

HISTÓRIA: A CIÊNCIA DO PASSADO NO PRESENTE

VOLUME V



EDITORAS CONHECIMENTO LIVRE

Frederico Celestino Barbosa

História: a ciência do passado no presente

5^a ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

5^a ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238H História: a ciência do passado no presente

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2024

129 f.: il

DOI: 10.37423/2024.edcl977

ISBN: 978-65-5367-541-4

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. tempo 2. espaço 3. arquivo I. Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 900

<https://doi.org/10.37423/2024.edcl977>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

**Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO
2024**

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 1 | 5 |
| AS FAMÍLIAS TRADICIONAIS EM LUZIÂNIA/GO: IMPACTOS HISTÓRICOS E URBANOS NA CONFIGURAÇÃO DO MUNICÍPIO | |
| Reinaldo de Lima Reis Júnior | |
| Victor Vieira da Rocha | |
| DOI 10.37423/240709127 | |
| CAPÍTULO 2 | 32 |
| A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS SUPLEMENTARES E TECNOLÓGICOS PELOS DOCENTES DE HISTÓRIA | |
| Michell Ribeiro Sobral | |
| DOI 10.37423/240709149 | |
| CAPÍTULO 3 | 46 |
| O CAMPO EDUCACIONAL DE MATO GROSSO NOS ANOS 1960 | |
| Rômulo Pinheiro de Amorim | |
| Tatiana de Albues Pinto Amorim | |
| DOI 10.37423/240709150 | |
| CAPÍTULO 4 | 60 |
| ENTRE O IDEAL E O REAL: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E PAISAGENS CULTURAIS EM OURO PRETO E LIMA DUARTE/MG | |
| DANIELLE APARECIDA ARRUDA | |
| Isadora Parreira Ribeiro | |
| DOI 10.37423/240709154 | |
| CAPÍTULO 5 | 78 |
| A APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM UMA ESCOLA AGRÍCOLA: UMA ABORDAGEM DOS SABERES E VIVENCIAS DOS ESTUDANTES | |
| Claudimir de Oliveira Espindola | |
| DOI 10.37423/240709166 | |
| CAPÍTULO 6 | 94 |
| UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JAPERI/RJ E A LEI 10.639/03 | |
| Wallace Souza da Silva | |
| DOI 10.37423/240709172 | |
| CAPÍTULO 7 | 111 |
| MONUMENTO A RAMOS DE AZEVEDO EM SÃO PAULO: UM PATRIMÔNIO URBANO DESLOCADO | |
| Amanda Regina Celli Lhobrigat | |
| Haroldo Gallo | |
| DOI 10.37423/240709174 | |

Capítulo 1



10.37423/240709127

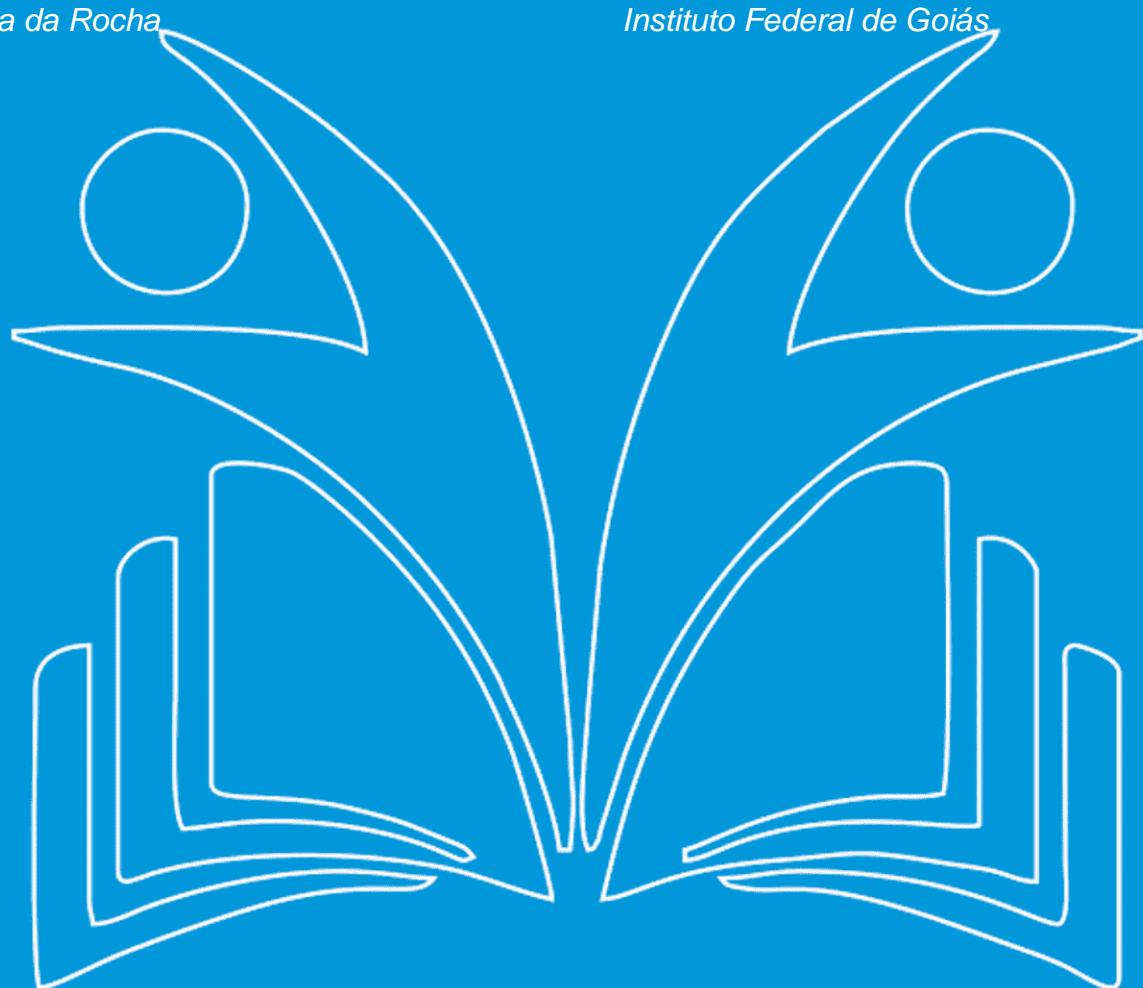
AS FAMÍLIAS TRADICIONAIS EM LUZIÂNIA/GO: IMPACTOS HISTÓRICOS E URBANOS NA CONFIGURAÇÃO DO MUNICÍPIO

Reinaldo de Lima Reis Júnior

Instituto Federal de Goiás

Victor Vieira da Rocha

Instituto Federal de Goiás



Resumo: A pesquisa realizada como Iniciação Científica, analisou o poder local por meio da reconstrução da trajetória das famílias que compõem a elite política da cidade de Luziânia (Roriz, Meireles, Melo e Braz de Queiroz), visando compreender as suas origens sociais em meandros do século XX, quem foram os seus grandes nomes na política local a partir da fontes da Prefeitura e Câmara dos Vereadores, qual o domínio dessas famílias no poder político durante as suas trajetórias (as diferenças e as semelhanças entre os políticos atuais e os coronéis) e também, analisar as estratégias e recursos políticos que utilizam e utilizaram para manterem-se no poder (sistema de trocas de favores, compras de votos, currais eleitorais). A pesquisa pretende contribuir para a compreensão do poder local e das práticas políticas utilizadas, realizar o levantamento de fontes sobre a cidade e sobre o poder político em pequenos municípios, considerando a pequena produção acadêmica sobre ambas. Desdobrando-se em analisar o conceito de coronelismo, as variações deste conceito, distingui-lo de mandonismo e clientelismo, compreender como o coronelismo influenciou os políticos de Luziânia e como ocorre a prática do clientelismo; e ainda a análise da cultura política da população (famílias tradicionais, coronelismo, trocas de favores, corrupção).

Palavras-chaves: Política local. Elites políticas. Famílias tradicionais. Coronelismo. Clientelismo.

1. INTRODUÇÃO

O município de Luziânia está localizado a 60 km de Brasília, fazendo parte da região metropolitana do Distrito Federal (conhecido como Entorno). Ela completou 267 anos em 2013, e sua história foi marcada principalmente pela escravidão e extração de ouro, que fez dela uma das maiores cidades da região no século XVIII (marcas desse período ainda podem ser encontradas na cidade, como a Igreja do Rosário e alguns casarões coloniais), após o declínio da mineração muitas famílias partiram para a zona rural da cidade, e após isto, a sua economia começou a ter como base a agropecuária e a agricultura, tornando assim propícia a ascensão do coronelismo na cidade. Para Leal (1975):

O coronelismo é sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terra. Não é possível, pois, compreender o fenômeno sem referência à nossa estrutura agrária, que fornece a base de sustentação das manifestações de poder privado ainda tão visíveis no interior do Brasil. (idem. 1975, p.40).

Na década de 60 com a construção de Brasília e de importantes rodovias como as BR-040 e BR-050, Luziânia passou por grandes transformações, seu contingente populacional aumentou vertiginosamente por causa do grande fluxo imigratório e começaram denominá-la como cidade-dormitório, pelo fato de que muitos apenas dormem em casa e trabalham ou estudam na Capital Federal. Apesar de tantas mudanças, a cidade mantém algumas tradições, como as festas religiosas e a cultura política.

Para Carvalho (2001) o clientelismo moderno é uma das heranças do coronelismo e prática comum no município de Luziânia.

São inegáveis as drásticas mudanças econômicas e demográficas por que passou o país desde 1950. Mas algumas coisas não mudaram tanto. Não mudaram a pobreza, a desigualdade e, até recentemente, o nível educacional. [...] A pobreza e a baixa escolaridade mantêm a dependência de grande parte do eleitorado. O clientelismo tem aí terreno fértil em que vicejar. (idem. 2001, p. 04).

A política na cidade é formada por famílias tradicionais que compõem uma elite, dentre elas, as mais conhecidas são: Roriz, Melo, Braz de Queiroz e Meireles. É muito comum ver nas eleições municipais membros dessas famílias, é importante rever as histórias dessas famílias tradicionais no cenário político, as relações com grupos econômicos e o motivo de após tantos anos elas continuarem no cenário político da cidade, é uma grande lacuna, pouco se sabe sobre a trajetória dessas famílias, que conduzem da política local. Joaquim Roriz (membro de uma dessas famílias e maior figura política da cidade) foi nomeado pelo presidente José Sarney para

ser governador do Distrito Federal em 1988, ele levou para Brasília o estilo de fazer política de Luziânia, utilizando práticas como a doação de terras públicas. Esta e outras práticas políticas clientelistas (compra de votos e troca de favores apessoas e grupos) são comuns em Luziânia e são utilizadas pelos “novos coronéis” para se elegerem ou manterem-se no poder.

Neste sentido, o objetivo da pesquisa é analisar o poder político local, as práticas políticas e as relações com o coronelismo por meio da compreensão da trajetória das famílias que compõem a elite política da cidade. Partido primeiramente da compreensão da história de Luziânia, pois há uma grande dificuldade de acesso da população a documentos históricos, pelo fato de não ter um lugar específico para pesquisa, existe alguns lugares como, por exemplo, a Casa da Cultura do Município de Luziânia, porém o seu acervo é muito escasso. Em um segundo ponto é analisar o conceito de coronelismo a partir de Leal (1949) e distingui-lo de outros “ismos” da política nacional. No livro “Coronelismo, enxada e voto” definiu o coronelismo:

[...] como fenômeno comum em sociedades tradicionais, ruralizadas, onde há uma mistura do reconhecimento e o compromisso entre poder privado e poder público em favor de um indivíduo ou pequeno grupo de indivíduos, e este seria destruído quando o país fosse urbanizado, industrializado e o eleitorado rural se libertasse. (LEAL, 1975, p.40).

Carvalho (2001) em seu texto “Metamorfose do coronel” relaciona este conceito de coronelismo de Leal (1949) ao clientelismo. Ele diz: “O clientelismo, isto é, a troca de favores com o uso de bens públicos, sobretudo empregos, tornou-se moeda de troca do coronelismo. Em sua forma extrema o clientelismo virava nepotismo.” (CARVALHO 2001, p. 2).

Este clientelismo demonstrado por Carvalho (2001) é o tradicional, pois servia de elemento de ligação entre o poder e a sociedade civil, a quem dispensava proteção e ajuda em troca do consenso eleitoral. Atualmente há um clientelismo moderno, que promete colocar os políticos de profissão acima dos cidadãos, oferecendo em troca da legitimação e apoio, acesso a cargos e empregos públicos, financiamentos, autorizações etc.

O terceiro objetivo específico é compreender como o coronelismo influenciou e influencia o poder político de Luziânia e como estas famílias permanecem no poder, principalmente pela compreensão das práticas políticas utilizadas. Na compreensão da trajetória dessas famílias, não abarcamos apenas o campo da política, mas também as suas histórias e origens, e a sua relação com o campo econômico e cultural.

As fontes rastrearam principalmente os cargos políticos (prefeitos, vereadores e secretários) exercidos pelos membros das famílias tradicionais (descobrir quem foram os grandes nomes dessas famílias no cenário político local, domínio delas sobre o poder político em suas trajetórias, as diferenças e semelhanças entre os chefes políticos atuais e os do passado), as relações com grupos econômicos as suas profissões, negócios e propriedades (relação entre o poder econômico e o poder político), as suas origens sociais. Portanto, foram utilizados principalmente documentos da Prefeitura e Câmara dos Vereadores de Luziânia e alguns poucos documentos escritos, como jornais antigos e livros na Casa da Cultura de Luziânia e livros de autores regionais, que são na maioria membros dessas famílias (prova de que elas buscam enaltecer suas histórias vinculando com o tradicionalismo da cidade).

2. HISTÓRIA DE SANTA LUZIA OU DE SUA ELITE?

Antônio Bueno de Azevedo em 1746 partiu de Paracatu/MG junto a sua grande tropa em busca de novas minas rumo a noroeste, até alcançar o Rio São Bartolomeu, onde construiu roças e alguns ranchos. Três meses mais tarde, seguiu viagem, rumo oeste, aportando em 1746, às margens do Rio Vermelho, nome decorrente da cor que adquiriu durante as atividades de extração do ouro, abundante em seu leito. Satisfeitos com os vales férteis e auríferos do Planalto, ali o acamparam, construíram as primeiras residências e erigiram a cruz, em nome de Santa Luzia, marco da povoação que nascia sob a proteção da Santa. (MEIRELES, 1996, p. 26).

É assim que autores regionais como Meireles (1996), descrevem a história de Luziânia, quinta maior cidade do estado de Goiás, com uma população estimada em 190 mil habitantes e mais conhecida por fazer parte da região do entorno do Distrito Federal, devido à sua proximidade com a Capital Federal – aproximadamente 58 km.

Esse tipo de narrativa reproduzida nos documentos locais apresenta uma forma teatralizada, que tem como objetivo não apenas contar a história do surgimento do município, mas principalmente o objetivo de valorizar a riqueza natural da cidade e os eventos do passado. A maioria dos autores regionais, não por coincidência, são membros das famílias que formam a elite política da cidade e herdeiras das tradições colonizadoras.

É importante então, destacar a tendência desses documentos regionais em respaldar os valores culturais, logo também, de valorizar as famílias tradicionais da cidade que são o foco da pesquisa. Muitas vezes, partes da história não são lembradas por esse motivo, como por exemplo, os tempos de crise pós-mineração em Santa Luzia. Por isso, neste capítulo, não se pode deixar de compreender a importância dos documentos e sua análise para uma pesquisa histórica, e relembrar este declínio da

mineração, que foi de extrema importância na definição de valores culturais e políticos que são comuns até hoje.

2.1 O QUE É DOCUMENTO?

Jacques Le Goff (2003) em “História e Memória” faz uma análise dos materiais da memória coletiva e da história: os documentos e os monumentos. O monumento é uma herança do passado, ou seja, é tudo aquilo que pode evocar o passado e perpetuar a recordação, voluntária ou involuntariamente. Já o documento é uma escolha efetuada pelos que se dedicam à ciência do passado, os historiadores. Porém a palavra documento ganhou com o tempo significados e utilidades diferentes.

No século XVII, por exemplo, o termo ganhou significado de “prova” no vocabulário legislativo, e no século XIX ganhou o significado de “papel justificativo” no domínio policial. No final do século XIX e início do XX, os positivistas fizeram do documento o fundamento do fato histórico, apesar de ser uma escolha do historiador, o documento apresentava por si mesmo como prova histórica. A partir de então, a história só podia ser feita pelo documento, e os fatos não documentados se perderiam. Como essa concepção de documento não se modificava, o seu conteúdo se ampliava.

Os fundadores da revista dos Annales foram os primeiros a defenderem esta ampliação da noção de documento. Eles defendiam a utilização de documentos oficiais, porém quando estes não existirem, deve-se buscar outras fontes. Por isso, Samaran (1961) em *L histoire et ses méthodes* desenvolve uma nova noção de documento: “Há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira” (SAMARAN, 1961, p. 12).

Os mesmos fundadores dos Annales deram início a uma crítica à noção de documento. Eles criticavam o fato de os historiadores ficarem passivos perante os documentos e buscavam uma discussão sobre o documento enquanto tal. Buscaram novas relações entre documentos e monumentos. Através da distinção entre monumentos linguísticos e simples documentos, alguns chegaram à conclusão de que o documento pode ser monumento, que pode haver oralidades no monumento e que a utilização dos documentos pelo poder é o que os transforma em monumento.

Esta concepção do documento/monumento é “independente da revolução documental, e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento enquanto monumento.” (GOFF, 2003, p. 535).

Pelas análises, Le Goff (2003) conclui que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.” (GOFF, 2003, p. 536).

2.2 DECLÍNIO DA MINERAÇÃO: UMA HISTÓRIA NÃO CONTADA.

Antônio Bueno de Azevedo ao encontrar ouro no Rio Vermelho solicitou guardamoria à Capitania de São Paulo, que lhe dava a administração e a repartição de lavras. Após isso, em poucos meses muitas casas, fazendas e povoados foram formadas na região. Grandes obras foram feitas para a mineração do ouro, como o canal Saia Velha. Este canal foi utilizado para abastecer as lavras de ouro na região e ficou conhecido em todo o país por sua dimensão - possuía mais de 42 km de extensão.

O período de maior produtividade em minas do Arraial de Santa Luzia foi em meados do século XVIII, que não se diferenciou do restante da região. Uma grande quantidade de escravos foram destinados à prospecção do ouro e isso mostra o quanto era o tamanho da procura pelo metal neste período. Meireles (1996) novamente exalta essa grande quantidade de escravos e o crescimento que o arraial obteve com a mineração:

Assim, não é exagero estimar em 1000 o numero de escravos nas minas de Santa Luzia, os quais, produzindo, 150 gramas/ano cada um, fariam coincidir os cálculos de 10 arrobas/ano, de produção, o que foi suficiente para segurar a população, garantir a prosperidade e desenvolvimento do lugar e tornar definitiva e próspera a fundação de Santa Luzia [...] (MEIRELES, 1996, p.35-36).

O povoado, as minas e o grande rego Saia Velha são demonstrações claras de como o território era utilizado de acordo com perspectivas sociais e econômicas da mineração daquele período. Essas transformações do espaço natural foram levadas também para a organização da sociedade que povoou o Arraial de Santa Luzia e muitas dessas características ainda são visíveis no cotidiano de Luziânia, como nas formas urbanas e rurais do município, nas relações entre as pessoas, principalmente nas relações de poder.

O ciclo do ouro foi efêmero em todo o Brasil Central e em Santa Luzia isso não foi exceção, a prática da mineração teve fim em aproximadamente 1800 e após isto, o arraial passou por um longo século de ostracismo e um grande recuo do contingente populacional. A agricultura e a pecuária foram as medidas adotadas pela população das zonas urbana e rural de Santa Luzia para substituir a mineração. A agricultura neste período foi uma atividade de suporte a regiões onde antes localizavam-se as minas, já a pecuária obteve um mercado maior, principalmente por causa da grande comercialização com

Minas Gerais e São Paulo. O surgimento dessas duas atividades foram de extrema importância para a formação das relações de poder no município e que veremos isso com mais detalhes adiante.

O “coronelismo” é sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terra. Não é possível, pois, compreender o fenômeno sem referência à nossa estrutura agrária, que fornece a base de sustentação das manifestações de poder privado ainda tão visíveis no interior do Brasil (LEAL, 1949, p.40).

Outra prática que surgiu neste período foi a produção da famosa marmelada de Santa Luzia, que ainda hoje é identificado com a cultura da cidade e é um dos poucos fatos deste período de transição econômica que é relembrado pelos autores regionais.

Das pequenas indústrias artesanais, a fabricação da marmelada tornou-se tradicional e famosa desde o início e foi-se impondo no mercado, malgrado os obstáculos consequentes da escassez de transporte. Ainda hoje é símbolo que identifica Santa Luzia em quase todo o País. (MEIRELES, 1996, p. 36-37).

É possível encarar a produção da marmelada como um exemplo da falta de atividades econômicas de grande potencial em Santa Luzia durante o século XIX, causadas principalmente pelo fim do ciclo do ouro e pelas atitudes ineficientes do Estado em auxiliar na transição de um sistema econômico para outro.

3. CORONELISMO

O coronelismo foi objeto de estudo de diversas análises interpretativas e estudos de casos, possuindo assim uma ampla bibliografia. Neste capítulo, procura-se interpretar como alguns dos diversos autores que fizeram esses estudos, definiram este fenômeno e entender outros conceitos significativos para a sua compreensão, como os de elites políticas, estamento burocrático, mandonismo e o fenômeno do clientelismo moderno, que é muitas vezes confundido como um novo coronelismo.

3.1. ELITES POLÍTICAS E ESTAMENTO BUROCRÁTICO.

A análise das sociedades e as classes a que a pertencem são de extrema importância para entender como foram e são as relações entre elas. Segundo Faoro (1975) em “Os donos do Poder”, em todas as sociedades sempre houve uma minoria dominante, podendo ser uma elite, que necessita do apoio dos cidadãos, apesar de nunca ser fiel à maioria, ela depende dessa sociedade que representa. Faoro (1995) expõe outras formas de minorias dominantes, os estamentos burocráticos, que são classes que não se renovam e se movem com as variações sociais como a elite, suas estruturas são condicionadas

principalmente pelas forças sociais e econômicas, elas são uma das estratificações aristocráticas, com privilégios e posições definidas pelo Estado acima da nação.

O estamento burocrático age como comunidade e dispõe do monopólio do domínio das classes que são condicionadas pelo estamento, são elas que comandam a nação e regulam a economia. Nos primeiros tempos da república brasileira, o estamento burocrático assumiu uma forma aristocrática, composta da nobreza togada e titulada, após a vitória dos ideais democráticos¹, este passou por algumas mudanças, sendo representado por militares e altos funcionários do governo, o domínio sobre as outras classes continuou, mas com algumas alterações. O exercício da proteção administrativa era feito pelos altos funcionários do governo e não pelos políticos eleitos.

De acordo com Faoro, (1995) o estado patrimonial-estamental, o poder está apropriado pelo poder minoritário, está minoria não age como delegação do povo, ou seja, não obedece à doutrina democrática. A nação busca emancipar-se desta minoria, com o objetivo de policiar, controlar e vigiar os poderes do Estado. Essa apropriação do povo sobre as instituições governamentais pode ocorrer por três processos: A nacionalização das instituições governamentais e do poder pessoal político e governamental; ou a participação do poder majoritário nas operações do poder minoritário; e a organização da confiança pelo poder majoritário.

Para que estes processos funcionem é preciso que a cultura da população mude, a nacionalização das instituições governamentais só seria possível se a população majoritária conhecesse o mecanismo do governo e se os cargos públicos fossem disponíveis a todos, sem que esse preenchimento se desse pala clientela da classe minoritária dirigente. A participação do poder majoritário nas operações do poder minoritário só iria ocorrer com a verdadeira representação nacional através de eleições livres, sem o controle das classes dirigentes. E ainda pode-se ver isso na sociedade atual através de práticas como o clientelismo moderno, que será analisado à frente.

3.2. A EVOLUÇÃO DO CORONEL.

Victor Nunes Leal (1949), em seu livro “Coronelismo, enxada e voto”, definiu coronelismo como “fenômeno comum em sociedades tradicionais, ruralizadas, onde há uma mistura do reconhecimento e o compromisso entre poder privado e poder público em favor de um indivíduo ou pequeno grupo de indivíduos, e este seria destruído quando o país fosse urbanizado, industrializado e o eleitorado rural se libertasse.” Carvalho (2001), em seu texto Metamorfose do Coronel, mostra todas as fases do coronelismo: o mandonista, o coronelista da primeira república exemplificado por Leal (1949) e o

clientelista moderno. A primeira fase do coronelismo foi denominada por Carvalho (2001) como mandonista, pois o coronel era o homem bom, o mandão, o grande senhor de terras e escravos. Toda uma sociedade dependia dele, do seu poder e de sua proteção, ele controlava tudo, a política, o trabalho, a polícia e a justiça. Assim em torno do poder coronelista havia uma rede que se esvai pelo poder privado, econômico, de formas de trabalho, das regras em torno desse trabalho, as famílias, mas também se estende pelo poder público, da participação política, na criação e mudanças das leis, da administração política local, da segurança e do uso legítimo da violência com a polícia e do exercício do direito, através da justiça.

Ou seja, mesmo que o poder central nacional tentasse fazer valer o seu exercício do poder, mesmo devido às características do território, muito extenso, com dificuldade de comunicação, o governo não tinha tantos braços para administrar todo o território que acabava dando a estes chefes locais suas tarefas governamentais.

Quando proclamada a República do Brasil, estes homens poderosos se tornaram verdadeiramente coronéis. O governo criou a Guarda Nacional para colocar a manutenção da ordem nas mãos dos que tinham o que perder. Eram escolhidos homens de 21 a 60 anos com renda acima de 200 mil-réis, logo o chefe local virava coronel. Esta Guarda foi um mecanismo encontrado pelo governo para unir poder público e privado. Com o tempo, a Guarda deixou de ser um instrumento de segurança para se tornar político-eleitoral, e com isso o coronel se tornou chefe político. Para manter sua posição política, o coronel “criou o voto de defunto, o fósforo, que votava várias vezes, o capanga que espantava o opositor, o curral, o bico-de- pena.” (CARVALHO 2001, p. 2).

A federação de 1891 fez o coronel ainda mais forte, pois o governador eleito dependia mais dele do que o ministro da justiça. Com isso foi criado uma interrelação entre governador, coronel e presidente da república. “O clientelismo, isto é, a troca de favores com o uso de bens públicos, sobretudo empregos, tornou-se moeda de troca do coronelismo. Em sua forma extrema o clientelismo virava nepotismo.” (CARVALHO 2001, p. 2).

A disputa política que marcou a história do Brasil durante todo o século XIX e o primeiro quarto do século XX, entre poder local e poder central, tem sua ruptura como fenômeno do coronelismo em 1930, “mais precisamente com a prisão do governador gaúcho Flores da Cunha, em 1937”. (CARVALHO 2001, p. 3) O centralismo do estado-novo destruiu o federalismo e consequentemente diminuiu os poderes dos coronéis. Mas esses coronéis não desapareceram, surgiram políticos, que ainda vivem dos valores e traços dos coronéis. Um dos fatores que sustentava os coronéis da primeira república

era a dependência econômica e social da população, que era maioria pobre e analfabeta. Por isso, Leal (1949), “previa o fim do coronelismo e do coronel quando o país se industrializasse e urbanizasse, as eleições moralizassem, o cidadão se emancipasse” (CARVALHO 2001, p. 4).

O Brasil sofreu drásticas mudanças a partir de 1946, com a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, com a volta do federalismo e com uma política de estado voltada para o nacional-desenvolvimentismo. O país urbanizou-se, industrializou-se, o direito do voto se estendeu e a justiça eleitoral acabou com as fraudes. Apesar de todas essas mudanças, algumas coisas não mudaram tanto, como a desigualdade, a pobreza e a educação. Estes são fatores que aumentam a prática do clientelismo. Assim, embora possa parecer que a prática do clientelismo tenha como sua sustentação estruturas sociais atrasadas, mesmo no processo de urbanização do país, o que se vê, é o permanente tensionamento entre poder local e ausência de poder central, dando vazão para a reprodução do fenômeno do clientelismo.

3.3. CORONELISMO EM GOIÁS

Como já foi visto, a pecuária e a agricultura foram as grandes atividades econômicas exercidas em Santa Luzia e em todo o estado de Goiás após o declínio da mineração, porém essas atividades passaram por muitas dificuldades e precariedades, principalmente pelo fato da centralidade do estado, que dificultava a exportação e que fez também com que Goiás ficasse isolado do restante do país. Além disso, a população goiana vivia pela agricultura de subsistência e a maior parte dela era semianalfabeta, esses dois fatores deu margem à ditadura do coronel. Era já de se esperar o poder centralizado dos coronéis em Goiás, pois estes detinham o conhecimento e o poder no estado, e havia também a ignorância da população, que foi e sempre será uma grande forma de dominação.

Esse isolamento do estado de Goiás fez com que o poder central deixasse que todos os problemas internos fossem resolvidos por aqui mesmo. Essa autonomia fez com que três grandes famílias, que detinham muito poder econômico, detivessem também poder político. As famílias Bulhões, Xavier de Almeida e Caiado dominaram o estado durante três oligarquias formadas durante a República Velha, sendo esta última a que mais estruturou o seu domínio. Diferente dos coronéis de outros estados, como Bahia e Ceará, os Caiados não estruturaram seu domínio pela prepotência, mas por uma grande engenharia política, em que peça maior era o Partido Democrata, que era único no estado e, que por meio de sua comissão no executivo, garantia o recrutamento político de coronéis aliados do interior do Estado.

Palacin (2008) em “História de Goiás” faz um resumo de como era a geografia do estado em 1927, período em que o estado estava sob domínio dos Caiados:

O Orçamento era fortemente manipulado pelo grupo dominante, o gado era a principal fonte de arrecadação, devido às vastas terras em Goiás, com isso os postos de arrecadação eram entregues ao controle dos fazendeiros, já que o imposto sobre a terra não seguia a lista dos mais importantes, era o sexto na ordem de importância, mesmo tendo uma baixa arrecadação devido ao fato de não haver o que se arrecadar na época, não havia preocupação com gastos em setores sociais, educação ou saúde pública, o produto principal era o gado, contudo o não investimento em estradas, propositalmente, acarretaria na impossibilidade de desenvolvimento da agricultura por falta do escoamento da produção. (PALACIN, pag.137).

A manipulação do orçamento do estado fez com que, ao não favorecer investimentos em políticas públicas, tais como saúde, educação e construção de ferrovias, mantivessem o atraso da população e consequentemente um maior controle e a continuação da dominação do estado por estas famílias, tal como Francisco Itami Campos (2006) disse em Coronelismo em Goiás, “Entre o progresso de Goiás e a hegemonia do grupo, não vacilavam em optar pelo segundo.” (CAMPOS, 2003, p. 75).

Campos (2003) constata em seu livro, de maneira objetiva a partir de dados socioeconômicos, que o atraso é sim uma ação estratégica dos coronéis.

A partir das críticas feitas aos principais líderes da política estadual que conscientemente procuravam manter o atraso e o subdesenvolvimento, com a finalidade de não perder o domínio político de Goiás, é que afirmo que o atraso era uma forma de controle sociopolítico. (CAMPOS, 2003, p. 75).

Desta maneira, não foi somente pela falta natural de recursos para financiar o desenvolvimento e a falta de apoio do poder central que todo o estado de Goiás se manteve pobre, isolado, e atrasado, mas principalmente, pela consciente barreira ao progresso que os principais chefes políticos estaduais e seus aliados de cada cidade formaram durante o período de dominação coronelística. No caso de Luziânia, a família Araújo Machado foi a que teve maior relação com os políticos estaduais no período da primeira república, porém hoje não tem tanto prestígio no cenário político atual como outras famílias.



