



AMANTES DO PASSADO

EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS HUMANAS
E ESPECIALIDADES
HISTÓRICAS

Volume 3

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

PREFÁCIO DE:
FRANCISCA MÁRCIA COSTA DE SOUZA

POSFÁCIO DE:
FABRÍCIO FERREIRA DE MEDEIROS



EDITORA
SCHREIBEN

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

AMANTES DO PASSADO:

EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS HUMANAS
E ESPACIALIDADES HISTÓRICAS

Volume 3



EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Dos Organizadores - 2024

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Manuel Alves de Sousa Junior

Revisão: os autores

Revisão técnica e aceite dos textos para publicação: Manuel Alves de Sousa Junior

Livro publicado em: 02/07/2024

Termo de publicação: TP0432024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

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

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A484 Amantes do passado : educação, ciências humanas e especialidades históricas. V. III / Organizadores : Manuel Alves de Sousa Junior, Luciana Onety da Gama Sobral. --Itapiranga : Schreiben, 2024.
243p. ; il. ; e-book.
Inclui bibliografia
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-282-8
DOI: 10.29327/5410030
1. Educação. 2. Professores – formação. 3. Educação - história I. Título. II. Sousa Junior, Manuel Alves de. III. Sobral, Luciana Onety da Gama.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Francisca Márcia Costa de Souza</i>	

APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Luciana Onety da Gama Sobral</i>	
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	

UNIDADE I

ENTRE BIOGRAFIAS, MÚSICAS E REGIONALISMOS: HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS COTIDIANAS

O MARECHAL NEGRO: SOTERO DE MENEZES E A QUESTÃO RACIAL NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX E SUAS INFLUÊNCIAS NA ATUALIDADE.....	15
<i>Alexsandro Abner Campos Baía</i>	
<i>João Pedro Oliveira Leite da Gama</i>	
<i>Leonardo Oliveira Pinheiro</i>	

AS PEDRAS VÃO ROLAR: UM ESTUDO SOBRE O REGGAE COMO ELEMENTO CULTURAL URBANOSSANTENSE.....	30
<i>Domingos Dutra dos Santos</i>	
<i>Lídia Viana dos Reis</i>	
<i>Wraydson Silva Sousa</i>	

O ENTOAR DAS VOZES QUE MANTIVERAM A TRADIÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS URBANOSSANTENSES NAS LETRAS DE MÚSICA DE ALMIR COUTINHO.....	47
<i>Dalyson de Carvalho Viana</i>	
<i>Lídia Viana dos Reis</i>	
<i>Mateus da Conceição Santos</i>	

ENTRE CLIQUES E REMINISCÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES DO DOCUMENTO FOTOGRAFICO NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL DE URBANO SANTOS.....	64
<i>Dalyson de Carvalho Viana</i>	
<i>Lídia Viana dos Reis</i>	
<i>Mateus da Conceição Santos</i>	

O USO DA HISTÓRIA LOCAL NAS AULAS DE HISTÓRIA
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO ESPÍRITO SANTO
PARTE I: INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS – 6º ANO.....80

Laryssa da Silva Machado

Lucas da Silva Machado

UNIDADE II
DA LUTA ANTIRRACISTA AO
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL:
DEBATES ATUAIS ENVOLVENDO ARTE, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

LITERATURA INFANTIL NEGRA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL.....93

Juliana Veras de Sousa

Francisca Cibele da Silva Gomes

Andreia Rodrigues de Andrade

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ANTIRRACISTA PARA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)
NO CONTEXTO DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA.....104

Francisca Márcia Costa de Souza

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CIÊNCIA INTERSECCIONAL:
(RE) CONSTRUINDO SABERES SOBRE AS “CIÊNCIAS BÁSICAS
PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL”.....118

Francisca Márcia Costa de Souza

Débora Leite Silvano

A MUNDANIDADE COMO IMPOSIÇÃO DE SOBREVIDA EM
CIDADE DE DEUS, DE PAULO LINS.....136

Paulo Rafael Bezerra Cardoso

Maria da Luz Lima Sales

A MALANDRAGEM EM CENA:
DE *O BERÇO DO HERÓI A ROQUE SANTEIRO* - UMA ANÁLISE
DA TRANSPOSIÇÃO DO HERÓI PARA A TELEVISÃO.....151

Rondinele Aparecido Ribeiro

UNIDADE III
REFLEXÕES SOBRE TEMAS
DO PASSADO E DA CONTEMPORANEIDADE:
CONSTRUÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

O SENTIDO POLÍTICO E TERRITORIAL NO PENSAMENTO GRAMSCIANO DA ALIANÇA OPERÁRIO-CAMPONESA.....	164
<i>Marizete Andrade</i>	
SALVADOR: UMA CIDADE EPISCOPAL NASCIDA SOBRE A ÉGIDE DO CATOLICISMO BARROCO PORTUGUÊS.....	177
<i>Luciana Onety da Gama Sobral</i>	
O QUE HÁ DE NOVO NAS DIREITAS? UM OLHAR A PARTIR DA AMÉRICA LATINA.....	188
<i>Fabício Ferreira de Medeiros</i> <i>Pedro Domingos Brandi Cachapuz</i>	
A IMPRENSA COMO REFLEXO DA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: DESAFIOS E ABORDAGENS NA COMPREENSÃO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	204
<i>Carlos Souza de Jesus</i>	
PSICOLOGIA INSTITUCIONAL NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL DO SER-AÍ ADOLESCENTE.....	219
<i>Raquel Gilavert de Ávila</i> <i>Cristiano de Jesus Andrade</i>	
POSFÁCIO.....	232
<i>Fabício Ferreira de Medeiros</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	235
ÍNDICE REMISSIVO.....	237

PREFÁCIO

*“A nossa escrevivência não pode ser lida
como história para “ninar os da casa grande”
e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.”*
Conceição Evaristo

Em nossa época, nada é mais dúbia e conflituosa que a nossa condição de **Amantes do Passado**, pois somos atravessados pelo negacionismo, pela estupidez e pelo autoritarismo, que são indissociáveis. Propalados com certo orgulho, os homens operacionalizam o ódio como arma de guerra, a partir da banalidade do mal e do racismo estrutural.

Neste sentido, os novos combates da contemporaneidade são sobre o negacionismo histórico e em diversas outras faces, a desinformação e as *fake news*. Por isso, é urgente dar historicidade à mentira e às suas múltiplas manifestações ao longo do tempo. Nessa guerra contra os fatos, a verdade é relativa e negociável, perdendo a primazia epistemológica no debate público. Agora que sabemos de onde vem o golpe, aprendemos como é mínima a nossa capacidade de emergir incólumes à destruição do passado, no espetáculo midiático impregnado de tensões. Isso significa que, embora exista um crescente aumento da informação e dos meios de popularizá-las, paralelamente ocorre um aumento da distância entre os que sabem e os que não sabem problematizá-las numa ressonância múltipla e dialógica.

Dada a ubiquidade desse fenômeno, **Amantes do Passado** tem grande utilidade para nós, pois nos ajuda a entender certos aspectos do passado, como ferramenta de transformação do futuro, ao enfatizar a necessidade do conhecimento científico e reconhecer os trabalhos de professores pesquisadores na difusão desse conhecimento, expondo-os a uma guerrilha permanente contra a difusão contagiosa do relativismo pernicioso.

Dessa forma, **Amantes do Passado** traz as marcas do impulso do nosso tempo, oportunizando espaços de aparições de sujeitos plurais e experiências subjacentes a assuntos diversos na área de Ciências Humanas, onde é possível observar o interesse pelas temáticas raciais, evidenciando a história da educação, a educação antirracista, a cultura e história africana e afro-brasileira, a educação profissional, a formação docente, o ensino de história, as aprendizagens e subjetividades, as espacialidades e territorialidades históricas; possibilitando a problematização de novos métodos e conteúdos, explicitando o pensamento

e a emoção de professores pesquisadores brasileiros ao levantar problemas e reintegrá-los ao conjunto vasto de outros problemas; afrontando os fatos ao recortar o acontecimento e escavar arqueologicamente as informações, buscando a compreensão das mudanças e das permanências, das continuidades e das descontinuidades como noções fundamentais da educação antirracista, como potencialidade aberta e livre para construção de sentidos e significados.

Amantes do Passado é uma obra feita por várias mãos talentosas, a partir de uma abordagem epistemológica plural e democrática na luta anticolonial e antirracista no Brasil, expressando o pensamento das humanidades, que é engajado, crítico e libertário, impregnado pelas condições históricas que deram origem as experiências constituídas neste **terceiro volume da coleção**.

Em ampla medida, as reflexões que perpassam os **Amantes do passado** trazem as implicações educacionais do racismo estrutural, propondo trabalhar com as diferentes temporalidades e os diferentes sujeitos, dedicando preciosa atenção aos ritmos históricos em direção às complexas inter-relações raciais que contribuem para a compreensão dos processos de mudança social de nosso país.

Trazendo para a área racial, minha área de atuação, esses debates levaram ao enfrentamento do genocídio do negro brasileiro, “palavra terrível e chocante para a hipocrisia conservadora” (Nascimento, 2017, p. 19), e do racismo mascarado, através de vozes que ressoam no tempo, mesmo que longínquas, despersonalizadas, anônimas, póstumas e inapreensíveis; elas carregam o potencial de liberdade e equidade em sua ancestralidade.

Partindo desse lugar, **Amantes do Passado** carrega a preocupação de construir com novos estilos, técnicas, formas, cores e criar novas referências e interpretações sobre a dinâmica das relações étnico-raciais no Brasil. Nessa agitação táctica coletiva, as complexas relações estabelecem processo vivo, dinâmico e ativo na luta contra o genocídio do negro brasileiro, entrecruzam-se diversos caminhos e saberes compartilhados, no movimento permanente que acontece nos espaços educativos, no teatro, nas organizações políticas e sociais, nos museus e nas bibliotecas, nos meios de comunicação e informação, nas universidades, nos quilombos e nas aldeias indígenas.

Nestes espaços de escrivência, onde a palavra não é cerceada e domada, falamos dos anseios e das subjetividades de mulheres negras e fazemos o trabalho de *background* da percepção da branquitude (hegemonia dos padrões brancos e culturais europeus), rasurando esse imaginário social ao realizar o exercício de empatia com a realidade do negro no Brasil, em operações contemporâneas que denunciam o paternalismo, o neocolonialismo e o racismo.

No panorama atual da luta antirracista, não estamos “interessados no exercício de qualquer tipo de ginástica teórica, imparcial e descomprometida

[...]. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertencço, interagindo no contexto global da sociedade brasileira” (Nascimento, 2017, p. 47). Neste aspecto, a educação desempenha papel fundamental no reconhecimento crítico, prático e estratégico das violências e desigualdades raciais, contribuindo com a promoção do letramento racial e no reconhecimento dos legados culturais e históricos de povos indígenas, africanos e afrodiaspóricos.

Para finalizar essa conversa com os nossos leitores, recomendamos a leitura do livro **Amantes do Passado**, que é fruto de inquietações e problemas postos pelas humanidades, que estimulam reflexões aprofundadas sobre o panorama das temáticas raciais e sobre as ciências humanas em geral. Ele dirige-se a um público diversificado de professores pesquisadores em diferentes níveis de ensino e áreas de atuação. A intenção da obra foi compor um painel diversificado de temas e pontos de vistas, como abordagens epistemológicas revisitadas e objetos novos ou reencontrados, articulando teorias e práticas, reunindo artigos de grandes autores contemporâneos, provenientes de distintas tradições e simpatias teóricas, onde expuseram inúmeras interfaces, esmiuçando categorias fundamentais das Ciências Humanas e oferecendo indicações precisosas a respeito da luta antirracista e anticolonial no Brasil. Sendo bonito e inspirador ao mesmo tempo, problemático e não inexorável, **Amantes do Passado** possui campos problemáticos e investigativos ricos, conciliando novos domínios de investigação com nova legitimidade científica, apoiada em aquisições intelectuais antirracistas e decoloniais.

Francisca Márcia Costa de Souza

Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em

História do Brasil - UFPI.

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Maranhão - IFMA.

Titular do Comitê Institucional de Pesquisa e Inovação - IFMA.

Titular do Comitê de Ética em Pesquisa do IFMA - CEP/IFMA.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de racismo mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

APRESENTAÇÃO

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

A História Ocidental é marcada pelo eurocentrismo e pelo cristianismo. Mas, de fato, sabemos que a história da humanidade não é linear. Diferentes partes do mundo foram palcos de diversos momentos distintos da sociedade humana. Enquanto no continente africano viu-se nascer o Egito dos faraós e das pirâmides há milhares de anos atrás, neste mesmo continente, ainda hoje existem sociedades com baixos investimentos em tecnologia e quase nenhuma infraestrutura. A Rússia até o início do século XX ainda era bastante rural e sua indústria, incipiente. Na mesma época, a Inglaterra já tinha iniciado a Revolução Industrial há quase um século. Essas comparações visam uma reflexão acerca do quanto a História não é linear. Os fios de Ariadne são, por vezes, torcidos e apresentam nós.

Seguindo o cronograma da coleção, escolhemos homenagear a Idade Média neste terceiro volume. A Idade Média é pontuada como o período que vai da queda do Império Romano do Ocidente em 476 d.C. e termina com a conquista de Constantinopla pelos Otomanos em 1453. Esse período ficou conhecido erroneamente como a Idade das Trevas, marcado pelo surgimento (século IV) e consolidação do Cristianismo, pelas Cruzadas, o Papado, pelo modo de produção feudal, pelas guildas e feiras, pelos burgueses e pelas Grandes Pestes. Também foi o momento do nascimento de algumas das principais ordens religiosas: franciscanos, beneditinos, cistercienses, dentre outras. Também é o período das grandes heresias, como as propagadas pelos cátaros franceses ou pelos valdenses. A Idade Média viu eclodir os primórdios das relações capitalistas e com elas, os banqueiros e agiotas. E viu a Igreja Católica ascender como discurso homogeneizante na Europa, defendendo a existência dos sete pecados capitais, do Purgatório, do Limbo e de seu braço jurídico-religioso, o

Tribunal da Santa Inquisição que, durante a Idade Média perseguiu bruxas e hereges com voracidade.

Pela riqueza de relações e eventos, não se pode chamar a Idade Média de Época das Trevas. Sabe-se que foi um período em que muitos movimentos contrários à Igreja surgiram e, portanto, por mais que a Igreja Católica tentasse, nunca conseguiu, de fato, impor de forma totalmente hegemônica seu discurso religioso. Forças contrárias sempre existiram e lutaram nos campos de batalha ideológicos e, por vezes, físicos.

Não à toa, alguns dos maiores historiadores do século XX são medievalistas: Marc Bloch, Philippe Ariès, Jean-Claude Schmitt, Georges Duby, Michel Vovelle, Jean Delumeau, Jacques Le Goff, Jules Michelet, só para citar alguns especialistas que deixaram marcas na historiografia mundial. Nas palavras de Le Goff (2013, p. 47), a Idade Média é o “Tempo do pecado e tempo da graça. Tempo da morte no mundo antes da ressurreição. Tanto ele (o homem) a acelera pelo retiro final num mosteiro, tanto e mais comumente ele acumula as restituições, as boas obras, os donativos piedosos, na hora em que ameaça a passagem sempre assustadora para o além”. Para o medievalista francês, a Idade Média é um período de intensa riqueza histórica por ser repleta de contradições, por ser reveladora de um homem em construção, inacabado e perturbado com as mudanças que estavam ocorrendo na sua época.

Não à toa, escolhemos como capa deste volume a *Kapellbücke*, uma ponte medieval de madeira na cidade de Lucerna, na Suíça. Construída em 1365, a Ponte da Capela é a ponte coberta mais antiga da Europa e fica na foz do rio Reuss. Tal qual esse monumento, consideramos a Idade Média um período importantíssimo para a compreensão da Idade Antiga e da Idade Moderna. A Idade Média conecta esses dois períodos e sem ela, não compreenderíamos como saímos do politeísmo e paganismo para o cristianismo monoteísta. A Idade Média é a ponte para que entendamos porque celebramos a Quaresma, fazemos missas de sétimo dia, batizamos recém-nascidos e por qual razão padres e monges são celibatários. São inúmeras as perguntas dependentes da História Medieval para serem respondidas, portanto, ela é essencial para todos os amantes do passado, para que possamos compreender a História e como chegamos ao tempo atual, tão repleto de reminiscências medievais.

Nesta terceira obra, selecionamos 15 capítulos de pesquisadores de várias áreas do conhecimento e, mantendo nossa intenção de ser um espaço diversificado de divulgação de pesquisas em contexto nacional, temos autores de diversos estados e regiões do país. Apresentamos trabalhos tão diversos e empolgantes sobre temas como: o Reggae como elemento cultural; a imprensa e a história do tempo presente; o documento fotográfico no ensino da História;

ensino de História na educação infantil; tradição e cultura na música de uma região do país; discussão política acerca do que há de novo nas direitas na América Latina; como a vida e a imagem de um marechal negro é reveladora do racismo institucional durante o século XIX; a ciência interseccional e o desenvolvimento sustentável; o sentido político e territorial do pensamento gramsciano; o surgimento de Salvador como cidade nascida sob a égide do catolicismo barroco português; a divulgação científica antirracista; o papel da literatura infantil negra na luta antirracista; o estudo da obra de Paulo Lins sobre a Cidade de Deus; a transposição do herói para a televisão brasileira e a psicologia institucional na perspectiva fenomenológica.

Como pode-se perceber, este volume está recheado de artigos vários e intrigantes, que agradam a todos os gostos e que podem contribuir para estudos incipientes ou em desenvolvimento em campos tão distintos quanto a Psicologia e a Música. O fato deles estarem juntos, harmonicamente, nas páginas deste volume, nos leva a deduzir que a distância entre essas temáticas pode e deve ser vencida atravessando a ponte do conhecimento que leva à alteridade e ampliação de horizontes. Convidamos você, caro leitor, para atravessar conosco essa *Kapellbücke*, rumo a novos entendimentos sobre história, passado, presente, educação e futuro.

Luciana Onety da Gama Sobral

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

Manuel Alves de Sousa Junior

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

REFERÊNCIAS:

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

LE GOFF, Jacques. **Para uma outra Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente.** Trad. Thiago de Abreu e Lima Florêncio e Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

UNIDADE I

ENTRE BIOGRAFIAS, MÚSICAS E
REGIONALISMOS: HISTÓRIAS
E VIVÊNCIAS COTIDIANAS

O MARECHAL NEGRO: SOTERO DE MENEZES E A QUESTÃO RACIAL NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX E SUAS INFLUÊNCIAS NA ATUALIDADE

Alexsandro Abner Campos Baía¹

João Pedro Oliveira Leite da Gama²

Leonardo Oliveira Pinheiro³

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi construída essencialmente na análise de fontes jornalísticas, principalmente a *Revista do Brasil (BA)*, a *República (PA)* e *A noite (RJ)*, abordadas a partir de uma perspectiva qualitativa, onde se buscou extrair da redação marcas do período analisado como o grupo social que o jornal circulava. Foi também realizada uma entrevista com a Família Sotero de Menezes, buscando colher depoimentos, a partir de questionário aberto, de como seus membros preservam atualmente a memória do Marechal, observando as reflexões do passado nas intrigas e necessidades cotidianas do tempo presente.

As discussões que se fazem presentes ao longo dessa pesquisa se encontram atreladas à questão da memória, enquanto objeto de estudo da historiografia. A memória na instituição militar, a memória na imprensa, a memória nos círculos políticos e a memória familiar revelam-nos que à figura de Sotero de Menezes, atribuíram-se diversas imagens diferentes. O Exército Brasileiro, por exemplo, não teve a devida preocupação, após a sua morte, de preservar em seu universo simbólico e pragmático a vida do Marechal: a ausência da citação de seu nome nas narrativas internas, nos hinos, nos cursos de formação etc. Enquanto que a Polícia Militar do Pará eleva sua figura à galeria de heróis da instituição, ao seu mito de criação, em suas canções, em condecorações etc., revelando uma ambivalência de como as instituições militares enxergam um mesmo indivíduo.

1 Graduado em Processamento de Dados pelo Centro Universitário do Pará (CESUPA) e Pós-Graduado em Processamento de Dados pela FACY WYDEN. Email: alexsandroacbaia@hotmail.com.

2 Graduando em Licenciatura em História pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

3 Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: leopinheiro.contato@gmail.com.

Por fim, cabe dimensionar a importância que essa pesquisa tem para a *Nova História Militar*, em meio aos estudos e debates recentes da historiografia. Longe de propor uma *epopeia heroica* a uma personalidade do oficialato, tal como faziam os autores da *historiografia positivista* ao tratar acerca dos militares, esse estudo tem um debate social muito mais forte que somente discorrer acerca da vida do Marechal. Para indivíduos como os pertencentes à família Sotero de Menezes, apropriar-se da memória de seu antepassado possui uma relação direta com suas necessidades atuais, como a reivindicação de direitos legais que durante muito tempo foram negados pelo Exército Brasileiro na tentativa de relegar ao esquecimento a memória do Marechal.

O APOGEU

Sotero de Menezes, jovem de 16 anos, resolve combater na Guerra do Paraguai, se alistando no Corpo dos Voluntários da Pátria no dia 19 de abril de 1865, no estado da Bahia, marchando efetivamente em 25 de setembro deste ano, no qual “pela relevância de seus serviços, pela coragem e bravura de seus actos, durante a campanha, foi promovido: a alferes, em 29 de dezembro de 1869 e a tenente em 1º de janeiro de 1870” quando este havia recém-completado 17 anos (Revista do Brasil, 1908). Apesar de ter lutado como Alferes na Guerra do Paraguai - assim, sendo um jovem oficial veterano de guerra - só começa a ter visibilidade na sua carreira militar quando é designado para comandar o Corpo Militar de Polícia do Pará, tendo sido nomeado através da Portaria de 18 de Março de 1887 para ser o comandante-chefe da referida instituição, nesse período ainda ocupava o posto de Capitão, entretanto, foi comissionado no posto de Major-comandante disciplinar (Rego, 1981).

Nesse contexto, o Corpo Militar de Polícia do Pará esteve passando por transformações, inclusive no próprio comando. O Governador do Estado, no mesmo ano, através da Lei Nº 1.327 de 19 de dezembro, elevou o posto para Tenente-coronel Comissionado, fazendo com que José Sotero de Menezes subisse rapidamente para o novo posto, mesmo que em pouco tempo fosse exonerado do cargo (Marreca, 1940, p. 61).

Entretanto, não passado muito tempo, o mesmo volta ao posto em 1995, permanecendo no posto até o ano de 1900, quando, mais uma vez, teria sido exonerado do cargo, agora por desavenças políticas com o então governador à época, José Paes de Carvalho.

Apesar da exoneração, a carreira militar (também motivo de sua ascensão política) de Sotero de Menezes não acaba no episódio, muito pelo contrário, o Corpo Militar de Polícia do Pará foi apenas o pontapé até sua chegada ao posto de Marechal do Exército. A já discutida Guerra de Canudos foi talvez o episódio

mais marcante em sua carreira nesse período. Por meio de sessão extraordinária do Senado Federal no dia 8 de março de 1897, o então governador do Estado do Pará ofereceu 2 destacamentos para lutarem em Canudos, compostos por tropas advindas do Regimento Militar do Estado.

O então Tenente-coronel Sotero de Menezes, por ser o responsável na escolha dos homens que comporiam esses 2 destacamentos, foi designado ao posto de Inspetor do Regimento Militar do Pará, e nomeou o Tenente-coronel Benedicto Hemetrio Valente para comandar o 1º Regimento de Infantaria do Estado do Pará e o Tenente-coronel Antônio Sérgio Dias Vieira da Fontoura para comandar o 2º Regimento de Infantaria do Estado do Pará, lembrado post-mortem como patrono da Polícia Militar do Pará.

Já discutido anteriormente acerca do episódio de Canudos, cabe aqui destacarmos o feito mais importante de Sotero de Menezes que possivelmente o destacou no alto círculo militar brasileiro: a batalha de 25 de Setembro. Nessa contenda, às vésperas da vitória sobre Canudos, apesar de ter sido uma derrota para as tropas legalistas e o Ten. Cel. Sotero de Menezes ter sido ferido em combate, tal infortúnio que se abateu sobre ele tornou-se um tributo de sangue⁴ bem visto posteriormente, quando a guerra acabou e as honrarias começaram a ser cedidas, principalmente pelo Comando do 1º Distrito Militar do Exército, que louvou a ação do comandante na Ordem do dia de 6 de novembro de 1897 (Rego, 1981).

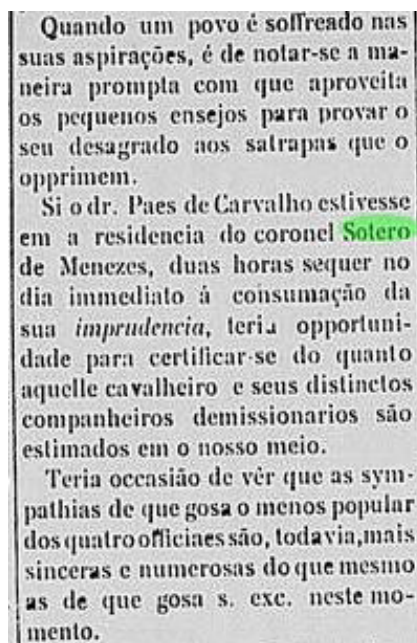
Como já citado, mais uma vez Sotero de Menezes teria sido exonerado do Comando do Corpo Militar do Estado do Pará, em 1900, por desavenças políticas com o então governador à época, entretanto, porém o apreço que teria conseguido entre os círculos da elite local e nacional já era muito maior para que naquele momento caísse em “ostracismo político”.

Sotero de Menezes, em sua filosofia política, vai passar a história como um republicano, se elegendo pelo partido republicano do estado da Bahia como Senador da República. O que significa dizer, também, que o mesmo era bem-visto pelos republicanos paraenses que encontram no jornal o instrumento para defender “com unhas e dentes” o até então comandante do Corpo de Polícia. Em sua demissão, A República classifica sua exoneração a partir de “tolices ditadas por um espírito de vaidade” do então Governador do Estado do Pará (A República, 1900) e faz outras defesas como se vê na Figura 1.

4 “Tributo de sangue” era como era conhecido o recrutamento forçado para as Forças Armadas do Brasil até a implementação do serviço militar obrigatório com base na Lei do Sorteio em 1916. Os soldados eram profissionais, servindo às vezes por até 20 anos, e não seguiam a uma reserva ao final do serviço. Nem todos os soldados e marinheiros serviam forçados, pois havia voluntários. O Estado tinha um baixo grau de burocratização e alcance sobre a população, deixando a administração do recrutamento sob a influência das elites locais. O Exército tinha pouco controle sobre o processo. A apreensão dos recrutas era realizada por destacamentos policiais e militares.

Classificava-se este como militar brioso e disciplinador (Calmon, 1956, p. 271) que de acordo com o periódico, devido a faltas de considerações ao seu alto cargo por parte do governo este se revoltou e acabou por ser demitido do cargo, se apresentando tão logo ao 36º Batalhão.

Figura 1: Trecho de jornal de 1900 tratando acerca da exoneração de Sotero de Menezes de seu cargo militar e identificando o prestígio do Oficial em seu meio social.



Quando um povo é soffreado nas suas aspirações, é de notar-se a maneira prompta com que aproveita os pequenos ensejos para provar o seu desagrado aos satrapas que o opprimem.

Si o dr. Paes de Carvalho estivesse em a residencia do coronel Sotero de Menezes, duas horas sequer no dia immediato á consumação da sua imprudencia, teria oportunidade para certificar-se do quanto aquelle cavalheiro e seus distinctos companheiros demissionarios são estimados em o nosso meio.

Teria occasião de vêr que as sympathias de que goza o menos popular dos quatro officiaes são, todavia, mais sinceras e numerosas do que mesmo as de que goza s. exc. neste momento.

Fonte: A República, 1900, p. 1.

Com a entrada no século XX, Sotero de Menezes continua participando de importantes momentos da história nacional, como é o caso do bombardeamento da Bahia, no qual vai ser uma das figuras protagonistas. Tal participação também fora, em certa medida, resultado de sua participação na repressão da revolta da vacina anos antes, em 1904, quando colocou fim na Revolta da Escola Militar no Rio de Janeiro, no caso que ficou conhecido como “Levante do 9º”, inclusive matando um de seus líderes, o Alferes Theodomiro (Calmon, 1956, p. 224).

Então, ao fim de sua vida, o prestígio de sua longa carreira militar, de aproximadamente 53 anos, esmorece com sua reforma. À época de sua morte, aos 71 anos, carrega em sua bagagem o fato de ter lutado em 2 guerras e participado da manutenção da ordem legal em diversas revoltas (A Noite, 1921). Ainda sim, por mais que condecorado, o reconhecimento de sua trajetória pelos altos círculos políticos cessa quase de imediato, principalmente devido a péssima recepção pública das notícias acerca do bombardeamento de Salvador.

Sotero de Menezes é uma figura que possibilita aos historiadores a análise de diversas faces da história do Brasil. Uma questão que avança sobre os desdobramentos da pesquisa, pelo fato de ser uma pessoa negra no século XIX, é ele ter conseguido alguma ascensão social relevante, sendo um líder militar, frente às tropas na Guerra de Canudos, Guerra do Paraguai e participando na Revolta da Vacina, além de ter sido comandante do Corpo Militar de Polícia do Pará.

No início da pesquisa encontrou-se uma pintura feita por Daniel Freire a qual representa o Marechal como uma pessoa de cor Branca (Figura 2). A curiosidade aflorou-se quando descobriu-se uma fotografia do Marechal na Revista do Brasil no qual pode-se perceber, através da colorização por inteligência artificial (IA) (Figura 3) que o mesmo possuía traços e características mestiças e analisando mais profundamente a pintura e algumas frases direcionadas ao marechal como a de J.J Seabra que se referia ao Sotero de Menezes, por exemplo, como “caboclo velho”, expressão essa que nos esclarece alguns pontos sobre sua identidade, do Jornal Careta falando que o Sr. Brocos iria pintar a “Figura cabocla do General Sotero de Menezes” (Careta, 1912a) ou ainda que seu “rosto não prima pela brancura” (Careta, 1912b) não restou dúvidas sobre o fato do Marechal ser uma pessoa mestiça.

Figura 2: Sotero de Menezes como comandante geral da PMPA



Fonte: Freire, 1975.

Figura 3: Imagem de Sotero colorida artificialmente por IA.



Fonte: Revista do Brasil, 1911.

Como apresentado abaixo, esta comparação da Figura 4 nos leva a perceber que a figura do Marechal além de ser esquecida foi também embranquecida através do tempo. O racismo institucional pode ser compreendido nas palavras de Arnaldo Santos de Souza

A noção de racismo institucional explica a operação pela qual uma dada sociedade internaliza a produção das desigualdades em suas instituições. Trata-se de noção introduzida no debate público pela obra *Black Power*, escrita por Stokely Carmichael, depois conhecido como Kwame Ture, e Charles Hamilton, que foi professor de Ciência Política da Columbia University [...]. Ao fazerem uma crítica contundente ao establishment branco estadunidense, os autores defendem que o racismo pode ser “coberto” ou “descoberto”, e que o racismo institucional é uma forma sutil, “coberta”, de racismo que não pode ser reduzida a atos de indivíduos (Souza, 2011, p. 71).

Através de estudos acadêmicos, já se tem uma concepção de que as instituições Brasileiras tanto civis quanto militares estão dentro deste processo histórico levou a embranquecer várias personalidades negras como foi o caso do escritor Machado de Assis e é o caso do Marechal Sotero de Menezes. Esta modalidade de racismo pode ser encontrada em diversas instituições, desde as de ensino até as de saúde, causando desigualdade na distribuição e disponibilidade de serviços.

Figura 4: comparação entre a pintura de daniel freire e a fotografia da revista Brasil



Fonte: Elaboração Própria

O ESQUECIMENTO E O AVIVAMENTO DA MEMÓRIA DE SOTERO DE MENEZES

Uma das principais características da memória é a multiplicidade que ela apresenta em uma sociedade, ou seja, diferentes grupos vão ter olhares diferentes em relação a um mesmo objeto, em relação à figura do Marechal será abordado a percepção de três instituições sendo elas a família, o Exército e a Polícia Militar do Pará.

Tendo em vista isso, enfatiza que determinados grupos terão diferentes formas de olhar um evento ou neste caso, uma figura histórica. Marechal Sotero deixou sua marca em diferentes instituições, cada uma delas com conceitos e definições estabelecidas sobre o mundo, isto determina a forma com que interagem com determinados eventos e pessoas. Por isto que a análise da percepção sobre quem foi Sotero de Menezes, precisa ser observada separadamente em cada um desses ciclos sociais (Candau, 2021).

Deste modo é necessário entender também que a memória permuta entre o imaginário coletivo e o individual, é necessário saber distinguir qual é qual na hora de analisar essas percepções, não apenas por uma conveniência prática mas sim por uma necessidade funcional, pois quando tratamos do exército e da PMPA estamos nos referindo a um tipo de imaginário coletivo em cima de uma figura representativa a História da instituição, mas já quando falamos da família, nos deparamos com um grupo menor de indivíduos. Tendo em vista a trajetória

da vida política e militar da figura do Marechal Sotero de Menezes, busca-se neste presente artigo compreender também como diferentes grupos percebem a memória do Sotero.

Assim, temos a figura da família do Sotero de Menezes, mais especificamente o seu bisneto Roberto Matheus Sotero de Menezes Nascimento, que vem reunindo informações a respeito da vida política e militar do seu bisavô, o Centro de Memória da PMPA conseguiu se comunicar e fazer uma entrevista com o bisneto via GoogleMeet como se vê na Figura 5. Nisto temos nosso primeiro foco da pesquisa, que é a relação de Roberto Nascimento e seus parentes com a figura do Marechal, na qual podemos observar um grande esforço em recuperar itens e documentações sobre Sotero, prática totalmente contrária a como o Exército Brasileiro cuidou destas fontes. É visível tanto para os pesquisadores do CM quanto para os familiares do Marechal Sotero, que o EB está sendo negligente com essas documentações, que por sua vez é diferente do tratamento que PMPA tem com o mesmo.

O Relato da família se torna importante como fonte historiográfica para a pesquisa na perspectiva metodológica da história oral, que foi aberta de uma forma mais consistente na medida em que a escola dos annales rompe com a antiga historiografia tradicional, embasada totalmente na figura dos “grandes homens” a partir das chamadas fontes oficiais. A partir do término da segunda guerra mundial, a utilização desse método tornou-se cada vez mais latente em sua importância, até porque de uma forma cada vez mais clara as documentações ditas oficiais não conseguiam responder ao que de fato aconteceu.

Como já fora exposto no capítulo anterior, o Marechal Sotero de Menezes fez sua carreira militar dentro do Exército Brasileiro. Porém, quando nos deparamos com o que hoje o exército expõe sobre o Marechal podemos depreender que a memória de Sotero de Menezes não foi devidamente disseminada, a fim de prestar à sociedade civil e militar os aspectos de sua vida.

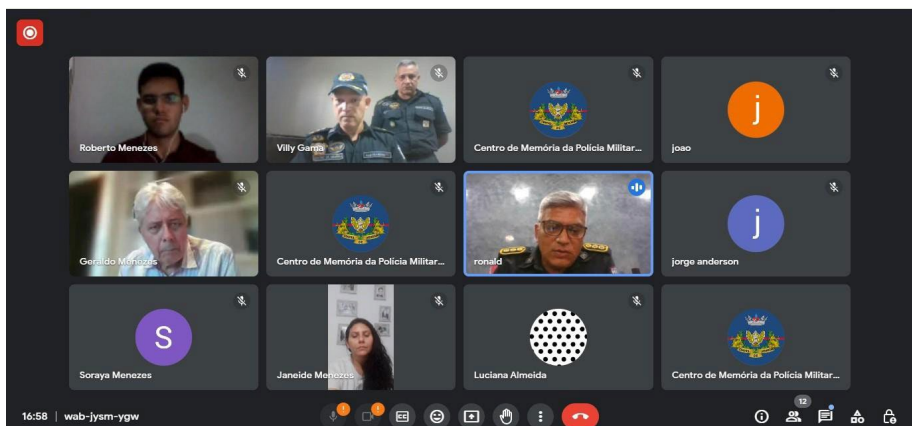
Podemos dizer isso sobre duas considerações, a primeira é devido a falta de referências/reverências que esta instituição faz sobre o comandante, e a segunda é sobre o que nos os depoimentos de sua família. Nesse sentido, Roberto Menezes, bisneto do Marechal, fala sobre esse processo de abertura das informações.

Entrei em contato com o último quartel onde o Marechal foi comandante que é a 7ª região militar, da Bahia, em Salvador, o quartel general da Mouraria, quando eu entrei em contato com eles, falei diretamente com um coronel, ele falou: “olha, aqui a gente tinha um acervo” – inclusive lá tem uma sala em homenagem ao Marechal – “e a gente tem um acervo que estava aqui a até um determinado tempo e foi transferido para o pantheon, do Rio de Janeiro, em Duque de Caxias”. Aí entrei em contato com o museu do pantheon e falei com a Tenente, durante diversos, vários dias, estive em contato com ela e ela falou: olha, existe um material que é mais de 80 páginas o Marechal, u to vendo isso aqui no computador, ele está todo digitalizado só que eu não posso lhe enviar porque não está mais na tutela do pantheon de Duque de Caxias, foi enviado esse documento para Brasília” aí eu falei, vou entrar agora em contato com o Museu de Brasília, entrei em contato, só que é uma burocracia muito grande para você conseguir um documento militar. Envia documentação para comprovar parentesco, tem que saber detalhes, em relação a tempo de serviço, a os pais, endereço, da época então assim, algo muito demorado e a última vez que estive em contato com o Museu de Brasília, foi no ano passado, até hoje eu mando e-mail dizendo para eles que estou no aguardo dos documentos, aqui eu enviei todos os documentos comprovando parentesco com o Marechal , e ele dizem que vão enviar, que está em análise e até o momento estou no aguardo (Menezes, 2023, 21min10seg).

A família atualmente vê dificuldades no que concerne à abertura de informações, quer dizer, mesmo as pessoas que estão na linha de descendência ficam a mercê da liberação de mais informações por parte do exército.

Como um descendente do Marechal eu vejo que o exército apagou a história do Marechal, na seguinte forma: o Marechal, apesar de ter feito coisas como o bombardeio da Bahia, a guerra de canudos, algo que assim foi apagado da memória do exército. O Sotero de Menezes ele foi um marechal do Brasil, então ele não tá na lista de Marechais (Menezes, 2023, 1h56 min19 seg).

Figura 5: Print da tela durante a videoconferência



Fonte: Elaboração própria

Sobre esse fato podemos constatar que esse processo de esquecimento da figura de Sotero vai na contramão, em uma análise comparativa, a outros Marechais do Brasil. Vários temas a respeito desse assunto atraem nossa atenção e vontade de levantarmos questionamentos a respeito da vida do marechal Sotero de Menezes, um desses pontos de discussão pode ser muito bem abordado pelo fato de que através de nossas pesquisas em inúmeras fontes tanto primárias quanto orais percebemos que apesar do marechal Sotero de Menezes ter uma participação direta em vários eventos Históricos importantes para a História do Brasil e a sua longa trajetória no exército brasileiro desde seu ingresso como praça até chegar ao seu apogeu quando é nomeado marechal, sua memória ao longo do tempo foi esquecida pelo exército Brasileiro, prova disso é que no exército não se encontram documentos, uniformes ou medalhas relacionadas ao Sotero, esse esquecimento se torna ainda mais claro quando o comparamos com outros marechais do exército Brasileiro.

Nisto a importância de entendermos a multiplicidade da Memória dentro dos diferentes grupos, os descendentes do Sotero tratam a sua História com mais zelo do que estas outras duas instituições, já que o pertencimento é um sentimento significativo para a aceitação e a formação da identidade, tanto que questões como a lembrança está relacionada não com uma conexão direta com o objeto cerne da memória mas sim com o pertencimento que forma a identidade do indivíduo (Candau, 2021).

Ademais precisamos entender o porquê destas três instituições, a que menos teve o cuidado com a figura de Sotero é justamente a que o Marechal fez sua carreira, o Exército Brasileiro e um dos pontos importantes para discutirmos essa suposta dissociação do EB com o Marechal, é a questão da imagem que o exército busca construir defronte as atitudes que o Sotero teve dentro da corporação, pois a continuidade da memória também está relacionado a imagem que o grupo pretende perpetuar, caso a imagem de um indivíduo seja distinta aos valores de uma instituição, então é possível que esta tente descontinuar os aspectos da memória do indivíduo, pois ela também é um recurso explorado na sociedade e que vende bem (Le Goff, 1990).

Diante disso, voltando novamente ao seu apogeu nos deparamos com sua ação no Bombardeio da Bahia, que passa para a história como uma tragédia para aquele estado. Conjectura-se, portanto, dentro dessa perspectiva que por estar inserido neste ato histórico o Exército desse país relegou Sotero a marginalidade entre o alto escalão dos oficiais da instituição. Um dos pontos que possivelmente explica este desgaste com a EB e o Sotero, foi o conflito regional ocorrido em Salvador em 1912 que acabou acarretando o bombardeamento da cidade:

Às 13h30, dois tiros de pólvora seca foram dados como advertência e, em seguida, o forte de São Marcelo começou a bombardear Salvador, instaurando o pânico na cidade. Além do “forte do mar”, o forte do Barbalho também participou do ataque, em balaços convergentes que visavam destruir a resistência da polícia estadual, cujas forças estavam concentradas no centro da cidade. É difícil determinar com precisão o saldo da destruição, pois os relatos divergem de acordo com a filiação política das testemunhas, mas é certo que a tarde de 10 de janeiro de 1912 marcou um dos mais violentos e extraordinários acontecimentos da história da Bahia (Sarmiento, 2009, p. 98).

O conflito se deu em decorrência do conflito político entre o governador J.J Seabra e as oligarquias da Bahia, nisto o então Marechal Sotero que tinha uma relação muito próxima com o Seabra, por isto Sotero foi uma das forças a frente do então trágico bombardeamento de Salvador, que apesar das frentes jornalísticas do governador Seabra exaltando o Marechal e suas empreitadas políticas, não foram o suficiente para reparar o desgaste da imagem de Sotero ao exército.

O presidente Hermes da Fonseca impõe ordem para que Sotero, comandante da região, colocasse a disposição do juiz Paulo Fontes a força necessária para assegurar o cumprimento de habeas-corpus que deu direito aos membros do legislativo para entrarem no Congresso, o que não foi digerido pelo comandante que desobedece e ordena que os fortes de São Marcelo e Barbalho abrissem fogo contra a polícia estadual, fazendo a destruição de vários edifícios, entre eles a biblioteca pública, histórica, da cidade e o arquivo do governo (Fundação da Casa Rui Barbosa, 1999).

Já em comparação com a PMPA, vimos uma certa tentativa de manutenção da imagem de Sotero, já que dentro da instituição o foco maior ainda é na figura o Sérgio Antônio Dias da Vieira Fontoura, por isto é necessário a interpretação da memória vista separadamente entre estes três grupos, pois a família tem a percepção bem mais próxima ao Sotero pois essencialmente estão tratando de um aspecto da própria identidade, por esta razão é que o avivamento desta memória atualmente se encontra sob tutela da família, enquanto o EB prolifera o esquecimento e a PMPA o mantimento dessa figura histórica, pois como afirma Le Goff (1990, p. 435) “A memória é o elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”.

Como explicar então, que esse homem que participou de momentos tão importantes da história nacional como a Guerra do Paraguai, Revolta de Canudos, sendo destacado como “uma das individualidades mais em destaque no exército nacional” (Revista do Brasil, 1910), mergulha em um esquecimento profundo? Seria lógico que passasse para a história como uma personalidade em que a história deveria ser preservada.

Diante de tudo que foi exposto sobre o processo de esquecimento de José Sotero de Menezes por parte do Exército e a tentativa de recuperação da memória deste homem por meio da família, também faz-se necessário de uma forma contundente a análise de sua memória dentro da instituição Polícia Militar do Estado do Pará.

Figura 6: Frente e verso da Medalha Sotero de Menezes



Fonte: Elaboração Própria.

Nos anos 1970 foi o pintor Daniel da Silva Freire que produziu os retratos pintados da Galeria dos Ex-comandantes da PMPA, no qual conseqüentemente o pintor, com base em outra pintura, produz o retrato que hoje é o seu mais conhecido. A produção de sua pintura demarca, em sentido contrário, não uma tentativa de apagamento dessa memória, mas sim de se colocar a representação de Sotero na história dessa instituição, apesar de seu claro embranquecimento. Não se pode, nessa perspectiva, colocar a culpa em Freire pela situação, já que o mesmo faz apenas uma reelaboração de uma antiga pintura de Sotero de Menezes, no qual ele também é embranquecido. Ademais, temos na PMPA a chamada medalha “Sotero de Menezes”, como se vê na Figura 6, que é concedida por bravura dos policiais militares, o que significa, mais uma vez a título de representação, que faz permanecer na memória, ao menos nas pessoas que integram a instituição, a sua personalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo isso, podemos concluir que Sotero de Menezes foi uma figura muito representativa para o Brasil, pelas mais variadas questões. Podemos dizer que sua vida política está indissociável da sua vida militar, sua trajetória particular está ancorada em uma rara, mas não impossível, alavancada de patente.

Esse homem entrou no EB através dos Voluntários da Pátria que foram para o Paraguai. Assentou-se primeiramente como praça, quer dizer, em uma posição profundamente subalterna, para depois, na guerra, subir ao oficialato pelos seus feitos, primeiramente como alferes e dias depois como tenente.

Para além, a linha do tempo de sua vida permeia várias regiões militares, no qual constrói sua história, entre guerras e revoltas, participando ativamente do EB, instituição em que dedicou sua vida, mas que como podemos constatar não teve sua história e memória devidamente preservada, e foi até mesmo escondida, na medida em que as documentações relativas ao Marechal não são de domínio público e nem abertos aos próprios familiares desse militar.

Nesse sentido, podemos dizer que o bombardeamento a Salvador foi, em grande medida, o ato responsável por esse apagamento, sobre a ótica de uma manobra que fora feita para apagar da memória nacional o acontecimento.

Por fim, o relato da família, muito valiosa para a pesquisa, nos entrega percepções a respeito da memória um grupo de descendentes que se sente escanteado pelo EB, e que tenta resgatar essa memória através de relatos dos familiares que chegaram a conviver com Sotero, mas também a partir de pesquisas a partir dos meios que são possibilitados, como é o caso de Roberto de Menezes, seu bisneto, que enxergando um marechal dentro de sua família, através das memórias de sua mãe, que por sinal foi transmitida por sua avó, possui várias informações que foram resgatadas de Sotero de Menezes.

Em consonância a tudo que foi exposto, Roberto traduz Sotero de Menezes, “Um grande patriota que lutava pela ordem e seguia, também, as ordens e obediência. Apesar de ser um grande disciplinador, severo, ele fez contribuir e em obediência ele seguiu as ordens dada a ele”. (Menezes, 2023, 2h28 min 21seg).

Em suma, o relato da família de Sotero de Menezes fornece uma perspectiva viva sobre a memória de um grupo de descendentes que se sente marginalizado pelo Exército Brasileiro e busca resgatar a história do marechal por meio dos relatos transmitidos por gerações.

REFERÊNCIAS

A NOITE. **Faleceu o Marechal Sotero de Menezes**: quem foi esse velho servidor da pátria. Rio de Janeiro/RJ, ed. 3316, p. 3. 4 mar. 1921. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReaderMobile.aspx?bib=348970_02&pesq=%22Sotero%20de%20Menezes%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.gov.br Acesso em: 18 mai. 2024.

A REPÚBLICA. **Mosaicos**: o Dr. Paes de Carvalho e seus amigos. Belém/PA, p. 1. 12 out. 1900. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReaderMobile.aspx?bib=704440&pesq=%22Sotero%20de%20Menezes%22&pasta=ano%20190&hf=memoria.bn.gov.br> Acesso em: 18 mai. 2024.

CALMON, Pedro. **História do Brasil**: a república. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2021.

CARETA. Rio de Janeiro/RJ, ed 197, p. 28. 9 mai. 1912a. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReaderMobile.aspx?bib=083712&pesq=%22Sotero%22> Acesso em: 18 mai. 2024.

CARETA. Fala o General. Rio de Janeiro/RJ, ed. 197, p 18. 9 mar. 1912b.

FREIRE, Daniel. 1975. [**Sotero de Menezes**]. Óleo sobre tela. Belém: Comando Geral da Polícia Militar do Pará.

FUNDAÇÃO DA CASA RUI BARBOSA (Brasil). Ministério da Cultura. **Rui Barbosa**: cronologia de vida e obra. 2. Ed. Rio de Janeiro/Rj: Lidador, 1999. 306 p.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas/Sp: Unicamp, 1990.

MARRECA, Orvácio Deolindo da Cunha. **Histórico da Polícia Militar do Pará**: de seu início (1820) até 31 de dezembro de 1939. Belém/Pa: Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1940.

MENEZES, Roberto de. Entrevista do Centro de Memória com a família do Marechal Sotero se Menezes. [Entrevista cedida a] Villy Gama. **You Tube**, Belém, 18. Jul. 2023. Disponível em: <https://youtu.be/RjWb6iO-1Hw?si=KU8IFAVxzarJfvxg>, Acesso em: 17/05/2024.

REGO, Orlando de Moraes. **Retrospectivo Histórico da Polícia Militar do Estado do Pará (1822-1930)**. Belém: Instituto Histórico e Geográfico do Pará, 1981.

REVISTA DO BRASIL. **Altos e baixos**: duas datas. Salvador/BA, ed. 4, p. 3. 15 jul. 1908.

REVISTA DO BRASIL. **General Sotero de Menezes**. Salvador/BA, ed. 4, p. 1. 30 jun. 1911.

REVISTA DO BRASIL. **Inspetoria da 7ª Região Militar**. Salvador/BA, ed. 9, p. 51. 30 nov. 1910.

SARMENTO, Silvia Noronha. **A raposa e a águia**: J.J Seabra e Rui Barbosa na política baiana na primeira república. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Universidade da Bahia, Salvador/Ba, 2009.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Racismo Institucional: para compreender o conceito. **Revista da ABPN**: Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as), Curitiba/Pr, v. 1, n. 3, p. 77-88, 28 fev. 2011.

AS PEDRAS VÃO ROLAR: UM ESTUDO SOBRE O REGGAE COMO ELEMENTO CULTURAL URBANOSSANTENSE

Domingos Dutra dos Santos¹

Lídia Viana dos Reis²

Wraydson Silva Sousa³

INTRODUÇÃO

O reggae é um gênero musical presente na sociedade maranhense e, conseqüentemente, também na sociedade brasileira, dotado de características e traços específicos que permite a sua definição como uma manifestação cultural relevante para essas sociedades. Deste modo, refletir acerca dos aspectos que permeiam o entendimento do reggae como uma manifestação cultural se faz importante no sentido da própria compreensão deste ritmo.

Neste sentido, é importante trazer que a ideia de manifestação cultural de Botelho (2001), que traz consigo a noção de expressões de um povo, de seus ritos, ritmos, celebrações e crenças, o que se faz aqui importante para a compreensão da própria noção do reggae como manifestação e como ritmo que marca uma sociedade.

Em vista disso, o referido ensaio tem como proposta realizar uma análise acerca do reggae como manifestação cultural da cidade de Urbano Santos, Estado do Maranhão, a partir da perspectiva dos moradores desta cidade. Para tanto, busca-se também refletir sobre a ideia desse gênero musical como manifestação cultural, bem como perfazer uma descrição do contexto histórico e das características do reggae na Jamaica, no Brasil, no Maranhão, na Região Leste Maranhense, de tal modo a evidenciar a história, as características, as influências e a percepção social do reggae em Urbano Santos.

Neste contexto, o objeto deste estudo é o reggae e a sua caracterização como manifestação cultural. Por sua vez, como campo de pesquisa, este estudo apresenta

1 Mestre em História pela Universidade Estadual do Maranhão. Professor da rede pública de Urbano Santos. E-mail: dutradomingos09@gmail.com.

2 Graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão, Professor da rede pública de Urbano Santos. E-mail: lydiaviana07@gmail.com.

3 Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão, Professor da rede pública de Urbano Santos. E-mail: wraydsonss@gmail.com.

a sociedade urbanossantense e sua visão acerca do reggae, de seu processo histórico, de suas características e de sua perspectiva social sobre essa manifestação.

A relevância deste estudo se dá pela significância que o reggae tem como manifestação cultural brasileira, marcante na sociedade maranhense e, como tal, presente também na sociedade urbanossantense, introduzida a partir dos donos de radiola, que chegam e fixam morada em Urbano Santos, entre o fim da década de 1970 e início dos anos 1980.

Neste sentido, cabe como parte deste estudo a reflexão acerca do contexto histórico do reggae nessa localidade, no sentido de evidenciar os elementos, eventos e personagens relevantes para o processo de introdução e afirmação desta manifestação nesse local e como caracterizadora de sua sociedade.

Por sua vez, a ideia de pesquisa bibliográfica para Gil (2008) refletiria como uma forma de estudo que se desenvolve a partir de material já desenvolvido e publicado, como livros, artigos, teses, dissertações e outros diversos meios impressos ou virtuais. Para este mesmo autor, a ideia de pesquisa de campo é aquela em que o indivíduo vai em busca das informações a partir de observações ou por meio da realização de entrevistas ou de aplicação de questionários, que servirão para dar embasamento aos seus resultados.

Desta forma, este estudo se propõe ao levantamento, a análise e a reflexão de textos já produzidos e que trabalhem a temática do reggae, sua história e suas características, no contexto da Jamaica, do Brasil, do Maranhão e de Urbano Santos, entre os quais estão Brasil (2011) e Morias e Araujo (2008), mas também de estudos que reflitam a perspectiva do que seja cultura e manifestação cultural, como Cruz, Menezes e Pinto (2008), e pelo prisma da História Cultural de Burke (2005), de Chartier (1990), e de Geertz (2008).

Não obstante, a pesquisa bibliográfica visa também levantamento de informações sobre a localidade campo deste estudo, especialmente com o intuito de evidenciar os aspectos que permeiam a cultura, os espaços culturais e os espaços de memória desta sociedade, no sentido de refletir sobre como o reggae e os espaços ele ocupa se inserem e podem ser importantes para a sociedade e cultura local. Para tanto, será aqui tomada como norte os relatos de donos de radiola, músicos, donos de boates/bares e radialistas tais como Zé Combrada, DJ Antônio Pedra, Almir, Regis Ramos, Neto Enes, Reginaldo Roots e outros.

Realizamos entrevista também com senhor Ademar Danilo, atual diretor do Museu do Reggae em São Luís do Maranhão, com o músico Neto Enes da Banda Tribo de Jah, com os Djs de São Luís, Jorge Black, Léo Pedra e Elizabeth Lago, bem como os professores Valterli Rocha, um dos organizadores da Resenha Roots, que vai completar agora 5 anos de existência, e com o professor Clemilton Barros, prefeito que criou a Lei Municipal do Dia do Reggueiro.

Todavia, a referida pesquisa de campo se dará também com vistas ao levantamento de informações sobre o reggae em Urbano Santos, tomando como base a metodologia da história oral, alicerçada na memória e a nas experiências dos indivíduos que vivem ou viveram nessa cidade, sejam aqueles diretamente ligados ou reggae – como participantes de festas ou apenas apreciadores desse ritmo musical – ou não.

PERCURSO HISTÓRICO DO REGGAE

O Reggae é, na atualidade, um ritmo presente e marcante no Maranhão, que apresenta traços específicos e característicos, dotado de uma grande popularidade tanto na sociedade ludovicense quanto em outras sociedades deste Estado, se colocando assim como uma das manifestações culturais mais marcantes, atualmente, deste Estado.

Neste sentido, em relação ao significado da palavra reggae, segundo Penha (2003), embora não haja um consenso ou algo bem definido, para alguns estudiosos estaria associado a ideia de raiva ou desigualdade e teria surgido a partir de uma mescla das línguas afro-caribenhas e inglesas, em 1967 no disco “*Do the reggae*”, do grupo “*Toots and Maytals*”, no qual o vocalista Toots Hibbert define de “vinda do povo” ou “vinda do gueto”.

Em relação ao seu surgimento na Jamaica, o pesquisador Marcus Ramúsyo de Almeida Brasil (2011) afirma que este, estaria associado as concepções políticas e ideológicas da religião rastafári e as questões de identidade política e cultural dos grupos sociais afrodescendentes, daquele país. Assim, este autor afirma que:

O reggae surgiu na Jamaica, em meados dos anos de 1960, liricamente ligado às concepções político-ideológicas da religião rastafári. As condições sociais e econômicas dos grupos sociais afrodescendentes da ilha caribenha propiciam o surgimento de um sistema simbólico constituído nas relações de transcendência e inter-relação entre as dimensões política, religiosa e artística, que se traduzia na construção de uma identidade política e cultural para os negros e pobres, considerados “outsides” (Brasil, 2011, p. 27).

Ainda em relação ao contexto histórico, Elaine Peixoto Araújo (2004) afirma que:

O ritmo nasceu nos chamados “bairros de lata” da Jamaica, bairros da periferia edificados em barracões de zinco. É através desse dado que se depreende que, desde o seu aparecimento, o reggae sempre foi um som do gueto. Mas a magia do reggae, talvez, esteja no fato de conseguir mobilizar a população negra, mostrar a insatisfação para com a realidade, a discriminação racial sofrida e criar uma atmosfera de valorização das raízes negras, buscando reverter, assim, a opressão (Araújo, 2004, p. 104).

A partir dessas duas perspectivas percebe-se o surgimento do ritmo atrelado a um processo de luta e de manifestação ideológica, política e cultural das populações negras oprimidas da sociedade jamaicana. Um ritmo capaz de mobilizar essa população pela valorização de suas raízes e na luta contra a opressão.

Aprofundando a ideia acerca da origem jamaicana do reggae, Faria e Costa (2016), trazem consigo uma perspectiva de gênese atrelada às contribuições culturais das populações africanas a América. Assim, esses autores afirmam que não é que o reggae tenha surgido a partir da África, mas os indivíduos de origem africana que chegam a América no período das grandes navegações trazem consigo elementos culturais daquele continente que influenciaram na formação cultural das populações americanas. Deste modo, Faria e Costa (2016, p. 2) afirmam que “o fato do reggae ter surgido na América não faz dele algo não africano”.

Corroborando com essa fala e relação com o processo de chegada de africanos no continente americano, Carlos Albuquerque (1997) expõe que:

O reggae chegou de navio à Jamaica. Mas não foi uma viagem de primeira classe. Longe disso. Foi uma odisséia de medo, terror e sofrimento vivida por milhões de integrantes de diversas nações africanas, capturados e enviados ao outro lado do mundo. Os escravos foram as sementes do reggae, transportados em porões, amontoados uns em cima dos outros, como palitos em uma caixa de fósforo (Albuquerque, 1997, p. 13).

Em São Luís, esse ritmo, que tem suas origens na Jamaica, apresenta-se difundido de tal forma que é capaz de alcançar as mais distintas classes sociais e permear as mais variadas ações do cotidiano, constituindo-se como parte da identidade deste povo (Morias; Araújo, 2008).

Acerca dos primeiros contatos do ritmo com os maranhenses, Araújo (2004) afirma que a versão mais aceita é a de que nos primórdios dos anos 1970, um apreciador de músicas caribenhas, conhecido por Riba Macedo, teria tido acesso alguns discos de reggae adivinhos da cidade de Belém e, possivelmente, contrabandeados na Guiana Francesa. Com isso, este teria introduzido estes discos em festas regadas aos ritmos do Caribe, promovidas por donos de radiola, entre os quais se destacavam o senhor José Ribamar Maurício da Costa, popular “Carne Seca”.

Segundo Morias e Araújo (2008), na capital maranhense este ritmo passa a ser incorporado dentro das práticas festivas e das programações culturais desta sociedade, constituindo-se um elemento de significativa influência sobre as relações e interações que se estabelecem nesse meio e, conseqüentemente, criando um novo mercado de bens e trocas simbólicas, de tal modo a construir na memória coletiva local, o ideário de semelhança entre São Luís e o país de origem do reggae, a Jamaica, ao passo de esta cidade ser inclusive caracterizada como a Jamaica Brasileira.

Em entrevistamos com o Senhor Ademar Danilo, atual diretor do Museu do Reggae em São Luís do Maranhão. Sobre a chegada do reggae no Maranhão, descreveu que:

O reggae nasceu na Jamaica em meados da década de 1960, final da década de 60 e logo em seguida chegou ao Maranhão. Os primeiros registros da presença do reggae nos eventos aqui do Maranhão são logo no início dos anos 70. Desde 1970 o maranhense já tinha um lugar pra dança reggae, que era o Pop Som no bairro da Jordoá, quase 50 anos atrás (elaboração própria, a partir de entrevista com Ademar Danilo, 2023).

Para a pesquisadora Talita Lima Penha (2003), as relações entre Maranhão e Jamaica, no que concerne ao reggae, recaem sobre o fato de que ambas possuem uma população predominantemente negra, o que gera uma forte identidade entre esses povos. Essa ideia de identidade e a situação social permite assim o estabelecimento de uma relação de proximidade entre as populações marginalizadas do Maranhão e da Jamaica.

Corroborando com está ideia e complementando-a, Moreira Neto (2011) vai defender a noção de que a difusão do reggae no Maranhão pode estar associada a proximidade entre a Jamaica e o litoral brasileiro, mas também ao fato de que ambas as localidades são intensamente influenciadas pelos africanos, especialmente os Negros-Minas, nas suas formações culturais. Este último aspecto seria, inclusive, uma forte tese para ideia de que o povo maranhense se identificava com os sons do Caribe, onde o reggae surgiu.

Deste modo, Penha (2003, p. 38) afirma que “O reggae é traduzido como um veículo forte e legítima mobilização identificação da população negra de baixa renda que habita as invasões e as palafitas da cidade”. Corroborando com essa ideia, Araújo (2004) enfatiza que “O reggae, até nossos dias, continua sendo um canto de descontentamento do povo, um grito de denúncia em favor da transformação social” (Araújo, 2004, p. 104).

Outra defesa trazida por Araújo (2004), acerca do processo de identificação do maranhense em relação ao reggae e que recai diretamente sobre o Reggae Roots⁴, é a de que um dos fatores de aceitabilidade deste ritmo pelo maranhense seria a sua similaridade com manifestações culturais típicas desta localidade, como exemplo o bumba meu boi. Essa similaridade poderia ser percebida inclusive no ritmo, especialmente quando se pensa em sotaques mais compassados, como o da Baixada. Deste modo, Araújo (2004), traz ainda que:

4 O termo reggae Roots, de acordo com Morias e Araújo (2008) é alcunhado para designar o que seja o reggae de raiz, isto é, o reggae que traz em seu bojo as questões e as problemáticas introduzidos na Jamaica com seu processo de modernização, tais como o desemprego, a falta de habitação e a precarização do trabalho.

Percebe-se que a pulsação do reggae feita pelo contrabaixo elétrico e pelo bumbo da bateria é a mesma feita pelo pandeirão e pelo tambor-onça no bumba-meu-boi. O reggae também possui compatibilidade rítmica com uma outra manifestação da cultura maranhense, o bloco de ritmos; a marcação feita pelo pedal da bateria muito se aproxima da do contratempo, aquele longo tambor dos blocos tradicionais da cidade (Araújo, 2004, p. 105).

Todavia, ainda acerca do processo de introdução do reggae no Maranhão e das inúmeras ressignificações que este ritmo adquire neste estado, Brasil (2011) evidencia um conjunto de características que farão do reggae maranhense um ritmo com estilo próprio, quando ele afirma que:

a introdução do reggae no Maranhão mais especificamente na baixada e em São Luís, se dá de forma eminentemente vicinal, operacionalizada por estratos sociais menos abastados da sociedade. A partir da disseminação do reggae como estilo musical internacional preferido nas periferias de São Luís, é constante a presença das festas de reggae dentro das páginas policiais dos principais jornais da cidade, sempre ligados aos grupos hegemônicos de poder. Ao longo dos anos o reggae sofre um processo de apropriação pelos grupos sociais pobres da periferia da capital, em sua maioria afro descendente. A música que na sua origem jamaicana era dançada individualmente foi re-coreografada a partir daí o reggae ganha em sensualidade com a ginga maranhense, sendo dançado em pares. Outra ressignificação foi no nome das músicas. Como a grande maioria dos adeptos do novo gênero não entendia o inglês, uma forma particular de identificar a música foi a criação dos melôs (Brasil, 2011, p. . 89).

Esses apontamentos do autor nos servem para entenderem como surgem determinadas características que são muito próprias do reggae maranhense – como o dançar agarradinho e a denominação de “melô” para as músicas deste estilo, a partir de um conjunto de ressignificações que serão importantes para dar um estilo único a esse ritmo no estado.

O reggae nasceu na Jamaica fruto de uma mistura de ritmos locais, com ritmos como blues norte-americano. O reggae chegou no nosso estado e se transformou em um elemento cultural capaz de influenciar diretamente a maneira de ser dos maranhenses, é isso que o reggae faz aqui com a gente. O reggae influencia à nossa maneira de vestir, muita gente anda com a moda reggae, o reggae influencia nossa maneira de falar, o nosso vocabulário e o reggae influenciam principalmente a nossa maneira de dançar, o maranhense inventou essa maneira de dançar agarradinho que só é dançado aqui no Maranhão e onde nós influenciemos como os nossos vizinhos do Pará do Amapá do Piauí e também do Ceará. O reggae hoje é um grande elemento de identidade do povo maranhense.

