse a cara das mulheres negras” (2009: 61). A outra é a filósofa Sueli Carneiro, que lança a expressão “enegrecendo o feminismo” para discutir a emergência de um novo movimento, que surge para visibilizar as condições das mulheres negras na sociedade brasileira. Então, a necessidade da interseção entre as questões de gênero, raça, classe, sexualidade, religião e etnia mostra as diferentes experiências históricas, sociais, culturais e políticas das feministas negras e das tradicionais (SANTOS, 2009: 278).

O Movimento de Mulheres Negras tem tido como um dos principais objetivos a atuação em defesa da construção e da afirmação positiva de múltiplas identidades do ser mulher negra no Brasil e de desconstruir os estereótipos que foram construídos historicamente sobre elas em nossa sociedade. Entre os/as autores/as que tratam da construção desses estereótipos na sociedade brasileira, mencionamos Carneiro (2002) e Moreira (2011), que destacam duas imagens principais de mulheres negras, que são retratadas na literatura desde o período colonial e repassadas pela tradição oral: uma é a imagem da “bela mulata”, que atribui à mulher negra uma sensualidade exacerbada, destinando-a exclusivamente ao sexo e ao prazer dos homens. Ela é seriamente desconstruída pelo Feminismo Negro, que discute o estupro colonial como uma prática nas relações sociais entre senhores e escravas. A outra imagem recorrente é a de “mãe preta”, que é atribuída às mulheres negras que cuidavam dos filhos e da casa das senhoras e são retratadas como mulheres sem uma subjetividade.

Corroborando o que mencionamos a respeito das diferentes experiências históricas das feministas negras, em relação às tradicionais e à construção de estereótipos racistas e sexistas, como um ponto para a tensão entre mulheres negras com o “movimento feminista branco”, Carneiro aduz:

Essa herança colonial e a persistência desses paradigmas no pós-abolição terão impacto negativo na construção de uma perspectiva unitária de luta das mulheres pela sua emancipação social, transformando o movimento feminista posterior em um campo de batalha, onde ressentimentos seculares decorrentes dos privilégios e opressões determinados por estereótipos defrontar-se-ão de forma às vezes dramática, até que as diferenças pudessem

ser admitidas o suficiente para viabilizar um diálogo que só agora se inicia de forma mais solidária, desarmada e conseqüente (CARNEIRO, 2002, p. 172).

Assim, as mulheres negras se aproximaram e inseriram-se no Movimento Feminista, a partir da década de 1970, quando começaram as divergências entre feministas negras e brancas. Segundo Caldwell (2000), em 1975, no Congresso de Mulheres Brasileiras, as mulheres negras apresentaram o *Manifesto das Mulheres Negras*, que “chamou a atenção para as especificidades das experiências de vida, das representações e das identidades sociais das mulheres negras e sublinhou o impacto da dominação racial em suas vidas” (p. 98). Dessa forma, as diferenças entre as mulheres começam a ser inseridas no Movimento Feminista através das militantes negras. Entretanto, esse diálogo não caminhou de forma satisfatória.

A respeito do questionamento sobre as práticas do *feminismo tradicional* com as feministas negras, Moreira (2011) destacou o *III Encontro Feminista Latino-americano*, realizado em Bertioga (SP), em 1985, considerado como marco para a emergência do Movimento de Mulheres Negras no Brasil, que tinha o objetivo de dar visibilidade às desigualdades raciais, sociais e de gênero enfrentadas pelas mulheres negras brasileiras, e ressalta que, “a partir do encontro ocorrido em Bertioga, consolida-se, entre as mulheres negras, um discurso feminista” (p. 65), pois, em décadas anteriores, algumas rejeitavam uma identidade feminista.

Rodrigues e Prado (2010), tratando da trajetória do Movimento de Mulheres Negras, também ressaltam o Encontro Feminista de Bertioga como um marco na consolidação de uma perspectiva feminista negra que alçam as mulheres negras na cena pública brasileira (p. 450-451). Entretanto, anteriormente a esse Encontro, elas já demonstravam, em âmbito público, a emergência de um movimento que tratasse das demandas específicas das mulheres negras. Assim, em 1983, foi criado o *Conselho Estadual da Condição Feminina* (CECF), o primeiro conselho governamental dos direitos da mulher no Brasil, mas que foi integrado somente por conselheiras brancas. Esse fato fez com que as mulheres negras militantes do Movimento Negro se mobilizassem para que houvesse representantes no conselho. O resultado foi a nomeação de duas mulheres negras para compô-lo (ROLAND, 2000: 238).

Portanto, depois do Encontro Feminista de Bertioga, em 1985, o Movimento de Mulheres Negras surge reivindicando, durante o período de 1985 a 1995, a construção de uma identidade feminina negra. Nessa visão, essa construção identitária representou a afirmação da

organização de um novo sujeito político na esfera pública brasileira (MOREIRA, 2011: 66).

A partir do Encontro de Bertioga, as mulheres negras passaram a discutir, de forma mais sistemática, as diferenças existentes entre as mulheres no Movimento Feminista. Em 1987, foi realizado o *IX Encontro Nacional Feminista*, em Garanhuns (PE), do qual participaram, aproximadamente, duzentas mulheres negras que, “além de denunciar a ausência de debates sobre a questão racial, ainda promoveram reuniões no interior daquele encontro para discutir suas questões específicas” (MOREIRA, 2011: 66).

Desde fins da década de 1970 e, principalmente, na década de 80, as mulheres negras avançaram em sua luta contra o racismo e o sexismo, buscando construir uma identidade coletiva que abarcasse suas múltiplas identidades. Para isso, apropriaram-se do pensamento feminista e o contestaram, quando ele afirmou uma categoria homogênea de mulher que estava unida pela opressão de gênero.

Assim, em 1988, foi realizado o *I Encontro Nacional de Mulheres Negras*, em Valença (RJ), e, em 1991, o *II Encontro Nacional de Mulheres Negras*, em Salvador (BA). Ambos os eventos marcaram o ascensão do Movimento de Mulheres Negras em nível nacional, pois, até aquele momento, ele estava, de certa forma, mais restrito à Região Sudeste do país. Sobre o Encontro de Valença, Moreira (2011) afirma: “Esse encontro aponta para a construção da visibilidade e da representação da organização das mulheres negras frente a sociedade, ao movimento negro e ao feminismo” (p. 72).

Assim, as feministas negras brasileiras afirmaram suas múltiplas identidades, que decorriam das questões de raça, gênero, classe, etnia, sexualidade e religião, e que requeriam agendas e ações específicas no combate às desigualdades sociais/raciais no país. Contudo, a partir da década de 1990, o Movimento Feminista se abre para as discussões das diferenças entre as mulheres e estabelece um diálogo com as feministas negras e com o Movimento de Mulheres Negras. No entanto, a inserção da diferença entre as mulheres já estava sendo feita, desde a década de 1980, no campo acadêmico, mas sofreu resistências no âmbito da prática feminista.

Neste artigo, objetivamos expor, de maneira incipiente, a trajetória dos debates e as ações que levaram as mulheres negras a construírem suas identidades. Para isso, criaram o Feminismo Negro, abarcando conceitos que visibilizaram suas condições específicas na

sociedade brasileira, e partiram para constituir, de forma autônoma, o Movimento de Mulheres Negras no Brasil, com vistas a afirmar e a valorizar essas identidades. Assim, fortaleceu a luta contra as desigualdades raciais, sociais e de gênero, que afetam as mulheres negras brasileiras e precisam ser combatidas, visando à ampliação e efetivação da cidadania no Brasil.

REFERÊNCIAS

- CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. **Estudos feministas**, Florianópolis: CFCH-UFSC, vol. 8, n. 2, 2000, p. 91-108. Disponível em: www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/.../16112009-035108caldwell.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2012.
- CARNEIRO. Sueli. Gênero e raça. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. Gênero (Orgs.), **Democracia e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002, p. 167-193.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.
- PINTO, Céli Regina J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila M.(Org.) **A Prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002, p. 7-42.
- ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 237-256.
- SAMARA, Eni de Mesquita; SOIHET, Rachel; MATOS, Maria Izilda S. de. **Gênero em debate: trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea**. São Paulo: EDUC, 1997.
- SANTOS, Sônia Beatriz dos. As ONGs de mulheres negras no Brasil. **Sociedade e cultura: Revista de Ciências Sociais**, vol. 12, n. 2, jul/dez, 2009, p. 275-288.
- SOARES, Vera. O verso e reverso da construção da cidadania feminina branca e negra no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn (Orgs.) **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 257-282.

MEMÓRIA E AFRODESCENDENCIA NO CARIRI CEARENSE: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

*Taís Haney Araújo Ferreira**

O presente trabalho consiste num estudo sobre a relação entre memória afrodescendente e ensino de história no Cariri cearense¹ a partir das trajetórias de professores desta disciplina na região, que atuam em defesa do (re) conhecimento e valorização da memória étnica. O estudo analisa o percurso dos docentes e a incorporação das preocupações sociais no seu cotidiano, bem como a inserção dos mesmos nos movimentos sociais e sua atuação nos espaços escolares e não escolares, buscando compreender as motivações que os levam de forma ativa a propiciar e difundir as reivindicações no tocante a demanda sociocultural afrodescendente.