Figura 1 - Coronel Antônio Carneiro de Araújo Machado e família

3.4. OUTRO FOCO DE ANÁLISE SOBRE O CORONELISMO

Ampliando a reflexão sobre a questão do coronelismo, trago outra abordagem e análise, que difere da de Leal (1949), que se aproxima da ideia apresentada por Carvalho (2001) e que ajuda a compreender se os políticos atuais podem ser ou não considerados coronéis.

De um lado, a base infraestrutural (dimensão econômica): o proprietário de terras tem um poder econômico sobre o trabalhador a quem cede a posse da terra. De outro lado, o traço superestrutural que lhe corresponde (dimensão ideológica): a dependência pessoal, cujo fundamento é a cessão da posse da terra, exprime-se ideologicamente como obrigação subjetiva de lealdade para com o senhor da terra, ou, num nível mais diretamente político, como fidelidade ao chefe local. (SAES,1998, p. 85).

É assim que Saes (1998) em “Coronelismo e Estado burguês” define o coronelismo, mostrando duas características importantes para este: o aspecto econômico, no caso a propriedade da terra e o aspecto ideológico, que é fidelidade do povo ao coronel. Ele distingue o coronel, que através de sua propriedade rural, possui uma dominação sobre um povo e assim manipula as eleições pela barganha eleitoral, que é uma prática política utilizada por políticos para manipular um povo. Nesta diferença de práticas de manipulação, Saes (1998) mostra que os atuais políticos não podem ser considerados coronéis.

Primeiro o autor demonstra que seria um erro interpretar o coronelismo sem a presença da propriedade latifundiária como base econômica dos coronéis.

A existência do cabo eleitoral rural não nos deve fazer cair na tentação de, por um jogo de palavras, criarmos o coronelismo urbano: isto é, um coronelismo sem coronel, dotado de uma base social diferente da propriedade da terra, por exemplo, uma fábrica. Essa ideia esvazia e formaliza o conceito de coronelismo, ao abstrair a sua base social específica (relações de produção pré-capitalista no campo); ao mesmo tempo em que interpreta a personalização das relações sociais dentro de uma indústria e o estilo paternalista de direção empresarial (fenômenos extremamente modernos não só pela sua eficácia, como também pela sua concepção) como vestígios da forma de dominação tradicional, característica do campo. (SAES, 1998, p.95-96)

E depois refere sobre a questão da violência como prática de manipulação eleitoral:

Vê-se, portanto, que o fundamento das práticas do coronelismo não é a violência, abstratamente concebida, exercida pelo coronel sobre os seus dependentes; e sim a dominação pessoal, que não exclui o emprego da violência dentro de certos limites, fixado pela própria necessidade de reprodução da dominação ideológica (de tipo pessoal). Em suma, nem a barganha, nem a violência podem substituir (ou coexistir com) a dominação pessoal como fundamento das práticas do coronelismo. (SAES, 1998, p. 97).

Esse é um foco de análise diferente sobre o coronelismo, é comparado à prática clientelista de barganha eleitoral. Saes (1998) demonstra que onde há barganha eleitoral não deve haver o coronelismo, pois para que haja barganha eleitoral é preciso que a prática de dominação coronelística, no caso a presença de uma base econômica latifundiária pré-capitalista e a dependência dos funcionários ao coronel por causa desta, inexista ou se desfaça. Então, para Saes, (1998) pensar o coronelismo como algo atual é um erro, pois essas características do coronelismo inexistem, principalmente em Luziânia que após a construção de Brasília passou por diversas mudanças.

4. FAMÍLIAS POLÍTICAS TRADICIONAIS

A política em Luziânia se assemelha muito com o que era visto na capital de Goiás, pelo fato de ser formada por famílias tradicionais que compunham uma elite política, dentre essas famílias, as mais conhecidas são: Roriz, Meireles, Braz de Queiroz e Melo. Podemos até dizer que estas são os Bulhões e os Caiados de Santa Luzia/Luziânia. Há grandes questões a serem respondidas sobre a presença dessas famílias no cenário político de Luziânia, e a primeira delas é como e quando estas chegaram e quem foram os precursores destas em Santa Luzia? Bertram (2011) em “História da terra e do homem no Planalto Central” mostra parte da história de Santa Luzia e a origem de diversas famílias da região, incluindo estas que continuam como as “donas do poder político”:

Nas duas décadas que se seguem à descoberta de Santa Luzia, continuou intenso o fluxo populacional de portugueses e de brasileiros de todos os quadrantes. Em 1750 chegaram diversas famílias do vale do Urucuia, lideradas pelo coronel Mateus Cardoso, de oligarquia fundadora do São Francisco. [...] De

Paracatu sempre vieram mineradores para Luziânia, mas retenhamos aqui tão somente os que deitaram linhagens no Planalto brasiliense: os Pereira Dutra, os Cunha Telles, os Gonçalves Torres e, um tanto mais tardios, os Mello Álvares – do nosso cronista Joseph de Mello Álvares. [...] Família de expressão econômica e política é a dos Fernandes Roriz, de que diversas pessoas citam- se em Joseph de Mello, chegando ao longo do Século XVIII, até que por último apareça Gabriel Fernandes Roriz, em 1770, considerado por Gelmires Reis, o fundador da atual família Roriz. Havia, no Século XVIII, meia dúzia de povoados e lugares denominados “Roriz” no norte de Portugal. Outra família luzianense de expressão nos destinos da velha Santa Luzia é a dos Meirelles. Descendem do português José Gonçalves de Meirelles e de Ana Alves da Costa, que talvez já fosse goiana, pois os Alves são também uma estirpe fundadora com grandes ramificações na história genealógica do Planalto. Era o geneearca José de Meirelles um dos maiores comerciantes das minas de Santa Luzia e faleceu durante uma viagem de negócios à Bahia. Dele descendem José Dilermando Meirelles, o benemérito incentivador da cultura e das tradições luzianas nas últimas décadas do Século XX. Famílias outras de grande expressão no Século XIX luziano foram os Sardinha de Siqueira, os Braz de Queiroz, os Gomes Curado e os Araújo Mello. Os Sardinha de Siqueira e os Gomes Curado provinham de Pirenópolis, de velhos troncos fundadores de Meia Ponte. Sobre as demais famílias citadas pouco apuramos até o presente, nem tanto por falta de documentos, mas pelo escasso talento e disciplina do autor para com as ciências genealógicas. (BERTRAM, p. 124 e 125 – grifos meus).

As principais famílias de Luziânia vieram em sua maioria no período da mineração do ouro. Como Bertram (2011) conta em seu livro, a família Roriz começou com a chegada de Gabriel Fernandes Roriz - natural da Freguesia Santa Maria de Corvilho, Bispado do Porto – em Santa Luzia no ano de 1770, com pouco tempo ele se tornou Comandante e Juiz Ordinário de Santa Luzia que era o maior cargo político no período, antes dele houve apenas dois Juízes Ordinários e o Guarda-mor e descobridor de Santa Luzia, Antônio Bueno de Azevedo. Gabriel Fernandes Roriz se casou com Joanna Telles de Mendonça e deixaram seis filhos, o mais velho que se chamava Tristão da Cunha Roriz se tornou Coronel da Guarda Nacional em Santa Luzia e passou a sua patente ao seu filho Joaquim Ignácio Mendonça Roriz, o famoso Coronel Quinzinho (Figura 2).



Figura 2- Coronel Quinzinho Roriz

A família Meirelles – que atualmente se escreve Meireles – tem uma origem parecida com a da família Roriz, que foi com a chegada do português José Gonçalves Meirelles a Santa Luzia. Como Bertram (2011) demonstra, o genealista da família Meirelles foi um dos maiores comerciantes das minas de Santa Luzia e faleceu durante uma viagem de negócios à Bahia, deixando esposa e seis filhos (Figura 3)



Figura 3 –Sentada no centro D. Avelina Garcez de Mendonça e seus seis filhos.

No momento da fotografia estava viúva do Coronel Manoel José da Costa Meirelles

Aproximadamente em meados do século XIX, um casamento entre Euphrosina Alvez Meirelles, descendente direta de José Gonçalves Meirelles, e Laudimiro Adonírio Roriz, bisneto de Gabriel Fernandes Roriz, fez surgir uma das ramificações da família Roriz com maior influência na política local, e como veremos mais adiante, através da reconstrução da genealogia desta, foi possível descobrir que o atual prefeito e o atual presidente da Câmara Municipal descendem desta união.

Bertram (2011) cita outras famílias de grande expressão no século XIX em Santa Luzia, entre elas estão as outras duas famílias escolhidas como foco para essa pesquisa, que são os Braz de Queiroz e os Araujo Mello - ramificação principal da atual família Melo. Ele escreve que em sua pesquisa não conseguiu encontrar como essas famílias chegaram a Santa Luzia, porém com a ajuda de livros como “A história das famílias Espírito Santo Serqueira e Braz de Queiroz” de Jader Braz de Queiroz (2006) e do livro “Genealogias de Santa Luzia” de Gelmires Reis (1929), foi possível descobrir como e quem foram os primeiros nomes dessas famílias no município.

Segundo Jader Braz de Queiroz (2006), a sua família teve início em Luziânia com a chegada de quatro irmãos, Aleixo, Miguel, João e Francisco Braz de Queiroz. Eles chegaram a Santa Luzia no ano de 1867 vindos da cidade mineira de Carmo do Paranaíba. No livro Genealogias de Gelmires Reis além dos nomes desses quatro irmãos, há também o nome do pai destes, que se chamava Braz Soares de Queiroz.

A árvore genealógica da atual família Melo tem como raiz um personagem curioso, Antônio Joaquim de Araújo Mello, que foi um religioso que chegou a Santa Luzia no ano de 1815 e deixou a batina para se casar com “a mais linda donzela da Vila de Santa Luzia, da família Roriz” (MELLO, 1996, p. 94).

4.1. INÍCIO DAS ELEIÇÕES EM LUZIÂNIA E O FIM DO CORONELISMO TRADICIONAL

Leal (1975) no livro Coronelismo, enxada e voto conclui que o coronelismo “é um compromisso entre poder privado e poder público em favor de um indivíduo ou pequeno grupo de indivíduos, e este seria destruído quando o país fosse urbanizado, industrializado e o eleitorado rural se libertasse.” Nas décadas de 30 e 40 o Brasil passou por muitas mudanças, como a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, a volta do federalismo e uma política de estado voltada para o nacional-desenvolvimentismo. Por causa dessas mudanças, o país urbanizou-se, industrializou-se, o direito do voto se estendeu, e a justiça eleitoral acabou com as fraudes, pondo o coronelismo em xeque.

A industrialização e a urbanização na década de 40 ficaram mais restritas às cidades grandes, porém as modificações no sistema eleitoral chegaram a Luziânia e ao restante do país. O município passou

pela sua primeira eleição no ano de 1947 definindo Abílio Rodrigues como primeiro prefeito e Oscar Braz de Queiroz, Benedito Roriz de Paiva, Alceu de Araújo Roriz, Heráclito Reis, José de Araújo Melo, José Carneiro Sobrinho e Saturnino Meireles como os primeiros vereadores de Luziânia. As grandes mudanças econômicas e demográficas ocorreram em Luziânia na década de 60, foi neste momento que o coronelismo acabou por completo no município, porém deixando algumas heranças, que como veremos no próximo capítulo, são de extrema importância para que as famílias tradicionais permanecessem no cenário político local.

4.1.1. PRINCIPAIS NOMES DAS FAMÍLIAS TRADICIONAIS APÓS O INÍCIO DAS ELEIÇÕES.

De 1947 aos dias atuais, Luziânia passou por dezessete legislaturas, em todas elas estão presentes pelo menos um membro das quatro famílias tradicionais e no executivo dos 26 mandatos, catorze são dessas famílias (contando apenas os que possuem os sobrenomes destas). Normalmente é na Câmara dos Vereadores que as portas da política se abrem, como a de Joaquim Domingos Roriz, que se tornou a maior figura política da cidade e que por isso trataremos de sua trajetória com maior minúcia no próximo capítulo.

A família Roriz é a que possui maior prestígio no cenário político de Luziânia, pois além de Joaquim Roriz, ela teve e ainda tem grandes nomes no legislativo e no executivo do município, formando uma lista extensa:

- Benedito Roriz de Paiva e Alceu de Araújo Roriz que foram representantes da família na primeira legislatura da Câmara Municipal no ano de 1947 e permaneceram em mais duas legislaturas. O primeiro foi eleito prefeito em 1955.
- Joaquim Ramos Roriz e Lucena Roriz foram eleitos na segunda legislatura da Câmara Municipal em 1952, sendo que o último é pai de Joaquim Domingos Roriz.
- Belarmino Roriz, Hélio Roriz, Leônidas Roriz e Joaquim Domingos Roriz foram todos eleitos no ano de 1963 como vereadores. Curiosamente, Joaquim Roriz nunca foi prefeito do município, mas Hélio Roriz foi prefeito por cinco meses em 2005 e em 2008, pois era vice-prefeito de Célio Silveira que teve que se afastar
- Orlando Roriz foi eleito pela primeira vez como vereador em 1967 e foi prefeito de Luziânia entre 1983 e 1988, uma curiosidade é que ele é primo-irmão de Joaquim Roriz.
- José (Zequinha) Roriz Aguiar e Osman de Araújo Roriz foram eleitos como vereadores em 1971, o primeiro assumiu a prefeitura em virtude da licença do prefeito da época, Walter José Rodrigues, no período de 02/01/1978 a 14/12/1978, e em 1989 foi eleito para Prefeito da cidade.
- Gilmar Roriz Gonçalves, Nicanor Flores Roriz, Álvaro Murilo Reis Roriz – atual presidente da Câmara Municipal

- Leonardo Roriz – filho de Orlando Roriz -, Humberto Lucena Roriz Solano, Edvan Roriz, Eliel Flores Roriz Júnior e Pedro Henrique Roriz Leite foram outros nomes da família Roriz que estiveram presentes na Câmara Municipal de Vereadores em Luziânia.
- Outra família que sempre esteve presente na política local é a Braz de Queiroz, que se consolidou com o grande prestígio de Oscar Braz de Queiroz, mas comparado à família Roriz, teve poucos nomes no cenário político local, porém nomes de grande expressão.
- Oscar Braz de Queiroz foi eleito como vereador na primeira legislatura da Câmara Municipal no ano de 1947, sendo que foi também presidente desta até o ano de 1951. Também neste período ele substituiu algumas vezes o primeiro prefeito da cidade, Abílio Rodrigues, por causa de problemas de saúde e também pelo fato que não havia um vice-prefeito. Ele foi eleito prefeito de Luziânia por mais três vezes, a primeira no ano de 1951, a segunda vez em 1961 e a terceira em 1970. Isso mostra que de 1947 à 1974 um homem e sua família esteve sempre a frente ou nos corredores do poder político do município.
- Jovelino Braz de Queiroz, Braz de Queiroz Brazuca, Euclides Braz de Queiroz, Hélio Rodrigues de Queiroz, Joaquim Braz de Queiroz, Jonas Braz Neto e Oscar Braz Júnior – filho de Oscar Braz de Queiroz - foram outros nomes dessa família que estiveram presentes na Câmara Municipal de Vereadores.
- Valcenor Braz de Queiroz, Edson Braz de Queiroz e Edimar Braz de Queiroz foram os últimos grandes nomes dessa família na política local. Os três já foram eleitos como vereadores e também já foram prefeitos do município. Valcenor foi eleito como prefeito em 1996 e hoje é Deputado Estadual. Edimar e Edson Braz de Queiroz são filhos de Euclides Braz de Queiroz, ambos assumiram a prefeitura por períodos curtos em virtude de afastamento dos prefeitos eleitos e serem os Presidentes da Câmara nestes períodos. As famílias Meireles e Melo não tiveram muitos nomes de grande expressão na cidade como as outras duas, porém sempre estiveram presentes na política local, da primeira eleição até a que estgente.
- Saturnino Meireles e José de Araújo Melo foram os representantes destas famílias na primeira legislatura da Câmara Municipal em 1947. - José Dilermando Meireles, Agenor Meireles, Itagiba Antônio Meireles, Ruy Barbosa Meireles, Liosório de Jesus Meireles, Afrânio Dimas Meireles, Cláudio Meireles, Nelson D'Aparecida Meireles foram outros nomes da família Meireles que foram eleitos como vereadores no município.
- Antônio Joaquim de Melo, Vasco do Rosário de Araújo Melo, Benedito de Araújo Melo, Carlos José dos Reis Melo, Luiz Fernando de Melo foram os membros dessa família que estiveram na Câmara Municipal, muito pouco comparado às outras famílias.
- Apesar de ter tido poucos nomes no cenário político, a família Melo tem um grande representante, que é Marcelo Melo, ele é filho de Vasco do Rosário de Araújo Melo e atualmente é Deputado Federal pelo Estado de Goiás.

5. CONSTRUÇÃO DE BRASÍLIA

A população de Luziânia vê a história dessa cidade marcada por símbolos e muito tradicionalismo na religião e na política, vê também uma economia baseada apenas na estrutura agrária e classes sociais bem distintas – definidas principalmente pelos sobrenomes das pessoas. Porém nas décadas de 50 e 60 algumas coisas mudaram, a construção de Brasília e de importantes rodovias próximas ao

município, transformaram a cidade de interior em uma cidade com muitos atrativos econômicos e com grandes perspectivas de crescimento. Segundo pesquisas da Segplan (2010), atualmente o agronegócio já não tem o espaço e a importância na economia do município de Luziânia como antes, sendo que o setor industrial e principalmente o de serviços foram os que tiveram maior crescimento durante as últimas décadas - hoje estes setores representam a maior parte do PIB municipal. Tudo isso agregou novas relações econômicas, novas espacialidades e consequentemente, relações políticas diferentes.

Já na década de 50, com a notícia da construção da nova Capital Federal, houve uma grande reconfiguração no espaço da cidade. Pode-se dizer que Luziânia foi a cidade mais atingida por essa transferência, não apenas pelas mudanças no seu território, causada tanto pela ocupação do Distrito Federal, quanto pelas diversas emancipações - Padre Bernardo em 1963, Santo Antônio do Descoberto em 1982, Ocidental em 1993, Novo Gama e Valparaíso de Goiás em 1995 - mas também pelos novos aspectos sociais, culturais e espaciais que surgiram.

Cassiana Tormim (2002) em “Um lugar e suas raízes: o pensamento político em Luziânia/GO” utilizou matérias publicadas no ano de 1977 no Jornal de Luziânia para demonstrar o quanto Brasília causou impactos em Luziânia, e como os políticos viam essas mudanças, pois o jornal era produzido por pessoas ligadas à prefeitura.

O jornal de Luziânia, que em 1977 dedicou uma edição especial a um diagnóstico dos problemas do município à época, estando em destaque a explosão demográfica e a expansão dos loteamentos. O texto da primeira página é densamente apelativo, exalta a responsabilidade da capital federal nos problemas recentes de Luziânia, apontando Brasília como uma ameaça aos „valores locais: „Luziânia está ameaçada por uma catástrofe, que se aproxima célere e perigosa: o crescimento acelerado e descontrolado de Brasília fará com que, em pouco tempo, as cidades próximas se incorporem ao que se chamará de „Grande Brasília , uma monstruosa região metropolitana. Isso já aconteceu“ em São Paulo, no Rio, em Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife e, quando as pequenas e tranquilas cidades que cercavam a capital abriram os olhos, estavam irremedavelmente devoradas. Tinham perdido tudo, sua autonomia, sua sociedade – em que todos se conheciam e viviam em família, seus valores tradicionais. [...] Já que não é possível conter o êxodo para o Planalto Central – e até de São Paulo vem gente pra cá – que Luziânia assuma seu papel e diga um „Basta! : à sua transformação, de cidade histórica“ e tradicional, em subúrbio atrofiado e esquecido da capital federal. (Jornal de Luziânia, ano I, nº 8, p.1; apud.: TORMIN, 2002, p. 48).

Os sulistas que vieram para Luziânia nas décadas de 1980 e 1990 e compraram grandes quantidades de terras para produção agrícola, tornaram-se a nova elite econômica, e as famílias tradicionais foram adaptando-se a esta nova ambiência social, aproximando-se desse setor. Tormin (2002) em sua

pesquisa comprova que as famílias tradicionais fizeram com que esta nova elite econômica se tornasse parte de sua clientela e não comprometesse as suas permanências a frente do poder político local.

Atualmente os sulistas frequentam as mesmas festas que a elite e encontram-se perfeitamente integrados à convivência dos tradicionais. Em termos políticos, nota-se o entrosamento entre os dois grupos, como se comprova nas entrevistas [...] em que os sulistas admitem o apoio financeiro a alguns políticos locais. Os sulistas, por sua vez, recebem em troca apoio tributário e infraestrutural. (TORMIN, 2002, p. 52)

Como abordado anteriormente, todas essas mudanças que ocorreram a partir da década de 1960 acabaram por completo com o coronelismo tradicional e com o tradicionalismo a que a elite estava acostumada. As relações políticas se transformaram junto com as práticas políticas de dominação, por isso além de demonstrar as diferenças e semelhanças entre os antigos e os novos donos do poder político do município é importante também, mostrar as diferenças entre as práticas de clientela utilizadas antes e atualmente por estes políticos, pois muitos consideram a existência de um único clientelismo e através disso alguns acabam considerando que ainda existe um coronelismo tradicional, pelo fato da permanência dessa prática.

5.1. DIFERENÇAS ENTRE O CLIENTELISMO TRADICIONAL E O MODERNO

Foi levantado antes que a participação do poder majoritário nas operações do poder minoritário só iria ocorrer com a verdadeira representação nacional através de eleições livres, sem o controle das classes dirigentes, e essa é uma condição difícil de ser cumprida num país como o Brasil, onde a população se ausenta do interesse pela organização pública, mesmo quem vota não conhece a máquina governamental e administrativa, e quando vota leva em consideração o interesse próprio ou acaba se vendendo.

Essa prática clientelista é muito comum em Luziânia. Este termo utilizado na sociologia política é oriundo das clientelas de sociedades tradicionais, principalmente a romana. Na seara de Bobbio (2000), a clientela romana entendia-se como uma relação entre um indivíduo de posição elevada (patronus) e indivíduos como escravos libertos ou estrangeiros imigrados (status libertais). O patronus protegia seus clientes e destinava as suas próprias terras para cultivo, enquanto os escravos e estrangeiros retribuíam, mostrando submissão e o auxiliando.

O clientelismo é um fenômeno comum em outras sociedades tradicionais e é muito estudado por antropólogos, mas ele não é exclusivo dessa área, pois é fácil encontrar um uso deste conceito na ciência política. Esse uso é encontrado principalmente na modernização política, na transição do

tradicional para o moderno. Na sociedade pré-moderna, os sistemas de clientelismo formavam microssistemas autônomos e sobrevivem como tais, apresentando-se como alternativas do sistema político estadual.

No sistema político moderno², estes sistemas de clientela se integram numa posição subordinada ao sistema político. No sistema político pré-moderno 4, o clientelismo ocorria com um notável (senhores fundiários) que detinha de privilégios políticos, ele serve de elemento de ligação entre o poder e a sociedade civil e seus clientes, a quem dispensava proteção e ajuda em troca do consenso eleitoral. Já no sistema político moderno surge outro estilo de Clientelismo, mas que não exclui totalmente o clientelismo antigo, o modelo moderno compromete colocar os políticos de profissão acima dos cidadãos, estes oferecem em troca da legitimação e apoio, acesso a cargos e empregos públicos, financiamentos, autorizações etc. Os políticos atuais, que são chamados por Carvalho (2001) de “novos coronéis”, não têm mais seus poderes baseados na posse de terra e no controle da população rural.

Os novos coronéis mantêm apenas do antigo coronel a arrogância e a prepotência no trato com os adversários, a inadaptação às regras da convivência democrática, a convicção de estar acima da lei, a incapacidade de distinguir o público do privado sempre a favor desse último, o uso do poder seja simbólico, material ou da força, para conseguir empregos, contratos, financiamentos, subsídios e outros favores para enriquecimento próprio e da parentela. [...] para conseguir tudo isso, conta hoje, como contava ontem, com a convivência dos governos estadual e federal, [...] o novo coronel é parte de um sistema clientelístico nacional. (CARVALHO, 2001, p.5).

6. INFLUÊNCIAS DO CORONELISMO NA POLÍTICA ATUAL

Mesmo após tantas transformações provocadas pela construção de Brasília, as quatro famílias da análise da pesquisa ainda se fazem presentes no cenário político, não apenas no município, mas em todo o Estado. Essa presença é intrigante e abre uma grande quantidade de questões a serem compreendidas. Um dos pontos principais dessa pesquisa é compreender se o coronelismo tradicional da primeira República, ainda influencia na política atual do município de Luziânia.

Para isso seguem alguns números nas tabelas abaixo.

Tabela 1- quantidade de membros da famílias tradicionais nas primeiras legislaturas da câmara municipal

| Legislaturas | 1 ^a 1947 | 2 ^a 1951 | 3 ^a 1955 | 4 ^a 1959 | 5 ^a 1963 |
|-----------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Vereadores e suplentes | 7 | 9 | 8 | 15 | 17 |
| Membros das famílias tradicionais | 5 | 7 | 4 | 6 | 6 |
| Reeleições | | 3 | 3 | 3 | 7 |

Tabela 2- Quantidade de membros das famílias tradicionais nas ultimas legislaturas da Câmara Municipal

| Legislaturas | 13 ^a 1997 | 14 ^a 2001 | 15 ^a 2005 | 16 ^a 2009 | 17 ^a 2013 |
|-----------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Vereadores e Suplentes | 19 | 21 | 19 | 14 | 19 |
| Membros das famílias tradicionais | 8 | 5 | 5 | 4 | 7 |
| Reeleições | 6 | 4 | 7 | 6 | 5 |

Analizando os nomes das pessoas que ocuparam os cargos políticos na cidade (Tabelas 1 e 2), é possível provar que existe uma herança do coronelismo tradicional à política atual, pelo fato de que, mesmo com o grande crescimento do contingente populacional provocado pela construção de Brasília e mudanças em várias esferas sociais, como na cultural (presença das festas nordestinas) e na esfera econômica (sulistas são hoje a elite econômica da cidade), há uma permanência do poder político nas mãos das famílias tradicionais.

As tabelas mostram a quantidade de membros das quatro famílias tradicionais pesquisadas nas cinco primeiras legislaturas da Câmara Municipal de Vereadores e nas cinco últimas, contando com a atual. Percebemos que em todas as legislaturas sempre teve uma quantidade significativa de membros dessas famílias, nas três primeiras foram mais da metade dos vereadores eleitos e nas últimas, mesmo com o grande crescimento populacional e transformações pelas quais o município passou, os membros das famílias tradicionais estão entre 20% e 35% do total de vereadores eleitos.

O livro “Genealogias de Santa Luzia” do historiador local Gelmires Reis (1929) ajuda a comprovar que o poder político da cidade continua nas mãos de uma minoria. Ele organiza a genealogia de todas as famílias tradicionais da cidade entre o período aproximado de 1800 e 1929. Com este livro e com uma pequena entrevista a moradores mais antigos de Luziânia, foi possível construir uma pequena parte da árvore genealógica da família Roriz e nela é possível observar que o grande Joaquim Roriz, o seu primo-irmão Orlando Roriz, o atual prefeito da cidade e o atual Presidente da Câmara Municipal são todos da mesma linhagem familiar, que teve origem com o casamento entre um Roriz e uma Meireles.

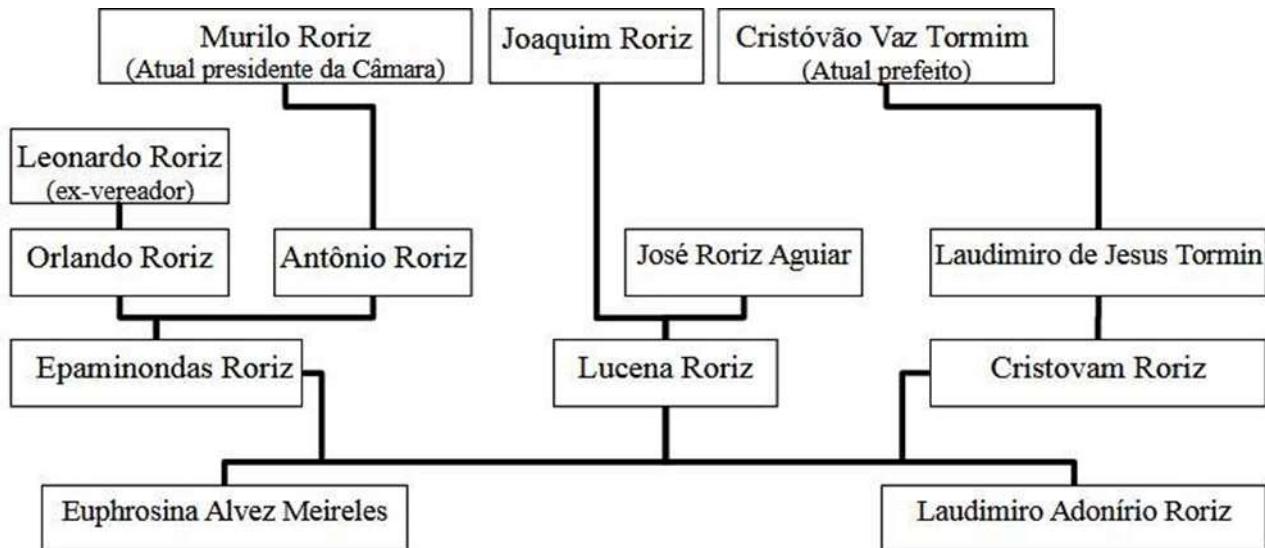


Figura 4 – Árvore genealógica da família Roriz

Nessa árvore genealógica é possível perceber muitas características que eram comuns às elites e que de certa forma algumas delas ainda se fazem presentes. Além da junção de duas famílias poderosas para concentrar ainda mais o poder econômico nas mãos de uma minoria, que ocorreu com o casamento entre um Roriz e uma Meireles, há também outra característica das elites que é o forte patriarcalismo, pelo fato de que na maioria das vezes é herdado apenas o sobrenome do pai, demonstrando o papel secundário que a mulher foi colocada e a necessidade de manter e fortificar o sobrenome da família do homem e assim manter o seu status. Neste período também era muito comum o casamento entre primos para manter esse poder e o status familiar, como ocorreu com um outro filho de Euphrosina Alvez Meireles e Laudimiro Adonírio Roriz: "Djalma Roriz, filho de Laudimiro Adonírio Roriz e d. Euphrosina Alvez Meireles, casou-se com d. Maria Rosa Roriz" (Reis, 1929, p.76)

Leal (1973) apontou que, além do poder econômico e político, os coronéis e suas famílias detinham também o que ele chamou de poder intelectual. Na primeira parte do artigo, foi abordada a questão da maioria dos autores regionais, não por coincidência, fizerem parte das famílias tradicionais de Luziânia e que por esse motivo é importante destacar a tendência desses documentos em valorizar essas famílias e principalmente reforçar a distinção social. Além do historiador local José Dilermando Meireles que foi citado anteriormente, Cassiana Tormin (2002) cita a escritora e historiadora Terezinha de Jesus Roriz Machado para comprovar o quanto esse poder intelectual influencia nessa distinção social.

A historiadora e escritora Terezinha de Jesus Roriz Machado, inclui em suas narrativas históricas a atuação do Pe. Bernardo Stockler, carregada de muitos elogios. Personagem considerado importante para a cidade, o padre chegou

em Luziânia na década de 1940 e encontrava- se sempre acompanhado “pelo seu dedicado amigo José da Costa Aguiar (...) para melhor situar no tempo quem era José da Costa Aguiar, grande merecedor de nosso respeito e gratidão, diremos tratar-se do virtuoso cidadão já falecido, pai extremoso do senhor Ramiro Aguiar, ilustre luziano, [...] e avô, pelo lado materno do Dr. Joaquim Domingos Roriz, insigne filho de Luziânia e digníssimo primeiro governador eleito por Brasília. (RORIZ, 1996, p. 84; apud. TORMIN, 2002, pgs. 54 e 55).