O reggae tem impacto decisivo na cultura do Maranhão, pois ele não chegou como um estrangeiro invasor, o reggae chegou como uma espécie de irmão, que nasceu em outro lugar, então o reggae tem essa influência na cultura, o reggae é irmão do bumba meu boi, é irmão do tambor de crioula e está presente e contribuindo em todas as manifestações culturais do Maranhão. O reggae influencia no nosso turismo, o turismo do nosso estado, o Museu do Reggae em 2 anos recebeu 120.000 visitantes é de longe a casa de cultura mais visitada do Maranhão inteiro, desses 120.000 visitantes em 2 anos que tivemos 50.000 são turistas, olha que maravilha, o Museu do Reggae atraiu a visita de 50.000 turistas, isso nos deixa muito felizes, mas nós somos mais felizes porque desses 120.000 visitantes eram 70.000 são maranhenses, essa é a nossa filosofia, nós fizemos esse Museu do Reggae para atender aos maranhenses e se o maranhense gostar, o turista vai gostar se o maranhense não gostar dificilmente o turista vai (elaboração própria, a partir de entrevista com Ademar Danilo, 2023).

Cabe aqui frisar que, no processo de difusão mercadológico do reggae no Maranhão, a mídia alcança um lugar estratégico e importante para este ritmo, uma vez que é por meio dela - quer no processo de produção e comercialização, quer a partir de programas de rádio criados - que alcança um número cada vez maior de pessoas, como defendem Brasil (2011), Morias e Araújo (2008) e Penha (2003).

Ainda sobre São Luís esse ritmo se difunde a tal modo que, como defende Penha (2003), se constitui como parte da identidade cultural desta cidade, se fazendo um fator de atratividade turística para a capital maranhense. Neste sentido, esta autora enfatiza que:

O reggae, portanto, não é só uma forma de dançar. É também uma maneira de conviver de um segmento da juventude negra de São Luís, diante das Barreiras impostas pela discriminação racial. Em particular, está o reggae que, no Maranhão, fez a capital São Luís ser conhecida como “capital brasileira do Reggae” ou “Jamaica Brasileira”, colocando-se como elemento de atratividade turística muito forte, apesar dos descasos por parte das agências de viagens e operadores de secretaria de turismo local. Conclui-se que o reggae, atualmente, faz parte do circuito de lazer da cidade, como um reflexo direto do turismo, tornando-se importante alternativa, para quem vê no ritmo uma nova opção de lazer e turismo (Penha, 2003, p. 55).

A questão sócioespacial será outro fator importante a se considerar em relação ao reggae e as suas vertentes no Maranhão, uma vez que existirá um reggae da classe média, caracterizado pela apresentação de bandas de reggae ao vivo ou de radiolas menores, em bares de médio porte, e um reggae para as classes mais pobres que se constitui como um ritmo atrelado às grandes radiolas, com seu enorme poderio sonoro e visual, com intensa participação da população ou “massa regueira”⁵. Acerca disso, Brasil (2011) expõe que:

5 É uma expressão ou uma gíria usual na comunidade regueira do Brasil, especialmente no

A partir da adoção do reggae pela classe média, houve uma ampliação do reggae enquanto produto cultural e de mercado. Existe um reggae de classe média caracterizado por bares de médio porte, com radiolas menores, nos quais, geralmente, acontecem apresentações de bandas de reggae ao vivo. Este espaço é em sua maioria frequentado por estudantes universitários, intelectuais e outros membros da classe média. Por outro lado, o reggae que primeiro surgiu em São Luís é proveniente dos grandes clubes de reggae, galpões com capacidade para milhares de pessoas, nos quais estão instaladas as grandes “radiolas”, com seu enorme poderio sonoro e visual. Essas festas dos clubes são caracterizadas pela intensa participação da “massa regueira”, constituída em sua grande maioria de pessoas pobres da periferia da cidade (Brasil, 2011, p. 91).

Outro aspecto importante para a compreensão acerca do processo de difusão do reggae nas terras maranhenses é a questão mercadológica, uma vez que ela viabiliza a esse ritmo a ampliação a outros espaços para além da capital deste Estado, chegando, inclusive, a Região Leste Maranhense, onde se coloca como um fenômeno social de grande importância para constituição cultural desses povos. Assim como em São Luís, em Urbano Santos esse ritmo alcançará tanto os menos favorecidos quanto extratos mais abastados da sociedade local.

Na Região Leste Maranhense, o reggae também adquire aspectos similares ao da capital maranhense, tais como: a presença das grandes radiolas e das festas em grandes clubes ou salões. Para além disso, há elementos característicos do ritmo em São Luís, que são também assimilados pelas populações das mais distintas cidades da Região Leste Maranhense e que, por sua vez, constituem um conjunto de elementos que se tornam característicos desse ritmo e passam compor a identidade do mesmo no Maranhão.

Na concepção de Morias (2008), no contexto maranhense, as radiolas possuem um protagonismo marcante do reggae, seja no que este autor caracteriza como mídia genuína deste ritmo no estado, seja como meio de legitimação nas áreas mais pobres de São Luís desse ritmo, além de uma referência às próprias origens jamaicanas, haja vista sua proximidade com o *sounds systems*⁶. Por fim, representa uma perspectiva de posicionamento do reggae contra a lógica industrial cultural.

Sobre a caracterização e importância das radiolas para o processo de sofisticação do reggae e de sua aceitação, Moreira Neto (2011) afirma que:

Maranhão, voltada a designar aqueles que apreciam o reggae, especialmente nas festas desse ritmo musical.

6 Na cultura popular Jamaica a referida expressão pode possuir diversos significados. Todavia, a expressão é aqui usada como referência ao significado mais conhecido que se liga as aparelhagens sonoras, profissionais ou amadora, comumente utilizados nas festas de reggae na Jamaica.

Sem dúvida a sofisticação das estruturas sonoras do Reggae, que no Maranhão foi apelidada de radiolas, apresentou um ponto catalisador e motivador dessa aceitação relampejante, pois se estabeleceu no estado, principalmente na capital maranhense e principais cidades da região conhecida como Baixada maranhense um clima de disputa simbólica entre os radiolários, causando, de maneira informal e espontânea, uma popularização arrebatadora, principalmente junto as populações menos favorecidas (Moreira Neto, 2011, p. 33).

A ideia das radiolas constituirá inclusive um meio mercadológico importante, tanto em São Luís, quanto nas outras regiões deste Estado. Nesse sentido, no Maranhão, esses aparelhos ganharão o formato de grandes estruturas eletrônicas, denominadas radiolas de reggae ou paredões, que essas se constituirão como elementos essenciais as festas e ditarão o ritmo nesses eventos, de tal modo que passam a se apresentar em boa parte do Estado, inclusive em Urbano Santos.

Neste sentido, Brasil (2011, p. 96) ao classificar as radiolas em três patamares distintos e com usos diferenciados, no qual as radiolas de pequeno porte “são feitas para pessoas das comunidades periféricas locais, que são amantes do Reggae, que, quando possuem recursos mandam fazer, ou eles mesmos fazem suas radiolas de fundo de quintal”, as radiolas de médio porte, em geral, possuem “público alvo em determinadas áreas da Ilha de São Luís. Participam de grandes eventos quando são convidadas pelas grandes radiolas e na atualidade desempenham papel importante, porém, coadjuvante”, por sua vez as radiolas de grande porte são as que mais se destacam, inclusive economicamente. Em vista disso, este autor afirma que:

A grande acumulação de capital encontra-se hoje as grandes radiolas. Pode-se considerar como as grandes, hoje em dia, no estado do Maranhão, radiola super Itamaraty, do Deputado Federal Pinto Itamaraty, a Estrela do Som (A giga), do ex- vereador Ferreirinha Black Power, que tem o codinome “Kriptonita” (Brasil, 2011, p. 96).

Ainda segundo Moreira Neto (2011), a produção das festas é outro ponto importante quando se pensa no reggae. Organizados em clubes, bares, terreiros ou espaços públicos, a questão da qualidade sonora é um ponto fundamental nessas festas, daí a manutenção da aparelhagem, a potência e a fidelidade das frequências sonoras, serem cuidados constantes, que inclusive aponta para a necessidade da disposição de um técnico durante as festas.

Na Ilha de São Luís, esses eventos ocorrem tanto em áreas rurais quanto em bairros da zona urbana, muito embora sua presença seja mais marcante nas regiões mais periféricas. Essas festas ocorrem também pelo interior do estado, especialmente em povoados rurais com grande contingente de populações afrodescendentes, inclusive comunidades quilombolas da região da Região Leste Maranhense, como na região do Munim (Brasil, 2011).

Para Brasil (2011), o processo de introdução do reggae no Maranhão se dá de forma mais específica e enfática na Região Leste Maranhense e em São Luís, sendo eminentemente realizada a partir dos estratos sociais menos abastados da sociedade e que se caracterizará como o estilo musical, que dará preferência a músicas internacional, muitas importadas da Jamaica e com temáticas ligadas as áreas periféricas, isso seja em São Luís ou em outras localidades do Maranhão.

Ainda segundo este autor, o reggae irá adquirir uma conotação identitária tanto na capital maranhense quanto na Região Leste ao passo que se constituirá como um fenômeno de grande relevância para a caracterização dessas populações (Brasil, 2011). Isso fica claro quando o mesmo afirma que: “A amplitude que a identidade reggae ganha em terras maranhenses, principalmente na capital e na baixada maranhense, constitui-se um fenômeno social relevante no campo de estudo da cultura” (Brasil, 2011, p. 91).

Moreira Neto (2011) aponta que, ao longo do seu processo de consolidação no território e na sociedade maranhense, o reggae passa por um dolorido processo de conquista, de legitimação e de afirmação econômica, política e social, que o permite um alcance cada vez maior de espaços, inclusive chegando a ambientes outrora não pensados.

Ainda sobre este contexto, Moreira Neto (2011) afirma que há um processo de articulação com as elites, seja no campo econômico ou político, de tal forma que hoje lideranças desse segmento se relacionam politicamente, inclusive em processos eleitorais, na eleição de membros dessa comunidade, para cada que vez mais este ritmo se firme, legitime e circule.

Neste contexto, podemos entender o reggae como uma manifestação cultural que se apresenta intimamente ligado à perspectiva da História Cultural, uma vez que esta se ocupa daquilo que é característico de um povo, entre os quais estão valores, costumes e tradições.

Aqui é importante dizer que, em relação a História Cultural, para Burke (2005), ao longo do tempo, ela passa por processos de redefinições nos seus estudos, nas suas abordagens e nas suas discussões. Essas redefinições acabam por refletir a perspectiva que essa história adquire. Outra discussão pertinente trazida por Burke (2005) e que recai sobre a ideia de História Cultural é a de que esta, embora por vezes seja confundida com a história da cultura, se faz bem diferente e dissociada da mesma, uma vez que a história da cultura apresenta seus preceitos ligados à ideia hegeliana, altamente estético e elitista. Por sua vez, o objeto de estudo da História Cultural, na concepção de Chartier, é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 16).

A cultura poderia então ser entendida como o resultado de obras e gestos que caracterizam e justificam as apreensões que constituem a formação do ser, ou também como o conjunto de práticas que caracterizam ou definem uma dada sociedade e a sua forma de sentir, viver e pensar o mundo (Chartier, 1990).

Para Carvalho (2005), a ideia de História Cultural e o conceito de representações, guiados pelo acúmulo de perspectivas de vários outros autores, se faz uma importante concepção, especialmente quando se considera as ideias de Chartier, relativas acerca das contribuições da História Cultural para a História.

Aqui cabe a ênfase no pensamento de Clifford Geertz (2008) em que este autor define a cultura como sendo um conjunto sistemático de signos interpretáveis e que se entrelaçam, ou seja, um sistema simbólico e representativo de uma dada comunidade. Isso fica claro na seguinte fala deste autor:

A cultura é um sistema entrelaçado de signos interpretáveis, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos de subjetivação. Essa dinâmica pode ser descrita de forma inteligível - isto é, descritos com densidade (Geertz, 2008, p. 24).

Neste sentido, a História Cultural se faz como um meio capaz de ampliar seus objetos historiográficos, o que possibilitaria estudos com novos objetos, abertos para as mais variadas pesquisas, entre os quais cabem: a cultura letrada, as representações, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos e sistemas educativos, a cultura popular e quaisquer outras temáticas que pudessem ser atravessados pela concepção polissêmica de Cultura.

Neste contexto, a História Cultural não era mais somente uma história da cultura que se limitava a analisar apenas a produção cultural literária e artística oficialmente reconhecida, mas era agora mais ampla, especialmente no sentido de abarcar novas áreas (Barros, 2005).

Em vista disso, a possibilidade de uma abrangência mais ampla da História Cultural, direcionada a estudos como o que aqui se propõe, pode permitir a História uma visão diferenciada e mais aguçada acerca de um dado fato, fenômeno ou momento histórico, daí a importância da compreensão e da consideração dos preceitos da História Cultural.

REGGAE COMO ELEMENTO CULTURAL URBANOSSANTENSE

O reggae em Urbano Santos tem uma trajetória de mais de 40 anos. Desse modo, o movimento tem uma trajetória rica, pois partindo das primeiras radiolas, primeiros DJs, dos clubes de festa chegou até o processo de criação do dia municipal do reggae em nossa cidade, que é 06 de setembro, sendo comemorado pela primeira vez em 2023.

Para evidenciarmos a chegada e o percurso do reggae em Urbano Santos, iniciamos com os relatos da entrevista com o principal nome desse movimento na cidade, o senhor Zé Combrada, como é conhecido popularmente. Que ao historicizar o reggae em Urbano Santos, descreveu que:

Eu cheguei aqui em Urbano Santos na época de 1981, não existia esse movimento, então eu sou uma das primeiras pessoas desse movimento aqui, as pessoas que não tinham conhecimento foram passar a ter conhecimento, quem não gostava, foi passando a conhecer e gostar. E hoje chegamos numa época que o reggae explodiu, já nasceu outras pessoas, várias gerações dentro desse movimento. Mas eu venho nessa história desde 1981 nesse movimento (elaboração própria, a partir de entrevista com Combrada, 2023)

O reggae oficialmente chega em Urbano Santos em 1981, quando pela primeira vez a radiola do Desembargador veio “tocar” na boate Duas Vidas do senhor Otaviano Ferreira de Souza. Sobre esse fato o senhor Zé Combrada (2023), enfatiza que,

Na verdade, em 1981 eu trabalhava em uma radiola de um senhor a quem eu devo toda a minha história, de nome Desembargador de Humberto de Campos, e a gente veio para cá com essa radiola dele, e dessa radiola viemos tocar por aqui. Não deu mais certo, ele voltou para sua cidade e eu fiquei. Nesse mesmo ano, em 1981 montei a minha radiola, daí foi que eu já fui já direto pro reggae, porque na época eu já trabalhava no reggae, mas em radiola de outra pessoa. A partir dessa época comecei trabalhando com minha própria radiola, de nome JR SOM. Em seguida, foi que comprei outra, que tenho até hoje com o nome Companhia Musical, hoje conhecida como Mega Companhia Musical. A Companhia Musical que hoje é uma radiola conhecida no movimento no Maranhão inteiro. Me sinto horando por fazer parte desse movimento e ser o pioneiro do movimento reggae em Urbano Santos.

No mesmo período de criação da radiola Companhia Musical, Urbano Santos era celeiro de um grande músico do reggae maranhense, o senhor Neto Enes da Banda Tribo de Jah, que viveu em Urbano Santos em meados dos anos 1980. Segundo o músico seu nascimento como artista ocorreu nesta cidade.

Por esses dias aí, no festejo de Urbano Santos, no dia 06 de setembro a banda Raiz Tribal tocou aí, e tem dois filhos meus, o tecladista e o vocalista. [...] Lembro do Rubens, do Paulo, do Marituba, do seu João (gavião). Seu João, não sei como ele tinha coragem de nos emprestar o violão, ninguém tinha grana pra comprar um violão, e aí ia lá no seu João pedir emprestado. O Rubens era invocado com o inglês, eu também. [...] Mas dê um abraço em todo mundo dessa cidade, que amo muito, a minha carreira artística começou aí em Urbano Santos, e tenho o maior orgulho de falar pro mundo que eu nasci pra música aí em Urbano Santos. Tem gente que pensa que sou urbanossantense, e eu fico muito orgulhoso disso. Eu amo esse povo, amo essa cidade. Cidade que me lançou pra carreira musical, foi aí onde tudo começou, eu sempre falo que um dos palcos mais importantes da minha vida, ou seja, o mais importante, apesar de ter tocado em várias partes do mundo, como Hollywood nos Estados Unidos, em alguns lugares da Europa como na França e Itália, o palco mais importante da minha vida é o palco da boate Duas Vidas, que era do Otaviano. Com toda honestidade eu tenho muito orgulho de ter começado aí nessa cidade (elaboração própria, a partir de entrevista com Neto Enes, 2023)

Observa-se que a Boate Duas Vidas fora o palco essencial para o surgimento do reggae em Urbano Santos. Segundo o senhor Otaviano Muniz, o senhor Otaviano foi responsável também por trazer em meados de 1980, pela primeira vez a radiola Ytamaraty, do Deputado Federal Pinto da Itamaraty, comandada pelos DJs Mr. Brown, Bacana, Roberthanco e Mr. John.

A existência e permanência do reggae em Urbano Santos, só foi possível graças a pluralidade de clubes de festas, boates e bares, que haviam na cidade, das quais destacaram-se:

Clube Jamaicano, Casa Grande Club, Maçã do Amor do Donde, Club dos Artistas do João Aderaldo, Cinco Estrelas do Dôca, Puleiro da Chica do Juca, Boate Tropical, Clube Roda Viva, Boate do Dil, Boate do Judásio, Ratis Clube, Choperia Ramos, Duas Vidas (Boate do Otaviano), Boate Roque Santeiro do Zé Santo e Zico, Bar ti ti ti, Boate Periquito Verde, Banda Yama, Bar do Zé Virgulino, Bar Deusa do Sol, Abrigo (Bar do Cangati) Cai n'água, Afocus (elaboração própria, a partir de entrevista com Combrada, 2023).

Vale ressaltar que o reggae em Urbano Santos teve grande difusão entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, tanto na zona urbana quanto rural, pelas rádios, pelos radialistas que em sua maioria eram também DJs. Ao se tratar da trajetória do reggae em Urbano Santos, o senhor Zé Combrada menciona alguns nomes de radiolas, donos de radiolas e DJs, que contribuíram e contribuem para essa história, a saber:

Companhia Musical do Zé Combrada, Radiola do Zé do Bombo, Nave do Som do Dj Antônio Pedra, FM Mega Sister, GG Som, Z Lyon, Tatiane do Som, Hollywood Twister, Estrela do Som, Explosão do som, Castelo do Som, Treme Terra do Almir. Desembargador, Reginaldo Roots, Roberto Pedra, Raimundo Marley, Dail Pedra, Vavá Roots, Valdenison Pedra, Dete, Vilson Marley, Bernardo (elaboração própria, a partir de entrevista com Combrada, 2023).

Nós tivemos agora a titulação de São Luís como capital nacional do reggae, como patrimônio cultural imaterial da humanidade, nessa esteira o prefeito de Urbano Santos, professor Clemilton Barros, criou a Lei Municipal do Dia do Regueiro. Em Urbano Santos o dia 6 de setembro é festejado o dia municipal do regueiro, que teve em sua primeira edição a participação da Banda Raiz Tribal. Bob Marley disse um dia que “o reggae iria cobrir a terra assim como a água cobre os mares” e de fato, hoje existe reggae no mundo inteiro.

Hoje em Urbano Santos temos como locais tradicionais das festas de reggae a Choperia Ramos e o AFOCUS, além dos vários festejos que ocorrem ao longo do ano. Sobre as festividades do Afocus destacamos a Resenha Roots, que vai completar agora 5 anos de existência. Na edição de 2023 o professor Valterli Rocha, um dos organizadores do evento enfatizou os objetivos do grupo e da necessidade de preservarmos essa tradição.

A Resenha Roots é um grupo de amigos que curtem, valorizam e disseminam o reggae roots, em seu IV ano a festa contou com a participação dos Djs de São Luís, Jorge Black, Léo Pedra e Elizabeth Lago. Considerando as reflexões acerca da música reggae, em entrevista o Dj Jorge Black, o peso do reggae como é conhecido, afirmou que o reggae está enraizado em sua trajetória de vida e que coleciona discos desde 1976.

Eu fico feliz porque eu acredito que a minha conexão com reggae Urbano Santos e São Benedito do Rio Preto, ela vem desde os anos 2000. É meu segundo ano na resenha, eu quero parabenizar vocês pelo desempenho, pelas pesquisas, pela repatriação da música reggae, porque a gente sabe que outrora o que a gente toca hoje era uma música que tocava nas radiolas (elaboração própria, a partir de entrevista com Jorge Black, 2023).

Historicamente o reggae sempre foi alvo de preconceitos e estereótipos, e por ser marginalizado socialmente por um grupo branco racista, teve sua prática excluída do que podemos chamar de elemento cultural. Em Urbano Santos não foi diferente, por um certo tempo, vivenciamos essa marginalidade e exclusão, a comunidade regueira⁷ tinha cor e localização.

⁷ Expressão é aqui usada como referência aqueles que são apreciadores desse estilo musical, sejam eles participantes ativos ou não das festas de reggae.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as características do reggae urbanossantense e de suas semelhanças e distanciamentos em relação a reggae no contexto regional, nacional e global, foi um dos objetivos basilares deste estudo, uma vez que tudo isso reflete a caracterização dessa manifestação nesse espaço. Não obstante, a perspectiva dos moradores de Urbano Santos acerca do reggae como manifestação cultural é outro aspecto relevante deste estudo, uma vez que visa compreender como os moradores desta cidade percebem essa manifestação, inclusive suas questões e problemáticas possíveis.

Desta forma, este trabalho teve como base metodológica uma pesquisa bibliográfica – realizada a partir de literatura já produzida, com informações extraídas de textos, documentos ou outros meios e que tem o intuito de trazer informações acerca da história e caracterização do reggae como manifestação cultural, bem como do contexto histórico e da caracterização de Urbano Santos, espaço campo deste estudo – e uma pesquisa de campo – que toma como base a metodologia da história oral para a realização de entrevistas com atuais e ex-moradores dessa localidade, tanto os que se inserem na comunidade regueira, como apreciadores desse ritmo musical e participantes de suas festas, quanto a comunidade em geral.

Deste modo, na pesquisa oral, aqui desenvolvida, buscou-se um público diverso, que abrangessem indivíduos ligados – ouvintes ou participantes ativos nas festas dessa comunidade – ou não ao reggae no município, entre pessoas comuns, intelectuais e personagens que viveram ou vivem desse ritmo, como cantores e DJs de reggae locais, promotores de festas ligadas a esse ritmo, seguranças de eventos e radialistas.

Foi possível, assim, reconhecer o reggae como manifestação cultural urbanossantense, como expressão de uma sociedade que se vê representada pelo ritmo. Em Urbano Santos, o reggae é uma força tremenda, que impacta na nossa autoestima como urbanossantense, como regueiros, como apreciadores dessa bela e engajada música jamaicana, como também, é importante para o nosso turismo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Carlos. **Eterno verão do reggae**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

ARAÚJO, Elaine Peixoto. O Reggae Ludovicense: uma leitura do seu sistema léxico- semântico. **Revista Philologus**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Ano 10, n. 28, Rio de Janeiro: CEFIL, 2004, p. 100-120. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO10/28/008.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**. DHI. PPH. UEM. v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. p. 73-83.

BRASIL, Marcus Ramúsy de Almeida. **O Reggae no Maranhão: música, mídia, poder**. 2011. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. PAULA, Sergio Goes de. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2005.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos**. DHI. PPH. UEM. v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CRUZ, Mércia Socorro Ribeiro; MENEZES, Juliana Santos; PINTO, Odilon. **Festas Culturais: Tradição, Comidas e Celebrações**. Encontro Baiano de Cultura - EBECULT (1). FACOM. UFBA. Salvador, BA, 2008.

FARIA, Tássio Ricelly Pinto de; COSTA, Jean Henrique. DA JAMAICA AO BRASIL: por uma história social do reggae. **Revista: CCCSS Contribuciones a las Ciencias Sociales**. jan.-mar. 2016. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/cccss/2016/01/reggae.html>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In.: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1ª ed., 13ª reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA NETO, Euclides Barbosa. **O poder simbólico das radiolas de reggae na cultura maranhense**. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Ciências da Comunicação). São Luís; UFMA/UNIVIMA/UFF. 2011. Disponível em: https://ppgcom.uff.br/wp-content/uploads/sites/200/2020/03/tese_mestrado_2011_euclides_barbosa.pdf. Acesso em: 20 março. 2024.

MORIAS, Maria do Carmo Lima. **A invenção da expressão “Jamaica brasileira”**. Revista Cambiassu. Departamento de Comunicação Social. Universidade Federal do Maranhão. Ano XVIII, Nº 4, São Luís, MA, 2008, p. 126-141.

MORIAS, Maria do Carmo Lima; ARAUJO, Patrícia Carla Viana. O reggae, da Jamaica ao maranhão: presença e evolução. *In.*: IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2008, Salvador, Bahia. **Anais**. Salvador, UFBA, 2008, p. 1-13. Disponível em: <https://cult.ufba.br/wordpress/biblioteca/trabalhos-apresentados-no-enecult/quarta-edicao-%E2%80%93-2008/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

PENHA, Talita Lima. **Reggae, identidade cultural e atratividade turística de São Luís do Maranhão**. 2003. 77f. Monografia (Especialização em Turismo e Hospitalidade) – Universidade de Brasília, Centro de Excelência em Turismo, Brasília, DF, 2003.

O ENTOAR DAS VOZES QUE MANTIVERAM A TRADIÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS URBANOSSANTENSES NAS LETRAS DE MÚSICA DE ALMIR COUTINHO

Dalyson de Carvalho Viana¹

Lídia Viana dos Reis²

Mateus da Conceição Santos³

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, em função da concepção historiográfica positivista, a História somente enfocava os grandes acontecimentos, no geral entendidos como os políticos, militares ou administrativos, e em vista disso elegia determinados personagens que no geral também estavam associados a essas perspectivas, como os motores de seus acontecimentos.

Essa perspectiva começa a mudar com os Annales e o direcionamento de estudos para olhares que outrora eram desconsiderados, como a vida cotidiana das pessoas das pequenas comunidades, os aspectos culturais que constituem as diversas sociedades ou mesmo a importância de personagens outrora entendidos como de pouca ou sem nenhuma significância para um dado evento.

É assim que o foco sobre os acontecimentos se modifica ou, pelo menos, adquire novas facetas, o que viabiliza a História, como campo de conhecimento, um olhar mais plural, mais rico e apurado em relação a um determinado evento, acontecimento ou realidade, traçando e trazendo perspectivas que em outros momentos eram desconsideradas ou desconhecidas.

Faz-se necessário compreender a importância da história social, uma vez que a mesma busca entender o processo de evolução da sociedade sem isolamento de personagens. O principal foco da história social é o reconhecimento dos grupos sociais e a interação diante dos acontecimentos históricos, possibilitando a inserção do protagonismo das classes menos favorecidas diante da História.

1 Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão, Professor da rede pública de Urbano Santos. E-mail: dallysson.karvalho@gmail.com.

2 Graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão, Professora da rede pública de Urbano Santos. E-mail: lydiaviana07@gmail.com.

3 Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão, Professor da rede pública de Urbano Santos. E-mail: conceicaomateus91@gmail.com.

Neste sentido, as análises que aqui se propõe trazer objetivam uma reflexão acerca da trajetória de vida do senhor Almir Coutinho, bem como das contribuições que esse artista traz para a sociedade e a cidade de Urbano Santos. O foco aqui, é importante que se diga, é tão somente refletir sobre como este cidadão pode ser representativo da história e da cultura urbanossantense, pela manifestação folclórica do Bumba meu boi⁴.

Assim também, a História Oral se constitui aqui como uma importante base para o levantamento de informações acerca da história do personagem objeto de reflexão desta pesquisa e de suas experiências em relação as especialidades campo deste estudo. Deste modo, a partir de entrevistas focadas na memória e percepção de mundo de familiares, amigos, conhecidos e do próprio objeto deste estudo, buscou compreender e refletir sobre o objeto e o campo deste estudo.

Em vista de tudo isso fica claro que a importância dessas reflexões para a elucidação da trajetória de vida do Senhor Almir Coutinho, para a compreensão de como elementos pertencentes à história desse personagem podem ser comuns à história de outros personagens no contexto urbanossantense, mas também para o conhecimento acerca da própria história desta região ou da própria cidade.

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA CULTURAL

A ideia de cultura popular, assim como a História Cultural, surgiu na Alemanha no final do século XVIII. Os intelectuais da época se interessavam pelas canções e contos populares, pelas danças, rituais e artes. No entanto a história da cultura popular só se tornou tema pra os historiadores acadêmicos a partir da década de 1960 (Burke, 2005). Até hoje a música é um importante elemento da cultura popular, que revela os pensamentos, costumes e crenças de um povo, seus dilemas e anseios.

De acordo com Oliveira, Almeida e Fonseca (2012), os gêneros musicais dizem muito sobre a história de uma sociedade ou período, seu surgimento, o espaço que conquistou no campo artístico-cultural, a apropriação feita pelos grupos sociais, o espaço público de suas realizações, origens, influências que recebeu e exerce.

Para Roger Chartier (1982), a História Cultural tem como objetivo principal “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade

4 a maior representação folclórica do Estado, é uma grande celebração cultural onde se mesclam fé, arte e cultura numa miscigenação de crenças, mitos, canto, dança, artesanato e teatro, pois a representação do auto é considerada no Estado como a maior apresentação teatral ao ar livre. Caracterizada pela encenação dançante de brincantes acerca de um processo representativo da morte e a da ressurreição de um boi, e que se diferencia em uma diversidade de sotaques ou grupos, se faz através da origem, região ou cidade ao qual o boi pertence, da forma de interação com o público, dos instrumentos característicos utilizados nessas celebrações, assim como são levados.

social é construída, pensada, dada a ler”. Nessa perspectiva, a música, e mais especificamente a canção popular pode ser utilizada para identificar e discutir a realidade social de determinado período e lugar. A música, principalmente a música transmitida por um povo ao longo do tempo, possibilita uma reflexão acerca da história sociocultural. De acordo com o pesquisador Marcos Napolitano

A música, no caso específico do Brasil, foi um ponto de fusão importante para os diversos valores culturais, estéticos e ideológicos que formam o grande mosaico chamado “cultura brasileira”. Ponto de encontro de etnias, religiões, ideologias, classes sociais, experiências diversas, ora complementares, ora conflitantes, a música no Brasil foi mais que um veículo neutro de ideias. Ela forneceu os meios, as linguagens, os circuitos pelos quais os vários brasis se comunicaram (2002, p.75).

A utilização da música como documento histórico é atual e desafiador. Apesar de a Escola dos Annales reconhecer, na década de 1930, a possibilidade do uso da música como fonte histórica, nesse período a relação entre História Cultural e Música não foi assunto de preocupação para os historiadores. A renovação da história no século XX consolidou modificações nas narrativas, possibilitando rupturas no discurso de uma história caracterizada como uma verdade absoluta.

Esta nova forma possibilita uma vertente questionadora, dando lugar às verdades provisórias e passa a se constituir de forma reflexiva diante das interpretações. Vivia-se na História uma verdadeira renovação do saber histórico. A História Nova, ou Nouvelle Historie, despontava nas páginas dos Annales para indicar novos rumos e caminhos a seguir pela “missão francesa no Ocidente”. Novos protagonistas entram em cena: as mulheres, as crianças, o medo, as mentalidades, o sexo, o poder, o amor, o cotidiano e a história vistas de baixo passa a ser incorporada nas formas de fazer a pesquisa histórica e o seu texto escrito.

Assim, surgem novos temas, problemas e abordagens, prestigiando aspectos culturais, econômicos e sociais para compreender o desenrolar da história e impulsionando o avanço do conhecimento historiográfico. Sua perspectiva estrutural almejava realizar uma análise totalizante da sociedade, incluindo entre os sujeitos da história grupos subalternos, antes ignorados e marginalizados.

Dessa maneira, a época fantasiada por determinados historiadores havia passado. Muitos trabalhos contribuíram decisivamente para a busca de um novo pensar histórico. A própria noção de documento em História foi ampliada. Se, de acordo com a visão tradicional, a História estava reduzida aos textos e aos achados arqueológicos, hoje, a palavra e o gestual também são vistos como documentos. Assim, a História deixou de representar exclusivamente apenas os grandes homens e os seus grandes feitos, e se debruçou, também, sobre a massa que havia sido deixada de lado pela escrita tradicional.

A construção do sentido histórico na história ensinada exige do professor um exercício que transita entre história, oralidade, leitura e escrita. De modo geral, a compreensão e ressignificação do conhecimento histórico terá sentido para o indivíduo quando ele conseguir refletir acerca dos acontecimentos locais em um contexto que possibilite a interligação com acontecimentos nacionais e internacionais.

Sendo assim, a Memória por ser uma reconstrução do passado não pode ocorrer de forma ingênua (Burke, 2005), além de ser uma atividade realizada no presente a partir de visualizações ocorridas no passado, por um testemunho pertencente a um determinado grupo, identificado com esse grupo, entrelaçando memórias individuais e coletivas. Essas novas habilidades e conceitos podem ser adquiridos no processo educativo através do uso simultâneo de letras musicais.

Sobre os objetivos da École des Annales e a relação desses com o caráter interdisciplinar dessa agremiação, sobre o caráter heterogêneo ou plural da escola em questão, reflexo não só da sua proposta interdisciplinar, mas também das suas diversas fases, cada uma delas com uma característica bem marcante, e sobre os principais integrantes da École des Annales ao longo dessas três eras, escreveram Peter Burke e Fernand Braudel as seguintes palavras:

Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras (Burke, 1997, p. 11-12).

Peter Burke, em *A Escola dos Annales*, discorre sobre a preocupação básica de todos os participantes dessa agremiação francesa, que era a de unir a História às Ciências Sociais, e trata do peso das ideias de Durkheim sobre os participantes da escola em questão e do trabalho de alguns desses participantes com a História política:

Mesmo assim, algumas de suas preocupações básicas permanecem, pois a revista e os indivíduos a ela associados oferecem o mais sistemático exemplo, neste século, de uma interação fecunda entre a história e as ciências sociais (Burke, 1997, p. 13).

A História Cultural não é uma descoberta ou invenção nova. Já era praticada na Alemanha com esse nome (*Kulturgeschichte*) há mais de 200 anos. Antes disso havia histórias separadas da filosofia, pintura, música, literatura, química, linguagem e assim por diante. A partir de 1780, encontramos histórias da cultura humana.

A ideia de “cultura popular” ou *Volkskultur* se originou no mesmo lugar e momento que a de “história cultural”: na Alemanha do final século XVIII. *Canções* e contos populares, danças, rituais, artes e ofícios foram descobertos pelos intelectuais de classe média nessa época. No entanto, a história da cultura popular foi deixada aos amantes de antiguidades, folcloristas e antropólogos. Só na década de 1960 um grupo de historiadores, sobretudo, mas não exclusivamente anglófonos, passou a estudá-la. Um dos primeiros exemplos, publicado em 1959, foi *História social do jazz*, escrito por “Francis Newton”, um dos pseudônimos de Eric Hobsbawm. Como seria de se esperar de um famoso historiador econômico e social, o autor discutia não apenas a música, mas também seu público, abordando o jazz como negócio e forma de protesto político e social (Burke, 2005, p. 29-30, grifos nossos).

A História Cultural com sua interdisciplinaridade contribuiu para a inserção de trabalhadores, migrantes, mulheres, camponeses, excluídos de toda natureza, que passaram a fazer parte da narrativa histórica. Como bem destaca Edward Palmer Thompson (1963), a História Cultural inicia a história vista de baixo, ou seja, a história da resistência popular à dominação, a perspectiva dos subalternizados, aqueles que geralmente tinham seus relatos ignorados ou silenciados.

Nos últimos anos, o mais notável antropólogo a trabalhar a história cultural é Clifford Geertz. Sua coletânea de ensaios, *The Interpretation of Cultures*, tem sido citada por historiadores que atuam numa ampla variedade de contextos cronológicos e geográficos (Geertz, 1973). Em *The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History*, por exemplo, Robert Darnton expôs claramente as vantagens das estratégias interpretativas geertzianas. A história cultural, declarou ele, é

A história de natureza etnográfica. A modalidade antropológica da história [...] parte da premissa de que a expressão individual ocorre no âmbito de um idioma geral. Sendo assim, trata-se de uma ciência interpretativa: seu objetivo é ler “em busca do significado – o significado inscrito pelos contemporâneos (Darnton, 1984, p. 3-6).

A proposta de antropologia cultural de Clifford Geertz busca a decifração dos significados contemporâneos. A História Cultural deu importantes contribuições à renovação historiográfica contemporânea. Embora seja geralmente identificada com a Escola dos Annales ou com a Nova História, a História Cultural remonta aos trabalhos do holandês Johan Huizinga e do suíço Jacob Burckhardt, entre o fim do século XIX e o início do século XX. Esses pensadores defendiam que, ao analisar a cultura, é preciso observar a relação entre as práticas culturais e suas representações, os objetos culturais e os usos e costumes que caracterizam as sociedades. Um dos objetivos da História Cultural é a identificação do modo como determinado fenômeno cultural é construído, pensado e internalizado em diferentes lugares e momentos.

As escolas podem e devem participar desse processo de reconhecimento e reconfiguração a partir da atenção voltada para esse trabalho interdisciplinar. A História trabalha com a alteridade, o que pode favorecer o desenvolvimento prático conectivo e interpretativo como ferramenta social. O uso de música no ensino de História exige uma abordagem específica e cabe ao professor selecionar seu material e escolher a opção metodológica mais adequada para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

A música também pode ser usada em sala de aula como fonte histórica, como usam os historiadores como matéria-prima de suas pesquisas. De acordo com a leitura especializada, o processo de análise de fontes musicais deve seguir alguns procedimentos, que se direcionam a exposição inicial da canção sem recurso da letra apresentada, seguida de anotações de palavras ou frases interpretadas. Depois, confirmação do entendimento sonoro através do acompanhamento da letra da música para posterior leitura seguida da audição e discussão acerca da apresentação.

A incorporação de letras musicais ao ensino de História permite que professor e aluno tenham novas percepções de tempo, espaço, composição, contextos, que ganham abrangências nos diálogos referentes a testemunhos da realidade. Uma concepção de História como processo reclama uma concepção de ensino também dinâmica que encontra no conhecimento uma construção e na pesquisa um direcionamento.

Destaca-se ainda a ideia de que dinamismo e experiências sociais são vias que andam juntas no processo de leitura do ofício do profissional de História. As frases de diversas letras musicais estão presentes nas vivências, tais letras podem ou não transmitir a verdade como ela é, mas permitem ainda transmitir a mensagem e os sentimentos de uma época, formando múltiplos significados de um período histórico a ser estudado.

Cotidianamente o saber escolar reelabora o conhecimento produzido pelo historiador e ao longo dessa produção o despertar do senso crítico do estudante pode ser incentivado através de práticas que apresentem a dimensão histórica, identificando mudanças e permanências, reclamações e aceitações. O estudo de História busca organizar dados, formalizar debates, trocar experiências e é isso que tem um significado na relação de professor e estudante.

No caso da música popular, surgida em estreita relação com o mercado de bens culturais, este processo de institucionalização foi mais irregular e descontínuo, embora também tenha acontecido de maneira desigual com gêneros como jazz, samba, tango, rumba, que se confundiram com a afirmação de identidades nacionais de seus respectivos países.

ALMIR COUTINHO: CULTURA POPULAR E ENGAJAMENTO SOCIAL

Nascido no povoado de Flexeiras, em 12 de novembro de 1957, município de Humberto de Campos - MA, filho de Apolônia Coutinho da Conceição e Manoel Bruzaca da Conceição, foi o sexto filho da geração de nove irmãos. Perdeu seu pai aos 11 anos de idade, mudando-se para o município de Urbano Santos, onde passou a morar com seu padrinho Josemar Soeiro.

Na adolescência estudou na escola Chagas Araújo onde finalizou os estudos com o curso normal. Paralelo aos estudos iniciou gosto pela música e tocava junto com seu padrinho em festas dançantes nos povoados e na sede do município. Após a conclusão dos estudos, interessado na área da saúde, fez um curso técnico de enfermagem, o qual estagiou e trabalhou no Hospital Valdir Melo durante 15 anos. Fez um curso de aperfeiçoamento para auxiliares na área de enfermagem (PROFAE), onde ampliou ainda mais a visão para o campo da saúde. No governo da prefeita Rosalina Costa passou no concurso público para Agente Comunitário de Saúde onde foi seu ofício até o fim da vida.

Casou-se e conviveu com Dona Vera Lucia Soares Conceição um matrimônio de 30 anos, onde tiveram três filhos, Francelide Soares Conceição, Altheris Soares Conceição e Leidiane Soares Conceição (*in memoriam*), ambos convivem em Urbano Santos e atuam na área da Educação e Saúde respectivamente. Durante a década de 80 foi para o garimpo, mais precisamente pra cidade de Itaituba, PA, aventurando na busca do ouro para melhorar a qualidade de vida da família. Nesse período falece a filha mais nova, na cidade de Barreirinhas, onde o mesmo não chegou a conhecer, quando retornou do garimpo já havia sido sepultada, dor que transpassava seu coração mesmo depois de anos da sua morte.

Compositor nato dono de muitas composições representativas para a cultura urbanossantense, desenvolveu suas músicas a partir da própria história do município, revelando as guerras, conquistas e a vida do povo. Membro e fundador da comunidade Nossa Senhora de Fátima, atuava na disseminação do terço no bairro São José e Cohab e ficou durante uma década atuando como coordenador daquela comunidade da qual teve maior estima em servir. Como músico gravou alguns CDs na representatividade do ritmo de seresta e depois dedicou-se somente ao culto religioso ficando conhecido em toda Diocese de Brejo por entoar canções sobre as Santas Missões Populares. Atuou freneticamente como amo⁵ no Bumba meu boi Brilho de Urbano Santos durante décadas, onde tem várias toadas de sua autoria que se tornaram símbolo de

5 considerado como a figura mais importante da apresentação, é o cantador das toadas, o comandante da brincadeira e, na apresentação do auto, representa o dono da fazenda onde trabalha Pai Francisco. A posição de amo é sempre ocupada por uma figura masculina. E no grupo é também responsável pelo batalhão.

representatividade para a atração.

Homem de uma alegria contagiante e apaixonado pela cultura urbanossantense, autodenominava-se como o “garoto chapa quente”, adjetivo que realça a identidade de um homem diferenciado em seu modo de ver a vida e a cultura de um povo. Deixou um acervo de canções que descrevem o cotidiano de pessoas, cultura material, fenômenos ambientais e história de Urbano Santos. Em um de seus escritos o compositor faz sua autobiografia, o qual, de maneira simples destaca:

Almir Coutinho da Conceição simplesmente “Coutinho”, filho de Antônio Manoel Coutinho da Conceição, revelado pelo Maestro: Josemar Aguiar Soeiro.

[...] O mundo artístico de hoje, é flutuar sobre milhões, não. Sou diferente, mas tenho ideia contrária, **trabalho para divulgar a cultura do meu município e do meu povo para o mundo.**

Confio em Deus, no meu trabalho, nos amigos, no povo de Urbano Santos e naqueles que elogiam e me criticam. A crítica, qualquer uma delas, faz parte da minha cultura. **Sou garoto Chapa Quente** (Acervo pessoal, grifos nossos).

Percebe-se Coutinho, como gostava de ser chamado, era um homem de muita fé, dedicado a mostrar sua história e “história de seu município”, como descreveu em sua autobiografia. O legado cultural objetivado por Almir Coutinho possibilita em especial ao ensino de História, que os professores e estudantes possam conhecer a partir de suas composições, as características de um povo e sua herança cultural descrita através da música popular. Mas quem foi Josemar Aguiar Soeiro?

Em meados do ano de 2015, começou uma perca de peso do qual inicialmente foi diagnosticado como hepatite, tomou medicação durante um mês e procurou outros tratamentos e novos exames, do qual foi identificado um câncer em estágio terminal no fígado, os médicos haviam dado uma expectativa de vida de dois meses, e exercitando sua fé, sobreviveu 14 meses após a estimativa de vida. Período em que ficou internado, teve várias visões de anjos e Nossa Senhora, garantindo que sua missão na terra havia sido concretizada. No dia 08 de março de 2016 veio a óbito no Hospital Geral Torquínio Lopes Filho, no município de São Luís, MA. Fez um único pedido, que ficasse perto de uma janela para que pudesse ver o céu, assim partindo e deixando um legado cultural imensurável.

Hoje Urbano Santos o prestigia com uma praça inaugurada em 2019, em sua homenagem no governo da prefeita Iracema Vale, além de ter sua citação no Memorial da cidade e uma composição realizada pelo Boi Brilho de Urbano Santos uma de suas paixões nessa vida terrena. Ao tratar da musicalidade urbanossantense, a professora Antônia Rodrigues dos Santos da

Mata sucintamente descreveu a contribuição de nosso artista

É importante destacar alguns grupos e músicos que, desde os primeiros anos de emancipação política de Urbano Santos, embalavam as noites e eventos culturais. Dentre eles: Almir Coutinho Conceição, já falecido, que ficou popular na região por sua voz marcante nas serestas, toadas de bumba boi e canções religiosas, contribuindo muito para a cultura popular, com um total aproximado de 50 composições musicais (Protacio *et al.*, 2022, p. 74).

De fato, Almir Coutinho deixou um legado cultural para os cidadãos urbanossantenses e apreciadores de músicas que descrevem a cultura local, possibilitando a utilização das músicas como ferramenta no ensino de História. Tendo em vista que a musicalidade amplia os caminhos da aprendizagem e possibilita a construção do pensamento crítico e reflexivo sobre os acontecimentos narrados.

Sobre suas composições, descrevemos a seguir a organização e playlist de alguns CDs. No CD de 2004 do Bumba meu boi de Urbano Santos Sotaque de Orquestra⁶ o artista Almir Coutinho traz 08 músicas, composições suas e em parceria com os artistas Adail Brito e José Ferreira. São elas: 1. É o sangue da gente, 2. Os primeiros vaqueiros, 3. Uma garota na janela, 4. Minha terra natal, 5. O fenômeno, 6. É a sereia, 7. Brasilíndio, 8. Linda Menina.

No CD de 2005 do Bumba Boi da AFOCUS Sotaque de Orquestra o cantor Almir Coutinho traz 12 músicas, composições suas e em parceria com os artistas Adail Brito e José Ferreira. São elas: 1. Festas das índias, 2. Urbano Santos de areias, 3. Contrário me der licença, 4. Ilha formosa, 5. Constelações, 6. Vento norte, 7. Não adianta insistir, 8. Melancolia, 9. Véu de areia, 10. Romance da lua, 11. Sinal verde, 12. Balança, Balança.

No CD de 2007 do Bumba Boi da AFOCUS Sotaque de Orquestra o compositor Almir Coutinho traz 10 músicas, interpretadas em parceria com os artistas Adail Brito e José Ferreira, Juarez Freitas e a participação do poeta José Antônio. São elas: 1. Caboclo de pena, 2. Beleza rara, 3. Festa divina, 4. Balaiada, 5. Novilho de ouro, 6. Noite linda, 7. Profeta, 8. Maresia do mimoso, 9. Balanço do mimoso, 10. Vida de artista.

Além das músicas de Bumba Boi o nosso artista popular ainda compunha algumas serestas e músicas religiosas, como podemos encontrar nos discos “Cantando a vida em missão”, “Fazendo acontecer” e “Coutinho”. No CD Cantando a vida

6 Conjunto organizado de muitos músicos em que há madeiras, metais, cordas e percussão distribuídos proporcionalmente às respectivas sonoridades. Aqui em Urbano Santos destacamos a utilização de saxofone, clarinete, banjo, chocalho e triângulo. E por aqui tivemos até acompanhamento de radiolas, como por exemplo nos arraiais da Paineira da década de 1990 e os primeiros anos do século XXI, com a radiola Nave do Som, do DJ Antônio Pedra. Qual a relação entre Coutinho e as instituições Paineiras, Banda Marcial Leônidas Caldas e Império da Afocus?

em missão o artista interpreta 13 canções, dessas 10 são de sua autoria, a saber: 1. Partilhar, 2. Igreja Renovação, 3. Namoro Missionário, 4. Amigo da Juventude, 5. Crianças Missionárias, 6. Animado com Amor, 7. Missionário Andarino, 8. A vida que o povo quer, 9. Boas vindas, 10. Canto da juriti.

No CD Fazendo acontecer o artista a interpreta 13 canções, dessas 08 são de sua autoria, a saber: 1. Fazer acontecer, 2. Romeiros Missionários, 3. Pescador enviado do Senhor, 4. Objetivos das santas Missões Populares, 5. Mãe Rainha dos Corações, 6. Guerreiros das Santas Missões Populares, 7. Namoro Missionário, 8. Meu boi chorou.

No CD Coutinho o artista interpreta 15 canções, dessas 03 são de sua autoria, a saber: 1. Devolva meu coração, 2. Lição de mãe, 3. Minha segurança. Neste que foi seu segundo CD, o artista faz uma dedicatória aos familiares e amigos, mas especialmente para sua mãe Apolônia Coutinho.

Para além das homenagens físicas patrimoniais como nome de praça, nosso artista também foi homenageado em sua terra natal, com a criação e nome da Banda Musical Almir Coutinho – BMAC, na cidade Flexeiras, em Humberto de Campos. Como também é Patrono da cadeira número 14 da Academia Urbanossantense de Letras, Cultura, Ciências e Arte, que atualmente é ocupada pela sua filha Francileide Soares Conceição.

A MÚSICA USADA COMO RECURSO METODOLÓGICO NAS AULAS DE HISTÓRIA

A música ocupa um lugar privilegiado na história sociocultural, se torna um meio de encontro entre classes, etnias, religiões. Esta se relaciona intimamente com a nossa memória, pois traz pontos de reflexão presente através do passado. Sua utilização em sala de aula e em especial em aulas de História apresenta grande potencial. A utilização de música em sala caracteriza-se como uma fonte de resgate de memória, que possibilita a compreensão de questões pertinentes ao longo do tempo, pelas sociedades humanas para a preservação cultural e acesso à realidade ao qual o aluno está inserido.

Lucas Parreão Costa (2019) expõe que o trabalho com o documento em sala exige do professor que ele próprio amplie sua concepção de fonte. Ele deverá introduzir o aluno no entendimento de fontes orais, uso do cinema, fotografias e, claro, canções. Nessa perspectiva, os documentos devem responder às indagações e problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado. Sempre respeitando uma relação horizontal de aprendizagem, em que o educador que ensina também aprende.

Quando um professor seleciona determinado documento para compor seu planejamento didático, apresentando-o aos alunos, é fundamental que analise em várias perspectivas e dimensões. O objetivo é fazer com que os estudantes interajam melhor com a narrativa histórica, de forma que compreendam o documento como produto de uma determinada cultura e contexto histórico (Costa, 2019, p.168).

As pesquisas sobre a música constituíam um objeto marginal, exceto para os especialistas no campo de incidência específica; atualmente, as pesquisas ampliaram seu foco. Historiadores e cientistas sociais, em particular, acabaram se beneficiando do diálogo com profissionais de outras origens, incluindo aqueles de formação estritamente musical. Propor-se-á aqui uma metodologia a ser adotada no trabalho com músicas locais visando estabelecer o conhecimento histórico com a conservação da memória coletiva.

Percebe-se hoje a necessidade de novas metodologias de ensino, para que se possam conquistar os alunos, devido ao excesso de informação que eles têm, as quais não sabem- ou não querem- utilizá-la. A utilização da música no ensino da História vem com uma proposta de contextualizar realidade do aluno com a temática histórica em questão, ou seja, tema com metodologia. A música ocupa um lugar privilegiado na História sociocultural, se torna um meio de encontro entre classes, etnias, religiões. Henry Raynor (1986) afirma que:

A música, a menos que não passe de rabiscos casuais em sons, tem o seu lugar na história geral das idéias, pois sendo, de algum modo, intelectual e expressiva, é influenciada pelo que se faz no mundo, pelas crenças políticas e religiosas, pelos hábitos e costumes ou pela decadência deles; tem sua influência, talvez velada e sutil, no desenvolvimento das idéias fora da música. A música não pode existir isoladamente do curso normal da história e da evolução da vida social, pois a arte em parte surge [...] da vida que seu criador leva e dos pensamentos que tem. Existe para ser executada e ouvida, e não como sons da cabeça do criador ou como símbolos escritos ou impressos no papel, mas como som concreto produzido por e para quem deseje obter satisfação daquilo que o compositor lhes oferece (Raynor, 1986, p. 14, 23).

Esta se relaciona intimamente com a nossa memória, pois traz pontos de reflexão presente através do passado da música, podem ser usados com outro propósito ou como recurso didático, fazendo uma releitura de seus usos associado a uma mudança na metodologia de ensino. A música é um recurso que tem forte presença na vivência dos alunos e apresenta linguagem acessível ao seu mundo e seu cotidiano. Sua utilização em sala de aula e em especial em aulas de História apresenta grande potencial.

As manifestações culturais no período junino são comuns em várias regiões do Brasil. São comuns durante as apresentações das brincadeiras as exaltações a Santo Antônio, São João, São Pedro e São Marçal e, no Maranhão,

a maior representatividade cultural do folgado junino é o Bumba meu boi. Ao pensar a sala de aula e o desenvolvimento da criticidade dos estudantes é interessante iniciar a partir do local para em seguida passar para o plano macro. Nesse sentido, por que não explorar a poesia folclórica das toadas de Bumba meu boi na sala de aula envolvendo a interdisciplinaridade?

O pesquisador Paul Zumthor (1997), ressalta que é importante frisar que as toadas são consideradas canções populares que nascem com a oralidade e se difunde como canto entre a população, principalmente, através das apresentações, no contato direto cantador/público. As toadas é uma poesia oral que ganha amplitude pelos campos do léxico, teatro, antropologia, cultura popular e discursividade. Assim podemos considerar as toadas, não só como canções populares, mas também como poesia oral e performance.

Para tanto, serão utilizadas algumas composições musicais locais, de autoria do senhor Almir Coutinho da Conceição. Em sua trajetória de vida, em especial a de compositor compôs músicas que ganharam destaque no âmbito sociocultural. Grande admirador e influenciador da cultura local, a maioria de suas músicas foram feitas para a dança de Bumba meu boi. Vale enfatizar, que ainda hoje perduram na memória de algumas pessoas composições como: Fenômeno, Brasilíndio, Balaiada, Cidades dos casarões, Amocambados e Nossa História, composições estas que apresentam parte da historicidade da cidade de Urbano Santos – MA.

Na sala de aula o professor de História, pode através do conhecimento popular, introduzir diversos temas que terão significado na aprendizagem dos estudantes uma vez que estes falarão de um recorte conhecido por eles. Para exemplificar tal situação utilizaremos três composições musicais do senhor Almir Coutinho, a saber: Cidade dos casarões, Balaiada e Amocambados. Tais composições foram escolhidas pois retratam um contexto local derivado de um objeto de conhecimento estudado nacionalmente denominado de “Balaiada”. Não pretendemos discorrer sobre a Balaiada em si, mas apresentar possibilidades de trabalho com a musicalidade local atrelada a essa temática e expandir essa metodologia a outros objetos de conhecimento.

No ensino tradicional é comum que os professores discorram sobre temas a partir do seu epicentro, ou ainda, elegendo acontecimentos e lugares para trabalhar uma temática, sem levar em consideração as transformações e impactos advindos desses acontecimentos. Diante das dificuldades em relacionar a História Global com a História Local, a utilização das músicas da realidade dos estudantes é um dos procedimentos metodológicos mais assertivos, que o professor poderá utilizar para introduzir conteúdo e estimular o senso crítico sobre os eventos estudados, nesse sentido, as composições de Coutinho possibilitam a

inserção de atores que não são exaltados no livro didáticos, além de aproximar os estudantes do objeto estudado refletindo e analisando a narrativa proposta dos acontecimentos.

Na composição “Cidade dos casarões” é possível trabalhar temas como: a escravização africana no Brasil, o cotidiano nos engenhos, a economia açucareira, entre outros temas, além de refletir sobre o contexto local estabelecendo relações com o contexto nacional, no período colonial e imperial. Para além dessa possibilidade o professor pode estimular a produção por meio da pesquisa oral, propondo aos estudantes um regaste da memória por meio de entrevistas a pessoas mais velhas ou conhecedoras do tema explorado.

Urbano Santos/ Cidade dos casarões/ Nosso acervo cultural/ Memória dos anfitriões/ Bom Fim, Mangabeirinha/ Guaribas e Boa União/ Nossa rota da Cultura/ Dos antigos casarões/ Urbano Santos/ Portais dos lenções maranhenses/ Trouxe o nosso turismo/ Ao pouco urbanossantense/ Com a Lagos do Cassó/ Completou nossa consagração [...] (Acervo pessoal).

Como pode ser observado no trecho acima, alguns locais são mencionados enfatizando a importância deles, cabe ao professor questionar o porquê desses locais serem mencionados, qual a importância deles na cultura local? Qual a relação desses lugares com a produção historiográfica local? Outro ponto a ser observado, refere-se ao termo “cidade dos casarões”. Sobre o que o cantor/compositor está se referindo, já que ele está enaltecendo a sua própria cidade? Qual a função desses casarões? Quem vivia neles? O que ocorreu com os casarões? Ainda existem, foram extintos, para que servem atualmente? Por fim esclarecer o sentido de casarões no contexto colonial e imperial brasileiro com foco na escravidão.

Sobre a música “Balaiada”, esta aborda um diálogo de informações que remonta a Balaiada, movimento revolucionário ocorrido na província do Grão-Pará e Maranhão, mais especificamente no atual estado do Maranhão, onde ocorreram as principais batalhas, narradas em muitos livros didáticos como um movimento rebelde. Na composição de Coutinho ver-se uma oposição ao olhar positivista, pois o compositor exalta a luta do Negro Cosme e seus companheiros pela liberdade almejada por todos os escravizados, como podemos observar na letra:

[...] Sou velho guerreiro rei dos balaios/ Não deixo ninguém na prisão/ Sou negro escravo bondoso não sou furioso/ Patriei pela abolição/ Guerreiro Manoel Balaio foi agricultor/ [...] Juntou – se a Cosme o imperador / Seu grande quilombo com três mil negros/ Lutaram pela liberdade (Acervo pessoal).

Vale destacar a possibilidade de questionamentos acerca da narrativa da história da Balaiada relacionando a outros eventos que aconteceram no município

de Urbano Santos – MA, como a sua possível colonização e fundação “Guerra dos balaios que deu origem à Urbano Santos” (Coutinho, 2007). Caracterizada pela temática de guerra e amizade, o compositor exalta a importância da amizade em prol de um bem comum, a liberdade, almejada pelos negros escravizados como objetivo central. Com possibilidades de se trabalhar a formação e organização dos quilombos, em especial o quilombo “Lagoa Amarela”, possibilitando uma aproximação do conteúdo macro com o micro do aluno.

Outra possibilidade de se trabalhar as informações contidas na música é uma pesquisa de campo. O professor e os alunos podem compreender na prática como os descendentes de quilombolas narram os acontecimentos e práticas entre os atores que direta e indiretamente participaram da revolução. Diante da observação da música, podem ser levantados os seguintes questionamentos: o que são quilombos? Por que o autor fala de quilombos na música? Quais as características e formas de organização desses espaços? O Mocambo foi um quilombo? Esses e outros questionamentos são necessários para a adesão de conhecimentos significativos para o estudante, de formar a construção crítica e reflexiva dos acontecimentos.

Levando em consideração a própria historicidade local e regional do município de Urbano Santos, abordando conteúdos voltados para a cultura popular advinda dos processos históricos da economia pecuarista dos séculos XVIII e XIX, na região norte e leste do maranhão que tanto influenciam na povoação como fazem parte de revoluções como foi a Balaiada. Nesse viés, destacam-se algumas localidades regionais como o quilombo da Lagoa Amarela que possui grande significado para história regional, uma vez que estava localizado onde atualmente é pertencente à cidade de Chapadinha, espaço esse no qual Negro Cosme implantou uma escola para ensinar todos que ali estavam.

Vale destacar que este quilombo acolhia negros fugitivos de diversas fazendas da região. Há relatos e documentos que comprovam a passagem de Negro Cosme pelo território que hoje pertencem a de cidade Urbano Santos o que sugere que haviam escravizados nessas áreas territoriais e que estes possivelmente fizeram parte do Quilombo Lagoa Amarela. Nesse sentido, pode-se inferir que muitos escravizados da região foram influenciados pelos ideais revolucionários de Negro Cosme, muitos escravizados das fazendas Santa Maria e Mangabeira, territórios pertencentes a Urbano Santos - MA, uniram-se ao movimento, encontrando no quilombo sua liberdade.

Voltando as composições de Coutinho, destaca-se uma composição de grande representatividade da História Local, pois remota a resistência negra no Brasil, mas especialmente em sua cidade. A música é intitulada “Amocambados”, iniciada pelo autor de forma a exaltar a memória e identidade local, proporciona

ao ouvinte compreender que o povo urbanossantense têm suas raízes vindas de um povo guerreiro, negro, indígena e que através de suas lutas conseguiram transformar os ideais de um povo sofrido e sem liberdade.

O compositor deixa claro seu conhecimento histórico e afirmativo a respeito da miscigenação ocorrida em seu local de morada. Outro aspecto importante na toada é a narrativa sobre a relação do movimento revolucionário e o nome Ponte Nova, uma vez que esse nome faz referência a criação da primeira freguesia dessa povoação antes do nome de Urbano Santos – MA. Freguesia criada na Comarca do Brejo em 30 de abril de 1881, e que tinha como invocação a proteção de Nossa Senhora da Piedade da Ponte-Nova, nome esse que surgiu a partir da criação de uma ponte sobre o rio Mocambo como é destacado seguir:

Sou índio caboclo/ Sangue bom pode acreditar/ Sou da Balaia/ Prego a paz oxalá/ Eu vi Ponte Nova/ E o grito de liberdade/ Dos seus filhos heróis/ A quem viveu esta igualdade/ Sou índio guerreiro da Balaia/ Foi lá no Escuta fui amocambado/ Defendi meu povo ó Pátria livre/ Sou Urb. Santos ó Pátria amada (acervo pessoal).

No contexto educacional a música possibilita a reflexão de temas como: identidade, memória, liberdade religiosa, sincretismo, formação e emancipação da cidade, dentre outras possíveis abordagens. Uma possibilidade de trabalhar a música “Amocambados”, aqui proposta, é pluralidade religiosa, uma vez que a mesma apresenta uma narrativa afirmativa que mescla diversos elementos da história local com elementos particulares a um determinado grupo. O que levanta a reflexão sobre como era o convívio da população com a religiosidade popular oriunda do sincretismo religioso entre a matriz africana e o catolicismo.

Tantas outras composições deste artista poderiam ser abordadas para trabalhar a consciência Histórica Local. No entanto, a ênfase nesse ensaio é apresentar a possibilidade de um trabalho envolvendo a música nas aulas de história, mas que dependem também do conhecimento do professor sobre a temática e os artistas locais, para desse modo selecionar os recursos que irá utilizar com foco em um objetivo bem definido e claro, possibilitando a participação ativa dos estudantes ao tempo em que estimula o senso crítico, baseando em uma nova abordagem que elege a história local como ápice dos acontecimentos em relação ao tradicionalismo de abordar os temas a partir da esfera mais ampla e somente depois tentar aproximar da realidade dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas permitem perceber a quão significativa é a história do artista Almir Coutinho para a História Local do município de Urbano Santos, ou mesmo regional na perspectiva da história do Leste Maranhense e até mesmo do Nordeste, haja vista ser dotada de elementos que se ligam a história dessas espacialidades e, portanto, é fundamental a própria compreensão da história dessas regiões ou dessa localidade.

A música é uma ferramenta de grande importância para o desenvolvimento cognitivo do estudante. As produções de Almir Coutinho elevam a produção de conhecimentos da História Local em vários campos de atuação, uma vez que o compositor e cantor exercia um papel importante no resgate das manifestações culturais sendo imortalizado como um dos maiores influenciadores do Bumba meu boi e também das comunidades religiosas. Partindo dessa concepção, a herança cultural deixada pelo compositor se faz a base de inúmeras reflexões e aprendizados dos acontecimentos que compõem a história urbanossantense.

Culturalmente as populações que chegam, ficam morada e passam a constituir a sociedade urbanossantense, são de uma importância significativa, pois passam também a constituir o arcabouço cultural de Urbano Santos, especialmente a partir do apreço de manifestações culturais como o Bumba Meu Boi. Para além das questões culturais e históricas, Almir Coutinho era muito consciente das questões climáticas, Aquecimento global, desigualdades sociais, trabalho infantil, temáticas abordadas em suas canções.

A música não deve ser simplesmente entendida como um texto, pois ao analisarmos as canções/toadas de Almir Coutinho percebemos uma historicidade viva de Urbano Santos, tanto nos aspectos culturais, ambientais e políticos. Essa conexão da música com a sociedade é porque as músicas nos fazem lembrar a importância da história na vida e na luta de um povo, como algo vivo que acena, balança, ilumina, incendeia. Também atropela, abre novos espaços, risca novas trilhas, inventa outras tramas. A história não é algo abandonado, parado na beira de uma estrada ou em uma estação. A história é movimento, transformação, contradição, diferença. E poesia (Fonseca, 2009).

Deste modo, todos esses aspectos servem para evidenciar a importância do trabalho de Almir Coutinho, para constituição dos aspectos históricos, sociais e culturais da cidade de Urbano Santos. Como disse o poeta “Eu nunca vi/ O planeta esquentar tanto assim/ É bem provável que estamos no fim/ De uma vida que já foi maravilha. É o fogo queimando/ O planeta gritando pedindo ajuda/ Vem o novo milênio/ A fé que eu tenho/ Meu Deus nos acuda”. Por fim restam alguns questionamentos: Quando surgiu as festividades juninas em

Urbano Santos? Onde ocorriam esses eventos? Nas festas juninas de Urbano Santos ainda se cantam as toadas de Almir Coutinho?