A pesquisa, ancorada na história cultural, é realizada por meio metodológico da história oral, utilizando entrevistas semiabertas, com intuito de captar as seleções mnemônicas dos entrevistados, propiciando para que os mesmos ajam na construção de suas trajetórias, fazendo um balanço de suas vidas e expectativas. A investigação é apoiada na análise de documentos institucionais e materiais produzidos pelos docentes.

Neste artigo apresentaremos a análise de fontes orais de três professores, a fim de caracterizarmos os pontos iniciais do desenvolvimento da investigação. Nessa perspectiva, constitui-se um diálogo entre os conceitos de memória social, espaço de experiência e horizonte de expectativa. Direcionando-nos a pensar as trajetórias de vida a partir da compreensão do vivido, do presente e do esperado, e como se constituem nas memórias as reivindicações e motivações dos professores de história do Cariri Cearense, ao se inserirem no campo de atuação das causas defendidas.

Objetivamos apresentar os direcionamentos sobre a inserção desses profissionais no seu campo de ação e como este se estabelece como meio de atrelar as experiências já vivenciadas e o presente pautado nas lutas, seja em movimentos sociais ou no ambiente escolar, mas que guiam o elo entre a trajetória e o desejo de intervenções, lutas e mudanças.

* Autora. Graduanda em História pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC-URCA. E-mail: taishaney@hotmail.com.

¹ Cariri. Mesoregião sul do estado do Ceará.

1. Delineamentos da Pesquisa: O uso da memória.

“Os professores de história, ao fazerem um balanço de suas experiências, não se limitam às profundezas de seus passados singulares, mas articulam suas trajetórias ao contexto de resistências e lutas, motivando o conjunto dos professores à tomada de consciência” (FONSECA, 1995:80).

A análise de Fonseca perante a experiência dos professores de história nos incita pensar na “experiência” como objeto de estudo, uma vez que ela abriga a posição tomada, a história vivida narrada e as vivências que se acumulam na história de vida e que percorrem os mais diversos cenários que habita o indivíduo.

A história de vida nos atribui inúmeras possibilidades de tomar conhecimento e problematizar um leque de fatores, acontecimentos e ações que corroboram a pensar o professor de história além dos currículos escolares ou das problemáticas que emergem na área do magistério (Idem, 1995). Ela nos desvenda outro palco tomado pelo protagonismo desses profissionais, que ao narrar suas histórias, elencam na seleção mnemônica suas interações sociais, formação e concepções de vida e também de história. Expõe suas dificuldades e anseios, seja na vida profissional ou na mescla entre o profissional (público e privado), nos permitindo adentrar profundamente no que planejam e praticam em suas ações, e que vislumbremos o fazer e no por que fazer.

Nesse direcionamento, o presente artigo busca em sua potencialidade analisar a relação entre memória afrodescendente e ensino de história dentro das trajetórias de professores de história que incorporam em seu cotidiano a luta pela valorização da história, memória e cultura afrodescendente na região, que dentro do espaço e escolar e também em tantos outros espaços sociais explanam seus ideais e se apropriam do conhecimento histórico em seus discursos e ações de luta, que emergem nos variados cenários de suas vivências.

O trabalho ancorando na história cultural vem sendo desenvolvidos sob os procedimentos metodológicos da história oral de vida, e também com o apoio de fontes escritas (jornais, produções dos docentes e documentos) e fontes icnográficas. O nosso objeto de estudo se insere na narrativa da experiência e em diálogo com o ensino de história e/ou nas diversas expressões do conhecimento histórico, encarnadas pelos professores de história, que tornando-se fontes do seu agir histórico, sentem-se vivos na história e pela história.

A escolha metodológica utilizada neste trabalho partiu da percepção de fonte e sua predisposição com o tema. Ao refletirmos e questionarmos o nosso objeto histórico “a

experiência de vida”, vimos a necessidade de dialogar não apenas com as fontes escritas, pois neste caso elas se portariam como uma parte da história dessa experiência que foi exposta, em primeira pessoa ou por terceiros, mas que não conseguiriam abarcar as dimensões que intercalam estas experiências, e nesse sentido passamos a dialogar com fontes orais.

Ao problematizarmos o objeto, várias questões ficavam em absoluto silêncio. Ao pensarmos como perceber as motivações, as circunstâncias, os processos que pautam a experiência de vida nos damos conta de como a história oral se portaria como protagonista nessa pesquisa, oferecendo suporte para compreendermos e analisarmos o objeto de forma muito mais profunda. Pois, ao falarmos da experiência de vida, esta nos instiga a pensar em seu emaranhado, pois ela se encontra indissociável do seu ambiente social.

A história oral, o tratamento da memória, da história de vida, nos possibilitou pensarmos de forma mais aguçada no que se encontra presente em meio dos emaranhados da experiência, pois a memória se porta numa “reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional”. (FERREIRA; AMADO, 2006:97). Que nos implica planejar sobre o contexto social e as relações interpessoais que estão estabelecidas e relacionadas com a memória, com a experiência vivida.

Ao relacionarmos essas questões metodológicas com as fontes evidenciamos que essas experiências não apenas são envolvidas com essas relações sociais, mas atuam diretamente dentro dessas relações. Dessa forma, a abordagem nos proporcionou não apenas a possibilidade de análise dos acontecimentos como também a própria percepção dos sujeitos históricos, pois valoriza o indivíduo como sujeito histórico (JUCÁ, 2011).

No conjunto teórico e metodológico da história oral, dialogaremos com os conceitos de memória social, espaço de experiência e horizonte de expectativas, com o intuito de delinear a especificidades de cada trajetória a partir da sua seleção mnemônica, da memória social que estaria sendo rememorada no momento da entrevista, mas também seus silêncios e tentativas de esquecimentos, que no espaço de experiência e horizonte de expectativas permeariam o vivido, o desejo e a projeção do futuro pelo que pode ser vivido.

As reflexões lançadas por Le Goff, em seu livro intitulado “História e Memória” (1990), se mostram pertinentes do desenvolvimento desse estudo, pois a memória não apenas

faz parte como envolve a identidade, e, portanto a história do indivíduo ou grupo no qual o mesmo se insere. Seja ela oral ou escrita, nesse caso a história oral se mostrou eficaz, por revelar sentidos, que mesmo não escritos, eram recordados como memórias selecionadas, atreladas pela própria história de vida e pelo contexto social do indivíduo.

Como salienta em sua obra “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1990:477).

Nessa perspectiva o conceito de memória vem sendo utilizado, como forma de construção de identidade, percepção da memória, como de um plano de ação libertário traçado nas experiências e aspirações dos docentes que através do reconhecimento e valorização da sua memória agem ativamente para que ela se torne um canal de liberdade e de conhecimento da própria história individual e coletiva. Que encontram em seu passado as angústias presentes e os anseios futuros.

O autor demonstra que “A memória faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em via de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção.” (idem, 1990:476)

A batalha dos docentes pelo reconhecimento e valorização da memória africana e afro-brasileira da região traz a tona por meio da história oral as disputas e conflitos de identidade das memórias, que oscilam entre os interesses de realização pessoal e contribuição social.

Encontramos na atuação dos docentes, essa luta que no espaço de experiência dessas pessoas, projetam uma reinauguração da memória buscada, e da história silenciada. Nas palavras de Koselleck (2006:306), “Todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem.”.

O seu conceito sobre a construção da história, nas experiências e expectativas humanas, nos possibilitou pensar sobre os construtos históricos através da trajetória de vida, que resguarda as memórias, experiências e também as expectativas.

O espaço de experiência abriga o cotidiano e também a luta diária dos indivíduos, das ideologias defendidas, das escolhas, dos impasses, dos fazeres e desfazer, compartilha com a memória os horizontes de expectativas, as projeções e superações. Pois ambas se encontram nas memórias, e estas na história de vida, pois “não há expectativa sem experiência, não há

experiência sem expectativa.” (Idem, 2006:307). E, se ambas constroem a história, são constituídas na memória, pois,

A experiência é o passado atual, aquele no qual os acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento... Mas também a expectativa se realiza no hoje, é o futuro presente, voltado por ainda-não, para o não experimentado, para o que ainda pode ser previsto. (Idem, 2006: 309-310)

O passado e o futuro se encontram no presente, que é o tempo da memória. Ambos os conceitos estruturados por Le Goff e Koselleck, nos auxiliam na análise e compreensão da história de vida dos professores de história do cariri, pois os elementos que transcorrem a memória, o espaço de experiência e horizonte de expectativa, acharam-se presentes nos percursos trilhados por essas pessoas que através do horizonte de expectativa, agem no espaço de experiência promovendo mudanças socioeducativas, que no campo da memória, reconstroem a história e promovem transformações sociais dentro do seu contexto social.