É possível dizer que o prestígio destes sobrenomes no cenário político é a grande herança deixada dos grandes coronéis aos políticos atuais de Luziânia, porém é este prestígio construído por essas famílias no imaginário popular através da exaltação da suas histórias na cidade e também pela ideia de que Luziânia deve manter sempre o seu tradicionalismo político e religioso que fazem com que elas continuem presentes na política local.

Outro fator que pode contribuir para esta permanência é a falta de identidade da nova população com a cidade (segundo dados do IBGE a população de Luziânia entre 1950 e 1980 cresceu 42 vezes), porém, para compreender isso, seria necessária uma pesquisa muito mais ampla, buscando compreender o pensamento da população, tanto a população imigrante, aquela que trabalha em Brasília e que faz de Luziânia uma cidade-dormitório, tanto a população mais tradicional, com enraizamento na cultura e política da cidade, aquela que defende com unhas e dentes o tradicionalismo dessa cidade. Seria necessário também, entender conceitos como de identidade e relações sociais.

Atualmente os políticos não fazem mais parte da elite econômica do município tal como os coronéis, que utilizavam esse poder econômico como arma de dominação política, hoje a prática clientelista moderna é a única forma de dominação política e esta existe pelo fato de que os políticos, não apenas os de Luziânia, mas de grande parte do Brasil, continuaram com a convicção de que estão acima da lei e com o uso do poder, seja simbólico ou material, (em Luziânia o sobrenome muitas vezes já garante esse poder simbólico), para assim conseguirem empregos, contratos, financiamentos, subsídios e outros favores para enriquecimento próprio, da parentela e da sua clientela, que continuará elegendo e mantendo estas famílias no cenário político local.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os barões da federação. Os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo: Hucitec, 2002.

AVELINO FILHO, George. Clientelismo e política no Brasil. Novos Estudos Cebrap, São Paulo , n.38 , p.225-240, mar.1994.

BERTRAN, Paulo. História da terra e do homem do Planalto Central: eco- istória do DF – do indígena ao colonizador. Brasília: Editora da UNB, 2011.

BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. ed. 5ª- Brasília:Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

CAMPOS, Francisco Itami. Coronelismo em Goiás. 2. ed. Goiânia: Editora Vieira, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. Metamorfose do Coronel. Política Democrática. Revista de Política e Cultura, ano 1, n.º 1, jan.-abr. 2001, pp. 15-21.

CASTRO, Cláudio de Moura. Como redigir e apresentar um trabalho científico. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1975.

LE GOFF, Jacques “História e Memória”; Tradução: Bernardo Leitão... [et al.]. – 5ª Ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LEAL, Victor Nunes. Coronelismo, Enxada e Voto. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

MEIRELES, José Dilermando e PIMENTEL, Antônio. Prefácio. In História do Planalto – Coletânea da Academia de Letras e Artes do Planalto. Luziânia (s.n.), 1996.

MEIRELES, José Dilermando. Do Arraial de Santa Luzia a Luziânia de hoje. In História do Planalto – Coletânea da Academia de Letras e Artes do Planalto. Luziânia (s.n.), 1996.

NOTAS

Nota 1

De acordo com Bobbio (2000), em Schumpeter, a noção de democracia está subsumida à existência da decisão através de voto popular e havendo vários grupos em concorrência pela conquista do poder do Estado. Entretanto os ideais democráticos aqui dispostos estão na ampliação dos grupos que passam a participar do jogo político, sem contudo, significar uma ruptura com a estrutura anterior.

Nota 2

A partir de Weber (1991) o sistema político moderno caracteriza-se pelo aprofundamento e fortalecimento de uma estrutura racional, burocrática e impessoal, sua dinâmica tenderia a uma jaula de ferro onde os sujeitos estariam condicionados pelo sistema burocrático-legal. Distintamente, o sistema político pré-moderno caracteriza-se por uma frágil estrutura racional, mesmo que, de acordo com a conveniência, manteria as amarras burocráticas. Neste os laços pessoais são muito mais presentes e fortes, característica fundamental do clientelismo.

Capítulo 2

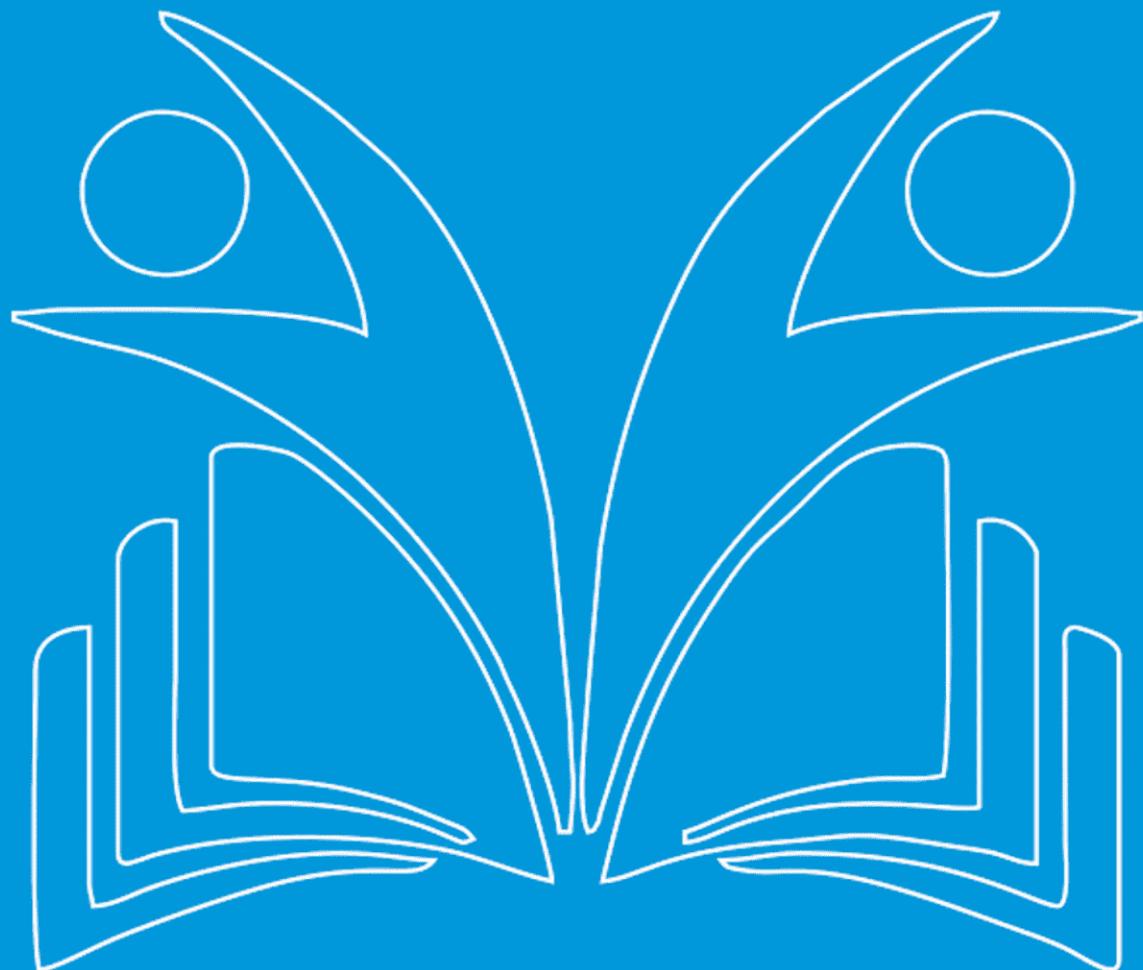


10.37423/240709149

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS SUPLEMENTARES E TECNOLÓGICOS PELOS DOCENTES DE HISTÓRIA

Michell Ribeiro Sobral

*Universidade Federal do Oeste da Bahia
(UFOB)*



Resumo: Na sociedade contemporânea, as inovações surgem a cada dia, evidenciando um modo de vida dinâmico e complexo. É nesse contexto que novas vidas são geradas e passam a integrar o meio em que vão viver, e posteriormente serão alunos. O docente deverá estar preparado para educar os estudantes com ferramentas que despertem o interesse dos estudantes, voltadas para a realidade do seu cotidiano. Nesse sentido, faz-se necessário a utilização de recursos suplementares e tecnológicos pelo docente, com o intuito de tornar as aulas da disciplina de História, interessantes, e geradora de senso crítico. Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa que foi realizada com a finalidade de analisar a implicação da utilização de recursos suplementares e tecnológicos pelo docente de história entre os alunos dentro da sala de aula de um Centro Educacional da rede pública, localizado no Município de Barreiras no Estado da Bahia.

Palavras-chaves: Ensino de História – Inovação – Recursos Didáticos.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está cercada com estruturas baseadas na tecnologia e em transformações inovadoras. As crianças nascem e crescem em um mundo de mudanças contínuas. Tecnologias como a internet, sistemas de programação, sistemas de comunicação com telefonia via satélite, jogos eletrônicos, robótica, cinema em três dimensões, etc. fazem parte do cotidiano das crianças que ainda na infância se tornarão alunos.

Os alunos da geração do e-mail, celular, bate-papo, blu-ray, entre outros, estão habituados com inovações e assuntos dinâmicos, podendo fazer mais de uma ação ao mesmo tempo. É nesse contexto que o docente de história se depara, pois como incentivar os alunos a se interessarem por uma disciplina que fala do passado, sendo que eles deslumbram-se com as inovações que constantemente surgem perante a sociedade? Por que se interessar por homens que viveram há muitos anos atrás, que se deslocavam a cavalo por grandes distâncias, se é mais interessante obter conhecimento dos novos meios de transportes que existem na atualidade? É estimulante conhecer o que existe, o que pode ser apalpado, o que pode servir para o benefício do homem no presente e no futuro. Todas essas questões são percebidas cotidianamente pelos professores, que na maioria das vezes tem que suportar uma desmotivação da grande parte dos alunos da educação básica.

O ensino didático-pedagógico da matéria escolar de história está totalmente ligado a conjunturas em que as sociedades vivem, tendo um direcionamento determinado em relação a circunstâncias dos períodos de tempo. Schmidt (2004, p. 190), evidencia que:

[...] a História, enquanto matéria escolar, constitui-se de um conjunto de conhecimentos, ideias, valores, rotinas e práticas que se configuraram a cada época, tornando-se legitimadores, orientadores e regulamentadores de determinados ensinos da História.

Na época atual, o orientador apresenta-se como um indivíduo que busca uma interação do passado com o presente, porém para os alunos, a história poderá oferecer no máximo, uma narração de fatos ocorridos em períodos e lugares totalmente distantes das suas realidades. Nessa circunstância é extremamente fundamental que existam profissionais na sala de aula, que sejam capazes de intensificarem a curiosidade e o interesse do aluno pela disciplina, através de recursos extras, e aparato tecnológico, interagindo o tema do passado com recursos atuais e palpáveis. Contudo serão necessárias condições para a realização de atividades suplementares, e principalmente a expressão de criatividade que cada pessoa possui, levando em conta os fatores do ambiente pedagógico. A pesquisa de Mariani e Alencar (2005) demonstrou que a expressão de criatividade dos docentes de história não

depende somente do indivíduo em particular, mas de um contexto da organização de trabalho pedagógico, e são considerados fatores essenciais como: liberdade, recursos materiais, receptividade dos alunos, entre outros.

O profissional do ensino deverá enfrentar os diversos obstáculos que surgirão para atrapalhar a utilização de recursos suplementares e tecnológicos. A disciplina de história apresenta uma diversidade de tópicos que poderão servir como base de idealização para a elaboração de recursos extras, que poderão ser aplicados na sala de aula. A mobilização do educador é a principal chave para incentivar os seus alunos, que no dado momento, ao perceberem que o seu professor está querendo levar novidades para o ambiente escolar, principalmente recursos tecnológicos, que já estão inseridos no cotidiano familiar, observarão as aulas de história, com outras perspectivas. Segundo Oliveira (2001, p. 103), “[...] os novos recursos e meios tecnológicos, no âmbito das práticas didático-pedagógicas, estão relacionados, também, com processos de mobilização de subjetividades.”

Existe uma gama diversificada de empecilhos que atrapalham os docentes a realizarem trabalhos didático-pedagógicos, utilizando recursos suplementares e tecnológicos. Entretanto, através de alguns esforços, os discentes poderão ser incentivados eventualmente por aulas diferenciadas, que saiam do sistema fechado e acelerado do espaço escolar, contribuindo para futuras mudanças de pensamentos. Caberá a cada personagem, avaliar se vai ser gratificante ou não, acrescentar mais um pouco de trabalho a sua rotina, colaborando para o aprendizado e incentivando o empenho dos alunos para uma plena participação nas aulas da disciplina de história.

Nas escolas a tecnologia começa a fazer parte da rotina dos alunos de forma lenta, e os docentes raramente utilizam recursos para tornar as aulas mais atrativas, mesmo acontecendo de forma eventual. Nesse sentido, Carvalho (2012, p. 6), evidencia que:

As novas tecnologias vêm modificando significativamente as relações do homem com o mundo, visto que em cada segmento social encontramos a presença de instrumentos tecnológicos. A escola não pode ficar excluída desta realidade, devendo apropriar-se dos avanços tecnológicos e incorporá-los a prática educativa.

Contudo, o próprio sistema escolar não contribui para incentivar o professor a buscar inovações que aguace o interesse dos discentes pela disciplina de história. Segundo Cysneiros (1999, p. 12), “O professor encontra-se sobrecarregado com aulas em mais de um estabelecimento, falta-lhe tempo para estudar e experimentar coisas novas, recebe baixos salários.”

Os alunos estão completamente acostumados com inovações tecnológicas e criações espetaculares no meio social. Todos os dias eles podem observar através dos meios de comunicação, um mundo globalizado e inovador, sendo que na própria residência familiar, eles usufruem do avanço tecnológico, através de filmes, inclusive em três dimensões e principalmente de jogos eletrônicos. Na sala de aula a realidade é outra, o instrumento utilizado como apoio é o livro didático que não tem nenhum atrativo, se comparado com os filmes e os jogos. A dissertação de mestrado que foi elaborada por Colagrande (2008), evidenciou que a utilização de um software no formato de jogo para ajudar estudantes de química do ensino médio na compreensão de uma unidade de medida chamada de mol, alcançou uma grande eficácia e aceitação por partes dos alunos.

Utilizar recursos tecnológicos e suplementares nas aulas de história em situações eventuais é, sobretudo, demonstrar aos alunos que a disciplina não é estática, e é extremamente interessante saber como o homem agia através dos fatos ocorridos no passado, com imagens, vídeos, jogos, maquetes, filmes, etc. Saindo do cotidiano voltado para o livro didático e aulas expositivas, evidenciando que existem diversas possibilidades de transmitir um conhecimento, o docente comprovará aos seus alunos que as aulas podem ter atrativos interessantes como meio de educar, levando assim, a quebra de barreiras referente ao ensino diversificado e repleto de recursos extraordinários. A educação aliada aos recursos não pode ser vista como um obstáculo para as aulas, pelo contrário:

Elá tem que ser criadora, dinâmica; tem que produzir ciência, colaborar com a formação de alunos indagativos e críticos, abrangendo todos os aspectos da personalidade e não apenas o intelecto ou o profissional, levando-o a encontrar o seu papel na sociedade como um sujeito consciente e transformador da realidade, tornando-se agente da história, como educando e como educador numa participação e respeito mútuos. (CASTRIANI, p. 70, 2004).

Através de uma dinâmica do ambiente escolar, em que, os profissionais do ensino de história estejam abertos a novos conceitos e práticas que os ajudarão a desenvolver uma perspectiva positiva dentro da sala de aula, poderão surgir iniciativas que possibilitem uma conexão da disciplina com os recursos, auxiliando o entendimento e participação dos discentes, que serão envolvidos em uma nova abordagem pedagógica, pois é “[...] necessário pensar no ensino de história em integração com a tecnologia, sendo um dos caminhos possíveis para conciliar o desenvolvimento social, visando à formação histórica do aluno, [...]. (FRANÇA e SIMON, 2008, p. 8).

Os recursos suplementares, mesmo não sendo tecnológicos, e tendo menos atração por parte dos alunos, podem auxiliar na construção da percepção dimensional do assunto abordado, contribuindo para uma lógica mais apurada do contexto que foi passado, servindo como uma importante ferramenta de material didático, dando possibilidades aos educandos analisarem criticamente de várias formas, os temas abordados, possibilitando uma construção mais elaborada em suas aprendizagens. Nesse sentido, as aulas passam a ser mais ricas, pois, não são orientadas em sua totalidade, baseadas no livro didático, evidenciando a existência de outros meios atraentes na mediação educacional. Para o ensino de história, Ziegler et. al. (2005, p. 7 et. seq.), declaram que:

A elaboração de materiais didáticos se mostra uma metodologia de ensino bastante produtiva, pois requer organização, direcionamento e produção além de possibilitar o uso de todas as outras ferramentas docentes: a leitura de iconografias, pesquisas, e a utilização de documentos históricos em sala de aula.

As estruturas estabelecidas no cotidiano escolar influenciam diretamente na concepção de aprendizagem dos alunos, que absorverão positivamente ou negativamente a relação de ensino-aprendizagem existente na escola. Fazer uso de recursos colabora na comprovação de que a sala de aula não é um lugar sombrio e cansativo, mas divertido e criativo, sendo principalmente inovador. Nessa perspectiva, podemos usufruir de recursos muito importantes, como os jogos educacionais, sendo eles tecnológicos ou não, pois, esses tipos de recursos estão associados na mentalidade dos alunos, como uma diversão plena. Conseguir aliar de forma coerente estes recursos ao ensino garantirá uma formação mais completa e proveitosa, pois:

De uma forma geral, os jogos fazem parte da nossa vida desde os tempos mais remotos, estando presentes não só na infância, mas como em outros momentos. Os jogos podem ser ferramentas instrucionais eficientes, pois eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador. (TAROUCO et. al., p. 1 et. seq. 2004).

A incorporação de recursos extraordinários, para auxiliarem os docentes de história no espaço escolar, deveria exercer fascínio nos educadores como exercem nos alunos, assim seria constatado com mais facilidade o uso desses métodos. Através dessa linha de pensamento elaboramos uma pesquisa buscando identificar os fatores positivos gerados a partir da utilização de recursos suplementares e tecnológicos pelos docentes de história, e incentivar uma possível disseminação dessas práticas, com o intuito de estimular o interesse dos alunos do ensino fundamental de um Centro Educacional da rede pública na cidade de Barreiras-BA, pela disciplina de história.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), foi realizada uma pesquisa com a finalidade de analisar a implicação da utilização de recursos suplementares e tecnológicos pelo docente de história entre os alunos dentro da sala de aula de um Centro Educacional da rede pública, localizado no Município de Barreiras no Estado da Bahia.

A pesquisa foi realizada com 28 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 13 e 15 anos, do turno matutino, estando na terceira unidade do ano letivo. Foi elaborado e aplicado um questionário contendo (10) dez perguntas, sendo nove abertas, e uma fechada, abordando principalmente a forma de desenvolvimento das aulas de história relacionadas com o uso de recursos suplementares e tecnológicos aplicados pela docente em sala, na compreensão dos alunos, e futuras perspectivas dos mesmos com uma inovação na aplicação do conteúdo escolar, através dos modos desenvolvidos a partir da utilização dos recursos, buscando uma forma diferenciada no ensino da disciplina e na relação de ensino-aprendizagem.

A primeira questão referendava a respeito da afinidade existente nos alunos pelas aulas de história, ou seja, se eles gostavam das lições que participavam. Nesse sentido foi percebido o predomínio das respostas em que (15) quinze dos alunos gostavam das aulas, (08) oito não gostavam, e apenas (05) cinco, referiram que gostavam às vezes, verificando-se diante dos relatos que, a depender do assunto, despertava o interesse. As explicações contidas nas respostas que predominaram, teve como base o interesse pela disciplina, as que não gostavam explanaram que era pela quantidade “excessiva” de conteúdo ensinado, e as indefinidas pela identificação ou não dos assuntos instruídos.

Na segunda pergunta foi questionado se iriam gostar da utilização de jogos em termos gerais (eletrônicos, educativos, de tabuleiros, etc.) em algumas aulas durante o ano letivo, vinculados aos assuntos ministrados. Nas respostas, (22) vinte e dois alunos expressaram que gostariam que existisse a utilização de jogos, (02) dois informaram que não, sendo que (04) quatro responderam talvez. Segundo os comentários evidenciados nas respostas que preponderaram, “as aulas seriam mais interessantes e envolventes com os jogos”, porém alguns não gostam do recurso, e os indefinidos apontaram que possivelmente “iriam de alguma forma atrapalhar as aulas”.

Na terceira foi questionado se gostariam de assistir filmes relacionados ao assunto em sala de aula, que seriam exibidos como forma de recurso extraordinário. Nesta questão quase a totalidade dos

discentes, (26) vinte e seis, responderam que gostariam de assistir filmes que ilustrassem alguns temas abordados pela professora, restando apenas (02) dois que preferem os livros aos filmes. Os estudantes que gostariam de assistir filmes nas aulas exprimiram que através deste recurso, o “entendimento da disciplina seria melhor” e “não ficaria só no livro didático”.

Referente ao quarto quesito foi abordado se nas aulas de história que os alunos participavam eram utilizados vídeos, documentários e/ou filmes. Entre as respostas (17) dezessete declararam “não”, (05) cinco que “sim”, e (06) seis “às vezes”. Na justificativa dos que disseram “não”, escreveram que “nunca foram usados”, porém alguns evidenciaram que “sim”, pelo menos um dos três recursos, sendo que outros estudantes apontaram que “às vezes” é utilizado algum tipo de recurso presentes na pergunta.

No tocante a quinta pergunta, questionou-se a respeito das aulas ministradas, se eram empregados jogos em geral, maquetes ou mapas. Os resultados apresentaram (19) dezenove que assinalaram “não”, e (09) nove que “sim”. Não houve aclarções por partes dos alunos no questionamento supracitado.

No que tange a sexta questão, foi perguntado aos discentes se as aulas ficariam mais interessantes com a aplicação de recursos suplementares e tecnológicos exemplo de filmes, documentários, maquetes, vídeos, mapas, jogos, etc. Nesta questão, a totalidade dos alunos (28) vinte e oito, afirmaram que “sim”, esclarecendo que “as aulas ficariam melhores”, como também, “ficariam legais”, e “as dúvidas seriam menores”.

Referente ao sétimo questionamento, a pergunta foi formada com o intuito de saber se as aulas em que os estudantes participavam eram interessantes. As respostas foram (15) quinze “sim”, (07) sete “não”, e (06) seis “às vezes”. Na quantificação a maioria citou que “sim, por que a professora ensina bem”, “por que entendemos o assunto” e “por que aprendemos o passado”, já quem escreveu “não” atribuiu à falta de entendimento do assunto, e quem respondeu “às vezes” declarou que “depende do assunto ensinado”.

A oitava questão tratava-se de uma pergunta, baseando-se em como os alunos gostariam que as aulas se desenvolvessem. Nesta questão foi avaliado o teor das respostas destacando os assuntos mais empregados. A maior parte dos estudantes expressou que “gostariam que as aulas de História tivessem mais filmes, mapas, maquetes, vídeos e jogos”, ou seja, a inclusão de recursos suplementares e tecnológicos em sala. As justificativas foram que “as aulas seriam mais interessantes” com o uso dos materiais e equipamentos didáticos.

A nona pergunta de conteúdo fechado, pautou-se na apresentação de algumas opções, onde os alunos poderiam escolher e marcar com um “X” o que eles gostariam que fossem utilizados nas aulas, inclusive podendo marcar mais de uma opção, tendo as seguintes alternativas: filmes, maquetes, documentários, vídeos, jogos, todos, e nenhum. Através da análise das respostas foi percebido que em sua maior parte destacaram o item “filmes” com (15) quinze marcações, seguido dos itens “todos” e “jogos” com (10) dez marcações, sendo que as opções “maquetes” e “documentários” obtiveram (08) oito marcações, e a alternativa “vídeos” com (07) sete marcações, contudo não houve marcação no item “nenhum”.

Quanto a décima e última questão, foi indagado se os alunos achavam importante a utilização dos recursos nas aulas. Os mesmos apontaram que “sim”, sendo estes a totalidade de estudantes que participaram do questionário (28) vinte e oito. As explicações foram que “assim aprendemos mais”, “as aulas seriam mais divertidas”, e “as aulas ficariam mais interessantes”.

3. RESULTADO DA ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO

Através da análise do questionário que foi aplicado aos vinte e oito alunos do 8º ano, constatou-se que a maioria dos mesmos, tem algum tipo de afinidade com a disciplina de história, como também, gostam das aulas ministradas pela professora. Porém uma pequena parcela evidenciou a utilização de algum tipo de recurso suplementar ou tecnológico em sala de aula. Para a multiplicidade dos estudantes, a implantação dos recursos poderia trazer uma melhora no desenvolvimento do ensino da disciplina de história.

O recurso mais destacado entre as respostas foi o filme, que seria utilizado como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem, para um maior apoio nas aulas, pois:

A utilização de filmes como recurso pedagógico ou ferramenta didática, pode contribuir para que os professores de História ampliem suas práticas educacionais, incorporando-as aos processos de construção do conhecimento histórico. (SANTOS et. al., p. 04, 2011).

Percebeu-se que não só o filme, mas como também, outros recursos (maquetes, mapas, jogos, etc.), iriam tornar, na visão dos alunos, o conteúdo da matéria mais comprehensível e interessante, colaborando assim, para um aproveitamento no aprendizado, levando o docente a intensificar o incentivo, para que os estudantes sintam prazer pela disciplina, gerando envolvimento, motivação e alegria em estarem inseridos no contexto das aulas. Nesse sentido, a inserção dos recursos causará

um efeito de potencialidade no ambiente escolar, cooperando no exercício estudantil, suscitando criticidade entre os discentes.

Através do exame da nona questão, ficou evidente o interesse dos alunos por aulas que fujam das tradicionais, que tem como base somente o emprego do livro didático. As respostas da questão supracitada demonstram que todos os vinte e oito alunos escolheram pelo menos uma alternativa, composta por algum tipo de recurso exposto na pergunta, ou seja, da totalidade não houve escolha da opção “nenhum”, apontando a importância de utilizar um ou mais recursos que auxiliem no ensino do conteúdo a ser passado pelo professor. As respostas dos estudantes demonstram características existentes nas novas gerações, onde é comum a assimilação de várias informações ao mesmo tempo, tendo como base a tecnologia usada no dia-a-dia. Nessa perspectiva, Freitas Junior e Freitas (2013, p. 755), expressam que:

[...] as salas de aula recebem diariamente novas gerações de alunos capazes de responderem ao mesmo tempo a diferentes estímulos. Isso nos mostra que a aprendizagem precisa ser significativa, capaz de potencializar esses estímulos, com a utilização dos recursos disponíveis pela tecnologia e envolvimento do aluno.

A exposição das respostas de todas as indagações contidas no questionário assinala uma realidade experimentada por muitos recintos escolares, que ainda se baseiam em contextos e práticas tradicionais, que tem no livro didático, sua principal e única ferramenta habitual como sustentação para o ensino da disciplina de história. Mesmo com esta prática, a maioria dos alunos afirmou ter uma identificação com a matéria, como também, com a professora. Contudo através da análise das argumentações dos estudantes, constatou-se que a grande parcela dos mesmos gostaria do uso de alguma ferramenta extra, como recurso dentro da sala de aula, principalmente aquelas ligadas a tecnologias, pois eles estão adequados ao mundo globalizado e interligado mediante dispositivos eletrônicos e digitais.

As tecnologias estão presentes na rotina da sociedade, inclusive na vida dos docentes e nos exercícios administrativos do espaço escolar, porém pouco se vê esta aplicação nas salas de aula. Os discentes estão habituados na sua vivência social diária, a participarem de atividades relacionadas com alguma tecnologia, como o exemplo da internet, porém ao adentrarem no recinto educacional, visualizam uma forma de ensino bem distante das suas realidades. Nesse âmbito, Ramos (2012, p. 7), declara que:

Juntamente com as instituições educacionais, os professores precisam enfrentar o desafio de incorporar as novas tecnologias como conteúdo de ensino e aprendizagem, preparando o aluno para além de pesquisar, pensar, resolver os problemas e as mudanças que acontecem ao seu redor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreender através da pesquisa realizada que se faz necessário a implantação dos recursos suplementares e tecnológicos como ferramentas didáticas dentro da sala de aula, para auxiliarem no ensino de determinados temas da disciplina de história, cooperando na formação crítica dos alunos, como também, inserindo estímulos para que os mesmos participem de forma contextual, nas aulas que estiverem apreendendo. A incorporação destes recursos é atribuição do docente, que deve contribuir com criatividade na elaboração de suas apresentações, alicerçadas nos métodos distintos daqueles que os estudantes esperam.

Os discentes expuseram argumentos que indicam a necessidade de uma mudança no modo de ensino da disciplina aplicada à sala de aula, existindo assim uma oportunidade de modificação do docente perante a classe, buscando empregar os recursos, principalmente os tecnológicos, já que as respostas do questionário apontam para essa direção, minimizando as problemáticas de entendimento entre o professor e os estudantes, pois:

[...] na medida em que proporciona análises e reflexões acerca dos desafios e benefícios trazidos pela tecnologia ao contexto de ensino-aprendizagem e à dinâmica do sistema institucionalizado de educação, que pouco e pouco tem deixado o seu posto como o centro do saber por excelência, o único a viabilizar ou dar oportunidade à obtenção do conhecimento, a educação, compreendida numa dimensão tecnológica, fundamenta-se como caminho profícuo na superação das dificuldades de comunicação entre educadores e educandos, pois dará a oportunidade de estes construírem uma linguagem autônoma, não submetida, não subordinada a um que transmite e a outro que recebe, voltada para a formação consciente do indivíduo, [...]. (FERREIRA, p. 11018, 2011).

A implantação de recursos extraordinários nas aulas de história é um desafio para o educador, sendo relevante o aperfeiçoamento do mesmo, por meio da formação continuada, como também, o desejo de inovar, e experimentar outras ferramentas além do livro didático. Ao desenvolver novas probabilidades, o docente demonstrará aos alunos uma nova dinâmica no ensino, podendo estimular o aprendizado e o interesse pelos assuntos ministrados nas aulas. Santos e Moraes (2009, p. 10), assinalam que:

Um dos grandes desafios a ser enfrentado é transformar, o contexto escolar, num espaço crítico para análise e apropriação dos recursos midiáticos, pois a tecnologia avança, num ritmo acelerado e, no entanto, a discussão é minimizada, na maioria das vezes, pautada em saber ou não utilizar a técnica. Vencer o fantasma do medo e lançar-se na aventura do desconhecido, procurando apropriar-se das possibilidades que os recursos tecnológicos oferecem, é o primeiro passo para a possibilidade de torná-los ferramenta pedagógica.

5. REFERÊNCIAS:

CARVALHO, R. *As Tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos*. 2012. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

CASTRIANI, M. J. Cientificidade, paradigma e educação. *Athena: Revista Científica de Educação*, v. 2, nº 2, fev/mar. 2004.

COLAGRANDE, E. A. *Desenvolvimento de um jogo didático virtual para o aprendizado do conceito de mol*. Dissertação (mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *UNIANDES – LIDIE- Revista Informática Educativa*, v. 12, nº 1, p. 11-24, 1999.

FERREIRA, S. A. A utilização de recursos tecnológicos na sala de aula mediante uma concepção de educação tecnológica. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba-PR, p. 11009-11021, 2011. Disponível em: <http://educere.bru.c.com.br/CD2011/pdf/4841_3906.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013.

FRANÇA, C. S.; SIMON, C. B. *Como conciliar ensino de história e novas tecnologias?* 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech_08/arqtxt/resumos-anais/CynthiaFranca.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013.

FREITAS JUNIOR, N. I. de; FREITAS, N. M. C. de. Objetos de aprendizagem para o ensino da história: uma busca na web. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, nº 6, p. 752-756, 2013. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/232/185>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

MARIANI, M. F. M.; ALENCAR, E. M. S. Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 27-35, 2005.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. *Rev. Bras. Educ.*, nº 18, p. 101-107, 2001.