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929 – 1989): a Revolução Francesa da historiografia.** Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre práticas e representações.** Algás: DIFEL, 1982.
- COSTA, Lucas Parreão. **Música no ensino de História: a canção popular brasileira como documento em sala de aula.** *Música Popular em Revista*, Campinas, ano 6, v. 2, p. 153-179, jul-dez. 2019.
- COUTINHO, Almir. **Balaiada.** In: CD Bumba Boi da AFOCUS Sotaque de Orquestra. Urbano Santos: Prefeitura de Urbano Santos, 2007.
- DARNTON, Robert. **The Great Cat Massacre and Other Episodes in French Cultural History.** Nova Iorque, 1984.
- FONSECA, Selva. **Fazer e ensinar história: anos iniciais do ensino fundamental.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Cultures.** Nova Iorque, 1973.
- NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: história cultural da música popular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo. **História.** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção A reflexão e a prática no ensino, 6).
- PROTACIO, Ana Paula Batista; MATA, Antônia Rodrigues dos Santos da; SANTOS, Domingos Dutra dos; PEDROSA, Edmar Corrêa; SODRÉ, Nilma da Silva. **Urbano Santos: minha cidade, minha memória, minha história.** 1. ed. Paço do Lumiar, MA: Ed. dos Autores, 2022.
- RAYNOR, Henry. **História Social da Música, da Idade média a Beethoven.** Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa.** Trad. Renato Busato Neto e Cláudia Rocha de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1963.
- ZUMTHOR, Paul. **Introdução a poesia oral.** Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Ed. Ucitec, 1997.

ENTRE CLIQUES E REMINISCÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES DO DOCUMENTO FOTOGRÁFICO NO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL DE URBANO SANTOS

Dalyson de Carvalho Viana¹

Lídia Viana dos Reis²

Mateus da Conceição Santos³

INTRODUÇÃO

O estudo apresenta como a História Local se manifesta por meio da fotografia, enquanto fonte histórica de informação numa abordagem que obedeça às particularidades da localidade, instituindo a capacidade informativa do documento fotográfico tão capilar na modernidade. Concordamos que a fotografia seja uma fonte necessária para utilização da prática de qualquer professor. Com o advento de sua criação do século XIX, têm se mostrado indispensável na sociedade desde seu surgimento, estando em quase toda parte da sociedade atual. Assumindo-se como um dos principais meios de eternizar a memória individual e coletiva. A fotografia, assim como em outros aspectos, no ensino é essencial, sua aplicação visual, é capaz de nos transportar para a nossa memória, um determinado tempo, revelando sua singularidade de todas as fontes já utilizadas pelo ser humano.

Tais compreensões são fundamentais para valorização da memória e dos espaços formadores de uma identidade cultural e social que a História enquanto componente curricular pode oferecer de forma efetiva, a fim de situar o estudante à sua realidade e seu lugar de convivência. Destacamos que seu uso enquanto fonte no ensino de História, permite, ainda determinadas atenções, deve ser objeto de crítica tanto quanto qualquer outra fonte, devendo ser aprofundada e minuciosamente trabalhada. Assim, manifestar-se como um conjunto de ideias,

1 Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão, Professor da rede pública de Urbano Santos. E-mail: dallysson.karvalho@gmail.com.

2 Graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão Professora da rede pública de Urbano Santos. E-mail: lydiaviana07@gmail.com.

3 Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão, Professor da rede pública de Urbano Santos. E-mail: conceicaomateus91@gmail.com.

intencões, enquadramento, de escolhas e posicionamento de seu autor. É nessa conjuntura que carecemos observar o documento de maneira crítica, porquanto, a realidade apresentada, é o processo de decisões, cheio de intencionalidades em detrimento de algum indivíduo ou coletivo, propomos analisar a fotografia como *documento-monumento*, como veremos no decorrer da pesquisa.

A partir destas ideias, buscamos investigar como a fotografia pode ser utilizada como ferramenta para o ensino de História, analisando sua utilidade, funcionalidade no contexto didático/pedagógico. Ademais, busca-se incentivar uma metodologia dinâmica de aprendizagem, utilizando-se de arquivos imagéticos públicos e privados que caracterize aspectos sociais e históricos da localidade no qual os estudantes estão inseridos.

A abordagem teórico-metodológica a respeito das fontes imagéticas foi aportada por diversos autores, tais como: Mauad (1996), Kossoy (2007), Molina (2007), Belting (2014), Schwarcz (2014), que proporcionaram importantes análises no que tange ao uso de fotografias do contexto histórico-cultural e da formação do município de Urbano Santos. Por fim apresentaremos orientações didático-metodológicas no uso de documentos fotográficos para orientar a atividade educativa do professor de História na Educação Básica.

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA CULTURAL

O espaço escolar estar longe de ser um espaço “engessado”, parado no tempo. Ao contrário disso, um ambiente que foi constituído e segue passando por inúmeros processos de transformações. A História, como a conhecemos nos dias atuais, foi baseada e constituída com conhecimentos na Europa, ainda que seus primeiros estudiosos (a exemplo, Heródoto, Tucídides e Aristóteles) viveram na Grécia e Roma antigas. Em nosso estudo, entretanto, é auspicioso apontar as mudanças sofridas em um passado mais contemporâneo, propriamente a partir do século XVIII.

Nessa perspectiva, os fatos históricos estavam fundamentados tradicionalmente às escolas metódicas, sobretudo, à teoria ranqueana,⁴ ou seja, a escrita da história estava norteadas por uma visão de fonte e métodos objetivos, os intitulados documentos escritos oficiais.

Em vista disso, não se considerava as diversas fontes históricas, além dos documentos escritos oficiais, no corpus interpretativo da pesquisa histórica. Essa corrente historiográfica, por sua vez, foi orientada por uma forte participação

4 Leopold von Ranke (1795-1886), historiador prussiano, desenvolveu um modelo de pesquisa historiográfica baseada na objetividade e imparcialidade do pesquisador perante o objeto de estudo de forma restritiva a documentações oficiais. Com isso, tentava evitar com que aspectos subjetivos interferissem na síntese da pesquisa.

do positivismo⁵ com uma visão científica bastante metódica e unilateral, usando como paradigma “a neutralidade do cientista, as ideias de causalidade, a necessidade da imparcialidade do pesquisador, o registro das coisas como aconteciam” (Nadai, 1993, p. 155). Determinando o escopo e o objeto de diversas áreas do conhecimento, neste caso, da história, afastando aspectos da subjetividade e buscando estabelecer um conhecimento imparcial e imutável.

Essa concepção no universo da historiografia alterou-se com a Escola dos Annales, surgida na França em 1929, sobretudo, na sua terceira fase, intitulada Nova História Cultural. Essa vertente possui uma visão ampliada dos acontecimentos históricos, sendo mais democrático para com as fontes, possibilitando pesquisas em diversos arquivos: particulares, públicos, filmes, músicas, jornais, monumentos e outras infinidades de fontes históricas que interagem com o cotidiano das pessoas. Com isso, a escrita da História Local com o tempo, tornou-se possível de ser construída, como esclarece Jacques Le Goff,

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicação do documento: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem (1990, p. 28-29).

Por conseguinte, História Local, com ênfase a memória social como espaço dotado de representação histórica aqui apresentada, segue a conceituação espacial de Pierre Goubert (1992, p. 70), “Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum”.

Portanto, o conceito de História Local nesse trabalho está delimitado e qualificado numa perspectiva espacial geopoliticamente já definida no imaginário social. No entanto, tal conceito de localidade não se configura somente numa dimensão espacial, mas, sobretudo, nos lugares de memória pertencentes à dimensão tempo-espaço. Conforme descreve Pierre Nora,

5 Corrente teórica inspirada nas ideias Claude-Henri de Rouvroy (1760-1825) e difundida por Auguste Comte (1798-1857) para explicar os métodos do cientificismo, que se propôs a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência do conhecimento humano, em detrimento das especulações metafísicas ou teológicas.

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o reveste de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança (Nora, 1993, p. 21).

Haja vista, o enfoque na localidade está norteado por um semblante de tempo-espço municiado de uma aura simbólica pela comunidade a qual pertence e se identifica. No qual, os lugares de memória, consoante Nora (1993) pormenoriza, possuem valor intrínseco aquele grupo social e se significam a partir dele. Monumentos, documentos, produções artísticas, culinária, dança, manifestações culturais e religiosas traduzem a carga memorial e simbólica da comunidade.

Para tanto, é imprescindível discutirmos o fazer historiográfico. Segundo Michel de Certeau (2011), promover uma reflexão sobre o papel do historiador e as operações historiográficas que validam o saber histórico, problematizando a função do historiador, o lugar social no qual se desenvolve a pesquisa, as nuances relacionadas ao processo contínuo da pesquisa acadêmica e seu discurso são operações fundamentais para balizar o conhecimento histórico.

Além de uma superfície tempo-espço, a memória se configura como pertencente a determinado grupo que a evoca. Em concordância com Maurice Halbwachs (1990) e Joël Candau (2012), quando afirmam que o ato memorial não se apresenta somente como uma atividade individual, mas compartilhada, seja numa visão de memória coletiva ou numa perspectiva de metamemória, pertencentes a determinado grupo que as dão significado.

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastantes pontos de contato entre uma e as outras, para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum. (Halbwachs, 1990, p. 34).

Ademais, não podemos deixar de pormenorizar a fotografia como monumento, ou melhor, referendar sua posição de lugar de memória, proveniente das lembranças trazidas seja pelos aspectos visuais ou pelas circunstâncias de sua produção. Fica evidente o caráter coletivo do registro fotográfico, dotado de referência memorial, bem como a intencionalidade dos sujeitos para suturar os acontecimentos em trânsito no passado que compõem os denominados lugares de memória no presente.

Conforme Boris Kossoy (2007), a fotografia apresenta duas categorias temporais, demarcadas pela sua gênese e duração. Trata-se do tempo da criação do objeto fotográfico, instante de registro da realidade no qual é eternizada pelo tempo da representação, enquanto unidade simbólica enclausurada na estrutura medial da fotografia, destacando que a duração dessa unidade simbólica memorial está limitada pela duração do grupo que a significa. (Halbwachs, 1990).

Portanto, a capacidade memorial do conteúdo fotográfico está diretamente relacionada aos sujeitos que ela pertence ou representa, tendo em vista a fotografia enquanto objeto memorial. Porém, trata-se também de se constatar sua expressão enquanto fonte histórica, capaz de realizar registro da memória histórico-cultural e as experiências do tempo da sua origem.

A FOTOGRAFIA USADA COMO RECURSO METODOLÓGICO NAS AULAS DE HISTÓRIA

A utilização de arquivos imagéticos, sobretudo, a fotografia, aumentou significativamente nesses últimos anos. Parte dessa disseminação dos arquivos fotográficos se deu a partir do aprimoramento do registro fotográfico por meio de sua digitalização, fato que propiciou o acesso capilar a quase todos os sujeitos, tornando-se uma característica cultural de registro da vida cotidiana no século XXI. Essa documentação faz parte da memória familiar em acervos particulares, museus, bibliotecas e arquivos públicos, sejam físicos ou digitais.

Nas fotografias provenientes de máquinas analógicas, esses identificadores se situam no próprio corpo do documento, seja pela marca d'água deixada pelo fotografo e /ou na escrita manual atrás da fotografia. Nesse contexto, a identificação da sua produção, tais como o nome do fotografo, datação, sujeitos presentes na fotografia e uma legenda associada ao conteúdo fotográfico são algumas dessas marcas comuns deixadas como reminiscências memoriais.

Com o advento da digitalização fotográfica, tais identificadores são armazenados no próprio documento com a titularidade de metadados, assim “a possibilidade de anotar informações sobre as fotografias por meio dos metadados dentro dos arquivos em si, surge como uma forma de auxiliar na descrição, classificação e recuperação dos documentos” (Couto, 2016, p. 15). Dessa forma, os metadados são responsáveis por armazenar as descrições do documento fotográfico digital de acordo com um padrão de sistema da informação que o aparelho possui, estabelecendo padronizações nos formatos dos dados.

A identificação, classificação e controle do acervo de arquivos são preocupações presentes desde os tempos remotos. Tendo isso em vista, foram criados vários mecanismos de catalogação e indexação informacional desses registros, antes se detinha aos ambientes físicos, tais como bibliotecas, museus,

arquivos públicos, e com a contemporaneidade foram implementados aos ambientes virtuais.

O documento fotográfico, portanto, cumpre uma importante função de objeto de rememoração do passado, devido sua capacidade de enclausurar o conteúdo visual do tempo de sua produção. A partir da produção, o suporte medial fotográfico desempenha atributos de representação e testemunha dos acontecimentos e experiências desse tempo de produção. Assim, por meio de uma linguagem imaginal, pode-se elaborar uma abordagem histórica por meio de conteúdos fotográficos para a história da localidade, muitas vezes, escassa de documentos escritos e de perspectiva limitadas nessas fontes.

ENSINO DE HISTÓRIA E A FOTOGRAFIA

O professor tem como função fundamental a construção do saber histórico, nesse viés Selva Fonseca (2003, p. 89) diz que “a História tem como papel a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva”. Assim, a escola tem como finalidade a educação integral do indivíduo, reforçando a necessidade de considerar o ser humano como um todo.

Conforme Maria Cândida Proença (1990) O ensino de História, pela introdução ao método de pesquisa histórica, proporciona estímulo ao estudante, fomentando a necessidade de buscar soluções e explicações. A fotografia como fonte histórica é um documento bem plurivalente, não somente para os pesquisadores, mas metodológico para o ensino da própria disciplina. No ponto de vista da professora Circe Bittencourt (2020), Gravuras, fotos, filmes, mapas e ilustrações diversas têm sido utilizados, á algum tempo, como recurso pedagógico no ensino de História. Os livros didáticos de História, já em meados do século XIX, possuíam litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos, além de mapas históricos.

Atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos. Embora a introdução de gravuras e mapas no ensino de História, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático demonstrem a importância desse recurso na cultura histórica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa. Como enfatiza Ana Heloisa Molina (2007, p. 21), o resgate aos registros fotográficos e sua disposição como lugares de memória,

nos remete a como pinturas, estátuas, publicações e assim por diante permitem a nós, posteridade, compartilhar as experiências não verbais ou o conhecimento de culturas passadas e a maneira como estas experiências foram apropriadas, alimentando leituras ainda fortemente marcadas pelas suas premissas de origem.

Por conseguinte, concebe-se a relação entre memória e fotografia, na qual, numa relação dialética, uma anima a outra. Portanto, levando em consideração o estudo da localidade, sobretudo, da memória local, o documento fotográfico desempenha funções essenciais na recordação dos acontecimentos e no registro de fatos históricos. Consoante Kossoy (2007, p. 42) “o fato é efêmero, sua memória, contudo, permanece - pela fotografia.”

É importante sempre questionar a quem a memória compartilhada se refere, bem como ao grupo no qual ela pertence e representa. Considerando que, se a fotografia detém atributos de cristalizar determinados vestígios memoriais sobre aspectos do passado, ela também pode reforçar instrumento de domínio do discurso de grupos dominantes e, sobretudo, de silenciamento pelo não-dito nos documentos fotográficos.

É necessário que se compreenda o papel cultural da fotografia: o seu poderio de informação e desinformação, sua capacidade de emocionar e transformar, de denunciar e manipular. Instrumento ambíguo de conhecimento, ela exerce contínuo fascínio sobre os homens. Ao mesmo tempo em que tem preservado as referências e lembranças do indivíduo, documentado os feitos cotidianos do homem e das sociedades em suas múltiplas ações, fixando, enfim, a memória histórica, ela também se prestou – e se presta – aos mais interesseiros e dirigidos usos ideológicos. O papel cultural das imagens é decisivo, assim como são as palavras (Kossoy, 2007, p. 31).

Observa-se, a referência imagética como essencial para o ensino de história pela sua multiplicidade comunicativa e dinamicidade, além de referendar acontecimentos históricos em três frentes distintas, porém justapostas. Conforme Ana Maria Mauad (1996), a fotografia enquanto documento histórico, monumento memorial e testemunha do passado.

Com a modernização do espaço da cidade sua aparência vem se modificando constantemente. Desse processo contínuo de mudanças, constata-se a volatilidade da memória acompanhando essas transformações do meio físico e psicossocial dos sujeitos que pertencem a esses espaços de convivência. Essa metamorfose do meio social enseja no ser humano o desejo de registro da vida cotidiana, dos espaços públicos e privados, da vida familiar, das reuniões e confraternizações, do progresso individual como forma de enclausurar o momento antes que se modifique e se torne inacessível.

Os meios imagéticos possuem essa capacidade intrínseca de representar a realidade e seus objetos que não mais existem, por meio da corporificação visual. Seja numa superfície de duas dimensões como na fotografia e pintura, seja através da representação corpórea em três dimensões, tais como as estátuas, sarcófagos, esculturas. A memória incita o desejo da permanência, de fixação e aproximação da representação a realidade corpórea dos objetos.

Sendo assim, na interatividade entre memória do sujeito e conteúdo fotográfico, as aparências, emoções e demais sentimentos são repassados pelo documento imagético. Nessa perspectiva, Hans Belting (2014) destaca que tanto nossa memória e percepção alteram nossas noções imaginais como também o presente nos afeta, da mesma forma que ocorrem nos documentos escritos. As nossas percepções estão sujeitas às mudanças culturais tanto de espaço quanto de tempo.

Isso posto, não somente se deve considerar os sujeitos e sua intencionalidade no tempo de produção do documento fotográfico, mas também dos sujeitos que rememora no tempo da recordação. As influências no fomento às imagens endógenas do indivíduo, devem-se também pelas circunstâncias que esse indivíduo se encontra em relação ao corpus fotográfico e o imaginário social do tempo presente. Em concordância com Belting (2014, p. 32-33) quando afirma que “a produção imaginal originou sempre uma standardização das imagens individuais e, no entanto, criou-as a partir do coevo mundo imaginal dos seus observadores, no qual se julgou a sua eficácia coletiva”.

MANEIRAS DE TRABALHAR COM FOTOGRAFIAS

O trabalho com fontes históricas, como ressalta Fonseca (2009, p. 173) requer dos professores a utilização de “diversos meios, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção do conhecimento e aprendizagem histórica”. Conduzindo a aprendizagem de forma atrativa, tanto para os estudantes, quanto para os próprios docentes. Por consequência, é necessário que o professor apresente “as fotografias como práticas sociais e experiências históricas” (Mauad; Lopes, 2012, p. 279).

Ao trabalhar com o documento fotográfico, não é diferente dos demais documentos, o professor precisa selecionar as fotografias que deverão ser analisadas ou ainda, pode solicitar que os próprios alunos, pesquisem, busquem fotografias sobre um determinado assunto. O professor no contexto metodológico deve aproveitar o melhor do uso da fotografia, despertando o estudante para a análise e reflexão das imagens, aproximando-o dos recursos visuais. As fotografias, ao serem utilizadas como recurso didático, desempenha um papel fundamental, de impulsionar os estudantes para a análise das fontes históricas. Inicialmente o professor, que também é historiador, deve conduzir os estudantes para interpretar os documentos imagéticos, e se necessário desconstruí-los. Levando-os a compreensão de alguns conceitos, devendo perceber as transformações dos adventos da sociedade e do mundo, conhecendo *o antes e o depois* (Bittencourt, 2008, p. 369). Ao tratar, por exemplo, do estudo da história das famílias, é necessário que eles próprios realizem a pesquisa, verificando se em seu seio familiar é composto por algumas delas.

Posteriormente a pesquisa, o professor pode instigar a turma com questões para seus alunos.

- Houveram dificuldades para encontrar as fotografias?
- Os documentos encontrados estavam guardados em porta-retrato, álbuns, ou em outro lugar específico? Qual informação podemos obter com este dado?
- É possível identificar os sujeitos, espaços ou situações foram mais comuns nas fotografias encontradas e ainda, quais lugares não costumam aparecer? Por que razão isso acontece?
- Sobre os documentos, quais informações podemos extrair sobre o modo de vida das famílias? (Vestimentas, penteados, costumes, o formato da fotografia, o momento fotografado, com que frequência tiravam as fotos).

Em etapas seguintes, no meio de tantas possibilidades de analisar fotografias sob o ponto de vista histórico, levar os estudantes à observação, poderão ser estudados a história dos povoados, cidade ou ainda de qualquer outro local que desperte o interesse dos educandos, com a premissa que haja registros.

No que se refere ao estudo das localidades, uma proposta auspiciosa seria o professor contemplar diferentes formas de se analisar, através da observação/reprodução de fotografias de maneira a identificar espaços temporais: “com base em fotografia de dois momentos, os alunos podem identificar o espaço [...] as mudanças ocorridas [...] além das diferenças entre as fotos no aspecto mais técnico” (Bittencourt, 2008, p. 369). Consecutivamente, de posse do documento fotográfico “antigo” e “atualmente”, o professor pode levar os estudantes a fazerem uma conexão entre fotos e documentos clássicos. Conduzindo-os a interpretar com recursos de texto.

Convêm mencionar aos alunos, que o uso desses documentos pode ser utilizado para reconstruir fatos do passado, podendo auxiliar na descoberta de novos elementos ou ainda, na construção de hipóteses sobre a época. As fotografias constituem-se de fontes de informações sobre aspectos, que são silenciados e vagamente lembrados por pessoas do próprio local.

Desse modo, em concordância com Lilia Moritz Schwarcz (2014), quando afirma que a fotografia não deve desempenhar somente atividades ilustrativas nas obras históricas, fixadas para fortalecer determinada ideia já concebida no corpo do texto ou no apêndice no final dos trabalhos acadêmicos. Principalmente os historiadores, conhecendo o valor do documento e da inexcusável problematização do seu devido uso, não se pode cometer o erro de tornar uma mera atividade ilustrativa o documento fotográfico.

URBANO SANTOS: REMINISCÊNCIAS CONFRONTADAS

Dentre as diversas fontes que podem ser objeto de informação para a História Local, considerando uma abordagem sob a ótica da memória social e histórica da cidade de Urbano Santos trazemos a fotografia como fonte histórica dotado da capacidade informativa e de uma linguagem visual própria em defesa da sua contribuição ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas do referido município.

Apresentamos a seguir o registro da família do senhor José Lourenço e sua esposa Raimunda da Silva Sodré com os filhos Tânia Maria Sodré França e José Orlando Sodré, fotografia datada do ano de 1964, na rua como conhecemos hoje “Manoel Inácio – Centro” (Figura 01).

Figura 01: Foto do acervo da família de José Lourenço.



Fonte: Elaboração própria, acervo de Soraia Sodré.

Nesta fotografia é possível percebemos a ação de quem fotografa, e como bem disse o fotografo francês Henri-Cartier Bresson⁶ “o instante decisivo” é revelado a intenção do momento, o registro simbólico e estético da “família”. É necessário refletir o porquê e para que essas representações visuais da família eram construídas. Quais os conteúdos ocultos? É notório que a “fotografia anônima é única e jamais semelhante. É encontrada sem legenda e sem dedicatória e

⁶ Henri Cartier – Bresson (1908-2004) Nascido na França, além de artista foi um fotografo humanista, pioneiro no gênero da fotografia de rua, e via a captura de fotos como um momento decisivo.

tem de se exprimir sem palavras complementares” (Leite, 1993, p. 164). Afinal, na década de 60, quantas famílias viviam no município? A família tradicional, como no modelo citado, representava os núcleos familiares do local? Para além da significância, enquanto vínculo e construção familiar, o espaço retratado se configura como um lugar de fala, ou seja, representação social da época. Mas será que todos os sujeitos, que moravam ao centro da cidade estão sendo representados? Quais residências podemos identificar?

Em conformidade com a foto supracitada, ela apresenta aspectos locais de Urbano Santos. Ao trabalhar com a análise iconológica devemos refletir acerca do significado desse documento “perceber na imagem o que está nas entrelinhas, assim como o que fazemos em relação aos textos” (Kossoy, 2001, p. 122). Assim, a estrutura da avenida (espaçamento, formato) é a mesma em todo o centro urbano da cidade? Quais ruas/avenidas, casas, construções/prédios já existiam?

É de suma importância interrogar de forma crítica o documento, na busca de respostas para aquilo que se deseja ter informação sobre determinado assunto/eventos. “O fragmento da realidade gravado na fotografia representa [...] a memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, [...] a cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível” (Kossoy, 2001, p. 161-162). Nesse sentido, todo documento visual tem uma origem, e parte do desejo de cada indivíduo, da motivação para o congelamento desses momentos, ou ainda de um determinado lugar ou época. O uso de fotografias, concede a busca de lembranças da memória, aspectos do cotidiano e fatos ocorridos no passado que se tornaram ferramentas fundamentais para o ensino de História Local.

Figura 02: Destacamos o registro, de 1966, a partir do cenário da Avenida Manoel Inácio.



Fonte: Elaboração própria, acervo pessoal de Regiane Batista.

Inicialmente, investigaremos os objetos da fotografia da figura 02, ao observarmos na frente do estabelecimento da antiga proprietária dona “Santinha” uma espécie de “cilindro”. Segundo fontes locais, são resquícios das expedições realizadas pela empresa Petrobrás. Havendo registro em diferentes momentos, primeira passagem em 1959, e retornando no ano de 1966. Ao chegarem nessa localidade, hospedaram-se neste prédio, com a intenção de realizar estudos geológicos, geográficos e sísmicos.

Nesse sentido, a partir de algumas fontes, a motivação principal da instalação era rastrear áreas petrolíferas na região e cidades vizinhas. Ao final de conta, quais motivações, grupos, realizaram o intermédio para a chegada da empresa? É possível falar em “avanço comercial”? Quais benefícios e consequências para cidade? A população tinha conhecimento, das ações desenvolvidas e projetadas para o lugar, caso encontrassem, o que buscavam? Até que ponto, a presença e permanência desses funcionários, influenciaram a dinâmica social do município? Em relação as atividades de lazer no município tínhamos a prática do esporte futebol, os torneios locais contavam com a presença dos funcionários que se organizaram e formaram um time local Petrobrás, para competir com os demais adversários (Andrade, 1997).

Por conseguinte, temos relatos que mostram Urbano Santos como polo da empresa na região, conforme os estudos avançavam, os trabalhadores se deslocavam para as cidades⁷ próximas, chegando por todo litoral maranhense. Quem foram as pessoas que acompanharam e trabalhavam nesses estudos? Sua instalação, movimentou a economia?

A fotografia traz à tona, um cenário arborizado, demonstrando uma preocupação com o clima, havendo uma reprodução dos centros urbanos. Contávamos ainda, com os processos de renovação e organização da Igreja Matriz Católica, chegada do Padre Xavier. Numa conjuntura social que mesclava por anseios de mudanças, combate às desigualdades, injustiças de grupos menos favorecidos. Salientamos, que próximo a este local, tínhamos a Rua Monsenhor, nome dado em homenagem a um importante sacerdote do clero maranhense, o Monsenhor Gentil de Moura Viana.

A fotografia abaixo é um registro da então professora Dulciane Meireles, datada do ano de 1974, na Rua Manoel Inácio – Centro (figura 03).

⁷ Cidades vizinhas: Chapadinha, Brejo, Anapurus, Barreirinhas, Santa Quitéria, Santo Amaro, Axixá, Rosário, Itapecuru Mirim e Vargem Grande.

Figura 03: Professora Dulciane Meireles na região central da cidade.



Fonte: Elaboração própria, acervo de Dulciane Meireles.

Na foto acima (figura 03), podemos inferir sobre as mudanças urbanísticas ocasionadas na cidade, numa passagem de aproximadamente dez anos, no que diz respeito ao primeiro documento visual exposto. Nesta, temos uma visão mais estética do local, maior concentração de casas na zona urbana, casas dos antigos moradores. Mas, que fatos foram importantes para o crescimento do centro urbano na cidade?

O espaço geográfico passa a ter um novo significado, as organizações administrativas, ao fundo conseguimos identificar o centro de comércio a loja “A sobralense” recém-chegada no município. Em consonância com Halbwachs (1990, p. 73), “a lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, uma imagem genérica reportada ao passado”. Nessa passagem de tempo, os sujeitos congelados no tempo, trazem consigo uma linguagem cultural. De acordo com Mauad, as fotografias trazem consigo registros de diferentes histórias, desde a sua originalidade ao momento atual. Numa perspectiva temporal, o documento fotográfico se conecta com o passado,

a própria fotografia é um recorte espacial que contém outros espaços que a determinam e estruturam, como, por exemplo, o espaço geográfico, o espaço dos objetos (interiores, exteriores e pessoais) o espaço da figuração e o espaço das vivências, comportamentos e representações sociais (Mauad, 1996, p. 10).

Ao tratarmos do indivíduo que compõem o documento, não podemos deixar de mencionar o gênero feminino, sua maneira de se colocar, de estar representando uma época. Seus trajes, o uso do jeans, da camiseta, permitindo-nos refletir sobre o clima regional. Além disso, a chegada e ampliação do comércio, fomentará o aumento de veículos na cidade, algumas famílias faram uso da bicicleta, e carros. As lembranças são pontos recorrentes da memória de forma subjetiva,

com detalhes específicos e contextuais que fornecem características valiosas para reconstrução dos fatos a partir das perspectivas de seus sujeitos históricos.

Apresentamos a seguir o registro do senhor senhor José Veloso Batista, conhecido popularmente como Coelho, no ano de 1977, na Avenida Manoel Inácio – Centro. Vejamos os aspectos analisados neste documento (figura 04).

Figura 04: Senhor José Veloso Batista na região central da cidade.



Fonte: Elaboração própria, acervo de Rejane Batista

Esta época culmina com o crescimento da população, e, chegada de novos comerciantes, a exemplo da família do senhor “Frutuoso da Ponte” com a loja “A sobralense”, inaugurada em 1974. Um negócio de família, e realizava vendas de vários artigos, entre eles: tecidos, movéis e etc. Como o próprio nome nos remete a região do Ceará, a cidade de Sobral. Quais fatores foram determinantes para a chegada de novos comerciantes?

Ao tratarmos do personagem da foto, o jovem rapaz Coelho, era neto de um ex prefeito de Urbano Santos, o senhor “Jonas Marques⁸”. Não distante, sua residência estava localizada ao centro da cidade. Em relação as questões da distribuição da terra, como isso influenciou a ocupação das famílias? Outro fator curioso, são as avenidas projetadas de modo a se integrar no avanço e proximidade de outras cidades, ou ainda para facilitar o fluxo de transporte, carregamento e desembarques de mercadorias.

Percebemos também o interesse do jovem em eternizar essa lembrança, ao escolher o ângulo, encontrando uma maneira captar a paisagem, a preocupação

8 Prefeito da cidade entre os anos de 1946 a 1950. A quem é atribuído a construção do Aeroporto Chagas Araújo. Ver fotos no site do IBGE (Lima, 1992).

com o visual, vestimenta, calçados, o corte de cabelo. Outros elementos são privilegiados, como as modificações no entorno da igreja Católica, passando a demarcar o local cultural, os pequenos muros instalados. Em consonância com Halbwachs (1990, p. 73), “a lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, uma imagem genérica reportada ao passado”. As lembranças são pontos recorrentes da memória de forma subjetiva, com detalhes específicos e contextuais que fornecem características valiosas para reconstrução dos fatos a partir das perspectivas de seus sujeitos históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, ao pensar a formação e as transformações de uma cidade, faz-se necessário rememorar aspectos patrimoniais, no tocante aos registros fotográficos. Partindo dessa premissa, este ensaio buscou mostrar a importância do uso de fotografias nas aulas de História, como o fito de trabalhar a História Local. Assim, apesar das dificuldades em encontrar e selecionar as fotografias, foi possível demonstrar como a história de Urbano Santos pode ser trabalhada por meio das representações fotográficas.

Dessa forma, concluímos que através das fotografias podemos conhecer a história, a cultura e a construção identitária de uma sociedade. No exemplo que trouxemos, composto por quatro fotografias sobre Urbano Santos, todas retratam o mesmo local, mas em épocas diferentes, o que possibilitou uma análise mais completa da urbanização e evolução cultural. Sendo possível problematizar questões como: vestimentas, meios de transporte, comércio, acesso a fotografias, patrimônio material, aspectos religiosos e políticos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Zezinho. **Relembraando o time da Petrobrás**. In: Jornal A folha do Mocambo, Urbano Santos, Ano I, Nº 5 novembro/dezembro de 1997.
- BELTING, Hans. **Antropologia da Imagem**. 1.ed. Portugal: KKYM, 2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2020.
- CANAU, Joel. **Memória e Identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. História. Brasília: MEC, 1998.

- CERTEAU, Michel de. História, discurso e realidade. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 54 a 114.
- COUTO, Pedro Victor Viana. **Padrões de Metadados para Descrição de Acervos Fotográficos**. Monografia (Graduação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- GOUBERT, Pierre. **História Local** in: História & Perspectivas, Uberlândia, 6-45-47, Jan/Jun 1992.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 2001.
- KOSSOY, Boris. **Os Tempos da Fotografia: O efêmero e o perpétuo**. 2. Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- LEITE, Mirian Moreira. **Retratos de Família**. São Paulo: Edusp, 1983.
- LIMA, Maria de Lourdes Carvalho. **Urbano Santos: uma estrada para o futuro**. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Prefeitura Municipal de Urbano Santos, São Luís, 1992.
- MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos F. de Brum. História e Fotografia. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronald (orgs). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 263-282.
- MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de história e Imagem: possibilidades de pesquisa. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. I, n. 1, p. 15-29, nov. 2007.
- NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História. São Paulo. 1993.
- MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996.
- NORA, Pierre. Entre memória e História – a problemática dos lugares. **Projeto História**, USP, n. 10, dez. 1993.
- PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/Apender História** – questões didáticas aplicadas. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lendo e agenciando imagens: O rei, a natureza e seus belos naturais. **Sociologia & antropologia**. v. 04, n. 02. Rio de Janeiro: Universidade de São Paulo, p. 391-431, 2014.

O USO DA HISTÓRIA LOCAL NAS AULAS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO ESPÍRITO SANTO

PARTE I: INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS – 6º ANO

Laryssa da Silva Machado¹

Lucas da Silva Machado²

INTRODUÇÃO

A História do Espírito Santo ainda é um tema pouco desbravado em sala de aula. Mesmo sendo uma das primeiras capitanias brasileiras, colonizada por Vasco Fernandes Coutinho em 1535, sua história é marcada por altos e baixos, e existem períodos inteiros com poucos trabalhos historiográficos por falta de fontes e/ou de braços dispostos a entrar nessa seara. Os primeiros séculos de colonização ainda apresentam lacunas, sendo mais estudados e conhecidos os acontecimentos dos séculos XIX e XX. Se no campo da historiografia os estudos não contemplam toda a grandiosidade da história capixaba, em sala de aula a situação é ainda mais precária. Sabe-se da distância existente entre a produção acadêmica e a educação, uma vez que o que é produzido naquele espaço, geralmente, fica restrito a eventos e publicações acadêmicas.

Estudar a história local é fundamental para a formação da identidade de uma região, uma vez que “pode possibilitar aos educandos uma reflexão sobre questões da realidade em que estão inseridos de forma significativa” (Amorim; Santos, 2013, p. 146-147). Especificamente sobre História do Espírito Santo, a “análise da formação do ‘território’ capixaba; sua teia narrativa forma-se no tecido social que o contraste dos tempos revela como história no/do Espírito

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

2 Doutorando em História pela UFES, historiadora, professora de história da rede estadual do Espírito Santo, mestre em História pela UFES, membro do LACES e do Instituto Histórico e Geográfico de Itapemirim e Marataízes. lucas.ds.machad@gmail.com.

Santo, uma região de intensas trocas genéticas e trânsitos culturais em qualquer tempo” (Ribeiro; Gonçalves, 2017, p. 12).

Assim, esse trabalho pretende analisar o Currículo de História do Estado do Espírito Santo, nas séries finais do Ensino Fundamental, e propor uma sequência didática dentro do conteúdo “Introdução aos Estudos Históricos”, no tema “Fontes Históricas”, que contemple a história local e história do Espírito Santo, com destaque para a região da Baixo Itapemirim, municípios de Itapemirim e Marataízes, no litoral extremo-sul capixaba.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA LOCAL

A História Local está presente nas propostas de Curriculares de História desde a década de 1930, no documento “Referências Curriculares e Instruções Metodológicas”. Até a década de 1970, era entendida como recurso didático. A partir de 1971, com a instituição da disciplina Estudos Sociais, a História Local ficou restrita ao 2º grau, equivalente hoje ao Ensino Médio. No fim da década de 1990, com a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação, o assunto se tornou eixos temáticos dos conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental e como metodologia de ensino nos outros anos da escola básica (Germinari, 2014). Dentro do Currículo Básico Escola Estadual do Espírito Santo, a História Capixaba faz parte do Conteúdo Básico Comum de História dentro dos Tópicos/Conteúdos, em todo o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Isso, porém, não significa que este conteúdo seja ministrado nas salas de aula.

Geralmente, a História do Espírito Santo é deixado de lado pelos professores, devido ao conteúdo extenso que a disciplina de História possui e a pequena quantidade de aulas, falta de formação acadêmica, ausência de material didático, o fato desse conteúdo não cair nas provas oficiais, tanto da Sedu quanto do MEC, dentre outras. A historiografia capixaba, por si só, já apresenta carência de fontes, o que impossibilita que trabalhos historiográficos sejam realizados, principalmente no período colonial. Sendo assim, a dificuldade dos docentes só externa um problema da própria história estadual. Uma obra que lança luz ao ensino de História do Espírito Santo é a publicação do livro *Territorialidades e Identidades Capixabas: guia para estudos transversais em História do Espírito Santo*, em 2017, dos autores Luiz Carlos Ribeiro e Aline Gonçalves. Usando conceitos historiográficos mesclados a Geografia Crítica e a História Ambiental, o livro se apresenta como excelente recurso para aulas sobre História do Espírito Santo.

Trabalhar história do Espírito Santo em sala de aula é fundamental para que os alunos conheçam o que aconteceu nas terras capixabas ao longo desses 5 séculos de colonização oficial e os períodos anteriores a chegada dos portugueses.

A historiografia tradicional, tendenciosamente, negligência fatos ocorridos em locais de pequena expressividade, como é o caso do Espírito Santo, e no caso da História Capixaba, de outras regiões além da Grande Vitória e municípios mais abastados economicamente. Aprende-se na escola sobre a participação de outros lugares na construção do Brasil, como o Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Bahia etc., mas esquece-se que, em outros territórios, a história também estava sendo construída.

Por isso, quando estudamos a história do Espírito Santo, notamos o silêncio com que a historiografia brasileira tratou a história capixaba – como se ela não contasse como componente da narrativa da nação. Isso causa aos capixabas um sentimento difuso de alteridade, ou seja, os capixabas não se veem pertencentes aos grupos que normalmente são apresentados como formadores da história do Brasil, como o foram os bandeirantes, os mineiros, os pampas, os nordestinos, os gaúchos. Destarte, trata-se de formular uma história local com as referências do processo histórico local e regional de forma a perceber, tomar consciência e valorizar os seus traços distintivos. Somente assim será possível juntar elementos de memória das vivências múltiplas dos grupos sociais que partilham historicamente o território num determinado momento e valorizar os processos constitutivos e as mudanças de padrões que permanentemente ocorrem no tempo socialmente vivido (Ribeiro; Gonçalves, 2017, p.20-21).

Lutar para que a história capixaba seja ensinada em sala de aula, de maneira crítica, onde os alunos possam refletir sobre a importância dos eventos ocorridos nessas terras como parte da historiografia nacional, contribui para construção da identidade capixaba, além de situar o aluno dentro da história.

A IMPORTÂNCIA DE EXISTIREM PROFESSORES PESQUISADORES/ HISTORIADORES

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 16). Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” destaca a importância do professor enquanto pesquisador, metódico, pois assim pode “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 1996, p. 14). Nem sempre o docente consegue perceber a necessidade de ser um pesquisador, além de professor.

Freire destaca a importância de pensar certo de que gera a “curiosidade epistemológica”. Isso implica o respeito ao senso comum e o respeito ao estímulo da capacidade criadora e o compromisso com a consciência crítica do educando (Freire, 1996). No verbete “Pesquisa/Investigação” do Dicionário Paulo Freire, Fábio Bastos destaca que Freire, ao falar de pesquisa, não destaca o sentido acadêmico, enquanto que investigação temática é seu conceito central, escopo da educação como prática da liberdade (Bastos, 2010 *apud* Streck; Redin; Zitkoski, 2010).

A ideia de Freire é que o professor, ao preparar suas aulas, pesquise, investigue, questione, pois assim podem aprofundar suas conscientizações e fazer com que os alunos também compartilhem desse conhecimento. A pesquisa então, na concepção freiriana, não se limita a academia, ao contrário disso, deve ser cotidiano do educador e da escola onde o mesmo atua.

Lüdke e Cruz (2005), em seu trabalho sobre professores pesquisadores, destacam o pensamento desses dois autores. Professores pesquisadores são mais autônomos. O ponto central da pesquisa deve ser o currículo, pois é assim que se transmite o conhecimento nas escolas. Mas, como as autoras perceberam, muitos docentes não consideram a pesquisa como prática importante de sua formação docente. Infelizmente, as ideias defendidas pelos autores, que vão além da academia não são concebíveis pelo professor da educação básica.

Ainda assim, pesquisas que abordam o cotidiano escolar tem se tornado uma crescente nas universidades brasileiras nas últimas décadas. Sugestão de novos encaminhamentos para os problemas escolares, propostas experimentais para determinados conflitos do cotidiano, formações que unam os conhecimentos práticos e da rotina dos professores junto as instituições de ensino, são possibilidades que estão sendo trabalhadas nos últimos anos, que podem melhorar a educação.

No caso do professor de história, ser um professor pesquisador pode se tornar uma alternativa muito viável no cotidiano das aulas. Na perspectiva freiriana de pesquisa e investigação, o professor de história que se compromete em ser um pesquisador pode tornar suas aulas peças-chaves na criação de alunos conscientes e libertários. Além disso, a formação desse professor já é uma confluência de saberes e aprendizagens de sala de aula e do fazer do historiador. Conhecimentos históricos e prática educativa são discutidas, não apenas na academia, mas também na escola e em sala de aula (Santos; Araújo, 2012).

O fazer historiográfico não deixa de existir quando o acadêmico de história se torna professor. É preciso então equilibrar esses dois conhecimentos e transformar esses saberes, seguindo a cartilha de Paulo Freire, em fontes de reflexão para os alunos. Santos e Araújo (2012), em trabalho que aborda o professor de história do ponto de vista freiriano, levantaram algumas questões sobre a formação do docente historiador.

Um ponto destacado é que o professor tenha conhecimento histórico adequado a realidade, pois um professor que não tem conhecimento técnico dificulta a aprendizagem. Além disso, os conhecimentos históricos estão em constante evolução e modificação (Santos; Araújo, 2012). Parafraseando Napoleão Bonaparte, “nada muda mais que o passado”. Ao contrário do senso comum, a história não é imutável e não se trabalha assuntos antigos da mesma forma, pois novas pesquisas revelam novas perspectivas sobre aquele período e evento.

Pensar no cotidiano dos educandos é outro ponto que os autores destacam segundo a obra de Freire, que defende que os conteúdos não sejam de total desconhecimento dos educandos (Santos; Araújo, 2012). Se o professor trabalha civilizações fluviais é importante relacionar os rios descritos no livro aos recursos hídricos existentes na região da escola. Em História do Brasil, o professor pesquisador pode procurar informações sobre como aqueles eventos ocorreram no estado e região onde os alunos residem.

Além disso, o professor de história que desenvolve pesquisa, seja por prazer historiográfico, seja na área acadêmica, precisa tentar passar aos alunos, de uma forma compreensiva, aquilo que ele faz. Partilhar conhecimentos científicos com a massa da população é uma forma de quebrar os preconceitos que muitos setores da sociedade têm em relação na ciência e a história.

Na escola, além do conteúdo descrito no currículo e do material didático disponível, o professor que também é acadêmico, pode levar seus alunos a conhecerem a história da perspectiva da investigação e pesquisa. Quebrar as barreiras entre academia e educação básica são caminhos viáveis, tanto para desmistificar ideias errôneas, quanto pra despertar o interesse de futuros pesquisadores.

A HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR HISTORIADOR

É sabido de todos que tenham algum contato com a educação que o currículo de História da educação básica prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros. Enquanto História Geral, principalmente a europeia, ocupa um espaço enorme nos livros didáticos e na organização curricular, a história de povos orientais, africanos e americanos ganham poucas páginas nas publicações didáticas. História do Brasil também não é priorizada, em comparação com História Geral. Quanto a História Local, aparece nos currículos, mas nem sempre ganha destaque nas salas de aula.

Paulo Freire defende em sua obra a leitura de mundo, que precede a leitura escrita, numa relação dialética: leitura de mundo – leitura escrita. É a leitura do local onde se vive da realidade onde se está inserido. “Freire relaciona a categoria mundo com: natureza, cultura, história, existência, consciência, trabalho, ação transformadora, palavra e práxis” (Andreola, 2010, *apud* Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 567). A leitura de mundo freiriana também é o estudo de história local, a “complexidade e a profundidade dos processos históricos, culturais e pedagógico-políticos, bem como das formulações teóricas que os expressam” (Andreola, 2010, *apud* Streck; Redin; Zitkoski, 2010), tão importante para a educação cidadã e, infelizmente, deixada de lado em muitas escolas.

No cotidiano escolar, o professor historiador precisa levar em consideração os conteúdos históricos, a leitura de mundo e as experiências dele e dos alunos vividas dentro e fora do ambiente escolar. Assim, a educação tanto para o educador como para o educando será libertadora, como propõe Paulo Freire, onde ambos ensinam e aprendem juntos (Santos; Araújo, 2012). Essa é a perspectiva que se espera ao trabalhar história local em sala de aula.

A disciplina de história, trabalhada no contexto escolar, deve fornecer aos alunos um senso de identidade que facilite sua compreensão com o mundo, seja com outras pessoas, nações e culturas (Barros, 2013). Também é importante na produção da identidade individual, social e coletiva (Barros, 2013). Nessas perspectivas, a História Local serve como primeiro parâmetro na construção de sua identidade individual e social, além de servir como facilitador do conhecimento de mundo.

A História Local, possui um papel interdisciplinar e cumpre uma função social de inserir os jovens nas heranças culturais das comunidades em que vivem. Também o auxilia na construção de valores éticos, cívicos e políticos, além de desenvolver o processo de construção pessoal e consciência histórica. Carlos Henrique Barros (2024, p.) traz a seguinte definição sobre História Local:

A História Local é entendida como uma modalidade de estudos históricos que contribuiu para a construção dos processos interpretativos sobre as formas como os atores sociais se constituem historicamente em seus modos de viver, situados em espaços que são socialmente construídos e repensados pelo poder político e econômico na forma estrutural de “bairros e cidades”. A História Local é a história que trata de assuntos referentes a uma determinada região, município, cidade, distrito. Apesar de estar relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização dos particulares, das diversidades; ela é um ponto de partida para a formação de uma identidade regional. Ela tem sido compreendida como “história do lugar”. Nesse aspecto, a localidade tem-se tornado objeto de investigação e ponto de partida para a produção de conhecimentos sobre o passado.

A História Local não inviabiliza a história nacional ou global, ao contrário, serve de ponto de partida, ou de chegada, para ambos os conhecimentos citados. Por conta da ausência de História Local nos currículos escolares, os conhecimentos de história se tornam mecânicos e pouco aplicáveis a realidade dos alunos. É preciso relacionar os conteúdos da História Geral e do Brasil a acontecimentos vivenciados na região estudada, onde atua o/a professor/a.

ANÁLISE CURRICULAR DO CONTEÚDO DE HISTÓRIA DO 6º ANO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

As Orientações Curriculares do Estado do Espírito Santo são a base curricular de praticamente todos os municípios do estado. Estas estão disponíveis online em página própria: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/>. Não apenas as escolas da rede estadual como as redes municipais de educação seguem as diretrizes curriculares estaduais, o que não impede que elas adequem seus conteúdos a realidade local. Em mapa localizado no site é possível ver os municípios que aderiram ao currículo estadual.

A apresentação da página traz o seguinte texto:

O Currículo do Espírito Santo é uma conquista na busca de políticas públicas que promovam melhorias na qualidade da Educação Básica do nosso território. Elaborado em regime de colaboração entre Estado e municípios, representados, respectivamente, pela Secretaria de Estado da Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, torna-se um referencial que alinha as necessidades educacionais próprias do Espírito Santo à Base Nacional Comum Curricular. Esse referencial deve nortear as ações de ensino-aprendizagem nas escolas, suas propostas pedagógicas, a seleção de material didático, bem como pautar as avaliações e os processos formativos para gestores e professores. Assim, disponibilizamos, neste site, o documento curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental já finalizado, o documento de transição curricular de 2020, recursos produzidos e selecionados por professores especialistas da Secretaria de Educação do Estado e dos Municípios, bem como materiais em fase de construção, referentes à etapa do Ensino Médio (Espírito Santo, 2020, p. 11-12).

O texto revela que o currículo capixaba foi construído a partir da colaboração entre representantes da União, estado e municípios capixabas e que deve nortear as ações de ensino-aprendizagem nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Toda sua estrutura é pautada em uma legislação que busca trazer o estudo do local, em diversos seguimentos, como prática cotidiana em sala de aula. As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica do Campo, em seu Artigo 7º diz que:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2013, p. 296).

O estudo da história local é fundamental para que essa modalidade de ensino seja implementada. Pois os discentes se apropriaram de sua realidade e a

colocaram em prática. No Ensino Fundamental II, o Volume 7 do currículo é dedicado aos conhecimentos de Ciências Humanas e Ensino Religioso. As Ciências Humanas compreendem as disciplinas de História e Geografia. Segundo o documento, “O Currículo do Espírito Santo considera que a área de conhecimento das Ciências Humanas deve contribuir para que todos desenvolvam as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade” (Espírito Santo, 2020). Outro ponto importante que o Currículo destaca é que os objetivos de aprendizagem dessas áreas se integram com a Educação Infantil. Os campos temáticos e do cotidiano destacados são: a comunidade, o município, o Espírito Santo, o Brasil e o mundo.

As Ciências Humanas procuram ir fundo naquilo que é mais peculiar em nós e talvez, por isso, mais difícil de ser desvendado: a nossa humanidade. Trilhar esses caminhos é desfazer preconceitos e não se contentar com olhares superficiais. A História busca compreender o que aconteceu com a humanidade no passado e suas implicações no presente. A Geografia busca entender e perceber as transformações ocorridas no passado pelas ações e relações humanas. Todas as relações resultam em configuração espacial específica, dentro de um contexto histórico e geográfico único (Espírito Santo, 2020, p. 65).

Na parte específica sobre o componente curricular de História, fica clara a importância desse conteúdo para a formação do sujeito autônomo, que é capaz de perceber o singular e o coletivo. A formação histórica contribui para que o estudante do ensino fundamental respeite e identifique as diferenças e semelhanças, rupturas e permanências no tempo e espaço, retornem ao passado para compreender o presente e consiga identificar continuidades e alternâncias dos acontecimentos históricos (Espírito Santo, 2020).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS E O USO DE HISTÓRIA LOCAL

Conteúdo Geral: Introdução aos Estudos Históricos.

Recorte do Conteúdo: O que são Fontes Históricas.

Duração: 3 aulas.

Referências do Livro do Aluno: Geralmente, esse é o primeiro capítulo do livro.

Relevância para a Aprendizagem: O objetivo dessa sequência didática é apresentar aos alunos diferentes tipos de fontes históricas e ajudá-los a compreender sua importância na produção do conhecimento histórico e identificar essas fontes históricas na paisagem da sua cidade, nos documentos e objetos pessoais de sua casa, nas histórias contadas pelas pessoas mais velhas da sua família e do seu bairro, dentre outros lugares. Antes de apresentar as fontes históricas aos alunos, é importante trabalhar o que é História e o trabalho do Historiador, para que eles entendam que

as fontes históricas são ferramentas do Historiador na produção da História.

Objetivos de Aprendizagem:

- Apresentar o que é História, o que ela estuda e o papel do Historiador;
- Analisar o que são Fontes Históricas;
- Classificar as fontes históricas em Fontes Materiais e Fontes Imateriais;
- Levar os alunos a pensarem historicamente.

Objetos de Conhecimento e Habilidades (BNCC – Currículo Sedu História)

- *Objetos de conhecimento:* Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.
- *Habilidades:* (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Desenvolvimento:

Em sala de aula e com os alunos organizados em filas. Material utilizado será lousa, pincel, caderno, lápis, borracha, canetas e fotografias de fontes históricas diversificadas e fontes históricas locais.

Aula Expositivo-Dialogada (duas aulas)

Iniciar a aula com uma roda de conversa com os alunos sobre o que eles sabem sobre História. Deixá-los falarem suas concepções sobre a palavra História e depois apresentar o conceito de História e como ela se vincula a nossa vida cotidiana. Apresentar, em seguida, a figura do Historiador, e sua importância para o estudo da História.

Em seguida, inserir na aula os recursos utilizados pelo Historiador para a construção da História, que são as FONTES HISTÓRICAS. Conceituar com eles o que são e em seguida classificar esses recursos como **Materiais** e **Imateriais**:

- **Materiais:** Construções, monumentos, utensílios domésticos, obras de arte, ferramentas de trabalho, roupas, carros, móveis, moedas, jornais, fotografias, livros, cartas, leis, documentos pessoais, programas de rádio e TV, páginas da internet etc.
- **Imateriais:** Tradições, técnicas, saberes, músicas, receitas, depoimentos orais etc.

Comentar que, por muito tempo, as fontes **Materiais** foram as mais utilizadas pelos historiadores, principalmente as fontes **Escritas**. Porém, com o passar do tempo, outras fontes passaram a ganhar destaque como os relatos orais, entrevistas, depoimentos, lendas, contos, cantigas, e outros saberes passados de geração para geração. Ressalte que para compreender a história humana é necessário pesquisar, analisar e interpretar as fontes encontradas, ou

seja, os vestígios deixados pelos grupos humanos, atentando sempre para as muitas informações que esses vestígios podem fornecer.

Em seguida, questione a turma a identificar na paisagem da cidade, do bairro, nos lugares da sua casa, nas conversas com seus familiares, o que pode ser classificado como fontes históricas. Eles vão citar locais e prédios como as Igrejas, praças, casas antigas, estação ferroviária, etc.

Após esse conhecimento prévio, apresentar fotografias das fontes históricas locais e explicar aos estudantes onde elas se localizam e um pouco da história de cada uma: Palácio das Águias, Trapiche, Igreja Nossa Senhora do Amparo, Igreja Nossa Senhora dos Navegantes, Igreja Nossa Senhora da Penha, Capela de Santo Antônio, Fazenda do Barão de Itapemirim, Casa de Câmara e Cadeia, Praia Central, Estrada de Ferro, Praça Domingos Martins, Procissão Marítima da Festa das Canoas, Artefatos Indígenas e de Cativos encontrados na nossa região, Mapas Antigos, Registros Familiares, Panela de Barro Capixaba, Moqueca Capixaba, Convento da Penha, Palácio Anchieta.

Contar a eles, de forma resumida, sobre a história do estado e da região, antes e depois da colonização. Destacar as lendas e contos, como a história da “Índia Ísis”, uma indígena que teria dado nome a localidade de Marataízes, após ser brutalmente assassinada. Comentar sobre o nome do Rio Itapemirim e a importância do mesmo para a colonização. Questionar aos alunos se eles conheciam essas histórias e lendas, se sabem onde ficam os lugares apresentados nas fotografias. Pedir aos alunos então que, escolham uma das fontes e realizem uma pesquisa sobre elas, no caderno, para apresentarem na próxima aula.

Aula Expositivo-Dialogada (uma aula)

Dando continuidade as aulas anteriores, os alunos deverão apresentar o que encontraram sobre as fontes históricas locais utilizadas nas aulas anteriores. Cada aluno irá relatar o que sabe e o que encontrou sobre o assunto e o professor fará intervenções, corrigindo, caso haja alguma informação incorreta, acrescentando informações e pontuando aspectos interessantes da pesquisa.

Aferição do Objetivo de Aprendizagem: A avaliação ocorrerá por meio das atividades propostas e executadas em sala de aula, onde se deve considerar o desempenho individual e coletivo de cada aluno. As apresentações das pesquisas feitas por cada um sintetizam se eles conseguiram abstrair o conteúdo e encontrar as fontes históricas no seu cotidiano. Espera-se que os alunos sejam capazes de buscar as informações solicitadas, contribuindo para a construção da aprendizagem e que compreendam o significado de História (como área do conhecimento), saibam identificar os diferentes tipos de fontes históricas e localizá-las no espaço onde vivem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: ANÁLISE CURRICULAR DO CONTEÚDO DE HISTÓRIA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Mesmo tendo toda uma base construída para beneficiar a História Local, apenas uma habilidade traz a temática à tona no Currículo Estadual. A habilidade EF09HI02/E que o estudante precisa compreender e relacionar acontecimentos da primeira república com acontecimentos da história local. Entretanto, diversos conteúdos podem ser ministrados neste sentido.

Neste sentido, o objeto de conhecimento do 6º ano, “as origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”, que aborda toda origem da humanidade, perpassando pelos povos do crescente fértil, as sociedades fluviais, pode-se fazer um paralelo com as origens das cidades as margens do rio Itapemirim, como o caso da própria Vila de Itapemirim, que a partir de 1710 iniciou o processo de sua formação, tendo o rio como principal balizador para esta futura cidade.

No objeto de conhecimento do 7º ano “as descobertas científicas e a expansão marítima” abre um leque gigantesco para o professor trabalhar a cartografia desenvolvida na época, principalmente as que abordavam topônimos do sul do Estado, como Rio Itapemirim, Monte Aga, Ilha dos Franceses, uma vez que a utilização de mapas auxilia o professor e alunos a compreender melhor como era a visão dos europeus a respeito de sua recente terra conquistada, uma vez que a cartografia se tornou os olhos dos governantes e das cortes nos domínios distantes.

No objeto de conhecimento “os processos de independência nas Américas”. Do 8º ano, o professor pode inserir como as elites locais de Itapemirim agiram na independência do Brasil, uma vez que quando se percebeu que ela era favorável aos seus interesses, esse grupo de comerciantes formado por moradores como Joaquim dos Santos Braga, Manoel Ribeiro da Silva, Joaquim Marcelino da Silva Lima, Hipólito Joaquim Malheiros, José Francisco de Oliveira e Bonifácio José Ribeiro, logo passa a apoiar uma nova concepção de organização política nacional, pois lhes garantiria maior inserção em outras geoconomias, como desejavam.

Neste sentido, fica evidente que a história local pode ser inserida em diversas situações no dia a dia da sala de aula, tendo em vista que, diversos acontecimentos, do território em que habitamos, dialogam com acontecimentos macro. Para isso, é de suma importância que o professor de história seja um pesquisador, um produtor de conhecimento, não apenas o reproduzidor, para assim apresentar para os discentes que o que vemos, ouvimos, sentimos, falamos e vivemos também tem história, também se insere em um contexto histórico, nacional e mundial.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Roseane Maria; SANTOS, Angela Maria O ensino da história local e itinerários da disciplina tópicos de história da educação em Alagoas: diálogos possíveis. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, jan./jun. 2013, p. 143-162.
- BARROS, Carlos Henrique Farias. ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL. **Brasil Escola - UOL**, 2023. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/historia/ensino-historia-memoria-historia-local.htm>. Acesso em: 15 abr. 2024.
- BRASIL, Ministério da **Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Guia de implementação**. Vitória: SEDU, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERMINARI, Geyso Dongley. O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2851>. Acesso em: 19 maio 2024.
- LÜDKE, Menga e CRUZ, Gisele Barreto. Aproximação universidade e escola da educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- RIBEIRO, Luiz Claudio Moisés, GONÇALVES, Alyne dos Santos. **Territorialidades e identidades capixabas: guia para estudos transversais em História do Espírito Santo - Dados eletrônicos**. - 1. ed. - Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2017.
- SANTOS, Jean Mac Cole Tavares, ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. FORMAÇÃO DO PROFESSOR-HISTORIADOR E COTIDIANO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES FREIREANAS. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 107-118, jun2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640078/7637>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNIDADE II

DA LUTA ANTIRRACISTA AO
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL:
DEBATES ATUAIS ENVOLVENDO ARTE,
CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

LITERATURA INFANTIL NEGRA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Veras de Sousa¹

Francisca Cibele da Silva Gomes²

Andreia Rodrigues de Andrade³

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.639/03 marcou um marco significativo na trajetória da educação brasileira, ao instituir o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas. Este artigo explora como, a partir desse marco legislativo, a educação antirracista tem sido enfatizada, buscando valorizar a diversidade cultural e histórica do Brasil através de um currículo que reconhece a necessidade de inclusão e respeito em todas as disciplinas.

Neste contexto, educadores e educandos são instigados a produzir conhecimento e disseminar saberes que possam proporcionar um entendimento mais profundo dos problemas oriundos do racismo, como a desigualdade racial, violência, discriminação e limitação dos direitos da cidadania. A educação antirracista visa não apenas incentivar, mas também construir iniciativas educacionais que valorizem a identidade negra, resgatando a história dos negros no Brasil e na África e destacando suas contribuições políticas, econômicas, sociais e culturais.

Um aspecto crucial desse processo é a literatura infantil, que desafia estereótipos e promove a ressignificação das diferenças raciais. Ao colocar personagens negros como protagonistas e abordar temas relacionados à identidade racial de maneira positiva, a literatura infantil afro-brasileira contribui para a construção da autoestima e identidade das crianças.

Este artigo também apresenta uma análise prática, destacando a importância da contação de histórias como instrumento para a educação

1 Estudante de pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-MAIL: ju.veras@hotmail.com.

2 Estudante de Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-MAIL: cs6445758@gmail.com.

3 Doutoranda em História pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: andreiaandrade525@gmail.com.

antirracista no ensino fundamental. Através de uma abordagem pedagógica que privilegia a diversidade cultural e promove a representatividade étnica, a contação de histórias não apenas eleva a autoestima das crianças negras, mas também promove o diálogo intercultural e estimula habilidades críticas e criativas nos alunos.

Ao final, o artigo ressalta o compromisso dos educadores em cultivar um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso, onde todas as crianças possam se sentir representadas e valorizadas. A contação de histórias emerge como uma prática pedagógica significativa, capaz de promover a diversidade, a inclusão e o respeito, enquanto celebra a riqueza da diversidade cultural brasileira.

LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir da Lei nº 10.639/03 que institui o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas, a educação antirracista passou a ser mais enfatizada com o objetivo de valorização a diversidade cultural e histórica existente no Brasil a partir de um currículo escolar que considera a diversidade e o respeito como uma necessidade partilhada em todas as disciplinas que fazem parte da grade curricular.

Nesse contexto, exige que os educadores e educandos possam produzir conhecimentos e difundir saberes para um melhor entendimento dos problemas oriundos do racismo como a desigualdade racial, violência, discriminação e obstrução ou limitação dos direitos da cidadania em torno de grupos que historicamente foram excluídos dos espaços sociais, políticos e culturais.

A educação antirracista pretende incentivar e ao mesmo tempo compor iniciativas educacionais voltadas para a valorização da identidade negra, da história dos negros no Brasil e na África, enfatizando sua diversidade, contribuições políticas, econômicas, sociais e culturais. Assim como, discutir às condições atuais do negro na sociedade, a estrutura racial e a desigualdade difundida a partir dessas perspectivas.

Também proibir a circulação de livros didáticos que atribuem características depreciativas e negativas sobre a população negra, reforçando estratégias e preparando docentes para o desenvolvimento de práticas e teorias que valorizem essa identidade e produzam saberes que possam intervir na sociedade criticamente atribuindo dimensão e interpretação, denúncias e intervenção na realidade racial e social (Leite; Barduni Filho, 2013).

O racismo, conforme Loureiro e colaboradores (2023) como uma questão problemática que transpassou a colonização europeia e a escravidão para os dias de hoje, se consolidando de maneira estrutural. Nesse contexto, a educação podem

ser um mecanismo na construção e desenvolvimento de práticas antirracistas desde os anos iniciais do ensino fundamental e inclusive a educação infantil.

A literatura infantil com histórias, personagens e problematizações dentro dessa temática representa a ressignificação das diferenças raciais, valores e estereótipos de maneira a desconstruir as visões depreciativas em prol da valorização do amor-próprio e da identidade das crianças a partir de um conjunto de ações práticas na rotina escolar, para além do conhecimento eurocêntrico.

Por meio das escolas e dos livros são construídas as primeiras iniciativas para o combate do racismo e estimulado reflexões e descobertas. No entanto, também podem ser espaços produtores do racismo, sobretudo quando desconsidera o potencial reprodutor de desigualdade dentro dos espaços educacionais. Muitas vezes às crianças não se sentem parte das histórias contados onde predominam personagens brancos, e apenas negros ocupando espaços subalternizados, isto não contribui para a construção da identidade racial em prol de um letramento racial e de como colocá-lo em prática dentro do cotidiano escolar.

A literatura infanto-juvenil afro-brasileira traz referências identitárias para os alunos negros colocando-os como centro do protagonismo. Revelando suas possibilidades de denúncia, discursão e reivindicação sobre a negritude, preconceito, racismo, discriminação, igualdade, respeito e diversidade que ultrapassam o mês de novembro e são compromissos ao longo do ano letivo. Através do reconhecimento e valorização da sua cultura, fortalecimento da memória identitária e do desenvolvimento do respeito e valores antirracistas (Loureiro *et al.*, 2023).

Em detrimento de uma perspectiva que acaba fazendo com que às crianças interiorizem a suposta superioridade branca que faz parte do imaginário racial brasileiro, transmito em diversos espaços da sociedade como a escola. Essa perspectiva afeta a construção de conceitos e percepções dos alunos pretos e brancos. Violando a cidadania e camuflando tensões raciais, produção e reprodução de desigualdades.

No entanto, essa mesma instituição também possui o papel fundamental em reconhecer o racismo, e rejeitar esses os padrões e valores dominantes. Podendo ser aliada no enfrentamento da estrutura racial, mediando um trabalho pedagógico voltada para a educação antirracista, a fim de construir uma identidade pluriétnica. Aumento o acesso e permanência de alunos negros nas modalidades de ensino, contribuindo para formar professores na articulação entre teoria e prática (Prazeres, 2023).