2. Memória de afrodescendentes: experiências e expectativas

Colaboraram para a referente pesquisa três professores que habitam nas cidades conurbadas de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha situadas na região do Cariri, sul do estado do Ceará, e que agem em defesa da memória africana e afro-brasileira na região.

A escolha foi feita a partir da representação deles num espaço social de ação (universidade, escola, movimentos sociais, entre outros) e a quem as pessoas tomam por referência nesses espaços como aqueles que são ligados ao movimento negro ou que figuram externamente uma identidade afro, geralmente classificada pela maneira de se vestir, cabelo, e demais adereços que identificam tais características.

Nesse sentido, foram escolhidos professores ligados ao GRUNEC (Grupo de Valorização Negra do Cariri). O grupo surgiu em 2002, concebido e viabilizado por professores e estudantes, dentre eles, de história, pedagogia e letras, que se reuniam pra discutir as problemáticas da historicidade do negro na região. O grupo é o único movimento social desse gênero na região, sediado na cidade de Crato, mas que atua em todo o Cariri, com palestras, projetos sociais, eventos, produção científica e demais atividades nas quais em seu alcance consiga discursar, apresentar e evidenciar a causa.

Também foram selecionados professores que atuam na sala de aula, desenvolvendo projetos pedagógicos que contem a história e cultura africana e afro-brasileira.

Ao partir das trajetórias desses professores de história que atuam em defesa da valorização da memória negra no Cariri, principalmente ligado ao GRUNEC, percebemos que as fontes demonstram uma identificação, uma relação de pertencimento, que atenua diretamente na atuação desse profissional, como destaca o depoimento de Karla², integrante do GRUNEC:

Na minha concepção. Desde que a gente se percebe enquanto negro inserido dentro da sociedade a gente já faz parte do movimento, tentando lutar contra esses paradigmas e contra essas imposições que nos são colocadas no decorrer da nossa vida. Em fatos, principalmente durante a nossa infância, dentro das escolas, com os pré-conceitos que quem tem melanina tanto quanto eu sabe do que eu tô falando. Dos pré-conceitos que são sofridos dentro da sala de aula com relação a cor, com relação a própria história do Brasil. (Karla Alves, 2012)

Além da concepção de movimento social, ela também destaca essa relação de pertencimento, “quem tem melanina tanto quanto eu, sabe do que eu tô falando”, e o seu contexto social, quando destaca a sala de aula como um lugar de tensões e pré-conceitos, que habitam a sua experiência de vida.

Este pertencimento também é refletido na fala de Reginaldo³, também integrante do GRUNEC:

No decorrer da minha vida, na escola, na infância, no campinho que eu jogava futebol, minha identidade sempre se aproximava da questão de ser negro. Mas uma coisa que eu ressalvo, inclusive citei na minha dissertação é o seguinte:

Eu queria ser o neguinho em casa, o neguinho de casa, mas aquele mesmo neguinho que eu era na escola, eu não queria ser...e aí eu ficava me perguntando por que que eu quero ser...minha família me chamava de neguinho e eu gostava e na escola se me chamavam de neguinho, eu não gostava. Então enquanto criança, enquanto adolescente eu vivi esse choque...esse paradoxo identitário, e que eu só passei a perceber quando cheguei à faculdade, à graduação (Reginaldo F. Domingos, 2012)

A partir das falas desses professores, se torna evidente o vínculo de identificação e as memórias que marcaram essa identidade e que se transportam de forma a encontrar a

² Karla Alves, professora, 28 anos, graduanda em história e conselheira fiscal do GRUNEC, 2012, Juazeiro do Norte-CE.

³ Reginaldo Ferreira Domingos, professor, 28 anos, graduado em história, mestre em educação, integrante do GRUNEC. 2012, Juazeiro do Norte-Ce.

resolução de um conflito, no conhecimento histórico. Quando o entrevistado cita o fato de ter colocado essa memória na sua dissertação de mestrado e quando relembra o conflito, “Então enquanto criança, enquanto adolescente eu vivi esse choque... esse paradoxo identitário, e que eu só passei a perceber quando cheguei à faculdade, à graduação” demonstrando que as memórias da infância, escola e adolescência se fizeram presentes no estágio adulto, e que após o contato com a história, houve a tentativa de compreender esse conflito.

O depoimento da primeira entrevistada ainda revela uma relação que se estabelece entre o reconhecimento e a ação.

Então a partir desse momento, a partir de quando você já está inserido, você está dentro do movimento negro. Independente de militar contra isso ou não. Quando você se cala está deixando que uma história, que essa mesma história seja perpetuada contra tudo, todos os benefícios que a nossa população [negra] trouxe e ainda tem para a construção desse país (Karla Alves, 2012).

A memória evidencia as concepções sociais do indivíduo, suas opiniões, críticas, discursos, sentimentos, enfim tudo que atenua e está intrínseco em sua vida, como reflete Jucá, “A memória está viva, ou seja, ao relatar fatos e histórias de vida ou de um lugar, o documento vivo passa a expor o que está ou ficou guardado nas memórias dos indivíduos. A memória é espontânea e por isso só relata o que ele tem vontade de falar” (JUCÁ, 2011:63).

As concepções ideológicas do indivíduo, são também transpostas, na sua narrativa e na sua prática, como é o caso da entrevista nos seus ideais e práticas dentro do Grupo de Valorização Negra do Cariri, onde tenta aplicar seus desejos e vontades e também as dificuldades que enfrenta:

A dificuldade é só a questão financeira, porque nada disso tem remuneração... Ninguém do Grunec ganha pra militar, ninguém do Grunec ganha pra trabalhar no Grunec. Todo mundo tem o seu emprego. Todo mundo tem sua remuneração fora da militância. A gente faz isso, a gente milita por uma questão voluntária mesmo, por vontade mesmo, vontade de trabalhar essa questão... É tudo dando a cara à tapa mesmo...por menos que seja o salário do professor, daria pra se manter. E no caso de trabalhar assim na rua, nas comunidades...e no meu caso, que tem que estudar, que tem que trabalhar pra se manter, tem que cuidar de filho, que acaba indo para essa educação nas comunidades”. (Idem, 2012)

Apesar das dificuldades, o relato estabelece essa vontade de atuar enquanto sujeito e agente histórico, e essa atuação se encontra intimamente ligada com o caráter pessoal do indivíduo, e que é partilhado nas suas práticas educativas, seja em comunidades receptadas com projetos do grupo ou na sala de aula, a educação sempre está presente na experiência.

As experiências mobilizam-se como transformadoras e importantes agentes sociais e políticos na luta pelo direito a memória e liberdade social.

Como reconhece o Boletim Raízes:

Os movimentos populares recentes de Jaguaribara e Jaguaratama (Casa da Memória), Altaneira (ARCA), Porteiras (REMOP) e Crato (GRUNEC) fazem referências a movimentos culturais, religiosos e políticos de séculos passados. Como um direito e como construção, a memória é política e é parte fundamental dos movimentos. A trajetória de lideranças é um dos focos que merece atenção, não somente como heróis ou personalidades, mas como personagens situados em contextos históricos determinados.

As ações desenvolvidas dentro da sala de aula também se portam como importante instrumento de análise com relação ao estudo das africanidades, como por exemplo, o episódio relatado pela professora Michelle⁴, onde numa aula, cuja metodologia consistia na exposição da África através de imagens, utilizado imagens de diferentes países, etnias, danças, vestimentas, classes sociais durante a aula e ao comparar com as informações de uma África pobre e agenciada pelas campanhas televisivas de apadrinhamento e arrecadação pelas ONGs (Organizações Não Governamentais) das quais os alunos detinham sobre aquele assunto a priori conclui que, “Eles [os alunos] se mostraram muito curiosos! Em saber qual o outro lado [da África], procurando o porquê. E foi uma das mudanças que encontrei” (Michelle Juliane Ferreira, 2012).

Na fala da professora ela se sentia realizada e empolgada com o resultado das suas exposições.

Tanto os professores inseridos no GRUNEC, quanto os professores que trabalham autonomamente em sala de aula, estão diretamente ligados à reivindicação à memória afrodescendente, contribuindo tanto para possibilitar o reconhecimento e valorização dessa memória, como também para uma melhoria social, trabalhando para garantir a memória social do lugar, pois “O indivíduo privado do uso desse direito é um indivíduo condenado à amnésia social e à anomia”. (apud FERNANDES. In. BITENCURT, 2006: 63).

Contribuição que relaciona à experiência vivida, as memórias seletas e os conflitos que se tentam resolver ou mesmo deixar no esquecimento, em detrimento da atuação, das concepções que se ilustram nas vontades, na construção narrativa e nas projeções reivindicadas pelas ações empregadas nos espaços de vivências. Experiências que ilustram

⁴ Michelle Juliane Ferreira, professora, 22 anos, graduanda em história, 2012, Juazeiro do Norte-Ce.