RAMOS, M. R. V. O uso de tecnologias em sala de aula. *Rev. Ensino de Sociologia em Debate*, v. 1, nº 2, p. 1-16, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/len_pesbibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20P%20ROF%20ANGELA.pdf>. Acesso: 28 nov. 2013.

SANTOS, B. S. et. al. Filme como ferramenta didática para o ensino de história. *Anais do V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*. São Cristóvão-SE, p. 1-9, 2011. ISSN 1982-3657. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%208/PDF/Microsoft%20Word%20-%20FILME%20COMO%20FERRAMENTA%20DIDA%20TICA%20PARA%20O%20ENSINO%20DE%20HISTORIA.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SANTOS, C. A. dos; MORAES, D. R. da S. *Tecnologia educacional no contexto escolar: contradições, desafios e possibilidades*. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2085-8.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

SCHMIDT, M. A. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Rev. Bras. Hist.*, vol. 24, nº 48, p.189-211, 2004.

TAROUCO, L. M. R. et. al. Jogos educacionais. *RENOTE-Novas Tecnologias na Educação*, v. 2 nº 1, p. 1-7, 2004.

ZIEGLER, V. et. al. *Elaboração de material didático para o ensino de história antiga: fontes textuais e cultura material*. 2005. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%2010/elaboracaodematerial.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

Capítulo 3



10.37423/240709150

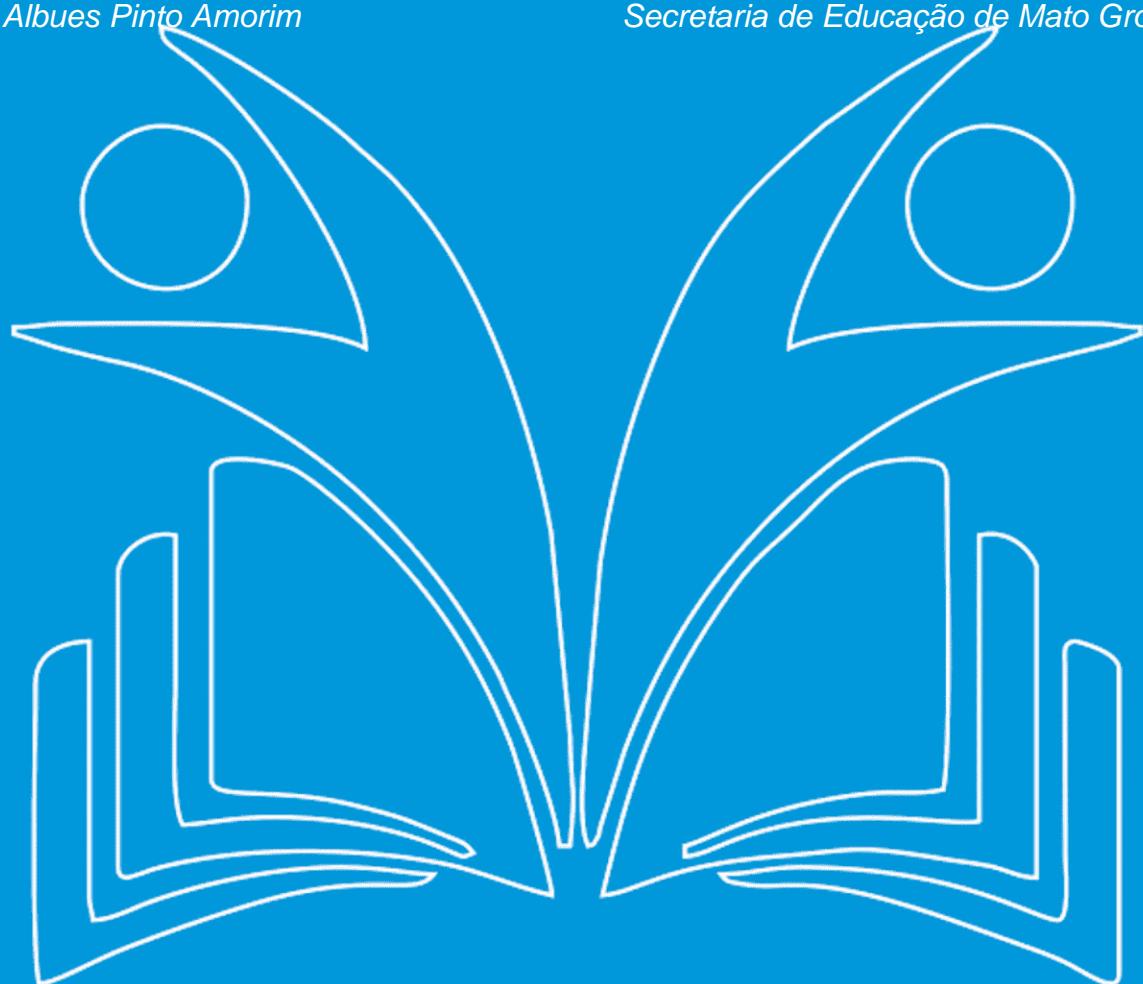
O CAMPO EDUCACIONAL DE MATO GROSSO NOS ANOS 1960

Rômulo Pinheiro de Amorim

Tatiana de Albués Pinto Amorim

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas*

Secretaria de Educação de Mato Grosso



INTRODUÇÃO

O campo educacional do estado de Mato Grosso sofreu alterações em sua constituição advindas das ações conjuntas entre os governos federal e estadual, a partir da elaboração de planejamentos educacionais que foram implantados na educação nacional nos anos 1960.

Deste modo, este texto busca analisar como estava constituído o campo do ensino público no estado, bem como os motivos que propiciaram as modificações neste campo, tendo por base, os estudos sobre as trajetórias de formação e profissional de um grupo de professoras primárias, e os planos educacionais desta época.

O governo brasileiro e o governo estadual apresentavam mensagens em que ressaltavam diversos descontentamentos com a situação do ensino do país e do estado de Mato Grosso. Diante deste contexto de insatisfações governamentais, podemos apontar os seguintes questionamentos: como as pessoas se inseriam no campo educacional do estado enquanto docentes antes das ações advindas dos planejamentos educacionais? E como as professoras primárias poderiam atuar neste campo perante as interferências do Estado no ensino público?

Neste sentido, este trabalho visa compreender a forma como estava organizado o campo educacional do estado, no que se refere às posições e às hierarquias internas referentes a esse campo, bem como as influências nas trajetórias profissionais e de formação que foram seguidas pelas docentes que exerciam o magistério nos anos 1960.

O suporte teórico escolhido para este estudo foi o conceito de campo elaborado por Pierre Bourdieu (2004, 2010, 2011), que define campo como um espaço de interações e disputas, dinamizadas pela busca da manutenção ou mudanças de posições em seu interior. Para a realização deste trabalho foram consultados documentos (relatórios, mensagens governamentais e presidenciais, legislação do ensino estadual) do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, do Arquivo do Núcleo de Documentação e Informação de História Regional – NDIHR e depoimentos de professoras que exerceram o magistério nos anos 1960. As análises indicaram que um grupo restrito de professoras conseguiam ocupar posições de destaque no magistério do estado, enquanto a maioria dos docentes não tinham as condições necessárias para se desenvolver profissionalmente.

O ENSINO PÚBLICO EM MATO GROSSO NOS ANOS 1960

Um dos aspectos que apontamos para perceber como estava constituído o campo educacional do estado, antes das ações governamentais, foi a forma como as pessoas se inseriram no campo do ensino público mato-grossense. As formas de inserção no cenário do magistério estadual estavam relacionadas às condições estabelecidas pelo campo, para os que almejavam serem professores pudessem se inserir, bem como para se manter ou avançar no interior do campo.

Deste modo, podemos indicar a relação entre as inserções no magistério público, a condição para se inserirem, as regras estabelecidas pelo campo para o ingresso na docência, as posições existentes no cenário educacional nos anos 1960, e as formas de disputas entre os agentes envolvidos com o ensino primário em Mato Grosso.

Sendo assim, o campo é considerado um espaço de disputa de forças entre aqueles que almejam impor um controle, uma visão em relação aos demais membros do campo. As relações entre os membros do campo são dinâmicas, pois os seus agentes buscam as posições que propiciam poder de imposição sobre os demais membros, posições que proporcionem controle, permanência no espaço, e poder de implantar uma determinada concepção (BOURDIEU, 2011).

Nesta situação, o campo pode sofrer a influência externa em seu interior, que pode ser sucedida do campo de poder político, provocando alterações nas posições, nas hierarquias, nas relações entre os membros do campo, bem como nas leis que vigoram no espaço. Por isso, as regras estabelecidas podem sofrer mudanças, conforme o contexto de uma determinada época (BOURDIEU, 2011).

Um dos aspectos que nos indicam sobre as posições disponíveis no campo do magistério foi a situação do Ensino Normal que existia no estado até meados dos anos 1960. A quantidade de Escolas Normais em Mato Grosso indicava uma dificuldade na oferta de professores normalistas disponíveis para exercerem o magistério.

Esse aspecto pode ser evidenciado no relatório do secretário de educação, divulgado em 1963, sobre as Escolas Normais em Mato Grosso,

Para 64 municípios em que se acha dividido o Estado de Mato Grosso, apenas 12 possuem Escolas Normais. Das 15 Escolas Normais que servem a Mato Grosso, 7 (sete) são particulares, uma municipal e das 7 pertencentes ao Estado, uma não se encontra em funcionamento. Para a população infantil, (faixa 7 a 14 anos) estimada em mais de 214.773 com uma taxa de crescimento em ascensão, 5 são de 1º ciclo sendo as restantes de 2º ciclo (ALCÂNTARA, 1964, p. 49).

O total de Escolas Normais no estado era de 15, mas apenas 8 escolas estavam sob a administração pública, sendo que 1 instituição escolar não estava funcionando, ou seja, existiam 7 escolas funcionando para a formação de professores normalistas. A quantidade de escolas administradas pela gestão municipal e estadual era reduzida, bem como o número de Escolas Normais era pequeno para atender um estado com grandes dimensões territoriais.

Isso indica que as oportunidades para aqueles que almejavam obter uma formação voltada para o magistério eram poucas, já que as outras 7 escolas eram particulares, isso aponta que apenas um grupo restrito de pessoas que tinham condições financeiras para pagarem essas instituições poderiam adquirir a formação docente, já a imensa maioria das pessoas que não moravam nas cidades que ofereciam o ensino normal público não tinham a oportunidade de ingressarem no curso normal.

Deste modo, a inserção no campo do magistério estadual, na condição de professores normalistas, dependia da inserção em um curso normal, que não estava disponível para a maioria das pessoas do estado. Sendo assim, aqueles que conseguiam obter a formação para a docência, adquiriam a condição necessária para que seu ingresso no campo educacional mato-grossense proporcionasse uma condição melhor em relação aos demais professores leigos do estado (docentes que não possuíam a habilitação para o magistério advinda do curso normal).

Conforme o relato de uma professora normalista que atuou no magistério nos anos 1960 o número de professores habilitados era reduzido, por causa deste fato, aqueles que se formavam no curso normal já conseguiam se inserirem nas escolas como docentes:

[...] as normalistas eram uma raridade em Mato Grosso. A turma que se formava tinha automaticamente garantida uma vaga dentro das escolas. Que nessa época, que eu me lembro, eram quatro grandes escolas. Então, era distribuído em quatro grandes grupos escolares. Então, éramos absorvidas quase que de imediato na sala de aula devido à falta de normalistas e de professores. (PROFESSORA NORMALISTA 1. Cuiabá 05/10/2011).

Com base no relato da professora, o ingresso no magistério estadual como docente normalista propiciava a inserção nas Escolas Modelos ou em Grupos Escolares localizados nas principais cidades do estado e na área urbana dos municípios, pois muitas professoras normalistas não tinham o interesse em atuar nas escolas rurais do estado, por isso buscavam as escolas urbanas.

Além disso, a posição ocupada por essas professoras no campo educacional do estado propiciava não somente atuar na área urbana, mas exercer o magistério em Grupos Escolares, que na época, eram considerados escolas que possuíam as melhores estruturas físicas e o melhor ensino, bem como as docentes desta categoria tinham um nível salarial maior em relação às professoras leigas do estado.

Até o início dos anos 1960, o campo do magistério estadual disponibilizava posições em seu interior voltadas para a atuação na Secretaria de Educação, Saúde e Cultura de Mato Grosso, os cargos de direção dos Grupos Escolares e Escolas Modelos, nas Delegacias de Ensino e como professores normalistas e docentes leigos.

Deste modo, aqueles que conseguiam se formar como professores normalistas disputavam as melhores posições no campo educacional, ao perceberem não somente o poder de imposição em relação aos demais membros do campo, mas a possibilidade de ocuparem cargos na secretaria de educação, cargos de direção escolar, além das posições propiciarem melhores condições salariais, bem como poderia ampliar a possibilidade da condução dos caminhos a serem seguidos em relação às práticas pedagógicas e a organização escolar no estado.

A categoria de professores leigos era a maioria no campo educacional do estado, pois esses professores se ingressavam no magistério sem realizarem o curso normal, conforme pode ser evidenciado nos relatos das professoras primárias. O ingresso no magistério ocorria geralmente após o término do curso primário, como foi a da professora leiga 1, que iniciou a sua inserção na docência na Escola Rural Mista Francisco Pedroso, na Comunidade de Cachoeira do Bom Jardim, localizada no município de Chapada dos Guimarães-MT, em agosto de 1961 (PROFESSORA LEIGA 1. Chapada dos Guimarães 08/05/2012). Já a professora leiga 2 iniciou no magistério em 1965, na Escola Professora Luísa, no município de Arenápolis, posteriormente, atuou como docente na área rural de Cuiabá, na Escola Paroquial Nossa Senhora da Guia, localizada no Distrito de Nossa Senhora da Guia (PROFESSORA LEIGA 2, Cuiabá 16/05/2012).

No início dos anos 1960, 60% dos professores que atuavam no ensino primário não possuíam a formação necessária para atuarem no magistério. Além disso, o governo estadual considerava que os professores leigos não possuíam as condições profissionais para exercerem o magistério em Mato Grosso (MARCÍLIO, 1963, p. 214).

Dessa forma, na hierarquia das posições no campo educacional mato-grossense, a de professor leigo era aquela considerada abaixo das demais posições, pois os docentes leigos atuavam no magistério sem a formação no curso normal, recebiam os menores salários, atuavam em escolas com diversos problemas de estruturas físicas, assim como estavam sendo questionadas em relação ao seu fazer profissional pelo governo estadual.

O ambiente educacional do estado em relação aos professores leigos não apresentava uma exigência quanto à especialidade do saber pedagógico, principalmente nas áreas rurais do estado, porque

muitas pessoas oriundas de várias comunidades rurais de Mato Grosso eram quem escolhiam aquelas pessoas que acreditavam ter a aptidão para atuar na docência.

Como o campo do ensino público ainda não impedia que muitas pessoas se inserissem no magistério sem a formação no curso normal, pois existiam no quadro de professores do estado diversos docentes leigos efetivados por concurso público, os critérios de iniciativa, vontade, influência na comunidade e habilidades para o ensino de crianças foram consideradas as posturas necessárias para aqueles que almejavam a inserção no campo do magistério.

O espaço educacional ainda considerava como as leis imanentes de seu jogo de disputas esses modos de atitudes. Porém, ressaltamos que pode haver diferentes maneiras de ingresso na docência, conforme as especificidades de cada região do estado.

Contudo, essa prática de inserção no magistério foi entendida pelo governo estadual como um problema que dificultava o desenvolvimento do ensino público, ao considerar o conhecimento específico para exercer o ensino como necessário para a eficiência das aulas nas escolas primárias.

Antes das exigências da gestão estadual se apresentar mais evidente na sociedade mato-grossense sobre o fazer docente das professoras leigas, as docentes ainda eram reconhecidas pela comunidade pelo trabalho desempenhado nas diversas escolas rurais do estado, já que essas professoras exerciam o magistério em salas multisseriadas, (as classes multisseriadas são aquelas que têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsável pela classe) organizavam muitas das vezes a refeição dos alunos, a limpeza do espaço, bem como enfrentavam as dificuldades de falta de materiais pedagógicos e as dificuldades quanto à estrutura física das escolas.

A manutenção da posição de professora leiga no interior do campo educacional sofreu modificações quando o governo federal manifestou, por meio de planejamentos educacionais e mensagens presidenciais, que os professores leigos deveriam ter o seu fazer docente modificado, a partir da realização dos cursos de treinamento. Essas ações advindas do governo federal foram associadas às ações do governo de Mato Grosso, que procurou adotar medidas que concretizassem as metas federais.

ALTERAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL DE MATO GROSSO NOS ANOS 1960

O macrocosmo social é composto de diferentes campos que exercem influências diretas e indiretas em campos sociais delimitados, que têm características relativas aos agentes pertencentes a um

determinado espaço, e que obedecem a leis específicas elaboradas pelas relações dinâmicas entre os próprios agentes (BOURDIEU, 2004).

O campo do poder político nacional foi uma das esferas que interferiram no campo educacional brasileiro, a partir de manifestações da presidência da República e das ações elaboradas pelos órgãos do governo federal, como o MEC – Ministério da Educação e Cultura e o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

As ingerências do setor político advindo da perspectiva governamental procuraram difundir uma nova reformulação na educação nacional, uma vez que as suas ações propiciaram imposições de leis que estabeleceram alterações na forma da dinâmica das relações do jogo de disputas no campo educacional.

A atuação da esfera federal, ao buscar deliberar mecanismos de intervenção no campo educacional, procurou articular as suas ações com os governos estaduais do país, para que as medidas obtivessem maior êxito ao serem implantadas nos estados. Dessa forma, podemos verificar que as imposições do campo do poder político no campo educacional mato-grossense seguiram esta articulação, quando o governo estadual se atrelou aos planejamentos educacionais elaborados nos anos 1960, bem como aos programas educacionais criados pelo governo federal.

O campo é considerado um microcosmo composto de leis próprias, mas que possui uma autonomia relativa em relação às imposições do macrocosmo. Esta autonomia pode ser mais acentuada ou não, conforme o poder de reação dos agentes envolvidos no interior de um campo específico (BOURDIEU, 2004).

Sendo assim, as mensagens presidenciais ao congresso nacional apresentavam as intencionalidades de alterar a constituição do campo educacional brasileiro desde os anos 1950, conforme podemos verificar na mensagem realizada pelo presidente Juscelino Kubitschek no ano de 1956,

[...] as instalações e equipamentos das escolas são muito deficientes; o preparo dos professores é, em geral, bastante precário, e os currículos, programas e métodos de ensino não estão ajustados às condições de nossa época e às peculiaridades de cada meio. Sendo o ensino primário problema eminentemente nacional, que pode o Governo ficar indiferente a estas duas graves afirmações: as oportunidades de instrução primária são insuficientes, em contradição com o dispositivo constitucional que a declara obrigatória; a instrução ministrada não satisfaz, dado o pouco rendimento escolar (BRASIL, 1987, p. 264).

Nas situações apresentadas pela mensagem presidencial, verifica-se que o governo elencou diversos problemas que se relacionavam com a constituição do campo educacional brasileiro, dentre eles, podemos observar que o pouco rendimento escolar dos alunos estava associado às deficiências dos equipamentos das escolas, dos métodos de ensino e a precariedade do preparo dos professores. Além disso, a mensagem indica como o desenvolvimento econômico do país estava sendo associado à educação nacional, porque a educação foi vista como mecanismo colaborador para o crescimento do país, principalmente nessa época em que a industrialização brasileira foi evidenciada como progresso nacional.

O macrocosmo formado por conjunto de diversos campos submetidos às leis sociais próprias, relativas ao contexto de uma determinada época, pode ser evidenciado nas circunstâncias econômicas, sociais, educacionais e políticas dos anos 1950 e 1960. As motivações mencionadas impulsionaram as ações governamentais mesmo em governos posteriores ao do presidente Juscelino, pois as medidas estatais em relação à educação seguiram o caminho de proporcionar alterações na constituição do campo do magistério público.

Essa circunstância pode ser verificada na mensagem do presidente João Goulart ao congresso nacional, quando foram mencionadas por ele, as problemáticas do campo educacional, semelhantes aos elencados pelo presidente Juscelino nos anos 1950: “Também, no ensino médio, ocorrem graves deficiências de instalação operacional. O País não dispõe de professores habilitados nem de prédios adequados, em número suficiente para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1987, p. 355).

No ano de 1963, o presidente João Goulart emitiu uma mensagem ao congresso nacional ressaltando as problemáticas na área educacional do país, assim como apresentava indicativas das proposições políticas para o Brasil, ao evidenciar como o setor educacional se tornou importante para o momento econômico e social que o país vivenciava nos anos 1960: “Em face da tecnificação dos processos produtivos na indústria e na agricultura, revelam-se ostensivamente as graves deficiências desse ensino, incapaz de formar a força de trabalho altamente qualificada que o desenvolvimento nacional requer” (BRASIL, 1987, p. 357).

A mensagem do presidente indicava que o ensino público não estava contribuindo para formação de cidadãos capazes de se tornar uma força de trabalho eficiente para acompanhar o desenvolvimento do setor produtivo do país. Deste modo, as ações políticas em relação à educação nacional foram motivadas por esse momento econômico do país, por isso a esfera governamental adotou medidas de interferências no campo educacional que atendesse os seus interesses políticos, econômicos e sociais.

Dessa forma, elencamos como um campo pode agir sobre outro campo, neste caso, o campo do poder político sobre o campo educacional, contudo, ressaltamos a necessidade de compreender essas ações, perceber as motivações que levaram as imposições sobre o campo do magistério nacional e mato-grossense.

Os problemas no ensino público apontados nas mensagens presidenciais podem ser verificados em diversos estudos sobre a situação das escolas primárias, secundárias e normais, além da falta de professores habilitados para exerceram o magistério. As dificuldades educacionais mencionadas nas mensagens já existiam há várias décadas anteriores aos anos 1960. Contudo, o incremento do processo produtivo brasileiro parece ter impulsionado o planejamento de medidas educacionais que proporcionaram alterações na dinâmica das relações do campo do magistério nacional e de Mato Grosso.

Diante disso, a elaboração do Plano Trienal de Educação de 1963 propiciou interferências na educação pública nacional ao adotar medidas voltadas para construção de prédios escolares, aumento da oferta do ensino público e na criação de cursos de aperfeiçoamento para os professores do país. A implantação destas metas foi por meio da criação do PAMP – Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário e pela criação dos Centros de Treinamentos do Magistério em várias cidades do Brasil (BRASIL, 2011).

O governo de Mato Grosso estava articulado com o governo federal ao implantar no estado o aperfeiçoamento de professores leigos e normalistas por meio do PAMP, bem como pela criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá.

Além disso, a gestão estadual enviou um grupo de professores normalistas para Belo Horizonte, com o intuito das docentes realizarem o Curso de Especialização em Supervisão do Ensino Primário no PABAEE- Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar (O ESTADO DE MATO GROSSO, 14/07/1963).

Esse programa foi fruto de um acordo entre Brasil e Estados Unidos realizado em 1956, e que se estendeu até o ano de 1964. O objetivo do programa era o aperfeiçoamento de professores normalistas do Brasil. Contudo, o governo brasileiro buscou utilizar o programa para fortalecer o aprimoramento dos professores leigos (PAIVA; PAIXÃO, 2002).

Além disso, as ações do governo federal e estadual no campo educacional mato-grossense resultaram na criação do CTM – Cuiabá no ano de 1963. Esse centro era voltado para o aperfeiçoamento de

professores leigos e normalistas por meio dos diversos cursos oferecidos nesta instituição de ensino (MARCÍLIO, 1963).

Deste modo, a ingerência do campo do poder político no interior do campo do magistério mato-grossense proporcionou modificações quanto aos princípios norteadores da força ou poder dos agentes que a possuem no espaço.

Os grupos foram definidos no interior do campo do magistério estadual de acordo com as posições que os mesmos ocupavam, bem como o poder que cada posição poderia proporcionar em relação aos demais membros do espaço. Além disso, os seus membros buscavam articular ações que propiciassem avanços em suas trajetórias profissionais no ambiente educacional. Dessa forma, os participantes do campo atuavam de maneira a adquirir um capital necessário para mudarem de posições ou que mantivessem a posição que estavam ocupando anteriormente. Sendo assim, os membros do espaço almejam posições de maior poder de imposição, além de propiciar benefícios nas relações com os envolvidos no jogo do campo educacional.

O campo é considerado um espaço em que os princípios de diferenciação são importantes nas relações entre seus membros, pois esses princípios são objetos de interesses e disputas entre os agentes, porque a credibilidade confere poder de ação e posições de maior destaque em um determinado campo (BOURDIEU, 2010).

Deste modo, o Plano Trienal de Educação de 1963, e o apoio do governo estadual em suas medidas no ensino público possibilitaram interferências no campo do magistério mato-grossense, uma vez que as ações governamentais resultaram na criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e no envio de várias professoras normalistas do estado para realizarem cursos de especialização no PABAEE, e em outros centros educacionais do país.

O campo do magistério público do estado sofreu alterações quando os princípios de diferenciação entre os membros foram modificados a partir do estabelecimento de que os professores leigos e os professores normalistas deveriam adotar uma nova postura profissional, com a aquisição de novos conhecimentos pedagógicos. As especialidades dos saberes docentes foram definidos como objeto de disputas entre os membros do campo, ao se tornarem motivo de interesses específicos dos professores que almejavam se inserir nas novas posições que estavam surgindo nessa época, no espaço do ensino estadual.

Deste modo, o jogo de disputas foi alterado, as novas posições que surgiram eram consideradas relevantes para a concretização dos objetivos educacionais advindos dos planejamentos voltados para a melhoria do ensino ministrado nas escolas públicas.

Sendo assim, uma nova hierarquia se constituiu no espaço do magistério do estado com a constituição de um grupo de professoras especialistas em Supervisão do Ensino Primário. Essas professoras supervisoras estavam responsáveis por orientar um grupo de professoras leigas com a difusão das novas técnicas de ensino.

Os conhecimentos educacionais adquiridos pelas professoras mato-grossenses em cursos de especialização propiciaram para este novo grupo de professoras uma maior força nas relações com os demais professores do estado. Essas professoras supervisoras, além de possuírem maior credibilidade no campo da educação, poderiam se inserir em outras posições de maior destaque no espaço do ensino estadual, bem como o recebimento de benefícios financeiros maiores em relação às professoras leigas.

As mudanças nas leis do jogo de disputas do espaço educacional do estado estão relacionadas com as alterações na legislação do ensino estadual, conforme podemos observar em alguns artigos específicos da Lei 2.399, de 25/02/1965 (Diário Oficial do Estado, 04/03/1965) que define uma nova estrutura ao Quadro do Ensino Primário do estado e estabelece outras providências.

Art. 2º - Técnico de Educação é aquele que dispõe de curso do PABAEE ou CRPE e demais Centros de Pesquisas mantidos pelo INEP, lotados no Centro de Pesquisa e Pedagogia que fica criado por força desta lei, subordinado à Secretaria de Educação e Cultura. Art. 3º - Os cargos de Delegado de Ensino serão exercidos por professores que tenham feito do Curso Padrão de Supervisão do INEP, nos Centros de Treinamento do Magistério, PABAEE ou CRPE (LEGISLAÇÃO, 1965).

Os artigos 2º e 3º da referida lei estabelecem os princípios de diferenciação e de credibilidade para aqueles que ingressarem nas novas posições do campo do magistério, pois a especialidade do saber adquirido em centros de formação foi a exigência no campo educacional do estado. A criação do Centro de Pesquisa e Pedagogia, do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e das Delegacias de Ensino possibilitou o surgimento de novas posições no espaço público de ensino.

A especialidade de saber e as novas posições se tornaram objetos de disputas entre os agentes envolvidos com o ensino. Contudo, essas posições foram limitadas a um grupo restrito de professores,

porque somente os professores normalistas que realizaram os cursos nos centros de formação poderiam ocupar algumas posições que foram criadas nos anos 1960.

Os novos conhecimentos pedagógicos também foram objetos de diferenciação entre o grupo de professoras leigas do estado, com a criação do CTM – Cuiabá, pois o governo de Mato Grosso estabelecia como condição para atuar no ensino primário, a realização do Curso de Treinamento de Professores Leigos.

Desta forma, a realização do curso foi um diferencial entre os próprios professores leigos, já que a conclusão do curso ajudava na obtenção de uma credibilidade no espaço educacional, no momento em que a atuação docente estava sendo criticada pelo governo estadual. Além disso, as professoras que realizaram o referido curso adquiriram benefícios financeiros estabelecidos na legislação estadual.

As reflexões estabelecidas nesse texto apontam que a maioria dos docentes leigos não tinham as condições necessárias para adquirem os objetos de diferenciação no campo educacional do estado, bem como houve a criação de novas posições, a constituição de novos grupos de agentes educacionais que resultaram em uma nova hierarquia no espaço do magistério de Mato Grosso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos indicar, a partir das reflexões deste texto, que houveram alterações nas leis do jogo de disputas entre os membros do campo educacional de Mato Grosso, com base na compreensão de que as ingerências do campo do poder político no campo do magistério foram relevantes para o incremento de novas exigências para o ingresso no magistério, bem como para o surgimento de novas posições no espaço educacional do estado, que acabaram resultando na constituição de uma nova hierarquia de forças no cenário do ensino mato-grossense.

Nesse sentido, para compreender como o campo se reestrutura em uma determinada época, e como esse mesmo campo pode ser visto como algo dinâmico, em suas relações de forças, foi preciso refletir sobre as relações entre o macrocosmo e microcosmo. Deste modo, a política governamental do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, apresentou a educação como mecanismo colaborador do desenvolvimento econômico em curso na época.

A colaboração da educação com o progresso do país motivou a elaboração de planejamentos educacionais que refletiram no campo educacional de Mato Grosso. Essa repercussão resultou em modificação na legislação do ensino estadual, ao estabelecer novos critérios de diferenciação entre os agentes do ensino e o surgimento de novas posições, que foram almejadas por aqueles professores

que buscavam maior poder de imposição em relação aos demais docentes, assim como de benefícios que as posições de destaque poderiam oferecer no interior do campo do magistério estadual nos anos 1960.

A competição entre os membros do campo educacional pode ser evidenciada nas relações de forças entre as próprias professoras leigas, uma vez que se constituiu um grupo que conseguiu realizar o Curso de Treinamento de Professores Leigos e as docentes que não apresentaram às condições propícias para a aquisição da especialidade de saberes educacionais no CTM-Cuiabá.

As disputas das professoras normalistas para a realização de cursos fora do estado, e depois de 1963, no CTM-Cuiabá, foram motivadas pela força adquirida por seus detentores após os cursos, em relação aos demais professores. A possibilidade de assumir posições na organização e coordenação do ensino público estadual foi percebida pelas professoras como uma forma de avanço profissional no interior do espaço educacional de Mato Grosso nos anos 1960.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Hermes Rodrigues de. Três anos de progresso educacional e sanitário. Cuiabá, Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1964.

BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: EdUNESP, 2004.

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva. 2011.

_____. O poder simbólico. 15 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social 1963-1965 In: O Plano Trienal e o Ministério do Planejamento. [direção Rosa Freire d'Aguiar] – Rio de Janeiro: Contraponto: Centro Internacional Celso Furtado, 2011. p. 35 – 440.

_____. Ministério da Educação e Cultura. A educação nas mensagens presidenciais. (1890-1986). V. II, 1987. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?... Acesso em 20/02/2024.

MARCÍLIO, Humberto. História do ensino em Mato Grosso. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MATO GROSSO. Legislação do ensino estadual. Arquivo Público de Mato Grosso, 1965.

O ESTADO DE MATO GROSSO. Departamento de Educação e Cultura – Edital de Convocação. 14/07/1963. APMT.

PAIVA, Edil Vasconcellos. V; PAIXÃO, Léa. Pinheiro. PABAEE (1956-1964): a americanização do ensino no Brasil? Niterói: EdUFF, 2002.