Essa perspectiva alimenta o desenvolvimento de ações e fundamenta suportes teóricos voltados para o combate do racismo e a formação de uma cultura educacional voltada para a valorização da identidade negra brasileira e

no letramento racial. Na construção de conhecimento articulados com a vida cotidiana e a cidadania. Contribuindo para a mudança de mentalidade com estudos didático-pedagógicos, avaliações e metodologias inovadoras e dinâmicas voltadas para o fortalecimento da educação étnico-racial, potencializando o reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira que forma silenciados e excluídos da oficialidade do currículo por muito tempo e dos espaços escolares por ser visto sob a ótica do racismo.

Dentro desse contexto a prática de leitura e contação de histórias com temática africana e afro-brasileira possui como pressuposto elevar não somente a auto-estima das crianças, mas difundir e fortalecer uma identidade étnico-racial, reafirmando a importância cultural e histórica, valorizando a memória e oralidade, as experiências do cotidiano e debatendo os desafios a serem enfrentados e reconhecendo as origens e influências na sociedade brasileira. A fim de promover o respeito, a autonomia e senso crítico dos alunos, bem como a produção de conhecimentos que possam ser aprimorados e trazidos para o cotidiano.

A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO INSTRUMENTO PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A prática da contação de histórias na cultura afro-brasileira tem raízes profundas na tradição africana, especialmente entre os Griots, que eram conhecidos por sábios encarregados de preservar e transmitir a memória cultural por meio da oralidade. Esses Griots guardam conhecimentos sobre os costumes, crenças e histórias de suas comunidades, transmitindo esses ensinamentos para as gerações futuras. A memória desempenha um papel crucial na formação da identidade coletiva e individual, mas a memória afro-brasileira foi muitas vezes negligenciada ou suprimida na história oficial do Brasil, devido aos interesses de subjugação dos africanos escravizados (Cavalcante; Barros; Silva, 2021).

Na contação de histórias, os narradores afro-brasileiros buscam reafirmar a importância da tradição oral, atualizando conceitos e transmitindo conhecimentos culturais que muitas vezes não são encontrados em registros escritos. É uma forma de resgate da identidade afro-brasileira e valorização da oralidade como meio de preservar e transmitir a cultura e a história. Entende-se que o professor deve empregar a contação de histórias como uma ferramenta para promover o sentimento de pertencimento das crianças negras ao contexto em que estão inseridas (Cavalcante; Barros; Silva, 2021).

A prática da contação de histórias tem o potencial de elevar a autoestima dessas crianças. A literatura negra é aquela produzida por autores negros ou mulatos que abordam temas relacionados à sua raça de forma explícita, discutindo questões como religião, sociedade e racismo. Assim, o autor deve assumir sua

identidade negra e abordar as experiências e desafios enfrentados pela comunidade negra. Portanto, esses autores têm a responsabilidade de expor os significados da negritude e defender sua própria história enquanto pessoa negra. Ao reconhecer suas origens e lutar pela defesa de seus direitos, contribuem para a concretização de sua identidade étnico-racial (Cavalcante; Barros; Silva, 2021).

Os livros selecionados para análise foram *Os Dengos na Moringa de Voinha* da autora Ana Fátima, *O Pequeno Príncipe Preto* do autor Rodrigo França e *Neguinha, Sim!* de Renato Gama. Essas obras foram escolhidas por atenderem aos critérios estabelecidos para o estudo de narrativas étnico-raciais no contexto infantil. Todos os livros foram escritos após a implementação da Lei nº 10.639/2003, que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana.

Cada uma dessas obras apresenta uma protagonista que reconhece e valoriza sua identidade racial de maneira positiva, o que é fundamental para promover a autoestima e a representatividade das crianças negras na literatura. Além disso, os livros abordam questões relevantes relacionadas ao reconhecimento e valorização da identidade racial, bem como promovem o respeito e o entendimento entre crianças de diferentes origens étnicas.

Essa seleção de livros visa contribuir para a promoção da diversidade e inclusão nas práticas educativas, oferecendo às crianças uma variedade de narrativas que reflitam a riqueza e complexidade da sociedade brasileira. A presente atividade foi conduzida em uma escola municipal localizada na cidade de Teresina, no estado do Piauí. Os participantes foram alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 11 anos. No início da atividade, foram realizadas leituras conjuntas das obras selecionadas, acompanhadas por uma explanação das questões abordadas nos livros. Durante esse momento, os alunos puderam discutir e compreender os temas tratados nas obras, proporcionando uma base sólida para as etapas seguintes do relato.

No segundo momento da contação, os alunos foram incentivados a exercer sua autonomia ao escolher entre as três obras aquela com a qual mais se identificaram e desejaram trabalhar. Eles foram chamados a formarem grupos com seus colegas para recontar a história da obra selecionada. Essa atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de se envolverem ativamente com a narrativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades de comunicação, colaboração e compreensão da leitura (figura 1).

Figura 1: Leitura conjunta dos alunos



Fonte: Elaboração própria.

Ao longo das leituras conjuntas, os alunos puderam refletir sobre questões importantes abordadas nos livros, como identidade, diversidade, respeito e valorização racial. Assim, com o apoio das professoras, tiveram a oportunidade de desenvolverem habilidades críticas de análise literária, explorando os elementos narrativos, os personagens e os contextos culturais presentes em cada livro. Ao mesmo tempo, foram incentivados a expressarem suas opiniões e sentimentos em relação aos temas abordados, promovendo um ambiente de diálogo aberto e respeitoso.

Para darmos continuidade à atividade, os materiais escolhidos como recurso pedagógico foram os fantoches. A ideia era que as histórias escolhidas pelos alunos fossem recontadas por meio do teatro de fantoches, onde os próprios alunos representariam os personagens das obras. A escolha dos fantoches como recurso foi uma forma lúdica e interativa de envolver os alunos na recontagem das histórias, permitindo que eles desempenhassem papéis e expressassem emoções de forma criativa (figura 2).

Figura 2: Preparação para a apresentação



Fonte: Elaboração própria.

Além disso, representar os personagens por meio dos fantoches proporcionou uma oportunidade para os alunos explorarem a diversidade étnica presente nas

obras selecionadas, respeitando e valorizando as diferentes identidades culturais. Ao representar as histórias com os fantoches, os alunos puderam vivenciar de forma mais tangível as experiências dos personagens e compreender melhor os temas abordados nas obras. Essa atividade também estimulou a colaboração, a imaginação e a expressão criativa dos alunos (figura 3).

Figura 3: Apresentação das obras com fantoches



Fonte: Elaboração própria.

Como educadores, entendemos que a contação de histórias com personagens étnicos na educação infantil não se trata apenas de uma atividade isolada, mas sim de uma abordagem pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Essa prática vai além de simplesmente expor as crianças a diferentes culturas; ela também as prepara para viver em uma sociedade cada vez mais diversa. Ao promover a diversidade por meio das histórias, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, onde todas as pessoas são valorizadas independentemente de sua origem étnica ou cultural. Estamos oportunizando as crianças a reconhecerem e celebrarem as diferenças, ao mesmo tempo em que cultivam a empatia e o entendimento mútuo.

Além disso, a contação de histórias com personagens étnicos oferece uma oportunidade única para os alunos explorarem sua própria identidade cultural e desenvolverem um senso de pertencimento. Ao se verem representados nas histórias e ao compartilharem suas próprias experiências, as crianças se sentem valorizadas e empoderadas, construindo uma autoestima saudável e uma forte conexão com sua cultura.

Portanto, como educadores, estamos comprometidos em continuar explorando e valorizando a riqueza da diversidade cultural por meio das histórias, cultivando um ambiente de aprendizado enriquecedor e inclusivo para todas as crianças. Estamos comprometidos em preparar nossos alunos para serem cidadãos conscientes, capazes de contribuir positivamente para um mundo mais justo e igualitário (figura 4)

Figura 4: Finalização das apresentações com livros e fantoches.



Fonte: Elaboração própria.

Em uma turma predominantemente composta por alunos e alunas negras, a contação de histórias proporcionou um momento em que esses estudantes puderam se ver representados e se identificar com os protagonistas das narrativas. Ao se tornarem protagonistas das histórias, os alunos negros não apenas fortaleceram sua autoimagem positiva, mas também desenvolveram habilidades importantes, como empatia, resolução de problemas e pensamento crítico. Assim como, observamos como as histórias despertaram a curiosidade, a imaginação e o interesse nos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico.

Ao longo desse processo, também tivemos a oportunidade de aprender com nossos alunos. Suas perguntas, reflexões e contribuições enriqueceram as discussões e nos inspiraram a aprimorar nossa prática pedagógica. A contação de histórias não apenas fortaleceu os laços entre os alunos e os educadores, mas também criou um senso de comunidade e pertencimento na sala de aula. No final do processo, nota-se que a contação de histórias é uma prática pedagógica significativa, capaz de promover a inclusão, a diversidade e o respeito ao mesmo tempo que se cultiva um ambiente de aprendizado que celebra a riqueza da diversidade cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da prática de contação de histórias com personagens étnicos foram profundamente positivos e impactantes para os alunos e para o ambiente educacional como um todo. Durante e após a implementação dessa prática, observamos uma série de resultados significativos:

O fortalecimento da autoestima, os alunos, especialmente aqueles que se viram representados pelos personagens étnicos das histórias, demonstraram um aumento na autoconfiança e na autoimagem positiva. Sentiram-se valorizados e empoderados ao se identificarem com os protagonistas das narrativas. O desenvolvimento da empatia, a contação de histórias permitiu que os alunos se colocassem no lugar dos personagens, vivenciando suas emoções e desafios. Isso

contribuiu para o desenvolvimento da empatia e da capacidade de compreender e respeitar as experiências dos outros.

A Promoção da diversidade e inclusão, os alunos aprenderam a valorizar e celebrar a diversidade étnica e cultural, reconhecendo a importância de respeitar as diferenças e de construir um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos. O estímulo à imaginação e criatividade, as histórias contadas despertaram a imaginação e a criatividade dos alunos, incentivando-os a pensar de forma mais aberta e inovadora. Eles foram encorajados a criar desfechos alternativos para as narrativas e a expressar suas próprias ideias e opiniões.

O fomento ao diálogo e à discussão, a contação de histórias proporcionou um espaço seguro para os alunos compartilharem suas emoções, fazerem perguntas e discutirem temas importantes, como identidade, diversidade e inclusão. Isso estimulou o desenvolvimento das habilidades de comunicação e expressão oral dos alunos. O fortalecimento dos laços entre alunos e educadores: A prática de contação de histórias criou um ambiente de confiança e afeto na sala de aula, fortalecendo os laços entre os alunos e os educadores. Os alunos se sentiram mais próximos e conectados uns aos outros, criando uma comunidade escolar mais unida e solidária.

Portanto, cabe lembrar que A Lei nº 10.639/2003 representa um marco importante na luta pela igualdade racial e pela valorização da cultura afro-brasileira e africana no contexto educacional do país. No entanto, para que seus objetivos sejam alcançados de maneira efetiva, é crucial realizar uma série de ações e questionamentos que direcionem o processo de implementação dessa legislação.

Em primeiro lugar, é fundamental questionar sobre os recursos didáticos disponíveis para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. É necessário garantir que existam materiais adequados e atualizados que abordem de forma sensível e abrangente esses conteúdos, oferecendo aos professores ferramentas eficazes para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Além disso, é preciso investir na capacitação dos professores, proporcionando formações que os habilitem a trabalhar de forma inclusiva e antirracista em sala de aula. Os educadores devem estar preparados para promover o respeito à diversidade étnico-racial, combatendo estereótipos e preconceitos e valorizando as contribuições afro-brasileiras e africanas em todas as disciplinas curriculares.

A questão dos materiais didáticos e livros didáticos também devem ser abordados, garantindo que esses recursos reflitam a diversidade étnico-racial do país e promovam uma representação positiva e não estereotipada das comunidades afro-brasileiras e africanas. Para além das questões pedagógicas, é necessário pensar em estratégias para combater o preconceito, a discriminação e o racismo no ambiente escolar. Isso envolve a promoção de atividades e projetos

que estimulem o diálogo intercultural, a valorização da identidade e cultura afro-brasileira e africana, e a conscientização sobre a importância da igualdade racial.

Envolver as comunidades escolares e os pais dos alunos também é essencial para o sucesso da implementação da Lei nº 10.639/2003. É importante criar espaços de participação e diálogo, incentivando o engajamento de todos os atores envolvidos no processo educativo. Contudo, é necessário avaliar constantemente o impacto do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na formação dos alunos, identificando pontos fortes e desafios e ajustando as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades identificadas. Portanto, garantir a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação brasileira requer um esforço conjunto e contínuo de todos os envolvidos no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e contação de história pode ser entendido como um momento em que os alunos podem exercer sua criatividade, curiosidade, reflexão, imaginação, afetividade e uma oportunidade para desenvolver habilidade de comunicação e letramento literário formando leitores críticos e interativos. Promovendo um ambiente de diálogo e respeito para com temas sensíveis e necessários ao debate desde os anos iniciais de escolarização. Aliando a ludicidade com a responsabilidade social tornar a escola um espaço de debates e enfrentamento a desigualdade, violência e discriminação.

Abordar as relações étnico-raciais na educação antirracista é fortalecer a autoestima das crianças, entendendo-as a partir de suas vivências e identidades construídas no dia a dia. Mas também significa fortalecer sua própria cultura e difundir uma perspectiva que pretende combater o racismo, difundir a empatia e uma oportunidade para que os discentes possam explorar uma variedade de temas e experiências. Preparando os alunos para serem consciente do seu papel social e também responsáveis pelas suas próprias ações capazes de contribuir criticamente e de maneira justa. Tornando a sala de aula um espaço de aprendizagem dinâmica e significativo.

O compartilhamento de histórias e vivências contribui para o despertar de uma consciência do letramento racial a partir de ações, atitudes e práticas proativas e atuantes na realidade. Discutindo temas e debatendo expectativas para mudanças reais na sociedade. A prática de leitura criou um ambiente propício a fortalecimento de uma identidade histórica e cultural afro-brasileira, assim como um espaço seguro e respeitoso para debater o racismo, combater estereótipos, preconceitos e violências. Criando um ambiente propício ao diálogo e enfrentamento da desigualdade racial, onde os protagonistas negros podem ser vistos e debatidos como parte da sociedade e não apenas no papel de exclusão e marginalização.

REFÊRENCIAS

CAVALCANTE, Maria de Lourdes Aires; BARROS, Waldilson Cavalcante de; SILVA, Felipe Pereira de. **A arte de contar histórias étnico-raciais na educação infantil: uma proposta metodológica para contação de histórias com personagens negras.** Anais III CONBRALE... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/83190>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LEITE, Alessandro da Silva; BARDUNI FILHO, Jairo. Algumas considerações sobre a educação antirracista nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 48-54, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18858>. Acesso em: 01 mar. 2024.

LOUREIRO, Cíntia Maria Battiston; QUEIRÓS, Fernanda Alves; ZAMPIERI, Gustavo Alves; BERNARDES, Leandro Magri; FATORRI, Michelle Aparecida dos Santos; TOSTES, Thiago Saraiva; SILVA, Washington de Paula e. Educação antirracista e a literatura infanto-juvenil afro contemporânea no Ensino Fundamental. *In*: KOCHHAN, Andrea; SOUZA, Jucielen Oliveira de; OLIVEIRA, Habehabanne Maia de (Org.). **Reflexões sobre o ensino e a educação.** Campinas Grande: Licuri, 2023, p.119-139. Disponível em: <https://editorallicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/82>. Acesso em: 01 mar. 2024.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. Educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades do/no PIBID/Pedagogia. **CONCILIUM**, v. 23, n. 3, p. 792-805, 2023. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/864>. Acesso em: 01 mar. 2024.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ANTIRRACISTA PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO CONTEXTO DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

Francisca Márcia Costa de Souza¹

INTRODUÇÃO

A divulgação científica (DV) não é uma preocupação nova entre os pesquisadores e as instituições. No Brasil, o tema é debatido há mais de um século e ocupa espaço nos diferentes meios de comunicação e informação. Ao longo do tempo, ela sofreu transformações quanto à sua abordagem entre os cientistas e quanto à sua disseminação para o grande público. O que permanece quase inalterado é a certeza de que a ciência e a sociedade precisam estreitar sua relação cada vez mais (Porto, 2011).

Neste sentido, com a pandemia de covid-19, vimos florescer novas preocupações sobre a saúde e a doença, em virtude das medidas de distanciamento social, uso de máscaras e o questionamento sobre a eficácia da vacina. Assim, a ciência e os cientistas precisaram, cada vez mais, dialogar com a sociedade no contexto das mídias sociais e digitais. Todavia, houve também a disseminação da desinformação e a proliferação de *fake news*. Atribuem-se a elas a dificuldade em enfrentar a pandemia no Brasil, alargando o sofrimento da população diante do número expressivo de mortes e as sequelas socioeconômicas da doença sentidas até hoje, quatro anos depois.

Neste contexto, a população foi exposta a termos e a explicações técnicas sobre a pandemia, bem como teve que lidar com enorme volume de informações falsas compartilhadas em redes sociais. Dessa forma, acreditamos que a Divulgação científica tem papel fundamental na educação para enfrentamento da desinformação e *fake news*, partindo da perspectiva da educação antirracista, profissional e tecnológica, evidenciando grande potencial no desenvolvimento de práticas democráticas de acesso e de compartilhamento de informações. Neste sentido, é preciso que essa reflexão esteja presente na rede federal de educação, uma vez que sua missão é a educação, a ciência e a tecnologia, através do tripé ensino, pesquisa e extensão.

1 Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Por outro lado, a população brasileira, ao ser exposta ao vírus da covid-19, não igualou de forma alguma as pessoas, conforme ouvimos durante a pandemia. Pelo contrário, ficou evidente que o vírus foi mortal para pessoas historicamente marginalizadas e excluídas, como pessoas pobres, negros, indígenas e em situação de rua. Neste sentido, é preciso pensar a ciência na perspectiva da raça e o quanto o racismo impactou a pandemia.

Por fim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as potencialidades da divulgação científica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir de um viés antirracista, evidenciando estratégias das metodologias ativas, especialmente, a cultura maker, de modo pensar as estratégias da cultura maker para divulgação científica a fim de possibilitar o entendimento e o acesso à ciência e à tecnologia na EPT. Neste aspecto, a cultura maker vislumbra a aprendizagem a partir do olhar interdisciplinar, tendo o estudante como protagonista e, frequentemente, trabalha temas das disciplinas STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*). Além disso, pressupõe uma abordagem colaborativa, criativa, inventiva e divertida. É o movimento de “colocar a mão na massa”, deslocando o sujeito da condição de consumidores para produtores.

O termo *make* foi popularizado pela revista *Make* (criada em 2005), nos Estados Unidos. O movimento *maker* é conhecido como “Faça você mesmo”, com uso de ferramentas como impressoras, placas de Arduino, kits de robótica, visando a aprendizagem baseada na criação e descoberta.

O movimento maker é uma evolução do Faça Você Mesmo (ou Do-It-Yourself, em inglês), que se apropriou de ferramentas tecnológicas como a placa Arduino, impressoras 3D, cortadoras a laser, kits de robótica e máquinas de costura, para incentivar um aprendizado a partir da criação e descoberta. A internet, ao conectar “fazedores” e facilitar a divulgação de vídeos e manuais de experiências, também foi responsável pela popularização da cultura. Embora a cultura do fazer associada à tecnologia tenha surgido nos anos 70 junto com o computador pessoal, o termo maker começou a ser usado com a conotação pela popularização da revista *Make*. Criada em 2005 por Dale Dougherty, nos EUA. Em 2006, a publicação organizou a primeira Maker Faire, uma feira que passou a ser ponto de encontro anual de adeptos do movimento em algumas cidades do mundo. As trocas entre adeptos da cultura maker não são apenas virtuais, mas acontecem em laboratórios que reúnem empreendedores, pesquisadores e entusiastas do movimento maker (Raabe; Borges, 2018, p. 7).

A cultura *maker* é uma tendência na educação brasileira. Ela enriquece a aprendizagem prática, onde o estudante é autor e sua experiência é valorizada, bem como é desenvolvida a satisfação em estudar assuntos do seu interesse.

A Adoção de atividades Maker (ou mão na massa) na Educação tem se tornado uma tendência em diferentes países e também no Brasil. Multiplicam-se projetos experimentais para levar atividades de curta ou média duração para escolas. O Maker está relacionado à aprendizagem prática, a qual o estudante é protagonista do processo de construção do seu conhecimento, sendo o autor da resolução dos problemas encontrados e do próprio contexto de aprendizagem. Na aprendizagem prática ocorre a valorização da experiência do aprendiz, permitindo que esse aprenda com seus erros e acertos, com a satisfação em compreender assuntos e temas do seu próprio interesse, que estão relacionados com seu cotidiano (Blikstein, 2013). A aprendizagem prática converge para um aprendizado que prioriza a criatividade, inventividade e produtividade dos aprendizes, que são protagonistas no desenvolvimento do seu próprio conhecimento (Raabe; Borges, 2018, p. 10).

Na abordagem da cultura *maker*, as atividades educativas se fundamentam na abordagem Construcionista em Vygotsky, segundo o qual a aprendizagem é social, histórica e cultural, atravessadas pela interação social e pela linguagem (Boiko; Zamberlan, 2001). Nesta prática educativa, os estudantes elaboram perguntas, desenvolvem hipóteses e estruturam modelos, por fim, verificando sua validade. Nesta abordagem, os desafios são colocados como possibilidade de impulsionar estruturas cognitivas através da abstração, da reflexão, da conversação, da argumentação e da comunicação, partindo daquilo que o estudante sabe, conhece e tem interesse enquanto processos históricos dinâmicos e dialéticos.

O desenvolvimento da ação pedagógica a partir do conhecimento que a criança já tem é fundamental, porque muito antes de uma criança frequentar uma escola, a partir do contato social dela com seus pais e com o meio em que está inserida, uma série de aprendizados vão se estabelecendo sobre o mundo que a cerca. Ela já entrou em contato com conceitos, valores, idéias e concepções. Já experimentou, observou, imitou, fez perguntas, obteve respostas. Portanto, qualquer situação de aprendizado escolar já tem a sua história prévia. O conhecimento do nível de desenvolvimento real das crianças é fundamental para que o professor possa intervir nas suas “zonas de desenvolvimento proximal”. Esse conhecimento deverá ser considerado como ponto de partida, tanto para novas aprendizagens quanto para o planejamento e a elaboração das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula pelos docentes (Boiko; Zambelan, 2001, p. 55).

Nesta perspectiva, a ação pedagógica fundamentada na perspectiva construtivista toma como ponto de partida os conhecimentos de mundo que o estudante carrega consigo. As novas aprendizagens desenvolvidas no espaço escolar são contextualizadas pelas ideias, valores e concepções do contato social que ele mantém ao longo da vida.

Por fim, o trabalho está estruturado em três partes: mídias digitais e educação antirracista, profissional e tecnológica, reflexões sobre cultura maker e divulgação científica e conclusão.

MÍDIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Os novos recursos tecnológicos voltados para as mídias digitais parecem indispensáveis e desafiadoras para os processos de ensino e aprendizagem na educação profissional e tecnológica (EPT). O interesse desta investigação é fazer uma reflexão a divulgação científica sob o viés da ciência antirracista em contraposição à Ciência europeia, branca, cristã e masculina.

Na maioria das vezes, quando falamos em Ciência, é totalmente desconsiderada a dimensão de Ciência e tecnologia dos povos pré-colombianos, africanos, indígenas etc. A supervalorização de determinadas culturas, por exemplo, a europeia, em detrimento de outras, é um ato discriminatório e que, amiúde, nos passa despercebido. Deste modo, a leitura da Ciência que conhecemos como moderna implica a leitura de uma Ciência europeia, branca, cristã e masculina, sendo um tanto reducionista e discriminatória, como também descreve Chassot (2003). Não diferente, a Ciência ensinada na escola carrega as características acima descritas. Por exemplo, quando tratamos os alquimistas como precursores da Química, a idéia que se tem é que estes viviam somente na Europa. Ademais, desconsideramos, por exemplo, o conhecimento químico utilizado no Egito Antigo para embalsamar os corpos dos faraós egípcios, os quais se mantiveram preservados durante séculos. Por isto a necessidade de uma releitura desta Ciência (Francisco Junior, 2008, p. 405).

Para pensar a ciência antirracista é preciso, primeiramente, reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira, buscando permanentemente a reflexão sobre o racismo na escola e na sociedade (Francisco Junior, 2008), considerando a diversidade da escola e utilizá-la como forma integradora, que contemple a diversidade cultural e étnico-racial, bem como aspectos da África.

Há a necessidade de se superar a situação opressora. A meu ver, o primeiro e contundente passo é desvelar as diferenças, valorizando-as como forma integradora dos diferentes povos, nações e grupos sociais, com direitos iguais de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe. Para tanto, alguns pontos importantes devem ser levados em consideração na educação, que tenha, também, como um dos pilares sustentadores o combate ao racismo (Francisco Junior, 2008, p. 405).

Além disso, discorrer sobre as contribuições da cultura *maker* para a divulgação científica no contexto da educação profissional e tecnológica, para pensar o uso das tecnologias digitais, as novas tecnologias na educação contemporânea, destacando novas formas de aprender e ensinar na EPT, partindo da ideia que os recursos tecnológicos auxiliam na facilitação do ensino-aprendizagem na era digital, com uso de ferramentas de comunicação, informação e interação, configurando as práticas pedagógicas da educação profissional e tecnológica.

As tecnologias digitais de informação e da comunicação – TDICs, vêm impactando significativamente nas maneiras como o ser humano concebe o mundo, a sociedade e as culturas. Neste sentido, é inquestionável o fato de tais ferramentas estarem lançando novas bases para a relação que o homem estabelece com seu meio, com seus pares e consigo mesmo. Vivemos um momento de grande fluxo de informações que perpassam por todos os meios comunicacionais, que iniciou – se durante o século XX e início do século XXI. Entender as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs como instrumentos culturais, resultantes da construção ininterrupta de conhecimentos do homem e porque passaram a integrar a cultura de nossa sociedade, e ainda, ter ciência de que os conhecimentos científicos modificam o meio cultural, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos significa atentar para uma relação dialética entre o homem e a sociedade e, principalmente, situar a necessidade de emergência de novas reflexões à este respeito no âmbito educacional. A partir desta percepção, é imprescindível perceber que a era da informação, traz à tona discussões acerca de práticas pedagógicas e utilização das tecnologias no ensino aprendizagem, dentro do espaço escolar e considerando a certeza de que as metodologias inovadoras precisam ter alicerce no conhecimento, na pesquisa, e no protagonismo do ensino aprendizagem, subsidiou a questão norteadora do estudo (Vidal; Miguel, 2020, p. 367).

A partir desta percepção, na cultura digital o contato com temas da ciência pode ser facilitado, onde a ciência passa a integrar a sociedade. Pensando nisso, emerge a necessidade de fazer novas reflexões no âmbito da educação. Neste aspecto, partimos de algumas inquietações. A dinâmica dos processos de produção, de difusão e de divulgação do conhecimento, vale dizer, a dinâmica da cultura científica própria do mundo digital, até que ponto está articulada com a educação profissional e tecnológica? Reconhecer o papel da mídia digital na ampliação dos conceitos científicos para o público geral é o suficiente para sua compreensão no dia a dia? Quais as contribuições a educação profissional e tecnológica para a divulgação científica? Democratizar o conhecimento acerca das relações entre ciência, tecnologia e sociedade parece urgente e delicado ao mesmo tempo, como é possível fazer isso com estudantes da educação profissional e tecnológica?

No âmbito educacional a tecnologia, possibilita o registro de inúmeros dados e fontes de informação, o que viabiliza o acesso a um maior número de conhecimentos, dados históricos e científicos, que disseminados em sala de aula constituem novos saberes, servindo tais ferramentas como algo inovador e muito esperado, principalmente no que concerne ao atendimento das necessidades dos nativos digitais, imersos em ambientes altamente virtuais, é diante deste cenário que surgem inúmeros questionamentos, entre eles a importância a qualidade de formação docente do professor em sala de aula no que se refere ao uso das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) (Vidal; Miguel, 2020, p. 371).

Ao pensar nessas questões, estamos viabilizando atender as necessidades de “nativos digitais”, ressignificando as metodologias pedagógicas a partir das metodologias ativas e as tecnologias digitais, no desenvolvimento de aprendizagens baseadas em problemas, jogos e projetos a partir da apropriação adequada e significativa das novas tecnologias.

O uso, influência e a apropriação das novas tecnologias dentro das instituições de ensino têm sua serventia, não só em relação à sua atividade de ensino, mas também na sua atividade de pesquisa continuada, ressignificando as metodologias pedagógicas, com abordagens modernas e atualizadas, para tornar o ensino mais atrativo e interessante. A junção de metodologias ativas com tecnologias digitais permite o desenvolvimento de uma aprendizagem melhor, através de práticas, atividades, jogos, problemas e projetos que combinem colaboração e personalização (Moran, 2015, p. 373).

Partindo do entendimento de Cristiane Porto (2011), é preciso compreender a relevância de discutir a “Cultura científica” na educação profissional e tecnológica, pois, historicamente, a EPT no Brasil foi atravessada pela separação entre educação técnica e profissional e educação superior, destinada ao prosseguimento dos estudos em níveis elevados. Isso é reflexo do abismo que separa pobres e ricos no país. Neste caso, a emergência de estudos teórico-metodológicos que consideram a educação profissional e tecnológica (EPT), a partir de metodologias ativas (Barbosa; Moura, 2013; Barato, 2015; 2011; 2008; 2004), transformam seu potencial educacional e emancipador em oportunidades para estudantes da EPT, com vistas para o domínio e uso dos conhecimentos científicos, pensando, inclusive, seu desdobramento para vida numa perspectiva da formação integral.

O tema da formação integrada, remetido ao conceito de politecnia, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista. Há divergências na interpretação do conceito e da prática da educação politécnica na implantação do socialismo pela Revolução Russa e na recuperação desse ideário educacional no Brasil. Aparentemente, estamos do mesmo lado, buscando manter a coerência do compromisso com a transformação da sociedade brasileira no sentido do direito de todos a uma vida digna. Mas precisamos delinear estratégias para o presente. Politecnia, educação omnilateral, formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações (Ciavatta, 2014, p. 189).

O ideário da formação integral está relacionado à emancipação humana frente às arrojadas formas de exploração do trabalho. Neste sentido, o compromisso da EPT é com a transformação social e o direito à vida digna. A luta por esse ideário remete a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Brasileira (LD) nos anos 1980, 1990 e 2000. Neste sentido, a formação integral buscava superar a profissionalização compulsória dos anos 1970 e a defesa da escola pública, superando o dualismo entre sociedade e educação. Em consonância com a Constituição de 1988, a educação omnilateral pretende formar o ser humano na sua integralidade técnico, científico-tecnológica, humana, cultural, política e social.

Nesta busca da historicidade não apenas da palavra, mas também das ações implementadas sob sua argumentação, temos dois momentos marcantes, a disputa do termo na discussão da LDB, iniciada nos anos 1980, e o retorno dessa concepção nas duas primeiras décadas dos anos 2000, quando se tenta aprovar e implementar a formação integrada entre a educação profissional e o ensino médio, e se recorre à memória das lutas pela educação politécnica na elaboração da LDB dos anos 1990. Essa é a origem recente da ideia de formação integrada em defesa de uma formação educacional que não fosse apenas o arremedo da profissionalização compulsória implantada a partir da Lei n. 5.692/71. Buscava-se a superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e a defesa da escola pública, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após o fim da ditadura civil-militar (1964-1989), em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (Ciavatta, 2014, p. 190).

Nesta perspectiva, a educação integral diz respeito às dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura. Na constituição deste processo formativo, a cultura científica integra uma unidade com a ciência e a cultura, onde a divulgação da ciência é estratégica na política educacional voltada para formação integral e omnilateral. No processo de formação do estudante, é preciso considerar a divulgação científica, a comunicação pública da ciência e a alfabetização científica como processos distintos e imbricados no contexto escolar. Considerando os riscos e as implicações da desinformação, *fake news* na cultura do cancelamento, o como conhecimento científico aplicado na EPT é de interesse público.

Neste aspecto, é preciso entender pelo menos três possibilidades de sentido que se oferecem pela própria estrutura linguística da expressão “Cultura Científica”: Cultura da ciência, Cultura pela ciência e Cultura para a ciência. Para Crislaine Gruber (2019, p. 133), a introdução da cultura científica significa

construção de uma nova visão curricular, possibilitando um ensino que vislumbre “observações, comparações, levantamento de hipóteses e aprofundamento de estudos sobre os fenômenos da natureza e outros, é possível se trabalhar numa perspectiva de elaboração de conceitos científicos mais coerentes e relevantes para a vida diária”.

Neste sentido, a Alfabetização científica (Brandi; Gurgel, 2002; Gruber, 2019) possui uma pluralidade semântica e não poderia ser abordada sem considerar sua polissemia. Na Didática das Ciências (Gruber, 2019), seu uso é variado, está associado ao ensino de Ciência para formação cidadã e atuação em sociedade.

O potencial educacional e emancipador da alfabetização científica em sua interface com a educação profissional e tecnológica (Barato, 2008) poderá criar um espaço de inovação e discussão atraentes e novos, visando resolver problemas inerentes às metodologias indicadas e adequadas para a iniciação científica e tecnológica para estudantes do ensino médio integrado. Os desdobramentos deste estudo poderão ser sentidos tanto nas escolhas metodológicas de educadores quando nas práticas de ensino, possibilitando construções inovadoras sobre conceitos científicos, podendo, ainda, os estudantes têm acesso à cultura científica em seu aspecto mais amplo, obtendo informações de maneira segura e competente, o que pressupõe saber se comunicar em sociedade de maneira eficiente.

Para tanto, existe a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento científico, fundamentado no caráter dialético da realidade social, marcada pela intersubjetividade, pela abordagem das múltiplas áreas de conhecimento, delimitando o escopo do projeto, mas sem fragmentação, tratando sua totalidade

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão (...), impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. Neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (Frigotto, 2008, p. 44-45).

Por fim, este trabalho inseriu-se no rol de preocupações atuais de entidades, instituições, pesquisadores experientes e jovens pesquisadores quanto à divulgação da ciência para o grande público no contexto de desinformação como estratégias de aprofundar desigualdades históricas. Neste contexto, evidenciamos o papel da mídia no processo de democratização da ciência e o papel da escola na formação de uma cultura científica, que parte das reflexões sobre as relações de poder que envolvem a produção do conhecimento científico em sua interface com a sociedade. Portanto, é crucial que as escolas possibilitem discutir as tecnologias educacionais e digitais em contextos marcados pela manipulação da informação.

REFLEXÕES SOBRE CULTURA *MAKER* E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Segundo Porto (2011), o exercício da cidadania é urgente para que reflexões sobre as diferentes formas das aplicações científicas e tecnológicas façam parte do cotidiano das pessoas. Neste aspecto, persistem problemas de descontextualização da produção científica. Uma vez que as políticas públicas de CT&I ainda representam um espaço minoritário das notícias veiculadas pelos jornais.

A ciência é uma atividade humana que não é destituída de seu contexto histórico e social. Neste contexto, é crescente a demanda por informações seguras e a busca pela verdade dos fatos é um dos pilares da democracia. A mídia tem grande responsabilidade na disseminação da informação e da verdade. Os jornalistas e os cientistas desempenham grande papel na formação de uma cultura científica cidadã, em que a sociedade brasileira, em suas diferentes representações sociais, possa participar ativamente da formulação e das decisões da política científica.

Portanto, trazer essas preocupações como parte do currículo trabalhado em sala de aula parece ser a melhor estratégia para divulgação científica, visando a construção coletiva do conhecimento e a consolidação da cidadania. Todavia, os conteúdos aplicados nas escolas, muitas vezes, parecem distantes da realidade dos estudantes; assim é abordado de forma desinteressante, onde os estudantes desempenham papel secundário. Pensando nos problemas da produção industrial da desinformação como arma poderosa para atingir estados, governos e sociedade, a escola cumpre o papel de trazer essas questões de maneira qualificada, significativa e interessante.

As metodologias ativas podem enriquecer a prática pedagógica. Neste caso, a cultura *maker* é interessante porque ataca o problema da sociedade de consumo. A cultura *maker* parte do interesse dos estudantes, conecta conhecimentos escolares e científicos, é baseada em problemas e a busca de soluções pelos estudantes. A prática pedagógica é baseada em “colocar a mão na massa” ou “faça você mesmo”. Construindo o gosto, os valores e as ferramentas que vão estruturar práticas e construir soluções de enfrentamento da realidade social em que estão inseridos.

A prática pedagógica Maker pressupõe flexibilidade curricular. Ou seja, não pode existir um conjunto extenso de conteúdos a serem ensinados aos estudantes. Em geral as instruções são restritas às explicações sobre o funcionamento e potencialidades dos equipamentos, aspectos de segurança e boas práticas para elaboração de projetos. As atividades são decididas pelos estudantes que podem se basear em modelos, escolher projetos dentre várias opções ou mesmo criarem um projeto guiado por seus interesses. O professor adota o papel de um facilitador que pode orientar, indicar caminhos e eventualmente fazer junto com os alunos os projetos que estes estão construindo. Deve ainda, fazer as conexões entre os conhecimentos escolares e científicos com as práticas que estão sendo realizadas pelos estudantes. A avaliação é processual e deve garantir que os alunos estão buscando soluções para progredir em seus projetos. Não há um resultado esperado para os projetos. Não se definem critérios de qualidade para os objetos sendo construídos. A avaliação centra-se em aspectos chave do processo tais como: a busca por referências, o trabalho colaborativo em grupo, o registro das ideias, protótipos, tentativas e decisões, a superação dos problemas e erros e a resiliência. Como consequência, os alunos em geral conseguem atribuir significados a muitos conteúdos que foram vistos nas aulas de outras disciplinas, motivam-se por estarem produzindo algo de seus interesses, aprendem a tratar o erro como parte do processo e possuem liberdade para apaixonarem-se por suas ideias e criações (Raabe; Borges, 2018, p. 17).

Na cultura *maker*, a aprendizagem é baseada na pesquisa, no trabalho colaborativo, no registro de ideias, no interesse dos alunos, na liberdade para criar e errar. Neste entendimento, a concepção de alfabetização de Paulo Freire (2006) é interessante porque supera o mundo mecânico e da técnica ao abordar o contexto social do estudante:

A alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (Freire, 2006, p. 111).

Em seu sentido amplo, a alfabetização deverá envolver o pensamento lógico na construção de uma consciência crítica em relação à leitura de mundo sobre ciência e tecnologia. Segundo Paulo Freire (2006), a alfabetização é atravessada por conexões entre o que se vive, a escrita e a palavra; essas conexões são profundas, duradouras e cheias de significados na construção de saberes com sentidos.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização (Freire, 2006, p. 20).

A aprendizagem é resultado das interações entre a sociedade e a tecnologia, evitando noções fragmentadas do conhecimento, contribuindo

para uma educação integral a partir da experiência da educação profissional e tecnológica (Gruber, 2019; Barato, 2015). Nesse trabalho, os conhecimentos advindos das vivências escolares em interface com discussões teóricas, das práticas das metodologias ativas (Barbosa; Moura, 2013; Brandi; Gurgel, 2002; Gruber, 2019) possibilitaram pensar a inserção da divulgação científica na educação profissional e tecnológica, visando a inserção da cultura científica em sentido integral e omnilateral.

Por metodologias ativas entendemos o ensino que utiliza experiências reais, mas também simuladas, cujo alvo principal é a inserção na prática social através da solução de desafios de contextos plurais ou diversos, em prol da formação integral de um sujeito ético, crítico, ativo e reflexivo. O estudante é centro do processo de ensino-aprendizagem, assumindo responsabilidades em relação à sua formação e o professor assume o papel da mediação e orientação entre aprendentes e o mundo que o cerca, fazendo o trabalho de direcionamento.

As metodologias ativas são muito frutíferas para conservação da divulgação científica na educação profissional e tecnológica, notadamente, Porto (2011, p. 28):

O descolamento da mídia sobre a importância da divulgação científica numa perspectiva estratégica da C & T para a formação da cultura científica e desenvolvimento regional ou nacional fica evidente com a menção do tema em apenas 4% dos textos. Ao mesmo tempo em que a temática do desenvolvimento está praticamente ausente, a relação entre ciência e o crescimento econômico registrada em apenas 3,8% das notícias coletadas, a ausência de correlação da C&T como fator para a erradicação da pobreza (02%) e à melhoria de indicadores sociais (0,9%) atestam, mais uma vez, que a divulgação da produção científica nacional é realizada de forma burocrática, sem uma percepção da mídia sobre seus efeitos sociais, o que é no mínimo inquietante.

Assim, os estudos sobre divulgação científica na educação profissional e tecnológica poderá ser beneficiado com essa abordagem das metodologias ativas no trabalho de reelaborar novas práticas, de repensar a sala de aula a partir das exigências das novas aprendizagens voltadas para competências e uma nova relação com o conhecimento técnico e científico (Barato, 2011; 2015). No campo da Educação Profissional, a abordagem das metodologias ativas que permitam o “letramento científico” lança mão de um ensino em que os estudantes estabeleçam interação com uma nova cultura através da prática propiciada pelos conhecimentos científicos e habilidades associadas ao fazer científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário educacional contemporâneo, o uso da internet e de smartphones é cada vez mais acessível e necessária. Neste aspecto, a informação está à disposição na palma da mão de milhões de estudantes. Contudo, junto com a informação caminha também a desinformação e a *fake news*, elevando a temperatura nos debates em torno do papel da escola, dos educadores, dos estudantes e da família. Desse modo, a pandemia de covid-19 afetou todos da mesma forma? A pandemia covid-19 revelou estruturas desiguais de acesso à informação, tratamento e medicamento durante a pandemia por parte de populações racializadas, arcando com o ônus social e econômico, e pagando com a própria vida.

Dessa forma, no âmbito das reflexões sobre ciência e racismo, os estudantes pobres e racializados foram duramente afetados pelo *apartheid* tecnológico e digital verificado de forma contundente durante os dois anos em que as aulas aconteceram de forma remota, mas o problema é antigo e enraizado entre os mais pobres. O avanço tecnológico parece que não chegou às comunidades, quilombos, aldeias e favelas. Apesar do acesso à tecnologia no dia a dia, com recursos cada vez melhores, com alto desempenho e com múltipla utilidade, existem alguns entraves para atual geração de nativos digitais, pois considerando as potencialidades dessas tecnologias, o desempenho dos estudantes em relação a produção do conhecimento parece aquém do esperado. Isso ocorre porque não basta o acesso ao computador e à internet, é preciso ter paz social, equilíbrio econômico, moradia, renda e alimentação. A falta de pessoal qualificado nas escolas e de políticas públicas parece que o acesso ao mundo tecnológico não é o suficiente para enfrentar a racialização da ciência na pandemia e no pós-pandemia.

Levando em consideração o cenário acima, a divulgação científica na educação antirracista, profissional e tecnológica é uma possibilidade de aprendizagem para diversidade e criação tecnológica inclusiva, participativa, democrática. Neste contexto, a divulgação científica antirracista leva em consideração a Ciência e tecnologia dos povos africanos, dos afro-brasileiros, dos povos originários e dos saberes do povo, de modo perceber os sentidos e os significados que eles construíram sobre a ideia de ciência em sua interface como a forma que lidam com a natureza. Olhando por esse lado, os conhecimentos científicos ancestrais de povos negros e indígenas abalam o edifício da ciência moderna, europeia e positivista, bem como o mito de que pandemia de covid-19 igualou a todos, uma versão atualizada do mito democracia racial. Dessa maneira, a cultura científica assumiria papel central na EPT, através das práticas interdisciplinares e das metodologias ativas da interseccionalidade.

Para concluir, ciência e raça andam lado a lado. A perspectiva antirracista da ciência possibilita que os estudantes sejam “fluentes” em técnicas de

construção de novos conhecimentos científicos, prima pelo trabalho coletivo e colaborativo, expõe os estudantes a situações desafiadoras da raça e racismos, proporcionando oportunidades de tomada de decisão e de iniciativa, alterando sua relação com o mundo a sua volta e com a percepção de si como cientistas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.** Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, set/dez. 2008.
- BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. **B. Téc. SENAC**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 46-55, Set/Dez. 2004. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/303/boltec303d.htm>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem-feito: Valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233600POR.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BARATO, Jarbas Novelino. Saber no trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.senac.br/bts/373/artigo2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BRANDI, Arlete Terezinha Esteves; GURGEL, Célia Margutti do Amaral. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 1, p. 113 – 125, 2002.
- BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O Brincar Na Pré-Escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001.
- CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>. Acesso em: 20 agos. 2023.
- FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41–62, 2008. Disponível

em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>.
Acesso em 20 ago. 2023.

GRUBER, Crislaine. **Didática profissional: princípios e referências para a Educação Profissional**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PORTO, Cristiane de Magalhães. Um olhar sobre a definição de cultura e de cultura científica. *In*: PORTO, Cristiane de Magalhães; BROTAS, Antônio Marcos Pereira; BORTOLIERO, Simone Terezinha. **Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2011. Cap. 6. p. 93-122.

RAABE, André; BORGES, Eduardo. Maker: uma nova abordagem para tecnologia na educação. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 26, ano 10, p. 6-20, 2018.

VIDAL, Altamar Santos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v.14, n. 50, p. 366-379, maio, 2020.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CIÊNCIA INTERSECCIONAL: (RE) CONSTRUINDO SABERES SOBRE AS “CIÊNCIAS BÁSICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL”

Francisca Márcia Costa de Souza¹

Débora Leite Silvano²

INTRODUÇÃO

A ciência antiga se pratica como atividade solitária, secreta; a ciência clássica torna-se uma atividade pública, acadêmica; enfim a ciência contemporânea se pratica como uma profissão. Cada regime renova a divisão entre ciência e opinião e o legitima à sua maneira.

Bernadette Bensaude-Vincent

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as potencialidades da divulgação científica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), numa abordagem da ciência interseccional, refletindo sobre gênero, raça e classe no contexto da iniciação científica, durante a realização da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), cujo tema de 2023 foi “ciências básicas para o desenvolvimento sustentável”, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), no campus Coelho Neto, no leste maranhense. Os principais sujeitos desta prática educativa interseccional são estudantes do ensino médio técnico integrado, bolsistas e voluntários de projetos de iniciação científica e tecnológica, aprovados em edital de seleção pública de pesquisas.

Neste aspecto, ao longo da história, a ciência estabelece relação distinta com a sociedade (Albagli, 1996; Alves-Mazzotti, 2006; Moreira; Massarini, 2002; Chassot, 2003; Bueno, 2010; 2009). No cotidiano, as pessoas, de um modo geral, usam a ciência e a tecnologia no seu dia a dia sem dar-se conta disso. Apesar da ciência estar cada vez mais perto da sociedade, reconhecemos que também os cientistas ainda fazem pouca ou nenhuma divulgação de suas

1 Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

2 Coordenadora e professora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT e do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Brasília.

pesquisas (Albagli, 1996). Isso pode indicar um grave problema, pois indica que a maioria, além de não saber como fazer, não está preparada para executar adequadamente a tarefa de se comunicar com a sociedade. Por outro lado, os cientistas tendem a concordar que é importante que o público conheça as atividades científicas (Albagli, 1996).

Em um contexto marcado pelo distanciamento cada vez maior entre ciência e sociedade, pesquisa e educação básica, a pretensão deste projeto é possibilitar que a problemática sobre divulgação científica, ciência e sociedade faça parte das competências e habilidades da educação básica, especificamente, estabeleça fortes conexões com a formação integral e interdisciplinar de estudantes da educação profissional e tecnológica, do Instituto Federal do Maranhão. Nesta perspectiva, a divulgação científica, segundo Moreira e Massarani (2002) é:

A divulgação científica, ao longo dos séculos, respondeu a motivações e interesses diversificados. O estudo de seus aspectos históricos pode nos ajudar a elucidar como suas formas variaram no tempo em função dos pressupostos filosóficos sobre a ciência, dos conteúdos científicos envolvidos, da cultura subjacente, dos interesses políticos e econômicos e dos meios disponíveis nos diversos lugares e épocas. No caso do Brasil, muito pouco se conhece sobre a história das atividades de divulgação científica aqui realizadas. Chega-se mesmo a imaginar que elas não existiram ou que foram insignificantes durante quase todo o período histórico brasileiro e que só após a década de 80 se poderia falar em uma divulgação científica digna desse nome. Um dos objetivos deste trabalho é mostrar que essa visão é parcial e que está escorada em um desconhecimento da evolução da ciência e de sua difusão no país (Moreira; Massarani, 2002, p. 43).

A divulgação científica no Brasil sofreu diversas transformações ao longo do tempo (Massarani, 2008). Por outro lado, sabemos muito pouco sobre essas iniciativas nas instituições escolares e seus reflexos na sociedade. Com efeito, os conteúdos científicos precisam ser acessados pela população de maneira crítica, interessante, lúdica e rotineira, pois é fundamental que os avanços científicos e tecnológicos sejam conhecidos e desfrutados por todos. Os desafios são imensos para a cultura científica no país.

Para Massarani (2008), a cultura científica engloba a erudição de especialistas, a compreensão e comunicação de conceitos básicos, bem como a bagagem e o domínio de informações sobre as ciências que tem o indivíduo. Dessa maneira, é um termo polissêmico, engloba a alfabetização e divulgação científica, onde vislumbramos o desenvolvimento científico como um processo cultural. Desse modo, é muito importante o conceito de alfabetização científica. Por isso, Silva e Sasseron (2021) trabalham as três dimensões para o estudo da sua compreensão:

A primeira delas é a que enfatiza o conteúdo científico - a medição do que se sabe acerca dos fatos científicos, mas isso não é o mesmo que aumentar o nível de compreensão científica. A segunda dimensão seria a de saber como a ciência funciona, ou seja, como são seus métodos de produção de conhecimento científico. Isso permitiria uma melhor diferenciação entre ciência e pseudociência, mas é alvo de críticas por esse tipo de aprendizado ser algo mais prático do que conceitual. Além disso, a aprendizagem a respeito dos métodos é feita de maneira simplista, contradizendo a própria natureza da ciência. A terceira dimensão da alfabetização científica seria uma que privilegiasse uma compreensão do impacto social dos efeitos da ciência. Isso vai além dos limites do conhecimento científico conceitual e metodológico, atingindo o âmbito da ciência como prática social (Silva; Sasseron, 2021, p. 5).

Portanto, esta proposta interseccional preocupa-se com o “conteúdo científico” e a mediação entre sociedade e os fatos científicos, pensando o funcionamento da ciência e seus métodos na produção do conhecimento e o interesse sobre os impactos sociais sobre a ciência. Por outro lado, Germano e Kulesza (2008) apontam para a desigual distribuição dos benefícios da ciência, por isso é urgente que a ciência alcance a todos.

Se por um lado o século XXI exhibe avanços científicos sem precedentes, com incontestáveis benefícios para a sociedade humana, também revela que a maior parte destes benefícios está distribuída de forma brutalmente desigual. Em tal contexto, não é suficiente a busca de diálogo entre as várias áreas do conhecimento científico o que já não é simples mas, exige-se uma ampliação desta busca até alcançar todos os setores da sociedade, principalmente os mais atingidos pelo processo de exclusão. Em torno dessa demanda têm surgido várias práticas e discursos sobre uma pretensa e necessária popularização da ciência e da tecnologia e, embora a questão não seja nova, o acelerado avanço científico e tecnológico tem trazido de volta com maior frequência esse debate. As poucas iniciativas em torno do problema nem sempre são claras e em muitos casos apenas contribuem para manutenção ou crescimento do já acentuado abismo entre as duas culturas 1 . Também é visível certa confusão conceitual que parece reunir em um mesmo universo de significados termos como: vulgarização, divulgação, alfabetização e popularização da ciência (Germano; Kulesza, 2008, p. 8).

Assim, com este projeto, desenvolvemos e aplicamos os aspectos da divulgação científica, alfabetização científica e popularização da ciência na educação, através de práticas educativas no trabalho de orientação científica de jovens pesquisadores contemplados com bolsas de iniciação científica e tecnológica no âmbito dos editais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Neste aspecto, diagnosticamos que a divulgação científica é um passo importante para democratizar o acesso à informação e à ciência. Dessa maneira, verificamos que a escola desempenha um papel fundamental para estreitar a relação entre ciência, tecnologia, juventude e sociedade. Assim, partimos do pressuposto que os Institutos Federais (IFs), por desenvolverem ensino, pesquisa, extensão e

inovação, podem realizar divulgação científica e tecnológica local e regional devido seu grande potencial para alcançar distintas regiões e localidades. Neste contexto, diagnosticamos que pouca ou nenhuma divulgação científica tem sido realizada pelos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Além disso, por possuir amplo e duradouro programa de iniciação científica, a divulgação da ciência para juventude ainda é tímida, mesmo com o Projeto de Lei 1120/07, de 2007, aprovado na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, que obriga a publicarem suas produções técnicas e científicas na internet. A divulgação científica tem múltiplos objetivos e pode ser realizada de diferentes formas, através das novas tecnologias como instagram, facebook, youtube. Neste contexto, as atividades desta prática interdisciplinar foram realizadas no contexto da 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do Maranhão.

O tema da 20ª SNCT foi escolhido porque faz alusão ao Ano Internacional das Ciências Básicas para o Desenvolvimento Sustentável, reconhecendo a importância das ciências básicas para atingir pelo menos sete dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas (ONU), com apelo global para erradicação da pobreza, proteção do meio ambiente e construção de políticas para paz e prosperidade.

A 20ª SNCT tem como objetivo dialogar sobre a importância das bases científicas e tecnológicas a partir da transversalidade da ciência, destacando a relevância de todas as áreas das ciências para responder aos problemas da população. Em se tratando da SNCT, realizada pelo campus Coelho Neto, tivemos atividades educativas para a comunidade acadêmica e para os diferentes públicos da comunidade escolar, com fecunda experiência voltada para oficinas, palestras, mesas-redondas, exposição de trabalhos científicos e atividades culturais.

Neste contexto, desenvolvemos ações de educação científica com jovens pesquisadores, bolsistas e voluntários de iniciação científica e tecnológica, contemplados com projetos sobre mídia, divulgação científica, gamificação, inteligência artificial, no âmbito da educação profissional e tecnológica, com a possibilidade de aplicação de conhecimentos científicos para a solução de problemas, realização de ações de divulgação e popularização da ciência que estimularam a curiosidade científica e o pensamento crítico da sociedade, através da realização de atividades teóricas e práticas, produção de conteúdo digital, promovendo a participação de meninas e mulheres na ciência, no valorização de práticas das ciências básicas a partir do viés transversais.

Para concluir, é necessário que a preocupação com a divulgação científica faça parte da prática pedagógica dos educadores, buscando soluções nas tecnologias digitais e na ciência interseccional (gênero, raça e classe) para pensar o letramento científico face a desinformação e a *fake news* a partir da

mobilização das perspectivas dos jovens, buscando na experiência deles integrar cultura científica, digital e cidadania no contexto de desvalorização da ciência e a dificuldade em dialogar com a sociedade sobre ciência.

Em síntese, realizamos ações educativas no formato de oficinas e roda de conversa, com abordagem das metodologias ativas e tecnologias digitais, na perspectiva da educação em pesquisa, durante quatro semanas do mês de outubro, culminando com ações de divulgação científica da 20ª SNCT do campus Coelho. Para concluir, este trabalho está estruturado em seções denominadas em “Procedimentos metodológicos”, “Resultados e discussões” e “Considerações finais”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta prática interseccional tem como tema a **Divulgação científica para as “Ciências Básicas para o Desenvolvimento Sustentável”**, no contexto da 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), que foi realizada entre os dias 14 e 20 de outubro de 2023, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Coelho Neto, que está localizado no estado do Maranhão, Região Nordeste do país, com uma população estimada em 49.435 habitantes, há 385 quilômetros da capital maranhense, São Luís, conforme figura 01.

Figura 01: Localização do campus Coelho.



Fonte: Wikipédia, 2024.

O perfil dos alunos participantes desta prática interseccional é: cursistas do ensino médio técnico integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Coelho Neto, conforme figura 01. Eles são bolsistas e voluntários de projetos de iniciação científica, tecnológica e de extensão (vigência 2023-2024). Estes projetos foram aprovados no âmbito dos editais de bolsas de iniciação científica do IFMA. O grupo é formado por dez (10) jovens pesquisadores, cuja faixa etária é de 15 a 18 anos. A seleção deles para os projetos aconteceu por meio de chamamento público, através de histórico escolar e entrevista.

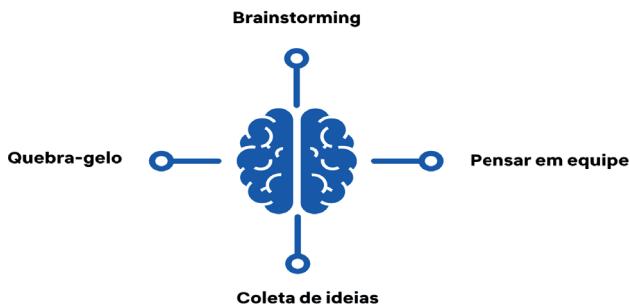
Figura 2: Jovens pesquisadores contemplados com a ação interseccional



Fonte: Elaboração própria (2023).

Depois desta etapa, os estudantes forneceram informações e documentos para implementação dos projetos e das bolsas, inclusive houve assinatura de *Termo de cessão de imagem e voz para fins educacionais*. Os procedimentos didático-pedagógicos ou sequências utilizadas para o desenvolvimento da atividade interseccional envolveram ferramentas didáticas como brainstorming, quebra gelo, coleta de ideias e reflexões em equipe (figura 02).

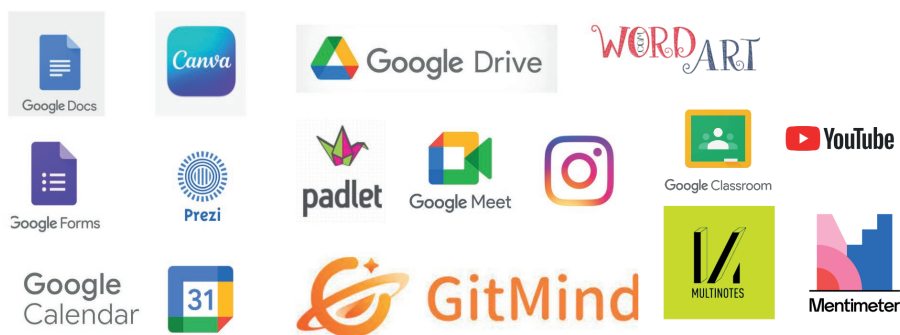
Figura 3: Esquematização da abordagem introdutória da prática interseccional



Fonte: Elaboração própria (2023).

A partir da figura 03, é possível visualizar a estruturação das etapas do processo metodológico. Para iniciar as atividades com o grupo de jovens pesquisadores, tivemos duas etapas: 1) Quebra gelo e 2) brainstorming. A dinâmica 1) quebra gelo (pensar em equipe), que é etapa inicial visando reduzir as inibições e estimular as interações em grupo, objetiva identificar os diferentes perfis, desenvolvendo o diálogo e a comunicação entre os participantes. Depois disso, tivemos 2) brainstorming (coleta de ideias), que é uma técnica criativa para grupos, para reunir pessoas, gerar ideias livremente e debate em grupo, a partir de quatro etapas. A 1ª etapa: Explicação da Meta/Problema, a 2ª etapa: Determinação das causas, a 3ª etapa: Hierarquização das causas, 4ª etapa: Criação do plano de ação e as Conclusões. Com tais procedimentos didáticos, organizamos os recursos digitais da sequência didática, ver figura 4, que foram distribuídos nas seguintes ações metodológicas.

Figura 4: Tecnologias educacionais digitais utilizadas na prática pedagógica.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Os recursos didáticos e digitais utilizados foram:

- a) Uso do *classroom*: sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos;
- b) Uso do Suap: Sistema Unificado de Administração Pública do IFMA para avisos, materiais e atividades;
- c) Uso do *drive.google*: serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, visando o compartilhamento de fotos, vídeos, documentos e outros arquivos importantes;
- d) Uso do *Canva*: plataforma de design gráfico, visando criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais;
- e) Definição do *design* gráfico da disciplina: avisos, avaliações, trabalhos, slides, destacando a sua visibilidade nas mídias sociais e a cultura do compartilhamento de conteúdos;

- f) Desenvolvimento de apresentações em vídeo e cards;
- g) Uso de computador, projeto, caixa de som, filme, fotografias, gráficos, trechos de notícias de jornais online e telejornais;
- h) Exposição oral com participação qualitativa da turma;
- i) Uso de questionários *online* e observação participante;
- j) Aplicação de Avaliação Diagnóstica (AD).
- k) Autoavaliação.

Em se tratando dos caminhos metodológicos da prática interseccional, organizamos a Sequência Didática (SD) em seis (06) eixos temáticos. No *Eixo 1 - Seminário Integrado de Pesquisa*, temos a apresentação dos projetos de pesquisa e da linha do tempo sobre a SNCT. Além disso, evidenciamos também o uso de tecnologias educacionais e digitais (uso de *classroom*, *canva*, *prezi*, *drive.google*, formulários *google*).

No *Eixo 2 - Formação digital*, os jovens cientistas fizeram cursos *online* de capacitação pela plataforma *MOOC* do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Os Cursos Abertos do Ifes seguem a tendência mundial na oferta de cursos 100% on-line, no formato *MOOC* (do inglês, Massive Open Online Courses). Os referidos cursos são gratuitos, sem tutoria, abertos e sem processo seletivo, ofertados continuamente (turmas anuais), certificado pelos Ifes, após aproveitamento mínimo de 60% do curso, possuem carga horária máxima de 60h.

No *Eixo 3 - Leitura e compreensão de textos acadêmicos*, discutimos quatro artigos científicos: *A iniciação científica nos contextos da Educação Básica e Superior: dos documentos oficiais aos aspectos formativos*, autoria de Leite, Pereira e Barbosa (2022), *Ciência e pesquisa – distinção entre ciência, metodologia e métodos, metodologia e cientificidade*, autoria de Tamaso e Horvath Júnior (2023), *Para começar um projeto de pesquisa*, autoria de Braga (2005) e *A máscara*, autoria de Kilomba (2016). Depois disso, aplicamos três questionários *online*, com questões sobre pesquisa, método, metodologia e cultura científica.

No *Eixo 4 - Webfólio: instrumento cultural de desenvolvimento cognitivo na formação inicial*. O *Webfólio* é diário de bordo virtual, onde os jovens pesquisadores fizeram diferentes registros (texto, imagens, sons, vídeos) sobre seu perfil acadêmico, profissional, científico, cultural e social. É um instrumento de para avaliação formativa, que contribui com os processos reflexivos sobre a utilização das tecnologias digitais na iniciação científica, na formação integral, no currículo. oi realizada socialização do webfólio, por meio de exposição dialogada, com uso do projetor de imagem para exibição dos webfólios, evidenciando os principais temas orientados, inclusive para readequar rotas, fazer correções no texto, com uso de materiais complementares, como o artigo *A máscara*, autoria de Grada Kilomba, bem como notícias *online*, paradidáticos, trecho de filmes, músicas e fotografias.

No *Eixo 5 - 20ª SNCT: divulgação científica nas Ciências Básicas*, onde houve a participação efetiva do grupo na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Para tanto, os alunos foram organizados em grupos de trabalhos (GTs), cada equipe trabalhou nuances do tema geral *Divulgação Científica nas Ciências Básicas*. A ideia é que eles utilizassem tecnologias educacionais digitais na produção de conhecimento científico, os materiais foram compartilhados no *classroom*, no *drive.google* e no *whatsapp* do grupo de pesquisa.

Por fim, no *Eixo 6 - Autoavaliação*, tivemos a realização da autoavaliação e exposição do webfólio sobre a experiência geral na SNCT.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A divulgação científica tem muitos caminhos e objetivos. Ela pode auxiliar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, podendo ser realizada em formatos diferentes, em parcerias com instituições e cientistas. A divulgação tradicional da ciência está atrelada a textos escritos, vídeos, feiras, palestras, bem como faz uso das novas tecnologias como *facebook*, *instagram*, *youtube*, *twitter*.

No entanto, as iniciativas que têm os jovens pesquisadores como protagonistas parecem tímidas, mesmo quando se trata de experiência na educação profissional e tecnológica, pois o trabalho de disseminação do conhecimento científico ainda está circunscrito a algumas instituições. Pensando essa realidade, esta prática de intervenção buscou realizar atividades de pesquisa desenvolvidas ao longo de quatro (04) semanas do mês de outubro, de modo contemplar ações pertinentes da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do Maranhão. Cada sessão orientada teve duração de 2h.

Neste sentido, a proposta consiste em mobilizar, organizar e orientar estudantes da educação profissional e tecnológica para participarem deste evento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Além disso, aplicar métodos de pesquisa em fontes digitais, desenvolver ações de divulgação científica para educação profissional e tecnológica na área de Ciências Humanas, conhecer ações de divulgação científica, produzir conteúdos sobre o tema da 20ª SNCT e compartilhar conhecimentos sobre as “Ciências Básicas para o Desenvolvimento Sustentável”, a partir do olhar de jovens pesquisadores, como estratégias de participação da 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia no referida instituição.

A finalidade da SNCT é contextualizar o evento a partir da perspectiva das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e subsidiar a participação dos estudantes do curso técnico neste evento, ver figura 5. Além disso, mobilizá-los em torno de temas e atividades de C&T, valorizando a criatividade, a atitude científica e a inovação, evidenciar a importância da ciência e da tecnologia na vida dos alunos

e para o desenvolvimento do país, oferecendo também uma oportunidade para eles conhecerem e discutirem a relevância e os impactos da pesquisa científico-tecnológica, principalmente daquelas realizadas no Maranhão, e suas aplicações.

Figura 5: Banner digital de divulgação científica da SNCT 2023.