“outros convívios com a história”, os quais se fazem nos saberes cotidianos e na construção da identidade do docente (SILVA, 1995).

Considerações Finais

A compreensão dessas narrativas resulta na constatação de que as memórias e as ações por eles empregadas se contrastam dentro do espaço de experiência e o horizonte de expectativas, se constituindo na memória dessas pessoas como um cenário entre lutas e concepções, cujas lembranças e desejos se entrecruzam entre a consciência de ação, ânsias, sentimentos e silêncios que percorrem essa busca, e que não estão no campo de ação somente. Pois se fazem presentes nas recordações mnemônicas mais profundas do indivíduo.

As noções de história se efetuem nas trajetórias, nas atuações e desejos percorridos pelos docentes, que se apropriam do conhecimento histórico para ancorar suas perspectivas e embasar sua ação sociopolítica na região.

Com a investigação tornou-se possível encontrar eixos ou elos que vinculam as memórias mais sensíveis, sentimentos de conflito e de identidade aos saberes e práticas dos docentes que emanam em seus discursos e nas suas construções e concepções de história, assim como nas lutas que entravam em suas trajetórias, trazendo-os ao campo do ensino de história como sujeitos que percorrem a história nos mais variados prismas, e percebendo-os como indivíduo inserido no seu contexto social.

Dessa forma este artigo buscou trazer algumas reflexões e apontamentos que ganharam relevo na investigação, não obstante esperamos trazer por meio deste, contornos imóveis, mas por meio destas análises, contribuir para o campo de estudo o qual, ainda sucinta inúmeras problemáticas e pesquisas.

Documentação Oral

Entrevistas realizadas:

1. Karla Alves, professora, 28 anos, graduanda em história e conselheira fiscal do GRUNEC, residente na cidade de Juazeiro do Norte-CE. Atualmente desenvolve projetos

de educação em terreiros de Umbanda e Candomblé, mapeamento de comunidades remanescentes quilombolas e formação de professores.

Entrevista realizada em 2012.

2. Michelle Juliane Ferreira, professora, 22 anos, graduanda em história, residente na cidade de Juazeiro do Norte-Ce. Desenvolve trabalhos acadêmicos direcionados à área, além de atuar no espaço escolar da rede privada.

Entrevista realizada em 2011.

3. Reginaldo Ferreira Domingos, professor, 28 anos, residente em Juazeiro do Norte-Ce. Graduado em história, especialista em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Mestre em educação pela Universidade Federal do Ceará. Integrante do GRUNEC. Foi professor de ensino básico da rede pública, atualmente é professor da URCA.

Entrevista realizada no ano de 2012.

Documentação Escrita:

Publicações:

GRUPO DE VALORIZAÇÃO NEGRA DO CARIRI (GRUNEC); CÁRITAS DIOCESANA DO CRATO. *Caminhos: Mapeamento das Comunidades Negras e Quilombolas do Cariri Cearense*. Crato: GRUNEC, 2011.

INSTITUTO DA MEMÓRIA DO POVO CEARENSE (IMOPEC). *Comunidades negras no Ceará*. Fortaleza: IMOPEC, 1998.

Referências:

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e Abusos da História Oral*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 3ª ed. Campinas-SP: Papirus, 1995, p. 59-87.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. *A Oralidade dos Velhos na Polifonia Urbana*. Fortaleza: Premius, 2011.

LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. Campinas-SP: Unicamp, 1990.

SILVA, Marcos A. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC - Rio, 2006.

REVOLUCIONÁRIO E PUBLICISTA: OLHARES SOBRE ANTÔNIO BORGES DA FONSECA

Thayná Cavalcanti Peixoto¹

Este artigo tem por objetivo analisar, a partir de outros olhares, a trajetória política de Antônio Borges da Fonseca durante o período Regencial (1831-1840). Para tanto, faremos uma análise historiográfica para compreender a atuação política do publicista. Escolhemos como fonte quatro trabalhos, sendo três obras referenciais da historiografia paraibana, que são: Irineu Pinto por *Datas e Notas sobre a Paraíba* (1977[1908]) vol.II; Celso Mariz com *Apanhados Históricos da Paraíba* (1980[1922]) e *História da Paraíba* (1978) vol.II de Horácio de Almeida, e a quarta obra é um trabalho biográfico escrita por um historiador pernambucano, Mário Márcio de Almeida Santos, por *Um Homem Contra o Império: vida e lutas de Antonio Borges da Fonseca* (1995) que nos guiará como base para compreensão mais ampla da vida de Borges da Fonseca.

Tomaremos como ponto de partida o que Michel de Certeau chamou de *lugar social*, na pretensão de apresentar o discurso desses autores sobre a importância da atuação política de Borges da Fonseca durante o período regencial, já que:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. [...] Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe serão propostas, se organizam. (DE CERTAU, 2010: 66-67)

¹ Graduanda em História pela UFPB e integrante do Grupo de Pesquisa *Sociedade e Cultura no Nordeste Oitocentista*. E-mail: thaynapeixoto@hotmail.com

Outro conceito que nos dará um suporte nas análises é o de Culturas Políticas:

[...] pois, de compreender as motivações que levam um indivíduo, um grupo ou uma sociedade a adotar um determinado comportamento político. As culturas políticas constituem fator de agregação social, contribuindo de modo decisivo na constituição de uma visão comum de mundo, de uma leitura compartilhada do passado e do futuro. Formam desse modo 'um patrimônio indiviso', composto por vocabulários, símbolos e gestos, por todo um arsenal de ferramentas que possam exprimir valores, idéias e desejos políticos de um dado conjunto social. (SOIHET; BICALHO; GOUVÊA, 2005:13)

Mas, afinal, quem foi Antônio Borges da Fonseca? Ele nasceu em 1808, na Paraíba, filho de uma índia com um militar, descendente de um ramo familiar dos Borges da Fonseca que vieram de Portugal e se instalaram em Pernambuco. Seus familiares por parte de pai, já morando na Paraíba, foram governadores de capitanias da Paraíba e Ceará, e participaram ativamente da Insurreição de 1817, mas, nessa época, Borges ainda era muito criança. E foi na Confederação do Equador, em 1824, que ele adentrou ao universo da militância política de fato. Iniciou a carreira de publicista em 1828 quando fundou o segundo periódico da Paraíba, o *Gazeta Paraibana*, assim como também o *Abelha Pernambucana*, em Recife, os dois de caráter liberal, na defesa de interesses republicanos. Com as acirradas disputas políticas teve o seu periódico fechado em Recife.

Em 1830, já na Corte teve toda exposição possível quando começou a publicar artigos contrários ao imperador, e ficou conhecido enquanto jornalista político atuante. Ganhou destaque por ter participado ativamente, contra o imperador, nos episódios: *Noite das Garrafadas* (1831) e o *7 de Abril* (1831), mas logo após a renúncia do imperador, e o início do período regencial, Borges da Fonseca, se aliou ao partido que estava no poder.

Em 1832 seguiu para a Paraíba para assumir o cargo de Secretário Geral do Governo da Paraíba, no qual vivenciou o outro lado da moeda, em que do lado do governo defendeu a ordem contra os opositores. Em 1833, novamente contra o governo, volta à Corte, sendo um dos fundadores da Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional. Nessas idas e vindas entre 1841 e 1842 fundou em Recife o periódico *Correio do Norte*. Quando se instalou em Nazaré da Mata em Pernambuco, fundou mais um periódico, que perdurou entre 1843 a 1848, que foi *O Nazareno*.

Ganhou destaque também pela importante atuação política na Revolução Praieira (1848/1849), após esse episódio, viveu até seus últimos anos de vida publicando suas ideias através da imprensa. Morreu em Nazaré da Mata em 1872, como podemos perceber, ele foi

um homem que nasceu e morreu durante todo o período monárquico brasileiro e participou ativamente dos embates políticos.

Na tentativa de um melhor entendimento, acerca da Paraíba no cenário regencial, partimos daquilo que Miriam Dolhnikoff (2005) chamou de *Pacto Imperial*, no qual as províncias locais não estavam marginalizadas, mas tiveram importância e voz ativa dentro das instituições de poder na Corte Imperial e que havia, em certo ponto, autonomia provincial. Dentro dessa perspectiva de articulação das elites percebemos o discurso e atuação de Borges da Fonseca. Citado como atuante nos seguintes episódios: *Noite das Garrafadas e o 7 de Abril*, que culminaram na abdicação de D. Pedro I, observamos na figura de Borges da Fonseca um elo de conexão entre a Paraíba e a Corte Imperial, dentro desse cenário de complexidades políticas. Por isso, se faz necessário à compreensão das singularidades do conceito de Culturas Políticas, que a partir de "explicações/interpretações sobre o comportamento político de atores individuais e coletivos, privilegiando suas percepções, suas lógicas cognitivas suas vivências, suas sensibilidades" (GOMES, 2005:30), poderemos compreender melhor a participação de Borges da Fonseca durante o período regencial.