PROFESSORA NORMALISTA 1. Entrevista concedida em 05/10/2011.

PROFESSORA LEIGA 1. Entrevista concedida em 08/05/2012

PROFESSORA LEIGA 2. Entrevista concedida em 16/05/2012.

Capítulo 4



10.37423/240709154

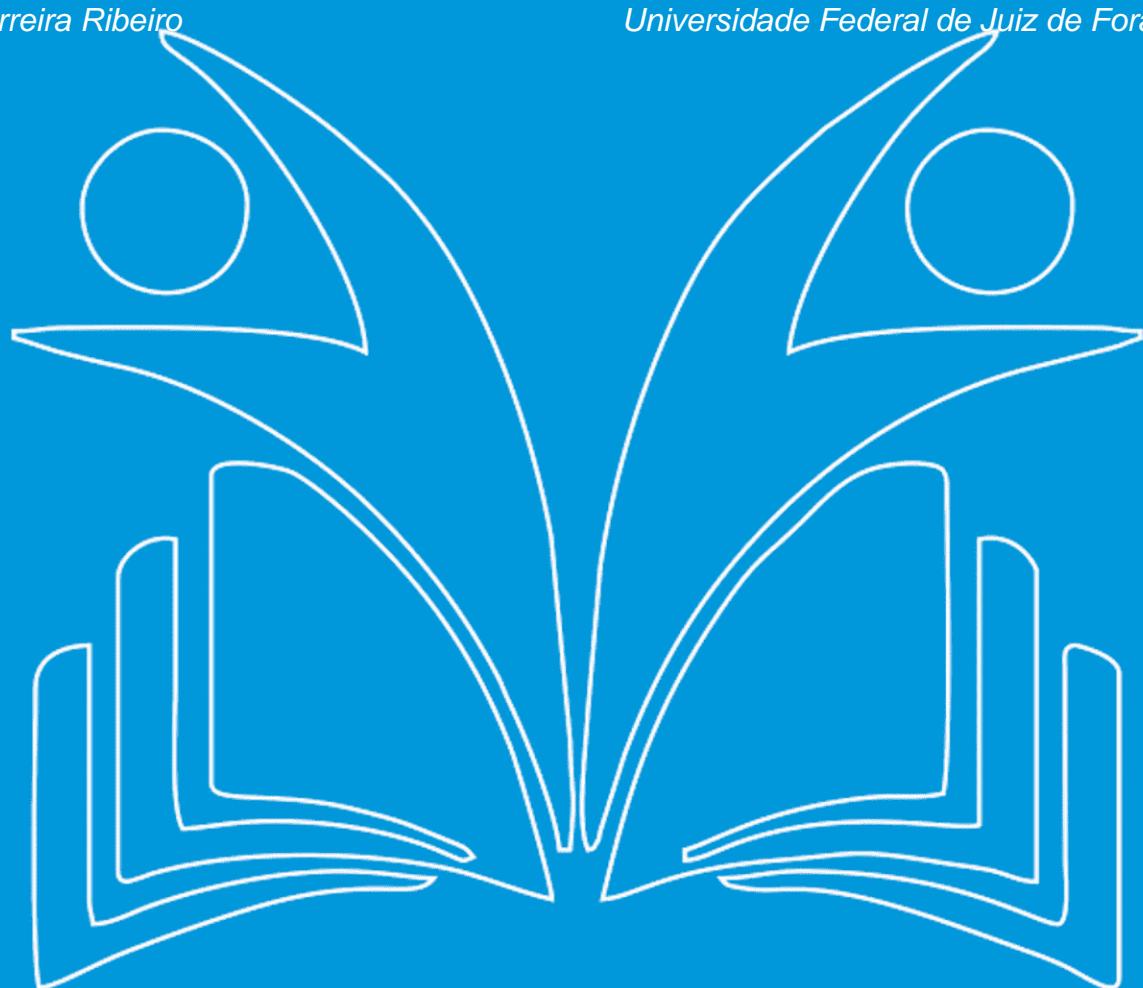
ENTRE O IDEAL E O REAL: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E PAISAGENS CULTURAIS EM OURO PRETO E LIMA DUARTE/MG

DANIELLE APARECIDA ARRUDA

Universidade Federal de Juiz de Fora

Isadora Parreira Ribeiro

Universidade Federal de Juiz de Fora



Resumo: Considerando a ideia de "centros históricos" para nomear locais que representam a paisagem cultural de outras épocas, refletiremos sobre a importância da vivência e interação dos moradores com a paisagem cultural, as dinâmicas de gestão e possibilidades de desenvolvimento da população em duas localidades de Minas Gerais: Ouro Preto e Lima Duarte, especificamente na comunidade do Mogol. Os conflitos existentes na relação da população com o poder público, sociedade civil e a iniciativa privada, para uma gestão compartilhada do território, têm sido alimentados no decorrer dos anos pelas políticas públicas que insistem em considerar a teoria em detrimento da prática e excluem sistematicamente a população daquilo que lhe pertence. Entendemos que nesses locais ocorre a fetichização da paisagem e transmutação à condição de produto para consumo. Nesta perspectiva buscamos compreender como ocorre a dinamicidade da paisagem, que é ditada pela necessidade humana e sua consequente ação sobre o espaço, nesses locais considerados representativos de um modo de vida patrimonializado e turístico.

Palavras-Chave: paisagem cultural, Ouro Preto, Lima Duarte, centros históricos.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos a paisagem foi interpretada por diversas ciências, artistas, pintores, poetas e músicos. A paisagem, entendida primeiramente como uma porção de território, foi representada na pintura chinesa e japonesa no século 4 e, mais tarde, no século 15 na literatura medieval do ocidente, segundo Berque (2011). Petrarca, no século 14, como afirma Laura Lage (2023), ao subir o Monte Ventoux inaugura - munido da “tradição filosófica da contemplação da ordem divina do mundo a partir de um ponto mais elevado” (p. 42) – o conceito de paisagem conectando o homem com o lugar. A modernidade da interpretação de Petrarca, em “um movimento de distanciamento”, faz com que surja a paisagem como ambiente experienciado.

Já a associação da paisagem com a estética remonta às representações pictóricas italianas dos séculos 15 e 16, ampliando para a relação com jardins e parques. Nos séculos seguintes, a paisagem como o conceito fluido que se apresenta, pôde assumir diversas formas e interpretações devido ao grande número de

componentes estéticos, até então particularmente visuais, ligados à cultura. Mas a paisagem vai além de uma composição visual, ela engloba todos os sentidos e surge a partir de um ato contemplativo, afetivo e psíquico do homem com a sua materialidade (Lage, 2023, p.40)

As paisagens ditas “culturais”, começaram a ser tratadas assim pelos geógrafos alemães nos séculos 18 e 19 e somente foram incluídas no âmbito patrimonial na década de 1980, quando se dá a implementação da Convenção da UNESCO de 1972 para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural. Segundo Lage, a inclusão da paisagem cultural serviu para superar gradativamente a lacuna construída entre aqueles que defendiam a restauração de sítios e monumentos e outros a conservação de parques e reservas naturais (2023, p. 149).

A paisagem cultural como uma categoria de patrimônio surgiu recentemente. Foi estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1992 e pelo Conselho da Europa (COE) em 1995 com a Recomendação nº R(95)9. Somente em 2011 a UNESCO publica a “recomendação sobre a paisagem urbana histórica”, definindo a abrangência do termo, incluindo uma camada histórica de valores e atributos culturais e naturais, estendendo-se além da noção de “centro histórico” ou “conjunto” para incluir o contexto urbano mais amplo e sua configuração geográfica”, entendendo que esta abordagem integrada favorece o desenvolvimento sustentável, promove a diversidade e o desenvolvimento socioeconômico “respeitando os valores das comunidades nacionais e internacionais¹.

Por sua vez a paisagem cultural brasileira foi conceituada em 2009 através da Portaria nº127 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan):

como uma porção do território com características peculiares, produto de relações que os grupos sociais estabeleceram com a natureza, relações estas que podem aparecer fisicamente na forma de marcas, ou por meio de valores que lhes são atribuídos socialmente (2018, p. 19)

Apesar de apresentar um conceito aberto e alinhado aos padrões internacionais de entendimento, não chancelou nenhuma paisagem cultural nos oito anos seguintes. Como política de patrimônio, parece que a paisagem cultural brasileira não se situou ou evidenciou, como afirma Pereira, como uma política socioespacial e “incorporada às práticas de identificação, reconhecimento e proteção do patrimônio cultural no Brasil” (2018, p. 20). Como política social, Pereira (2018) afirma que a herança da patrimonialização no Brasil contribuiu para distanciar o entendimento da ação. Como caráter espacial, a paisagem, compreendida como produto da sociedade, palco das tensões sociais, é constantemente transformada e apropriada, aumentando os conflitos entre o espaço vivido² e o espaço concebido.

A paisagem pode ser lida como um testemunho da história dos grupos humanos que ocuparam determinado espaço. Pode ser lida, também, como um produto da sociedade que a produziu ou ainda como a base material para a produção de diferentes simbologias, locus de interação entre a materialidade e as representações simbólicas (Ribeiro, 2007, p. 9)

Nos dois casos analisados aqui, Ouro Preto e Mogol, é possível perceber dinâmicas sócio territoriais completamente abaladas pela falha em não abranger as subjetividades e potencialidades da paisagem como qualidade de vida, como reflete Laura Lage. Ou, como afirma Lefebvre, o espaço concebido e o vivido encontram-se distantes e há até mesmo uma predominância do primeiro sobre o segundo.

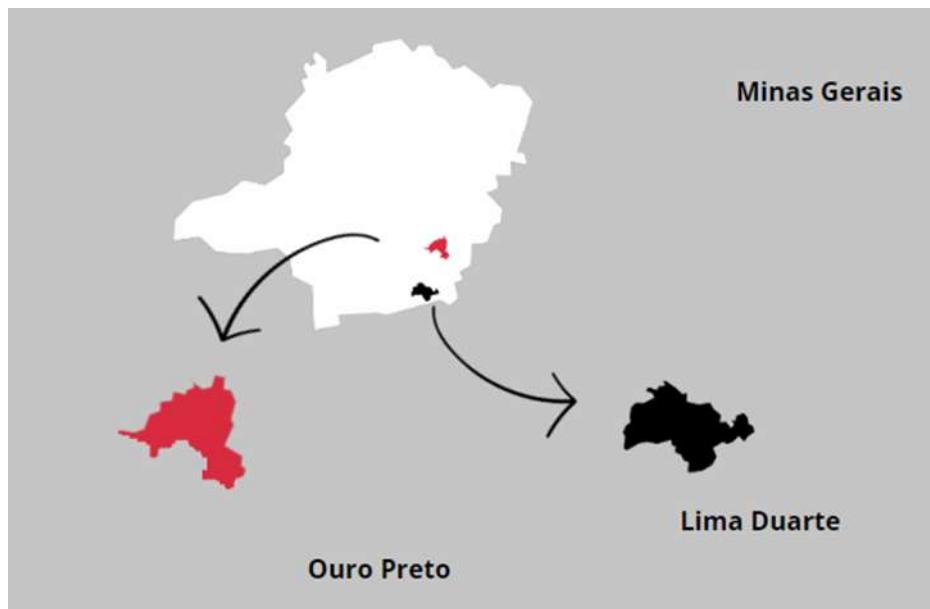


Figura 1 - localização dos municípios de Ouro Preto e Lima Duarte

Fonte: elaborado por Isadora P. Ribeiro

Diante disso, torna-se necessário indagar qual o lugar ocupado pelo patrimônio na sociedade. Este trabalho pretende refletir sobre as consequências da fetichização da paisagem de Ouro Preto e da vila do Mogol, dois sítios constantemente ameaçados a se transformarem em objeto de consumo. Ambos os sítios são paisagens culturais não chanceladas pelo IPHAN, mas que contém em suas diferentes trajetórias de patrimonialização semelhanças que merecem ser observadas e analisadas de forma detida.

OURO PRETO

Historicamente, Vila Rica (Ouro Preto) possui um traçado urbano ligando as áreas de mineração às praças e igrejas, espaços públicos estratégicos que desempenham papel fundamental na vida social setecentista. À medida que a cidade crescia, apareciam novas ruas e vielas com o casario característico, concentrando no centro da vila o comércio e a vida pública, exemplo disso é a Casa de Câmara e Cadeia (atual Museu da Inconfidência) situada no Morro de Santa Quitéria, atual Praça Tiradentes. A Vila Rica foi considerada a maior cidade das Américas no início do século 18 por conta da exploração aurífera, e como afirma Boris Fausto (2012), Minas Gerais possuía um forte aparato burocrático orientado pelo gerenciamento da cobrança de impostos, coordenação de importações e exportações e limitações de tráfego na região das minas gerando um grande e novo centro de produção e consumo.

Com a decadência da exploração aurífera no último quarto do século 18, Vila Rica atravessa mudanças na atividade econômica que passou para cultivo do café e para atividades agropecuárias, diminuindo assim drasticamente a arrecadação da capital, e, por consequência, o esvaziamento populacional. Em uma de suas viagens pelos sertões mineiros, o viajante Auguste Saint-Hilaire narra a decadência da vila, já esvaziada: “A cor parda dos tetos cujas abas avançam bastante além das paredes pardacentas das casas, e as gelosias de um vermelho carregado, contribuem para a maior melancolia da paisagem” (Saint-Hilaire, [1830], 2000, p. 70-71). Para além dos danos ambientais já sabidamente conhecidos causados pela mineração predatória, Saint-Hilaire segue o relato. O viajante classifica a vila como longe do mar, sem rios navegáveis, acessível apenas a animais de carga e com arredores completamente estéreis. A sociedade da mineração, narrada também por outros viajantes já foi intensamente analisada, é carregada de complexidades, foi formada por diversos atores, calcada na escravização, na aspereza do trabalho e na exploração da natureza, produzindo conflitos que foram considerados pela historiografia como elementos alteradores da paisagem³.

Fato é que o espaço geográfico se constitui pela inter-relação de seus componentes “sejam eles região, paisagem, território, rede, lugar, geossistema e ambiente” (Hirao, Gomes & Pereira 2005, p. 109). Assim, é possível assumir o grande impacto da mineração na relação sujeito-ambiente e consequentemente na sua própria formação. Neste sentido, Ab'Saber afirma que a paisagem

[...] é herança em todo o sentido da palavra: heranças de processos fisiográficos e biológicos, e patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades. Num primeiro nível de abordagem, poder-se-ia dizer que as paisagens têm sempre um caráter de herança de processos de atuação antiga, remodelados e modificados por processos de atuação recente (Ab'Sáber, 2012, p. 9-10).

A transferência da capital para Belo Horizonte em 1889 se dá em um contexto de abandono do Brasil rural, onde a República precisaria ater-se a novos símbolos e, portanto, a moderna e recém planejada paisagem da cidade cabia nos moldes desejados. Mais uma vez, a já declarada por Dom Pedro I como a “Cidade Imperial de Ouro Preto”, sofre com a estagnação econômica e somente na década de 1920 reaparece no cenário nacional com a incursão dos modernistas e a adoção de novos símbolos para o Brasil.

Mário de Andrade, em 1919, defende enfaticamente que a arte barroca mineira é detentora de originalidade ímpar e, no ano seguinte, produz um artigo para a Revista do Brasil considerado o marco de uma nova era na visão da arte colonial brasileira:

As igrejas construídas quer por portugueses mais aclimatados ou por autóctones algumas, provavelmente, como o Aleijadinho, desconhecendo até o Rio e a Bahia, tomaram um caráter mais bem determinado e, poderíamos dizer, muito mais nacional" (Dias, 1972 apud Casimiro, 2018).

A compreensão de patrimônio no Brasil, daquilo dito "nacional", mostrava-se calcado em monumentos arquitetônicos e obras ligadas ao passado colonial, tomadas como "barroco mineiro" pelos modernistas e consideradas uma manifestação cultural tipicamente brasileira. Neste sentido, Simone Scifoni afirma que a "grife do colonial", ou seja, a hipervalorização de atributos estéticos e estilísticos da arquitetura e urbanismo dito "coloniais" no Brasil acabam por criar uma visão naturalizada da colonização e de seus processos econômicos, eliminando as violências contidas no período, chamando a atenção para o claro recorte de classe nos processos de patrimonialização no Brasil.

No primeiro título recebido por Ouro Preto, o de Monumento Nacional, sob o decreto nº 22.928, de 12 de julho de 1933, não há menções sobre a relação sujeito-ambiente e ao contrário, destaca "velhos monumentos, edifícios e templos de arquitetura colonial, verdadeiras obras d'arte, que merecem defesa e conservação". E, ao ser inscrita na lista do Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco, em 1980 foram atribuídos dois critérios (i e iii). Neles, a palavra paisagem aparece apenas no primeiro item

Critério (I): Situado em uma **paisagem** remota e acidentada, a qualidade estética vernacular e erudita da arquitetura e o padrão urbano irregular de Ouro Preto fazem da cidade um tesouro da genialidade humana. A maioria notável das obras arquitetônicas da cidade são representadas pelos monumentos religiosos e administrativos edifícios, incluindo o Palácio dos Governadores, hoje Escola de Minas, e a Antiga Casa de Câmara e Cadeia, sede do Museu da Inconfidência. As igrejas barrocas carregam esculturas de Antônio Francisco Lisboa, Aleijadinho, o maior artista plástico do Brasil colonial, e as pinturas de teto de Manuel da Costa Athaide entre outros. Estes eram os representantes de as primeiras expressões de uma forma artística considerada genuinamente nacional e desenvolvida numa região marcada pelo difícil acesso e escassez de materiais e mão de obra no século XVIII (UNESCO, 2012)

Percebe-se que a concepção de paisagem liga-se a fetichização do que Scifoni chama de "bens representativos da colonização". Levando em conta o relatório de 2005 do Programa Monumenta, é possível verificar que no Brasil a seleção de casas de câmara, cadeias, fortes e palácios são recorrentes, assim como aqueles referentes à elite brasileira, como as suas mansões e sedes de fazenda, "a sociedade jamais apareceu como agente desse passado, mas só segmentos seus: o estado, as elites, a igreja e por meio não da norma cotidiana, mas do excepcional, não do coletivo, mas do isolado, do único"⁴

E, mesmo com as mudanças ocorridas a partir da década de 1980, relacionadas “às questões de qualidade ambiental nos núcleos históricos, ao papel do Estado e da participação popular nesse processo” (Santana, p. 21) o patrimônio brasileiro ainda sofre esta questão, ou seja, as memórias dos trabalhadores continuam a ser excluídas e invisibilizadas e, por isso, “por meio do patrimônio, a riqueza aparece como algo inato às classes dominantes” (Scifoni, 2021, p. 66. Tradução nossa).

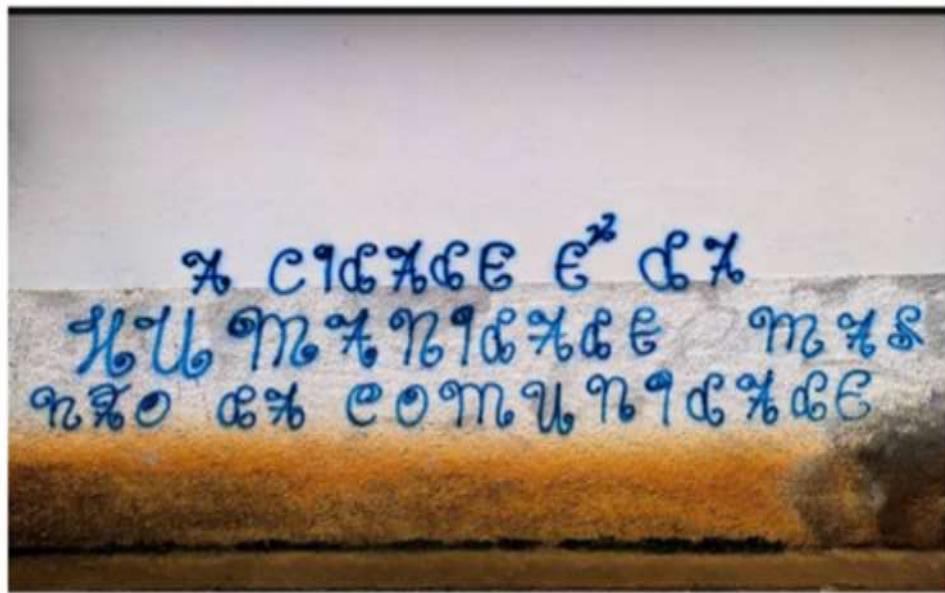


Figura 2 - Pichação na parede externa de uma casa no Bairro Rosário, Ouro Preto/MG

Fonte: Fotografia de Yuri A. Estevão-Rezende e Leonardo F. de Azevedo

Como laboratório das práticas patrimoniais do Brasil, Ouro Preto passou ao longo de três décadas, pelo que Marcela Santana chama de “superplanos” de planejamento urbano, de caráter tecnocrático e muitas vezes elaborados em escritórios privados. A característica comum dos planos sugeridos para a cidade é a segregação da parte antiga e da parte considerada moderna. O espaço concebido pelo aparato burocrático previa a separação da parte antiga por um cinturão verde, centrifugando a população antes moradora do centro histórico para as bordas da cidade, sobrepondo-se ao espaço vivido daquela comunidade. As dificuldades de articulação e falta de flexibilização de normas levaram ao engavetamento dos planos, contribuindo para a continuidade do crescimento desordenado da cidade, alterando sobremaneira a paisagem. O que se seguiu à década de 1980 foi uma progressiva desocupação do centro histórico de Ouro Preto e consequente ocupação dos morros circundantes.

A gestão do patrimônio permanecia sem participação popular, e eram frequentes as manifestações contrárias à atuação do IPHAN e da Prefeitura Municipal de Ouro Preto. Ambos os órgãos estavam constantemente em conflito, tinham dificuldades em definir suas áreas de atuação, problemas com

orçamento e definição de interesses nas esferas público e privada, o que reflete, ainda atualmente, na relação com a comunidade.

Outros fatores impactam na percepção da paisagem cultural de Ouro Preto e ainda permanecem ativos, como é o caso da grande população estudantil de Ouro Preto, distribuída nas 59 casas do centro histórico, mais aqueles que vivem nos arredores da cidade. Essa população “flutuante” renova-se em ciclos acadêmicos e tende a ser fechada em grupos que se relacionam superficialmente com a comunidade autóctone. O turismo, grande gerador de renda do município é inflado durante as festas religiosas da Semana Santa e Corpus Christi, marcados pela feitura dos tapetes de serragem. O lugar da cidade, neste caso é, como afirma Rosendahl, “reivindicado, possuído e operado pela comunidade religiosa” (2005, p. 30) destacando as relações de poder que refletidas na posse do território - palco do ritual – é “consagrado, protegido e reconhecido pela comunidade” (idem). O Carnaval de Ouro Preto, outro evento relevante no contexto brasileiro, foi, por outro lado, apropriado por grandes empresas e elevado número de turistas, empalidecendo a concepção da paisagem cultural como suporte de identidade.

MOGOL

A vila do Mogol, pertencente ao município de Lima Duarte, se localiza no entorno do Parque Estadual do Ibitipoca (PEIb), unidade de conservação da natureza mais visitada do estado de Minas Gerais. Tendo surgido como uma povoação proveniente da mineração no século 17, e em seguida se desenvolvendo com base na agricultura familiar de subsistência e pecuária leiteira, atualmente a localidade protagoniza uma grande experiência de gentrificação e exploração turística proveniente da aquisição de grande parte de seu território pela iniciativa privada para desenvolvimento de uma rede hoteleira de luxo.

A criação da unidade de conservação na década de 1970 teve como objetivo o reconhecimento e preservação de uma paisagem natural de “beleza excepcional”. Esse processo seguiu a lógica de separação entre a população local e a área natural, o sentido de valor atribuído de acordo com a situação e o interesse na época privilegiou uma visão antropocêntrica que beneficiava populações urbanas e valorizava especialmente motivações estéticas para a criação de um parque com visitação turística. Esse processo aconteceu de forma vertical, sem envolvimento das comunidades que utilizavam o atual território protegido e sem considerar a cultura, saberes e fazeres que os envolviam. As comunidades que se encontram no entorno do Parque Estadual do Ibitipoca foram afetadas de

diversas maneiras, a principal delas foi a especulação imobiliária que incorre em gentrificação e perda das tradições locais.

A partir da criação da unidade de conservação, as áreas do entorno passaram a ser protegidas como zona de amortecimento no sentido de preservação do ecossistema, mas não em relação à permanência das pessoas e possibilidade de continuidade de seu modo de vida. Um território com vivências anteriores passou a ser oficialmente um território vazio de experiências, sobre o qual seriam inseridos novos significados. As comunidades do entorno ressignificaram suas relações com o território e passaram a conviver com outras perspectivas que incluiriam novos sujeitos: os forasteiros, os turistas e os empresários.

Neste processo é possível identificar uma concepção do ambiente natural que exclui as populações tradicionais e sua influência sobre a própria conservação da biodiversidade, além de negar a importância crucial do território na constituição das identidades e manutenção da cultura camponesa. Observamos aqui aquilo que Diegues chama de “mito moderno da natureza intocada” no qual o homem é percebido como destruidor e incapaz de conviver com a preservação. Esta é uma concepção que carrega uma forte visão colonial⁵ na qual homem e natureza estão permanentemente separados, existindo a necessidade de controlar e administrar a gestão dos espaços, transformando-os em lugares com fronteiras, demarcações e sentidos específicos. Existe uma divisão constante entre natureza e cultura, uma relação na qual a natureza está ali para ser dominada pelo homem e qualquer interação fora dessa concepção nem mesmo é considerada.

O espaço físico e as suas propriedades não estão separados das experiências que o contêm, neste sentido o conceito de paisagem cultural é essencial para compreendermos que os aspectos naturais, o ambiente construído, a interação das pessoas, todos são elementos que fazem cada lugar ser o que é, sendo constitutivos das identidades locais.

Há uma convergência de valores naturais e culturais na paisagem, e um reconhecimento crescente de que a separação tradicional entre natureza e cultura é um obstáculo à proteção e não é mais sustentável. Uma maior proteção da paisagem como patrimônio é necessária nos níveis local, nacional e global, na intenção de transmitir para futuras gerações essas paisagens de valor de patrimônio universal (O'Donnell, 2004, p. 45, apud Ribeiro, 2007, p. 63)

Após a criação do Parque Estadual do Ibitipoca uma grande transformação nessa paisagem cultural iria acontecer. As terras do entorno do PEIb, que antes eram ocupadas por populações camponesas, começaram a ser adquiridas na década de 1980 por um empresário do ramo da mineração. Não havendo mecanismos de incentivo à permanência dos antigos moradores, aos poucos as fazendas,

sítios e casas foram sendo adquiridas para formar um novo território que “abraça” a unidade de conservação. A diversidade cultural que antes existia no entorno tem se extinguido, um “território” fabricado, mais homogêneo e denominado “Ibitipoca”⁶ é vendido para quem deseja se hospedar na região.

A comunidade do Mogol foi especialmente objeto de interesse para desenvolvimento de um projeto que mistura conservação ambiental com turismo de alta renda. As antigas casas dos moradores foram compradas em sua quase totalidade, reformadas e decoradas para atender a demanda por uma paisagem bucólica do interior mesclada com ambiente requintado onde, por um preço bem elevado, pode-se ter a experiência de uma vida "simples". A concepção de paisagem aqui está congelada no tempo, como aprendemos nas etapas iniciais da escolarização, a paisagem rural é entendida como um modelo, um padrão a ser perseguido. E nesse padrão não há espaço para as pessoas, mas sim para a paisagem enquanto vista⁷, não como bem cultural.



Figura 3 - mapa do território do entorno do PEIb idealizado pelo Ibiti Projeto

Fonte: Ibiti Projeto

A vila do Mogol que antes era uma comunidade de moradores agora é uma hospedagem de luxo a céu aberto, apresentando uma beleza cênica fabricada. A exclusão - e também a não inclusão - das pessoas e sua cultura na paisagem desconsidera a importância delas para a constituição do território em si. De acordo com Santos:

O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações de sua existência. (...)O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade (Santos, 1999, p. 07-08).

A restrição de uso do solo imposta pelo manejo da zona de amortecimento do PEIb se uniu às restrições em relação às práticas culturais tradicionais, impostas pelas regras do novo proprietário das terras. Frequentar as cachoeiras, transitar pelos antigos caminhos, utilizar fogão à lenha entre outras ações são práticas não autorizadas para os moradores, mas utilizadas como atrativos turísticos. O fetiche da paisagem bucólica chega a pontos extremos nos quais os próprios habitantes não podem mais usufruir do seu território. São impactados pela oferta turística que privilegia os aspectos naturais e o patrimônio construído, excluindo o elemento humano da equação⁸ .

Nesse território de disputas que é o patrimônio, a comunidade tem se ajustado para caber em um lugar ao qual ainda pertence, mas que agora não é mais seu. Um paradoxo no qual a população foi transformada em “pessoal de apoio” para que outros sujeitos construam novas memórias sobre este território. Pensar na paisagem enquanto bem cultural é essencial para que esse distanciamento não aconteça. Dessa forma a paisagem deixa de ser considerada apenas em relação à “beleza natural” ou atributos construídos, passando a representar uma forma de documentação da relação entre ser humano e o mundo em que vive, um bem cultural e elemento essencial da nossa existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que a leitura da paisagem se vincula aos “verbos conhecer e viver e desdobram-se em padecer, esperar, amar, discutir, negar, em síntese, experienciar...” (Bueno, 1994, p. 34) e, como afirma Bertrand (1992), compreender a noção de paisagem oportuniza compreender a relação do homem e seu meio, em todas as dimensões. Milton Santos corrobora com o argumento ao afirmar que “a paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza” (Santos, 2002, p. 103).

O ambiente experienciado individual ou coletivamente está permeado de relações de poder, afetos, hábitos e conflitos, e a paisagem entendida como “modo de ver” precisa do olhar humano para existir. A paisagem desempenha um papel multifacetado ligando-nos ao passado, ao presente e ao futuro, bem como à natureza e à nossa identidade cultural. Ela serve como um lembrete do senso de continuidade e é necessário incorporar a sua transformação. Transformação essa que incorreu sobre o olhar, o aspecto de monumentalidade que antes considerava a excepcionalidade do bem passou a dar lugar à ideia do bem enquanto documento que registra a relação do homem com seu ambiente. Dessa forma a paisagem passa a ser vista não mais como “moldura”, mas como constituidora do bem em si (Ribeiro, 2007, p. 94), como possuidora de características interativas entre o cultural e o natural, entre o material e o imaterial, com uma visão inteira sobre cada lugar.

Tanto Ouro Preto quanto a Vila do Mogol passaram por processos de formação semelhantes, no que tange a fase de mineração e a ocupação de seus territórios perpetrados pela colonização, a exploração e degradação do meio ambiente, seguidas de ações de preservação patrimonial excludentes e verticalizadoras ao longo de todo século 20 e ainda atualmente, com políticas de salvaguarda descoladas da participação da comunidade e de caráter elitista que abrem espaço para que iniciativas privadas explorem turisticamente as regiões sem o cuidado necessário com as identidades culturais locais.

Diante do exposto, é possível observar que Ouro Preto e Mogol sofreram e ainda sofrem as consequências de processos profundamente alteradores de sua paisagem. Se utilizarmos os conceitos de Berque para definir a paisagem como entidade trajetiva, ou seja, que só existe quando nos dispomos a vê-la, intrinsecamente conectada a relação homem-meio, podemos nos arriscar a dizer que a apreensão da paisagem pelas comunidades foi desbotada ao longo dos séculos. A constante negação de suas participações, da inserção de suas culturas, visões de mundo, afeto, pertencimentos e reconhecimentos alteram a dimensão simbólica e sensível do viver.