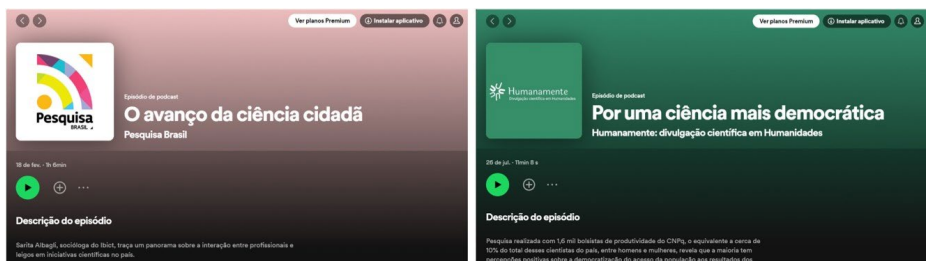
Fonte: Elaboração própria/Comissão organizadora do evento (2023).

O projeto interventivo pretende promover a interação dialógica entre o Instituto Federal do Maranhão e a sociedade ao fomentar a discussão sobre a popularização da ciência nas ciências básicas e ao contribuir na formação de estudantes para atuar com divulgação científica. Neste aspecto, organizar os estudantes de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio para desenvolver o projeto 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia é o tema “Ciências Básicas para o Desenvolvimento Sustentável” (figura 05). A proposta apresenta um viés interdisciplinar, com aplicação da gamificação na execução das atividades para serem apresentadas no evento, que acontecerá entre os dias 14 e 20 de outubro de 2023 (figura 05) em escolas, universidades, museus, centros de pesquisa, parques e jardins botânicos.

Por fim, eventos como o citado acima possibilitam experiências acadêmicas e científicas interessantes para a iniciação científica e tecnológicas dos estudantes envolvidos. Além disso, utilizamos outras estratégias de formação em ciência, coordenando ações de orientação científica, de alfabetização científica e divulgação científica para mídias digitais, como a participação em cursos online e uso de podcast (figura 06), com o intuito de incentivar a participação de

estudantes nos debates sobre questões da ciência e tecnologia, propiciando aos participantes a ampliação de conhecimentos através de plataformas, aplicativos e softwares educativos a partir dos olhares das metodologias ativas, tais como: gamificação, cultura maker e aprendizagem por projeto, possibilitando atuar na mediação entre a ciência e a sociedade por meio de texto ou material audiovisual.

Figura 6: Uso de podcast no trabalho de orientação científica.



Fonte: Podcast Pesquisa Brasil, 2023.

Desse modo, partimos de uma perspectiva interdisciplinar das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Comunicação), no contexto crítico do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sem perder de vista o princípio do trabalho e a perspectiva decolonial do saber/poder e da equidade de gênero, contemplando ações de ensino-pesquisa-extensão. Neste contexto, contemplamos a perspectiva híbrida, *blended* e *e-learning* da educação, mesclando momentos presenciais com atividades *online*. Neste aspecto, podemos observar as práticas educativas em que os estudantes realizaram cursos online em plataformas de instituições públicas federais, bem como quando tiveram contato com os produtos de divulgação da ciência de importante agência de fomento à pesquisa de São Paulo, como o podcast da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Neste sentido, a participação das estudantes no Seminário Interação com Ciência (*online*) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (figura 07), foi uma interessante oportunidade de apresentar os resultados de pesquisa, de interagir com outros estudantes, de entrar em contato com métodos, técnicas e abordagens da ciência desenvolvida no estado do Maranhão.

Figura 7: Participação no seminário Interação Científica no formato híbrido.



Fonte: Elaboração própria (2023).

Dessa maneira, as bolsistas (03) puderam escrever o texto final da pesquisa no formato de Resumo Expandido; elaborar relatório final do trabalho e submeter conforme orientações técnicas das agências de fomento Fapema e IFMA; selecionar e organizar o material para apresentação virtual. Neste percurso, observamos e alinhamos as ações no tripé ensino, pesquisa e extensão, de modo a integrar o conhecimento científico no trabalho de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e na construção de conhecimentos baseado em problemas emergentes da prática social. Neste contexto, não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Nestas relações, tecemos a familiaridade com os mecanismos da investigação científica e desenvolvemos o estímulo às atitudes necessárias para o olhar reflexivo que a pesquisa necessita (figura 08).

Figura 8: Jovens cientistas na Fábrica de Inovação do campus Coelho.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Para Albagli, (1996), é no século XX que a ciência se incorpora ao funcionamento cotidiano da sociedade e a cultura científica constitui-se como a matriz simbólica do Ocidente, assumindo papel estratégico como mercadoria e como força produtiva. Contudo, foi no pós-segunda guerra que a ciência atingiu seu prestígio, passando influenciar a vida cotidiana, contribuindo para ampliação da consciência e da preocupação com os impactos negativos do progresso tecnológico.

No quadro de reivindicações culturais e políticas nos turbulentos anos 1960 e 1970, houve aumento da preocupação com a melhor forma de informar a sociedade a respeito da ciência e de seus impactos. Assim, o papel da divulgação científica é histórico, pois acompanha a sociedade e sua época, acompanhando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Por isso, pode ser orientada para diversos objetivos: Educacional, Cívico e Mobilização popular.

Figura 9: Participação na 20ª SNCT (2023).



Fonte: Elaboração própria (2023).

Neste contexto, a divulgação científica é estratégica para o desenvolvimento social, cultural e econômico. Ela é responsável pela difusão do conhecimento científico, pela valorização da ciência, pelo reconhecimento dos esforços dos cientistas e pelo estreitamento da relação entre ciência e sociedade (figura 09). A divulgação científica é o processo de comunicação da informação científica e tecnológica ao público em geral, requer uso de recursos técnicos para a

comunicação, é o trabalho de tradução da linguagem técnica para leiga no contexto das novas mídias para que a população decodifique as informações de ciências e tecnologia em seu cotidiano, que é a necessidade de orientar os usos da ciência na solução de problemas básicos, traduzindo a ciência para não-especialistas, através de fluxos informacionais entre países, instituições e grupos (figura 09).

Neste sentido, segundo Albagli (1996), a afirmação social da ciência e da tecnologia é importante porque implica na aceitação pela sociedade dos benefícios da ciência, interessa-se pelo processo de valorização, reconhecimento e visibilidade da comunidade técnico-científica no seu importante papel social. Além disso, é justo que esses cientistas busquem legitimidade na sociedade, especialmente no quadro de perda de prestígio e de apoio público à ciência no contexto do negacionismo científico, da desinformação e da fake news, como consequência da falta de compreensão social e familiaridade da sociedade com a ciência (Albagli, 1996). Por outro lado, é comum a comunidade científica ignorar o processo social e político que impactam a ciência. Pelo exposto, a divulgação científica tem papel social complexo. Neste sentido, é interessante que os estudantesensem-se como pesquisadores, projetando o futuro na ciência. Nesta perspectiva, as orientações para criação de webfólio (Bervian, 2019) atendem esses objetivos, dessa maneira, o webfólio é útil como instrumento cultural de avaliação formativa e de auto-avaliação, na reflexão sobre o processo formativo, apropriação da TD utilizada (Bervian, 2019), no processo de esculpir jovens cientistas.

Figura 10: Orientações para criação do webfólio.

Orientações
 O webfólio como ferramenta de Iniciação científica

NOME: Márcia Costa	Iniciação Científica
DATA: 05/10/2023	IES IFMA

- DADOS PESSOAIS
- ACADÊMICOS
- PROFISSIONAIS
- LOCAL DE ESTUDO
- FOTO
- MINHA PESQUISA
- RESUMO
- I NOTÍCIA CIENTÍFICA
- I CIENTISTA BRASILEIRO
- I JOVEM PESQUISADOR (A) DO IFMA
- SEMIC/SNTC 2023
- I PODCAST
- I INSTAGRAM
- I VÍDEO YOUTUBE
- I FILME
- I LIVRO

• Entender o processo de organização de um WEBFÓLIO, visando a percepção sobre iniciação científica.
 • Vivenciar a prática de elaboração de um WEBFÓLIO (versão inicial) e apresentá-lo.

<https://sites.google.com/new>

Fonte: Elaboração própria (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A divulgação científica produz saberes interdisciplinares que sofisticam a compreensão da ciência pela sociedade, a partir da popularização teórica, técnica e prática do conhecimento. Contudo, é preciso investigar como essas práticas ocorrem, sobretudo, entender suas reflexões na sociedade, preocupando-nos como esses saberes são apropriados e operacionalizados no dia a dia dos estudantes, educadores e comunidade em geral. Não é uma tarefa fácil, pois a pesquisa e a produção de ciência e tecnologia nas universidades, esse trânsito para sociedade é complexo, através da divulgação científica, que é um processo formal, não formal e informação em espaços e dispositivos em que a população pode acessá-la e transformá-la.

Neste projeto interseccional, buscamos analisar a divulgação científica na educação profissional e tecnológica no leste do Maranhão, contemplando o campus Coelho Neto, no leste maranhense. Isto porque, embora exista o consenso entre as instituições que a divulgação científica é essencial para o mundo contemporâneo, principalmente no contexto do pós-pandemia, é comum que existem várias incompreensões em relação aos processos de divulgação de informações em ciência, tecnologia e inovação (CT&I) para o grande público.

Neste aspecto, a divulgação científica realiza a democratização e a disseminação de informações especializadas realizadas pelos pesquisadores e instituições. O objetivo dela é tornar conhecidos os avanços da ciência aproximando-se cada vez mais da sociedade. A divulgação científica cumpre o papel de democratizar o conhecimento, estabelecendo as condições que a sociedade acesse, refine e utilize a ciência no seu dia a dia, modificando o olhar sobre pesquisadores e instituições.

A divulgação científica contribui para ampliação da cidadania e da cultura científica, incluindo temas especializados no debate das pessoas, impactando o cotidiano e o mundo trabalho, especialmente porque inclui o processo complexo de uso das tecnologias nas tarefas desempenhadas neste espaço.

Em se tratando disso, o próximo passo será desenvolver os projetos de pesquisas aprovados, participar de eventos científicos nacionais e internacionais, participar de editais de ensino e extensão de modo ampliar ações de divulgação científica para estudantes do campus Coelho Neto e interagir com a comunidade. Contudo, é preciso melhorar o diálogo com a gestão da escola e professores, pois criaram empecilhos para participação dos jovens cientistas em reuniões e eventos; desenvolver atividades que alcance público expressivo; construir fluxograma de participação em eventos presencial e online e de letramento acadêmico, bem como desenvolver oficinas de escrita criativa e científica para estudantes. As principais dificuldades foram: apoio institucional, logístico e financiamento

de materiais e participação em eventos presenciais. Por fim, as propostas que fazemos para novas atividades consistem em organizar cursos, coordenar eventos, desenvolver materiais de divulgação científica para estudantes e dar continuidade às ações de popularização da ciência no instagram @meninas_na_ciencia_ifma, na perspectiva interseccional (gênero, raça e classe).

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: Informação científica para cidadania. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez. 1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

BERVIAN, Paula Vanessa. Webfólio: proposta pedagógica de integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores de ciências. *In: Anais II Encontro de Debates sobre Trabalho, Educação e Currículo Integrado*, v. 1, n. 1, 2019.

BRAGA, José Luiz. Para começar um projeto de pesquisa. **Comunicação & educação**, Ano X, n. 3, set/dez 2005, p. 288-296.

BUENO, Wilson. da Costa. Comunicação Científica e Divulgação Científica: Aproximações e Rupturas Conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. esp, p. 1 - 12, 2010.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003.

GERMANO, Marcelo Gomes; KULESZA, Wojciech Andrzej. Popularização da ciência: uma revisão conceitual. **Caderno Brasileiro De Ensino De Física**, v. 24, n. 1, p. 7-25, 2008.

KILOMBA, Grada. A máscara, **Revistas USP**, n. 16, p. 23-40, 2016.

LEITE, Evandro Gonçalves.; PEREIRA, Regina Celi Mendes; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. A iniciação científica nos contextos da educação básica e superior: dos documentos oficiais aos aspectos formativos. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 66, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/13679>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MASSARANI, Luisa. **Divulgação científica: considerações sobre o presente momento**. *ComCiência* [online]. 2008, n.100, pp. 0-0. ISSN 1519-7654.

MOREIRA, Ildeu de Castro; MASSARANI, Luisa. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. *In: Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002, p. 43-64.

PODCAST PESQUISA BRASIL. **Revista Pesquisa FAPESP/ Rádio USP FM**, 2023. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/4CQJrLj1s3nGBNPABoWx7>. Acesso em: 02 mar. 2024.

SILVA, Máira Batistoni; SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte [online] v. 23, p. 1- 20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230129>. Acesso em: 25 mar. 2024.

TAMASO, Mariangela Ferreira Correa; HORVATH JÚNIOR, Miguel. Ciência e pesquisa: distinção entre ciência, metodologia e métodos. metodologia e cientificidade. **Revista foco, Curitiba**, v. 16, n. 3, p. 1- 23, 2023.

WIKIPEDIA. **Coelho Neto (Maranhão)**. 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Coelho_Neto_%28Maranh%C3%A3o%29. Acesso em: 02 mar. 2024.

A MUNDANIDADE COMO IMPOSIÇÃO DE SOBREVIDA EM *CIDADE DE DEUS*, DE PAULO LINS

*Paulo Rafael Bezerra Cardoso*¹

*Maria da Luz Lima Sales*²

INTRODUÇÃO

Cidade de Deus, de Paulo Lins, é uma obra de tamanho volumoso, mas com uma leitura impactante e dinâmica. O livro assume um tom brutal que leva o leitor a pensar em muitas cenas do cotidiano das periferias das grandes cidades brasileiras, levando à reflexão acerca de temas ligados à desigualdade social e à violência urbana. Nesse sentido, o protagonista da história não é um ser humano e sim um conjunto de mazelas sociais as quais tornam as relações humanas marcadas pelo clima de guerra persistente no romance. Personagens como Marreco, Salgueirinho, Dadinho e outros entram em cena para depois saírem de forma abrupta e violenta do enredo.

O tom da obra pode lembrar em diversos aspectos um inflexível naturalismo, porém contrário do que ocorre nos romances naturalistas dos oitocentos, pois não é o espaço que determina os sujeitos humanos em sua mais íntima essência e sim o modo como as relações sociais são construídas, afetadas pelo descaso das autoridades públicas que só dão as caras na forma da polícia subindo os morros nas políticas de guerra às drogas. Inspirados em Mikhail Bakhtin (2000), o que se propõe neste trabalho é uma leitura do romance com seu enredo multiplanar a focar em diversos pontos a violência que compõe a atmosfera da comunidade carioca. Como romance multiplanar, entende-se um tipo de narrativa preocupada em mostrar diversos ângulos de cenas e enredos, com clara influência dos elementos oriundos do cinema, gerando assim uma diegese com ritmo fluido e fragmentado ao mesmo tempo, exigindo do leitor profunda atenção em detalhes da história que se complementam e se ressignificam.

Desse modo, neste trabalho serão abordados temas como a mundanidade (Arendt, 1981), a ausência do Estado como fator primordial para o crescimento

1 Graduação em Letras Português Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e inglês pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da SEMED. E-mail: rafael.cardoso88@hormail.com.

2 Doutora pela Universidade de Évora (Portugal), professora do Instituto Federal do Pará. E-mail: maria.luz@ifpa.edu.br.

do poder paralelo, o modo como os vários planos do romance colaboram para uma leitura intensa das diversas faces da violência dentro da comunidade Cidade de Deus (CD), bem como de outras ao longo do país, o crescimento de instituições religiosas no interior da mesma comunidade e o modo como a polícia muitas vezes encontra antipatia da parte dos próprios moradores de áreas carentes em suas ações dentro da favela.

Não se objetiva aqui analisar de forma plena as potencialidades significativas de *Cidade de Deus*, romance profuso em possibilidades de leitura e com muitas aberturas provocativas em seu interior. Apenas se intenta em chamar atenção para o modo como importantes fatos sociais dão as caras neste livro que gerou um dos maiores clássicos do cinema nacional recente e se mostra atrevido e engenhoso por não escolher uma forma convencional de escrita para um problema tão banalizado pelos cidadãos em seus cotidianos apressados e difusos.

A MUNDANIDADE DA VIOLÊNCIA

O romance é narrado em ritmo frenético, com histórias intercaladas que mostram a complexidade social do conjunto habitacional homônimo à obra, criado em meados da década de 1960 para atender vítimas de enchentes que atingiram a cidade do Rio de Janeiro naquele período. O complexo habitacional fora arquitetado para dar a tais pessoas moradia digna, não havendo, contudo, o devido planejamento social, acarretando a transformação da própria comunidade em uma espécie de gueto reunindo pessoas das mais baixas condições econômicas, logo, permitindo o surgimento de mazelas sociais dos mais variados tipos.

De certa maneira, pode-se relacionar a ocupação que ocorre no romance linsiano com um conto de José Saramago: “*Refluxo*” presente na coletânea *Objecto Quase* (1994). O planejamento dos dois espaços representa um respeito às leis físicas, o qual ignora a dinâmica dos conflitos humanos. Ao redor do friamente concebido, surgem problemas sociais que deixam suas marcas nos ambientes que, desamparados de um Estado de bem-estar social – o qual prefere fazer a vez de Estado opressor –, convertem-se em condicionantes marcados pela barbárie.

Além disso, outra semelhança salta à vista do leitor que pôde ter contato com o romance de Lins e com o conto de Saramago: assim como as autoridades brasileiras, o rei do país fictício saramaguiano não suporta a visão da morte por causa de sua degradação. Em *Refluxo*, para evitar o contato com tão grotesco cenário, o mandatário cria um cemitério único no qual todos os mortos da nação devem achar seu destino. Bem provável que esses mortos sejam frutos do descaso desse mesmo rei para com seus súditos, mas a medida higienista reflete bastante a personalidade de quem se preocupa não em governar para todos e sim para um grupo restrito de amigos (Saramago, 1994, p. 52)

Em vez de enfrentar os problemas que geram uma alta taxa de mortalidade, o soberano prefere afastar o fato de sua vista, para fugir da inquietude que toma conta de sua realeza. Esse fundo de isolamento é percebido em políticas que visam à manutenção das camadas mais baixas da população em ambientes degradantes, indicando um intuito claro de governo voltado para si ou para seus aliados.

Nas cidades brasileiras, tal fenômeno salta à vista quando se observam centros bem estruturados, limpos e bonitos, e por outro lado as periferias repletas de riscos e degradação para seus moradores. Desta forma, evidencia-se não a preocupação em resolver problemas sociais e sim tirar da vista de certos representantes, considerados relevantes em suas posições, a feiura do que não quer ser combatido, bem como suas causas: a pobreza e a violência, respectivamente.

No caso da comunidade CD, criada como forma de dar moradia a pessoas que perderam suas casas nas enchentes – provavelmente ligadas à falta de planejamento urbano –, o ambiente foi construído, pensado e ofertado, porém, depois abandonado pelas forças públicas e dominado pelo poder paralelo do tráfico de drogas, o que ocorre lá e em diversos pontos da nação. A violência toma conta das circunstâncias e passa a afetar profundamente o modo de ser dos moradores da favela, que lidam com o crime, ou pelo medo ou pela participação ativa nele.

Fica evidenciada, assim, a mundanidade exposta por Hannah Arendt em *A Condição Humana* (1981): o que o ser humano produz aflige-o de alguma forma condicionando a sua existência. Esse ser afeta o seu espaço e é por ele afetado. Entretanto, essa determinação não ocorre de forma absoluta, como defendiam os naturalistas influenciados pelo determinismo do século XIX. A mundanidade deve ser vista mais como a condição humana em si, caracterizada pela possibilidade que estes seres têm de intervir em seu ambiente de vida, criando as condições necessárias para sua existência. Se a pessoa humana é condenada a ser livre, como os existencialistas dizem ser, não é para fugir plenamente de suas condições, mas para escolher, dentro de um horizonte de opções previamente dado pelo mundo e por seus líderes, algo que lhe caiba.

Em *Cidade de Deus*, o personagem Busca-Pé é o ser que rompe as amarras do determinismo e, mesmo dentro de um mar de violência que o afeta, ele se mostra uma consciência livre a procurar maneiras de ascender social e humanamente, o que vemos no trecho em que esse personagem

focou a Igreja de Nossa Senhora da Penha no alto do morro, teve vontade de ir ao padre Júlio pedir de volta, numa bolsa de mercado, os pecados confessados para refazê-los com a alma largada em cada esquina desse mundo tão moderno. Um dia, aceitaria um daqueles tantos convites para assaltar ônibus, padaria (Lins, 1997, p. 13).

Por mais que se esforce em estudar e fazer pequenos trabalhos para ajudar em casa (chega a ser dono de uma lanchonete com um amigo), Busca-Pé se vê às voltas, em certos momentos, com o desejo de se entregar ao mundo do crime para fugir rapidamente da miséria em que vive, vindo a flertar com as práticas criminosas em um assalto a ônibus do qual desiste. No desenrolar do enredo, esse desejo voltará a aparecer e quase sempre se concretizando, inclusive na voz de outros habitantes de CD, os quais entram no universo do crime com a expectativa de escape da pobreza. Marreco, por exemplo, após uma vida de membro da Assembleia de Deus, passa a usar drogas e a cometer roubos na própria casa onde morava, indo depois para assaltos maiores (Lins, 1997, p. 31-32).

Assim como ocorre na cena de introdução desse personagem, Lins, em seu romance (1997), explora de forma contundente o passado das personagens que compõem a trama da narrativa. O objetivo do autor, com isso, é expor o modo como as mazelas sociais afetam a vida da camada mais pobre de nossa população. Desse modo, questiona pelo enredo a ideia de que as pessoas se tornam, de forma arbitrária, criminosas. Ainda assim, o narrador sempre deixa uma brecha para a liberdade humana de escolha. No caso de Marreco, a promessa de salvação divina não sobrepujou em importância a expectativa de crescimento econômico dada pelo mundo do crime.

Marreco é um dos muitos garotos da periferia que, na falta de escolas e bibliotecas, aprende a verdade das ruas. Uma veracidade marcada pelo desejo de ascensão por meio do materialismo, o qual se converte em expropriação dos bens alheios. Esse desejo de crescimento financeiro soma-se ao ódio interracial presente na realidade da favela. Os negros criam profundo ódio pelos brancos, que os escravizaram e os jogaram no limbo social. Esse sentimento é uma resposta ao racismo impetrado pelo Estado, em especial nas práticas policiais que veem no indivíduo negro alguém podre por natureza, como se evidencia na fala do detetive Touro: “Todo mundo aqui tem cara de bandido, quase não tem branco, nesta terra só tem crioulo mal-encarado. Não vou dar sopa mermo!” (Lins, 1997, p. 39).

O curioso é que, mais à frente na narrativa, o mesmo policial aceita propina do dono do bar onde se deu a discussão na qual soltou a fala acima transcrita. Tal fato revela a despreocupação de muitos policiais no tocante a realmente combater o crime. As armas se revelam tão somente como desejo de impor superioridade sobre os bandidos e a população humilde, a qual por sua vez cria mais simpatia por aqueles do que por esta, justamente por essa violência desenfreada ser travestida de proteção.

Dessa forma, dentro do romance há a presença de um espaço dominado pela violência advinda das forças de segurança e a reação dos criminosos que praticam crimes nas imediações da comunidade. A ausência de serviços

públicos como educação, saúde e até mesmo saneamento básico leva as crianças ao mundo criminoso e ao consumo de drogas, fortalecendo de diversas formas o tráfico, que por sua vez se oferece como forma mais vantajosa de ganhar dinheiro do que a prática de assaltos e furtos.

A comunidade CD é um espaço de escolhas limitadas, afetando profundamente a mundanidade dos sujeitos ali presentes, os quais fazem de sua *vita activa* algo a serviço da violência. Crianças, adolescentes, adultos, todas as faixas etárias estão envolvidas, de algum modo, em práticas com o fito de obter poder econômico dentro de um ambiente composto por todos os tipos de miséria. Logo, Lins utiliza-se da técnica romanesca para estabelecer um importante retrato etnológico dos moradores da favela, dando bastante destaque à presença de marcas linguísticas típicas da forma coloquial, conforme as camadas mais populares socialmente se expressam.

Há também uma forte influência da cultura africana, em especial nas religiões de matriz africana, a exemplo da umbanda e candomblé, por meio do surgimento de figuras como orixás, exus, pais de santo, os quais se mostram como elementos protetores dos bandidos, que, mesmo afundados em um mundo de morte e crueldade, acreditam na importância de seres divinos a lhes darem proteção.

Todavia, a religiosidade não é somente motivo de proteção para os criminosos. A crença na cultura umbandista e candomblecista serve de ponto de transcendência e consolo para toda uma população excluída que parece ver, mesmo séculos depois do começo da exploração dos povos negros, o cristianismo como algo distante de si. Em um trecho em que se comemora a passagem do Ano-Novo, o narrador afirma ser “Xangô, o vencedor de Demandas, orixá mais poderoso, deus dos raios e do fogo, o rei da justiça. Era ano de lutar por um amor seguro, saúde e muito dinheiro. Quem fosse justo teria sucesso naquele ano” (Lins, 1997, p. 97), demonstrando que as personagens, sua maioria descendentes de africanos, creem nas entidades das religiões e cultos coincidentes com sua origem.

PODER PARALELO E AUSÊNCIA ESTATAL

Algo muito comum e maléfico em regiões de periferia é a extorsão policial. No romance de Lins em pauta ela se mostrará em diversos momentos, praticada por policiais civis e militares. Esse tipo de crime, fortemente ligado ao baixo salário dos policiais, leva muitos da classe a julgarem ingrata a labuta de perseguir criminosos todos os dias em troca de tão pouco. Em muitos casos, a usuração soma-se a outras atividades ilícitas que configuram o surgimento de milícias armadas nos morros e favelas por todo o país.

Na obra linsiana, um dos grandes praticantes do crime de extorsão é Cabeção, personagem policial militar oportunista que possui em seu

comportamento uma estranha contradição entre o senso de justiça e o desejo de tirar vantagem sempre que possível. Isso fica evidente na cena que narra como, após acordar irritado em determinado dia, por falta de dinheiro, obriga a parar um rapaz aparentemente suspeito numa rua qualquer de CD e o prende. Exige, para sua soltura, sem registro de ocorrência, uma elevada quantia de dinheiro ao pai do jovem, que, após muito esforço, junta o valor pedido (Lins, 1997, p. 105).

O ato praticado por Cabeção evidencia a dimensão racista de práticas policiais corriqueiras dentro das favelas. O conflito entre criminosos e a polícia não tem como fito último o bem-estar dos moradores das regiões menos favorecidas e isso leva estes a criarem um sentimento de antipatia para com os representantes da segurança pública. Soma-se a isso o cuidado que muitos traficantes, por meio dos grupos de extermínio, têm de manter para uma relativa segurança na área ocupada por eles. Dever-se-iam evitar crimes como assaltos e até mesmo estupros, além de providenciar serviços que se esperava serem oferecidos pelo Estado e começa-se a entender a motivação profunda, apesar de paradoxal, a qual leva esses moradores a preferir os bandidos aos homens que, em tese, estão a defendê-los de práticas criminosas.

Não à toa, no momento da morte de Cabeção, quando ocorre um cortejo fúnebre bizarro e sangrento pelas ruas da favela, as pessoas chegam a comemorar a morte daquele que, sem motivo algum, expressava tanto ódio pelo povo mais simples da favela:

O corpo de Cabeção era uma bica aberta para sempre. O cavalo volta e meia para, porém sempre havia um para açoitá-lo, dando continuidade ao espetáculo. [...] A mãe de um maconheiro assassinado por Cabeção aproveitou para cuspir em seu corpo. Foi ovacionada. A carroça entrou na rua do braço direito do rio. A multidão cresceu. Alguns achavam que tinham perdido um bom policial. Marimbondo interceptou o cortejo, deu uma geral procurando armas. Conseguiu apenas dez cruzeiros. A carroça seguiu. Dobrou a esquina. Chegou à Quadra Treze. A festa tomou nova proporção. Atiraram pedras, despejaram latas de lixo, deram pauladas (Lins, 1997, p. 175).

Essa cena sintetiza uma série de elementos que permeiam o horror estético usado por Lins em seu romance multiplanar. Os períodos curtos revelam uma sequência rápida de ações entrecortadas, lembrando *flashes* rápidos de uma câmera cinematográfica. A violência crua, sem melodrama, mostra o cotidiano de banalização da morte tão comum às favelas e invasões do Brasil. O cortejo fúnebre cria todo o clima de ressentimento de uma população abandonada pelos órgãos públicos. O próprio começo da cena, com Cabeção vagando pelas ruas de CD, perdido em pensamentos por ter sido abandonado pela mulher a qual não aguentava mais a vida cheia de riscos do companheiro, revela outro traço importante usado

pelo romancista: o elemento surpresa. Esse elemento que, em filmes policiais, serve tão somente para prender a atenção do telespectador, aqui reforça o realismo de uma existência inquieta e imprevisível, com a morte a espreitar em cada canto.

Exemplo de como a realidade faz eco com a ficção de *Cidade de Deus* é a passeata realizada por moradores de Sobral, cidade cearense, para comemorar a pacificação efetivada por membros das facções criminosas Comando Vermelho (CV) e Primeiro Comando da Capital (PCC) – disseminadas pelo país, controlam principalmente o tráfico de drogas –, como mostra a matéria do *site* do periódico *El País*, assinada por Gil Alessi, em agosto de 2016. Diante da falência estatal em controlar os casos de violência, restou ao povo fazer homenagens ao poder paralelo do tráfico, que proporciona às pessoas uma certa garantia de tranquilidade, algo que os governantes não o fizeram.

Restaram a estes últimos a repressão contra a passeata feita pelos habitantes de regiões periféricas da cidade no Ceará para retirar dos holofotes das câmeras de TV, a cena repleta de absurdo na qual os cidadãos rendiam louros aos criminosos. As autoridades alegaram que a manifestação era feita única e exclusivamente por pessoas ligadas ao mundo do crime. Este acontecimento repleto de um clima similar ao de romances realistas mágicos gera mais absurdo, como a frase do coronel de polícia que tenta explicar a diminuição de crimes e o justifica como autoria tanto da pacificação dos criminosos como do trabalho da polícia: “‘Até nós batemos palmas se eles não se matam, melhor para nós, mas a que custo? Essa paz tem um preço’, questiona” (Alessi, 2016a).

Na matéria de *El País* evidencia-se como, de dentro das cadeias, as autoridades das facções controlam os passos do que ocorre fora dos presídios em formas de organização que lembram plenamente a lógica do mercado formal e regular, com seus trustes e cartéis: elas se estruturam de modo a chegar a um acordo que favoreça os lucros e garanta uma paz *boa* aos negócios de ambos os grupos criminosos. O relato do jovem sobre como os acordos se deram lembra por demais as falas das personagens do romance de Lins (1997), o que mostra que aqueles jovens nos encaram com seus rostos incrédulos e cheios de revolta perante um sistema que os colocou à margem, vendo no crime uma forma de desafogar a crueldade fomentada e a chance de adquirir poder e certo *status* social.

Assim como ocorreu em Sobral, no Ceará, é possível perceber o controle exercido pelo crime, aproveitando-se da ausência do Estado em pontos importantes que se ligam à segurança pública. A falta de políticas públicas, de educação de qualidade e de dignidade gera nas populações desses ambientes a impressão de que os governantes representam uma instância muito distante de sua presença. No cotidiano de morte e violência, qualquer medida que signifique um pouco de paz será bem-vinda e comemorada, mesmo que ela

venha justamente de quem é o lado “mau” da história. Evidencia-se isso na fala do jovem Rodrigo, morador de uma das áreas de risco de Fortaleza, dominada pelo pacto de não agressão das organizações criminosas PCC e do CV: “Aqui tá tudo em paz. Fortaleza toda, Ceará todo, tudo pacificado. Há cerca de seis meses seus moradores sentem na pele os efeitos do que ficou popularmente conhecido como a ‘pacificação’” (Alessi, 2016b).

O que leva a esse pacto de não agressão é o interesse comercial dos traficantes, que, mesmo à margem da sociedade, agem como empresários a garantirem, na forma de cartéis, o poder do mercado ilegal de drogas. Para tanto, eles acabam se servindo de seu poderio para dar algum tipo de agrado aos moradores. Esse artifício de cena é bastante comum em *Cidade de Deus* (1997), em que se explica com minúcia de que forma o tráfico ganha força dentro da favela por meio da lei do silêncio. A injustiça social produz novas formas de interação social e de regulação de mercados e de comportamentos. Desprezados continuamente, os habitantes das comunidades quase sempre acatam a nova ordem social, dando aos traficantes um poderio sólido dentro de seus domínios.

Analisando notícias de jornais dos mais variados locais do país, é possível perceber o quão essa prática é comum dentro das regiões periféricas dos grandes centros urbanos. Nesse sentido, o romance de Lins (1997) se revela como uma obra que, não obstante focada em um pequeno espaço de uma das maiores cidades do país, serve para explorar a crueza de uma questão social que se mostra em praticamente todos as capitais e metrópoles do Brasil: a influência do poder paralelo na vida de milhões de pessoas carentes abandonadas pelos gestores públicos.

A ausência de políticas adequadas e de cidadania, os crimes de extorsão, a violência policial e o racismo são exemplos de práticas que fomentam o apoio dado às facções, conforme se evidencia nas matérias do *El País* e na cena em que o escritor Lins, na figura do narrador, mostra o brutal assassinato do personagem policial. Diariamente, é possível testemunharem-se relatos similares em bairros de periferia de qualquer grande cidade brasileira, mostrando como o descaso do Estado não vem apenas na forma da ausência e, sim, na de uma presença atroz e criminosa em muitos momentos.

A BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA

A morte em *Cidade de Deus* se dá sempre de forma fria e brutal. Personagens que passam por inúmeras peripécias, como Cabeleira, Bené e Zé Pequeno – respectivos protagonistas de cada uma das três partes do romance – assumem um ar de (anti) heróis invencíveis para serem varridos do mapa em poucas linhas e sem luto. Destarte, tem-se um romance cheio de pequenos núcleos narrativos, com seus próprios começos, nós, clímax e desfechos, o que gera no plano macro

uma história que não possui um grau máximo específico bem como um desenlace apenas. O final real do romance leva o leitor a pensar em seu conhecimento de mundo, baseado especialmente nas notícias vistas diariamente de mortes por consequência da guerra entre os traficantes de drogas e do próprio tráfico, causando, desse modo, um profundo sentimento de angústia e desconforto, pois o desenlace do romance é apenas o fim de uma ficção, de uma realidade literária que perdurará, seguindo cruel em seu desenrolar, sem esperanças de um desfecho minimamente feliz e em tempo curto.

Entretanto, essa frieza para com a morte é malvista por alguns críticos da obra – incluindo aí sua adaptação para o cinema. Exemplo disso é o que faz Eliane de Dutra (2005) em dissertação de mestrado que aborda a banalização da violência no filme. Para a autora – que contou com um invejável cabedal teórico em seu trabalho –, *Cidade de Deus* e sua adaptação espetacularizam a violência, algo que se sobressai ainda mais na película que no romance, pelo que se depreende da fala da estudiosa. Mesmo ressaltando o aspecto de pesquisa por trás da produção da fita e do romance – originalmente uma dissertação de mestrado do antropólogo Lins – Dutra afirma que o objetivo do romance linsiano é tão somente entreter, sem que haja um convite à reflexão das causas da violência. Chega a afirmar ela que o livro só foi mais comentado por ter sido colocado como leitura obrigatória de vestibulares de importantes universidades do sudeste do país, ou seja, por haver sido feita uma espécie de propaganda de compra compulsiva da parte de órgãos ligados à educação.

Com base nesse horizonte argumentativo, as palavras de Dutra (2005, p. 11): “O que torna *Cidade de Deus* diferente, no contexto do cinema brasileiro, é o modo como foi construído e sua forma espetacularizada”, sintetizam de modo judicativo o espírito do trabalho de Lins. Importante citar o filme aqui, mesmo o presente trabalho sendo sobre o romance escrito, pois a crítica da pesquisadora baseia-se na leitura do romance e do filme. Nesse sentido, a fala dela indica um duplo elitismo ao longo do texto, corroborado com a citação de outra crítica do jornal *Folha de São Paulo*, cujo autor cita Quentin Tarantino como uma influência mal imitada pelo filme de Fernando Meirelles. Tal elitismo se caracteriza pelo fato de não se entender profundamente a banalização da violência do longa-metragem como ela foi vista pela leitura aqui defendida.

A banalização da morte não tem como intuito o simples entretenimento exercido por diretores como Tarantino. O objetivo é mostrar a realidade crua de quem convive diariamente com a violência e com o medo, os quais se mostram ao mesmo tempo extremamente palpáveis e diluídos, um verdadeiro paradoxo, pois são presenças constantes e ameaçadoras que já não nos impressionam mais quando ocorrem. Nas periferias, a morte se expõe como presença constante e

o olhar dos moradores se torna o de espectadores quando alguém é morto, em especial por causa do envolvimento com o mundo do crime. A compaixão inexistente e muitas vezes o registro em grupos de *WhatsApp* é mais importante do que dar as condolências aos familiares do falecido. Em rodas de conversa, a morte assume a presença de causo, mexerico, de comentários prosaicos e até grosseiros, mostrando como aquelas pessoas não têm consciência das causas da violência e vivem na esperança de não serem as próximas a servir de alvo das balas.

O elitismo de Dutra se mostra na crítica citada com a comparação a Tarantino, de certa forma reduzindo a importância de um trabalho produzido por um autor brasileiro, ao mesmo tempo em que indica um certo desconforto em ver a favela e as pessoas negras refletidas em suportes – como literatura e cinema –, geralmente com atores de pele clara e ar aburguesado. Ademais, a autora se esquece da desobrigação que a obra de arte tem de proporcionar: uma resposta didática para os problemas mostrados e provocados por ela dentro do ser do leitor. A obra, como bem enfatiza Umberto Eco (1991, p. 22), é aberta e convida o leitor, com suas mais variadas intencionalidades, a preencher o seu sentido. O esquecimento da abertura dos trabalhos artísticos gera uma cobrança dos mesmos em investigar as causas da violência e os modos de resolver problemas sociais, levando a autora a ver a banalização da violência refletida como uma simples espetacularização da morte, como se esta fosse exibida de forma gratuita e descomprometida.

O entendimento de um ser é, assim, diferente do de outro e uma obra que se fecha em uma lição de moral está a matar a si mesma. A abertura de *Cidade de Deus* (1997), que culmina em um final aberto – tanto no livro quanto no filme, a reforçar a marcha da violência que seguirá além do enredo e do roteiro, os quais serviram de sinais provocadores ao leitor para que ele coopere com a obra dando-lhe sentido, como ponderou Paul Ricoeur (1995, p. 41), é angustiante, pois cobra o leitor não apenas a dar sentido ao texto literário a partir de sua vivência, mas também o obriga a encarar uma realidade que o rodeia e o esmaga. Curioso é que, mesmo sem dar a solução do problema, livro e filme, em especial o primeiro, refletem as causas da violência e do crescimento da criminalidade dentro do complexo habitacional de CD e em espaços similares, como as comunidades de Sobral e de Fortaleza. Para tanto, ambos expõem às claras a falta de políticas públicas, o poder do tráfico e a corrupção policial como justificativas, invalidando ainda mais os argumentos de Dutra.

OUTRAS INSTÂNCIAS E OUTROS PLANOS

Algo corriqueiro no cotidiano dos moradores de regiões como de CD é o poder das igrejas evangélicas, em especial, das neopentecostais. Moradores e mesmo criminosos começam a questionar os motivos da própria pobreza e jogam suas esperanças derradeiras nas lições do Deus cristão. Não à toa, são nesses locais empobrecidos que tais igrejas encontram a maior parte de um público fiel, o que também se revelaria uma boa forma de lucrar para algumas pessoas inescrupulosas. Provavelmente, qualquer pessoa moradora ou ex-moradora de algum bairro carente conhece alguém parecido com o personagem Alicate, bandido que possuía certa humanidade e se negava a matar vítimas de assaltos por ele praticados, e num belo dia decide abandonar a vida pregressa para reiniciar uma nova existência baseada nos princípios da fé cristã.

Alicate escolhe superar o ódio pela sua condição de negro, segregado, analfabeto e pobre para procurar emprego e mudar sua posição pessoal. Passa a ver todo aquele preconceito perpetrado pelo Estado e por pessoas brancas como falta de Jesus e de amor em seus corações, decidindo sair de CD para viver em paz, voltando, contudo, sempre que possível para pregar o evangelho (Lins, 1997). Assim como o crime, a fé se revela, embora em um polo inverso, em uma solução mágica para os problemas do mundo. Afundados em desespero, os moradores não entendem as causas mais profundas de sua segregação, optando como forma de alívio diante do absurdo da vida as práticas de barbárie ou fé fervorosa e, muitas vezes, cega. As drogas ou Deus são a esperança de se ter aquilo que a sociedade e o governo negam àqueles seres.

Muitos dos criminosos narrados na história de Lins possuem momentos de apurada reflexão, que os levam a cogitar sobre os motivos que os conduziram ao universo das práticas criminosas. A exemplo do que ocorre com Cabeleira, quando se percebe prestes a ser morto pelo detetive Touro, a morte para ele revela-se como a libertação de uma existência atroz e absurda, a qual atingiu seu pior grau de barbárie há muito tempo, não deixando nenhum espaço para uma mudança de perspectiva e de modo de ser (Lins, 1997, p. 202).

No decorrer do romance, histórias paralelas aos enredos centrais e de vários planos são mostradas aos leitores, de modo que fica a impressão de a violência ser algo que alastra o comportamento dos diversos seres humanos que habitam as periferias das grandes cidades, não se resumindo necessariamente às atitudes de traficantes, assaltantes, estupradores e outros criminosos. Casos como o do homem que trucidou um bebê somente para se vingar da companheira e de outro que enterra a esposa viva com o amante e depois cimenta o fosso mostram como os graus de barbárie podem atingir limites execráveis e assustadores dentro de determinados contextos sociais e existenciais.

Ainda assim, sobressai-se no romance a temática do crime como forma de ascensão social, de obter poder material e/ou alguma dignidade aos olhos dos outros. Dessa forma, o capitalismo como sistema que apregoa a acumulação de riquezas cria o próprio combustível para as crises de segurança que deve ele enfrentar ao longo do globo terrestre. Se os países desenvolvidos precisam lidar com a ameaça constante de terrorismo, o Brasil, país ascendente e dominado por uma imensa fenda social ligada a seu passado escravocrata e colonial – assim como os demais países da América Latina –, necessita defrontar-se com o terror do narcotráfico que, apoderando-se da ausência tanto de um mercado regularizado das drogas quanto de um Estado que se nega a agir de forma efetiva para melhorar o nível de vida dos mais pobres, ganha força e gera cada vez mais violência no cotidiano de suas grandes cidades.

Soma-se a isso tudo o racismo que, de uma forma aparentemente tênue, mistura-se aos discursos políticos acerca da necessidade de se encher a favela de policiais, sem se preocupar em levar serviços públicos de qualidade àquela população. Racismo esse que se fará presente em diversas falas de criminosos revoltados com a vida miserável levada por eles e nas ações policiais, as quais, conforme já citado, vinculam a imagem do homem negro à de criminoso por excelência. Em diversas cenas da obra de Lins isso fica explícito, como na de Manguinha, que fora bem tratado por policiais na prisão apenas por ter traços caucasianos. Sabe-se que, provavelmente, se fosse negro, teria sido torturado para assumir crimes não cometidos por ele ou, quem sabe, extorquido para ser liberado (Lins, 1997).

Alguns consideram esse tipo de observação exacerbada, mas as notícias dos variados meios de comunicação atestam, com cruel veemência, esse fato por muitos ignorado: a sociedade brasileira ainda mata mais negros que brancos e coloca aqueles, em maior grau, em situações de risco e vulnerabilidade. Em redes sociais é possível encontrar uma série de relatos que mostram como pretos e pardos são mais *confundidos* com criminosos do que pessoas de pele clara. O exemplo mais contundente desses estudos é o último Atlas da Violência 2023 (Cerqueira; Bueno, 2023). Nele, ficam evidentes como as discrepâncias sociais presenciadas por todos e negadas por muitos afetam as estatísticas divulgadas constantemente sobre o número de mortes nas ruas de grandes cidades. As maiores vítimas dos conflitos entre forças de segurança e poder paralelo são os negros, em especial do gênero masculino e pobres, o que indica um duplo dado. Tal fato pode ser motivado pelos imensos bolsões de miséria, como em CD, nos quais a maior parte da população é negra e onde o tráfico adquire força, bem como o racismo presente nas ações do Estado, em especial nas mãos da polícia que ainda repete a lógica de guerra da ditadura militar.

Pode-se considerar o clímax final de *Cidade de Deus*, a guerra existente entre Zé Pequeno e Mané Galinha na parte que encerra o romance. O conflito nasce de um estupro cometido pelo primeiro à namorada do segundo, um rapaz até então pacato e trabalhador, que decide em vingança matar o perigoso traficante. Para tanto, une-se a facções rivais às de Pequeno e eleva o conflito a um nível trágico. Após diversos tiroteios, Mané acaba morrendo e a história volta para um ritmo de histórias entrecruzadas sem levar a lugar algum. O outro acaba também assassinado na guerra pelo poder do morro e o enredo termina com a inquietante sensação causada por uma obra literária que se aproxima enormemente da realidade cotidiana. O romance se comprometeu a mostrar um problema com todos os matizes, mas não havendo como, em seu estatuto de obra literária, dar uma solução a tal problema.

A cena que origina a guerra entre Mané e Pequeno mostra como o crime passa de pessoa para pessoa em um processo similar à osmose num ambiente que só permite a mundanidade no meio da violência. Mané era um rapaz honesto e trabalhador, que, certo dia, viu-se envolto em um clima de vingança e ódio. A violência se alastra e leva as pessoas pelo caminho, tornando-as vítimas ou praticantes de crimes. Busca-Pé acaba sendo o olhar incrédulo, que procura, de alguma forma, por meio da sensibilidade, romper essa barreira de desumanidade a qual se coloca entre ele e o mundo onde vive.

Cidade de Deus, assim como a Lei Áurea, foi algo feito de forma paliativa, sem combater as fontes de miséria e de desigualdade das pessoas de menor poder aquisitivo, quase sempre negras, e por isso não pôde esconder por muito tempo, assim como o cemitério do rei saramaguiano – já referido –, a degradação dos olhos incrédulos de pessoas assustadas. Enquanto não se mudarem as bases classistas e racistas da atual sociedade brasileira, o romance de Lins seguirá a causar angústia por sua multiplanaridade que se liga ao mundo habitado por pessoas de carne e osso a lidarem com o horror da morte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de seu caráter multiplanar, *Cidade de Deus* mostra com riqueza de detalhes o quanto a violência assola o cotidiano da camada mais carente da sociedade brasileira. O artista gera no leitor o inquietante pensamento acerca de como a obra literária pode colaborar para a reflexão acerca de problemas sociais, tão bem expostos por Sartre em *O Que é a Literatura?* (2004). O escritor se engaja mostrando o que julga importante para ser abordado por sua pena, evidenciando que é cada vez mais relevante dar atenção às causas da violência urbana que assola o país, as quais continuam a ser tratadas como invisíveis e irrelevantes pelos diversos estratos sociais da população.

O enredo tratado em diversos focos narrativos constitui um recurso ousado usado por Lins com o intuito de mostrar as diversas facetas da realidade da violência dentro de uma comunidade desvalida de uma das maiores cidades do país. Baseado em uma dissertação de mestrado, o romance nasce quando o autor percebe a quantidade de existências entrecruzadas no pequeno espaço, dando então uma dimensão dramática a algo que é visto como chocante, mas que parece não abalar o suficiente a ponto de comover e gerar reflexão e reação na sociedade.

A narrativa, em tom seco que banaliza a morte, não tem o intuito de espetacularizar a violência e o crime, nem mesmo quando adaptada para o cinema por Fernando Meirelles. O objetivo seria evidenciar a constante presença da morte nas comunidades mais carentes, as quais passam a ver o fim da vida como companheiro presente, sempre sentido, sempre ignorado e que quando se manifesta causa um pavor mudo na forma de um olhar impassível e prosaico diante da catástrofe da falência da segurança pública. Esse olhar sem emoção, tão bem construído por Lins em seu romance, é uma face da naturalização das opressões sentidas, um gesto de alienação de pessoas desesperadas, que não veem como pertencentes a si a possibilidade de mudar suas condições de existência ou diminuir o poder de práticas criminosas e da violência em seu cotidiano.

Cidade de Deus é uma obra que bem representa como se pode dar o engajamento dentro de um texto literário. O escritor nela não assume a postura de um ser com discurso didático a ensinar o que é e como deve ser resolvido o problema. O seu fito parece ser o de causar o choque e a angústia, de mostrar a crueza da realidade, convidando o leitor a refletir sobre ela e a pensar por conta própria em como lidar com os absurdos da existência e da vida social. As pipas no final do romance ou as crianças em tom de brincadeira falando de práticas criminosas – enquanto um bebê corre atrás delas no final da adaptação para o cinema – causam um desconfortável sentimento de desamparo nos leitores/espectadores a sugerir ter o autor conseguido alcançar sua meta, justificando todo o culto em torno de sua obra.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Gil. **Sobral, a cidade da “passeata do crime” da “lei da perna manca”**. El País Brasil. 2016a. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/19/politica/1471636285_536064.html Acesso em: 28 ago. 16.

ALESSI, Gil. **Acordo pela paz entre PPC e Comando Vermelho derruba homicídios em Fortaleza**. El País Brasil. 2016b. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/19/politica/1471636285_536064.html Acesso em: 28 ago. 16.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

Tradução de Roberto Raposo.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>.

DUTRA, Eliane Aparecida. **Cidade de Deus: A Banalização da Violência como Discurso**. Florianópolis: UFSC, 2005.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LINS, Paulo. **Cidade de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. v. 2. Campinas: Papyrus, 1995. Tradução de Marina Appenzeller.

SARAMAGO, José. Refluxo In. **Objecto Quase**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Pp. 49- 64.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

A MALANDRAGEM EM CENA: DE O BERÇO DO HERÓI A ROQUE SANTEIRO - UMA ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO DO HERÓI PARA A TELEVISÃO¹

Rondinele Aparecido Ribeiro²

INTRODUÇÃO

Este artigo divulga resultados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (FCL-UNESP/ASSIS). A pesquisa objetivou empreender um estudo comparado sobre o processo de transposição do protagonista da peça teatral *O Berço do Herói* (1965) para a telenovela *Roque Santeiro* (1985). O trabalho volta-se para as relações estabelecidas entre literatura e audiovisual, mais precisamente entre literatura e teledramaturgia, no complexo cenário da contemporaneidade. Para tanto, o estudo centra-se nas conjunções e disjunções ocorridas no processo de transposição (Balogh, 2005).

Como atesta Tania Pellegrini (2008), a implantação da televisão no Brasil situou o país na era ininterrupta da imagem. Nesse sentido, esse artefato cultural efetivou-se como o principal meio de veicular informações e promover o acesso à ficção no século XX. No Brasil, como destaca a autora, a televisão ainda foi responsável pela promoção de um discurso voltado para a unificação identitária da nação:

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

Com base no ponto de vista da autora, não é forçoso assinalar que implantação da televisão no Brasil promoveu a rupturas de fronteiras jamais

1 Uma versão deste artigo foi publicada na Revista Scripta.

2 Doutorando em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/ASSIS). Contato: rondinele-ribeiro@bol.com.br. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

vistas, uma vez que, a partir do final dos anos 1960, passou, de fato, a se constituir como meio formativo e informativo da sociedade, abandonando, dessa forma, sua configuração ligada meramente ao entretenimento.

O fato é que desde os primórdios, a televisão, seguindo os passos do cinema, procurou estabelecer um rico diálogo com a literatura. Nesse sentido, criou-se uma rica textualidade em que histórias foram transpostas de seu suporte impresso para o audiovisual, revelando, desse modo uma vasta teia de histórias. Nesse processo, a literatura apresenta-se como grande manancial que alimenta os espectadores sedentos por histórias.

Ao adentrar em aspectos intrigantes da trama cultural, dentre eles, a fertilidade com que a ficção encontra espaço para se propagar na sociedade marcada pela centralidade da imagem, o artigo volta-se para a relação estabelecida entre literatura e teledramaturgia. Ismail Xavier (2003), ao analisar o fenômeno, apoia-se em uma forma de recepção crítica da transposição que supera as visões preconceituosas marcadas pelo critério de fidelidade com que costumeiramente era recepcionado esse fenômeno. Para o crítico, a fidelidade não corresponde ao critério de juízo crítico mais importante a ser observado e apreciado nessa relação, sobretudo pelo fato de que a obra adaptada deve ser recepcionada, analisada e julgada de acordo com as especificidades de seu próprio campo.

Nesse sentido, Xavier (2003) apresenta uma postura sensata no modo de encarar as relações entre a literatura e o audiovisual, sobretudo por insistir na atenção aos “deslocamentos inevitáveis que ocorrem na cultura” e na ideia de um diálogo “para pensar a criação das obras, adaptações ou não” (Xavier, 2003, p. 61). Assim, para o crítico, o produto final da transposição dialoga com o texto de origem, mas também com o contexto da adaptação, até mesmo atualizando a pauta do livro, transcendendo-a e redefinindo “o sentido da experiência das personagens” (Xavier, 2003, p. 61-62).

Nesse contexto marcado pelo deslizamento de narrativas, destaca-se como força expressiva a produção de Dias Gomes. Sua trajetória pode ser vista sob várias perspectivas. Com uma trajetória marcada pela atuação em vários meios, resumidamente o dramaturgo iniciou sua carreira no teatro, por volta dos anos 1930, migrou para o rádio, escreveu roteiros cinematográficos e, posteriormente, deslocou-se para a televisão, no contexto de renovação da teledramaturgia. Com efeito, o autor contribuiu significativamente em todos os meios pelos quais passou.

Tendo boa parte de suas peças proibidas pelo regime ditatorial, Dias Gomes foi contratado pela Rede Globo de Comunicação em 1969, no momento de recrudescimento da ditadura, que havia imposto, no ano de 1968, o perverso AI-5, decretando a suspensão de todos os direitos e liberdades institucionais. Nesse sentido, a contratação do dramaturgo exemplifica a relação ambivalente

estabelecida entre o governo militar e a Rede Globo, empresa que exerceu o monopólio no setor televisivo impulsionado por amplos investimentos do governo militar no setor de telecomunicações para efetivar a propalada ideologia de integração nacional. Enquanto “braço da ditadura”, para usarmos as palavras de Walnice Galvão (2005), a emissora carioca emergiu como um agente de construção de identidade nacional graças ao intenso jogo de acomodações.

O ingresso de Dias Gomes e de outros artistas de esquerda na emissora foram fundamentais para conferir certa legitimidade ao meio televisivo, que era visto como um meio alienante por determinados setores da sociedade brasileira. Nesse sentido, a presença desses artistas foi responsável por suplantar a programação de caráter grotesco que a emissora, seguindo as diretrizes propaladas pelo governo militar, precisava eliminar. Para isso, era fundamental renovar o quadro de colabores.

Vale ressaltar que a transferência de artistas ligados à esquerda³, que estavam impedidos de exercer seus ofícios e que encontraram na televisão uma nova possibilidade de exercer o ofício artístico, pode ser vista sob uma perspectiva de acomodação de interesses. Se por um lado, contribuíram de maneira significativa com a promoção de uma programação que, dentro de certas convenções, funcionaria como forma de se constituir como um elemento de conscientização popular, dando continuidade aos rumos do teatro e do cinema; por outro lado, também significou a cooptação do artista diante de uma poderosa e sofisticada indústria cultural que se efetivava no país.

Foi nesse conturbado contexto que a telenovela adquiriu um importante valor sociocultural, quando emergiu como uma narrativa marcada pela verossimilhança. Nesse sentido, o gênero passou a captar e a propagar modelos de representações, que passaram, em certa medida, a tipificar a nação e, conseqüentemente, revelar um Brasil desconhecido para boa parte da população brasileira. Não deixa de ser interessante observar, nesse contexto, que as telenovelas emergiram como potente discurso e “ajudaram a difundir, país a fora, certa abertura comportamental vigente nas classes médias e altas brancas metropolitanas” (Ridenti, 2014, p. 240).

Na emissora, Dias Gomes transpôs para a telenovela situações e obras de sua já consagrada produção, como é o caso da telenovela *Roque Santeiro* (1975; 1985), adaptada da peça *O Berço do Herói* (1963). Nesse sentido, a telenovela, cuja matriz remonta às narrativas folhetinescas, tais como as radionovelas e o melodrama, atua significativamente no processo de reatualização e de ressemantização de

³ A estratégia implementada pela Rede Globo objetivava garantir a adesão de um público distinto dos segmentos mais populares que, até então, costumavam assistir à programação notoriamente marcada pelo grotesco. Como os artistas oriundos da esquerda mantinham um forte laço com as vanguardas artísticas e com o gosto de setores médios escolarizados do público que a emissora, na ocasião, queria conquistar, estabeleceu-se uma relação ambivalente que enseja várias interpretações ao fato da televisão ter se apresentado como uma espécie de refúgio econômico e criativo.

arquétipos na sociedade. Para Sílvia Helena Simões Borelli (2004), essa narrativa televisiva mostra-se como objeto singular de análise e interpretação cultural do país, especialmente por revelar a peculiaridade de propiciar uma conexão com aspectos híbridos típicos da cultura contemporânea, “que se molda nas fronteiras entre matrizes populares, tradições letradas e produção massiva” (Borelli, 2004, p. 09).

Convém ressaltar que a análise comparada do processo de transposição da personagem para o meio televisivo, constatou que os traços notoriamente trágicos, a que a personagem da peça estava filiada foram reconfigurados, cedendo espaço para uma representação associada à malandragem. Desse modo, o estudo ainda situa a representação desse arquétipo na trama cultural brasileira. Notoriamente, sua representação, ao longo da trajetória, perpassou os mais diversos aspectos indo de uma representação pitoresca, ora representada com traços mais negativos, ou até mesmo, visto como o responsável pelo atraso do país na conjuntura econômica. É importante dimensionar que esse arquétipo foi absorvido pela cultura de mídia, tornando-se expressiva nas telas, como é o caso da telenovela *Roque Santeiro*.

DOS PALCOS À TELA: A TRAJETÓRIA DE *O BERÇO DO HERÓI*

A telenovela *Roque Santeiro* pode ser vista como um exemplo fértil das relações estabelecidas entre literatura e o meio audiovisual, já que consiste na transposição da peça *O Berço do Herói*. Escrita em 1963 e publicada em 1965, a história sofreu vários problemas com a censura em vários momentos e formatos. O texto foi submetido à censura e autorizado para ser encenado, sob a direção de Antônio Abugamra. Contudo, foi vetado em 22 de julho de 1963, no Rio, onde estrearia no Teatro Princesa Isabel, por ordem do governador Carlos Lacerda, à época ainda apoiador do regime recém-instalado. Na televisão, o texto também sofreu com a censura, que, mesmo tendo aprovado a sinopse da telenovela para o horário das 20 horas, impôs uma série de vetos a cenas da telenovela, que foram consideradas subversivas. Com isso, a telenovela que já contava com 36 capítulos gravados teve sua exibição interrompida pela emissora.

Organizada em 02 atos e 13 quadros, a peça satiriza a construção de um herói mítico por um grupo dominante, que explora as benesses geradas por meio de uma farsa. No decorrer das ações, descobre-se que esse herói militar era um desertor. Desse modo, a confusão da trama reside na forma como tocou em um aspecto delicado no conturbado contexto em que foi escrita. Ao comentar a peça, Iná Camargo Costa (2017) destaca a presença de aspectos subversivos, tais como a inclusão de um soldado covarde e a presença de um general mentiroso.

Em 1975, após uma série de trabalhos importantes na Rede Globo, em plena ditadura, o autor tentou transpor o texto proibido para a televisão, como já mencionado. Vale ressaltar que Dias Gomes foi contratado pela *Rede Globo*

em 1969 para escrever telenovelas. Na emissora, o escritor teve como primeiro trabalho dar continuidade à escrita da telenovela *A Ponte dos Suspiros. Concebida por Glória Magadan*, autora cubana radicada no Brasil sob condição de exilada política, coube ao dramaturgo finalizar o texto, sob o pseudônimo de Stela Calderón. Na sequência, o autor escreveu *Verão Vermelho* (1970), *Assim na Terra como no Céu* (1970), *Bandeira 2* (1971), *O Bem-Amado* (1973) e *O Espigão* (1974).

Como estratégia empregada pelos segmentos culturais para conseguir driblar os censores, o dramaturgo alterou o nome dos personagens, além de acrescentar núcleos secundários para conseguir adequá-los à estrutura seriada da telenovela, marcada pela presença sucessiva de ações e por vários núcleos. A mudança mais significativa empreendida pelo dramaturgo consistiu no esvaziamento crítico conferido à figura do militar, uma vez que, na peça, o protagonista é um cabo, que deserta durante uma batalha na Segunda Guerra Mundial.

Inicialmente concebida para ser veiculada no ano de 1975, o que não ocorreu pelo fato de ter sido vetada pela ditadura na noite de estreia⁴, Dias Gomes recorreu ao universo épico nordestino tal como representado no cordel e no cinema para implementar uma mudança significativa no enredo. Desse modo, o personagem protagonista passou a ser um herói que, no imaginário popular, lutou contra cangaceiros e morreu bravamente em uma batalha.

Ainda que brevemente, cabe apontarmos alguns aspectos sobre o conturbado contexto político, bem como as ressonâncias provocadas no meio televisivo. Analisar o contexto da ditadura militar, evidentemente, revela-se uma tarefa complexa, sobretudo por envolver uma série de aspectos que perpassam fatores de ordem ideológica, política e econômica. Embora a temática reúna com um considerável número de trabalhos relevantes, que se propuseram a desnudar a ação da censura em diversos campos, voltar-se para os contornos do período e sua representação na esfera audiovisual é encontrar na ditadura uma “espécie de casa velha”, a que se volta sempre à procura de vestígios e pistas, como muito bem assinalou Tânia Pellegrini (2014) em suas incursões acerca das ressonâncias desse período na esfera literária.

Ao tomar a censura como um ponto inicial, Tânia Pellegrini (2014) destaca que os anos de 1970, rotulados como os anos de chumbo, emergem como um período em que esse sistema de cerceamento da liberdade de expressão atuou de forma mais pontual, “determinando uma espécie de estética do reflexo, na medida em que efetivamente impôs seus ‘padrões de criação’, como se sabe, cortando, apagando, proibindo ou engavetando incontáveis peças, filmes, canções, novelas de TV, artigos de jornal e obras literárias” (Pellegrini, 2014, p. 153).

4 Essa primeira versão da telenovela se intitulava *A fabulosa história de Roque Santeiro e de sua fogaosa viúva, a que foi sem nunca ter sido*.

Somente em 1985, em plena euforia com a redemocratização do país, o Brasil pôde assistir à telenovela. Um dos maiores sucesso da história da teledramaturgia nacional produzidas no país devido à qualidade do texto, à competência da equipe de direção e ao acabamento artístico, a telenovela foi assinada por Dias Gomes e por Aguinaldo Silva, tendo como colaboradores Marcílio Moraes e Joaquim Assis. Foi exibida entre 24 de junho de 1985 e 22 de fevereiro de 1986, na faixa das 20 horas.

Durante os 08 meses em que esse “folhetim modernizado” foi exibido, o telespectador acompanhou sedente a história de Luís Roque Duarte, um artesão elevado à categoria de herói. Vale acrescentar que o contexto político vivenciado pelo país também contribuiu significativamente para propagar uma projeção de sentimentos e, conseqüentemente, identificação no receptor. Como destaca o site *Memória Globo*, *Roque Santeiro* teve média de 67 pontos de IBOPE. Também vale destacar que, devido ao sucesso obtido pela exibição da telenovela, a Rede Globo foi premiada pela Associação Brasileira de Marketing, recebendo o prêmio *Destaque de Marketing*, em 1985⁵.

Na produção da versão de 1985, o primeiro roteiro manteve-se na essência, embora tenha sido atualizado em alguns pontos. Os primeiros 50 capítulos foram escritos por Dias Gomes, sendo que a partir do capítulo 51 até o capítulo 100, foram escritos por Aguinaldo Silva. Esse aspecto revela uma polêmica ocorrida na produção da telenovela. Dias Gomes, em entrevista concedida para o *Jornal de Letras* de Lisboa, explicou que entregou à Rede Globo de Comunicação a sinopse detalhada da telenovela, reunindo-se semanalmente com os responsáveis para dialogar sobre os rumos da referida produção. Em determinado momento, como salienta o dramaturgo, a emissora passou a pressioná-lo para que assumisse integralmente a autoria, sob a alegação de que a telenovela estava caindo em termos de qualidade estética. Por essa razão, Dias Gomes reassumiu integralmente a escrita da telenovela, fato que gerou polêmica e alimentou inúmeras reportagens acerca das controvérsias relativas à alteração dos escritores.

NUANCES DA MALANDRAGEM EM ROQUE SANTEIRO

Em seu célebre ensaio intitulado *Dialética da Malandragem*, Antônio Candido (2015), ao analisar a obra *Memórias de um Sargento de Milícias*, reorientou os rumos da crítica literária ao propor uma releitura sobre a obra de Manuel Antônio de Almeida, inclusive assinalando que o romance foi responsável por inaugurar a representação de personagem ligado à malandragem. Essa linhagem apontada por Antônio Candido se amplificou. Para situarmos alguns exemplos

5 A popularidade da telenovela foi tanta que a emissora, ao iniciar a comercialização de telenovelas pela *Globo Marcas*, apostou no sucesso de *Roque Santeiro*.

férteis de autores que retrataram personagens ligados a essa vertente, podemos citar Hilário Tácito, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Jorge Amado, João Antônio, Ariano Suassuna, Marcos Rey, Chico Buarque, dentre outros.

Altamir Botoso (2017) analisou a figura do malandro na ficção nacional e identificou a presença de uma carga negativa associada ao termo malandragem, especialmente pelo fato de o termo veicular a conotação de lesão ou dano a terceiro. O autor ainda observa que a presença desse arquétipo pode ser concebida como uma espécie de aclimação e de recriação do pícaro espanhol⁶.