Mas para entender como Borges da Fonseca se inseria na Regência é preciso compreender, primeiramente, como o período citado se encontrava politicamente. Por ter sido um período de embates e discussões políticas, que estavam no centro da construção e consolidação do Estado Nacional, foi visto de maneira negativa pela historiografia que deixaram marcas na História. Já que a maioria dos historiadores "[...] optou-se por focar as rebeliões do período (que não foram poucas) como forma de trazer à tona aspectos de conflito, resistência e opressão da sociedade brasileira." (MOREL, 2003:8). Mas foi:

A partir do final da década de 1970, com o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil, novas pesquisas revigoraram os estudos sobre a Regência, abordando em profundidade objetos mais específicos e assim definindo algumas áreas temáticas. (BASILE, 2009:56)

Portanto, após os anos de 1970 começam a surgir novas pesquisas sobre o período regencial, com olhares voltados para temáticas que anteriormente foram silenciadas pela historiografia.

Voltando a atuação de Borges da Fonseca, no Rio de Janeiro ele ganhou maior destaque em 1830 com o seu jornal *O Republico*, nome pelo qual também era conhecido. Nesse cenário existiam três grupos políticos que lutavam e discutiam conceitos e modelos

administrativos para o país, seja no poder ou através da imprensa, já que de acordo com Basile:

Jornais e panfletos foram os grandes responsáveis pela produção e difusão da cultura política ultrapassando até a barreira do analfabetismo, uma vez que os impressos eram habitualmente lidos e comentados em voz alta, o que multiplicava seu poder de comunicação. (BASILE, 2009:65)

Dentro dessas facções políticas vigentes: *exaltados, moderados e restauradores*, encontramos um Borges da Fonseca, no início de sua carreira como publicista, liberal *exaltado*. Estes eram considerados como sendo a oposição mais ferrenha do governo, e foi nesse contexto que ele seguiu para o Rio de Janeiro e se envolveu nos episódios que levaram à abdicação do imperador D. Pedro I. Mas assim que se instituiu a Regência, o publicista se uniu ao grupo de centro composto pelos *moderados*: que almejavam reformas administrativas mas, sem romper com o sistema monárquico constitucional, e o terceiro grupo, *restaurador*, o qual, nunca Borges da Fonseca aderiu, já que sempre lutaram pela permanência do imperador no poder.

Os autores que abordam sobre a atuação de Borges da Fonseca (PINTO, MARIZ, ALMEIDA e SANTOS), apresentam várias facetas da vida do publicista. Inicialmente analisamos Irineu Pinto com *Datas e Notas para a Paraíba* (1977[1908]) já que foi a primeira obra escrita das que escolhemos e que até hoje é muito revisitada, por conter uma vastidão de documentos. Esses documentos foram copiados pelo autor, são de cunho variado, como administrativo, etc. Mas, que nos facilitam a compreensão do momento histórico ali exposto. Com relação a Borges da Fonseca, Pinto (1977) apresenta um documento mostrando Borges da Fonseca, enquanto Secretário Geral do Governo. Nesse documento Borges da Fonseca, em 1832, pedia ao povo paraibano para lutar contra os rebeldes do alto sertão, em um episódio conhecido como “Rusga do Dantas”, na tentativa de manter a ordem. Nas palavras de Borges da Fonseca, enquanto funcionário do Governo:

[...] Este Governo a quem incumbe o cuidado de vos defender recorre ao vosso patriotismo, Parahibanos, que em todo o tempo tem sido decidido quando se trata de defender a Liberdade, convida a todos os Cidadãos que quiserem mais esta vez servir a Liberdade que se venhao apresentar para formando-se força marcharem com a possível brevidade. Parahibanos, a Pátria requer vossa coadjuvação e confio que vos prestareis gostos s a hum tal empenho.[...] (PINTO,1977: 124)

Esse documento encontrado exemplifica o que foi discutido em um dos trabalhos mais

recentes sobre Borges da Fonseca, o de Carolina Silva (2010), intitulado “*A trajetória d’O Republico no fim do Primeiro Reinado e início da Regência: Discursos Impressos de Antônio Borges da Fonseca sobre a política imperial (1830-1832)*”. Dissertação em que a autora analisa a mudança de discurso de Borges da Fonseca através do jornal *O Republico*, que passa de exaltado, em 1831, para moderado, em 1832. Essa transformação de discurso político coincide com o período em que ele possuía um cargo administrativo no governo da Paraíba. Portanto, é nesse contexto que podemos observar Borges da Fonseca lutando para “manter a ordem”, esse era o lema do seu discurso, ou seja, mais moderado. A partir desse trecho podemos perceber que Borges da Fonseca estava mergulhado na cultura política da época, essa alteração de pensamento e discurso político, através de um cargo público, é um exemplo de como, a partir de sua importância nos movimentos que deram início à regência, ele soube se aliar aos moderados, que agora estavam no poder, e se inserir em outras esferas do poder.

Mas, durante a análise da obra de Irineu Pinto sobre o período regencial podemos perceber que ele descreve na sua maioria conflitos, contribuindo com o pensamento de autores do século XIX, no qual, afirmavam que a regência foi um período conturbado e de anarquia. Assim como bem afirma o autor sobre o conflito supracitado: “Em face de uma luta terrível entre esse dous elementos políticos, estabelece-se no alto sertão a **anarchia** e a dissecação das famílias.” (PINTO, 1916:124. Grifo nosso). Mas, para compreender o autor não podemos inseri-lo no nosso presente, e sim perceber a instituição de onde o historiador falava (DE CERTAU, 2010), já que o autor foi sócio fundador do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano/IHGP. Podemos, então, entender o porquê de sua obra inteira ser estruturada por uma narrativa descritiva, permeada por documentos copiados, que o autor não traz a referência, já que se acreditava ainda na “neutralidade” histórica e que os documentos falariam a verdade por si só.

A segunda obra analisada foi lançada em 1922, *Apanhados Históricos da Paraíba*, de Celso Mariz. Encontramos uma menção à Borges da Fonseca, no capítulo intitulado “Na Política do Primeiro Reinado”(p. 131-137), e apenas na última página do capítulo encontra-se:

A Paraíba estava bem trabalhada para esse desfecho revolucionário da situação. Além de Carneiro da Cunha, que era a voz da província nas manobras do Rio, aqui se achava ao tempo e daqui ia e vinha Corte, até a onde também influiu nos debates, a pilha cerebral de Borges da Fonseca. Em 1829 redigia a “Gazeta Paraibana” que arranhava desembaraçadamente o Poder, levando o agitador, acusado por Joaquim Avundano, à barra de um júri benigno.(MARIZ, 1922:137. Grifo nosso)

Nesse trecho, Mariz descreve o 7 de Abril e, mostra a participação de Borges da Fonseca nesse episódio. Caracteriza-o como “pilha cerebral”, sem detalhamentos sobre o pensamento ou atuação do publicista, mas pensamos que ele estava se referindo a posição liberal exaltada do jornalista. Ao longo da obra de Mariz, percebemos uma atenção especial às grandes datas e grandes nomes da elite paraibana, pois quanto ao seu *lugar social*, era:

[...]membro de uma oligarquia, identificado com ele, produziu sua versão de história a partir das idéias do IHGP, sobretudo as que vigoravam na primeira metade do século XX. Sua versão de história, portanto, reproduz os interesses da classe dominante, ou seja, é a memória da elite reproduzida por um filho dessa mesma elite. (FILHO, 2003:165)

A nossa última obra paraibana a ser analisada foi *História da Paraíba vol.II*, de Horácio de Almeida, escrita já em 1978. Encontramos menção à Borges da Fonseca apenas no quinto capítulo da obra, no tópico intitulado *A imprensa na Paraíba*, mas, apesar de ser apenas uma página, contém relevantes informações sobre a opinião do autor:

*O segundo jornal – Gazeta Paraibana – apareceu em 1828, fundado por Antônio Borges da Fonseca, o mais vibrante jornalista que teve a Paraíba nos tempos provincianos. Era **um espírito revolucionário, inveterado republicano**, que procurou sacudir os seus conterrâneos da modorra em que viviam, **incitando-os na esgrima da linguagem violenta pela imprensa**. Por esse abuso de linguagem suscitou uma ação criminal por delito de imprensa, a primeira que houve na Paraíba, talvez do Brasil. O *Repúblico* foi a quarta folha que teve a Paraíba, também editada por Borges da Fonseca. Apareceu em 1832, desfraldando a bandeira da república, quando o Império ainda estava nos cueiros. (ALMEIDA, 1978: 146-147)*