Descolonizar o patrimônio passa a ser, assim, uma tarefa mais que urgente. Para atendê-la, é necessário romper com discursos que fetichizam esses bens representativos da colonização, ao exaltar suas formas, materiais construtivos, técnica e estética, e ocultar os conteúdos violentos do processo, naturalizando e positivando essas memória e história. Descolonizar o patrimônio pede, ainda, postura crítica em relação a outros patrimônios da colonização, como os vários centros históricos tombados. Nesse sentido, deve-se substituir a ingenuidade acrítica que marca expressões exaltadoras como “o caráter de obra-prima da arquitetura e urbanismo português”, pela compreensão desse passado a

partir do caráter de violência, assenhoramento e de barbárie ecológica e populacional, aspectos estruturais e constantes da história da colonização, conforme destacou Bosi (2014). O colonialismo internalizado está nos discursos e práticas de patrimônio no Brasil, criados no passado, mas reproduzidos ad nauseam no presente; nesse sentido, a educação patrimonial deve ser atividade crítica, problematizadora dessa herança, pois, como diz Bosi: “o passado ajuda a compor as aparências do presente, mas é o presente que escolhe na arca as roupas velhas ou novas” (2014, p. 35).

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Aziz Nacib. Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas. 7. ed., São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

BERQUE, Augustin. O pensamento paisageiro: uma aproximação mesológica. In: SERRÃO, Adriana Veríssimo. Filosofia da paisagem. Uma antologia. Lisboa, Portugal: Vniversitas, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011b, p. 200-212.

CASIMIRO, A. P. A redescoberta do barroco brasileiro e os desafios da pesquisa em um arquivo colonial, 2018.

FAUSTO, Boris. História concisa do Brasil. São Paulo: Edusp, 2012.

HIRAO, H., GOMES, M. D., & PEREIRA, M. P. Paisagem: Diferentes olhares sobre o espaço geográfico. São Paulo: FCT/ Unesp, 2006.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Sítios Históricos e Conjuntos Urbanos de Monumentos Nacionais. Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Programa Monumenta. Caderno Técnico 3. Brasília, 2005.

LAGE, Laura Beatriz. Paisagem como modo de entender o mundo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins-do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: Uma revisão de premissas. Conferencia Magna, I Forum Nacional de Patrimônio Cultural. Ouro Preto. IPHAN, 2009.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade. RBCS, v. 32, n. 94, junho/2017.

PEREIRA, Danilo Celso. Paisagem como patrimônio: entre potencialidades e desafios para a implementação da Chancela da Paisagem Cultural Brasileira. 213 f. Dissertação de Mestrado - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2018 – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro, 2018.

RIBEIRO, Rafael Winter. Paisagem Cultural e Patrimônio. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2007. (Pesquisa e documentação do IPHAN, 1)

ROSENDALH, Z. Território e territorialidade: uma perspectiva geográfica para o estudo da religião. In: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, 2005. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://docplayer.com.br/60445229-Territorio-e-territorialidade-uma-perspectiva-geografica-para-o-estudo-da-religiao.html>. Acesso em: 11/09/2023

SAINT-HILAIRE, Auguste de. Viagem pelo distrito dos diamantes e litoral do Brasil [1833]. Trad. Leonam de Azeredo Penna. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SANTANA, Marcela M. As bordas da cidade colonial: um estudo da paisagem tombada de Ouro Preto-MG. 129 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

SANTOS, A. S. P. dos, et. al. Conhecimentos e saberes no entorno do Parque Estadual do Ibitipoca, MG: a realidade da comunidade do Mogol e os desafios para uma nova política de gestão territorial. *Revista Geografias*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 8 (2), p. 42-59, 2012.

SANTOS, P. F. Formação de cidades no Brasil colonial. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

SCIFONI, S. Patrimônio e educação no brasil: o que há de novo? *Revista Educ. Soc., Dossiê Identidades, Patrimônios e Educação em perspectiva internacional: questões para o século XX*, Unicamp, Campinas, 43, 2022.

SCIFONI, S. World Heritage in Brazil: Reflection and Criticism. In: CHRISTOFOLETTI R., & OLENDER, M., *World Heritage Patinas: Actions, alerts and risks (The Latin American Studies Book Series ed., p. 65-78)*. Springer, 2021.

NOTAS

Nota 1

Item 13 da Recomendação sobre a paisagem urbana histórica. UNESCO, 2011).

Nota 2

Espaço vivido e espaço concebido são conceitos inaugurados pelo filósofo francês Henri Lefebvre (1974). O espaço vivido corresponde ao que Pereira (2018) define como “às imagens, às sensações, às opiniões, aos símbolos e signos criados com a vivência do lugar”. Para Lefebvre, liga-se ao subterrâneo da vida, ao lado clandestino. O espaço concebido está conectado à legislação e aos processos normativos que regem o espaço, moldado pela lógica hierárquica e capitalista que pode resultar em representações que não refletem adequadamente as necessidades e realidades das pessoas que o habitam. Isso pode levar a desigualdades espaciais e alienação em relação à paisagem.

Nota 3

Não seria errôneo afirmar que a influência da mineração na paisagem de Ouro Preto ainda é marcante uma vez que, segundo informações da Prefeitura Municipal, ainda há 19 empresas que trabalham com a exploração mineral da cidade e entre 2002 e 2012, passou de 12.118 para 21.325 empregos formais. E, de acordo com o mapeamento da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, estimam-se ainda que há 350 minas subterrâneas, 270 delas mapeadas e algumas utilizadas como potencial turístico.

Nota 4

Caderno 3 do IPHAN.

Nota 5

A colonialidade é um padrão de poder que não se limita somente às relações formais de exploração ou dominação colonial, mas envolve diversas formas de subjugação que podem se manifestar também no senso comum e na compreensão que as populações têm de si mesmas. Envolve desigualdade racial, eurocentrismo e influência nas relações de produção, na educação e em outros aspectos da vida social. A colonialidade se expressa, ainda, nas representações do mundo natural, nos espaços público e comunitário, assim como no que é ou não considerado saber tradicional (MIGNOLO 2017). A dominação sobre a natureza é uma das premissas mais fortes a impulsionar o ímpeto colonizador, nascida da divisão entre cultura e natureza durante o renascimento europeu.

Nota 6

Ibitipoca é comumente usado para designar a Vila de Conceição de Ibitipoca, distrito de Lima Duarte onde fica a portaria de acesso do Parque Estadual do Ibitipoca. Também é um nome que designa o município de Santa Rita do Ibitipoca, que faz fronteira com o parque estadual. Recentemente tem sido usado pelo Projeto Ibiti para designar a porção de terras em torno do parque estadual que foi adquirida pela iniciativa, deslocando o ponto de interesse turístico para a região da Fazenda do Engenho e Vila do Mogol.

Nota 7

A concepção de paisagem como vista aparece nos primeiros anos do IPHAN e também na Carta de Atenas, de 1931. Pode-se observar nela uma preocupação com a paisagem natural ou construída, mas somente a partir de um bem ao qual se atribui valor cultural (Ribeiro, 2007, p. 89)

Nota 8

Ulpiano Bezerra de Menezes já falava sobre o tratamento ao patrimônio cultural que exclui as comunidades que são detentoras do bem em seu texto “O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas” (2009). A velhinha na catedral gótica que ao fazer suas orações atrapalha os turistas ilustra bem o chamado voyeurismo cultural e a desconsideração da importância da paisagem cultural para os que nela vivem.

Capítulo 5

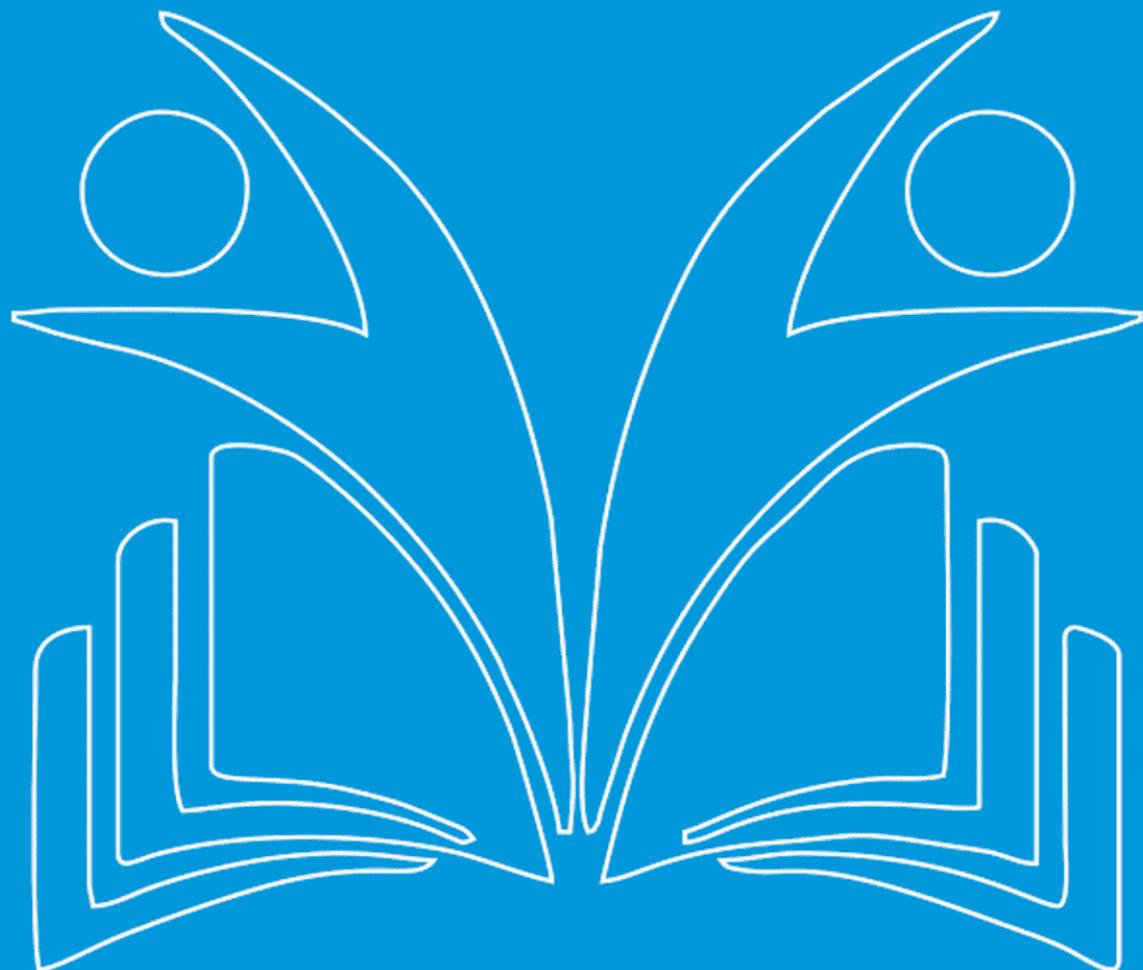


10.37423/240709166

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM UMA ESCOLA AGRÍCOLA: UMA ABORDAGEM DOS SABERES E VIVENCIAS DOS ESTUDANTES

Claudimir de Oliveira Espindola

Universidade Federal do Tocantins – Campus Araguaia- TO.



Resumo: Neste trabalho, objetivamos identificar as etapas do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de História na Escola Família Agrícola Professor Jean Hébette da cidade de Marabá-Pará. A pesquisa se estruturar em uma revisão bibliográfica na busca de compreender o processo de ensino-aprendizagem através da valorização do conhecimento prévio dos estudantes. Assim, em busca de respostas a temática proposta, contamos com o aporte teórico-metodológico dos autores: RUSEN (2010), SCHIMIDT (2009; 2010), entre outros. Espera-se com através desta revisão bibliográfica permitam endossar a possibilidade de ensino que valoriza o conhecimento prático dos estudantes, assim como a eficácia de uma metodologia que estabeleça como pressuposto a relação entre conhecimento prático dos estudantes e os conhecimentos científicos como forma de aprendizagem da História.

Palavras-chave: Ensino de História; Consciência Histórica; Aprendizagem Histórica. Educação do Campo; Pedagogia da Alternância.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar uma revisão bibliográfica sobre o ensino- aprendizagem dos conteúdos da disciplina de História. Utilizaremos a concepção de ensino e aprendizagem abordada por Paulo Freire e a sua reflexão sobre o ensino de História. Nosso foco principal será a perspectiva de um ensino que estimule o estudante a construção, descoberta, transformação, ampliação de seus próprios conhecimentos. O aprender está diretamente ligada a um processo onde o professor é apenas um estimulador/mediador do desenvolvimento cognitivo que prioriza outros saberes além do conhecimento científico.

A EFA-Marabá tem uma metodologia de ensino diferenciada das demais escolas do campo: a Pedagogia da Alternância, que consiste de um período alternado de vivência de estudo na Escola, na Família e na Comunidade. Nesse sentido, a alternância passa a exercer uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos estudantes.

As Escolas Família Agrícola (EFAs) têm a preocupação de fazer com que a alternância ocorra na própria família e no espaço rural. Logo, para que a formação dos jovens e adolescentes do campo aconteça são utilizados espaços e tempos diferentes, divididos entre o meio sócio profissional (família, comunidade e trabalho) e no espaço escolar em regime de internato, com ênfase na formação integral do aluno e no desenvolvimento local.

Cabe registrar que, nesta pesquisa, a hipótese baseia-se na ideia de que a aprendizagem histórica, a partir do contexto dos saberes e vivências dos Estudantes e da valorização de novos métodos de transmitir conhecimentos teórico-práticos, poderá auxiliar o processo de ensino dos conteúdos da disciplina de História de forma significativa para a vida dos alunos.

Dessa maneira, é preciso verificar até que ponto a valorização do conhecimento prático e de vida dos estudantes contribui para um ensino significativo e promotor de uma consciência histórica a partir de uma aprendizagem desenvolvida com temas ligados ao conhecimento desses estudantes. Além disso, é preciso observar até que ponto a História de vida dos estudantes é importante para que estes desenvolvam conceitos de mudança e permanência no tempo. Isso feito com foco numa abordagem qualitativa de análise dos desenvolvimentos das práticas interativas para despertar nos alunos a interação entre os conteúdos da disciplina e com os acontecimentos na vida prática.

Bittencourt, (2004, p. 168), afirma que a história local contribui para o ensino, pois possibilita “a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de

convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente”.

Nesta pesquisa, buscamos responder a seguinte questão: valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes desenvolve a aprendizagem histórica? A aprendizagem ocorre à medida que o conhecimento prévio dos estudantes, se estrutura como complemento ao processo de aprendizagem. E que a estruturação do pensamento histórico passa pela sua empatia com o tema abordado, o ensino de história tem que ser significante e próximo à realidade vivenciada pelos estudantes.

A complexidade da pesquisa nos conduz a um exercício de análise e, para isso, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica da literatura especializada, considerando também a literatura da área do Ensino de História; a fim de clarificar a compressão dos métodos do ensino e de aprendizagem dos conteúdos de História em uma Escola Agrícola.

Em busca de respostas a temática proposta, contamos com o aporte teórico-metodológico dos seguintes autores: Jörn Rüsen (2010,2007), Maria Auxiliadora Schmidt (2009, 2004) e Paulo Freire (1983, 1987, 1997, 2011), que trabalham com as perspectivas do ensino e da aprendizagem em História. Para compreender e conhecer os métodos de ensino e de aprendizagem no campo e principalmente na EFA-Marabá, consideramos os seguintes autores: Mônica Castagna Molina (2010), Roseli Salete Caldart (2000,2002,2004,2010), Sergio Zamberlan (1996).

O ensino de História durante muito tempo se caracterizou como tradicional. Isso direcionava o estudante a limitar o seu conhecimento aos grandes acontecimentos históricos e aos feitos heróicos. Esse tipo de ensino implica na preocupação de não criar questionamentos ou debates em sala de aula. Assim, reiteramos que o ponto de partida deste trabalho foi o de identificar as etapas do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de História da Escola Família Agrícola Professor Jean Hébette, uma escola com regime de internato, cuja metodologia de ensino é estruturada na Pedagogia da Alternância. Desse diagnóstico notamos que as aulas da disciplina de História são expositivas e dialogadas, que utiliza o livro didático como base teórica para mediação do conteúdo.

2- ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E SEU MODELO DE ENSINO

O marco inicial para implementação da EFA-Marabá está relacionado ao I Encontro de Jovens Camponeses, realizado em outubro de 1993, pela Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA) no âmbito do Programa Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), em conjunto com seus Sindicatos dos/as Trabalhadores/as Rurais (STTRs).

Após um processo de articulação, em 18 de março de 1996, foi iniciado o funcionamento da Escola com uma turma de 22 jovens rurais de seis municípios da região que superou as dificuldades e colheu frutos¹: ao longo dos anos que esta funcionou formou-se centenas de jovens em agricultores/as técnicos/as ou agentes de desenvolvimento rural sustentável. Além disso, colaborou com a construção da Educação do Campo em âmbito regional, serviu de base para o nascimento da Escola Agrotécnica Federal de Marabá, posteriormente transformada no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA – Campus Rural). No final de 2010, os dirigentes da FATA/FETAGRI resolveram “fechar” a EFA.²

Após passar três anos inativa, viu-se a necessidade de dar continuidade a uma escola que valorizasse o homem do campo. A partir dessa problemática, em janeiro de 2013, considerando o êxito da Pedagogia da Alternância, foi retomada a articulação para o funcionamento de uma EFA no município de Marabá. O educador Damião Santos (SEMED/EMATER) iniciou o processo de articulações: publicações de artigos, relembrando os 20 anos de história Pedagogia da Alternância no Pará; contatos e reuniões com dirigentes da FATA/FETAGRI; e retomada de participação na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB).

A escola surgiu a partir das transformações e dos impactos provocados pelo processo de modernização da agricultura. Essas mudanças, no modo de produzir, têm provocado o esvaziamento das unidades familiares, com a migração dos jovens para os centros urbanos. Esse movimento envelhece a população do campo. A escola tem o papel de atender essa demanda das famílias camponesas, ajudando-as a enfrentar a desestruturação de suas tradições culturais de produção e sobrevivência.

A EFA-Marabá está localizada no km 23 da Rodovia Transamazônica (BR 230 – sentido Itupiranga), no Projeto de Assentamento Grande Vitória, município de Marabá, região sudeste do Pará (macrorregião Carajás), na Amazônia legal. A Escola Família Agrícola “Prof. Jean Hébette” é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) integrada a Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED), vinculada a Diretoria da Educação do Campo. Iniciou seu funcionamento no dia 19 de maio de 2014 num novo contexto histórico. Atende um público específico do Ensino Fundamental.

O currículo da EFA-Marabá está extremamente voltado para realidade do campo, exigindo uma atenção redobrada e cotidiana³ dos professores/monitores⁴. Dessa maneira, os conteúdos a serem trabalhados devem partir do que se quer ensinar, visto que o Ensino deve considerar as necessidades empíricas dos assentados dos projetos de reforma agrária. Assim, a partir das reflexões de Manacorda (1991), o processo de ensinar deve partir da compreensão da organização do sistema de trabalho.

A escola busca na função do trabalho o ponto de partida para sua estrutura de ensino. O trabalho é visto entre os camponeses como a extensão para sobrevivência da família e, nessa relação, a escola se transforma no local para se agregar conhecimentos culturais e tecnológicos para auxiliar nas atividades laborais no campo.

Saviani (1996) afirma que o princípio educativo, pela sua própria natureza, precisa estar vinculado ao mundo do trabalho e, a partir desse processo, criar a necessidade de aprender dinamicamente. Então, se as famílias dos assentados necessitam de pessoas com o conhecimento tecnológicos e culturais para trabalhar em suas propriedades, certamente a escola deve ser o lugar de construir o diferente e o melhor para romper com a lógica do tradicional e atender as demandas das famílias camponesas, proporcionando um ensino que valorize as especificidades da produção agrícola familiar.

O sucesso da Escola Família Agrícola está no sistema de alternância de ensino. A escola permite ao jovem ter contato com o teórico e o prático, amenizando o rompimento entre o estudante e o meio rural. Na escola, o estudante tem a oportunidade de retratar a sua realidade e sistematizá-la; e voltando para sua casa, tem a oportunidade de testar o que aprendeu na escola, criando um processo interrumpido de ver-julgar-agir.

Zamberlan (1996) afirma que, por meio da alternância, a sabedoria prática e as teorias se aproximam. A alternância ajuda a aprofundar constantemente os acontecimentos cotidianos da família, comunidade, país e mundo em geral. Esta ajuda a valorizar o trabalho prático manual do agricultor, como forma de valorizar a cultura camponesa.

Segundo o Centro de Formação (1986), o princípio da alternância permite a troca intensa com a comunidade, pois o estudante leva o que discutiu no ambiente escolar para casa; e no ambiente escolar faz uma reflexão de sua experiência vivida no seu ambiente social e familiar, relacionando ao cultivo, métodos de criação e plantio.

O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que tem com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna a família e a comunidade a fim de continuar a *práxis* (prática + teoria), seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas), ou seja, na inserção em determinados movimentos sociais.

2- ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

O ensino de História deve partir do desenvolvimento de uma consciência para vida em sociedade, problematizador e engajado com as realidades do presente, depende das formas como os conhecimentos históricos são trabalhados em sala de aula. O conhecimento histórico permite ao sujeito, o conhecer, interpretar os fatos a partir da análise crítica da realidade vivenciada no presente. É papel do professor apresentar, reelaborar e propor os saberes históricos de forma que permita os seus estudantes se instrumentalizem na arte de pensar.

Uma peculiaridade do ensino de História é sua dependência científica, pois, conforme George Snyders (1995), o professor é o responsável pelo fornecimento de uma espécie de matéria prima, nesse caso o conhecimento histórico, para o desenvolvimento de habilidades para raciocínio, da crítica e da reflexão. O que ocorre que muitos professores, se apegam muito na transmissão dos conteúdos históricos e se esquece de instrumentalizar os estudantes a racionalizar e interpretar.

O ensino de História não pode ser meramente informativo, ele deve se amparar no caráter formativo. Para Schimidt (2010), ensinar História é oferecer condições para que o estudante “possa participar do processo do fazer, do construir a História.” Constituir condições para a emancipação do mesmo, de forma que possa se perceber como um sujeito histórico. Segundo Freire (1997), a consciência é promovida pelo ato e ação de empoderamento do sujeito, vai além da simples tomada individual de iniciativa, resolução e superação de situações reais pontuais de suas vidas. O ensino de História deve possibilitar aos estudantes compreender as complexas teias das relações sociais próprias de cada contexto social, econômico e político.

Todo sujeito, desenvolve em sua trajetória interpretação do seu mundo, mediadas pelas experiências da vida e também pelo acesso ao conhecimento histórico. Para Barron (2012), o conteúdo da consciência histórica é constituído e moldado pela narrativa histórica que conecta a interpretação do passado a compreensão do presente e projeta no futuro. Desta forma Rusen (2010) afirma que o aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surge e se desenvolve.

Schimidt (2010) aponta para a necessidade de uma educação que proporcione aos estudantes uma autoeducação e a habilidade de uma autogestão, não depende apenas da escola, da família e dos materiais didáticos, mas principalmente da relação entre professor e estudante. Ela afirma que existe

três dimensões da aprendizagem histórica: a experiência, orientação e a interpretação. Primeiro devemos atentar para o fato de que aprendizagem histórica é inseparável do estudante, portanto, saber História não é igual a pensar historicamente. Isso porque saber os conteúdos é apenas uma capacidade ditada pelo artifício da memorização que proporciona o sujeito narrar o passado sem qualquer ligação com o presente.

A disciplina de História auxilia na busca da conscientização e no evidenciar através dos conteúdos e reflexões as contradições do presente, sendo vista como instrumento de compreensão e atuação, onde o estudante passa a analisar as informações que ouve e vê, e não apenas memorizar e repetir informações. Contribuindo para que o mesmo eleve o seu nível de consciência crítica e principalmente uma autonomia crítica analítica das informações que são lhe repassadas.

O professor precisa estimular em seus estudantes a orientação, a experiência e a interpretação. É necessário que aprendam a desenvolver um simultâneo de ideias cada vez, mais elaboradas sobre a história. O desafio é despertar para a busca de sentido histórico da realidade, onde o objetivo é consolidar a escola, não como o único local acessível para o alcance do conhecimento sistematizado, mas como o espaço privilegiado de reflexão e comprimento com a causa da sociedade nos mais variados aspectos, buscando sempre a ressignificação do ensinar.

Para Freire (1987), o ensino deve estar atento à compressão da realidade sócio histórica do estudante, não impondo forma de pensar ou agir. A função do ensino é permitir desenvolvimento de um sujeito que conheça e respeite as diferenças para com outro, agindo de forma que possa propiciar a educação para outro. O agir consciente e reflexivo é uma forma de educar, mesmo que não haja o intuito ou a consciência do ato de estar se educando. Segundo Freire (1987), o exemplo é uma forma de educar, pode-se ver isso através do diálogo. A conduta, os valores e a postura diante das situações cotidiana, permite o processo de ensino e aprendizagem, o professor se torna o modelo de inspiração para seus estudantes.

O crescimento do estudante é percebido quando o mesmo comprehende as situações e fatos do seu ambiente social. Para Rusen (2010), a atividade educativa deve ser compreendida por todos como importante matéria de interesse e significação, estabelecendo o respeito recíproco, inspirando um ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem. O estudante consciente de seu papel se coloca em condições de oferecer algo ao grupo social que pertence. A contribuição deve ser consciente e não por interesse pessoais. Deve ser por identificação com a sociedade, com vista a projeção social humana, onde se estabelece uma sociedade norteada pelas conquistas éticas e culturais. Pois é preciso

que os estudantes tenham a liberdade de racionalizar e contribuir com suas considerações na formação de uma nova narrativa social e coletiva no espaço escolar.

Paulo Freire (2011, p. 34) afirma que “o ato de ensinar vai muito além de transferir conhecimento”. O professor deve apresentar aos seus estudantes a possibilidade de compreender as situações sociais a partir de sua própria experiência socioeconômica. Nesse sentido, Freire (2011) assegura que é muito importante levar para a sala de aula a pesquisa e não apenas o conteúdo pronto e estigmatizado. A aprendizagem Histórica se transforma em verdade plausível, que só faz sentido quando é útil à vida. Assim, é necessário, a partir dessa perspectiva, romper com o paradigma de que quem faz História é o historiador.

Conforme Schmidt (2004), os desafios dos professores estão diretamente ligados ao processo de promover um ensino de História que desperte o interesse do estudante, considerando as especificidades locais, cumprindo o que definem os Parâmetros Curriculares Nacionais e possibilitando uma transformação da realidade. Com relação ao ensino de História, a BNCC destaca a importância de compreender a construção do conhecimento histórico. Para tanto estabelece que nos anos iniciais do ensino fundamental que ensino de história possibilite aos estudantes o conhecimento de si mesmos, para depois possam ampliar esse conhecimento em diferentes tempos e espaços específicos. Segundo Brasil (2017, p. 396) o professor deve “considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão de relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram.”

O desinteresse dos estudantes com a disciplina de História vincula-se ao ensino positivista, narrativo, burocrático e repetitivo. A resistência e o desestímulo estão associados à falta de inovação na forma de ensinar o conhecimento histórico, uma vez que o estudante se mantém em contato com um mundo moderno que dispõe de inúmeras formas de tecnologia, sendo que a escola ainda continua usando métodos e práticas que não utilizam as inovações tecnológicas disponíveis. É um sistema de ensino que paulatinamente desestimula estudantes e professores.

O pensamento histórico fundamenta-se em um conjunto de operações que envolve experiência, interpretação, orientação e motivações que precisam ser conectadas e inseridas em uma lógica narrativa de apresentação para estruturar o pensamento e conferir sentido aos eventos históricos. Assim, Rüsen (2015, p. 52) define a História como “uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual”.

O ensino de História deve promover o desenvolvimento histórico intelectual do estudante levando-o a adequada compressão das interações sociais e das mudanças que se apresentam na sociedade. O importante que sempre haja a articulação entre a teoria e prática, onde a reflexão está fundamentada na ação, tornando seus atos no presente mais significativos.

3- O ENSINO E O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A escola deve ser vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, à luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo. É preciso superar a visão de que a cultura do campo é estática, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos.

A educação do campo se desenvolve a partir da concepção da educação libertária, proposta por Paulo Freire. Este considera que o ato de educar é um ato político, isso provoca enormes resistências por parte dos grandes latifundiários e seus representantes políticos. Essa nova proposta de ensino tem a finalidade de provocar mudanças no indivíduo, sendo que a possibilidade de mudanças ameaça a manutenção do *status quo* social de uma elite que sempre desejou a estabilidade política e econômica.

A mídia, os políticos e grandes proprietários constroem discursos com intuito de alegar que o campo é somente um ambiente adequado para produção em larga escala, voltado para produção agrícola e pecuária, e isso favorece a apropriação das terras pelas grandes empresas de agronegócios. Caldart (2004) diz que desenvolver condições favoráveis para campo em meio a esse cenário adverso tem sido o papel dos Movimentos sociais, que apoia os trabalhadores e trava debates sobre a situação atual do campo, inserido as demandas do campo nas discussões políticas e principalmente no âmbito educacional.

Podemos considerar que o conceito de campo é um tanto amplo.⁵ A educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política e o mercado são relações sociais constituintes no campo. São interativas e se complementam, a educação do campo vem sendo construída pelos movimentos sociais a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. Segundo Foerste (2008), pode se considerar o campo como local plural, onde se encontra presente a população quilombola, indígena, agricultores familiares, ribeirinhos, sem terra e outros que ocupam a terra e sobrevivem dela.

Casali (2008, p. 142) informa que cabe à educação do campo se afirmar como um instrumento de não só conceber o campo “como território geográfico, mas acima de tudo, como um território humano, cultural”, pois é preciso considerar a vida dos sujeitos do campo e seus locais em que estão inseridos.

Caldart (2004, p. 10) assegura que, nesse contexto, o trabalho educativo é realizado em conformidade com “a realidade do campo e a vivência dos sujeitos nele presentes”.

A intenção é formar sujeitos que percebam criticamente as suas escolhas e que sejam capazes de formular alternativas para meio rural. A escola tem o papel de ajudar e fomentar a ideia de desenvolvimento no campo. Ela tem o desafio de construir um projeto de ensino que conte a emancipação do trabalhador do campo, onde os próprios sejam idealizadores das mudanças necessárias para o meio social e produtivo de suas comunidades.⁶

Segundo Molina e Sá (2011), a escola do campo é um projeto que propõe a construção de uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para enfrentar a expansão do sistema capitalista no meio rural. O ensino deve permitir que os próprios camponeses participem do processo educativo de seus filhos, contribuindo com seus saberes e fazeres. O mesclar do conhecimento empírico com os científicos permite a produção de novos conhecimentos, consentindo uma interpretação crítica da realidade e, principalmente, a possibilidade de intervenção sobre ela.

Caldart (2010) assevera que é necessário um “diálogo dos saberes” para que novos conhecimentos sejam elaborados. A escola tem que valorizar os saberes populares para, juntamente com os científicos, formular novos conhecimentos, a partir da vivência e da prática cotidiana de seus estudantes. A escola do campo tem que ser uma protagonista na criação de condições que permita o desenvolvimento das comunidades camponesas. Para que isso ocorra é necessária a participação dos movimentos sociais, pois, a construção de projetos educativos depende da interação entre todos.

A escola do campo tem que pautar na lógica do trabalho e da organização coletiva. Nesse sentido, afirmam Molina e Sá (2011) que essas experiências do trabalho coletivo possibilitam o acúmulo de aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais fora da escola, proporcionando autonomia e protagonismo dos sujeitos do campo.

O processo de ensino-aprendizagem na educação do campo não pode se afastar da realidade vivenciada pelos estudantes; deve incorporar ao trabalho pedagógico a materialidade da vida real. Esse processo vai além de uma estratégia pedagógica, tem como objetivo mostrar a cultura, as tradições, o modo de produzir e de viver no campo. As concepções e os princípios pedagógicos de uma escola do campo, deve se estruturar na concepção de preservar o modo de vida do camponês e ao mesmo tempo contribuir no desenvolvimento de estratégias para projeto educativo socioeconômico.