Com base no ensaio *Dialética da Malandragem*, Botoso (2017) acompanha os rumos que esse arquétipo trilhou na ficção nacional: “Efetivamente, com as memórias, o personagem malandro, que se solidifica com a publicação da rapsódia macunaímica, amplia-se com os malandros do pós-milagre [...]” (Botoso, 2017, p. 17). O pesquisador destaca também que a velha e arquetípica malandragem migrou das ruas para a ficção, o que demonstra o forte vínculo entre literatura e sociedade. Na contemporaneidade, dados os diálogos intertextuais estabelecidos entre literatura e outras expressões culturais, essa linhagem encontrou nas narrativas audiovisuais mais um suporte, garantindo a continuidade dessa tradição que surge na Itália quinhentista, com o Bertoldo de Giulio Cesare Croce; passa pela Península Ibérica, com Lazarillo de Tormes; frequenta as aldeias portuguesas, na roupagem de Pedro Malasartes; desembarca na literatura de cordel do Nordeste brasileiro, com João Grilo e Cancão de Fogo, até emergir das águas das letras nacionais, com o Leonardo, de Manoel Antonio de Almeida, o Macunaíma, de Mário de Andrade, o João Grilo de Suassuna e o Roque Santeiro, de Dias Gomes, só parar citar os mais consagrados.

Na teledramaturgia essa figura arquetípica também encontrou um veio prolífico. Em *Roque Santeiro*, o protagonista vincula-se a essa tradição de malandros, uma vez que sua trajetória é marcada pela trapaça e pela astúcia, como demonstramos em outra ocasião⁷.

A primeira imagem da telenovela é a cena do amanhecer do dia. Na sequência, a câmera focaliza o nascimento do sol e enquadra, em primeiro plano, um galo. Essas ações iniciais acentuam a rotina de uma cidade pequena. Na sequência, a câmera se distancia, permitindo ao receptor ver uma do cenário onde as ações transcorrerão. Na sequência, há uma série de planos alternados responsáveis por focalizar locais e personagens-tipo. Assim, vê-se um homem em uma carroça e um homem varrendo uma calçada. A câmera focaliza o

6 Dadas as limitações de um trabalho como este, não teceremos considerações acerca das similaridades e das diferenças entre o pícaro e o malandro.

7 Uma análise mais detalhada está contida na dissertação intitulada *De O Berço do Herói a Roque Santeiro: análise da transposição do herói para a teleficção*, defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP/ASSIS).

sino, a igreja e uma personagem cega aparece acompanhada de uma criança. Para situar o telespectador, sinalizando que a movimentação no cenário se iniciará, mostra-se uma loja abrindo as portas. Logo aparecem referências ao misticismo do local por meio do enquadramento de uma feirante organizando suas mercadorias.

As imagens delineadas primam pelo aspecto popular, permitindo ao telespectador situar-se no espaço onde transcorrerá a ação. Vista de modo extensivo ao teatro, a apresentação da praça, enquanto espaço, ajuda a compor o aspecto de cidade interiorana com uma igreja, um coreto, os estabelecimentos públicos e comerciais, que são o espaço onde se desenrolam as ações. Dando continuidade, nas primeiras cenas da telenovela, aparece uma personagem caracterizada com traços já assimilados pelo ideário popular como pertencentes à malandragem. Uma sucessão de espaços abrindo as portas é responsável por situar o receptor para as ações iniciais de um dia na cidade. Pode-se ver, também, dois homens disputando uma partida de jogo de tabuleiro. Outro detalhe que desperta a atenção é a inscrição pichada no muro: “Diretas Já”, evidentemente, uma referência direta ao cenário político recente na época de exibição.

Mais uma vez, altera-se o plano e a câmera focaliza a imagem de um santo. Há um toque de sino e o receptor é apresentado a uma imagem, que está sendo levantada. A câmera focaliza o rosto de uma jovem moça em primeiro plano. Na sequência, há um corte para a estátua, que está enquadrada em primeiro plano. Quando ocorre novamente a focalização da jovem, há várias pessoas próximas dela observando a estátua, mas quatro travam um diálogo revelador sobre o local e sobre a estátua: o prefeito, sua esposa, Zé das Medalhas e Mocinha:

FLORINDO ABELHA: - Ficou uma estátua danada de bonita, não é Pombinha?

POMBINHA: - É ficou ...

ZÉ DAS MEDALHAS: - Seu prefeito tá de parabéns. É um monumento de fazer inveja a muita cidade grande.

DONA MOCINHA: - Só acho que não está nada parecido com ele...

ZÉ DAS MEDALHAS: - Reparando bem, não tá não...

FLORINDO ABELHA: - Não diga bobagem, filha! Estátua nunca fica parecida. E depois, como podia? Só existe um retrato dele e assim mesmo ruim, desbotado, não dá pra ver como ele era.

DONA MOCINHA: - Mas eu sei como ele era. Fui quase noiva dele.

Depois, Zé das Medalhas é enquadrado em primeiro plano e afirma que Dona Mocinha conheceu bem Roque Santeiro. Após a revelação do nome da personagem a quem o monumento homenageará, a câmera focaliza a escultura em primeiríssimo plano.

Na sequência, o cego canta o trecho de uma canção:

Dizem que Roque Santeiro,
Um homem debaixo de um santo,
Ficou defendendo o seu canto e morreu,
Mas sei que é ainda vivente,
Na lama do rio corrente,
Na terra onde ele nasceu [...]

Nesse momento, a canção interpretada pela personagem é interrompida cedendo a vez para a trilha sonora da telenovela. Ao som da música interpretada por Sá e Guarabyra, o telespectador é apresentado a uma multidão de romeiros e de turistas, além de imagens de santos, medalhas, fitas e terços. Enfim, elementos que remetem ao culto da fé associada à exploração comercial. Após a cena retratada, há um corte e focaliza-se, no fundo da Igreja, o padre. Na porta, está o cego, que pergunta: “É padre Hipólito”? O padre responde de forma enérgica e revela o nome do cego: Jeremias. Na praça, próxima a estátua, encontram-se ainda Zé das Medalhas e o prefeito, que discutem sobre a inauguração do monumento:

FLORINDO ABELHA: - Vamos inaugurar no dia quinze, dia do aniversário da morte dele. Vai ser uma festança, até o governador prometeu vir.

ZÉ DAS MEDALHAS: - Então vou tratar de fazer mais medalhas e também umas miniaturas da estátua. Pode, seu prefeito?

Por meio dos diálogos travados entre as personagens, o receptor é introduzido no universo popular em que a exploração do mito da fé movimenta a economia do local. A pesquisadora Esther Hamburger (2005) ressalta a importância do espaço em Roque Santeiro para a quebra das convenções melodramáticas:

Diferentemente das convenções do melodrama televisivo, tais como descritos na literatura, que favorecem as ações em cenários privados ou semiprivados, a praça pública, centro da vida cotidiana em inúmeras pequenas cidades do Brasil, afora em frente à igreja da matriz, é cenário relevante em Roque Santeiro (Hamburger, 2005, p. 108).

Retomando as considerações sobre o personagem objeto deste estudo, assinalamos que o protagonista da telenovela sofreu algumas disjunções, se comparado ao herói da peça, amplamente marcada pela presença da tragicidade. No caso da telenovela, uma explicação plausível encontra-se nas lógicas da estrutura do texto televisivo. Na versão televisiva, devido à existência de um modelo trivial estruturado em torno de esquematismos e de amores impossíveis, que tem no folhetinesco e no melodramático a sua filiação, o protagonista passou por refrações e adquiriu ares mais cômicos.

Talvez não seja de todo equivocado trazermos à baila os limites de determinadas representações. Nesse sentido, é preciso assinalar a presença notória de estereótipos no meio televisivo. No caso desse personagem, ligado à malandragem, não foi diferente. Roque aparece em várias cenas usando um

chapéu de palha ou panamá, calças e sapatos em branco ou em preto, além de usar camisas listradas e paletó, muito próximo do ancestral malandro das casas de Umbanda das Alagoas e do Nordeste em geral: o famoso boêmio da noite, Zé Pelintra. Aliás, pelintra remete àquele que pretende fazer boa figura, como o fazem todos os consagrados pícaros e malandros da literatura escrita e oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alicerçada na tradição oral, o sucesso do gênero telenovela se mantém na contemporaneidade, principalmente por conjugar estratégias milenares inerentes à narrativa com a incorporação de aspectos tecnológicos responsáveis por revigorar os suportes e criar uma nova forma de audiência. Vale salientar que esse gênero se constitui como uma forma de narrativa sobre o país capaz de alimentar um repertório compartilhado de sentidos e de projeções capazes de situar o público numa comunidade imaginada, uma vez que o brasileiro desenvolveu o hábito de acompanhar o desenrolar de histórias seriadas transmitidas pela televisão. É nessa dialética algo de utópico, como utópica também é a trajetória de todo o malandro. Há, nessa dialética, algo de utópico, como utópica é também a trajetória de todo bom malandro.

A teleficção, vale ressaltar, emerge como um gênero de representação da cultura nacional. Ancorada em uma estrutura que dialoga intensamente com os traços da cultura popular, a narrativa televisual apresenta personagens que se filiam a velhos e consagrados arquétipos. Motivados por essa proposta, buscamos investigar como ocorreu a transposição da personagem protagonista da peça teatral *O Berço do Herói* (1965) para a telenovela *Roque Santeiro* (1985).

Nosso estudo centrou-se na transposição da personagem protagonista e objetivou apontar as conjunções e disjunções ocorridas nesse processo. Quando analisamos a transposição da personagem para o meio televisivo, constatamos que os traços notoriamente trágicos da personagem da peça foram reconfigurados à luz do contexto histórico e sociocultural, cedendo espaço para uma representação da malandragem tipicamente brasileira, transgressora do estabelecido. As ações encenadas por *Roque Santeiro* condensam elementos miscigenados emprestados da malandragem do morro e dos boêmios da noite: astúcia, trapaça, galanteios. Roque não é um herói, pois não lhe é confiada uma grande missão; não é íntegro, puro, honesto e movido pela bondade ou por grandes valores. Pelo contrário, de certa forma, ele é o responsável direto pela origem do culto ao mito que lhe é creditado.

A personagem tem uma personalidade comum, enfrenta dilemas considerados comuns (até o envolvimento num triângulo amoroso). Seu retorno à cidade de Asa Branca causa bastante euforia devido às consequências

econômicas para o local, mas Roque não se engaja em denunciar o grupo, tampouco se volta a redimir e revelar para a cidade a verdadeira história acerca da farsa sustentada por todos na cidade.

Para Cláudia Mattos (1982), a figura do malandro abarca um aspecto ligado à fronteira e à margem, notabilizando-se por revelar aspectos ligados à carnavalização e à ambiguidade: Ele não pode se classificar nem como operário bem comportado nem como criminoso comum: não é honesto, mas também não é ladrão, é malandro (Mattos, 1982, p. 22). Sua imersão na malandragem é permanente, uma vez que ela lhe fornece os meios necessários para escapar, ainda que de forma passageira, das pressões do sistema.

Diante do exposto, a poética da malandragem, no contexto nacional, pode ser perfeitamente compreendida como manifestação de um perfil marginalizado socialmente, portanto excluído da ordem pré-estabelecida. Consideradas certas peculiaridades de um país de extração colonial, situado no contexto periférico da ordem internacional e que apresenta uma estrutura ainda calcada nas contradições do sistema colonial, a malandragem se aclimatou e se revitalizou em diversos aspectos e fendas da cultura nacional. No caso do malandro que sai das ruas, ganha a ficção e migra para o audiovisual, tem-se a representação de personagens plasmados no reflexo do homem simples que procura driblar os problemas da vida recorrendo à astúcia e a uma série de outros expedientes, como foi obrigado a fazer seu ancestral afrobrasileiro às voltas com o sistema excludente e opressor.

REFERÊNCIAS

BALOGH, Anna Maria. **Conjunções, disjunções, transmutações:** da Literatura ao cinema e à TV. São Paulo: Annablume, 2005.

BORELLI, Sílvia Helena Simões. Prefácio. *In: Telenovela e Representação Social:* Benedito Ruy Barbosa e a representação do popular na telenovela Renascer. Editora E-papers, 2004. p. 9-11.

BOTOSO, Altamir. A recriação do pícaro na literatura brasileira: o personagem malandro. *In: BOTOSO, Altamir (Org.). Malandros ou neopícaros: figurações do anti-herói na literatura brasileira.* São Paulo: Todas as Musas, 2017. p. 13- 27.

CANDIDO, Antônio. Dialética da Malandragem: caracterização das Memórias de um sargento de milícias. *In: CANDIDO, Antônio. O discurso e a cidade.* Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015. p. 17- 47.

COSTA, Iná Camargo. **Dias Gomes** – um dramaturgo nacional popular. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GALVÃO, Walnice Nogueira Galvão. **As musas sob assédio:** literatura e indústria cultural no Brasil. São Paulo: Editora Senac, 2005.

- GOMES, Dias. **O Berço do Herói**. 6^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2015.
- GOMES, Dias. **Roque Santeiro**. (Telenovela em 166 capítulos – CEDOC/ Rede Globo de Televisão). Rio de Janeiro: 1985.
- HAMBURGER, Esther. **O Brasil antenado: A sociedade da telenovela**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- MATTOS, Cláudia Neiva de. **Acertei na milhar: malandragem e samba no tempo de Getúlio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- PELLEGRINI, Tânia. **Despropósitos: estudos de ficção brasileira contemporânea**. São Paulo: Fapesp/Annablume, 2008.
- PELLEGRINI, Tânia. Relíquias da casa velha: literatura e ditadura militar, 50 anos depois. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 43, p. 151-178, 2014.
- RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. In: PELLEGRINI, Tânia et al. (org.). **Literatura, Cinema e Televisão**. São Paulo, SENAC, 2003, p. 61-89.

UNIDADE III

REFLEXÕES SOBRE
TEMAS DO PASSADO E DA
CONTEMPORANEIDADE:
CONSTRUÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

O SENTIDO POLÍTICO E TERRITORIAL NO PENSAMENTO GRAMSCIANO DA ALIANÇA OPERÁRIO-CAMPONESA

Marizete Andrade¹

INTRODUÇÃO

No período que compreende 1916 a 1926, Antônio Gramsci apresenta uma série de textos publicados em jornais e revistas através dos quais enfrenta teoricamente as formações sociais do campo no sul da Itália, suas principais expressões de representação política e, acima de tudo, a política dos marxistas revolucionários italianos implementada para romper o bloqueio agrário das classes dominantes e incorporar ao movimento comunista a ampla força dos setores populares do campo para a causa do proletariado revolucionário.

Na reflexão que nos propusemos a desenvolver abordaremos, a partir de uma revisão bibliográfica, as afirmações centrais e recorrentes que Antônio Gramsci sustenta nos textos selecionados do período acima destacado. Será enfatizado o desafio levantado pelo intelectual sardo sobre a complexa questão que envolve a aliança operária e camponesa a fim de ser possível a emergência revolucionária italiana. Esta problemática, que após a prisão de Gramsci pela repressão fascista se amplifica e complexifica em suas reflexões, perpassa a dualidade territorial agravada após a Primeira Guerra Mundial. Em outras palavras, na região norte existia uma concentração da produção industrial e no Mezzogiorno (região sul da Itália) havia um campesinato empobrecido e atrasado. E desta relação antitética, ou seja, da situação de privilégio econômico, social e político do norte do país sobre o sul agrário de baixa produtividade, integrando características de desenvolvimento capitalista com resquícios do sistema feudal, surge a chamada “Questão Meridional”.

Gramsci seguia o mais atento possível ao desenvolvimento da Revolução Russa, de modo a reconhecer que o proletariado transitou definitivamente à revolução socialista, quando conseguiu, aproveitando a onda de insurreições no verão e outono de 1918, separar no campo, por meio da ação política os

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais no Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: marizete.silva@ufv.br.

culques dos proletários e semi-proletários e atrair a si estes últimos estratos sociais, unificando forças contra os primeiros e a burguesia, incluindo a burguesia camponesa. Identificou que a Primeira Guerra Mundial alterou na Rússia e em muitos países da Europa a psicologia dos camponeses, assim como ocorrera na Itália. O conflito expôs de forma bastante explícita a incompatibilidade de interesses entre as distintas frações, categorias de proprietários e trabalhadores, que constituíam a realidade agrária dos países europeus. Evidencia-se, desta maneira mudanças estruturais nas condições feudais do campesinato, na dificuldade de organização coletiva das camadas empobrecidas e exploradas, seu antagonismo em relação ao proletariado socialista, anseio por igualitarismo, muitos outros comportamentos e processos que envolviam diretamente os camponeses e a causa revolucionária foram alterados.

Para o intelectual sardo, a revolução comunista era essencialmente uma questão de disciplina e organização. As condições objetivas e reais da Itália, colocavam o operariado urbano e industrial como o elemento condutor da revolução, atuando sempre à frente em seus atos e manifestações de toda a massa de trabalhadores e explorados. Contudo, a revolução não poderia se sustentar de forma generalizada e estável sem a articulação entre campo e cidade, no caso italiano, sem a unificação de forças entre o norte e o Mezzogiorno.

A QUESTÃO AGRÁRIA E CAMPONESA DA ITÁLIA MERIDIONAL NA POLÍTICA COMUNISTA: A INFLUÊNCIA DA LINHA GRAMSCIANA

“L’Unità”, foi o título simples e direto, que Antônio Gramsci, de Moscou, sugeriu no final de 1923 para o novo jornal comunista. Tratava-se de uma forma de simbolizar a vinculação de parte da esquerda em torno do PCI (Partido comunista Italiano). No entanto, esta denominação não se referia apenas a aproximação entre as duas forças políticas, mas fazia referência, principalmente, a unidade entre os camponeses do sul e os proletários do norte. Em carta endereçada ao comitê executivo de seu partido, Gramsci considera que a aliança era necessária dentro do quadro estratégico e político para determinar uma verdadeira transformação na linha do partido comunista e no movimento internacional.

Proponho como título simplesmente L’Unità, que terá um significado para os operários, mas também um significado mais geral, pois creio que – depois da decisão do Executivo ampliado sobre o governo operário e camponês – deveremos dar uma importância particular à questão meridional, ou seja, à questão segundo a qual o problema das relações entre operários e camponeses se põe não apenas como um problema de relação de classe, mas também e em particular como um problema territorial, isto é, como um dos aspectos da questão nacional (Gramsci, 2004, p. 140).

A unidade de camponeses e trabalhadores assume um sentido político e territorial, uma vez que, em sua especificidade histórica, social e política, sendo componente ativo e orgânico de toda a questão nacional. É, portanto, a partir deste ponto de vista que o problema meridional precisava ser compreendido para definir um programa de governo operário e camponês que se pretendesse encontrar repercussão nas massas. Nos escritos gramscianos de 1919 a 1920, a questão agrária e camponesa em geral começa a ser analisada e entendida nas determinações históricas que Gramsci denomina como *questão meridional* e *questão vaticana* e que receberão um tratamento mais minucioso nos manuscritos *Alguns temas*.²

No sétimo número do “L’Unità”, Palmiro Togliatti,³ afirma que “a conquista da unidade de todas as forças revolucionárias e classistas é o nosso objetivo.” O significado político e estratégico que Togliatti atribui ao nome do novo jornal segue a linha gramsciana. Togliatti adverte que não se trata da vã e impotente unidade de 1919, aquela que o partido socialista reunia em torno de si, buscando convergir em uma sólida aliança operários, camponeses e classes médias. As forças mobilizadas na época pelo partido socialista, continua Togliatti, foram derrotadas “sem sequer terem lutado”. Trabalhar pela “unidade”, portanto, significaria construir uma organização política compacta em ideologia e ação, que insere seu programa político em uma organização mundial de tradições sólidas de classe e revolucionárias, na véspera de uma eleição que “verá a oposição democrática consolidar-se contra o regime fascista” (Lussana, 1994, p. 542).

Além de estar intrinsecamente vinculada a fatores objetivos e territoriais, a questão do Mezzogiorno implicava sobretudo uma interpretação de tipo societário. A análise das classes sociais que se constituíam no norte e no sul da península era o ponto referencial para compreender a ausência das circunstâncias históricas fundamentais para a produção e o desenvolvimento de forças econômicas que resultassem na formação de um verdadeiro proletariado.

A categoria social constituída pelos grandes proprietários de terras, que cresceu ao lado da pequena burguesia meridional, era de fato, o elemento a quem cabia o

2 Antes do cárcere, Gramsci redigiu pequenos textos acerca da “Questão Meridional” para a imprensa. Em 1926, ele produziu um texto intitulado “Alguns temas da Questão Meridional”, texto clássico que ficou inacabado em virtude de sua prisão, em fins de setembro do mesmo ano. Os escritos “jornalísticos” e o “Alguns temas” foram reunidos no livro *A Questão Meridional*.

3 Como membro do Partido Socialista italiano, participou do grupo “Ordine Nuovo” e foi um dos fundadores do Partido Comunista da Itália. Em 1921, foi eleito para o Comitê Central do Partido e, em 1924, tornou-se membro do Comitê Executivo da Internacional Comunista, onde atuou como Secretário de 1937 a 1939, durante a Guerra Civil Espanhola. Retornou à Itália em 1944 e foi eleito Secretário Geral do Partido Comunista Italiano, que havia mudado seu nome de Partido Comunista da Itália para Partido Comunista Italiano em 1944. Foi o primeiro a extrair conclusões europeias do Relatório de Khrushchev em 1956, sendo considerado o fundador do “Eurocomunismo” por essa razão.

exercício do poder local, a administração de interesses particulares e a repressão de qualquer forma de organização política ou movimento de contestação. Estes “gerentes da nobreza feudal do Mezzogiorno”, como os definiu Ruggiero Grieco (1924)⁴, não compartilhavam estratégias nem interesses comuns, mas encontravam dilacerados internamente pelo individualismo inerente a disputa e conquista do poder local, não constituindo, por tal motivo, uma classe social. Contrariamente, os pequenos burgueses do sul, o proletariado agrícola e os camponeses pobres, aglutinados pelo mesmo destino do abandono, da opressão e da fome, formavam uma classe em todos os sentidos, sofrendo as consequências do com o irresolúvel problema meridional.

A relação entre o norte e o sul da Itália, o problema referente ao progresso e o desenvolvimento que não era uniforme na península, o que provocava inúmeras e profundas contradições, a progressiva disparidade entre os setores industriais e agrícolas, assim como a significativa divisão da classe laboriosa entre o norte industrializado e o sul dos camponeses empobrecidos, localizavam-se no centro do pensamento do economista Mauro Scoccimarro⁵ quando apresentou em junho de 1923 sua intervenção em ocasião da reunião do Executivo Ampliado do Comintern.⁶ É necessário, destacou Scoccimarro (1923, p.3), “estabelecer um sólido vínculo entre camponeses e operários para uma ação comum na luta revolucionária”. Neste sentido, reunir em torno do partido a grande massa de camponeses, inserindo dentro de um movimento politicamente ativo todas as forças trabalhadoras do campo e da cidade, deve se manifestar, conforme a linha teórica e de ação traçada por Antonio Gramsci, na palavra de ordem do governo operário e camponês.

Para Lussana (1994), Scoccimarro busca enfatizar, deste modo, a necessidade de se alcançar uma grande coalização proletária que se oponha à coalização burguesa para afastar os camponeses da influência da burguesia rural e da psicologia pequeno-burguesa. A análise que Gramsci apresenta em seu relatório ao comitê central em julho de 1924 concentra-se na situação social e política, visando uma

4 Em 1921, participou da fundação do Partido Comunista Italiano. A partir de 1921, foi membro do comitê central e do comitê executivo do partido, alinhando-se com Bordiga durante a cisma de Livorno. Em 1927, tornou-se primeiro membro do Politburo do partido e depois de sua liderança. De 1924 a 1926, foi deputado parlamentar.

5 Mauro Scoccimarro (30 de outubro de 1895 - 2 de janeiro de 1972) foi um economista e político comunista italiano. Ele foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano e serviu como ministro das Finanças entre 1945 e 1947.

6 A Internacional Comunista (Comintern), também chamada de Terceira Internacional, foi uma organização internacional fundada em 1919, cujo objetivo era promover o comunismo em escala global, sendo liderada e controlada pelo Partido Comunista da União Soviética. No seu Segundo Congresso, realizado em 1920, o Comintern decidiu “lutar por todos os meios disponíveis, incluindo o uso da força armada, pela derrubada da burguesia internacional e pela instauração de uma república soviética internacional como uma fase de transição para a completa abolição do Estado”. A formação do Comintern sucedeu à dissolução da Segunda Internacional em 1916.

organização interna capaz de combater vigorosamente a tendência de manter as fileiras do partido restritivas à conquista da maioria dos trabalhadores. Ele direciona sua atenção para a crise enfrentada pela pequena e média burguesia. O fascismo não conseguiu conter o declínio dessas classes após a guerra; ao contrário, o acentuou, desiludindo os setores médios que haviam nutrido esperanças, à medida que o regime crescia e se consolidava, silenciava e neutralizava o proletariado.

Em Gramsci, a dinâmica de passagem do fluxo de riqueza da pequena e média burguesia para a grande burguesia resultava do agravamento fiscal que o fascismo impôs e, no Mezzogiorno, era consequência do fim do movimento emigratório. A expansão demográfica, ainda, teria comprometido o lucro proveniente das colheitas nas áreas rurais do sul do país. Uma resposta à crise social e política foi apresentada, segundo Gramsci, nos resultados eleitorais de 6 de abril de 1924 que viram o fascismo declinando explicitamente nas zonas industriais do Norte, tornando evidente aquele sentimento difuso de aversão ao regime que se encarnaria no movimento de oposição democrática que se seguiu ao assassinato de Giacomo Matteotti⁷.

A desagregação popular e política do regime fascista se manifestou pela primeira vez numa reação de massas quando das eleições de 6 de abril. O fascismo tornou-se nitidamente minoria na região industrial italiana, isto é, onde se encontra a força econômica e política que domina a nação e o Estado. As eleições de 6 de abril, mostrando a que ponto a estabilidade do regime não era mais que aparente, encorajou as massas, provocando nelas certo movimento, marcou o início da onda democrática que culminou no dia que se seguiu imediatamente ao assassinato de Matteotti, conformando a situação atual⁸ (Gramsci, 1924, p. 24).

Em junho de 1925, um ano após o assassinato de Matteotti, o comitê central do partido faz um apelo aos trabalhadores italianos. Para Lussana (1994, p. 544) posterior ao enorme fracasso da política de oposições aventinianas⁹,

7 Político italiano proeminente durante o período entre guerras. Ele nasceu em 1885 e foi membro do Partido Socialista Italiano. Matteotti tornou-se conhecido por sua oposição ao regime fascista de Benito Mussolini. Ele foi eleito deputado pelo Partido Socialista Unitário em 1919 e foi um crítico vocal do governo fascista de Mussolini.

8 Em 1924, Matteotti fez um discurso no Parlamento italiano denunciando as fraudes eleitorais cometidas pelo Partido Nacional Fascista nas eleições gerais de abril daquele ano. Pouco depois, em 10 de junho de 1924, Matteotti foi sequestrado e assassinado por membros do partido fascista, em um evento que desencadeou uma crise política na Itália e levou a uma condenação internacional do regime de Mussolini. O assassinato de Matteotti provocou uma crise política e social na Itália, levando a pedidos de renúncia de Mussolini e ao rompimento de relações diplomáticas com outros países. Sua morte também desencadeou uma investigação que revelou o envolvimento direto de membros do governo fascista no crime. Matteotti é lembrado como um símbolo da luta pela liberdade e democracia na Itália durante o período fascista.

9 Após o assassinato de Matteotti, ocorreu uma grande onda de revolta popular, desencadeando um período de crise no regime fascista que se estendeu por alguns meses. Em 14 de junho de 1924, os parlamentares dos partidos da oposição optaram por boicotar

incapazes de resistir ao fascismo possibilitando uma contraofensiva, o partido se direciona às massas populares colocando os três aspectos principais da estratégia comunista: a luta contra a monarquia, contra o capitalismo e contra a grande propriedade territorial. “Para lutar contra o fascismo”, afirma o apelo, “é preciso especialmente quebrar o poder dos agricultores sobre a terra; a distribuição da terra aos trabalhadores camponeses, sem indenização, pode apenas quebrar o absolutismo da reação italiana mais negra”.

A inequívoca declaração antimonárquica do partido em 9 de junho de 1925, manifestada também na solicitação por uma ação conjunta dirigido ao grupo parlamentar composto por comunistas, socialistas, republicanos e ao Partido Sardo de Ação é acompanhada pela demanda por “terra para os camponeses” na luta aberta travada contra os latifundiários. A situação russa permanece presente nas páginas do “L’Unità”, que registra o desenvolvimento das posições de Stalin e Zinoviev¹⁰ sobre o problema dos camponeses. O Conselho Internacional de Camponeses em Moscou é um importante referencial para enquadrar a situação política italiana e, em particular, a questão camponesa. Os relatórios enviados regularmente ao Conselho de Camponeses Italianos, seção italiana do Krestintern¹¹, constituem de fato os relatórios políticos sobre as relações entre a Federterra¹² e a Associação de Defesa dos Camponeses, bem como sobre o suposto fascismo rural,

o parlamento, formando o “Comitê de Oposição”. Essa retirada ficou conhecida como Secessão Aventina, em referência à colina onde, na época romana, os plebeus realizavam sua própria secessão em relação aos patrícios.

10 Zinoviev foi uma figura importante no período pós-revolucionário, ocupando cargos de destaque no governo soviético e no Partido Comunista. Ele foi membro do Politburo, o principal órgão de liderança do Partido Comunista, e também desempenhou um papel fundamental na organização da oposição à facção liderada por Leon Trotsky dentro do partido. Entretanto, sua influência diminuiu ao longo dos anos. Ele foi uma das figuras principais que se opuseram a Stalin durante a disputa pelo poder após a morte de Lenin. No entanto, após a ascensão de Stalin ao poder, Zinoviev foi expulso do Partido Comunista. Acabou sendo julgado e executado durante as purgas stalinistas em 1936, acusado de conspirar contra o governo soviético.

11 A Internacional Camponesa, mais comumente conhecida pela abreviação russa Krestintern, foi uma organização internacional camponesa formada pela Internacional Comunista em outubro de 1923. A sua missão era estabelecer relações de frente única com os partidos camponeses radicais da Europa Oriental e da Ásia, mas sem sucesso duradouro. Após não conseguir avançar com grandes iniciativas na Bulgária, Iugoslávia e China na década de 1920, a organização entrou em um período de inatividade no final da década. A chamada Internacional Camponesa Vermelha foi formalmente dissolvida em 1939.

12 Federazione Italiana dei Lavoratori della Terra (Federação Italiana dos Trabalhadores da Terra), uma organização sindical que representava os interesses dos trabalhadores rurais na Itália durante o período entre guerras. Federterra desempenhou um papel importante na mobilização e organização dos trabalhadores agrícolas, lutando por melhores condições de trabalho, salários justos e reformas agrárias. A organização também estava envolvida em questões políticas mais amplas, incluindo sua oposição ao regime fascista de Mussolini. Em alguns dos escritos de Gramsci, Federterra é mencionada em relação às discussões sobre a luta de classes no campo e as estratégias para fortalecer a organização dos trabalhadores rurais como parte do movimento comunista na Itália.

considerado mais implacável do que o fascismo das milícias urbanas. “As áreas rurais estão, sem rodeios, sob ocupação do fascismo”, declara Ruggiero Grieco em seu relatório ao Krestintern em 10 de agosto de 1925. (Lussana, 1994, p. 545)

No pensamento de Del Roio (2023, p. 25), a teoria e a prática dos comunistas italianos apresentadas por Gramsci levavam em consideração a formulação da tradição intelectual meridionalista, mas especialmente a experiência e as formulações teóricas que contornavam a Nova Política Econômica (NEP), na União Soviética.¹³ Dessa forma, o Partido Comunista Italiano (PCI) estava em sintonia com a orientação da Internacional Comunista, apesar de todas as controvérsias dos primeiros anos do partido, embora essa situação não tenha se mantido por muito tempo.

A abordagem gramsciana da questão meridional como um problema territorial e nacional é um elemento fundamental que molda toda a reflexão comunista sobre a necessidade histórica e política da união entre trabalhadores e camponeses. Essa abordagem se torna um ponto estratégico inegável, especialmente nos primeiros anos da década de 1920. A análise mais aprofundada de Gramsci sobre esses temas é amplamente conhecida e encontra uma de suas expressões mais significativas no manuscrito *Alcuni temi della questione meridionale*. Nele, Gramsci atribui ao proletariado a possibilidade histórica de dismantelar o bloco agrário do Sul e desintegrar o bloco intelectual, desde que, por meio do partido, seja capaz de mobilizar e organizar as massas dos camponeses pobres.

A QUESTÃO MERIDIONAL EM GRAMSCI NAS *TESES DE LYON*¹⁴.

Conforme Fresu (2017) as Teses de Lyon representam uma ponte inflexão na história dos comunistas italianos, tanto do ponto de vista da concepção de partido, quanto para categoria de análise social. Nos dois casos há uma completa

13 Nova Política Econômica (NEP) foi uma política econômica implementada na União Soviética por Vladimir Lenin em 1921, como resposta à devastação econômica causada pela Guerra Civil Russa e pela política de “Guerra Comunista” anteriormente adotada. A NEP representou uma mudança significativa na direção da economia soviética, introduzindo elementos de mercado e permitindo uma certa dose de capitalismo dentro do sistema socialista.

14 *As teses de Lyon* foram apresentadas durante o Terceiro Congresso Nacional do Partido Comunista Italiano (PCI), realizado de 23 a 26 de janeiro de 1926, em Lyon. O grupo político liderado por Gramsci obteve mais de 90% dos votos, enquanto o partido de esquerda liderado por Amadeo Bordiga recebeu cerca de 9%. As Teses de Lyon representam uma tentativa de dar direção e programa ao PCI com base em dois princípios principais: análise da situação italiana e compreensão histórica dos objetivos políticos do proletariado revolucionário. *A questão agrária no III Congresso Comunista* é uma abordagem às políticas relacionadas à reforma agrária e à organização dos trabalhadores rurais discutidas durante o congresso em fevereiro de 1926. Gramsci, como líder do Partido Comunista Italiano (PCI), estava preocupado em desenvolver estratégias para lidar com as questões específicas do campo, como a concentração de terras, a exploração dos camponeses e a luta pela justiça social nas áreas rurais.

superação das teses apresentadas pelo Congresso de Roma, após uma expressiva alteração no quadro dirigente do Partido sob a liderança de Gramsci.

Durante e após o Congresso de Roma, se opuseram e se confrontaram duas ideias radicalmente opostas do partido, sinteticamente assim resumidas: de um lado, a visão de partido considerado como parte da classe, ou seja, uma organização articulada em células de fábrica e complementada pela formação permanente de todos os seus quadros, visando alcançar uma direção/elaboração difundida pelas próprias classes subalternas; de outro, o partido considerado como órgão externo à classe, ou seja, uma organização restrita apenas aos dirigentes revolucionários, rígidos e incorruptíveis, em condições de apreenderem no quadro econômico e social as contradições fundamentais das quais, no momento oportuno, irrompe a explosão revolucionária (Fresu, 2017, p. 14).

Por um lado, configura-se o entendimento do partido como organização que objetiva se vincular às estruturas da produção – a partir da compreensão da revolução como processo histórico que exige um permanente estado de formação das massas. Por outro lado, se manifesta a luta econômica para garantir melhores condições de vida e a luta política com o intuito de conquistas posições de poder cada vez mais elevadas na sociedade. Ambas as dimensões, política e econômica, são concebidas como responsáveis pela disseminação da racionalidade corporativa e o esvaziamento da pureza revolucionária. Para esta perspectiva, a vinculação entre as massas e o partido ocorre somente em um momento determinado e resolutivo no conflito de classes.

O período que compreende os anos 1923 a 1926, foi crucial para uma transformação evolutiva no pensamento de Antônio Gramsci no que diz respeito a sua concepção de partido, ao papel dos intelectuais, a forma da organização partidária se relacionar com as massas. Trata-se de um momento no qual atinge à plenitude de sua maturidade no que tange as experiências de dirigente e organizador político.

Segundo Pons (2017), a permanência de Gramsci em Moscou em 1922 e 1923, lhe permitiu vivenciar a experiência da conexão entre a consolidação da reformulação de uma estratégia no interior do movimento comunista e o governo Bolchevique, posterior a guerra civil, que em muitos casos antagonizava com seu pensamento e suas convicções, já bastante desenvolvidas por ele até aquele período. Três passagens decisivos que expressam o encerramento no derradeiro ano da Primeira Guerra Mundial e o isolamento da Revolução Proletária russa são apreendidas por Gramsci. O primeiro é o vínculo rigoroso da unidade exigida por Lênin ao grupo o qual era dirigente como requisito para a ditadura do proletariado, o segundo é o debate sobre a aliança operário-camponesa associado à Nova Política econômica como fundamento da construção socialista e, por fim, a política de frente única entendida como reorientação estratégica

posterior a derrota da revolução europeia. Após a passagem por Moscou, manifesta-se um pensamento processual da revolução e uma compreensão do fascismo como fenômeno não transitório de reordenamento do poder na sociedade de massas, formulação influenciada pelo Comintern e inerente a todo o coletivo que constituía o núcleo dirigente da Itália, ainda envolvido em anseios revolucionários.

Nessa evolução, o momento de virada é representado pelo fracasso da tentativa revolucionária de outubro de 1923 na Alemanha e pela morte de Lenin. O outubro alemão mostra como a construção de partidos comunistas organizados era condição necessária, mas não suficiente, para a revolução na Europa. Gramsci aceita a interpretação do fracasso formulada pelos dirigentes do Comintern, que atribuem toda a responsabilidade aos comunistas alemães. Todavia, não se limita a isso e fórmula em Viena, em fevereiro de 1924, a primeira ideia de uma visão diferenciada da revolução no Ocidente (Pons, 2017, p. 02).

Nas teses de Lyon se destaca esta concepção política e organizacional defendida por Gramsci, especialmente quando argumenta que todos os problemas organizativos dentro do partido apresentam um caráter político essencial. Em outras palavras, a maneira através da qual o partido se articula tem uma ingerência direta em sua capacidade de conduzir sua missão fundamental, ou seja, capacitar o proletariado com uma consciência política revolucionária e autônoma. De certa maneira, esta análise enfatiza a relevância de garantir que o partido esteja apto a desenvolver uma identidade política distinta e uma interpretação do fazer revolucionário entre os trabalhadores. Isso significa, a elaboração de estruturas organizacionais sólidas que não somente permitiriam a unidade interna, mas também protegeria o partido de influências desagregadoras de classes e grupos que não se colocavam à disposição para realizar a luta anticapitalista. Aparece, desta forma, no discurso com destacada ênfase a relação entre a organização política e os espaços de base da produção. Esse princípio, enfatiza Gramsci, era fundamental para forjar um partido “bolchevique” “e se refere à necessidade de que o Partido esteja em condições de dirigir o movimento de massa da classe operária, a qual está naturalmente unificada pelo desenvolvimento do capitalismo, em conformidade com o processo de produção” (Gramsci, 1926, p. 02).

Situando a base organizativa no local onde a produção se realiza, o partido efetiva o ato de escolha da classe onde está apoiado. Declara-se, desta forma, um partido de classe e, ao mesmo tempo um partido de uma classe única, a operária. As objeções ao princípio sob o qual se baseia a organicidade do partido, tendo a produção com o ponto de referência, emergem de concepções de classes estranhas ao proletariado, mesmo que sejam defendidas por elementos que se

identificam como de extrema-esquerda. Em Gramsci, como bem se observa nas teses de Lyon, essas objeções se fundamentavam em considerações pessimistas, sobre a potencialidade revolucionária do operário e do operário comunista, e manifestavam a racionalidade anti proletária do intelectual pequeno burguês, que nas palavras do intelectual sardo acredita ser o sal da terra e vê no operário o instrumento material da mudança social e não o protagonista consciente e inteligente da revolução (Gramsci, 1926).

No interior do partido italiano, eram reproduzidas, com relação às células, debates e tensionamentos que levaram, na Rússia, à fratura entre Bolcheviques e mencheviques, quanto ao mesmo problema que envolvia a escolha da classe, da natureza de classe do partido e da forma de adesão a esta organização dos indivíduos não proletários. No caso italiano, esse fato assume uma conotação mais profunda, pois é a própria estrutura da sociedade que permite que seja colocada em patamar de maior seriedade, que em outros lugares da Europa, o risco de construção de um partido com base em uma composição a partir da heterogeneidade de sujeitos, isto é, de não manter observância e cautela em relação à abertura para influências paralisantes de outras classes. Trata-se, de acordo com Gramsci, de um perigo que se agravaria com a própria política fascista ao deslocar estratos inteiros da pequena burguesia do terreno revolucionário. Portanto, era evidente que o Partido comunista não poderia ser reduzido a um partido de operários. A classe operária e sua representação política máxima não poderiam renunciar aos intelectuais, nem ignorar a necessidade de reagrupamento ao seu redor de todos que, de alguma forma, se viam provocados a revoltar-se contra o capitalismo. Por isso que Gramsci (1926, p. 02) sustenta:

Tampouco, o Partido Comunista pode fechar as portas aos camponeses; e sim deve contar com os camponeses e servir-se deles para estreitar os vínculos políticos entre o proletariado e as classes rurais. Porém, há que recusar energeticamente, como contrarrevolucionária, toda concepção que faça do Partido uma “síntese” de elementos heterogêneos, em vez de sustentar, sem concessões, que ele é uma parte do proletariado, que o proletariado deve fornecer-lhe as características de sua própria organização e que o proletariado deve ter assegurado no Partido sua função direta.

Há nesta formulação uma nítida ênfase na importância de uma relação dinâmica estabelecida entre o Partido Comunista e os camponeses, assumindo que o partido não pode desconsiderar esta fração da sociedade e, de modo contrário, precisa construir mecanismos para fortalecimento dos vínculos entre as camadas camponesas e o proletariado em geral. Todavia, existe uma advertência contra uma forma de atuação que causaria mudanças no partido com a inserção de diferentes elementos, como já referido acima. Para Gramsci, era fundamental manter a coerência estrutural e ideológica do partido como uma

representação genuína do proletariado. Disso infere que, o partido não pode ser constituído de uma síntese de massa heterogênea de múltiplos interesses, mas sim de uma manifestação unificada e direta dos interesses proletários. Este posicionamento coloca em relevo a importância de estabelecer e permanecer com a clareza política e a integralidade organizacional no interior do partido, possibilitando que ele mantenha sua natureza representativa e sua capacidade de liderar o movimento revolucionário com convicção e firmeza.

A tarefa de unificação das forças do proletariado e de toda a classe trabalhadora sobre um terreno de luta é a parte “positiva” da tática da frente única e representa, na Itália, nas atuais circunstâncias, a tarefa fundamental do Partido. Os comunistas devem propor-se como objetivo concreto e real a unidade da classe trabalhadora, a fim de impedir que o capitalismo aplique seu plano de desagregação permanente do proletariado para tornar impossível toda a luta revolucionária. Devem estar em condições de trabalhar de múltiplas maneiras para alcançar esse fim, e, sobretudo, devem mostrar-se capazes de se aproximar dos operários de outros partidos e sem partido, superando sua hostilidade e incompreensão, apresentando-se, em todos os casos, como os artífices da unidade da classe, na luta por sua defesa e emancipação (Gramsci, 1926, p. 02).

A preocupação de Antônio Gramsci em pensar a emancipação do proletariado italiano do jugo do capital com a imprescindível participação dos camponeses nas *Teses de Lyon*, que posteriormente serão reafirmadas em *A Questão Meridional* de 1926, coloca em destaque o papel do partido na tarefa histórica de unificação de forças que no caso italiano se apresentava de forma mais problemática. Como a maioria dos países europeus, a parte mais expressiva em termos quantitativos dos trabalhadores da península estavam no campo. Do ponto de vista revolucionário, este fato era de grande importância, de modo que, como sustentou Gramsci, este era um problema de natureza política. Esta aliança não implicava uma simples combinação de estratégias e demandas distintas contra os segmentos capitalistas da sociedade italiana. Esta concepção revelava a importância de uma aliança sólida e orgânica entre os trabalhadores do campo e da cidade, os camponeses explorados do sul e o operariado do, para o avanço do movimento comunista na Itália, e consequentemente do movimento revolucionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar as singularidades do Mezzogiorno, Gramsci coloca em relevo a necessidade de lutar contra o reformismo da aristocracia operária, mediatizada pela aliança entre o proletariado do norte e o campesinato do sul do país e de suas partes peninsulares. Em outros termos, apenas as forças dos operários fabris

não eram suficientes para afirmar de modo generalizado e estável a realização de um objetivo histórico concreto de profunda ruptura política. Face as condições reais objetivas da sociedade italiana, era inquestionável para o intelectual de Ales, da mesma forma que defendia Lênin, que as cidades industriais, com suas massas compactas e homogêneas de operários protagonizariam a revolução proletária. Todavia, o protagonismo operário não anulava a conformação de forças internas absolutamente necessária para a revolução comunista. Esta perspectiva jamais foi renunciada por Gramsci, e que inclusive identifica, que simulacro à Rússia, após quatro anos de guerra ocorrera uma mudança radical na psicologia dos camponeses essencial para estabelecer uma aliança com os operários, sem se deixar desmoralizar pelas derrotas parciais e transitória e sem se “iludir demasiadamente com as vitórias fáceis” (Gramsci 1924, p. 03).

A partir destas breves formulações concluímos que uma análise cuidadosa dos escritos de Antônio Gramsci na última década antes de ser colocado em cárcere pelo Estado fascista, nos permite afirmar que existem duas convicções irrenunciáveis do intelectual marxista que perpassam seus textos selecionados do período em destaque. A primeira se refere ao fato de que a aliança operário-camponesa não era apenas uma questão de classe, era uma questão territorial, e era deste ponto de vista que deve ser examinada para estabelecer um programa político que pretenda encontrar nas massas de trabalhadores ampla repercussão. A outra era que o proletariado setentrional somente atuaria como classe verdadeiramente revolucionária, organicamente socialista, quando assumisse sua responsabilidade de emancipar todos os trabalhadores e explorados. No entanto, esta tarefa histórica somente poderia ser levada adiante com a concretização de uma aliança com as massas camponesas meridionais.

REFERÊNCIAS

DEL ROIO, Marcos. **Apresentação para Vozes da terra: escritos de 1916 a 1926**, de Gramsci, Antonio, 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

FRESU, Gianni. Gramsci, das Teses de Lyon aos Cadernos do Cárcere: o partido e a análise da sociedade italiana. **Revista Princípios**, v. 148, p. 23-31, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos (1921-1926)**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **A crise italiana**. Primeira Edição: L'Ordine Nuovo, 1926.

GRIECO, Ruggiero. Il problema del Mezzogiorno. **Prometeo**, Bari, v. 1, n. 15, p. 2-15, 1924.

LUSSANA, Fiamma. La política agraria comunista e la questione meridionale nel 1924-26. **Studi Storici**, n. 2, p. 543-563, 1994.

PONS, Silvio. Antônio Gramsci e a Revolução Russa: uma reconsideração (1917-1935). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 76, p. 91-111, set./dez. 2017.

SCOCCIMARRO, Mauro. Discorso del compagno Negri. **Lo Stato operaio**, Padova, n.10, p.3, 1924.

SALVADOR: UMA CIDADE EPISCOPAL NASCIDA SOBRE A ÉGIDE DO CATOLICISMO BARROCO PORTUGUÊS¹

Luciana Onety da Gama Sobral²

UM BREVE HISTÓRICO DO CRISTIANISMO BARROCO PORTUGUÊS NA AMÉRICA PORTUGUESA

O cristianismo que venceu bases na América portuguesa vinha se formando, adaptando-se às contingências e por vezes, se recrudescendo, desde o século XIII. No século XVI, a Igreja Católica travou intenso combate com os protestantes na Europa. Em Portugal, seguindo o fluxo da expansão marítima, mostrou-se vital a consolidação das conquistas e o afastamento dos colonos d'além-mar das perigosas ideias reformistas, mantendo o mundo português dentro da esfera da ortodoxia católica.

Segundo Marocci (2012), Portugal empreendeu um ambicioso projeto político-religioso que aspirava pela construção ideológica de um império católico absoluto que contava com o apoio missionário para sua efetivação e da fiscalização e ordenamento das três principais instituições da época: a Mesa de Consciência e Ordens, a Inquisição e a censura literária. O autor reconhece, porém, que a prática se mostrou diferente do que se ambicionava, tendo em vista a realidade das regiões conquistadas: “A experiência dos factos, em todo o caso, mostrou a distância que separava semelhantes aspirações da realidade concreta das regiões remotas sobre as quais se pretendia aplicar o princípio da uniformidade, o qual ainda encontrava dificuldades em impor-se até nas sociedades ibéricas” (p. 215).

O historiador italiano Federico Palomo (2006, p. 18) afirmou que “a identidade portuguesa esteve associada de forma inseparável a uma dimensão

1 Esse artigo é parte de um dos capítulos (com algumas modificações) da dissertação de mestrado intitulada *A morte como escola: a presença da pedagogia de bem morrer na Cidade da Bahia (ca. 1640-1759)*, no PPGH- UFBA, defendida em 2014 sob a orientação do prof dr. George Evergton Salles Souza.

2 Licenciada em História e Pedagogia, mestre em História Social. Professora e coordenadora de cursos na UNIJORGE – Salvador/BA. Desenvolve pesquisas na área de atitudes e representações sobre a morte e o morrer na América Portuguesa durante os séculos XVII e XVIII.

religiosa de sinal católico”. Não era de se estranhar, portanto, que a Igreja buscasse nortear os fiéis em todos os âmbitos de suas vidas, do nascimento à morte, impondo leis e regras de conduta, disciplinando e convertendo, harmonizando-se, quando necessário, às exigências locais da sociedade colonial, mas tendo como molde o catolicismo expansionista, de alma barroca.

Manuel da Nóbrega, primeiro provincial jesuíta do Brasil e das Américas, por indicação do próprio Inácio de Loyola, fundador da ordem, aportou no Brasil em 1549 com uma missão muito bem delineada, a de salvar o máximo de almas possível, dentre gentios e colonos. A tarefa de missão fez parte dos objetivos da Companhia de Jesus desde sua constituição, conforme atestou seu fundador em carta escrita em dezembro de 1546 a D. Fernando de Áustria: “Esta Companhia e seus membros foram congregados e unidos num mesmo espírito, a saber: para irmos por umas partes e outras do mundo, entre fiéis e infiéis, segundo nos for mandado pelo sumo pontífice. Assim, o espírito da Companhia é andar [...] de cidade em cidade e de uma parte a outra, sem apegar-nos a um lugar determinado”. Tarefa por demais monumental para meia dúzia de religiosos recém-chegados à Bahia, conforme atesta carta do jesuíta Manuel da Nóbrega dirigida ao governador Tomé de Souza em 05/07/1559

Des que nesta terra estou, que vim com V. M., dous desejos me atormentarão sempre: hum, de ver os christãos destas partes reformados em bons costumes [...], e outro, ver disposição no gentio pera se lhe poder pregar a palavra de Deus [...]. Porque pera isso fuy com meus Yrmãos mandado a esta terra, e esta foy a yntenção de nosso Rey tam christianissimo que a estas partes nos mandou. E, porque pera ambas estas cousas eu via sempre por esta costa toda maõ aparelho, ó quantos cálices de amargura e de angustia bibia a minha alma sempre!

Segundo Adriano Proserpi (1995, p. 166), apesar das dificuldades encontradas “a nível organizativo, converteu-se a missão numa autêntica instituição”, pois os inicianos sabiam da necessidade de impedir ou pelo menos retardar os avanços reformistas nas novas terras. Os jesuítas que fincaram pés em terras baianas eram autênticos exemplares do pensamento católico em vigor na península ibérica.

Dessa matriz contra-reformista nasceu a Cidade da Bahia, sob o signo da fé católica portuguesa, onde o rei empunhava dentre outros títulos, o de Grão-Mestre da Ordem de Cristo, revestido da graça divina e por ela amparado em sua função de expandir a fé católica aos gentios, com deveres e direitos assegurados pelo padroado régio.

Júlio III através da bula *Super Specula Militantes Ecclesiae*, de 25 de fevereiro de 1551, autorizou o desmembramento de Salvador da diocese do Funchal, criando assim a diocese de São Salvador da Bahia, tendo d. Pedro Fernandes, que fora bispo de Évora e membro do cabido de Goa, seu primeiro bispo. Tratava-se

de um estratagema político que sacramentava o pacto entre o rei católico D. João III e a Santa Sé, ambas as instituições defendendo seus interesses, uma desejosa da legitimação que consolidasse suas conquistas além-mar e a outra em receber apoio governamental e financeiro para desenvolver seu projeto de missão.

O padroado legitimava a jurisdição temporal dos reis sobre alguns assuntos de competência espiritual como, por exemplo: a nomeação de sacerdotes paroquiais, o estabelecimento de ordens religiosas, o direito de apresentarem bispos para nomeação pontifícia e o aceite ou não de bulas papais. No tocante à Santa Sé, esta sabia ser impossível a empreitada de evangelização das novas terras sem o apoio real.

Então, numa manobra de sobrevivência institucional, Leão X através da bula *Dum fidei Constantiam* de 7 de junho de 1514, concedeu a D. Manuel e seus sucessores o direito de padroado sob todas as terras fundadas ou a fundar em além-mar, aumentando a ingerência do Estado sobre a Igreja. Em linhas gerais, caberia ao rei tutelar e sustentar o clero em seu *mínus* pastoral, reconhecendo sua alçada privilegiada que lhe conferia relativa autonomia política-institucional, ainda que dentro de limites previamente estabelecidos pelas partes, além de assegurar que a justiça temporal seria aplicada em casos de crimes religiosos.

Para Hespanha (1993), o padroado, juntamente com duas outras medidas implantadas pelos reis católicos: o beneplácito e o *regia protectio* ou direito de se recorrer ao rei como última instância, foram instituídos com a finalidade de impor limites a alguns dos privilégios concedidos à Igreja Católica de Antigo Regime, tais como: autonomia jurisdicional, dogmática e eclesiástica, direito de asilo (exceção para crimes graves e dolosos), imunidade fiscal, vistos como abusivos pelos monarcas.

Segundo Cândido da Costa e Silva (2002), o padroado permitiu que se estabelecesse uma relação simbiótica entre o poder temporal e o espiritual, porém, não impediu que as duas instituições entrassem em conflito

Esferas que se reconheciam distintas, mas indissociáveis e interdependentes. Aqui ainda estão amalgamadas as realidades celestes e terrestres. A crença a um só tempo, era convicção e conveniência. Em dias futuros, esta última absorverá a primeira. Na parceria da aliança hão de percorrer caminho longo, lado a lado, mas em passo lento e inelutável de descompasso até a cisão formal (Silva, 2000, p. 26).

Na prática, o direito de padroado trazia vantagens e desvantagens tanto para a Igreja como para o Estado, ora enfraquecendo, ora fortalecendo uma das partes ou até ambas, desde que cada uma se mantivesse dentro dos limites acordados, o que usualmente não acontecia. Não raro, autoridades régias e eclesiásticas disputavam, ferrenhamente, cada quinhão de poder e de representatividade que julgavam lhes caber.

Em 1580, após uma grave crise sucessória em Portugal, teve início a chamada união ibérica, quando as coroas portuguesa e espanhola uniram-se sob o controle da dinastia filipina de Espanha. Apenas a partir da década de 40 do seiscentos Portugal recuperaria sua autonomia política, contestada pela cúria romana que não reconhecia a legitimidade do governo português, o que repercutiu desfavoravelmente para o Brasil que passou longos períodos de vacância na sua sé episcopal.

Somente em 1669 Espanha e Portugal chegaram a um acordo de paz o que levou a Santa Sé a admitir a autonomia do reino português. Uma das primeiras medidas tomadas após a retomada da aliança coroa-igreja foi elevar a Bahia à categoria de arcebispado o que ocorreu em 16 de novembro de 1676 através da bula *Inter Pastoralis Officii Curas* de Inocêncio XI. O arcebispado da Bahia era sufragâneo ao de Lisboa, sendo-lhe reservada jurisdição eclesiástica imediata sobre as dioceses de Olinda e Rio de Janeiro e de São Tomé e Angola, três anos mais tarde.

Os motivos para a criação do arcebispado da Bahia são inúmeros e perpassam por questões políticas, administrativas, religiosas e institucionais. Podemos citar como exemplo: as insuficientes comunicações com a Metrópole, impedindo um controle maior sobre a vida na colônia; a exigência de uma pessoa revestida de poderes espirituais delegados do próprio Rei de Portugal e que representasse os interesses da Coroa junto aos colonos e gentios; a necessidade de uma instituição e de um prelado à frente que centralizasse decisões relativas à obra de missionação e que garantisse a coerência dos procedimentos a serem implantados dentro dos moldes tridentinos. Ademais, as obras de conversão necessitavam de apoio conforme as dimensões monumentais que terminaram por adquirir no decorrer dos anos. Esperava-se, enfim, que o arcebispo assumisse uma posição de intermediação entre Coroa e sociedade e que viesse a representar os interesses do Rei e da igreja militante.

O arcebispado da Bahia amargou inúmeros reveses em seus primórdios, ficando longos períodos vacante ou sem prelado residente. A questão da vacância episcopal tornou-se tão preocupante que a Câmara de Salvador dirigiu carta ao rei de Portugal, datada de março de 1681, reclamando medidas urgentes e indicando D. Bernardo Zuzarte, bispo de São Thomé (de passagem por Salvador), como possível solução do problema:

com a nova da renuncia do Arcebispado nos insta este Povo façamos presente a Vossa Alteza os dezejos que todos tem de que seja ella digo ele (D. Bernardo Zuzarte) o seu Pastor ou ao menos em quanto não vier Arcebispo e Vossa Alteza Rezolver o que for [...] para ordenar crisma exercer as mais funções Episcopaes que este Povo não tem visto e a mais de quarenta anos (Cartas do Senado, 1681, p. 92, 93).

O primeiro arcebispo a assumir a mitra baiana presencialmente foi o franciscano D. João da Madre de Deus, que assumiu o trono episcopal a 20

de maio de 1683. Sob a égide das permanências e renovações tridentinas, esperava-se que todos os arcebispos nomeados estivessem imbuídos do espírito de manutenção das diretrizes de Trento, consolidando a posição da Bahia como uma terra de cristãos, submetida a reis católicos e vigiada de perto por uma igreja cristã missionária e combatente.

Todos os caminhos deveriam levar à fé, principalmente àquela exteriorizada e conformada aos moldes do cristianismo barroco europeu expresso especialmente nos contrastes, nos exageros e na multiplicidade, presentes em todas as instâncias de poder, a exemplo das festas do calendário litúrgico que misturavam elementos religiosos com profanos, das procissões que, não raro, terminavam com disputas por precedências por parte das irmandades e ordens terceiras, bem como, na extravagância de ornamentos e encenações (algumas com flagelamento público), dos sermões e preleções que aglutinavam multidões, na estética incomum de alguns templos religiosos, nos cortejos fúnebres que reuniam centenas de pessoas, ensejando a oportunidade do “morto” encenar sua última e melhor apresentação e no modo próprio de ser do homem colonial, sempre com um pé no céu e outro no inferno. Assim se delineavam as várias facetas da religiosidade barroca brasileira.

Mas, à sua maneira, o homem barroco era um devoto por excelência, num contexto em que fé verdadeira era fé manifesta. A prodigalidade atingia os mais diversos aspectos da vida na colônia, enfatizando aspectos visíveis da crença. No entanto, o fato do cristão da época necessitar exteriorizar sua fé não significava hipocrisia ou falsa piedade. Segundo Júnia Furtado (2008), respirava-se religião por todos os lados, no momento do nascimento, nas bodas, no nascimento dos filhos e no derradeiro encontro com a morte pois “o tempo da religião era o tempo da eternidade e transcendia em muito a vida terrena e a dominava” (p. 41). Todas as fases da vida comum constituíam-se em rituais de passagem para qualquer cristão que quisesse manter-se protegido dentro dos muros invisíveis da cidade episcopal, num mundo que só fazia sentido a partir da dimensão religiosa.

Na prática, a maioria dos cristãos vivia no limiar entre santidade e pecado e só no momento da morte ou na perspectiva dela é que se buscava conciliar suas vidas com os preceitos divinos. A morte figurava como a última chance de redimir-se de uma vida repleta de altos e baixos no quesito religioso e moral. Qualquer fiel deveria saber que a destinação de sua alma dependia dos últimos momentos de sua vida, portanto, a hora derradeira era essencial pois propiciava um último recurso junto ao Criador em busca de misericórdia para salvar sua alma, colocando em prática a alentadora parábola do filho pródigo. Ciente de que a morte era uma preocupação comum e inevitável, a partir do século XIII, a Santa Sé lançou mão sistematicamente de uma pedagogia de disciplinamento em que a lembrança da morte tornou-se parte crucial de seu *modus operandi*.

No século XVI, diante das ameaças reformistas, a Igreja tomou ares militantes e Trento foi uma resposta àquele delicado momento pelo qual a Santa Sé passava, tendo alguns de seus dogmas fortemente contestados. Os conciliares enfatizaram a necessidade do cristão de harmonizar sua vida com a vontade divina, cabendo-lhe pensar e viver de forma cristã por toda a vida, não apenas nos momentos finais da existência, quando se dava o julgamento individual. Entretanto, seria preciso tempo para que as orientações e o espírito tridentino fossem assimilados no cotidiano da sociedade. De variadas formas e no decurso de um longo período, a Igreja manteve sua intenção e buscou maneiras eficientes de inculcar a pastoral do medo, incorporando o temor da morte e a presença do morto como dispositivo pedagógico. No caso do Brasil, esta pastoral chegou com os primeiros missionários jesuítas que aportaram na Bahia e se consolidou no decorrer dos séculos XVII e XVIII.

ESTRATÉGIAS DE PERPETUAÇÃO DA MEMÓRIA DA MORTE ENTRE OS VIVOS NA CIDADE DA BAHIA

A sociedade colonial seiscentista e setecentista foi sedimentada sobre alicerces religiosos, tendo um precaríssimo conhecimento científico que justificasse a maioria dos eventos fatais que perpassavam a vida comum. Formatou-se uma sociedade regida sob leis divinas, que rotulavam de dogma tudo o que escapava à racionalidade humana. Numa sociedade desse tipo, que convivia cotidianamente com a violência urbana, surtos epidêmicos, alta mortalidade infantil, baixa expectativa de vida, secas e enchentes sazonais, a morte não era de todo uma visita imprevista. Para Delumeau e Melchior-Bonnet (2000), buscava-se a todo custo manter-se vigilante para não ser pego desprevenido, sem o preparo mínimo que assegurasse a salvação da alma, já que o corpo, mais hora, menos hora, feneceria.

A morte inesperada impedia a pessoa de passar pelos ritos de vida e morte cristã e, por isso, era o pior tipo de morte possível, uma ameaça que rondava a sociedade e mantinha alerta as autoridades eclesiásticas e os agentes do Estado, como fica patente em carta do Senado da Câmara endereçada ao Rei de Portugal, em 14 de agosto de 1671, relatando desastre natural que resultou em tragédia dupla na Cidade do Salvador:

Em Abril deste anno forão as invernadas e inundaçõ das agoas tantas que levarão do monte em que esta fundada esta Cidade quantidade de terra com que se arruinou meia Praia desta Cidade arazando muitas cazas de Custo e não foi este damno sendo muito tanto de sentir como a morte de mais de trinta pessoas, que pereserão sem confiçõ que como foi de noite se lhe não pode acudir, e estava a paroquial da mesma Praia hida, e so pelo milagre do Santissimo Sacramento, e da Virge da Conceiçõ escapou e são já três vezes as deste successo mas em nenhum fez tanto extrago (Cartas do Senado, 1671, p. 91).

A preocupação do cristão pio perpassava o destino de sua alma, se salva das chamas do inferno ou condenada para sempre ao tormento eterno. No meio-termo, haveria a possibilidade da misericórdia divina permitir a permanência temporária da alma pecadora arrependida no purgatório, onde receberia uma dose generosa da justiça divina temperada com a grandiloquência da Sua benevolência, expressa na salvação da alma contrita, durante o Julgamento Final.

Qualquer homem devoto deveria saber as regras básicas da sobrevivência da alma, expressas nos catecismos, ensinadas nos púlpitos das igrejas em missas, sermões e preleções e nos livros de devoção: receber os sacramentos, especialmente, batismo, eucaristia e extrema-unção; fazer testamento; seguir de perto a conduta moral que se esperava de um cristão frequentador da igreja, zeloso de manter o edifício religioso a sua volta; respeitar as leis dos homens, o que incluía a autoridade real manifesta em seu aparato burocrático e eclesiástico; preparar-se cotidianamente para bem morrer. Segundo padre Antônio Vieira (1994, p. 94)

Que faz um cristão quando o avisam para morrer? Primeiramente (que isto deve ser o primeiro) confessa-se geralmente de toda a sua vida, arrepende-se de seus pecados, compõe do melhor modo que pode suas dívidas, faz seu testamento, deixa sufrágios pela sua alma, põe-na inteiramente nas mãos do padre espiritual, abraça-se com um Cristo Crucificado, e dizendo como ele: *Consummatum est*, espera pela morte. Este é o mais feliz modo de morrer que se usa

Sendo o convívio com a morte e o morto um fato ordinário, a pastoral do medo da morte se apresentava sob muitas formas e circunstâncias, por vezes implícitas, mas, normalmente explícitas, pois a mensagem deveria ser franqueada a todos e pontual a fim de não passar despercebida nem por leigos, nem por eclesiásticos. A disciplina tanatológica deveria estar à vista geral, tangível a quem quer que fizesse parte da comunidade cristã, não devendo ficar restrita à esfera dos sábios nem direcionada unicamente aos incautos. Para que ela fosse eficaz, necessitava-se que fosse primeiramente absorvida pelos religiosos que, uma vez convencidos da necessidade de interiorização da crença e de seu papel privilegiado de agentes propagadores dessa disciplina, se empenhariam na tarefa de disseminá-la, imbuídos da convicção de que ao fazê-lo estariam salvando a si mesmos e ao rebanho sob seus cuidados.