Horácio de Almeida, nesse tópico do livro, apenas citou os primeiros periódicos da Paraíba e a importância de Borges da Fonseca enquanto jornalista para nós paraibanos no período imperial. A partir desse trecho podemos perceber como o autor caracterizava Borges politicamente, como: vibrante; revolucionário e inveterado republicano. Pensamos então que o classificou como liberal exaltado, contra o sistema monárquico, já que durante muito tempo se teve “A visão de que os exaltados eram ‘violentos’, ‘demagogos’ e ‘agitadores’[...]”(SILVA, 2010:26) posta desde a segunda metade do século XIX assim como afirma Carolina Silva. Mesmo sendo sua obra de caráter político não se ateu aos embates políticos existentes na regência, e segundo Emmanuel Arruda, por sua obra ter sido um trabalho de síntese, muitos assuntos foram tratados de maneira superficial, mas ao mesmo tempo que trouxe temas diferentes em sua obra ele “[...] utiliza documentos já consultados e

obras consagradas sobre o período, elegendo praticamente as mesmas datas e heróis, exaltando os mesmos marcos históricos [...]”(ARRUDA, 2003:196)

Por fim, a obra que serviu como suporte de informações, a respeito da vida de Borges da Fonseca, foi a de Mário Márcio Santos (1995) *Um homem contra o império: vida e lutas de Antônio Borges da Fonseca*. No período de escrita desse livro foi o momento em que as obras biográficas começaram a aparecer e ganharam um campo mais valorizado nas livrarias, e despertando mais interesse nos historiadores. A obra em si, realmente traz muitos detalhes da trajetória de Borges da Fonseca, particularidades vistas, apenas, em obras biográficas, assim como a descrição da fisionomia do publicista, como “Provinciano, feio, tipo anguloso, magro, moreno, olhos rasgados de índio, míope.” (SANTOS, 1995:38). Mas não é porque a obra traz muitas informações e por ser biográfica que a tomaremos como base única do que aconteceu, mas sim analisá-la criticamente, e perceber de que *lugar* o autor fala.

Sabendo que o autor é pernambucano, podemos compreender suas primeiras linhas do livro em que afirma: “Antônio Borges da Fonseca, o **Repúblico**, nasceu na Paraíba, terra de homens idômitos, de história gloriosa e acidentada, pobre, dura, difícil de governar. Nele, os atributos temperamentais resultam, por certo, dessas raízes telúricas.” (SANTOS, 1995:15), na tentativa de explicar as ações comportamentais de Borges da Fonseca a essa “terra de homens indomáveis”.

Percebemos, que ao longo da obra o autor não conseguiu se desvincular da figura biografada, Santos acaba tomando partido de Borges da Fonseca, acreditando que ele foi um “eterno sonhador liberal, um eterno opositor”, assim como reflete no seu título “Um homem contra o Império”. Inclusive quando fala sobre o cargo que Borges da Fonseca assumiu na Paraíba, não foi porque o mesmo quis, mas foi “Numa manobra sutil, oferecem a ele a secretaria do governo da Paraíba. Querem quanto antes, removê-lo do Rio de Janeiro, afastá-lo do povo carioca.”(SANTOS,1995:48). Ou seja, para Santos, foi uma tentativa de afastar o “eterno insubmisso”(SANTOS,1995:47), o eterno revolucionário da Corte Imperial.

Assim como Carolina Silva (2010), também acreditamos que Santos, ao longo da obra retrata Borges da Fonseca como o “D. Quixote nordestino” (SANTOS, 1995, p.15), o homem que sempre esteve na oposição do governo. “Santos, buscando valorizar a atuação contundente de Borges da Fonseca, acabou erigindo-o como ‘herói’, um elemento de destaque na ‘saga libertária da imprensa pré-republicana’(SILVA,2010:11). Mas, não deixemos de reconhecer a importância de sua obra para os estudos do período monárquico e principalmente

para quem desejar se aprofundar na trajetória de Antônio Borges da Fonseca.

À guisa da conclusão, percebemos na historiografia que o interesse sobre o período regencial está ganhando força, por ter sido permeado de complexidades políticas, e por ser:

[...] tachado de caótico, desordenado, anárquico, turbulento e outros adjetivos conexos. Este era o discurso de parte dos grupos dirigentes da época, envolvidos nos embates de construção do Estado nacional brasileiro e buscando formas de legitimar o exercício de poder e de coerção. (MOREL, 2003:7)

Por isso consideramos relevante contribuir para a escrita da história paraibana, trazendo à tona uma figura, ainda pouco conhecida na historiografia, principalmente em um momento tão complexo da história do Brasil: a Regência. Mas, gostaríamos de lembrar que o nosso trabalho ainda está na fase inicial da pesquisa, sendo assim, não podemos aprofundar as nossas análises sobre sua atuação política, por isso escolhemos alguns autores que trataram sobre esse período e Borges da Fonseca. Mas, acreditamos que Antônio Borges da Fonseca foi um publicista de grande participação e voz política, durante o período regencial, por isso pretendemos dar continuidade a nossa pesquisa.

Referências:

ALMEIDA, Horácio de. **História da Paraíba, vol.II.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1978.

ARRUDA, Emmanuel Conserva de. A distância que aproxima: a obra de Horácio de Almeida e a Paraíba Imperial. In: **Histórias da Paraíba: autores e análises historiográficas sobre o século XIX.** MARIANO, Serioja R.C; SÁ, Ariane Norma de Menezes. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

BASILE, Marcello. O laboratório da nação: a era regencial (1831-1840). In: **O Brasil Imperial, volume.II: 1831-1870.**(organizadores) GRINBERG,Keila; SALLES, Ricardo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BASTOS, Tavares. **A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1870.

BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima; SOHIET, Rachel. (org.) **Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história.** Rio de Janeiro: Faperj, 2005.

- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (p.65-119)
- DOLHNIKOFF, Miriam. **O Pacto Imperial: origens do federalismo no Brasil do século XIX**. São Paulo: Globo, 2005.
- FILHO, Carmelo R. Do Nascimento. O historiador burocrata: uma análise historiográfica da obra de Celso Mariz. In: **Histórias da Paraíba: autores e análises historiográficas sobre o século XIX**. MARIANO, Serioja R.C; SÁ, Ariane Norma de Menezes. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- GOMES, Ângela de Castro. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. (p.21-44). In: BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima; SOHIET, Rachel.(org). **Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Faperj, 2005.
- MARIZ, Celso. **Apanhados Históricos da Paraíba**. 2ª ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1980.
- MOREL, Marco. **O período das Regências (1831-1840)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- PINTO, Irineu. Datas e Notas para a História da Paraíba, volume 2. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1977.
- SANTOS, Mário Márcio de Almeida. **Um homem contra o Império: vida e lutas de Antônio Borges da Fonseca**. Recife: FUNDARPE, 1995.
- SILVA, Carolina Paes Barreto da. **A trajetória d'O República no fim do Primeiro Reinado e início da Regência: Discursos Impressos de Antônio Borges da Fonseca sobre a política imperial (1830-1832)**. 2010. 173f. (Dissertação em História) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

HIGIENIZAÇÃO E AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMO FONTE DE PRESERVAÇÃO DE PATRIMÔNIO: EXPERIÊNCIA COM O ACERVO JOSÉ SIMEÃO LEAL

Silmara dos Santos Lima¹

RESUMO: Este estudo faz parte do *Projeto Memória e Preservação do Patrimônio Arquivístico: o Acervo José Simeão Leal*, coordenado pela professora doutora Maria da Vitória Barbosa Lima (PPGCI/UFPB), e integra o Programa de Documentação e Memória, através do *Grupo de Estudo de Cultura, Memória, Informação e Patrimônio (GECIMP)* vinculado ao Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da Universidade Federal da Paraíba (NDIHR/UFPB). A organização do Acervo José Simeão Leal exige diversas técnicas e o respeito aos princípios arquivísticos. Mas, a organização por se só não basta, é preciso usar técnicas de conservação e preservação, a exemplo da higienização, que evitem danos irreparáveis aos documentos. A higienização dos documentos favorece o manuseio de maior qualidade àqueles que lidam com o papel e evita fatores físicos (como a poeira) que podem contribuir para a eliminação da informação. O presente pôster tem por objetivo relatar a experiência na higienização e nas referências bibliográficas dos livros existentes no Acervo de José Simeão Leal, como também expor e discutir possibilidades temáticas oferecidas por esses documentos à pesquisa histórica.

Palavras-chave: Higienização. Preservação de Patrimônio. Acervo José Simeão Leal.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte do *Projeto Memória e Preservação do Patrimônio Arquivístico: o Acervo José Simeão Leal*, coordenado pela professora doutora Maria da Vitória Barbosa Lima (PPGCI/UFPB-NDIHR/UFPB), e integra o Programa de Documentação e Memória através do Grupo de Estudo de Cultura, Memória, Informação e Patrimônio (GECIMP) vinculado ao Núcleo de Documentação e Informação Histórico Regional da Universidade Federal da Paraíba (NDIHR/UFPB).