Porém, a educação do campo tem buscado restaurar e preservar a cultura do campo, por meio de projetos e metodologias que valorizem saberes e práticas do homem do campo. Ela passa conceber a necessidade de se reconhecer o outro como parte importante do coletivo, aceitando as diferenças sem perder de vista a totalidade dos processos políticos em que se situa a formação, a escola, a vida. Somente as escolas com essas características poderão atender as necessidades dos camponeses.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa chegamos a seguinte consideração que os métodos de ensino interferem diretamente no rendimento reflete que os professores precisam adequar sua didática a realidade que o estudante se insere. Com a valorização dos conhecimentos empíricos dos estudantes nota-se que pode produzir novos conhecimentos para além da teoria e da prática de ensinar. E que ensino de História tem está direcionando para a formação de cidadãos com competências e habilidades na capacidade de decidir e agir.

É indispensável considerar a realidade e os conhecimentos prévios dos estudantes, na definição e abordagem dos conteúdos da disciplina de História. O ensino torna-se significativo à medida que permite ao estudante dialogar com a sua realidade, comprehende-la e questiona-la de forma sistemática. Pois, é através das representações sociais que os estudantes concebem e comprehendem a realidade que vivem. Nesse sentido, as aulas expositivas, os textos, os filmes, os debates e as atividades desenvolvidas nas aulas de História serão mais promissoras à medida que oferecem a possibilidades de diálogo com a representação social do estudante. O professor deve incentivar os estudantes a expor o que já sabem sobre as temáticas que serão tratadas nas aulas de História.

Não adianta somente trazer para sala de aula, conteúdos prontos e estigmatizados é necessário pesquisa e compreensão da realidade social, econômica e política da comunidade no qual o estudante está inserido. O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente. As relações históricas devem ser (re) descobertas nas salas de aula, a História não pode ser vista como uma ciência pronta e acabada. Torna-se, portanto, necessário a partir desta perspectiva romper com o paradigma de que quem faz história é o historiador.

É necessário que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante aos estudantes, preocupando-se em ajudá-los a compreender e a melhor o mundo em que vivem. Um professor mal preparado e desmotivado

não consegue ministrar boas aulas nem com os melhores livros ou tecnologias. Já um bom professor pode até aproveitar das falhas do livro e desenvolver o senso crítico entre seus estudantes.

O ensino de História deve ir além do livro, o professor precisa de conteúdo, cultura e um pouco de erudição. Não há ensino sem estudar antes, a leitura é importante para desenvolver de excelente aula. É necessário que mesmo conheça o básico do patrimônio cultural da humanidade, para estabelecer a intermediação com a cultura do estudante. A partir desses universos culturais é que o professor realiza seu trabalho, em uma linguagem acessível aos estudantes. Uma linguagem que permita os estudantes compreender as questões sociais e culturais da sociedade, assim como as problemáticas humanas que faz parte de nossa vida: desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais e problemas materiais.

Quanto mais o estudante sentir a História como algo próximo de sua realidade, mais terá vontade de interagir com ela, não como algo externo, distante, mas como uma prática na qual terá o prazer de exercer o seu senso crítico perante aos acontecimentos sociais.

Assim, esse conjunto de questões adquire pertinência a partir do momento em que pensamos e constituímos o espaço escolar como um ambiente de construção e exercício da cidadania, como espaço privilegiado à análise crítica e de reflexão sobre as demandas sociais locais e, ainda, quando se almeja constituir com os estudantes práticas pedagógicas que propiciem discussões acerca da cultura local, suas especificidades, suas rupturas e permanências em sua dinâmica sócio-histórica.

O ensino de História deve se pautar no senso crítico e reflexivo, deve permitir ao estudante o olhar e a percepção do seu entorno, em suas contradições e possibilidades, construindo outros olhares para o entendimento da historicidade, bem como o desvelar de questões inerentes às contradições sociais nas comunidades, onde esses estudantes estão inseridos, constituindo-se como estímulo para o desenvolvimento da consciência histórica.

Cabe ressaltar que não existem modelos previamente estabelecidos que possam ser aplicados em todas as realidades. O que apresentamos, neste artigo, algumas referências mais gerais sobre o ensino de História, métodos e teorias que deverão ser complementadas, adaptadas e ressignificadas para cada realidade escolar.

6- REFERÊNCIAS

BARROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à didática da História. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

BITTENCOURT, C. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CASALI, D. O campo da educação do campo. In: In: FOERSTE, E.; SHUTZ-FORSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (org.). *Projeto político-pedagógico da educação do campo*. 1º Encontro do Pronera na região Sudeste. Vitória: UFES, 2008. p. 142-154. Coleção por uma Educação do Campo nº 6.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.) *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Vitoria: UFES, 2004. p. 10-31. Coleção por uma Educação do Campo nº 5.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, M. C. (org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: Nead, 2010. p. 103-126.

CASALI, D. O campo da educação do campo. In: In: FOERSTE, E.; SHUTZ-FORSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (org.). *Projeto político-pedagógico da educação do campo*. 1º Encontro do Pronera na região Sudeste. Vitória: UFES, 2008. p. 142-154. Coleção por uma Educação do Campo nº 6.

CENTRO DE FORMAÇÃO. *Filosofia da alternância*. Anchieta: MEPEs, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guine-Bissau: registros de uma experiências em processo*. Rio janeiro, Paz e Terra, 1997.

FOERSTE, E. Discussões acerca do projeto político da Educação do Campo. In: FOERSTE, E.; SHUTZ-FORSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (org.). *Projeto político-pedagógico da educação do campo*. 1º Encontro do Pronera na região Sudeste. Vitória: UFES, 2008. p. 75-126. Coleção por uma Educação do Campo nº 6.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: IESJV: Fiocruz: Expressão Popular, 2011. p. 17-28.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. (org.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate interdisciplinar*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 151-166.

SNYDERS, G. *Feliz na Universidade, estudos a partir de algumas biografias*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. 11 ed. São Paulo: contexto, 2010.

ZAMBERLAN, S. *Pedagogia da alternância: escola da família agrícola*. 2. ed. Espírito Santo: Gráfica Mansur Ltda, 1996.

NOTAS

Nota 1

Os municípios são: Itupiranga, Parauapebas, Novo Repartimento, São Domingos, São João do Araguaia e Nova Ipixuna.

Nota 2

Segundo um dos coordenadores da EFA, ocorreram vários fatores (econômicos, políticos e de gestão) para ocorrer o fechamento da primeira Escola.

Nota 3

Os professores fazem rodízios para acompanhar os estudantes durante o período noturno e aos finais de semana. Os professores trabalham durante o período diurno na parte pedagógica e no noturno ocorre o “Serão”, que pode ser uma noite de estudo, dinâmicas interativas para socialização dos estudantes ou palestras sobre temáticas específicas.

Nota 4

Os professores exercem a função de monitor/tutor, cujo papel é o de fazer o acompanhamento personalizado dos estudantes; devem sempre estar disponível nos horários fora da sala de aula, para propiciar aos alunos um ambiente afetivo, familiar e estabelecer uma boa relação de confiança.

Nota 5

O conceito de campo passou a ser utilizado a partir da *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998 na cidade de Luziânia-Go.

Nota 6

Aspectos sobre o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno de acordo com as novas práticas e teorias educacionais, ver: BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Capítulo 6

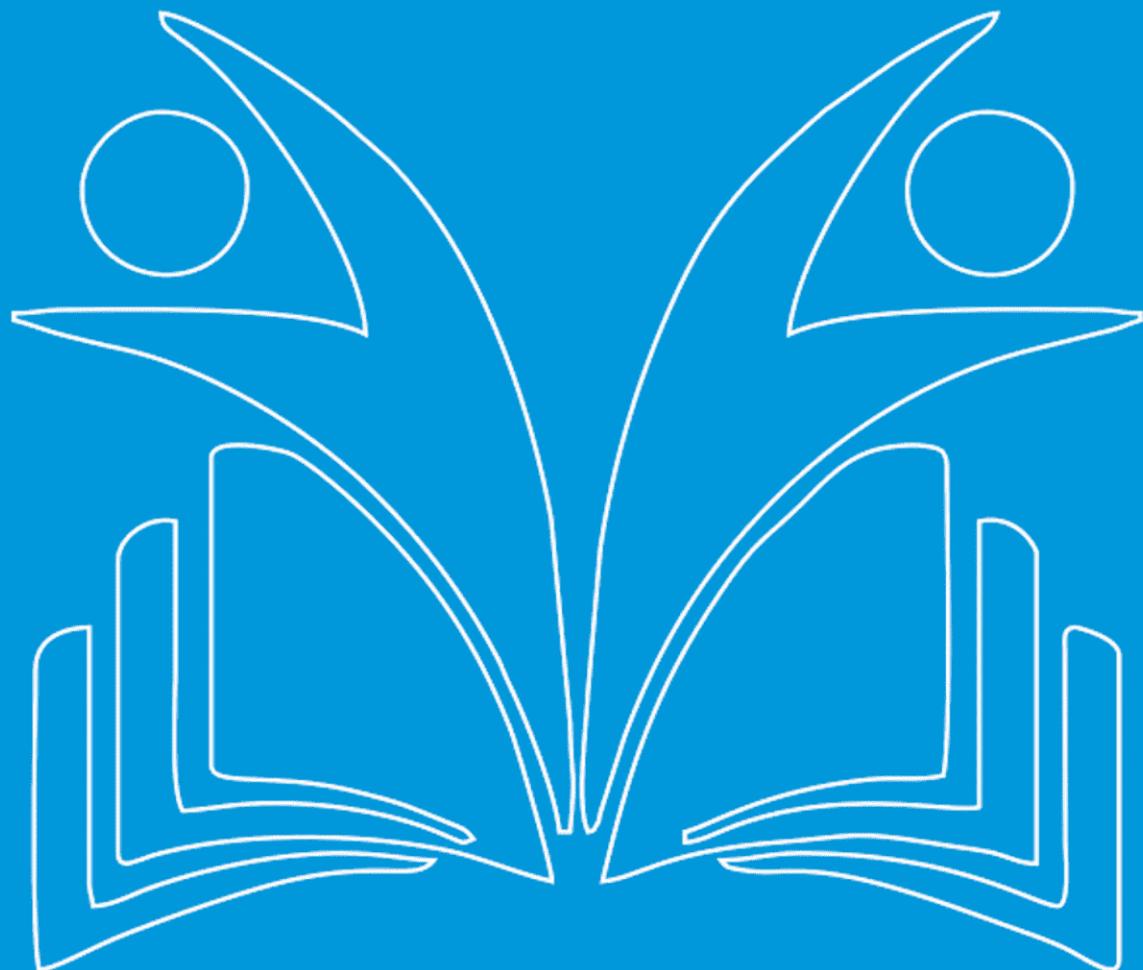


10.37423/240709172

UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: A PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JAPERI/RJ E A LEI 10.639/03

Wallace Souza da Silva

UFRJ



INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da discussão apresentada no 2º capítulo de minha Dissertação de Mestrado, que teve por objeto de pesquisa um estudo investigativo no espaço escolar, com os alunos dos Anos Iniciais integrantes de uma Escola Rural da rede municipal de ensino de Japeri/RJ, analisando a influência significativa dos estudos introdutórios ao Ensino de História no processo de autoconstrução identitária da criança negra. Nesse sentido, o presente capítulo discutiu a influência do Currículo escolar na prática em sala de aula, no que diz respeito ao grau de comprometimento com a aplicabilidade da lei 10.639/03, que versa acerca da obrigatoriedade do Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nas Escolas.

Diante disso, há de considerar a existência de normativas como as Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino de História e relações étnico-raciais em vigor, em consonância com a obrigatoriedade da lei 10.639/03 que determinam, em linhas gerais, exatamente acerca da valorização dessa diversidade histórica, social e cultural brasileira em nosso currículo escolar. Mesmo assim, a questão central ainda gira em torno da aplicabilidade no espaço escolar, pois essas determinações legais ainda não são suficientes, visto que ainda há uma distância significativa entre a teoria e a práxis pedagógica.

Enfim, pensar o currículo escolar de História numa perspectiva decolonial em meio às lutas identitárias implica em analisar a aplicabilidade das DCNs na elaboração das respectivas propostas curriculares dos estados e municípios e o seu respectivo impacto na construção social e histórica do negro na História ensinada nas escolas brasileiras.

Esse trabalho objetiva apresentar, uma análise crítica comparativa feita entre um importante documento norteador curricular nacional que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (2004) com o próprio Currículo escolar de História para os Anos Iniciais em vigor na rede municipal de ensino de Japeri, a fim de perceber como esse currículo pode influenciar no processo de identificação da criança negra no espaço escolar.

Tal análise crítica comparativa teve por objetivo principal verificar, além de pontos fundamentais sobre a importância da Lei 10.639/03 - que norteia o currículo escolar -, analisar como a própria proposta curricular da rede municipal de ensino de Japeri incorporou tais diretrizes e normas em seu currículo. Para tanto foi feita uma análise específica da nova proposta Curricular do 1º ao 5º Ano na

disciplina de História, já com a incorporação das mudanças exigidas pela Base Nacional Comum Curricular.

O presente trabalho será organizado em duas seções específicas: a primeira que objetiva uma discussão acerca do currículo como um instrumento de poder e identitário; na segunda seção, tem por finalidade apresentar os resultados obtidos através da análise crítica comparativa entre o currículo de História dos Anos Iniciais da rede municipal de ensino de Japeri/RJ e as Diretrizes Curriculares para o ensino das relações étnico-raciais (2004).

Palavras-chave: Ensino De História; Anos Iniciais; Currículo; Lei 10.639/03.

1. CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE PODER

Quando pensamos em currículo escolar relacionamos, diretamente, a ideia do currículo formal estabelecido pelos sistemas de ensino, pois são os mesmos que orientam, de forma mais ampla, o que deve ser ensinado essencialmente na escola, mas, exatamente, o ato de pensar um saber essencial ensinado por si só, já demonstra que foi realizada uma seleção, visivelmente perceptível - que nesta seleção poderá prevalecer a relação do poder hegemônico em determinado contexto -, permitindo concluir, imediatamente, que currículo é poder.

O currículo, então, acaba sendo fruto de uma relação social do discurso predominante, determinando e selecionando o que considera importante e excluindo, do mesmo modo, o que pensa ser pouco relevante ou mesmo insignificante. Portanto, fazendo um paralelo com o próprio currículo de História podemos nos indagar sobre as seguintes questões: Por que o negro não tem tido o papel de destaque que lhe é devido na maioria das composições curriculares? E esse currículo acaba sendo fruto de qual discurso social de poder?.

Buscando encontrar resposta a essas indagações e trazendo, ao mesmo tempo, uma reflexão acerca da relação intrínseca entre currículo e poder do discurso nos remetemos à obra de Tomaz Tadeu da Silva em “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” que auxilia na compreensão dos questionamentos sobre a questão curricular. Baseando-se numa concepção pós-crítica o autor apresenta uma análise aprofundada sobre as concepções não-críticas e críticas de currículo para que, a partir de tal análise, possamos compreendê-lo como um discurso de poder, fruto da construção histórica sobre as estruturas sociais predominantes.

Tomaz Tadeu (2010) mostra que, percorrendo as diferentes e diversas teorias do currículo, todas tentam, cada uma a sua forma, responder uma questão fundamental para se pensar nesse objeto de estudo: “[...] a de saber primeiramente qual conhecimento deve ser ensinado [...]”. Diante disso, percebemos que fica bem claro, como que o currículo por si só é seletivo, pois pensar no conhecimento a ser ensinado, implica, segundo ele, em voltar a questões básicas como: o que elas devem saber? Qual é o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado no currículo? (SILVA, 2010, p. 14).

Observando essas questões nos remetemos a um dos pontos abordados na discussão teórica do capítulo anterior no que diz respeito à força do discurso social, principalmente na discussão que se abre ao pensar em um saber considerado mais importante que o outro. Tal premissa já demonstra

que o simples fato de pensar em algo mais relevante num currículo implica em refletir, diretamente, sobre o pensamento hegemônico em meio à sua elaboração, já que nesta seleção irá prevalecer o discurso social resultante do que se considera primordial a ser ensinado.

Fazendo, então, uma alusão a essa discussão construída no capítulo anterior, retoma-se o debate sobre os motivos que levam à prática do silenciamento da criança negra na escola, do discurso do convívio social e familiar ao qual a criança está inserida, implicando na prática de seu não reconhecimento e sua não identificação como sujeito negra. Podemos fazer um paralelo de que o mesmo ocorre na construção curricular, no qual durante esse processo de construção as estruturas sociais do discurso, infelizmente, prevalecem. Ainda sobre a ideia de currículo como fruto do discurso social o autor traz outra questão fundamental: “[...] a pergunta “o quê?” nunca está separada de outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?” [...]” (SILVA, 2010, p. 15).

Na verdade, segundo Silva (2010), o documento curricular visa modificar as pessoas que serão afetados por aquele currículo, já que as teorias acabam deduzindo o tipo de conhecimento considerado importante a partir de idealizações sobre o tipo de indivíduos que consideram aptos e ideais para receberem o conhecimento específico. A pergunta seria “[...] qual o tipo de ser humano desejável para um tipo de sociedade?” (SILVA, 2010, p. 15).

A partir desta análise podemos compreender a intencionalidade do currículo no que diz respeito ao tipo de pessoa e/ou personagem que merece destaque no que será ensinado. Na verdade, quando pensamos num conhecimento considerado importante ele nos instiga a pensar essa situação: “[...] será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias críticas? [...]” (SILVA, 2010, p. 15).

Dessa forma o autor demonstra que, a cada um desses “modelos” de ser humano, corresponde um determinado tipo de conhecimento considerado importante que vai determinar o tipo de abordagem epistêmica que se expressa no espaço escolar. Diante do exposto e fazendo um paralelo com o próprio currículo de História percebemos como ainda a mesma é ensinada nos bancos escolares, possuindo prevalência de uma visão eugênica e embranquecida dos conteúdos considerados legítimos a serem ensinados. Justamente essa seletividade e as escolhas talvez nos ajude a explicar tal abordagem curricular ainda em vigor nas redes municipais de ensino.

Nesta ideia, quais seriam os princípios de um currículo não crítico? Há várias formas de se pensar currículo, mas ao pensar no próprio ensino de História do Brasil observamos o que, apesar dos avanços com a criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o negro e o indígena acabam não encontrando espaço de destaque nesta organização curricular, pois na visão eurocêntrica e não-crítica na construção do currículo, tais sujeitos históricos não são considerados importantes, sendo relegados ao papel de inferioridade social e cultural.

Quando falamos em um Currículo de História não crítico podemos traçar um paralelo com a ideia de colonialidade e decolonialidade levantadas por Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candaú na obra “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil” que nos mostra, por meio de uma discussão teórica aprofundada, os pontos fundamentais que ajudam a compreender melhor os conceitos de colonialidade e decolonialidade, assim como diferenciá-los no Currículo escolar.

Nesta obra chamam atenção para o que Quijano (2005) propõe como conceito de colonialidade do poder; sendo algo que nos interessa bastante nesta discussão. Segundo ele o termo “[...] faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, ocidentalização. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção do conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Apontam ainda, diante dessa análise sobre colonialidade, define “[...] o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010 p. 19). Em outras palavras estão nos mostrando que tal visão eurocêntrica acaba não se limitando apenas aos países europeus, perpassando as estruturas desses limites e sendo impostas ao outro através do domínio da colonialidade que explica esse domínio social de poder refletido no currículo escolar.

Todavia questionamos por que o papel de destaque do negro e do indígena na construção curricular de História, que é ensinada nas escolas, continua sendo silenciado? A resposta a essa indagação, segundo Tomaz Tadeu, numa análise crítica de currículo, estaria ligada ao discurso social na elaboração desse currículo, haja vista que esse documento reflete as estruturas sociais e histórica do poder.

Oliveira e Candaú (2010) também trazem uma crítica que aponta para o pensamento de Quijano sobre a ideia de colonialidade do saber, entendida como “[...] a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem

a “outra raça” [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20). Compreendemos diante dessa afirmação o quanto o discurso de colonialidade, quando privilegiado no currículo escolar, deixa de lado outros saberes como o saber (histórico e de valorização) do negro e do indígena, não sendo considerados importantes.

Diante disso, Silva (2010) defende o currículo escolar como uma questão de poder, pois o simples ato de selecionar o que será ensinado ou mesmo o ato de privilegiar um tipo de conhecimento específico também é uma operação de poder, assim como “[...] destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder [...]” (SILVA, 2010, p. 16).

Por isso podemos concluir que o currículo não está situado num campo puramente epistemológico, sem neutralidade. Na verdade, vem sendo construído segundo uma visão hegemônica de sociedade, no qual quem determina o que é mais importante a ser inserido é o grupo social que possui o poder. Contudo, essa ideia hegemônica de currículo não representa a maioria dos grupos sociais e sim uma minoria com poder, o que torna o currículo um campo contestado.

2. O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DE JAPERI/RJ E AS DIRETRIZES CURRICULARES

Nesta segunda seção, será apresentada uma análise específica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História da África e cultura afro-brasileira (Brasil, 2004), analisando a aplicabilidade de suas diretrizes e determinações na proposta curricular de História para os Anos Iniciais em vigor na rede municipal de Japeri.

Foi feita essa delimitação específica do Currículo de História haja vista a escola, objeto de estudo nessa pesquisa, pertence à rede municipal de ensino de Japeri. Portanto, compreendemos o currículo como uma estrutura de poder como defende Tomaz Tadeu que se torna fundamental verificar a aplicabilidade desta normativa neste currículo escolar, nos ajudando a entender a influência sobre o processo de identificação da criança negra na escola.

Primeiramente, ao pensar nas DCNs precisamos compreender que se trata de um documento normativo que deve estar em vigor em todos os currículos das escolas brasileiras, sejam elas públicas, privadas, confessionais, filantrópicas e/ou confessionais, como define a LDB; em todos os currículos sem exceção. Melhor dizendo, deveriam estar em vigor, pois em muitas propostas curriculares ainda há uma distância grande entre a lei e suas práxis.

Segundo o próprio texto de apresentação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que traz uma justificativa para criação das DCNs define que o objetivo principal da criação de tais medidas é o de

corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional.

Diante disso percebemos, primeiramente, que no contexto de sua criação havia uma preocupação do MEC em combater essas desigualdades sociais por meio de políticas públicas de ações afirmativas, assim como também o próprio reconhecimento por parte do órgão de que as injustiças históricas e discriminatórias ainda se fazem presentes no sistema educacional brasileiro e, portanto, precisam ser combatidas e superadas urgentemente.

Na parte introdutória de apresentação do documento podemos destacar, ainda, o ponto chave que se relaciona, diretamente, com o ensino de História no que diz respeito ao papel do ensino de História do Brasil, seja a História do período colonial, imperial ou republicano. Segundo o documento, durante muito tempo, uma postura ativa e permissiva para o fortalecimento das práticas discriminatórias e racistas que atingiam a população afro-brasileira esteve em voga.

Por isso é perceptível que uma das críticas principais apresentadas no documento é que não era mais admissível o uso de um currículo escolar baseado totalmente numa visão eurocêntrica, como se no reconhecimento do negro na construção histórica do nosso país o mesmo não fosse considerado sujeito, como se a representação do negro se desse apenas no contexto histórico cruel da escravidão, visto apenas como um sujeito passivo, reforçando ainda mais o racismo e desvalorizando a sua própria história.

Portanto, o parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, a essa população afro-brasileira por meio das políticas de ações afirmativas que seriam as políticas públicas como forma de reparação histórica e de reconhecimento e valorização dessa História, cultura e identidade negra. Na verdade, trata-se de política de inserção curricular desses aspectos no currículo escolar como estratégia incessante de combate ao racismo e às diversas discriminações sociais que ocorrem, muitas vezes, no próprio ambiente escolar, atingindo, diretamente, o indivíduo negro.

No que diz respeito à política de reparação o documento se baseia na própria Constituição Federal, no artigo 205, que determina que é o dever do Estado garantir, indistintamente, por meio da educação, a igualdade de direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Diante disso chega-se à conclusão na elaboração das DCNs que a intervenção do Estado seria uma das formas legais para a superação das desigualdades sociais étnicas que encontram dificuldades de serem ultrapassadas, pois os afro-brasileiros continuariam na desvantagem da luta diária de enfrentamento ao sistema meritocrático que agrava as desigualdades sociais e gerava

injustiças; apesar das lutas e conquistas alcançadas historicamente pelo movimento negro brasileiro tal respaldo legal não resolve todos os problemas, mas contribui para a superação das desigualdades sociais visíveis em nossa sociedade.

Oliveira e Candaú (2010) destacam que, nos fundamentos teóricos desta legislação, afirma-se que há um reconhecimento sobre a existência do racismo estrutural no Brasil que se apresenta através de um sistema meritocrático, o qual agrava as desigualdades e gera injustiças. Diante disso, a regulamentação da Lei 10.639/03 em junho de 2004 representou um importante passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Nesse sentido, as políticas de reparação voltadas para a educação têm o intuito de oferecer a essa população negra subsídios suficientes para o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar; sendo esse o objetivo de reparar as oportunidades históricas roubadas que refletem nas desigualdades sociais e históricas do tempo presente.

Quando o documento trata sobre a questão de reconhecimento está abordando, especificamente, as políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização à diversidade. Podemos compreender, então, que há uma preocupação em valorizar a diversidade social a fim de superar a desigualdade étnico-racial na educação brasileira, combatendo preconceitos que desqualifiquem o negro e estimulando estereótipos depreciativos e atitudes violentas que expressem sentimentos de superioridade em relação aos negros, apregoados por uma sociedade hierárquica e desigual.

Para Oliveira e Candaú (2010) o termo reconhecimento implica em “[...] desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Por isso, reconhecer não significa apenas lembrar os erros do passado; na verdade, significa valorização e respeito às pessoas negras, a sua ascendência, sua cultura e história; implica em diversas práticas fundamentais como as descritas no trecho acima. Dessa forma, através desse reconhecimento é possível que as pessoas negras não sofram qualquer tipo de discriminação no ambiente escolar e não sejam desencorajados a prosseguirem seus estudos; pelo contrário haveria a valorização integrante do mesmo ao espaço escolar.

Outro ponto importante de destaque no documento é a atribuição de responsabilidades das escolas em superar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus

descendentes para a representação da nação brasileira. Assim, o documento sugere que é dever da escola fiscalizar para que, dentro dela, os alunos negros deixem de sofrer racismo do qual são vítimas.

Isso é um ponto muito importante, pois durante muito tempo as escolas, em sua maioria, ignoravam que a prática do racismo fosse recorrente em seus espaços internos. Muitas vezes, ainda de forma errônea, acabavam atribuindo ao bullying a prática racista. A partir de então a escola como responsável por fiscalizar e combater tal prática em suas dependências é convidada a elaborar políticas internas em seu Projeto Político Pedagógico criando estratégias de conscientização de combate ao racismo na escola.

Oliveira e Candau (2010) apontam para o fato de que as diretrizes também determinam algumas questões fundamentais para sua realização, tais como: “[...] condições objetivas de trabalho para os profissionais da educação, reeducação das relações entre brancos e negros; ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise, a superação do etnocentrismo eurocêntrico, discussão do tema na comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade na educação [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Diante dessa citação percebemos o quanto as Diretrizes estão preocupadas com a aplicabilidade da Lei 10.639/03 não só inserida no currículo escolar, mas também com a prática no espaço. Reconhecendo que para essa aplicabilidade ocorra de forma concreta é necessário a interlocução de inúmeros fatos como os descritos no trecho acima.

Oliveira e Candau (2010) destacam que é perceptível que o objetivo das diretrizes é bem claro nesse sentido, porém há de se destacar questionamentos importantes oriundos das experiências docentes e da própria discussão acadêmica que gira em torno da seguinte 53 problemática: “[...] Como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes? [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 33).

Percebemos, nesta fala, uma preocupação sobre a ideia da necessidade de reconstrução dessa visão de colonialidade que insiste em prevalecer nos currículos escolares; ao mesmo tempo, é perceptível a crítica que faz essa abordagem entre os docentes, destacando que há necessidade de desconstrução desse tipo de concepção para com os professores, pois são eles que fazem valer o currículo na prática da sala de aula.

Nesse sentido, visando orientar e conduzir as ações da escola, essas diretrizes criam alguns princípios para a efetivação do trabalho, dentre os quais podemos destacar o de "[...] consciência política e histórica da diversidade [...]" (BRASIL, 2004), o que implica em reconhecer a igualdade básica da pessoa humana como sujeito com direitos; a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas com diferenças étnico-raciais possuidoras de diferentes histórias e culturas próprias, mas que em conjunto constroem a sociedade brasileira.

Além do conhecimento e valorização dos povos africanos na construção histórica e cultural da sociedade brasileira documento aponta para a superação da indiferença, da injustiça e da desqualificação dos negros, entre outros princípios fundamentais. Com isso, na escola, um dos princípios que deve fazer parte de uma prática diária constante é o de "consciência política e histórica da diversidade" já que uma das funções sociais e pedagógicas da mesma é o de socialização que prediz a questão da relação com o outro. Cabe a ela mostrar ao aluno a importância das diferenças e do respeito no convívio com o outro.

No que diz respeito à questão étnica o documento aponta para a necessidade de se trabalhar a diversidade histórica para uma melhor compreensão e valorização das diferenças, cumprindo esse princípio. Quanto a esse princípio podemos correlacionar com a prática pedagógica da escola, objeto de pesquisa deste estudo que tem sido comum no cotidiano escolar e, até mesmo, faz parte do documento oficial que caracteriza a identidade pedagógica própria da escola que é o Projeto Político Pedagógico, onde estão previstas as ações por meio da execução de projetos que incorporem a questão de valorização, diversidade étnica e práticas de conscientização trabalhadas pelos professores nas salas de aula em suas diferentes faixas etárias e anos de escolaridade.

Nesse sentido uma grande preocupação da escola tem sido de como cumprir tal determinação das DCNs com a educação infantil e com o primeiro segmento do ensino fundamental, haja vista que o primeiro grupo se encontra em processo de socialização no espaço escolar e em processo de construção da própria identidade individual e coletiva; já o segundo grupo, geralmente, possui um único docente que integra os diversos objetos de estudos e áreas de conhecimento no cotidiano em sala de aula.

Desta forma se faz necessário uma análise sobre esta determinação para verificar o que o documento afirma e orienta a esse respeito. Com isso, podemos perceber que na mesma determinação que estabelece as disciplinas âncoras que serão peças fundamentais para implementação desse ensino

também estabelece que a educação das relações étnico-raciais pode ser desenvolvida por meio de atividades curriculares ou não.

Diante disso o documento ressalta a importância dessa temática ser trabalhada em todo o currículo escolar da educação básica e não apenas nessas áreas de conhecimento 56 específicas, valorizando, também, o trabalho realizado por meio de atividades extraclasses que atendam a proposta do currículo.

Assim sendo o documento nos esclarece sobre a prática na Educação Infantil que tem como um dos principais eixos de aprendizagens “aprender brincando”, no qual o professor (a) pode trabalhar essas diretrizes por meio de jogos, brincadeiras e contação de histórias utilizando, como determinam as próprias diretrizes, os diferentes espaços e recursos da escola para atender tal objetivo.

Observamos na organização curricular dos Anos Iniciais que, diferentemente da Educação Infantil, os objetos de conhecimento são estruturados por disciplinas e não por eixos estruturantes. Nesse sentido vamos analisar o currículo deste nível de escolaridade da rede municipal de Japeri, sistema educacional de ensino em que a escola em tela está inserida com a finalidade de discutir como as diretrizes curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira está sendo implementada no currículo já adaptado com as mudanças normativas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) na disciplina de História.