Nesse cenário em que a morte era um instrumento de disciplina, tal qual a palmatória, os cilícios, os cordões, que feriam, mas purificavam, ensinando a humildade, o sacrifício, “*mortificando*” a carne, mas vivificando o espírito Sendo o convívio com a morte e o morto um fato ordinário, a pastoral do medo da morte se apresentava sob muitas formas e circunstâncias, por vezes implícitas, mas, normalmente explícitas, pois a mensagem deveria ser franqueada a todos e pontual a fim de não passar despercebida nem por leigos, nem por eclesiásticos.

A disciplina tanatológica deveria estar à vista geral, tangível a quem quer que fizesse parte da comunidade cristã, não devendo ficar restrita à esfera dos sábios nem direcionada unicamente aos incautos, eventos e circunstâncias corriqueiras para instruir na arte de bem morrer e trazer à tona, continuamente, a lembrança da morte. Um dos recursos mais eficazes utilizados pela Igreja Católica era a iconografia, a representação por meio da imagem. O Concílio Tridentino determinou que bispos e prelados em geral utilizassem largamente representações iconográficas a fim de instruir a comunidade de fiéis a memorizar as bases de sua fé

Enseñen com esmero los Obispos que por médio de las historias de nuestra Redencion, expresadas em pinturas, y otras copias, se instruye y conforma el pueblo recordandoles los artículos de la Fe, y recapaciandoles continuamente em ellos: ademas que se saca mucho fruto de todas las sagradas imágenes, no solo porque recuerdan al pueblo los beneficios y dones que Cristo lês há concedido; sino tambien porque se exponen á los ojos de los fieles los saludables exemplos de los Santos, y los milagros que Dios ha obrado por ellos; com el fin de que dén gracias á Dios por elles, y arreglen su vida y costumbres á los exemplos de los mismos Santos; así como para que se exciten á adorar, y amar á Dios, y practicar la piedad (1785, SESSÃO XXV, p. 477).

Abertamente empregada na pastoral, a iconografia da morte fazia-se presente na arte escultórica, nas encenações dos cortejos processionais e em objetos veneráveis que envolviam os cristãos, dentro e fora das igrejas, falando aos sentidos através das imagens, aguçando a sensibilidade religiosa, persistindo no disciplinamento moral, um meio eficaz de controle e conversão.

Um exemplo notável de iconografia da morte é a fachada da *Igreja do Colégio dos Jesuítas da Bahia*. Ocupando posição central no Terreiro de Jesus, em seu interior ou entorno, recebia a maioria das procissões e eventos festivos da época. Sua fachada em estilo maneirista (terminada por volta de 1680) tem elementos pictóricos que se tornaram paradigmáticos para inúmeras outras que seriam construídas *a posteriore*. Nela, o que mais chama a atenção são os três nichos que ocupam a posição central, abrigando imagens dos três principais santos da ordem: Inácio de Loyola, fundador da Companhia ao centro; do lado direito, um pouco mais abaixo, São Francisco Xavier, co-fundador da instituição e do lado esquerdo, o terceiro geral da Companhia, São Francisco de Borja, que fez da memória da morte sua marca.

A história de São Francisco de Borja e sua relação com os símbolos da morte é ignorada por muitas pessoas. Francisco de Borja e Aragão, quarto Conde de Gandia, valido do rei Carlos V, um nobre, foi encarregado da escolta do corpo da imperatriz Isabel de Portugal, morta em 01/05/1539 até a Real Capela de Granada, onde deveria ser enterrada junto a seus antepassados. Ao

chegar à igreja, seis dias depois, o esquife da monarca foi aberto para que o corpo pudesse ser visto pelas autoridades presentes. Causou grande espanto a transformação daquela que havia sido “*flor la mas bella*”, acabar “*como um monstro en un Dragon*” (Cienfuegos, 1717, p. 55). O efeito causado pela putrefação no corpo da imperatriz levou Borja à reflexão sobre a efemeridade da vida, ao desengano de tudo que era material, ao poder da morte sobre o corpo, resultando em sua conversão. Naquele momento introspectivo ele deduziu que: “*Assi muere tristemente el mas alto Monarca, como el mas vil mendigo de la tierra? Pues nunca mas servir à Señor, que se me pueda morir*” (Cienfuegos, 1717, p. 58). Doravante, a iconografia relativa a São Francisco de Borja passou a ser do santo com uma caveira nas mãos.

No frontispício da Catedral Basílica de Salvador, a tríade de santos parece dialogar com os transeuntes, cada qual chamando a atenção para suas insígnias: Xavier com uma cruz, Loyola com um livro (que pode ser a Bíblia ou os Exercícios Espirituais) e Borja que carrega na mão direita uma caveira que estende aos que passam, como a desafiá-los a olharem para as conseqüências da morte sobre o corpo e refletirem acerca da finitude da vida, tal qual ocorreria com ele ao contemplar o cadáver putrefato da imperatriz Isabel de Portugal. Seu olhar não é de contemplação, mas de provocação, ele mostra a caveira com um sorriso sereno nos lábios, segurando firmemente com a outra mão a sotaina junto ao peito, na altura do coração, como a dizer aos passantes que sua vida é o hábito e que todo o resto é vaidade, desengano e morte. Um exemplo magnífico de iconografia pedagógica presente na Cidade de Salvador, uma *urbis* que nasceu sob a égide do catolicismo barroco português e submetida à pedagogia da morte enquanto disciplinamento social e religioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Cidade do Salvador foi fundada como ares de militância. Deveria ser um posto avançado do império português além-mar, impedindo os avanços reformistas que insistiam em fazer frente nas terras recém ocupadas pelos portugueses. Fazia-se mister, a missão de ocupar e evangelizar os nativos que aqui viviam, objetivando ocupar os espaços públicos e privados com a fé católica. Para tanto, foram usados inúmeros recursos, desde a evangelização propriamente dita, até o uso da arte sacra como forma de disciplinamento social e religioso.

Coube, inicialmente, aos jesuítas a tarefa de missão dos nativos e dos portugueses que migravam. Essa ordem religiosa, cumpriu com maestria sua tarefa como “soldados de Cristo”, contra os avanços da Reforma Protestante. A fachada da Catedral Basílica de Salvador, casa mor da Companhia de Jesus no Brasil, é um exemplo de obra de arte que serviu, pedagogicamente, por séculos,

para ensinar os transeuntes a refletir sobre a finitude da vida. A Igreja Católica militante soube utilizar do recurso artístico para doutrinar a população cristã da Cidade do Salvador.

Espalhados pela urbis barroca existem inúmeros outros exemplos de obras dotadas da capacidade de exemplificar a pedagogia sedimentada no culto da memória da morte. Parte de um programa iconográfico influenciado pelo Concílio de Trento e pela Contra-Reforma que visava educar e doutrinar através dos olhos, dos ouvidos e do tato, servem de espelhos de uma época em que o pensamento religioso era respaldado numa certa homogeneidade ou pelo menos da tentativa de se alcançá-la e refletem a cosmovisão militante do período.

REFERÊNCIAS

CARTAS DO SENADO (1673-1684). Arquivo Municipal do Salvador.

CIENFUEGOS, Alvaro. **La heroyca vida, virtudes, y milagros del grande S. Francisco de Borja, antes Duque quarto de Gandia, y despues Tercero General de la Compañia de Jesus.** Segunda Impression. Madrid: Juan Garcia Lefanzon, 1717.

DELUMEAU, Jean; MELCHIOR-BONNET, Sabine. **De religiões e de homens.** São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

El Sacrosanto e Ecumenico Concilio de Trento, traducido al idioma castellano por Ignacio Lopez de Ayala. Segunda Edicion. Madrid, Imprenta Real, 1785, Session XXV.

FURTADO, Júnia F. Os sons e os silêncios nas Minas de ouro. *In:* FURTADO, Júnia F. (Org.). **Sons, formas, cores e movimentos na modernidade atlântica:** Europa, Américas e África. São Paulo: Annablume: Belo Horizonte: FAPEMIG/PPGH-UFGM, 2008.

HESPANHA, António Manuel. O poder eclesiástico. Aspectos institucionais. *In:* MATTOSO, José (Dir.). **História de Portugal. O Antigo Regime (1620-1807)**, v. 4, Lisboa: Estampa, 1993.

MARCOCCI, Giuseppe. **A consciência de um império.** Portugal e o seu mundo (sécs. XV-XVII). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

PALOMO, Federico. **A Contra-Reforma em Portugal, 1540-1700.** Lisboa: Livros Horizonte, 2006.

PROSPERI, Adriano. O missionário. *In:* VILLARI, Rosario (Dir.). **O homem barroco.** Lisboa: Editorial Presença, 1995.

SILVA, Cândido da Costa e. A celebração do Sínodo Arquidiocesano de 1707. *In:* FEITLER, Bruno e SOUZA, Evergton S. (Org.). **A Igreja no Brasil:** normas e práticas durante a vigência das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia. São Paulo: Ed. Unifesp, 2002.

SILVA, Cândido da Costa e. **Os segadores e a messe: o clero oitocentista na Bahia.** Salvador: EDUFBA, 2000.

VIEIRA, Antônio. **Sermão da quarta-feira de Cinza, 15 de fevereiro de 1673, em Roma, na Igreja de Santo Antônio dos Portugueses.** In: VIEIRA, Antônio. A arte de bem morrer: os sermões de Quarta-feira de Cinza de Antonio Vieira. Concepção e org., prefácio, notas e cotejo com a editio princeps Alcir Pécora. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

O QUE HÁ DE NOVO NAS DIREITAS? UM OLHAR A PARTIR DA AMÉRICA LATINA

Fabrizio Ferreira de Medeiros¹

Pedro Domingos Brandi Cachapuz²

INTRODUÇÃO

As direitas assumiram o poder em diversos países desde a onda neoliberal da década de 1980 e pouco depois do chamado “giro à esquerda” propiciado pelo fracasso das reformas orientadas para o mercado. Elas conquistaram o governo através de eleições, mas também de *impeachments* e novas modalidades de golpes de Estado, como nos casos de Honduras (2009), Paraguai (2012) e Brasil (2016) (Soler; Prego, 2019). Grupos auto-identificados como liberais, conservadores, cristãos, “patriotas” ou “cidadãos de bem” ganharam as ruas criando movimentos sociais e organizando passeatas; assumiram protagonismo em práticas de ativismo digital, no mercado editorial, na imprensa e nos parlamentos, engajando-se em campanhas anti-aborto, pró-família, anti-drogas e anti-globalização (Ruiz, 2005; Bohoslavsky; Broquetas, 2019).

Não por acaso, os estudos sobre as direitas se multiplicaram nos últimos anos, para examinar suas experiências seja em escala local, regional, nacional ou global. Surgiram pesquisas importantes abordando a história intelectual das direitas, mostrando que elas também são capazes de consolidar suas concepções ideológicas e seus diagnósticos sobre a realidade, realizando adaptações, trocas e inovações em seu pensamento político (Kolar; Mücke, 2018; Vicente, 2014; Finchelstein, 2019).³ Por outro lado, as análises relativas às suas formas de ação

1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. É coordenador do Grupo de Estudos José Luis Romero. E-mail: fabrizio.f.medeiros@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9420-671X>.

2 Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense e especialista em Política e Sociedade pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. É membro do Grupo de Estudos José Luis Romero. E-mail: pedrodomingos@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5190-5031>.

3 Pesquisas como estas vão na contramão de certo preconceito existente entre intelectuais de esquerda que acusam as direitas de serem pobres em termos teóricos, filosóficos e/ou ideológicos, acusando-as, por exemplo, de possuírem um vocabulário político que se reduz a umas poucas palavras, tais como: ordem, disciplina, hierarquia e obediência, isso quando não as acusam de serem mentirosas, hipócritas e cínicas. Essa leitura excessivamente moralista sobre as direitas pode ser encontrada em Waldo Ansal di (2022).

política também mereceram a atenção de vários pesquisadores nos últimos anos. Os vínculos das direitas com a democracia e o autoritarismo, suas interpretações acerca dos papéis do Estado e do mercado, suas organizações partidárias e apartidárias, suas mudanças de estratégia voltadas para conquistar apoio eleitoral em países historicamente marcados por altos níveis de desigualdade, entre outros temas, têm merecido uma atenção significativa da comunidade acadêmica (Luna; Kaltwasser, 2014).

Salvo tais considerações, o objetivo deste capítulo será discutir os elementos que costumam ser identificados como novidade nos discursos e no comportamento político das direitas, incluindo sua variedade de matrizes ideológicas e formas de organização. A partir de uma revisão bibliográfica e com foco na história política da América Latina, entre a segunda metade do século XX e os dias atuais, pretendemos lançar luz sobre um tema que interessa tanto a pesquisadores quanto à sociedade em geral, uma vez que diz respeito a valores e sentimentos políticos frequentemente capitalizados pelas elites com o fim de mobilizar apoio social e explorar rivalidades, além de orientar o comportamento das pessoas em seu cotidiano.⁴

CATEGORIZAÇÃO E HISTÓRIA DAS DIREITAS TRADICIONAIS NA AMÉRICA LATINA (SÉCULO XIX ATÉ 1970)

As direitas na América Latina, pensadas aqui como grupos sociais heterogêneos que possuem atitudes orientadoras de ações nos âmbitos econômico, cultural e político, não são necessariamente coesas em termos de composição social. Em outros termos, as direitas latino-americanas não estão restritas às burguesias da região, por mais que essa classe registre historicamente um posicionamento contrário às esquerdas. As direitas na América Latina possuem desde ao menos o pós-independência características gerais, como propõe José Luís Romero, se organizando principalmente em torno de dois grupos principais: i) as classes latifundiárias, senhoriais, que se filiavam fortemente ao catolicismo, rejeitando o laicismo, sendo defensoras das tradições e muito conservadoras; ii) uma classe “liberal burguesa”, laica, que exalta as liberdades individuais e a primazia da razão, sendo contrária, em princípio, à violência física como ferramenta política legítima. A imbricação entre estas duas classes, cujas clivagens eram mais explícitas na segunda metade do século XIX, somada à burguesia estrangeira, formou uma “oligarquia liberal burguesa”, que buscou

⁴ A discussão sobre as direitas e suas ideologias políticas tem uma justificativa prática, uma vez que as ideologias provocam reações emocionais nas pessoas, são consumidas diariamente e fornecem mapas de orientação de seu comportamento político. Em outras palavras, as ideologias são ferramentas fundamentais de construção de sentido e disputa pelo poder, as quais orientam as decisões dos governantes e dos cidadãos, em geral (Freeden, 2013).

limitar a política aos marcos do Estado restrito, este por sua vez conformado principalmente às orientações dessa oligarquia liberal burguesa (Romero, 1970).

A partir da década de 1930, os intelectuais dessa classe liberal burguesa tentaram justificar intelectualmente a crescente adoção de medidas autoritárias para impedir o avanço das esquerdas, na esteira da Revolução Russa de 1917 e da crescente influência do socialismo e anarquismo no seio da classe trabalhadora, reduzindo o liberalismo à defesa das liberdades individuais e econômicas. Há que se considerar ainda a ascensão do fascismo latino-americano nesse quadro político e os golpes e ditaduras que recrudescem na década de 1930 apoiadas pelos Estados Unidos da América (EUA): a ditadura de Anastasio Somoza García (1896-1956) na Nicarágua - que se perpetuaria até 1979 na figura de seus filhos -, responsável por assassinar Augusto Sandino (1895-1934), um dos principais líderes populares da história do país; e a de Rafael Trujillo (1891-1961) na República Dominicana, responsável por matar as irmãs Mirabal em 1960, que faziam oposição ao governo (Prado; Pellegrino, 2019).

Há ainda que se citar as novas direitas populistas, representadas pelos governos de Getúlio Vargas no Brasil (1937-1945) e Juan Domingos Perón na Argentina (1946-1955), em chaves que rejeitam a luta de classes e o próprio liberalismo, oferecendo uma espécie de resposta personalista à influência comunista. Segundo José Romero (1970), essa nova direita se apropriaria de ideologias europeias, como o fascismo, o falangismo e o nazismo, incorporando parcialmente a defesa de reivindicações populares sob um viés nacionalista, autoritário e paternalista. Na avaliação do historiador argentino, tratar-se-ia de um caminho para a modernização econômica e social alternativo ao liberalismo e ao socialismo e voltado para a conciliação entre os interesses das elites senhoriais, das classes médias e dos setores populares sob valores tais como: ordem, hierarquia, catolicismo e justiça social.⁵

É nesse quadro, portanto, que as direitas latino-americanas chegam na década de 1950: com diferentes experiências no poder, clivagens e influências externas (como a dos EUA, principalmente), além de uma presença fascista significativa. É a partir dessa década que se agravou o quadro de golpes civil-militares na América Latina, especialmente após a Revolução Cubana (1959). Esta acarretou no alinhamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) com o país da América Central, e, a partir daí, muitos golpes seriam desferidos, inscritos na lógica de Guerra Fria e do conflito geopolítico, ora contra forças e governos assumidamente socialistas (como no Chile), ora de

5 A interpretação de Romero (1970) diverge da maioria dos estudos mais recentes sobre direitas populistas, os quais tendem a deslocar o aparecimento desse fenômeno para o final dos anos 1980 em diante. Sobre o tema, cf. Weyland (1996).

centro-esquerda (como no Brasil). Significativamente, esses golpes tiveram por principais condutores os militares e as Forças Armadas de seus respectivos países, com lastro da sociedade civil. Foram golpes à direita, organizados e executados por grupos e indivíduos que compõem esse campo do espectro político. Por outro lado, países como Colômbia, México e Venezuela mantiveram eleições periódicas, mas ingressaram em regimes de partido único, a exemplo do México, ou limitaram as disputas pelo poder exclusivamente entre as elites, como na Colômbia e Venezuela (Burton, 2011).

HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA DAS “NOVAS DIREITAS” NA AMÉRICA LATINA

A expressão “*nouvelle droite*” surgiu na França, em 1978, sendo utilizada entre os jornalistas para designar um novo movimento político que tinha como sua principal referência intelectual Alain de Benoist (1943-). Esse grupo, o *Groupement de recherche et d'études pour la civilisation européenne (GRECE)*, buscou se diferenciar das direitas clássicas (liberais, conservadores e fascistas) defendendo um “neonacionalismo” centrado na “raça branca” e na “herança indo-europeia” francesa. O GRECE reivindicou a primazia das elites em detrimento de estratégias eleitorais voltadas para obter apoio popular. Depois de focar no combate ao comunismo, a nova direita francesa passou a combater o individualismo liberal e o imperialismo estadunidense pautada em um “neo racismo diferencialista”, afirmando a diversidade cultural dos povos contra a homogeneização das culturas ditada pelos EUA e pela União Soviética (Ramalho, 1999).

Posteriormente, e com foco nas experiências francesa e anglosaxônica, Chantal Mouffe (1981) se referiu ao surgimento de um amplo movimento conservador-liberal que reuniria neoliberais, neoconservadores e a nova direita francesa em torno da crítica ao igualitarismo e à democracia como forma de governo. Para a cientista política belga, o neoliberalismo remontaria à década de 1940, com os textos de Friedrich Hayek (1899-1992) se destacando teoricamente; o neoconservadorismo teria surgido no início da década de 1970, tendo como seus ideólogos Daniel Bell (1919-2011), Irving Bristol (1920-2009), entre outros; e a nova direita francesa apareceria poucos depois, ainda nos anos 1970, tendo na obra de Alain de Benoist (1943-) sua principal liderança intelectual. Embora Mouffe (1981) não tenha explorado a política na América Latina, é importante recuperar sua análise sobre as novas direitas, pois ela apresenta semelhanças com o que ocorreu em outros países.

Em sua avaliação, um dos aspectos mais relevantes nessa discussão seria o alinhamento entre neoconservadores e neoliberais dos EUA e da Grã-Bretanha (chamado pela autora de “populismo de direita”) no que tange às suas críticas

contra o “excesso” de igualdade postulado pelo Estado de bem-estar social, bem como à sua defesa intransigente de certos tradicionais relativos à família, às mulheres, ao aborto, à homossexualidade e outros temas sociais. Desse modo, as direitas anglo saxônicas buscaram romper os limites impostos por identidades partidárias ou de classe, com o fim de construir lealdades baseadas em maiorias morais, isto é, fundadas na cultura, e não necessariamente em interesses materiais diretos (Mouffe, 1981).

A crítica neoliberal contra o intervencionismo estatal em defesa do mercado também se fez presente na América Latina, em países como Peru, Chile, Brasil, Argentina, Paraguai e México, sendo avaliada por vários autores como indício do surgimento de “novas direitas” na região. Na Argentina, a recepção do neoliberalismo teria se iniciado já na década de 1950, por iniciativa de políticos, intelectuais e *think tanks* através dos quais foram construídas parcerias com organizações neoliberais de outros países, a exemplo da Foundation for Economic Education (FEE), da Mont Pèlerin Society e do contato direto com dois dos principais teóricos do neoliberalismo no mundo, Ludwig von Mises (1881-1973) e Hayek. A partir da década de 1980, o discurso neoliberal ganharia mais força na Argentina, propondo a sua “modernização” em contraponto ao passado “populista”, reivindicando: redução da despesa pública, primazia do mercado em relação ao Estado, respeito pela propriedade privada, abertura comercial e financeira, redução do poder dos sindicatos e flexibilização das leis trabalhistas. Tudo isso sob uma retórica de desprezo pela política e pelo debate respeitoso, envolvendo ideias e modelos distintos do neoliberalismo (Morresi, 2008).

O mesmo conjunto de ideias passou a ser cultivado no Chile por volta de meados da década de 1950, a partir do intercâmbio entre as Escolas de Economia da Pontificia Universidad Católica de Chile e da University of Chicago, resultando na publicação de artigos em diários de ampla circulação (*El Mercurio*) e na criação de veículos próprios, como a revista *Polémica económico-social*, de 1968. Assim, os economistas vinculados ao neoliberalismo no Chile publicaram farto material criticando os excessos de intervenção estatal na economia, a valorização dos salários e as negociações coletivas, atribuindo uma explicação predominantemente monetária para a causa da inflação (Ruiz, 1992).

Já em 1966 havia um partido chileno que congregava conservadores e liberais: o Partido Nacional. Este partido contava com uma militância violenta (Deutsch, 2005), que enfrentava fisicamente os apoiadores de Salvador Allende (1908-1973), político socialista eleito em 1970 através da coalizão de esquerda Unidade Popular (UP). Ao longo da década de 1970, sob a ditadura Augusto Pinochet (1973-1990), os neoliberais chilenos se aproximaram dos nacionalistas corporativistas, compartilhando o diagnóstico segundo o qual o país vivia uma

crise política e moral responsável por afetar a autoridade da família, da Igreja, da universidade e do governo. Nesse sentido, as direitas passariam a defender o regime de Pinochet mesmo em seus aspectos mais arbitrários, supondo que a ditadura se constituiria enquanto um ato fundacional de uma nova institucionalidade capaz de preservar a unidade nacional, a tradição cristã ocidental, os direitos individuais, a propriedade privada, a ordem e a disciplina (Ruiz, 1992).

O caso chileno é de particular interesse por sintetizar uma linha dura violenta no poder e uma agenda econômica neoliberal, que prenunciou a guinada político-econômica dos anos 1980. Ao mesmo tempo que a linha dura se opunha a uma abertura maior ao mercado externo, e uma agenda de privatizações integral (o que se revela na manutenção do cobre como propriedade estatal), a orientação pró-mercado se fez valer no Chile, exibindo assim ao menos duas coalizões de direita durante o regime (Deutsch, 2005).

No Peru, a “nova direita” teria se consolidado politicamente entre os anos de 1987 e 1988, no bojo de uma campanha eficiente contra a estatização dos bancos privados nacionais empreendida pelo governo Alan García (1985-1990). Composta de empresários, conservadores católicos, partidos políticos e *think tanks*, a “nova direita” liderada por intelectuais como Mario Vargas Llosa (1936-) e Hernando de Soto (1941-) se uniria com o fim de preservar seus privilégios de classe contra o aumento da criminalidade e o poder dos sindicatos operários (Durand, 1990). Com o fim do governo García, em 1990, as direitas peruanas se alinharam ao governo de Alberto Fujimori (1990-2000) responsável pela estabilização da economia nacional e pela implementação de uma agenda conservadora. Os empresários adeptos do neoliberalismo e integrantes da Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas (CONFIEP) não somente participaram diretamente do governo, como também defenderam a sua tentativa de autogolpe realizada em 1992. Paralelamente, organizações católicas conservadoras, a exemplo da Opus Dei e da Sodalitium Christianae Vitae, apoiaram publicamente Llosa e o grupo anti-nacionalização bancária. Assim, “desde os anos 1990, uma geração de gerentes e profissionais individuais se formou nessas escolas e universidades de elite, abraçando uma agenda econômica neoliberal, e valores católicos conservadores, reconciliando assim piedade/perdão religiosa/o com bem-estar material” (Durand, 2011, p. 102, tradução nossa).⁶

O México talvez represente o caso mais emblemático de amálgama entre neoliberalismo e neoconservadorismo, especialmente no início deste século. Conforme Alexandre Dawson (2011) explicou, o Partido de Acción

⁶ No texto original, “since the 1990s, a generation of managerial and professional individuals have graduated from these elite private schools and universities and have embraced neoliberal economics and conservative Catholic values, reconciling in this way religious piety with material well-being” (Durand, 2011, p. 102).

Nacional (PAN), fundado em 1939, desde o início de sua trajetória identificou-se com o catolicismo, buscando oferecer uma alternativa ao domínio do Partido Revolucionário Institucional (PRI). No final da década de 1970, o PAN iniciou um movimento de inclusão de grupos ultradireitistas inconformados com a corrupção política, a rebelião juvenil, a liberdade sexual e o consumo de drogas, além do feminismo. Durante os anos 1990, o partido conquistou vários governos estaduais, além de se tornar uma força significativa na Câmara dos Deputados. Sob o governo populista de Vicente Fox (2000-2006), o PAN deslocou-se ainda mais para a extrema direita, assumindo um discurso anti-estatista de capitalismo selvagem. Contudo, a partir de 2007, diversos membros saíram do partido para ingressar no Movimiento de Participación Solidária, um novo partido que reuniu fascistas e conservadores, reafirmando uma agenda política baseada em valores tais como família, governo honesto e ordem.⁷

Benjamin Cowan (2018) também identificou a existência de uma “nova direita” pautada pela aliança e/ou combinação entre neoconservadorismo e neoliberalismo, mas com foco no Brasil e nos EUA. Examinando as relações mantidas entre organizações de direita com sede nos dois países mencionados e a trajetória dos indivíduos que atuaram em tais organizações,⁸ o historiador estadunidense mostrou como a pretensão de construir uma moral majoritária nos EUA e no Brasil pautou o comportamento político de conservadores evangélicos e católicos. Atacando políticas públicas voltadas para a homossexualidade e o aborto, o Estado de bem-estar social, o comunismo, a imoralidade e a secularização, os neoconservadores estadunidenses e brasileiros promoveram uma campanha transnacional em parceria com líderes e organizações homólogas latino americanas, europeias, asiáticas e orientais, trocando informações e oferecendo treinamento de militantes. Nesse sentido, Cowan (2018) revela que um fenômeno aparentemente novo, qual seja, a simbiose entre neoliberalismo e neoconservadorismo, na verdade, remonta aos anos 1960 e ao contexto de Guerra Fria, por mais que possa sofrer adaptações no presente.

No plano político, os governos militares da segunda metade do século XX ficarão marcados por um anticomunismo truculento, com as chamadas “linhas

7 Os evangélicos, em particular, teriam conquistado espaços importantes no governo e nas casas legislativas do México, criando partidos próprios, como o Partido Encuentro Social (PES), impondo leis pró-vida e realizando intensa campanha de oposição ao que eles chamam de “ideologia de gênero”, semelhante ao que fazem as direitas neoconservadoras no Brasil, na Colômbia e Costa Rica (Romero *et al.*, 2020, p. 271).

8 Cowan (2018) se debruçou sobre a história da Free Congress Foundation, do International Policy Forum (IPF), ambas as organizações criadas por Paul Weyrich em 1978 e 1982, respectivamente; da Tradição, Família e Propriedade (TFP), fundada por Plínio Corrêa de Oliveira em 1960; e da World Anticommunist League (WACL), surgida na Coréia do Sul em 1966.

duras” das Forças Armadas pressionando ou mesmo assumindo os grupos à direita no poder para combater seja as forças democráticas organizadas, que não adotavam a luta armada, seja aqueles que assumiam o combate como estratégia de sublevação e potencial derrubada do regime militar. A religião, aí, cumprirá papel de legitimadora dos regimes militares, especialmente com as igrejas evangélicas - que observarão um *boom* significativo a partir das décadas de 1980-1990 -, havendo algumas poucas exceções de confronto aos regimes que, muitas vezes, se valeram de práticas de tortura e assassinato em suas estratégias anticomunistas (Villazón, 2015).

Com o fim da Guerra Fria,

assistimos na América Latina à consagração da democracia representativa como regime político incontornável e dos direitos humanos como seu alicerce. Em tais circunstâncias, a vinculação com os regimes militares convertia-se em ônus para os indivíduos e grupos que disputavam posições na arena política (Velasco e Cruz; Kaysel; Codas, 2015, p. 7-8).

Em outras palavras, houve uma inflexão conjuntural significativa após a queda do Muro de Berlim, que afetaria decisivamente o pensamento e a política das direitas latino-americanas, agora associadas a ditaduras.

Os anos 1990 registraram a continuidade da instabilidade institucional na América Latina, com uma miríade de *impeachments* e renúncias presidenciais eclodindo em seu território. Em ordem cronológica: Fernando Collor, 1992, Brasil; Carlos Pérez, Venezuela, 1993; Ernesto Samper, Colômbia, 1996; Abdala Bucaram, Equador, 1997 e Raul Cubas Grau, Paraguai, 1999. Já no começo do século espocaram vitórias de forças à esquerda, como no Brasil e na Bolívia, com líderes populares que sinalizavam com políticas sociais voltadas para as populações carentes. Era a chamada “onda rosa”, a conquista do poder pela via eleitoral por parte de forças das esquerdas em diferentes países da América Latina. É nesse contexto que as direitas se reorganizaram, participando diretamente do poder na Colômbia e no México, compondo coligações governamentais no Brasil, fornecendo quadros e pautando as políticas públicas do governo, estando no poder (Peru) ou fora dele (Argentina e Chile até 2010) (Burton, 2011).

A América Latina do período 1980-2020 tem algumas especificidades que vertebram sua conformação social. Trata-se de um território de alta instabilidade institucional, marcada por rupturas frequentes nos governos dos países que a compõem, e é ainda a região mais desigual do planeta (Lissardy, 2020), e a mais violenta do mundo por larga margem desde 2005, com altas taxas de homicídio (Mejías, 2022). Em um quadro de alta densidade urbana e de grande violência, o problema da segurança pública passou a ser cada vez mais urgente na região, sendo governos corruptos regularmente tidos como responsáveis por

tais problemas (Romero *et al.*, 2020). Inserida nessa lógica, a defesa aberta da violência, que fora adotada sem rodeios pelos liberais e conservadores na época da Guerra Fria, passa a ser convocada contra os criminosos, cobrando uma atuação mais incisiva das forças de segurança, o que propicia o surgimento de um Estado autoritário sob contornos diferentes.⁹ É aí também que a religião volta a ter papel fundamental na sociabilidade conservadora, porém sob signos adaptados à essa nova conjuntura.

Ao realizar uma pesquisa empírica no México, Peru, na Guatemala, Nicarágua, Costa Rica e Bolívia, Edgar Ruiz (2005) construiu um panorama valioso acerca do neoconservadorismo na América Latina.¹⁰ Em seu entendimento, o avanço da agenda neoconservadora na região foi impulsionado a partir das últimas décadas da Guerra Fria sob a liderança do papado de João Paulo II (1978-2005) e dos governos Ronald Reagan (EUA, 1981-1988) e George Bush (EUA, 2001-2009), seguidos de igrejas, ativistas cristãos e organizações homólogas, a exemplo dos Legionários de Cristo (1941), da Human Life International (1981), da Alianza Latinoamericana para la Familia (1983) e da Fundación Domino (1987). Assim, as direitas neoconservadoras empreenderam diversos esforços voltados para combater a liberdade sexual, o laicismo e o feminismo na América Latina, utilizando-se de militância nas ruas, em casas legislativas e na internet, da publicação de livros e manuais sobre educação sexual, além da criação de centros de estudos, como a Pontifícia Academia para la Vida (1994).

Nesse sentido, o trabalho de Ruiz (2005) indica uma mudança nos discursos das direitas conservadoras latino americanas, que conferem maior acento a problemas culturais e sociais, como sexualidade, aborto, gênero e drogas, em seus conflitos com as esquerdas. No entanto, esse movimento recupera, em parte, as considerações feitas por Edmund Burke (1982), quando o filósofo irlandês enfatizou o vínculo intrínseco entre política e religião, Estado e Igreja, a importância do cristianismo para organização da sociedade em termos de reconhecimento das desigualdades e hierarquias “naturais” existentes entre os homens; e por Joseph de Maistre (1825), para quem a soberania e a capacidade

9 Segundo Nina Wiesehomeier e David Doyle (2014), em toda a América Latina, os resultados de pesquisas de opinião realizadas entre os anos 1990 e 2010 junto a indivíduos simpatizantes das direitas mostram que eles tendem a apoiar medidas autoritárias para combater o avanço da criminalidade. No entanto, a demanda por um Estado forte capaz de garantir a segurança pública atravessa a clivagem esquerda-direita, reunindo pessoas dos mais variados matizes políticos e ideológicos. É justamente por isso que ela se coloca como uma janela de oportunidades para que as direitas consigam ampliar seu eleitorado, atravessando barreiras de classe e identidades partidárias.

10 O autor não usa o termo “neoconservadorismo”, mas discute um conjunto de práticas e discursos políticos que remetem a uma mudança no conservadorismo motivada por seu embate contra pautas pós-materialistas. Sobre as diferenças entre conservadorismo e neoconservadorismo, cf. Robert Nisbet (1987).

de transformação social não reside no povo, mas sim em Deus, visto como a única fonte de legitimidade do poder político e agente da história. Portanto, o novo conservadorismo, recupera uma longa tradição do pensamento político que rejeita mudanças bruscas, a legitimidade do governo popular (embora interpele as camadas populares constantemente) e a igualdade como princípio fundamental, e o faz agarrando-se taticamente e de modo instável ao neoliberalismo.

Em nossa avaliação, é nítido que tal neoconservadorismo difere de uma interpretação laica acerca da organização social e do exercício do poder, que pode ser encontrada na obra de Michael Oakeshott, na medida em que o filósofo inglês pontuou, em seu ensaio “Ser conservador”, de 1956, que conservadorismo e religião não apresentam uma relação necessária entre si; e muito pelo contrário. Desde uma perspectiva conservadora, não caberia ao Estado impor uniformidade de crenças, mas tão somente reconhecer a liberdade e a diversidade de cultos, resolvendo eventuais conflitos surgidos a partir dessa mesma diversidade. Em suas palavras,

Para deixar claro meu ponto de vista antes de partirmos para uma elaboração mais detalhada, as linhas que formam a figura da predisposição conservadora na política não têm nada a ver com leis divinas ou ordem natural, nem com moral ou religião; é a observação de quatro maneiras de viver que combinadas com o paradigma de que a atividade de governar é específica e limitada, provendo e zelando pelas regras gerais de conduta, que são entendidas, não como planos para se impor atividades substantivas, mas como capazes de possibilitar que as pessoas persigam seus próprios interesses com a frustração mínima. Tudo isso exige uma postura conservadora (Oakeshott, 2016, p. 168).

O neoliberalismo, por sua vez, também apresenta uma configuração conceitual nova em relação ao liberalismo clássico e o liberalismo social, pois, diferente destas duas variantes, ele enfatiza a necessidade e a vantagem da liberdade econômica em detrimento da liberdade política, assim como um individualismo radical frente à cooperação entre os indivíduos e à preocupação com o bem-estar social (Freedon, 2015). Para um de seus principais teóricos, o já mencionado economista austríaco Hayek, o liberalismo¹¹ deveria ser entendido, sobretudo, como redução máxima da coerção sobre o indivíduo (liberdade negativa), não implicando, necessariamente, em liberdade civil ou política (liberdade positiva). Assim, a liberdade como exercício do poder passa a ser combatida pelos neoliberais que buscam se diferenciar tanto dos socialistas quanto dos conservadores e dos liberais sociais, defendendo a primazia do

11 Ele não usa o prefixo “neo”, entendendo que sua interpretação é tributária do “verdadeiro liberalismo”, cujo principal teórico seria Adam Smith. Assim, percebe-se que o uso do termo “neoliberalismo” é mais comum entre os seus estudiosos do que entre os seus teóricos, tal como ocorre com relação ao neoconservadorismo.

mercado na organização e transformação social, além de maior tolerância religiosa, em comparação com os conservadores (Hayek, 1983) - muito embora existam diversas afinidades e aproximações políticas entre neoliberais e neoconservadores, como expomos neste capítulo.

Além destas duas novidades em termos de ideologias políticas, poderíamos tratar, rapidamente, das ressignificações e transformações dos fascismos. Francisco Carlos Teixeira da Silva e Karl Schurster (2022) são alguns dos pesquisadores que rejeitam um tratamento restritivo aos fascismos com relação aos anos 1920-1940, compreendendo que esse fenômeno apresenta uma série de continuidades e permanências nos dias de hoje.¹² Os historiadores argumentam que os fascismos contemporâneos recuperam dos fascismos clássicos o uso de expressões vulgares, visando ridicularizar e desqualificar o adversário, negando-se o debate racional. A construção simbólica dos adversários seria acompanhada do estímulo frequente à violência que, uma vez transformada em fato normal ao nível da linguagem, seria naturalizada também ao nível da ação física.

Enzo Traverso (2019) também analisa os fascismos na longa duração, mas dando conta de enfatizar suas transformações, daí o emprego dos termos neofascismo e pós-fascismo: enquanto o primeiro representaria “[...] uma tentativa de perpetuar e regenerar o velho fascismo” (Traverso, 2019, p. 15), o segundo, apesar de apresentar continuidades em relação ao fascismo clássico, não reivindicaria tal origem, a exemplo do governo Donald Trump (2017-2021). Ele difere do fascismo clássico em vários aspectos: política econômica, política externa, individualismo exacerbado em detrimento de concepções culturais coletivas. A diferença de contextos históricos provocou, inclusive, mudanças em termos de inimigos a serem combatidos, incluindo: negros, latinos, muçulmanos e imigrantes não-brancos, em geral. Além disso, faltou ao governo Trump um programa político de transformação substantiva da sociedade, algo que o fascismo clássico apresentou. Em síntese, para o historiador italiano, a fragilidade do trumpismo na construção de identidades coletivas, na mobilização das massas e na formulação de um modelo civilizatório alternativo ao liberalismo e ao socialismo seriam sinais evidentes da diferença entre o pós-fascismo trumpista e o fascismo clássico (Traverso, 2019).

¹² Importante frisar que os autores não identificam o fascismo como uma ideologia política, mas sim enquanto “[...] uma doutrina de ressentimento com grande capacidade de mobilização de massas por meio do uso da violência” (Silva; Schurster, 2022, p. 306), muito embora abordem conceitos comuns aos fascismos, a exemplo de: militarismo, nacionalismo, imperialismo, racismo, culto ao líder e violência política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eleição de Donald Trump em 2016, nos Estados Unidos, seguida da eleição de Jair Bolsonaro em 2018, no Brasil, pegou muitos analistas políticos de surpresa. Porém, esses eventos revelam um fenômeno mais amplo, qual seja, a crise da democracia liberal. A crise que as instituições representativas atravessam atualmente alcança tanto países onde a democracia se estabeleceu de forma tardia e incompleta, como no Brasil, quanto países onde a democracia parecia ser sólida e resiliente mesmo quando confrontada em seus fundamentos, como nos EUA. Com Adam Przeworski (2020), concordamos que o crescimento das desigualdades socioeconômicas provocadas pela hegemonia neoliberal se combinou com uma insatisfação generalizada em relação aos governantes, expressa na percepção de que mudam-se os personagens, mas não as práticas. A morte das democracias, para recuperarmos a expressão utilizada por Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (2018), não ocorre mais através de golpes armados liderados pelas Forças Armadas, como no Brasil em 1964 ou no Chile em 1973, mas sim por iniciativa de líderes autoritários que atuam dentro das próprias instituições representativas e são cancelados nas urnas.

Podemos sugerir como hipótese de trabalho, reforçando a interpretação de Przeworski (2020) e Mudde (2022), que a crise da democracia liberal em curso tem como um de seus principais elementos definidores a normalização dos extremismos de direita, expressa na ascensão de líderes e partidos populistas radicais de direita e no crescimento eleitoral de partidos ultrarradicais de direita em vários países e continentes.¹³ Afinal, como destaca Perry Anderson, “se uma via parlamentar ao socialismo está para ser vista, as experiências italiana e alemã entre as guerras são um lembrete de que há uma via parlamentar ao fascismo. Esta realidade incômoda tem de ser encarada” (Anderson, 2002, p. 233). É a partir daí que se compreende a urgência do tema e o aumento na atenção dos intelectuais para o problema: restringir o fascismo às experiências históricas de tomada do poder na Alemanha e Itália parece insuficiente para explicar continuidades históricas como as vistas atualmente.

Nas discussões sobre avanços fascistas no Brasil, Webber (2020), por exemplo, sugeriu que a experiência sob Bolsonaro poderia se traduzir não num formato fascista de Estado clássico, com uma agenda de nacionalismo e

13 Mudde (2022, p. 22-23) distingue direita radical e direita ultrarradical: a primeira “[...] aceita a essência da democracia, mas se opõe a elementos fundamentais da democracia liberal, notadamente os direitos das minorias, o Estado de Direito e a separação de poderes”; enquanto a segunda “[...] rejeita a própria essência da democracia, ou seja, a soberania popular e o governo da maioria”. Em síntese, “enquanto a direita ultrarradical é revolucionária, a direita radical é mais reformista. Essencialmente, a direita radical confia no poder popular, e a direita ultrarradical não”.

protecionismo econômico, mas sim de subserviência ao capital internacional. Os “camisas negras” de Bolsonaro, à la Mussolini, poderiam ser recrutados facilmente entre as milícias do Rio de Janeiro (Webber, 2020, p. 162), em outro exercício de imaginação histórica do autor que não rejeita a possibilidade de os episódios de fascismo clássico assumirem novas formas na história.

Assim, entendemos que as transformações nos discursos e na linguagem política liberal, conservadora e fascista são indícios de que o aparente consenso democrático e pluralista surgido sob os escombros da Guerra Fria e das ditaduras militares latino americanas não foi capaz de impedir que velhos discursos fossem recuperados e normalizados, corroborando a violência política e a corrosão das democracias contemporâneas a partir de dentro. O combate e a perseguição política contra minorias étnicas ou grupos vulneráveis, os ataques sistemáticos contra a legitimidade das eleições e do Poder Judiciário, seguidos da banalização do recurso à violência ilegal no combate à criminalidade são alguns dos sinais que demonstram um processo de crise democrática no Ocidente, em boa medida, associado à radicalização das direitas e à convivência dos partidos tradicionais em relação à ascensão de líderes radicais de direita, a exemplo de Bolsonaro.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Afinidades Seletivas**. Boitempo Editorial: São Paulo, 2002.

ANSALDI, Waldo. Propuesta para una agenda de investigación sobre las derechas latinoamericanas. **Revista CIDOB d’Afers Internacionals**, Barcelona, n. 132, p. 123-144, 2022.

BOHOSLAVSKY, Ernesto; BROQUETAS, Magdalena. Las derechas en América Latina tras la salida de las últimas dictaduras. **Historia y problemas del siglo XX**, Año 10, v. 11, p. 8-14, julio-diciembre de 2019.

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a revolução em França**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

BURTON, Guy. The South American right after ‘the end of history’. *In*: DOMINGUEZ, Francisco; LIEVESLEY, Geraldine; LUDLAM, Steve (eds.). **Right-wing politics in the new Latin America**. London; New York: Zed Books, 2011, p. 11-25.

COWAN, Benjamin Arthur. A hemispheric moral majority: Brazil and the transnational construction of the New Right. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, vol. 61, nº 2, p. 1-25, 2018.

DAWSON, Alexander. PAN Para Todos: elections, democracy and the right in contemporary Mexico. *In*: DOMINGUEZ, Francisco; LIEVESLEY, Geraldine; LUDLAM, Steve (eds.). **Right-wing politics in the new Latin America**. London; New York: Zed Books, 2011, p. 63-77.

DEUTSCH, Sandra McGuee. **Las derechas – La extrema derecha en la Argentina, el Brasil y Chile, 1890-1939**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2005.

DURAND, Francisco. La nueva derecha peruana: orígenes y dilemas. **Estudios Sociológicos**, Ciudad de México, vol. 8, n° 23, p. 351-374, may.-aug. 1990.

DURAND, Francisco. A right for all seasons? Right-wing politics in contemporary Peru. In: DOMINGUEZ, Francisco; LIEVESLEY, Geraldine; LUDLAM, Steve (eds.). **Right-wing politics in the new Latin America**. London; New York: Zed Books, 2011, p. 96-109.

FINCHELSTEIN, Frederico. **Do fascismo ao populismo na história**. São Paulo: Almedina, 2019.

FREEDEN, Michael. **Ideología**: una brevíssima introducción. Santander: Universidad Cantabria, 2013 [2003].

FREEDEN, Michael. **Liberalism**: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2015.

HAYEK, Friedrich. **Os fundamentos da liberdade**. São Paulo: Visão, 1983 [1972].

KOLAR, Fabio; MÜCKE, Ulrich (eds.). **El pensamiento conservador y derechista en América Latina, España y Portugal**: siglos XIX-XX. Madrid/ Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 2018.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LISSARDY, Gerardo. Por que a América Latina é a ‘região mais desigual do planeta’. **BBC News**, 16 fev. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51406474>. Acesso em: 29 abr. 2024.

LUNA, Juan Pablo; KALTWASSER, Cristóbal Rovira (orgs.). **The Resilience of the Latin American right**. John Hopkins University Press, Baltimore, 2014.

MAISTRE, Joseph de. **Ensayo sobre el principio generador de las Constituciones políticas y demas instituciones humanas**. Pamplona: Imprenta de Javier Gadea, 1825 [1809].

MEJÍAS, Sonia Alda. **Dimensiones y perspectivas de la violencia en América Latina**. S.l.: Prosegur Research. 2022. Disponível em: https://www.prosegurresearch.com/pt_BR/blog/insights/dimensoes-perspectivas-violencia-america-latina-br#:~:text=A%20Am%C3%A9rica%20Latina%20%C3%A9%20a,compreens%C3%A3o%20destes%20n%C3%ADveis%20de%20criminalidade. Acesso em: 29 abr. 2024.

MORRESI, Sergio. **La nueva derecha argentina**: la democracia sin política. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2008.

MOUFFE, Chantal. Democracia y nueva derecha. **Revista Mexicana de**

Sociología, Ciudad de México, vol. 43, p. 1829-1846, 1981.

MUDDE, Cas. **A extrema direita hoje**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2022.

NISBET, Robert. **O conservadorismo**. Lisboa: Editorial Estampa, 1987 [1986].

OAKESHOTT, Michael. **Conservadorismo**. Belo Horizonte: Editora Aymee, 2016.

PRADO, Maria L; PELLEGRINO, Gabriela. **História da América Latina**. São Paulo: Contexto, 2019.

PRZEWORSKI, Adam. **Crises da democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [2019].

RAMALHO, Marcelo. Nouvelle droite/nova direita na França. *In*: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MEDEIROS, Sabrina Evangelista; VIANNA, Alexander Martins (orgs.). **Dicionário crítico do pensamento da direita**: idéias, instituições e personagens. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1999.

ROMERO, José L. **El Pensamiento Político de la Derecha**. Buenos Aires: Paidós, 1970.

ROMERO, Catalina *et al.* ¿Tradicionalismos, fundamentalismos, fascismos? El avance de los conservadurismos en América Latina. **Encartes**, Ciudad de México, vol 2, núm. 4, septiembre 2019-marzo 2020, pp. 252-283.

RUIZ, Carlos. El conservantismo como ideología. Corporativismo y neoliberalismo en las revistas teóricas de la derecha. *In*: CRISTI, Renato; RUIZ, Carlos. **El pensamiento conservador en Chile**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A., 1992, p. 103-123.

RUIZ, Edgar González. **Cruces y sombras**: perfiles del conservadurismo en América Latina. S.l.: S.n., 2005.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. **Passageiros da tempestade**: fascistas e negacionistas no tempo presente. Recife: Cepe, 2022.

SOLER, Lorena; PREGO, Florencia. Derechas y neogolpismo en América Latina. Una lectura comparada de Honduras (2009), Paraguay (2012) y Brasil (2016). **Historia y problemas del siglo XX**, Montevideo, Año 10, Volumen 11, p. 33-52, julio-diciembre de 2019.

TRAVERSO, Enzo. Do fascismo ao pós-fascismo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, vol. 13. nº 2, p. 12-44, 2019.

VELASCO E CRUZ, Sebastião; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (orgs.) **Direita, volver!** O retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

VICENTE, Martín Alejandro. **Una opción, en lugar de un eco**: los intelectuales liberal-conservadores en la Argentina, 1955-1983. 2014. 334 f. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales) - Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014.

VILLAZÓN, Julio. Velhas e novas direitas religiosas na América Latina: os evangélicos como fator político. *In*: VELASCO E CRUZ, Sebastião; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (orgs.) **Direita, volver!** O retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 163-177.

WEBBER, Jeffery R. Late Fascism in Brazil? Theoretical Reflections. **Rethinking Marxism**, Michigan, vol. 32, n° 2, p. 151-167, 2020.

WEYLAND, Kurt. Neopopulism and Neoliberalism in Latin America: Unexpected Affinities. **Studies in Comparative International Development**, Los Angeles, vol. 31, n° 3, p. 3-31, fall 1996.

WIESEHOMMEIER, Nina; DOYLE, David. Profiling the Electorate: Ideology and Attitudes of Rightwing Voters. *In*: LUNA, Juan Pablo; KALTWASSER, Cristóbal Rovira (orgs.). **The Resilience of the Latin American right**. John Hopkins University Press, Baltimore, 2014, p. 48-72.

A IMPRENSA COMO REFLEXO DA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: DESAFIOS E ABORDAGENS NA COMPREENSÃO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Carlos Souza de Jesus¹

INTRODUÇÃO

A imprensa, ao longo da história, tem sido uma testemunha ocular dos eventos que moldam a sociedade em que vivemos. Sua capacidade única de refletir o pulsar do tempo presente a torna uma ferramenta crucial na compreensão da evolução da sociedade contemporânea. Este artigo busca explorar os desafios intrínsecos e as abordagens que permeiam a análise da imprensa como um espelho da história do tempo presente, oferecendo uma investigação aprofundada sobre o papel essencial desempenhado pelos meios de comunicação na interpretação da complexidade social.

Justificando a relevância deste estudo, observa-se que a imprensa desempenha um papel central na formação da opinião pública e na disseminação de informações. Em um mundo cada vez mais conectado, onde as notícias circulam rapidamente, compreender a dinâmica entre a imprensa e a sociedade é fundamental para avaliar a interação entre eventos contemporâneos e a percepção coletiva. Além disso, diante do cenário de transformações aceleradas, o estudo da imprensa como reflexo da história do tempo presente torna-se uma ferramenta valiosa para decifrar os desafios e as oportunidades que moldam o panorama global.

Nesse contexto, os objetivos deste artigo incluem analisar criticamente a influência da imprensa na formação da narrativa histórica, destacando os desafios inerentes à objetividade e imparcialidade jornalística. Pretende-se também explorar as diversas abordagens teóricas e metodológicas utilizadas para compreender a relação entre a imprensa e a sociedade contemporânea. Além disso, propõe-se identificar lacunas no conhecimento existente e fornecer insights que possam contribuir para uma compreensão mais profunda do papel da imprensa como agente reflexivo da história do tempo presente.

¹ Mestrando em História do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo - UPF. *E-mail*: carlos-souza@hotmail.com.

Ao avançar nessas investigações, o artigo visa não apenas abordar a complexidade dessa interação, mas também oferecer perspectivas que enriqueçam o diálogo acadêmico e incentivem uma reflexão crítica sobre o papel dos meios de comunicação na construção da narrativa histórica contemporânea. Este estudo busca, assim, lançar luz sobre a intrincada rede de relações entre a imprensa e a sociedade, contribuindo para uma compreensão mais holística das forças que moldam o tecido social nos dias de hoje.

Os objetivos delineados para esta pesquisa envolvem não apenas a análise da influência da imprensa na construção da narrativa histórica, mas também a identificação de desafios específicos enfrentados pelos meios de comunicação contemporâneos. Explorar a interseção entre objetividade jornalística e a subjetividade inerente aos processos de seleção e edição de notícias é crucial para compreender as limitações e as oportunidades que surgem na representação da história em tempo real. Além disso, a pesquisa pretende examinar as diferentes abordagens teóricas e metodológicas empregadas por estudiosos para decifrar a complexa relação entre a imprensa e a sociedade.

Ao avançar nessa investigação, a expectativa é que os resultados contribuam para um entendimento mais aprofundado da dinâmica entre a imprensa e a sociedade contemporânea. Ao fornecer insights sobre as nuances dessa relação, a pesquisa busca preencher lacunas no conhecimento existente, promovendo uma compreensão mais rica e contextualizada do papel dos meios de comunicação na construção da história do tempo presente. Assim, este estudo aspira não apenas a analisar a influência da imprensa na sociedade, mas também a fornecer subsídios para reflexões críticas que ampliem o diálogo acadêmico sobre a interação entre a mídia e os eventos que moldam nossa era.

HISTÓRIA E EVOLUÇÃO NO BRASIL

A história da imprensa no Brasil está inextricavelmente ligada aos momentos cruciais de sua formação como nação. No século XIX, com a chegada da Família Real em 1808, a circulação de jornais foi autorizada, marcando o início da imprensa brasileira. Nesse contexto, Hipólito José da Costa fundou o *Correio Braziliense* em 1808, desempenhando um papel fundamental na disseminação de ideias iluministas e no fomento do debate político durante a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil (Sodré, 1999).

Após a Independência em 1822, a imprensa assumiu um papel ainda mais relevante na consolidação da identidade nacional. Jornais como *O Conciliador* e *O Republico*, de Diogo Antônio Feijó, e *A Moreninha*, de Francisco de Sales Torres Homem, tornaram-se pioneiros na abordagem de questões políticas e sociais, reflexo do conturbado período regencial (Morel, 2008).

Ao longo do século XIX, a imprensa no Brasil consolidou-se como um instrumento de luta política e social, destacando-se durante o Segundo Reinado. Publicações como *O Cabrião*, *Crítico da Situação* e *A Civilização* contribuíram significativamente para o debate sobre escravidão, monarquia e transição para o regime republicano (Sodré, 1999).

O final do século XIX e início do século XX marcaram uma fase de intensificação e diversificação da imprensa brasileira, conhecida como “República Velha” (1889-1930). Jornais como *O Estado de S. Paulo* e a revista *O Malho* ganharam destaque, abordando temas cotidianos e políticos com um tom satírico (Sodré, 1999).

A década de 1920 viu o Brasil ingressar na “Era do Rádio”, impactando a transmissão de informações. Mesmo com essa mudança, a imprensa escrita manteve sua relevância, com novas publicações como *A Manhã* e *O Jornal* surgindo. Com a Revolução de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, a imprensa enfrentou mudanças significativas, incluindo censura e intervenções governamentais (Sodré, 1999).

A partir dos anos 1940, com o término do Estado Novo, a imprensa brasileira experimentou expansão e diversificação. Novos veículos foram criados, e a imprensa regional ganhou destaque. A chegada da televisão na década de 1950 trouxe uma dinâmica inédita ao cenário midiático, alterando a maneira como as notícias e o entretenimento eram consumidos (Morel, 2008).

Durante o regime militar (1964-1985), a imprensa enfrentou desafios consideráveis, com censura e perseguição a jornalistas críticos ao governo. No entanto, alguns veículos, como o *Jornal do Brasil*, conseguiram manter uma postura independente e crítica. Com a redemocratização, a imprensa brasileira testemunhou a retomada da liberdade de expressão, mas também a concentração de propriedade midiática em poucos grupos (Sodré, 1999).

A década de 1990 foi marcada pelo surgimento e popularização da internet, transformando radicalmente o cenário da imprensa brasileira. Portais de notícias *online*, blogs e redes sociais passaram a desempenhar um papel significativo na disseminação de informações, ampliando as possibilidades de participação do público (Schudson, 2010).

Atualmente, a imprensa brasileira enfrenta desafios complexos, incluindo polarização política, disseminação de *fake news* e a crise econômica que afeta a sustentabilidade financeira dos veículos. A diversidade de vozes e a independência jornalística continuam sendo objetivos importantes para garantir um jornalismo robusto e capaz de cumprir seu papel fundamental na sociedade brasileira (Demeneck, 2009).

DESAFIOS DA COBERTURA JORNALÍSTICA NA ERA DA INFORMAÇÃO INSTANTÂNEA

Na contemporaneidade, a cobertura jornalística enfrenta uma série de desafios inéditos decorrentes da era da informação instantânea. A velocidade com que as notícias se propagam tornou-se uma faca de dois gumes, desafiando a capacidade dos veículos de comunicação de equilibrar precisão e rapidez (Demeneck, 2009). Nesse contexto, a pressão constante para atualizações rápidas muitas vezes coloca em xeque a veracidade das informações veiculadas, suscitando uma discussão crítica sobre a ética jornalística.

A necessidade de estar na vanguarda da informação pode levar a um fenômeno conhecido como “jornalismo de clique”, onde a ênfase na obtenção de cliques e visualizações online pode comprometer a integridade das notícias (Gadini, 2007). A competitividade pela atenção do público pode influenciar a seleção e a apresentação das histórias, gerando uma dinâmica em que a espetacularização muitas vezes supera a relevância informativa.

Outro desafio intrínseco à era da informação instantânea é a disseminação de notícias falsas e desinformação. A velocidade com que as informações circulam permite que conteúdos inverídicos atinjam uma ampla audiência antes mesmo de serem verificados (Rocha, 2011). Isso destaca a urgência de desenvolver estratégias eficazes de checagem de fatos para proteger a integridade da informação em um ambiente midiático cada vez mais volátil.

Além disso, a pressão constante por atualizações instantâneas pode impactar negativamente a profundidade da análise jornalística. A busca por manchetes atrativas muitas vezes deixa pouco espaço para uma investigação aprofundada, contribuindo para uma superficialidade na compreensão dos eventos (Schudson, 2010). A contextualização e a análise aprofundada são sacrificadas em prol da entrega rápida de notícias, comprometendo a capacidade do jornalismo de desempenhar seu papel essencial como um quarto poder informador e fiscalizador.

A influência das redes sociais e das plataformas digitais também desafia a prática tradicional do jornalismo. A rápida propagação de notícias por meio de redes sociais pode amplificar a disseminação de informações não verificadas, criando um ambiente propício para a viralização de conteúdos enganosos (Sodré, 1999). Isso exige que os profissionais de comunicação se adaptem a um ecossistema midiático em constante evolução, buscando maneiras inovadoras de se conectar com o público sem comprometer a qualidade da informação.

Por fim, o desafio da cobertura jornalística na era da informação instantânea transcende a esfera profissional e se estende ao público consumidor de notícias. A sociedade, muitas vezes, precisa desenvolver uma literacia mediática mais

apurada para discernir entre fontes confiáveis e duvidosas, desafiando as noções pré-concebidas e incentivando uma participação ativa na busca pela verdade informativa (Herscovitz, 2010).

A monetização das notícias online também se destaca como um desafio significativo na era da informação instantânea. A dependência de receitas publicitárias, muitas vezes vinculadas ao número de cliques e visualizações, pode criar um ambiente propício para a produção de conteúdo sensacionalista em detrimento da qualidade jornalística (Morel, 2008). A necessidade de atrair audiência rapidamente pode resultar em títulos chamativos e conteúdos superficiais, prejudicando a confiança do público nas fontes de notícias.

A globalização da informação intensifica ainda mais os desafios enfrentados pela cobertura jornalística contemporânea. Eventos que ocorrem em qualquer parte do mundo podem se tornar virais instantaneamente, aumentando a pressão sobre os meios de comunicação para fornecer cobertura em tempo real (Vecchi, 2015). Essa dinâmica globalizada exige que os jornalistas estejam constantemente atualizados sobre acontecimentos em diferentes fusos horários, elevando a complexidade da gestão do fluxo de notícias.

A polarização política e social, exacerbada pelo compartilhamento rápido de informações, cria um ambiente desafiador para a neutralidade jornalística. O fenômeno das “bolhas informativas” em plataformas digitais pode levar a uma fragmentação da sociedade, com diferentes grupos consumindo e acreditando em versões divergentes dos mesmos eventos (Yates, 2007). Nesse contexto, os desafios da cobertura jornalística envolvem a promoção da pluralidade de perspectivas e a resistência à polarização.

A falta de contexto histórico e a superficialidade na cobertura de eventos urgentes são preocupações adicionais. A busca incessante pela primazia na divulgação muitas vezes deixa de lado a contextualização necessária para uma compreensão completa dos acontecimentos (Leite Junior, 2017). A ausência de uma abordagem mais analítica pode contribuir para uma visão fragmentada e efêmera da história, prejudicando a capacidade da sociedade de aprender com o passado e compreender as raízes de questões contemporâneas.

A TRANSFORMAÇÃO TECNOLÓGICA E SEU IMPACTO NA NARRATIVA MIDIÁTICA CONTEMPORÂNEA

A transformação tecnológica emergiu como um dos pilares fundamentais que redefinem a narrativa midiática contemporânea, impulsionando mudanças substanciais na maneira como as informações são produzidas, disseminadas e consumidas. Esse fenômeno é inegavelmente influenciado pela rápida ascensão de novas plataformas digitais, redes sociais e avanços tecnológicos

que permeiam a sociedade moderna. Nesse contexto, é essencial explorar como essas transformações impactam a natureza da comunicação e a construção de narrativas jornalísticas.

A digitalização da informação e a ubiquidade da internet alteraram drasticamente o ecossistema midiático, proporcionando acesso instantâneo a uma gama diversificada de fontes e perspectivas. A disseminação globalizada de notícias em tempo real através de plataformas online desafia as estruturas tradicionais, dando voz a uma multiplicidade de atores e tornando o público mais ativo na seleção e interpretação de conteúdos informativos (Castells, 2009).

Nesse cenário, as redes sociais emergem como poderosos agentes de transformação, proporcionando um espaço virtual onde as narrativas se entrelaçam com as experiências individuais. A viralização de notícias e a rápida propagação de informações através dessas plataformas contribuem para a formação de uma esfera pública digital, onde as narrativas são moldadas e reinterpretadas de maneira dinâmica (Herscovitz, 2010).

A ascensão das tecnologias móveis também desempenha um papel crucial na transformação da narrativa midiática. Dispositivos como smartphones permitem que as pessoas acessem notícias a qualquer momento e em qualquer lugar, tornando a experiência informativa mais personalizada e adaptada aos estilos de vida contemporâneos. Essa mobilidade introduz novos desafios e oportunidades para os profissionais de comunicação que buscam envolver uma audiência cada vez mais conectada e ávida por conteúdo (Peters, 2013).

A convergência de mídias, caracterizada pela interconexão de diferentes plataformas e formatos, amplifica ainda mais a complexidade da narrativa midiática contemporânea. A transição fluida entre texto, imagem, áudio e vídeo desafia as fronteiras tradicionais do jornalismo, promovendo uma abordagem mais multimodal na construção de histórias (Jenkins, 2006). Essa convergência redefine não apenas a forma como as notícias são apresentadas, mas também como o público interage e participa ativamente do processo informativo.

No entanto, a transformação tecnológica também levanta questões sobre a confiabilidade das fontes e a disseminação de desinformação. A facilidade com que as notícias podem ser criadas, compartilhadas e manipuladas online coloca em destaque a importância da alfabetização midiática e da capacidade de discernir entre informações verídicas e falsas (Wardle; Derakhshan, 2017).

A narrativa midiática contemporânea também se beneficia da personalização algorítmica, na qual os algoritmos direcionam conteúdos específicos para os usuários com base em seus interesses e comportamentos online. Essa customização da experiência informativa molda as narrativas de acordo com as preferências individuais, mas também levanta questões sobre a

formação de “bolhas informativas” e a limitação da exposição a perspectivas diversas (Pariser, 2011).

O surgimento do jornalismo de dados e a visualização de informações complexas oferecem novas possibilidades na narrativa midiática contemporânea. Gráficos interativos, mapas e outras representações visuais ajudam a tornar informações complexas mais acessíveis e compreensíveis para o público, contribuindo para uma experiência informativa mais envolvente (Manovich, 2011).

O advento da realidade virtual (RV) e da realidade aumentada (RA) adiciona uma camada adicional à narrativa midiática, permitindo experiências imersivas e interativas. A capacidade de contar histórias de maneira envolvente e participativa por meio dessas tecnologias abre novas fronteiras na forma como as narrativas são concebidas e consumidas (Milgram; Kishino, 1994).

A transformação tecnológica também influencia a economia da mídia, com modelos de negócios tradicionais sendo desafiados pela ascensão de plataformas digitais e pela mudança nas expectativas dos consumidores. A monetização de conteúdo, os paywalls e os modelos de assinatura online tornam-se cada vez mais relevantes na busca por sustentabilidade econômica para organizações midiáticas (Anderson, 2009).

No âmbito do jornalismo participativo, as tecnologias digitais capacitam o público a contribuir ativamente para a criação de notícias. O uso de dispositivos móveis para captura de imagens e vídeos, juntamente com a participação nas redes sociais, permite que cidadãos comuns desempenhem um papel ativo na construção de narrativas e na denúncia de acontecimentos (Allan; Thorsheim, 2009).

A inteligência artificial (IA) e o aprendizado de máquina (ML) oferecem perspectivas promissoras na automação de processos jornalísticos, desde a geração de conteúdo até a personalização de notícias com base nas preferências individuais. No entanto, essas tecnologias também levantam preocupações sobre a ética na automação de decisões editoriais e a preservação da integridade jornalística (Tuchman, 1978).