A organização do Acervo José Simeão Leal exige diversas técnicas e o respeito aos princípios arquivísticos. Mas, a organização por se só não basta, é preciso usar técnicas de conservação e preservação, a exemplo da higienização, que evitem danos irreparáveis aos documentos. A higienização dos documentos favorece o manuseio de maior qualidade àqueles que lidam com o papel e evita fatores físicos (como a poeira e a presença de insetos) que podem contribuir para a eliminação da informação.

¹ Discente de Arquivologia da UFPB. E-mail: slmlima88@gmail.com

Nossos objetivos consistem em relatar a experiência na higienização e nas referências bibliográficas dos livros existentes no Acervo de José Simeão Leal; e, ainda, expor e discutir possibilidades temáticas oferecidas por esses documentos à pesquisa histórica.

Vale resaltar que a metodologia deste trabalho reporta-se à pesquisa documental e bibliográfica. As referências foram elaboradas de acordo com a norma da ABNT 6023/2002.

2 JOSÉ SIMEÃO LEAL E O PERCURSO DO SEU ACERVO

José Simeão Leal nasceu na cidade de Areia, Paraíba, em 13 de novembro de 1908, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1996. Filho de Alfredo Simeão Leal e Maria de Almeida Leal, e sobrinho de José Américo de Almeida, este paraibano “[...] escreveu uma trajetória de vida saboreada de cultura, cores, artes e ousadia”. (OLIVEIRA, 2011) Esta trajetória teve seu impulso em 1919 quando muda com a família para João Pessoa, com a idade de 11 anos, e ingresso no Liceu Paraibano. Iniciou em Recife, Pernambuco, seus estudos em Medicina, vindo a terminá-los no Rio de Janeiro, no início da década de 1930.

No Rio de Janeiro, Simeão Leal “[...] com um temperamento inquieto, indagador e intempestivo, esse intelectual firmou raízes na observância da cultura popular, das artes plásticas, da crítica literária, da edição de livros. Um semeador das letras, transformou-se no mais significativo editor público brasileiro”, ao assumir, em 1947, o cargo de Diretor do Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Saúde ficando à frente do setor por 18 anos, 7 meses e 7 dias, ou seja, de 15 de janeiro de 1947 a 22 de setembro de 1965.

Simeão Leal ao longo de sua vida ameculhou importantes documentos, entre os quais uma significativa biblioteca, com os mais diversos assuntos, entre os quais destacamos: ARTE, HISTÓRIA, ANTROPOLOGIA, TURISMO, FOLCLORE, FILOSOFIA, RELIGIÃO, SOCIOLOGIA, LITERATURA, CULTURA, GEOGRAFIA, ARQUITETURA, BIOGRAFIA, SAÚDE.

A biblioteca é apenas uma parte do Acervo de José Simeão Leal. Ela e os outros documentos foram doados ao governo do Estado da Paraíba, em 1996, pela viúva Eloah Drummond Leal. De início, o Acervo foi encaminhado à *Fundação Casa de José Américo*, entidade que possui o *Arquivo dos Governadores*, entidade que guarda a documentação dos governadores e personalidades paraibanas. Contudo, o Acervo foi guardado nas dependências da Comissão Permanente de Desenvolvimento do Centro Histórico de João Pessoa (antigo

Hotel Globo). Neste órgão o acervo não recebeu nenhum tratamento arquivístico. (OLIVEIRA, 2009)



Foto 1: Releitura das estantes da Biblioteca Pública do Estado (2007)

Algum tempo depois, o governo do Estado resolveu esfacelar o Acervo de José Simeão Leal. A biblioteca e as pinturas do titular do acervo foram postas na Biblioteca Pública Estadual, por ocasião de sua reinauguração em 1998. Os livros e revistas ficaram a mercê do público que podiam consulta-los na referida Biblioteca ou levá-los para casa em forma de empréstimos. As esculturas foram encaminhadas à Galeria Archidy Picado, na Fundação Espaço Cultural. Os demais documentos foram entregues

à Subsecretaria de Cultura do Estado da Paraíba, localizada, então, no Casarão dos Azulejos.

Em 2002, o governo do Estado elabora e publica o decreto nº 23.753, que institui a “Comissão Estadual de Avaliação e Acompanhamento do Estado de Conservação e Segurança dos documentos pertencentes ao fundo arquivístico José Simeão Leal”. A Comissão era composta por um representante da família de José Simeão Leal, um artista plástico e uma arquivista. (OLIVEIRA, 2011)

Ressaltamos que a arquivista é a professora Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira, que com um grupo de arquivistas e alunos de biblioteconomia /arquivologia, desde 2002, não mede esforços para manter a integridade do acervo, respeitando o princípio de proveniência documental, princípio este que estabelece que cada documento deve ser preservado em seu local de origem. (ROUSSEAU; COULTURE, 1998).

Inicialmente, pensou-se em local de reunião e guarda do Acervo de José Simeão a sede do Instituto do Patrimônio



Foto 2: Situação em que se encontrava acondicionada a Biblioteca de José Simeão Leal (2007)

Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP), assim esta instituição recebeu o título de guardiã desse acervo.

Em função do Acervo se tornar, em 2005, objeto de estudo da tese de Oliveira, ele passa a sofrer ações de organização mais efetiva (iniciada timidamente em 2002). Por isso, fez-se a necessidade de recolher todo o acervo no IPHAEP. Com relação à Biblioteca de José Simeão Leal foi necessário a releitura das estantes da Biblioteca Pública Estadual para a separação do Acervo de José Simeão Leal, seu acondicionamento e sua transferências para o órgão custodiador. Na primeira etapa, foi feita uma triagem onde se identificou os livros, periódicos, dentre outros, que faziam parte do acervo e assim foram separados para serem transferidos para outro o local de acondicionamento, como mostra a foto 1.

A biblioteca de Simeão leal foi transportada da Biblioteca Pública do Estado para as dependências do IPHAEP, no ano de 2007. Durante o período que esteve nesta entidade, ela se encontrava no chão de uma sala (Anexo), como mostra a foto 2. Sala cujo ambiente não era adequado para a guarda do acervo, pois possui temperatura elevada e sujeita a umidade, ela também não possuía mobiliários e materiais para o acondicionamento. Esses livros foram postos em caixas de papelão e sacos plásticos

No IPHAEP, em 2007, foi feita uma primeira higienização desse acervo e posteriormente uma pré-listagem do mesmo. Por muito tempo esse acervo ficou no IPHAEP aguardando liberação para ser transferido para outro órgão público custodiador. No início do ano de 2009 esse acervo foi transferido para o Núcleo de Documentação e Informação Histórico Regional (NDIHR/UFPB), no qual se encontra até o presente momento. Nesta instituição o Acervo de José Simeão Leal se encontra completo, com suas correspondências, livros, pinturas, esculturas e objetos pessoais.

É no NDIHR/ que o Acervo está em organização. Inicialmente, as correspondências (cartas, telegramas, cartões postais, entre outros), as pinturas, depois as fotografias. Atualmente, em organização a Biblioteca Privada, trabalho iniciado em outubro de 2010.

3 HIGIENIZAÇÃO E AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De acordo com o dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia (2008), podemos definir higienização como: “retirada de poeira e outros resíduos estranhos aos documentos, usando técnicas do instrumento indicado e técnicas apropriadas para não produzir estragos”.

A higienização é aqui compreendida como um dos elementos de conservação preventiva para a preservação de qualquer acervo.

Compreendemos a Conservação preventiva como “[...]intervenções diretas, feitas com a finalidade de resguardar o objeto, prevenindo possíveis malefícios”, a exemplo da higienização, pequenos reparos, acondicionamento, entre outros. E a preservação como o “[...] conjunto de medidas e estratégias de ordem administrativa, política e operacional que contribuem direta ou indiretamente para a proteção do patrimônio. Ex.: Leis, Campanhas, Congressos etc”. (COSTA, 2003, p. 3)

Para se obter um arquivo “saudável”, sem poeira, infestação de insetos ou mofo, a higienização do acervo é considerada um processo importante, e deve ser contínuo. Pois, um ambiente limpo promove atitudes de respeito e cuidado com a documentação. O ideal seria que as Instituições destacassem pelo menos um funcionário exclusivo para execução do serviço de higienização, o que minimizaria o problema de sujidade e infestação no acervo.

A higienização do acervo consiste em retirar por completo toda a sujidade depositada na documentação, no mobiliário em que está acondicionada e no espaço físico. A limpeza da documentação deve ser executada de forma cuidadosa, folha por folha. No mundo todo, as técnicas de higienização são as mesmas. Com um pincel de cerdas macias, bigode ou flanela é retirado toda poeira depositada na documentação. Livros fragilizados, encontrados no Acervo de José Simeão Leal, necessitaram de uma avaliação prévia para certificar a possibilidade de suportar a higienização sem maiores danos.

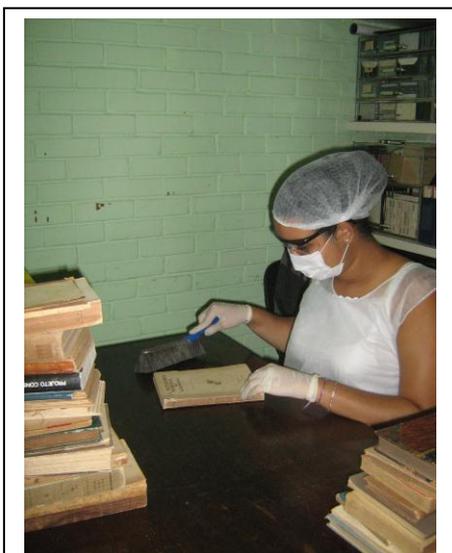


Foto 3: Higienização documental (2011)

As tecnologias que hoje possuímos permite o uso do aspirador de pó de filtro absoluto na higienização, cuidando para que a sucção forte não danifique a documentação. Contudo, a técnica realizada no acervo foi a higienização mecânica, em que não se agride muito o documento. Essa técnica é importante porque reduz a poeira, partículas sólidas, incrustações, resíduos de excrementos de insetos ou outros depósitos de superfície. Para isso, utilizou-se materiais específicos como a trincha e flanela, além do pessoal que realizou o trabalho estando devidamente protegido com a EPI (equipamento de proteção individual, como luvas de

látex, máscaras, avental e touca, todos materiais descartáveis, como mostra a foto 3. Foram utilizados também caixas de polionda, devidamente identificadas, para o armazenamento do acervo tratado, e colocadas em estantes de aço.

Esse tratamento nos livros foi importante porque eles estavam em caixas de papelão e, algumas delas, estavam com início de infestação biológica como fungos e insetos (cupins). Alguns desses livros que estavam danificados foram separados em sacos para um possível tratamento posteriormente por pessoal especializado em preservação e conservação.

5 RESULTADOS / CONCLUSÃO



Foto 4: Biblioteca Privada de José Simeão Leal acondicionada e com referência (2012)

O acervo de José Simeão Leal é composto de aproximadamente 4.000 títulos dentre eles se destacam os livros, periódicos e catálogos, em que o trabalho de higienização e elaboração das referências foi executado. Alguns livros foram separados para uma possível restauração, pois apresentavam tanto infestação de cupim como fungos.

A etapa da higienização dos livros está finalizada em 100%. E, atualmente o processo de organização se encontra na etapa no qual estão sendo feitas as digitações das referências

bibliográficas (ratificamos que estão sendo elaboradas com base na norma da ABNT 6023/2002). Foram produzidas e digitadas aproximadamente 2.500 referências bibliográficas do Acervo de José Simeão Leal dentre eles, livros, revistas, catálogos, entre outros.

Vejamos alguns títulos referenciados:

AMADO, Gilberto. **A dança sobre o abismo**. Rio de Janeiro, 1952. 235p. (Localização: Caixa 03)

ARAMBURU, Julio. **El folklore de los niños : juegos, rondas, canciones romances, cuentos, leyendas**. Buenos Aires, 1940. 148p. (Localização: Caixa 03)

AZEVEDO, Fernando de. **Canaviais e engenhos na vida política do Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto do Açúcar e do Alcool, 1948. 243p. (Localização: Caixa 214)

BALI: and her temples. Indonésia: Department of information. (Localização: Caixa 03)

CASSIRER, Ernest. **El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia modernas: de la muerte de Hegel a nuestros días (1832-1932)**. Traducción W. Roces. México: Fondo de Cultura Económica, 1948. 461p. (Localização: Caixa 29)

CASSOU, Jean . **Situação da arte moderna**. Trad. Maria Virgínce de Aguiar . [s.l.] : Europa-América , 1965 . 160 p. (Localização: Caixa 03)

CLERMONT, René . **Lê Miracle de la Veillée** : divertissement sur des thèmes du Moyen-Age. Paris: Éditions du Sevil , 1947 . 125 p. (Localização: Caixa 38)

FONTENELLE, Luiz Fernando Raposo. **Rendas e rendeiras do arrayal do cabo:** contribuição para o estudo sociológico da renda no Brasil. [s.l: s.n, s.d]. 18 p. (Localização: Caixa 03)

FREYRE, Gilberto. **Em torno de alguns túmulos Afro-Cristãos de uma área africana contagiada pela cultura brasileira**. [Salvador], UFBA, v.9, 1959. (Localização: Caixa 60)

FREYRE, Gilberto. **Mucambos do nordeste:** algumas notas sobre o tipo de casa popular mais primitivo do nordeste do Brasil. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. [s.d.] (Localização: Caixa 127)

FREYRE, Gilberto. **O camarada Whitman**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1947. (Localização: Caixa 27)

GIEURE, Maurice. **Dufy: dessins**. Paris: deux Mondes, 1952. 96 p. (Localização: Caixa 03)

LIMA, Florêncio de Almeida . **O Canto Orfeônico curso secundário** . 5 ed. [s.l.] : [s.n.] , [s.d.] . 184 p. (Localização: Caixa 03)

MUSEÉ D'ART ET D'HISTOIRE. **Estampes Japonaises**. Catálogo. Genève: pezzatti, 1965. 36 p. (Localização: Caixa 03)

MUSEU de Arte Moderna do Rio de Janeiro. **Julius Bissier**. Catálogo. Rio de Janeiro: [s.n; s.d.]. 43 p. (Localização: Caixa 03)

PANOFSKY, Erwin. **Arquitectura Gótica y Escolástica** . Buenos Aires : Ediciones Infinito , 1959 . 134 p.

PINTO, L.A. Costa; CARNEIRO, Edison. **As ciências sociais no Brasil**. Série de estudos e ensaios. Rio de Janeiro, 1955. 111p. (Localização: Caixa 03)

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no novo mundo**. Rio de Janeiro: Bibliotheca de Divulgação Científica, 1937, v. 12. (Localização: Caixa 38)

RAMOS, Artur. **Guerras e relações de raça**. Rio de Janeiro: União dos Estudantes, 1943. (Localização: Caixa 66)

RAMOS, Guerreiro. **Condições Sociais do poder nacional**. Rio de Janeiro: MEC; ISEB 1957. 38p. (Localização: Caixa 104)

RODRIGUES, José Honório. **Correspondência de Capistrano de Abreu**. [S.l]: [s.n; s.d]. v. 1. (Localização: Caixa 60)

SCHADEN, Egon; SCHADEN, Francisco S. G.; SANTOS, Yolanda Lhullier dos. **Arte indígena do Brasil**. São Paulo: Comunicações e Artes, 1973. 40p. (Localização: Caixa 03)

VILLA, Jose Moreno. **La escultura colonial mexicana**. México: colégio de México, 1942. 243 p. (Localização: Caixa 03)

As referências acima expostas revelam parte das leituras de José Simeão Leal. As possibilidades temáticas oferecidas pelo Acervo à pesquisa histórica podem ser iniciadas com o estudo da “escrita de si” do colecionador (José Simeão), perpassando por questões historiográficas sobre o negro no Brasil (Artur Ramos, Edson Carneiro, entre outros), estudo

comparativo sobre a arte colonial (escultura, pintura) na América Portuguesa (Brasil) e América Espanhola (a exemplo do México). E muitos outros estudos.

O trabalho ainda está em andamento, mas estamos no final das referências bibliográficas, com a fixação de etiquetas de identificação nas caixas de polionda e a digitação das respectivas referências.

REFERÊNCIAS

CASSARES, Norma Cianflone. **Como Fazer Conservação Preventiva em Arquivos e Bibliotecas**. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial, 2000. 80 p. (Projeto Como fazer, 5).

COSTA, Marilene Fraga. **Noções básicas de preservação e conservação de documentos**. [Rio de Janeiro]: Fiocruz; CICT, 2003. 14p.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

JOSÉ Simeão Leal: homem de cultura. Mostra Iconográfica. João Pessoa: NDIHR/ UFPB; Fundação Ormeo Junqueira Botelho; Usina Cultural Energisa, 2011.

FREIRE, Bernardina Maria Juvenal; MORAIS, Laudereida Eliana Marques; LIMA, Maria da Vitória Barbosa. **Higienização**: ação intervencionista no Departamento de Estradas e Rodagem da Paraíba. [João Pessoa]: UFPB, [s.d].

OLIVEIRA, Bernardina Maria Juvenal Freire de. **José Simeão Leal**: escritos de uma trajetória. 2009. 870f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. 2v.

_____. **Simeão Leal, o semeador da cultura**. In: José Simeão Leal: Homem de Cultura. Mostra Iconográfica. João Pessoa: NDIHR/ UFPB; Fundação Ormeo Junqueira Botelho; Usina Cultural Energisa, 2011.

RODRIGUES, Maria Solange P. (instrut.). **Preservação e conservação de acervos bibliográficos**. In: ENCONTRO NACIONAL DE USUÁRIOS DA REDE PERGAMUM, 9., 2007, Curitiba: PUC/PR; SIBI, 2007.

ROSSEAU, J; COUTURE, C. **Os fundamentos da disciplina arquivística**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.