A interatividade proporcionada por tecnologias como *chatbots* e assistentes virtuais redefine a relação entre o público e as narrativas midiáticas. A capacidade de interagir diretamente com as histórias, fazer perguntas e personalizar a experiência cria um ambiente mais participativo e centrado no usuário (Domingo *et al.*, 2008).

A segurança digital torna-se uma preocupação crítica na narrativa midiática contemporânea, com a proteção contra ataques cibernéticos e a garantia da integridade das informações. A confiança do público na veracidade das narrativas online é fundamental para preservar a credibilidade dos meios de comunicação (Buchanan; Tucker, 2016).

A transformação tecnológica também redefine a relação entre jornalistas e suas fontes, com o anonimato online e a facilidade de comunicação digital alterando as dinâmicas tradicionais. A proteção da privacidade das fontes e a autenticidade das informações tornam-se desafios cruciais para a integridade jornalística (McChesney; Nichols, 2010). A sustentabilidade ambiental também entra em foco na narrativa midiática contemporânea, com a preocupação crescente sobre o impacto ambiental da produção, distribuição e descarte de dispositivos eletrônicos utilizados no consumo de notícias (Götz, 2018).

RELAÇÃO ENTRE MEIOS DE COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE ATUAL

A relação entre meios de comunicação e a sociedade atual é intrincada e profundamente influenciada por uma miríade de fatores que refletem as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e tecnológicas em constante evolução. Vivemos em uma era onde a comunicação se tornou onipresente, permeando todos os aspectos da vida cotidiana e moldando a maneira como percebemos o mundo. A interconexão entre meios de comunicação e sociedade cria um ambiente dinâmico de troca de informações, valores e influências que desempenham um papel crucial na construção da identidade social e na formação da opinião pública.

Os meios de comunicação desempenham um papel central na construção da realidade social, influenciando a percepção pública de eventos, questões e narrativas. A capacidade de selecionar, interpretar e apresentar informações confere aos meios de comunicação um poder significativo na definição da agenda pública e na formação da opinião coletiva (McLuhan, 1964). A sociedade contemporânea é, portanto, moldada não apenas pelos eventos em si, mas também pela maneira como esses eventos são mediados e representados pelos meios de comunicação.

A globalização intensifica ainda mais essa relação, conectando sociedades de todo o mundo de maneiras sem precedentes. As tecnologias de comunicação permitem a transmissão instantânea de informações, o que contribui para a formação de uma esfera pública global. Essa interconectividade cria uma dinâmica em que eventos locais podem ter repercussões globais imediatas, alterando a percepção e a resposta coletiva a questões sociais e políticas (Castells, 1996).

A ascensão das redes sociais reconfigurou profundamente a dinâmica da interação social e a disseminação de informações. Plataformas como Facebook, Twitter e Instagram não apenas servem como canais de comunicação, mas também como espaços de construção e negociação de identidade. A exposição constante a uma variedade de perspectivas, valores e opiniões molda a formação da opinião pública de maneira única, proporcionando uma plataforma para a expressão individual e coletiva (Van Dijk, 2012).

No entanto, essa interconexão também traz desafios significativos, como a disseminação de desinformação e bolhas informativas. A polarização social, muitas vezes evidenciada nas redes sociais, destaca a necessidade de uma literacia midiática aprimorada, permitindo que os indivíduos avaliem criticamente as informações apresentadas e compreendam as complexidades subjacentes às narrativas mediadas (Wardle; Derakhshan, 2017).

A convergência midiática, caracterizada pela fusão de diferentes formas de mídia, reconfigura a experiência do usuário e desafia as estruturas tradicionais de produção e consumo de conteúdo. A transição fluida entre plataformas e formatos redefine a natureza da narrativa e amplia as possibilidades de envolvimento do público. A criação colaborativa de conteúdo e a participação ativa do público tornam-se elementos essenciais na construção da narrativa contemporânea (Jenkins, 2006).

Os meios de comunicação, ao refletirem a diversidade da sociedade, desempenham um papel central na promoção da representação inclusiva. No entanto, a representação equitativa ainda é um desafio, especialmente no que diz respeito a grupos marginalizados. A mídia pode tanto perpetuar estereótipos prejudiciais quanto ser uma força catalisadora para a mudança social, dependendo das escolhas editoriais e da responsabilidade ética dos profissionais de comunicação (Gilliam; Iyengar, 2000).

O papel dos meios de comunicação na construção da identidade cultural é evidente na maneira como representam e perpetuam valores, tradições e normas sociais. A exposição constante a narrativas midiáticas influencia a formação da identidade individual e coletiva, moldando atitudes, crenças e comportamentos. O diálogo entre os meios de comunicação e a sociedade torna-se, assim, uma arena dinâmica de construção e negociação de significados culturais (Hall, 1997).

A comercialização da mídia e a dependência de receitas publicitárias criam um cenário em que os interesses econômicos muitas vezes influenciam a seleção e apresentação de notícias. A busca por audiência e receitas pode levar à priorização de conteúdos sensacionalistas em detrimento da qualidade jornalística. Essa dinâmica ressalta a importância de modelos de negócios sustentáveis que equilibrem a necessidade de rentabilidade com a responsabilidade social (McChesney, 1999).

O advento da inteligência artificial (IA) na produção de conteúdo midiático adiciona uma camada adicional à relação entre meios de comunicação e sociedade. Algoritmos e aprendizado de máquina influenciam a personalização de conteúdo, a segmentação de audiência e até mesmo a criação de notícias automatizadas. A ética da automação na produção de conteúdo levanta questões sobre a responsabilidade, transparência e diversidade nas narrativas mediadas por algoritmos (Dietrich *et al.*, 2020).

A relação simbiótica entre política e meios de comunicação é uma constante na sociedade contemporânea. A cobertura midiática influencia a percepção pública de eventos políticos, enquanto as estratégias políticas buscam moldar a narrativa mediática. A polarização política muitas vezes se reflete na cobertura seletiva e na partidarização da mídia, desafiando a busca pela objetividade jornalística (Benkler, Faris; Roberts, 2018).

A mobilidade tecnológica transforma a experiência do consumidor de mídia, permitindo o acesso a informações a qualquer momento e lugar. Dispositivos móveis e aplicativos de notícias redefinem a natureza da interação entre os meios de comunicação e o público, proporcionando uma experiência mais personalizada e adaptada aos estilos de vida contemporâneos (Peters, 2013).

A sociedade atual é caracterizada por uma constante negociação entre a privacidade e a exposição pública facilitada pelos meios de comunicação. A disseminação de informações pessoais, o monitoramento digital e a coleta de dados levantam questões éticas sobre a proteção da privacidade individual e a responsabilidade dos meios de comunicação na salvaguarda dessas informações (Brin, 1998).

A crescente conscientização sobre questões sociais, como diversidade, inclusão e sustentabilidade, influencia a demanda por uma mídia mais responsável e engajada. Os meios de comunicação são desafiados a refletir e promover uma agenda socialmente progressista, contribuindo para uma narrativa que transcenda estereótipos e preconceitos (Tuchman, 1978).

Os meios de comunicação desempenham um papel vital na construção da realidade social, na formação da opinião pública e na negociação de significados culturais. Ao mesmo tempo, a sociedade exerce pressões sobre os meios de comunicação para se adaptarem a valores emergentes, promoverem inclusão e responsabilidade social, e navegarem pelas complexidades éticas e tecnológicas inerentes à era digital. Essa relação continua a evoluir, marcada por desafios e oportunidades que moldarão o futuro da comunicação mediada na sociedade contemporânea.

Na contemporaneidade, a imprensa passa por uma série de transformações significativas que redefinem a maneira como as notícias são produzidas, distribuídas e consumidas. A digitalização e a ascensão da internet desempenharam um papel crucial nesse cenário, conforme discutido por Demeneck (2009). A transição do formato impresso para o digital não apenas alterou a forma como as notícias são apresentadas, mas também reconfigurou o modelo de negócios por trás da indústria da imprensa.

Os portais de notícias online emergiram como protagonistas nesse novo panorama midiático. Gadini (2007) destaca que essas plataformas

proporcionaram uma mudança fundamental na dinâmica da disseminação de informações, permitindo um acesso mais imediato e global às notícias. Além disso, a interação do público por meio de comentários e contribuições transformou a experiência jornalística, aproximando jornalistas e leitores, como salienta Schudson (2010).

A presença marcante das redes sociais como fonte de notícias também reconfigurou a paisagem midiática. Leite Junior (2017) observa que plataformas como Facebook e Twitter desempenham um papel central na amplificação do alcance das notícias, ao mesmo tempo em que introduzem desafios relacionados à autenticidade das informações compartilhadas.

A introdução de formatos multimídia, como vídeos e podcasts, busca atender à demanda por uma experiência mais rica de consumo de notícias. Rocha (2011) destaca que essa diversificação do conteúdo visa cativar uma audiência cada vez mais variada em suas preferências de consumo de informação.

No entanto, a monetização eficaz continua a ser um desafio premente para a imprensa digital. Yates (2007) ressalta que, embora a publicidade online seja vital, os modelos de negócios tradicionais enfrentam dificuldades para se sustentar, demandando adaptações contínuas.

A disseminação de *fake news* e desinformação representa um desafio crítico. Vecchi (2015) destaca a importância da verificação de fatos diante da facilidade com que informações imprecisas se propagam nas redes sociais, destacando a necessidade de abordagens eficazes para combater esse fenômeno.

A personalização de conteúdo, embora torne a experiência do usuário mais relevante, também levanta questões sobre a formação de bolhas de informação, conforme discutido por Schutz (2018). A capacidade da imprensa em adaptar-se à mobilidade, com o aumento do consumo de notícias por meio de dispositivos móveis, também se destaca como uma tendência dominante, como apontado por Morel (2008). Em meio a essas mudanças, a imprensa busca continuamente se adaptar e inovar, mantendo sua relevância e cumprindo seu papel essencial na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais destacam-se como o momento de reflexão sobre os aspectos abordados na análise da relação entre meios de comunicação e a sociedade atual. Ao explorar essa intrincada conexão, torna-se evidente que vivemos em uma era onde a comunicação desempenha um papel fundamental na construção da realidade social e na formação da opinião pública. A influência recíproca entre meios de comunicação e sociedade é dinâmica, refletindo as complexidades inerentes à evolução tecnológica, cultural e social.

No contexto da globalização, a interconexão entre sociedades ao redor do mundo por meio dos meios de comunicação desafia fronteiras físicas e transforma eventos locais em fenômenos globais. A rápida disseminação de informações cria uma esfera pública digital que transcende limites geográficos, redefinindo a forma como percebemos e respondemos aos desafios sociais e políticos.

A ascensão das redes sociais proporciona uma plataforma poderosa para a expressão individual e coletiva, mas também destaca desafios como a disseminação de desinformação e a formação de bolhas informativas. A responsabilidade da sociedade e dos meios de comunicação na promoção de uma literacia midiática aprimorada torna-se imperativa para garantir um engajamento informado e crítico.

A convergência midiática, ao desafiar as fronteiras tradicionais da produção e consumo de conteúdo, abre novas possibilidades para uma narrativa mais interativa e participativa. A criação colaborativa de conteúdo e a personalização da experiência do usuário tornam-se elementos essenciais na construção de narrativas que ressoem com audiências diversas.

Contudo, a comercialização da mídia, a polarização política e as questões éticas relacionadas à automação na produção de conteúdo destacam desafios cruciais a serem enfrentados. A busca por modelos de negócios sustentáveis, o equilíbrio entre rentabilidade e responsabilidade social, bem como a preservação da integridade jornalística na era da inteligência artificial, emergem como áreas críticas de atenção.

Nesse contexto, as considerações finais apontam para a necessidade de uma abordagem integrada e colaborativa entre os meios de comunicação, a sociedade e os reguladores. A busca por uma mídia mais inclusiva, responsável e ética exige o comprometimento de todas as partes interessadas para garantir que a relação entre meios de comunicação e sociedade seja construtiva, transparente e alinhada com os valores emergentes na contemporaneidade. É por meio desse diálogo contínuo e da adaptação flexível que poderemos enfrentar os desafios e explorar as oportunidades que essa relação intrincada nos reserva no cenário midiático em constante evolução.

REFERÊNCIAS

ALLAN, Stuart; THORSHEIM, Eric. **Citizen Journalism: Global Perspectives**. New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers, 2009.

ANDERSON, Chris. **Free: The Future of a Radical Price**. New York: Hyperion, 2009.

BENKLER, Yochai; FARIS, Robert; ROBERTS, Hal. **Network Propaganda: Manipulation, Disinformation, and Radicalization in American Politics**. New

York: Oxford University Press, 2018.

BRIN, David. **The Transparent Society: Will Technology Force Us to Choose Between Privacy and Freedom?** New York: Basic Books, 1998.

BUCHANAN, Elizabeth A.; TUCKER, Paul. **Politics of Privacy: Privacy and Digital Surveillance.** New York: Routledge, 2016.

CASTELLS, Manuel. **Communication Power.** New York: Oxford University Press, 2009.

CASTELLS, Manuel. **The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture**, v. 1. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell, 1996.

DEMENECK, Ben-Hur. **Objetividade jornalística: o debate contemporâneo do conceito.** 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Jornalismo, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Jornalismo, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

DIETRICH, David *et al.* **Artificial Intelligence and Data Journalism: Challenges and Opportunities.** New York: Routledge, 2020.

DOMINGO, David *et al.* **Participatory Journalism: Guarding Open Gates at Online Newspapers.** New Jersey: John Wiley & Sons, 2008.

GADINI, Sergio Luiz. Em busca de uma teoria construcionista do jornalismo contemporâneo: a notícia entre uma forma singular de conhecimento e um mecanismo de construção social da realidade. **Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 33, p. 79–88, 2007.

GILLIAM, Franklin D.; IYENGAR, Shanto. **Prime Suspects: The Influence of Local Television News on the Viewing Public.** New York: Cambridge University Press, 2000.

GÖTZ, Maya. **Sustainable Media: Critical Approaches to Media and Environment.** Londres e Nova York: Routledge, 2018.

HERSCOVITZ, Heloiza. Análise de Conteúdo em Jornalismo. *In:* LAGO, Claudia; BENETTI, Marcia (Organizadoras). **Metodologia de pesquisa em jornalismo.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 123-142.

HERSCOVITZ, Hélio. **Mediated Communities: Civic Voices, Empowerment and Media Literacy in the Digital Era.** New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers, 2014.

HALL, Stuart. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices.** Thousand Oaks: SAGE Publications, 1997.

JENKINS, Henry. **Convergence Culture: Where Old and New Media Collide.** New York University Press, 2006.

LEITE JUNIOR, Edson Francisco. A Objetividade no Gênero Opinativo: o caso da coluna política. *In:* **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS**

DA COMUNICAÇÃO, n. 40., 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Intercom, 2017. p. 1-15.

MANOVICH, Lev. **The Language of New Media**. Cambridge: MIT Press, 2011.

MCCHESENEY, Robert W.; NICHOLS, John. **The Death and Life of American Journalism: The Media Revolution that Will Begin the World Again**. Philadelphia: Nation Books, 2010.

MCCHESENEY, Robert W. **Rich Media, Poor Democracy: Communication Politics in Dubious Times**. Champaign: University of Illinois Press, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **Understanding Media: The Extensions of Man**. Londres e Nova York: McGraw-Hill, 1964.

MILGRAM, Paul; KISHINO, Fumio. A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. **IEICE Transactions on Information and Systems**, Tóquio, v. E77-D, n. 12, p. 1321-1329, dezembro, 1994. Disponível em: https://cs.gmu.edu/~zduric/cs499/Readings/r76JBo-Milgram_IEICE_1994.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

MOREL, Marco. Os primeiros passos da palavra impressa. *In*: LUCA, Tania Regina de; MARTINS, Ana Luiza (Organizadoras). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-43.

PARISER, Eli. **The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You**. New York: Penguin Press, 2011.

PETERS, John Durham. **The Marvelous Clouds: Toward a Philosophy of Elemental Media**. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

ROCHA, Heitor Costa Lima da. **A importância da epistemologia na Teoria do Jornalismo: a teoria pragmática do conhecimento e a qualidade da notícia**. Estudos em Jornalismo e Mídia, [s. l], v. 8, n. 1, p. 20-35, jan./jun. 2011.

SCHUDSON, Michael. **Descobrendo a notícia: uma história social dos jornais nos Estados Unidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHUTZ, Alfred. **A construção significativa do mundo social: uma introdução à sociologia compreensiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. Tradução de Tomas da Costa.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999. 502 p.

TUCHMAN, Gaye. **Making News: A Study in the Construction of Reality**. New York: Free Press, 1978.

VAN DIJK, Jan. **The Network Society**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012.

VECCHI, Roberto. Pós-memória e Filomela: o bordado da violência e a legibilidade do trauma. *In*: MEDEIROS, Bruno Franco; SOUZA, Francisco Gouveia de; BELCHIOR, Luna Halabi; RANGEL, Marcelo de

Mello; PEREIRA, Mateus H. F. (orgs.). **Teoria e Historiografia: Debates Contemporâneos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 39-56.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policymaking**. Estrasburgo: Council of Europe, 2017.

YATES, Frances. **A arte da memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PSICOLOGIA INSTITUCIONAL NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL DO SER-AÍ ADOLESCENTE

Raquel Gilavert de Ávila¹
Cristiano de Jesus Andrade²

INTRODUÇÃO

Considerando-se aspectos imperativos no entendimento de uma psicologia do ser-aí adolescente, a pesquisa de cunho qualitativo permeou-se de um saber fenomenológico heideggeriano e existencial que influenciou fortemente o arcabouço teórico desse estudo.

Para tanto, percorreu-se cuidadosamente autores e textos que procuraram embasar a perspectiva supracitada no fazer do psicólogo institucional e de cuidado (*Sorge*) do ser-aí adolescente. Neste sentido, uma imersão dedicada e rigorosa na obra “Ser e Tempo” de Heidegger (2014) pôde elucidar a questão do sentido do ser, que percorre seu pensamento filosófico dentro de uma ontologia fundamental, trazendo à luz pressupostos há muito esquecidos e sobretudo, concentrando-se na compreensão da existência humana. Evidencia-se que Heidegger (2014) propôs uma analítica existencial do ser-aí, afastando-se de uma perspectiva metafísica de compreensões teóricas de práticas filosóficas e psicológicas outras. Pretendeu-se, diante do exposto, fomentar a questão norteadora que embasou a pesquisa realizada que perpassa a relação de copertinência entre o modo de cuidado (*Sorge*) e a prática da Psicologia Institucional na perspectiva fenomenológica-existencial do ser-aí adolescente.

Frente ao até aqui exposto, o propósito deste capítulo é apresentar um detalhamento do pensamento heideggeriano referenciando o sentido do ser, não estando a serviço de uma causalidade das ciências naturais nem tampouco elegendo uma discussão de sujeito-objeto, em que o âmbito objetivo já é preestabelecido e com explicações teóricas que dão ao homem uma mesma compreensão geral.

1 Mestra em Saúde e Educação pela Unaerp (Universidade de Ribeirão Preto). Professora do curso de Psicologia da Faculdade Anhanguera de Poços de Caldas. E-mail: raquel.avila@cogna.com.br.

2 Doutor em Psicologia da Saúde pela Universidade Metodista de São Paulo. Professor do curso de Psicologia da Faculdade Anhanguera de Poços de Caldas. E-mail: cristianoandradepsico@gmail.com.

No entanto, esse “modo de proceder” heideggeriano não é uma psicologia, nem um modelo teórico. Sobretudo, apresenta-se como uma nova forma de “fazer” filosofia e com o objetivo de apreender a essência dos fenômenos e significados, pautando-se em uma atitude despojada de preconceções.

A Psicologia Institucional embasada no método que toma o fenômeno como modo privilegiado de encontro, articula-se no âmbito da existência e de cuidado do ser-aí afastando-se de vez de teorias e modelos apriorísticos que pedem por uma normatização, abstendo-se de qualquer tentativa de interpretar ou explicar os fenômenos e sobretudo, não se pautando na nudez transparente dos objetos como na metafísica. Antes de tudo compreende que os fenômenos indicam como podem ser acessados, caracterizando o lema da fenomenologia: “[...] voltar às coisas mesmas”, no sentido de que o fenômeno determina seu modo-de-abertura, quando ora desvela ora vela-se, conforme Heidegger (2014, p. 66), o método fenomenológico “opõe-se às construções soltas ao ar, às descobertas acidentais, à administração de conceitos só aparentemente verificados”.

Propondo-se a pertinência do tema desenvolvido neste trabalho, outros estudiosos que dialogam com Heidegger serão apresentados no corpo do texto, evidenciando-se sobremaneira, a ampliação de uma abertura ao novo e a necessidade de outro pensar o fazer psicológico em instituições que acolhem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade a fim de compreender o desvelar/velar do processo do adolecer (Ferreira, 2014).

Dito isso, em um primeiro momento, será realizada de forma breve, uma aproximação no que tange às ideias traçadas sobre a questão do sentido do ser tomado como ser-aí numa concepção heideggeriana elucidada na analítica existencial em seu livro *Ser e Tempo* (2014). No segundo momento, percorrerá os “existenciais” descritos por Heidegger, para que seja possível um diálogo e entendimento do que vem a ser “cuidado ontológico”, que será descrito no terceiro momento. E por fim, pensou-se a Psicologia Institucional do ser-aí adolescente, refletindo o modo de cuidado na relação de intersubjetividade estabelecida entre os diversos autores institucionais.

A ANALÍTICA DO SER-AÍ NA OBRA SER E TEMPO

Busca-se explicitar neste momento uma compreensão heideggeriana do homem, tomado por “ser-aí” (*Dasein*) na obra *Ser e Tempo* (2014). Heidegger elabora um pensamento que ganha delineamento ao propor um rompimento com o saber metafísico até então estabelecido nos pressupostos que procuravam responder à pergunta: “o quê” é ser. Para Heidegger (2014) ao perguntar “o quê” estaríamos dando ao ser um status de ente comparando-o com outros entes (fatos, objetos, o homem como na metafísica). Assim, o saber há muito exercido pelas

ciências naturais, é visto como um saber trivializado e supérfluo quando trata do ser e não dá conta de responder a questão fundamental levantada por Heidegger: “qual o sentido do ser”. A discussão proposta por Heidegger é algo que o inquieta, pois até então o homem é tomado pela ontologia tradicional como um “objeto” de estudo, com saberes sedimentados apresentados em aparências categoriais.

Ao categorizar um comportamento; o psiquismo; o homem como sujeito-objeto, as ciências naturais têm respondido a protocolos de repertórios usuais. Para Heidegger é preciso elaborar uma outra forma de investigar o ser, que busque originariamente o sentido dele. Este é o tema explícito da analítica do ser, que é amplamente discutida em *Ser e Tempo* (2014). Heidegger esclarece que: “[...] todas as tentativas realizadas e que tendem a uma compreensão do ser é vaga e mediana, pode também estar impregnada de teorias tradicionais e opiniões sobre o ser” (Heidegger, 2014, p. 41).

O que Heidegger visa esclarecer é que as ciências naturais têm sua base teórica firmada em pressupostos que não lhes são desconhecidos, mas traz consigo concepções de um saber metafísico, perfazendo um nexos categorial. A metafísica compreende o ser apenas como um ente, não “dialogando” com a essência do mesmo. O ser do homem é tomado como ente e estudado de forma científica por isso é um estudo ôntico, ou seja, tem por finalidade analisar partes sedimentadas; características; comportamentos. Todo o estudo é balizado, compreendido, mensurado e interpretado pelos aportes científicos que compõem essa realidade (Evangelista, 2016).

Porém, para Heidegger a analítica do ser precisa dialogar e responder as perguntas que circunscrevem sua obra: como encontrar o ser? como avizinhar-se do ser? como experimentá-lo?

Para Heidegger, ser tem uma natureza filosófica, portanto é de natureza ontológica fundamental, pois emoldura-se a partir do ser-aí. No entanto, a profundidade que baliza a compreensão do sentido do ser proposta por Heidegger, abarca uma “explicação prévia do que vem a ser ente” (Heidegger, 2014, p. 43).

Assim, para Heidegger é preciso considerar a necessidade de refletir sobre as questões da existência e as respostas obtidas não podem prevalecer o campo das técnicas, da manipulação de dados, da coisificação do ser. Justifica essa atitude, pois encontra-se prioritariamente a razão instrumental das coisas, do homem, banindo a reflexão acerca do ser.

A proposta, portanto, é superar as ideias metafísicas e científicas, libertando-se das “cadeias utilitárias” que tomam o homem como ente o que contribui para as crises existenciais (Heidegger, 2014). Neste sentido, Heidegger concebe uma terminologia que perfaz a ontologia fundamental e o ser do homem deixa lugar no interior do pensamento fenomenológico heideggeriano

para o conceito de ser-aí (*Dasein*), pois o ser constitui-se a partir do “aí”, que é abruptamente lançado ao mundo com um caráter de indeterminação. Neste sentido, o ser-aí designa todas as possibilidades do ser, e sobretudo, é o único que se exige uma solução para a questão existencial.

Elaborar a questão do sentido do ser, significa entender que o ente do ser é dotado da presença, trazendo em si mesmo o “privilegio” do questionar. O ser é uma questão para ele mesmo: “No questionado reside, pois, o perguntado, enquanto o que propriamente se intenciona aquilo em que o questionado alcança sua meta” (Heidegger, 2014, p. 40).

Em ser-aí reside o questionado que sempre é um ente privilegiado, resultando assim que o interrogado na questão do sentido do ser é o próprio ente. É por esse motivo, segundo Evangelista (2016), reserva-se à investigação a análise do único ente que tem consciência de outros entes, e em outro nível, com ser, que é o ente que nós somos.

Importante ressaltar aqui que o “[...] ser-aí, ente que nós mesmos somos, tem a possibilidade de pôr essa questão. Se o ser-aí é um ente, é um ente que põe em jogo o seu próprio ser” (Evangelista, 2016, p. 88). O que se explicita em *Ser e Tempo* (2014) é justamente esse jogo, que é o de auferir à luz de quem pergunta, o ser-aí como ente, que na pergunta já visa seu próprio ser. E visando-o, tem condição de investigar sua existência, que inevitavelmente tem como risco ganhar-se ou perder-se.

Diante do exposto, a fenomenologia surge como método de apreensão do ente, para o qual ser é sempre questão, firmando um modo diferente de olhar a realidade, pautando-se em uma aproximação do que se pretende investigar, conforme Heidegger (2014).

A fenomenologia, refere-se a um como (modo) e não a um o quê (conteúdo de objeto), e para tanto, o método fenomenológico circunscreve que o sentido do ser é dado no modo manifesto que o ser-aí desvela/vela aos demais aquilo que se torna “tema” de investigação indicando, sobremaneira, seu modo de acesso.

Heidegger, em *Ser e Tempo* (2014) utiliza-se de “existenciais”, que são conceitos que delineiam a compreensão que tem do ser-aí. No entanto, nesta pesquisa utilizou-se de maneira delimitada o existencial que trata do cuidado (*Sorge*) para pensar a tecitura da clínica psicológica institucional do ser-aí adolescente. Temática que será refletida na sequência.

MODOS DE SER DO SER-AÍ NA OBRA SER E TEMPO

Diante do que anteriormente já se apresentou, aqui pretende-se discorrer sobre a importância da aproximação dos “existenciais” (conceitos) elucidados na obra *Ser e Tempo* (2014) para possibilitar a abertura do pensar a tecitura da psicologia institucional na perspectiva fenomenológica-existencial do ser-aí adolescente.

No entanto, é mister esclarecer que, diante da extensão dos conceitos tratados por Heidegger na analítica do ser, não será possível aprofundar em demasia tais “existenciais” que tratam dos modos de ser do ser-aí, pois o *corpus* dessa pesquisa tem um campo de explanação delimitado. Tem-se consciência que esse assunto necessita um debruçar-se mais profundo a fim de abarcar toda a obra *Ser e Tempo* (2014).

Primeiramente, seguiremos buscando uma compreensão do modo de ser do ser-aí, para posteriormente, nos adentrarmos na compreensão do “existencial” cuidado (*Sorge*) ontológico, traçando para tanto, um paralelo que permeia o fazer d psicoterapia institucional. Versando tal objetivo, iniciou-se pelo “existencial” ser-no-mundo, pois para Heidegger (2014) o ser-aí só é ser atravessado pelo mundo.

Para compreender o “existencial” ser-no-mundo, (Evangelista, 2016) esclarece que o ser-aí é abruptamente lançado ao mundo, conforme já tratado anteriormente. Neste sentido, o “aí” permeia esse mundo, é abertura que ora desvela ora vela o sentido de ser.

Diante do exposto, a ideia que Heidegger (2014) concebeu é a de que ontologicamente, não há como dissociar o ser do mundo, para ele o ser-aí é ser-no-mundo. Essa é uma das possibilidades de ser do ser-aí. Isso significa que é aberto aos outros, às coisas e para si mesmo, como também, limitado pelo não poder tudo e pela finitude, sendo destinado a realizar-se em seu mundo fático.

Heidegger (2014) traz à luz com maior clareza e insistência que o ser-aí é um ser de realizações, de possibilidades, de interações, assim como de angústia, de fracassos, de medos, exposto e “jogado” diante das vicissitudes da vida.

Para a fenomenologia, o conceito ser-no-mundo, implica uma compreensão de não separação, de não cisão do ser e do mundo (Evangelista, 2016). Estabelece-se a dialética entre o mundo que se é e o “mundo fora”. O mundo do ser-aí deve ser percebido de dentro para fora, ser conhecido e visto o máximo possível pelo ângulo daquele que nele “habita”.

Porém, antes de avançarmos na compreensão desse “existencial”, há que se debruçar no conceito de mundo para Heidegger. Ao trazer o fenômeno “mundo” para um olhar ontológico fundamental, Heidegger (2014) pondera que não devemos ater-nos em conceitos que definem mundo como algo material, lugar,

natureza, substância ou ainda, uma coleção de objetos externos que observamos pelo lado de fora. Pois, se assim o fizermos, o conceito estará sendo tratado de forma ôntica, quando qualifica-se, atribui-se um valor. Observa-se sobretudo, que mundo também não pode ser tratado como uma identificação sentimental.

Heidegger (2014), entretanto, apreende mundo como fenômeno e que deve ser tratado como mundanidade do mundo, pois ontologicamente é aquele que somos e estamos. O ser-aí é ser sendo mundo, esse faz parte dele. Não existe um continente e outro contido e sim um modo de ser do ser-aí. “Mundo” que nos atravessa e dialeticamente se forma, se des-constrói (Heidegger, 2014).

Ao ater-nos no fenômeno mundo como mundanidade, afastamo-nos de conceitos que tratam mundo em um nível ôntico, como sendo natureza, coisa ou substância. Essa é a forma que Heidegger denuncia e que circunscreve a filosofia tradicional e que por sua vez permeia a ciência.

Para Heidegger, ao olhar “mundo” como fenômeno, ou seja, mundanidade de mundo, é preciso aproximar-se da “[...] presença cotidiana em sua sustentação fenomenal” (Heidegger, 2014, p. 113). Isso revela que, ser implica mundo e mundo o ser, um não existe sem o outro e são compreensíveis em termos do outro. Esse conceito diz, portanto, sobre a condição humana. Denuncia que o ser-aí é um ser perpassado pelo mundo, indeterminado, que é colocado diante da condição de possibilidades de ser.

O empreendimento da leitura de *Ser e Tempo* (2014), coloca em relevo a importância de entendermos toda a conjuntura da qual o ser-aí nasce, interage, se desenvolve, o atravessa a partir das possibilidades abertas do sendo no mundo. No entanto, a constituição de ser-no-mundo, fica encoberta diante de toda a contingência que envolve o ser-aí.

O convite lançado por Heidegger (2014), diz sobre a importância do ser-aí, descobrir-se “no mundo”, alçando uma des-construção de um saber, de um viver sedimentado e cristalizado pela cotidianidade.

Justamente, diante desse convite, o propósito evidenciado nessa obra é o jogo de desvelamento e velamento que ocorre na relação – mundo e ser. Por isso, Heidegger evidencia que uma das possibilidades do ser-aí é ser-no-mundo (Heidegger, 2014). A relação do ser com o mundo é aberta, onde estabelece-se relações mutantes, complexas e em constante desenvolvimento, encontram-se, sendo fortemente inter-relacionados fundadas na potencialidade múltipla de ser.

Mediante ao citado, a analítica do ser cumpre o objetivo de colocar em relevo que o ser-aí é um ser de envolvimento, que se ocupa de que tem uma disposição afetiva, que tem suas preocupações e portanto, tem o modo de ser do cuidado.

Evangelista (2016) esclarece que ser-no-mundo é abertura para possibilidades outras, diante de si mesmo, dos outros, e das coisas que lhe

“aparece”, e ainda, corroborando (Heidegger, 2014), indica modos essencialmente de abertura, quais são: compreensão, rede (discurso) e disposição.

Ao evidenciar que o ser-aí tem uma compreensão (*verstehen*) de ser, mas não compreensão no sentido intelectual, e sim, no sentido de projetar-se, de desvelar mundo, no sentido de abrir-se e formar mundo, de compreender e apreender outros entes e a si mesmo, interpretando-os. Neste caso, o mundo será “visto” de maneira que envolve a disposição afetiva e engajamento com o mundo e entes, permitindo todas as formas de conhecimentos e todas as formas de emoção (Heidegger, 2014).

A compreensão que se refere Heidegger não é da ordem tematizada, mas sim prévia na compreensão de ser, revelando-se como possibilidades. Em linhas gerais, para Heidegger, o mundo desvela-se pela compreensão e disposição e não através de teorias apriorísticas. Tal disposição e compreensão abrem-se “[...] para o ser-aí o modo como ele é, o modo junto às coisas, aos outros e a ele mesmo” (Heidegger, 2014, p. 59).

No entanto, há que se considerar que a cotidianidade possibilita um entendimento à partir dos entes circundantes e da visão dos outros entes. O ser-aí não reconhecendo o seu próprio estado originário, ignorando o próprio fenômeno de mundo, acaba por vivenciar as intempéries da existência.

O teor significativo da analítica do ser empreendida por Heidegger, nos diz sobre o acesso ao ser, que é um acesso adequado, que o coloca em uma vida autêntica, que acessa o mundo a partir de seu próprio ser-aí. Esse modo de acesso tem como objetivo afastar o ser-aí da imediatez, das aparências e das regularidades impostas pela tradição que o coloca no conformismo das formas descritas na história da metafísica (Heidegger, 2014).

Por fim, a compreensibilidade do ser-no-mundo, calcada na disposição afetiva, aparece conjugada na fala, no discurso (*rede*). É pelo discurso que o ser-aí se pronuncia, se manifesta, se comporta, pois como ser-no-mundo se compreende e está disposto a algo/ alguém.

Todo horizonte do ser-aí tem possibilidade na linguagem, que é condição de mostrar-se ou ocultar-se. Pela linguagem tem condições de mostrar aquilo que lhe aparece. O ser-aí relaciona-se com o mundo, com os entes através da fala, do discurso. Por isso, Heidegger trata o existencial discurso (*rede*) como a condição que abre a clareira do relacionamento humano que se dá no ser-com. É por ser discurso que se pode afirmar que cada existência é singular, individual, tecida na narrativa que fala de si e pelas narrativas que falam de si, conforme Evangelista (2016). Neste ponto, na sequência, trataremos sobre o existencial Cuidado (*Sorge*) que considera o modo como o ser-aí, des-vela seu ser, o ser dos entes.

CUIDADO ONTOLÓGICO NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA HEIDEGGERIANA

A descrição do existencial que se apresenta neste item é certamente substancial para prosseguir no delineamento de uma compreensão da clínica fenomenológica-existencial do ser-aí adolescente.

Heidegger dedica um capítulo inteiro para tratar desse existencial e retira-o do encobrimento das interpretações legadas pela tradição.

Sorge é um termo utilizado por Heidegger para indicar uma possibilidade outra do ser-aí. Evangelista (2016) ainda, indica o termo que tem uma tradução por cura ou cuidado.

Toda a multiplicidade de vida dos modos de ser promove ao ser-aí aberturas e possibilidades de ser-no-mundo. Porém, todo esse movimento que colore a vida é impulsionado pela angústia.

Segundo Heidegger (2014), *Sorge* (cuidado, cura), é o existencial que indica o ser-sendo revelado pela análise possibilitada pelo estado de ânimo da angústia. Neste contexto, a angústia ontológica pode ser entendida como a incerteza do ser diante do aí, e sobremaneira, a forma como o ser acontece no mundo.

Para Heidegger (2014), a angústia é disposição privilegiada e o ser-aí tem por característica preocupar-se, ocupar-se (*besorgen*) com o sentido de seu ser, com a lida cotidiana, com o como acontece no mundo. Neste caso, a angústia desvela o poder-ser originário, que sendo marcado pela incerteza, pela dúvida, mostra-se como cuidado de si mesmo e dos outros. Numa visão ontológica fundamental, cuidado é tomado como modo de existir e como cuidar dos outros pois existir é existir com outros entes. A angústia e o cuidado são possibilidades do homem de vir-a-ser, é o que abre a consciência para a facticidade do mundo.

No entanto, essa abertura ao mundo é algo ameaçador ao ser-aí, pois se dá de forma desconhecida, marcado de dúvidas e incertezas. Como modo de possibilidade, o ser-aí pode afastar-se, retirar-se, desviar-se da angústia. Desta forma, o ser-aí entrega a outros o poder de escolha por si e decisão por sua vida. Heidegger (2014) chama esse movimento de “fuga de si mesmo” e evidencia que ao posicionar-se desta forma, o ser-aí pode cair no modo de possibilidade de ser impessoal, ou seja, permite que outrem determine a vida de seu ser-aí.

Neste sentido, “a angústia se angustia por algo que não se sabe o que é, nem de que lugar provém. Isso significa que a angústia se angustia com o mundo” (Heidegger, 2014). Portanto, a angústia é ontológica, é inerente ao ser-aí.

Corroborando Heidegger, Evangelista (2016) delinea que na angústia, o ser-aí tem a possibilidade de se re-inventar, de ser-em um mundo, de se formar, se conhecer, compreender e interpretar sua existência. Enquanto disposição, a angústia constitui abertura de ser.

Esse é o modo fundamental e originário de ser-no-mundo, constituindo-se abertura para o poder-ser.

Estando em jogo seu próprio ser-sendo é na angústia que o ser-aí toma consciência de sua finitude, de sua facticidade no mundo, percebendo diante de si possibilidades outras e ao lançar-se às possibilidades, encontra nesse movimento modos de responder a elas, tornando-se protagonista de sua vida.

O ser-aí é ocupação (*besorgen*) indicando sua lida cotidiana com os entes do mundo (coisas, objetos, trabalho) e preocupação (*fursorge*) quando precisa lidar com o ser-com-outros, ou quando ainda, preocupa-se com algo (*sich sorgen*) e, quando cuida de algo, de alguém (*sorge fur*), conforme circunscreve Heidegger (2014).

Ainda em Ser e Tempo (2014), *sorge* então é o existencial que indica o modo temporal do ser-aí – presente, passado, futuro, que para Heidegger estão articulados em todo modo de existir do ser-aí,

O ser-aí, é criador de si mesmo, porém, ao mesmo tempo é indeterminado e seu criar-se é limitado pelas possibilidades existenciais e não dispõe do fim de sua criação.

A existência do ser-aí não é cronológica, mas um acontecimento no qual articulam-se os três existenciais temporais, pois conforme Heidegger (2014), “a estrutura preocupação é temporal, sendo, existencialidade (ser-adiante-de-si-mesmo, futuro); factualidade (já-sendo-em, passado); e ser-do-decair (ser-junto-ao-ente-interior-do-mundo, presente) (Heidegger, 2014, p. 889).

De forma mais clara, a vida do ser-aí é um *continuum*. Sua existência é atravessada por interrupções, irrupções, dúvidas, medos, história pessoal, é regada por fatos, eventos, acontecimentos, marcados pela importância de alguns e irrelevância de outros. Neste sentido, a existência é “acontecencial” (Evangelista, 2016, p. 122).

No que concerne a angústia como modo de ser, para Heidegger (2014), a mesma tem um “uso construtivo”: a consciência de si mesmo, do outro e das coisas como preço de avançar a despeito da angústia, sendo ela um indicador de novas possibilidades para o desenvolvimento do ser-aí.

Portanto, ao invés de afastar-se ou negar a angústia, ao conscientizar-se, o ser-aí amplia o âmbito de seu mundo.

É importante evidenciar que o ser-aí pode colocar-se em uma vivência de encobrimento de seu real sentido. Essa maneira de existir é impessoal, quando o ser-aí não se difere de outros entes. Esse modo de ser, além de promover o distanciamento de sua originalidade, uniformiza e nivela os modos de ser de maneira generalizada, retirando do ser-aí a responsabilidade por seu modo próprio de ser.

Por fim, para Heidegger (2014), a angústia não é uma condição psicopatológica, mas o modo originário de ser, pois coloca o ser-aí o tempo

todo diante de sua precariedade e provisoriedade, bem como sua finitude. No entanto, ao evitar o desabrigo que a angústia remete o ser-aí, ele entrega-se às solicitações e afazeres do mundo.

Nesse sentido, o ser-aí pode simplesmente repetir o modo de ser como a tradição determina, ou seja, realizar-se tomando o contexto como medida de seu ser-aí ou aproximar-se de seu modo mais próprio e original.

O perigo no qual o ser-aí encontra nesse modo de ser (afastando-se de sua originalidade) é quando acredita que suas possibilidades já se dão determinadas *a priori*, sem conseguir enxergar que sua vida cristaliza e pasteuriza-se diante de si, sem perspectivas de crescimento. Neste ponto, propomos pensar a psicoterapia institucional fenomenológica-existencial do ser-aí adolescente. Assunto que trataremos sequencialmente.

A PSICOTERAPIA INSTITUCIONAL FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL DO SER-AÍ ADOLESCENTE

Neste item abordaremos a questão da psicoterapia do adolescente dentro da perspectiva fenomenológica-existencial, já que se entende o teor significativo do sofrimento existencial do ser-aí. É fato notar que sob o adolescente recai as mesmas intempéries de um adulto, e segundo Angerami (2011), inúmeras situações assolam o universo juvenil: “assim, raramente teremos em psicoterapia uma criança que não seja depositária dos conflitos familiares e até mesmo das frustrações familiares” (Angerami, 2011, p. 6).

Ao aceitar que uma criança, um adolescente sofre vicissitudes que são inerentes à existência, que se angustia, que tem medo e tantos outros dissabores, o psicoterapeuta tenta resgatar sua dignidade e condição de ser-aí (Ferreira, 2014).

Ao aprofundar saberes que embasam a fenomenologia-existencial, pode-se verificar que os espectros da condição humana conforme Heidegger (2014) contextualiza em sua obra estarão presentes por ser inerentes à existência e sobretudo, ao pensar no sofrimento infanto-juvenil é tão extenso e profundo quanto à abertura de possibilidades de modos de ser do ser-aí.

No entanto, há que se evidenciar que o objetivo do atendimento psicoterápico institucional em abrigos não seja o de eliminar o sofrimento, a angústia existencial, mas sim, ir ao encontro do ser-aí adolescente, olhando para seu contexto de vida particular, levando em conta a peculiaridade de sua existência, tempo e corporeidade bem como seu processo de amadurecimento e mudança biopsicossocial, bem como realizar a interlocução de saberes profissionais a fim de compreender o contexto e vivências dos adolescentes (Silva *et al.*, 2015).

Neste contexto, destaca-se duas atitudes especiais do psicoterapeuta institucional diante do ser-aí adolescente: a delicadeza e “*finesse*” ao tocar a existência do ser-aí, embasando o seu fazer psicoterápico em uma perspectiva fenomenológica-existencial, que permeia-se na des-construção à partir do direcionamento dado pelo ser-aí que des-vela-se diante de si mesmo e do psicoterapeuta.

Visando um esclarecimento, a clínica fenomenológica-existencial impulsiona-se pelo desejo de auxiliar o adolescente a construir seu caminho no mundo a partir das “[...] possibilidades de ser-aí que se abrem em seu ser-sendo no mundo” (Angerami, 2011, p. 84).

Esse é um convite desafiador, pois os métodos e formas de abordagem de psicologias, busca-se “enquadrar” e interpretar o sofrimento humano em categorias descritas em manuais psicopatológicos para depois elaborar formas de tratamento. No entanto, a perspectiva que embasa essa pesquisa abre possibilidades outras para o fazer clínico institucional, priorizando veemente a investigação e uma compreensão do existir humano a partir do que ele vela/desvela ao psicoterapeuta, conforme Evangelista (2016).

Estar assentado em uma prática e modo-de-ser psicoterapeuta significa abandonar as certezas científicas e adentrar-se nas incertezas e possibilidades de existência de cada ser-aí. Pressupõe-se que nesse movimento clínico, todo o processo baliza-se no crescimento do ser-no-mundo-com-o-outro. Melo (2018) acrescenta que a psicoterapia é o “lugar” de fazer-com.

O processo psicoterapêutico é um fazer-com, colocando-se em relevo o respeito, a intimidade, perseverança, paciência e o cuidado. Esse encontro precisa possibilitar a escuta do dizer, do silêncio, do vazio, da dúvida, tanto do paciente quanto do psicoterapeuta. Diz-se então a possibilidade e abertura de um “encontro genuíno” (Melo, 2018, p. 77).

Importante destacar que, a realidade que se des-vela na clínica não tem um único significado, mas depende de quem a “habita” e quem lhe dá o “colorido e tom” é o ser-aí.

Todo trabalho psicoterápico visa oportunizar ao ser-aí adolescente o movimento de colocar-se de frente, revelar-se em seu modo de ser mais profundo e originário, pautando-se no reconhecimento de seu corpo e mudanças, de sua angústia primordial, de sua solidão existencial, assim como de seus medos, facticidade de ser sendo no mundo, buscando a liberdade de “dar conta” de suas fragilidades e possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se percorrer todos os caminhos para até aqui chegar, verifica-se que pensar o fazer psicoterápico institucional do ser- aí adolescente sugere que ultrapassemos nossas formas e modos de ver o outro pautados em uma ciência natural que confere ao homem um *status* categorial de comportamentos, jeitos, personalidades, saberes e gostos. O que se pretendeu aqui foi o de pensar e refletir a peculiaridade e singularidade do encontro psicoterapêutico.

Acredita-se ser importante que o psicoterapeuta institucional esteja cada vez mais engajado na reflexão sobre o cuidado ontológico delineado pela fenomenologia heideggeriana.

Cuidado esse que atravessa àquela cuja abertura se dá no fazer-junto; abertura ao diferente, ao plural, ao colorido de cada existência no encontro terapeuta/cliente. No entanto, a construção de um espaço de cuidado e acolhimento, se dá na abertura mútua - psicoterapeuta/cliente.

Portanto, o modo de cuidado que Heidegger descreve na obra *Ser e Tempo*, aproxima-se de um fazer clínico que suspenda significativamente atitudes como as de boa vontade ou treinadas, a de um afastar-se de preconceções para que a condição humana mais própria do ser-aí possa desvelar/velar e no dar-se a ver, permite uma aproximação ao seu verdadeiro modo de ser-adolescente.

O fazer psicoterápico aqui proposto, pretende acompanhar o devir no sentido do cuidado ontológico, que facilite a abertura de possibilidades outras, numa perspectiva de liberdade de escolhas e responsabilidade por si mesmo e pelos outros.

É importante salientar que este estudo se propôs a refletir sobre a prática psicoterápica embasada no fenômeno da existência, bem como a intersubjetividade no modo de cuidado ontológico terapeuta e cliente. A fim de realizar uma última reflexão, citamos Oaklander: “[...] podemos descobrir o que se passa na vida de uma criança a partir da perspectiva dela própria, sem precisar recorrer a interpretações” (Oaklander, 1980, p. 189).

Por fim, ressalta-se que não foi pretensão esgotar essa temática, porém, realizar um chamamento para um debruçar-se na obra *Ser e Tempo* a fim de avançar no estudo dos existenciais que nesse trabalho não foram delineados com mais profundidade devido ao escopo permitido nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANGERAMI, Valdemar A. **O atendimento infantil na ótica fenomenológica-existencial**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- EVANGELISTA, Paulo Eduardo R. **Psicologia Fenomenológica Existencial: a prática psicológica à luz de Heidegger**. Curitiba: Juruá, 2016.
- FERREIRA, Frederico Poley Martins. Crianças e adolescentes em abrigo: uma regionalização em Minas Gerais. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 117, p. 142-168, jan./mar. 2014.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo: v. I e v. II**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MELO, Telma Fulgêncio C. **Fenomenologia e Psicologia Clínica**. Belo Horizonte: Artesão, 2018.
- OAKLANDER, V. **Descobrimo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- SILVA, Christie Dinon Lourenço da; DENARDI, Raquel Cristina; BECKER, Ana Paula Sesti; DELVAN, Josiane da Silva. A Psicologia nos serviços de acolhimento institucional e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 1, p. 55-65, jun. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2020.

POSFÁCIO

São frequentes os diagnósticos de que vivemos um momento crítico. Fala-se em crise política, crise ambiental, crise econômica, crise da segurança pública, crise imigratória e até mesmo em crise da História. A sensação de que atravessamos um período de transição para algo novo e diferente daquilo que nos era familiar combina-se com o medo da falta de definição e otimismo em relação ao futuro. Para onde vamos? Como chegamos até aqui? No caso brasileiro, em particular, sentimentos de perplexidade e espanto foram bastante comuns quando vimos chegar ao poder um político saudosista da ditadura militar, defensor da tortura, crítico de políticas de ação afirmativa e redistributivas, homofóbico e misógino. As discussões cotidianas se acumularam, amigos se separaram, famílias se desuniram, tudo porque a radicalização política foi tanta que não conseguimos lidar com as divergências, nos tornando mais intolerantes e até descrentes na possibilidade de compartilhar um conjunto mínimo de valores em comum.

O presente lança diversos desafios para o historiador e o professor de História. O aumento exponencial da circulação de informações falsas (*fake news*) politicamente orientadas, de discursos negacionistas e revisionismos ideológicos aparece como ingredientes de uma onda de ataques contra o conhecimento histórico, a escola pública e o professor. A liberdade de expressão e o relativismo extremos defendidos por setores das direitas radicais têm colocado em xeque a autoridade do professor, em particular do professor de História, argumentando-se que o conhecimento histórico é apenas uma questão de pontos de vista ou de opinião. Numa época em que os estudantes consomem cada vez mais *podcasts*, vídeos documentários, *stories* e uma gama infinita de material divulgado através da internet, o conhecimento objetivo e fundamentado metodologicamente parece perder sua capacidade de atingir e sensibilizar o grande público.

Todavia, trata-se de fenômenos contraditórios, pois o mesmo contexto que provoca maior concorrência entre autoridades narrativas também favorece processos de renovação na historiografia, a exemplo da história pública, que tenta eliminar a barreira construída entre produtores e consumidores de história, fazendo com que especialistas e o público, em geral, possam construir o conhecimento histórico juntos, a partir de relações menos hierarquizadas e mais dialógicas. Outra via pela qual a historiografia o ensino de História se atualizam é o recurso às fontes orais, que propiciam amplificar a voz de pessoas oriundas das camadas populares e de grupos historicamente marginalizados, a exemplo de negros, indígenas, moradores de favelas e mulheres. Sem contar as práticas de história

local que auxiliam os estudantes a se inserir em suas respectivas comunidades, compartilhando percepções e experiências com moradores de seu próprio bairro ou cidade, de modo a apreender as transformações sociais a partir de escalas reduzidas de análise, sem perder de vista suas conexões com processos ocorridos em dimensões geográficas mais amplas. Portanto, embora o historiador e o professor de História estejam atravessando um período de turbulências, é notável que eles estão se esforçando para responder às demandas do presente, tornando o conhecimento histórico mais acessível sem perder o compromisso ético e o rigor metodológico característicos da disciplina em questão.

Certamente, a carência de maiores investimentos públicos e privados em pesquisa na área de Ciências Humanas e de valorização dos profissionais da educação dificultam o trabalho do historiador e do professor de História, muitos dos quais são incentivados a migrar para outras atividades melhor remuneradas. Porém, ao mesmo tempo, as estatísticas oficiais mostram incrementos importantes no número e no valor das bolsas de graduação e pós-graduação, inclusive com maior participação de mulheres beneficiadas. O aumento do número de auxílios oferecidos pelas agências de fomento para pessoas em situação de baixa renda, com o objetivo de financiar o pagamento de passagens no transporte público e a aquisição de recursos tecnológicos, como notebooks e tablets, evidencia que também estamos avançando na educação e na pesquisa, criando condições para que uma parcela dos futuros professores possa se dedicar exclusivamente à sua qualificação acadêmica e profissional. Outrossim, as políticas de ação afirmativa têm ajudado a tornar a educação mais inclusiva, ampliando a presença nas Instituições de Ensino Superior (IES) de: negros, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes oriundos da rede pública de ensino e quilombolas.

De outro lado, contra os discursos que buscam esvaziar a escola de seu papel como formadora de cidadãos, advogando a primazia da autoridade familiar sobre a educação de seus filhos e, conseqüentemente, o direito à educação domiciliar, acredito que devemos reforçar a relevância das instituições de ensino, pois, além de desenvolver a aprendizagem sobre as diversas áreas disciplinares, é nelas que crianças, jovens e adultos aprendem a conviver e respeitar as diferenças. As escolas são espaços centrais de socialização e estímulo ao pluralismo característico da democracia moderna, por isso que a defesa de seu caráter público, universal, gratuito e de qualidade é um imperativo da nossa sociedade. O ensino e a aprendizagem da História, em especial, cumprem papel decisivo nesse sentido, pois é através deles que os estudantes exercitam a alteridade, se veem como protagonistas da sociedade e criam conexões entre passado, presente e futuro.

Os capítulos reunidos sob o terceiro volume do livro *Amantes do passado: educação, ciências humanas e espacialidades históricas*, organizado por Manuel Alves de Sousa Junior e Luciana Onety da Gama Sobral, trazem reflexões instigantes sobre temas atuais da historiografia, demonstrando que, embora atacada por discursos negacionistas e revisionistas, a pesquisa e o ensino da História continuam sendo fundamentais para o exercício crítico da cidadania e da democracia. Por mais atraentes que possam parecer as narrativas sensacionalistas que distorcem fatos, afirmam mentiras, eliminam o contraditório e negam crimes contra a humanidade, no final das contas, é através da verdade histórica que podemos melhor conhecer as ações humanas realizadas no tempo. As explicações relativas à escravidão, à ditadura militar, ao comunismo, ao nazismo, entre outros temas, não podem resultar apenas de opinião, achismos, pontos de vista ou perspectivas pessoais apresentadas pela força do testemunho. O presente livro corrobora tal afirmação, mostrando que a História se constrói a partir de investigações criteriosas, pautadas em princípios éticos, na análise de fontes, na exposição de métodos, no debate e na verificação do conhecimento por iniciativa dos pares, isto é, de outros historiadores. Assim, convidamos o leitor a percorrer juntos as experiências abordadas pelos autores, compartilhando o sentimento de que, além de possível, é necessário crer na História.

Fabício Ferreira de Medeiros

*Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História
da Universidade Federal Fluminense.*

Coordenador do Grupo de Estudos José Luis Romero.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Manuel Alves de Sousa Junior



Doutorando em educação na UNISC e Mestre em Bioenergia pela UniFTC Salvador (2011), Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Católica do Salvador (2002), graduação tecnológica em Segurança do Trabalho pela UNIASSELVI (2016), Graduação em Licenciatura em História pela UNIJORGE (2020), MBA em História da Arte pela Estácio (2020) e Especialização em Análises Clínicas pela UCSal (2004). Atualmente é servidor público federal efetivo como professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Lauro de Freitas/BA. Possui experiência na docência do ensino superior no IFBA, e em diversas Instituições de Ensino Superior privadas, tendo atuado também na docência em de cursos técnicos e outras modalidades, sobretudo no IFBA, além de cursos de Formação Inicial e Continuada e cursos de extensão. No IFBA tem plena atuação em ensino, pesquisa, extensão e gestão. Possui capítulos de livros, artigos publicados em periódicos e também diversas publicações em eventos. Autor e organizador de 19 livros, sendo 11 na área racial e 3 na área de história/ciências humanas. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação CNPq/UNISC e do Observatório de Educação e Biopolítica - OEBIO. Editor-Assistente da Revista Ensaios (ISSN 2175-0564). E-mail - manueljunior@ifba.edu.br.

Luciana Onety da Gama Sobral



Doutoranda em História Social pela UFBA, mestra em História Social pela UFBA (2014), especialista em História Econômica pela Faculdade São Bento da Bahia (2010), licenciada e bacharela em História pela UCSAL (2009). Licenciada em Pedagogia pela UNIMAIS com especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela mesma instituição. Atua como professora na UNIJORGE (2014), onde desde 2016 é coordenadora de cursos de licenciatura. Foi professora substituta da UFBA (2014-2015), atuou como professora do ensino básico em escolas privadas de

Salvador e em outras Instituições de Nível Superior. Coordena grupos de pesquisa de Iniciação Científica dos cursos de História e Pedagogia EAD da UNIJORGE (2015). Parecerista da Revista Cantareira da UFF e da Revista Diálogos e Diversidades da UNEB. Desenvolve pesquisa na área de Arte Cemiterial, Arte Fúnebre e História Moderna Religiosa e Institucional. Tem artigos publicados, entrevistas e é produtora de conteúdos para a EAD. E-mail - lucianaonety@yahoo.com.br.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescente 219, 220, 222, 223, 226, 228, 229, 230
Afro-brasileira 7, 93, 95, 96, 97, 101, 102
Alfabetização 110, 111, 113, 116, 119, 120, 127, 209
Almir Coutinho 48, 54, 55, 56, 58, 62, 63
América Latina 13, 147, 189, 190, 191, 192, 195, 196, 200, 201, 202, 203
Annales 47, 49, 50, 51, 63, 66
Antirracista 7, 8, 9, 13, 93, 94, 95, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 115
Antônio Gramsci 164, 165, 171, 174, 175, 176
Antropologia 50, 51, 58, 79

B

Bahia 16, 17, 18, 23, 24, 25, 29, 46, 82, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 186, 187, 235
Balaiaida 55, 58, 59, 60, 61, 63
Banalização 141, 144, 145, 200
Barroco 13, 181, 185, 186
Burguesia 165, 166, 167, 168, 173, 189

C

Capitalismo 147, 169, 170, 172, 173, 174, 194
Cidadania 93, 94, 95, 96, 112, 122, 133, 134, 143, 234
Cidade de Deus 13, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150
Ciência 13, 51, 84, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 224, 230
Ciência e Tecnologia 104, 118, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 134, 136, 235
Ciências Humanas 7, 9, 87, 126, 128, 233
Ciências naturais 219, 221
Colonial 59, 81, 147, 161, 178, 181, 182
Companhia de Jesus 178, 185
Comunismo 167, 191, 194, 234
Conservadorismo 196, 197, 202
Contação de histórias 93, 94, 96, 99, 100, 101, 103
Covid-19 104, 105, 115
Criminalidade 145, 193, 196, 200
Cristianismo 11, 12, 140, 177, 181, 196
Cultura Africana 93, 94
Cultura científica 108, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 119, 122, 125, 130, 133

- Cultura local 31, 55, 58, 59
Cultura maker 105, 106, 107, 112, 113, 128
- D
- Desenvolvimento Sustentável 121, 122, 126, 127
Desigualdade 20, 32, 93, 94, 95, 102, 136, 148, 189
Desigualdade racial 93, 94, 102
Direitas 13, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 203, 232
Disciplina 69, 81, 85, 91, 124, 165, 183, 184, 188, 193, 233
Discriminação 32, 36, 93, 94, 95, 101, 102
Ditadura militar 147, 155, 162, 232, 234
Diversidade 48, 87, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 107, 115, 191, 197, 206, 212, 213
Diversidade cultural 93, 94, 99, 100, 107, 191
Divulgação científica 13, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 130, 131, 133, 134
Documento fotográfico 12, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 76
- E
- Educação Básica 65, 86, 91, 125
Educação Infantil 86, 87
Educação integral 69, 110, 114
Educação Profissional 80, 105, 114, 117, 118
Educação Profissional e Tecnológica 105, 118
Educadores 93, 94, 99, 100, 101, 111, 115, 121, 133
Ensino-aprendizagem 86, 107, 114
Escolas 52, 65, 73, 83, 84, 86, 93, 94, 95, 106, 111, 112, 115, 124, 127, 139, 193, 233, 235
Escravidão 59, 94, 206, 234
Espírito Santo 80, 81, 82, 86, 87, 91, 125
Estado 15, 16, 17, 26, 28, 30, 32, 37, 38, 48, 79, 81, 86, 90, 91, 128, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 146, 147, 167, 168, 175, 179, 182, 188, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 199, 206
Estereótipos 43, 93, 95, 101, 102, 159, 212, 213
Exército Brasileiro 15, 16, 22, 24, 27
Existencial 219, 220, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 231
- F
- Favela 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 147
Fenomenológica-existencial 219, 223, 226, 228, 229, 231
Forças Armadas 17, 191, 195, 199
Fotografia 19, 21, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76
- G
- Getúlio Vargas 190, 206

Globalização 188, 208, 211, 215
Gramsciana 166, 170
Guerra de Canudos 16, 19
Guerra Fria 190, 194, 195, 196, 200

H

Heidegger 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231
História 9, 11, 12, 13, 15, 16, 21, 24, 28, 29, 30, 31, 39, 40, 45, 47, 48, 49, 50,
51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 73, 74, 78, 79, 80,
81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 104, 118, 176, 177, 186, 188,
202, 204, 217, 232, 233, 234, 235, 236
História Cultural 31, 39, 40, 45, 48, 49, 50, 51, 63, 66
História Local 58, 60, 62, 64, 66, 73, 74, 78, 79, 81, 84, 85, 90
História social 45, 47, 217

I

Idade Média 11, 12, 13
Identidade 19, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 46, 54, 60, 61, 64, 80, 82, 85,
93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 153, 172, 177, 205, 211, 212
Identidade racial 93, 95, 97
Igreja Católica 11, 12, 177, 179, 184, 186
Imprensa 12, 15, 166, 188, 204, 205, 206, 213, 214, 217
Inclusão 93, 94, 97, 100, 101, 134, 154, 194, 213
Inteligência artificial 19, 121, 210, 212, 215
Interdisciplinaridade 51, 58, 111, 116
Isolamento 47, 138, 171

J

Jamaica 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 46
Jesuítas 178, 182, 184, 185
Jornalismo 206, 207, 209, 210, 216

L

Legado cultural 54, 55
Letramento 9, 95, 96, 102, 114, 121, 133
Liberdade 8, 59, 60, 61, 82, 113, 139, 155, 168, 194, 196, 197, 201, 206, 229,
230, 232
Liberdade de expressão 155, 206, 232
Linguagem 50, 57, 69, 73, 76, 106, 131, 198, 200, 225
Literatura infantil 13, 93, 95

M

Malandragem 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162
Manifestação cultural 30, 31, 39, 44
Maranhão 9, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 45, 46, 47, 57, 59, 64, 79,
104, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 133, 135

Marginalizado 27, 43, 161

Meios de comunicação 8, 104, 147, 204, 205, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215

Memória 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 48, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 78, 79, 82, 95, 96, 110, 184,
186, 217, 218

Memória 9, 22, 24, 28, 45, 50, 59, 78, 79, 156

Militância 185, 192, 196

Mobilidade 209, 213, 214

Mundanidade 136, 138, 140, 148, 224

Música 13, 35, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62,
63, 159

N

Nacionalismo 198, 199

Negacionismo 7, 131

Neoconservadorismo 191, 193, 194, 196, 197

O

O Berço do Herói 151, 153, 154, 157, 160, 162

P

Pandemia 104, 105, 115, 133

Partido Comunista 166, 167, 169, 170, 173

Patrimônio 43, 78

Paulo Lins 13, 136

Periferia 32, 35, 37, 139, 140, 143

Plataforma 124, 125, 211, 215

Política 13, 16, 17, 22, 25, 27, 29, 32, 33, 39, 50, 55, 90, 110, 112, 155, 164,
166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 180, 189, 190, 191,
192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 206, 208, 213, 215, 216, 232

Preconceito 95, 101, 146, 188

Primeira Guerra Mundial 164, 165, 171

Professor 20, 31, 43, 50, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 69, 71, 72, 82, 83,
84, 85, 89, 90, 96, 106, 108, 113, 114, 232, 233, 235

Proletariado 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175

Psicologia 13, 50, 116, 165, 167, 175, 219, 220, 223

Psicologia Institucional 219, 220

Psicoterapeuta institucional 229, 230

Psicoterapia 223, 228, 229

R

Racismo 7, 8, 9, 13, 20, 93, 94, 95, 96, 101, 102, 105, 107, 115, 139, 143, 147,
191, 198

Racista 43, 116, 141

Recursos didáticos 101, 124

Redemocratização 156, 206
Reggae 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46
Religiosidade 61, 140, 181
Responsabilidade social 102, 212, 213, 215
Revolução Russa 109, 164, 176, 190
Revolucionária 164, 165, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 199
Romance 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 156

S

Sala de aula 52, 56, 57, 58, 63, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 100, 101, 102, 106, 108, 112, 114
Ser-aí 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230
Ser-no-mundo 223, 224, 225, 226, 227, 229
Socialismo 109, 190, 198, 199
Sotero de Menezes 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28
Sustentabilidade 206, 210, 211, 213

T

Tecnologia 9, 104, 118, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 134, 136, 216, 235
Teledramaturgia 151, 152, 156, 157
Teleficção 157, 160
Telenovela 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162
Televisão 13, 151, 152, 153, 154, 160, 206
Transformação tecnológica 208, 209, 210, 211

U

Urbano Santos 30, 31, 32, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 73, 74, 75, 77, 78, 79
Urbanossantense 31, 42, 44, 48, 53, 54, 59, 61, 62

V

Violência 93, 94, 102, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 182, 189, 195, 196, 198, 200, 217

W

Webfólio 125, 126, 131, 132