Após analisar atentamente o currículo de História de cada ano de escolaridade do 1º Segmento do Ensino Fundamental de Japeri, podemos perceber a preocupação do município em organizar um currículo escolar que atenda as diretrizes curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Primeiramente, antes de iniciar a análise propriamente dita, não podemos desconsiderar a marca que há nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de alguns conceitos fundamentais que estão diretamente interligados entre si, que é a ideia do “ler, escrever e contar”. Seja na prática pedagógica de qualquer disciplina que esteja sendo trabalhada em sala de aula, a interdisciplinaridade como tais conceitos ocorre de forma espontânea. E tal prática não é diferente em relação ao Ensino de História; a leitura, a escrita e até mesmo o “contar” estão presentes no processo de aprendizagem a todo tempo, onde podemos perceber a preocupação da proposta curricular de História na interlocução com esses conceitos.

Nos dois últimos bimestres do 1º ano de escolaridade e no primeiro bimestre do 2º ano de escolaridade, o Currículo determina que se aborde a "Diversidade dos grupos sociais presentes na

escola (lei nº 11.645/08)", tendo por objetivo trabalhar como habilidade "[...] a ideia de perceber, explorar e valorizar a existência dos diferentes grupos étnicos que compõem a escola, assim como as suas contribuições para a construção de uma sociedade monocultural [...]]" (JAPERI, 2020).

No 3º ano de escolaridade, também percebemos a preocupação pelo cumprimento das diretrizes, o qual determina que no 2º bimestre do mesmo se trabalhe "os diferentes 57 grupos sociais étnicos que compõem a cidade de Japeri (lei nº 11.645/08)" tendo por habilidade "[...] identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes." (JAPERI, 2020).

Já no currículo do 4º ano de escolaridade, as diretrizes aparecem de forma expressa nos conteúdos abordados nos estudos de História do Brasil, apenas nos dois últimos bimestres; sendo um de forma indagadora sobre o que determina as DCN, já que no 3º bimestre a lei 11.645/08 é abordada por meio do seguinte tema "A exploração de escravos africanos" que tem por habilidade "[...] refletir sobre o trabalho escravo no Brasil" (JAPERI, 2020); sendo está a primeira crítica negativa com relação ao currículo, pois, sem desmerecer a necessidade de estudo da temática, tal abordagem para iniciar a História africana no Brasil pode acabar depreciando a figura histórica do negro ao associá-lo diretamente a escravidão.

No entanto, percebemos a aplicabilidade do princípio de reconhecimento orientado pelas DCNs a partir do 4º bimestre, o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira é implementado de acordo com o princípio de reconhecimento e valorização da cultura negra em nossa formação, por meio da seguinte temática "A formação do povo brasileiro e o legado indígena, africano e europeu" que tem por habilidade exatamente "[...] reconhecer que os escravizados indígenas e africanos contribuíram, além da força de trabalho, com valores, costumes e hábitos incorporados à cultura brasileira." (JAPERI, 2020)

Quanto ao currículo de História do 5º ano de escolaridade, percebemos a preocupação em trabalhar toda a História do Brasil nos diferentes períodos históricos: Colonial, Imperial e Republicano. Porém é claramente visível que se trata de uma organização curricular pautada numa visão eurocêntrica, no qual não percebemos nenhuma forma de valorização, contribuição e reconhecimento dos povos africanos e indígenas na formação brasileira.

Na verdade, o que temos apenas é um tema totalmente isolado no último bimestre de todos os conteúdos abordados durante todo o currículo de História desse ano de escolaridade, que trata sobre

"Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas" trabalhando a seguinte habilidade: "[...] associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica" (JAPERI, 2020).

Desta forma, podemos entender que este tema foi implantado ali aleatoriamente para demonstrar que o currículo do município estava em consonância com as DCN, porém pela forma na qual foi posto se torna subjetivo e aberto a inúmeras interpretações sobre o que realmente se deve trabalhar a respeito, ficando tal escolha a critério do professor sobre a melhor forma e ênfase a se abordar. Sobre as DCNs no que diz ao ensino de História de África e Cultura afro-brasileira, uma das determinações instrui que a escola deve trabalhar datas significativas para cada região e localidade, sugere principalmente o dia 13 de maio (Lei áurea), Dia nacional contra o racismo, o 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, entre outras datas importantes.

E, comparado com ao Currículo de História do município de Japeri, percebemos a preocupação de se trabalhar nos três primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental, não só essas, mas outras datas comemorativas importantes para fortalecimento do princípio de reconhecimento do negro em nossa História; porém no 4º e 5º anos de escolaridade essa proposta deixa de existir no currículo escolar, sendo que as diretrizes determinam que abranja todo o currículo escolar de História do Brasil.

Portanto, podemos perceber após essa análise comparativa crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Relações Étnico-raciais e sua implementação no Currículo de História dos Anos Iniciais do município de Japeri, que tal proposta curricular apesar dos avanços, está um pouco distante de atingir os princípios norteadores que geram tal documento e o cumprimento das principais determinações no currículo escolar.

Talvez, esse possa ser um dos principais motivos para a continuidade da prática racista no ambiente escolar, dificuldade do aluno em se autorreconhecer como negro, a prática do silenciamento do alunado negro por conta da sua origem e de certa forma contribuindo para uma desvalorização do negro como sujeito histórico. Percebemos, então, por meio desta análise comparativa, que apesar dos avanços na proposta Curricular de História de Japeri dos Anos Iniciais em inserir as diretrizes e determinações normativas previstas nas DCNs, tal proposta curricular ainda precisa de muitos avanços, pois ainda reflete uma estrutura de poder dominante fruto de uma cultura ainda colonial.

É preciso, valorizar ainda mais nossa diversidade enquanto história e cultura não de um povo, mais de vários povos que juntos formam a nação brasileira, o negro e o indígena não podem continuar a

margem nesta estrutura de poder. Além disso, é necessário investir mais não só na inserção curricular, mas também na prática docente em sala de aula.

O Currículo, portanto, quando baseado numa visão eugenizada e colonizadora, pode influenciar diretamente no processo de identificação da criança negra na escola, pois o aluno negro acaba não encontrado a representação positiva de que tanto precisa para ajudá-lo em seu processo de identificação, pois as estruturas de poder explícitas no currículo não permite que o negro esteja representado no Currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os resultados obtidos a partir dessa análise crítica e comparativa do currículo de História proposto em vigor na rede municipal de ensino de Japeri/RJ, conclui-se que o mesmo é um fator determinante que influencia tanto na forma de como o negro e sua história são representados nesta etapa escolar, como também influencia diretamente no processo de construção identitária da criança negra na escola.

Nesse sentido, tivemos ressaltamos após essa análise, a necessidade de se considerar a influência que o currículo escolar exerce sobre os estudantes, pois o currículo representa um norte, desde a seleção de saberes essenciais a serem ensinados na escola até a sua implementação.

Observamos a partir desses resultados, que a própria seleção por si só já demonstra uma estrutura de poder, como define Tomaz Tadeu (2010), que nesta seleção prévia acaba prevalecendo as estruturas de poder predominantes em nossa sociedade e nesse sentido, na maior parte das vezes a história do negro não tem espaço ou acaba ganhando um espaço mínimo na proposta curricular. Nesse caso, concluímos que o aluno negro, ao não encontrar essa representação no que é lhe ensinado, acaba também aderindo à prática do silenciamento da própria negritude.

Vimos também que implementação das Diretrizes Curriculares para o ensino de História e relações étnico-raciais, implica diretamente numa nova abordagem para a História do negro e da África, e reforça a necessidade da representação que essa criança tanto precisa para se autorreconhecer e se identificar como negra.

No Currículo escolar de História para os Anos Iniciais em vigor na rede municipal de ensino de Japeri, apesar dos avanços ao incluir as novas demandas propostas pela BNCC, no que diz respeito a ideia do respeito a pluralidade e a diversidade. Percebe-se a necessidade de uma maior representação do

negro nesse currículo, trazendo uma nova abordagem de valorização do protagonismo negro na história ensinada.

Compreendemos como necessário, a representação positiva do negro nesse currículo escolar para os alunos dos Anos Iniciais, pois a partir desses resultados, comprehende-se que esse é um dos fatores que influencia diretamente o aluno negro no seu processo de construção identitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e relações étnico-raciais. Brasília, MEC/SEF, 2004.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: Acesso em junho de 2020.

CALMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? Porto Alegre, Revista do Uhiste, Volume 3, 2016.

LIMA, Mônica. Aprendendo e ensinando História da África no Brasil: Desafios e possibilidades. In: A escrita da História das Escolas: Memória e Historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. In Artigo: A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. História da África e dos africanos na escola: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial educação antirracista e intercultural no Brasil. Belo Horizonte, Educação em Revista, Volume 26, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias de currículo. 3ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Capítulo 7



10.37423/240709174

MONUMENTO A RAMOS DE AZEVEDO EM SÃO PAULO: UM PATRIMÔNIO URBANO DESLOCADO

Amanda Regina Celli Lhobrigat

Universidade Estadual de Campinas

Haroldo Gallo

Universidade Estadual de Campinas



Resumo: Este artigo a ser apresentado no 3º encontro internacional História & Parcerias e 7º Seminário Fluminense de Pós-graduandos em História, na temática “História, patrimônio e cidade: em busca da urbanidade”, é um recorte da pesquisa de mestrado: “Memórias perdidas da arte urbana: ponderações sobre a descontextualização do Monumento a Ramos de Azevedo em São Paulo”. Artefato concebido a partir de concurso público para homenagear vida e obra do arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo. Inaugurado em 25 de janeiro de 1934 na Avenida Tiradentes. Mas a partir de 1956 passou a ser visto como empecilho ao trânsito paulistano. Desmontado na gestão de Faria Lima em 1967, e remontado em tempo e localidade distantes do propósito inicial. Levando a perdas de significado, memória e identidade. Aqui apresentaremos as consequências à cidade de São Paulo dos diferentes tratamentos urbanos pensados a partir dos planos urbanos de Prestes Maia (1930) e Faria Lima (1969) a partir do caso deste Monumento.

Palavras-chave: Arquitetura e urbanismo; Preservação patrimonial; Políticas públicas; Tombamento; Monumento a Ramos de Azevedo.

1. INTRODUÇÃO

Francisco de Paula Ramos de Azevedo foi um dos primeiros arquitetos brasileiros, natural de Campinas – SP. Graduou-se em arquitetura na Bélgica, na Universidade de Gante, em 1878. Sua arquitetura teve grande influência europeia, muitas vezes sendo chamada “(...) um ramo da arquitetura europeia no Novo Mundo.” (CARVALHO, 2000, p. 15). Além de sua atuação como arquiteto, destacaram-se suas ações como intermediário entre os imigrantes italianos e as empresas brasileiras de tecnologia de sua época. Em especial com a criação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, uma escola de artes e indústria que inicialmente ofereceu a tais imigrantes grandes oportunidades de aprendizagem, emprego e até mesmo de compartilharem seus conhecimentos quando já traziam da Itália seus ofícios como artífices. Por isso, quando de sua morte, seus alunos e amigos se uniram para criar um Artefato à sua memória.

Até meados do século XX, Monumentos em logradouros públicos, conforme Fabris (1997), eram usados com propósito educativo por parte dos dirigentes de uma localidade demonstrando de maneira muda à população em geral os fatos pomposos, gloriosos, de conquistas, de martírios, conflitos e feitos científicos. Os monumentos apresentam tamanha importância para a formação histórico-cultural de um grupo social, a ponto de serem elencados na ‘Recomendação Paris – Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural’ de 1972 como constituintes de Patrimônio Cultural, por definição: “(...) os monumentos: obras arquitetônicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos ou estruturas de natureza arqueológica, inscrições, cavernas e grupos de elementos que tenham um valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência; (...)” (RECOMENDAÇÃO Paris, 1972, p. 02).

No campo das Artes Visuais, em especial com relação aos artefatos edificados que acabam envolvendo a Arquitetura, os sociólogos, filósofos, arquitetos, arqueólogos, artistas plásticos, entre outros profissionais de áreas afins ligados à conservação e preservação patrimoniais têm se reunido de forma sistemática em congressos internacionais desde 1931. O Escritório dos Museus publicou a Carta de Atenas de 1931, sendo o primeiro documento com recomendações de salvaguarda para monumentos edificados, bens representativos que devem ser conservados para futuras gerações em memória a feitos e fatos do passado. O documento fruto do encontro em Veneza de 1964, revisou alguns pontos da primeira publicação, e postulou que o monumento histórico é um objeto que: “(...) dá testemunho de uma civilização particular, de uma evolução significativa ou de um acontecimento histórico.

Estende-se não só às grandes criações, mas também às obras modestas, que tenham adquirido, com o tempo, uma significação cultural.” (CARTA de Veneza, 1964, p. 01 e 02).

O Monumento em geral é edificado para comemorar algo, ou perpetuar na memória de certo grupo um fato e/ou personalidade importante para dada região/sociedade. Sendo assim um símbolo, para ter sua significância garantida, remete-se à figura a quem tem por missão perpetuar. Tal edificação é um objeto artístico, constituindo um marco para a cidade ou localidade em que se instale. Visto que tal artefato é um signo de algo a ser rememorado e/ou comemorado, importante para determinada sociedade, cultura e localidade.

Com tais pressupostos faremos uma reflexão artística crítica do papel da Preservação Patrimonial na conservação do Monumento e suas implicações para a qualificação de uma Paisagem Urbana como possível Paisagem Urbana Cultural, sob a óptica de como a memória e a relação afetiva de uma comunidade são responsáveis por corroborar para a perpetuação de um bem, levando em consideração o quadro atual de preservação e a postura cultural e política da sociedade brasileira em relação aos monumentos urbanos. Esta realidade, como já apontado por Lhobrigat (2017), deve ser o cerne dos trabalhos patrimoniais por tratar-se de,

ação crítica de consideração pelo passado, realizado no presente, mantendo sempre em vista as consequências de suas reflexões no futuro, atividade primordial para que não se perca em uma tendência desenfreada da modernidade a herança que os antepassados têm a oferecer” (LHOBIGAT, 2017, p. 22).

Sinteticamente neste artigo apresentaremos o contexto original de implantação do Monumento a Ramos de Azevedo e as problemáticas de seu deslocamento para sua memória. Discutiremos as recomendações internacionais para preservação patrimonial, e apresentaremos alternativas de conservação além do tombamento.

1.1. MONUMENTO A RAMOS DE AZEVEDO: CARACTERIZAÇÕES DE SUA CONCEPÇÃO ÀS QUESTÕES DE SEU DESLOCAMENTO

O Monumento a Ramos de Azevedo, símbolo ambíguo das transformações dos séculos XIX e XX da cidade de São Paulo. Destaca-se desde sua origem, a existência de um forte vínculo tanto de significado quanto de espacialidade entre este Monumento e seu “locus” de implantação. Trata-se de estabelecer uma referência “grandiosa” e excepcional como celebração, tendo inclusive a escolha dos materiais para sua construção (embasamento em granito e esculturas em bronze) coerência com o propósito da edificação do Monumento. Esse caráter do artefato em projeto pode ser identificado na

declaração de seu artista, Galileo Emendabili: “Tendo estudado demoradamente o local onde deverá ser construído o monumento comemorativo de RAMOS DE AZEVEDO, cheguei à conclusão de que tal monumento, por circunstâncias especialíssimas do ambiente, deverá ter proporções grandiosas. (...)” (EMENDABILI, [entre 1928-1934], p. 24).

A localização do monumento foi detalhadamente estudada pelo artista como visto acima, e designada em criterioso estudo pelo Plano de Avenidas da cidade de São Paulo de 1930. Vemos em Maia (1930) que lhe foi atribuído valor relevante e destacado por contextualizá-lo em via de primeira ordem: a Radial Anhangabaú-Tiradentes. A intenção do projeto era compor uma via “semirrápida” até Santana, de caráter equivalente às principais vias de então do vale, as avenidas Anhangabaú e Itororó. Por seu aspecto central de inter-relação eixo norte-sul, a Avenida Tiradentes, recebeu tratamento especial com cuidadoso projeto urbano paisagístico.



Figura 1: Monumento a Ramos de Azevedo em seu “lócus” original de implantação. Fonte: Acervo Biblioteca da FAU/USP.

O Monumento a Ramos de Azevedo (figura 1) – inaugurado em 1934 na Av. Tiradentes – serviu à prefeitura de então como reafirmação à população paulistana do caráter progressista de seu governo,

com uma inegável intenção ideológica progressista devido à excepcionalidade e grandiosidade do artefato:

É uma lógica [plástica] em plena harmonia com a ideologia do progresso que guiava a elite dirigente de São Paulo, interessada em forjar sua auto-imagem no monumento e em transmitir, através de Ramos de Azevedo, uma mensagem ética e cultural, capaz de abarcar num conjunto simbólico todas aquelas qualidades que constituíam a singularidade da cidade no contexto nacional. (FABRIS, 1997, p. 39)

Planos de governo dificilmente são continuados por seus sucessores. Apesar de em primeiro momento Faria Lima, como sucessor direto de Prestes Maia (segundo mandato) ter a preocupação de dar continuidade às obras de seu antecessor, a realidade demográfica paulistana era outra após trinta e cinco anos do Plano de 1930, bem como as prioridades norteadoras de pensamento de Faria Lima. Esses fatores levaram o Urbanismo Paulistano a um caminho de primazia do rodoviário e dos transportes de massa: o propalado urbanismo rodoviário.

Aspecto este, fruto de interesses econômicos de venda de veículos, e do zoneamento advindo do planejamento urbano modernista, que de acordo com Del Rio e Gallo (2000) acabou por esvaziar zonas centrais munidas de infraestrutura, significados memorialísticos para sua comunidade e aumentando as distâncias a serem percorridas. O que anos mais tarde, em nova tentativa para solucionar o transporte na cidade, foi necessário novo alargamento de vias e instalação de meios de transporte de massa mais rápidos e eficientes, o metrô.

A região da Luz que era uma importante centralidade da cidade de São Paulo, formando o eixo de anel central entre o norte e sul da cidade, encontrava-se já na década de 1950 com o tráfego de veículos acima de sua capacidade. Assim, na administração de Armando Arruda Pereira, década de 1950 se iniciou a discussão para a retirada do Monumento a Ramos de Azevedo visando aumentar a quantidade de vias que interligassem as diversas áreas do município. Sendo, conforme Fabris (1997), na gestão de Faria Lima que se desenvolveu o novo Plano Urbanístico para a cidade, pautado primariamente no aumento estrutural de transporte de massas e expansão do sistema viário que tal Monumento perdeu seu lugar em 1967 (quando desmontado), cedendo espaço a uma das maiores realizações urbanas da era tecnológica, o metrô.

Foi assim que o Monumento a Ramos de Azevedo, que simbolizava um dos princípios urbanísticos de Prestes Maia de embelezamento da cidade, passou a ser visto como um obstáculo ao seu crescimento e desenvolvimento. Após o desmonte acima referido, foi reinaugurado em 17 de dezembro 1975, na Cidade Universitária em frente ao IPT numa praça batizada como Francisco de Paula Ramos de

Azevedo (figura 2). Sem guardar relação com seu entorno modernista, se perde em meio ao vazio, ilhado em uma rotatória, denominada de Praça. Realidade esta que dista do conceito original deste espaço urbano, de acordo com Sitte (1992) era o palco para trocas comerciais e políticas, na modernidade encerradas em locais fechados, a praça a partir do contexto moderno passou a ser uma solução higienista para os grandes aglomerados urbanos carentes de iluminação e vegetação.

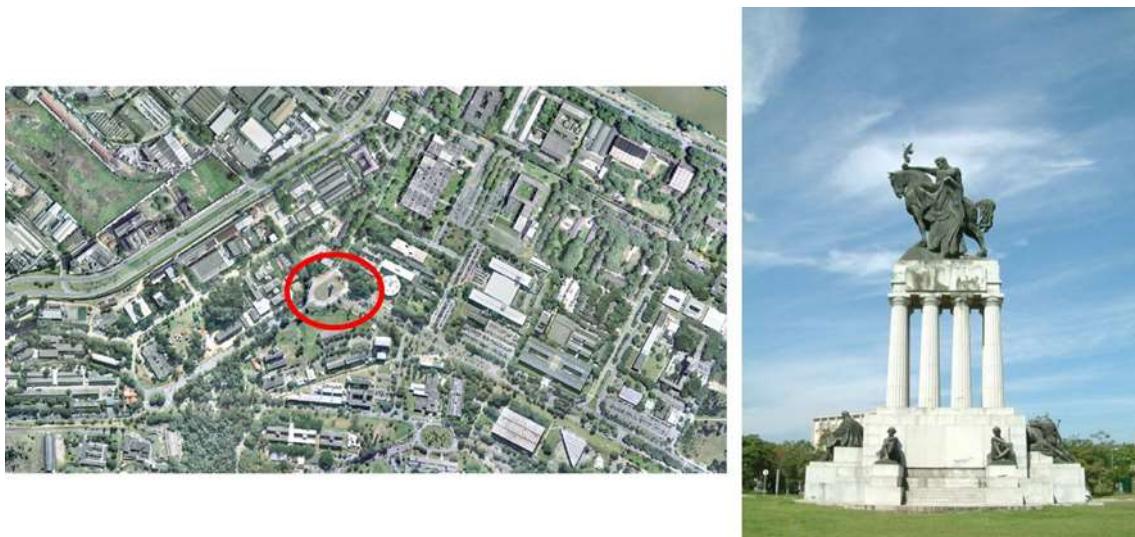


Figura 2: (esq.) mapa localização atual do Monumento estudado – destaque em vermelho; (dir.)
Condição atual do Monumento. Fonte: GEOSAMPA e arquivo próprio.

No contexto da cidade universitária da USP, menos ainda se aplica mesmo que este conceito moderno de praça para este local que abriga o Monumento a Ramos de Azevedo. Podendo se encaixar a este Monumento o conceito anunciado pelo mesmo autor para monumentos mal alocados: “(...) Após uma longa busca, todas as novas praças, imensas e vazias, acabam por ser consideradas inadequadas, e por fim o monumento, há tanto desabrigado é posto em alguma velha pracinha. (...)” (SITTE, 1992, p. 32).

1.2. RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS E OS PARADIGMAS DE CONSERVAÇÃO

A preservação cultural para a formação de memória e identidade, fenômeno recente, tem fundamentos explicitados a partir da metade do século XIX no universo europeu, adquirindo características de internacionalização crescentes, ampliando territórios geográficos e conceituais. A interface entre os instrumentos de projeto, tanto relacionados com o artefato individualizado quanto com o contexto urbano também se deu num crescendo e já era disponível internacionalmente à época de elaboração dos planos aqui em questão, embora esses não os tenham incorporado.

Ressaltamos, então, as aproximações e distanciamentos dos planos urbanos em questão com esses conceitos seus contemporâneos. Reportamo-nos, assim, ao primeiro documento internacional de

referência para a preservação patrimonial a Carta de Atenas que, incorporando referências da experiência europeia sobre a matéria à época, condenou as “operações de transferência de monumentos”: “(...) A conferência, no que concerne à conservação da escultura monumental, considera que retirar a obra do lugar para o qual ela havia sido criada é, em princípio, lamentável”. (CARTA de Atenas, 1931, p. 15).

Na Carta de Veneza de 1964, notamos uma evolução neste paradigma conservacionista, da qual emergem os conceitos de ambiência e de relação escalar. Seu sétimo artigo é contrário ao deslocamento de todo o artefato ou de partes dele, a menos que feito por questões excepcionais para sua salvaguarda e/ou por interesses nacional ou internacional: “Art. 7º O monumento é inseparável da história de que é testemunho e do meio em que se situa. (...)” (CARTA de Veneza, 1964, p. 93).

À época da reinauguração do Monumento em sua nova localidade, como consequência do Plano Urbanístico Básico de Faria Lima, foi publicado outro documento referencial, a Declaração de Amsterdã de 1975 que consagrou o plano urbano como instrumento de proteção patrimonial ao considerar que “O planejamento das áreas urbanas e o planejamento físico territorial devem acolher as exigências da conservação do patrimônio arquitetônico e não as considerar de uma maneira parcial ou como um elemento secundário (...)” (DECLARAÇÃO de Amsterdã, 1975, p. 202). Dentre as considerações essenciais destacamos:

- d) A conservação do patrimônio arquitetônico deve ser considerada não apenas como um problema marginal, mas como objetivo maior do planejamento das áreas urbanas e do planejamento físico territorial.
- e) Os poderes locais, aos quais compete a maioria das decisões importantes em matéria de planejamento, são todos particularmente responsáveis pela proteção do patrimônio arquitetônico e devem ajudar-se mutuamente através da troca de ideias e de informações. (DECLARAÇÃO de Amsterdã, 1975, p. 200).

1.3. ALÉM DO TOMBAMENTO: ALTERNATIVAS DE CONSERVAÇÃO POR OUTRAS FERRAMENTAS PRESERVACIONISTAS

Parte importante de nossa pesquisa de mestrado foi o desenvolvimento de mapa de autenticidade do Monumento a Ramos de Azevedo¹. Do qual cabe aqui destacarmos as conclusões advindas deste. Em primeiro momento é necessário uma breve definição do que consideramos como autenticidade. Esta está relacionada ao que é autêntico/verdadeiro/original. Por meio da Carta de Brasília (1995), ainda apreendemos que a ideia de autenticidade está relacionada ao,

que é dado como certo, sobre o qual não há dúvidas. Os edifícios e lugares são objetos materiais, portadores de uma mensagem ou de um argumento cuja validade, no quadro de um contexto social e cultural determinado e de sua compreensão e aceitação pela comunidade, os converte em um patrimônio. Poderíamos dizer, como base neste princípio, que nos encontramos diante de um bem autêntico quando há correspondência entre o objeto material e seu significado (CARTA de Brasília, 1995, p. 325 e 326).

Fisicamente, o Monumento a Ramos de Azevedo tem diversas peças não originais e a incompletude de documentação sobre as peças que foram substituídas não nos deixa certeza de quais são de fato os aspectos físicos autênticos deste artefato. Já do ponto de vista imaterial, relativo a seus significados e simbolismos, se perderam e/ou foram modificados em virtude de seu deslocamento.

Não temos domínio do passado. Quanto às perdas, só podemos recuperar a partir do presente o que restou do passado: “preservar é resguardar para o futuro” (GALLO, 2015, p. 105). É exatamente por esta questão que surge a necessidade de leis preservacionistas, as quais no Brasil são conhecidas como tombamento, a ação de tombar. Por definição: “Tombar – Fazer o TOMBO de alguma coisa. Arrolar. Inventariar. Registrar.

Normalmente, para proteger, assegurar, garantir a existência por parte de algum poder” (CORONA e LEMOS, 2017, p. 453). Para ter validade, tal registro deve ser feito em um livro de tombo, que é o “registro de coisas ou fatos relativo a uma especialidade. O Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, por exemplo, faz o tombo dos [sic!] obras de arte de arquitetura, pintura, escultura, etc. existentes no Brasil e considerados de alto valor” (CORONA e LEMOS, 2017, p. 453).

Aqui, no entanto, questionamos se a aplicação de tombamento para este artefato seria o ideal, pois na verdade sua necessidade imediata é de revalorização e reinserção no contexto paulistano. Para isso, a última coisa de que precisa é ser tombado, por hora. Antes disso, seria necessário que outras ações, sejam tomadas, de forma que quando ele já estiver “revivido” no contexto cultural e cotidiano da cidade, se oportuno, se aplique o tombamento. Ou seja, faz-se necessária a apropriação por parte da comunidade deste monumento como patrimônio para que sua preservação seja efetiva, pois, como já definido por Oliveira, Ferreira e Gallo (2017), um patrimônio não tem valor por si só, ele reflete a memória, identidade e história que um grupo estabelece com determinado bem edificado.

O patrimônio é algo e tem valor no sentido de uma riqueza de ordem não monetária, mas cultural: algo produzido e construído que constitui um legado das gerações precedentes. Esse patrimônio nos pertence individual e coletivamente e esses legados são intrínsecos a determinadas comunidades. Sendo a comunidade um conjunto determinado de indivíduos humanos que compartilham aspectos em comum tais como, etnias, territórios, crenças - frutos de um mesmo processo social -, tem uma história e uma herança

compartilhadas entre os indivíduos (OLIVEIRA, FERREIRA e GALLO, 2017, p. 212).

Um dos aspectos que dificulta a manutenção física e simbólica deste monumento é a não apropriação dele pela comunidade na qual se situa e/ou ainda, a falta de haver um “pai”, já que o monumento não é mais considerado propriedade da cidade de São Paulo por ter sido doado à USP na década de 1970. A USP, por sua vez, não se considera responsável por ele, já que permitiu por meio de documentações a sua devolução à municipalidade², que nunca foi buscá-lo. Intrigante é o fato de que, mesmo assim, na década de 1990, ele tenha sido inventariado como um dos monumentos da cidade de São Paulo. A inclusão pode ter sido uma tentativa de início de processo de tombamento para o monumento, porém não encontramos documentos que tenham dado continuidade a tal questão e no próprio Inventário não é dado o motivo para tal feito.

Sendo assim, uma primeira ação burocrática para uma melhor preservação deste Monumento seria dar-se continuidade ao processo de inventário já iniciado pelo CONPRESP (Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo), primeiramente outorgando a ele a titulação de Chancela Patrimonial Cultural, podendo inclusive ser expandido para a instância estadual, o CONDEPHAAT (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo), devido à escala regional de abrangência de vida e obras do homenageado, Ramos de Azevedo. Tal ação poderia contribuir tanto para um novo olhar sobre o artefato, quanto para revisitá-los pelos quais foi erigido e até mesmo lhe atribuir novos sentidos e significados no presente.

Essa postura de olhar o passado através da referência do presente parece-nos aqui inevitável, con quanto o que fundamentalmente se pretende é uma reincorporação do passado na vida presente, a fim de que se formem memória e identidade. (...) Novos tempos sempre trazem novas referências, mesmo quando se trata de nosso olhar sobre o passado, que como já afirmamos, no âmbito da questão da preservação, pode e deve estabelecer-se a partir de um determinado tempo presente. E há que se destacar ser essa questão, da medida da relação entre permanência e alteração, ‘fundante’ de todo o universo da preservação e restauro (GALLO, 2015, p. 93 e 94).

Cabe ainda ressaltarmos a importância de Salvaguarda Patrimonial (patrimonialização) por meio de ações legais, como destacado na Recomendação de Nairóbi de 1976. No documento recomenda-se aos países que levem aos órgãos nacionais, estaduais e municipais a importância de salvaguardar bens patrimoniais edificados para proteger as cidades, regiões e países, visto que tais patrimônios são fundamentais para a criação da identidade de uma determinada sociedade, sendo testemunhos vivos de uma época que já não é mais. São, assim, importantes ferramentas que protegem “dos perigos da

uniformização e da despersonalização que se manifestam constantemente em nossa época" (RECOMENDAÇÃO de Nairóbi, 1976, p. 217). Os fenômenos descritos no pressente artigo são resumidos em dois pontos de tal Recomendação:

no mundo inteiro, sob pretexto de expansão ou de modernização, destruições que ignoram o que destróem [sic!] e reconstruções irracionais e inadequadas ocasionam grave prejuízo a esse patrimônio histórico (...) diante de tais perigos de deterioração e até de desaparecimento total, todos os Estados devem agir para salvar esses valores insubstituíveis, adotando urgentemente uma política global e ativa de proteção e de revitalização dos conjuntos históricos ou tradicionais e de sua ambiência como parte do planejamento nacional, regional ou local (RECOMENDAÇÃO de Nairóbi, 1976, p. 218).

O processo de reconhecimento patrimonial de forma sistemática e formal existe no Brasil desde 1937. O ponto a ser salientado é a não aplicação até o presente de ações preservacionistas para o artefato aqui estudado. Julgamos mais correta a outorga de Chancela de Patrimônio Cultural neste primeiro momento, que é o reconhecimento da importância patrimonial de um bem por meio de título outorgado por órgão de preservação, mas sem a inscrição em livro do Tombo. Ao invés de realizar diretamente o tombamento, pois, a depender da forma como este fosse conduzido, haveria a possibilidade de um engessamento deste monumento com seus elementos não autênticos e erros de montagem. Como demonstrados no mapa de autenticidade. O tombamento também dificultaria, ou impossibilitaria, a segunda sugestão deste estudo, que é a sua devolução para as cercanias de sua implantação original, ação que julgamos de grande importância para a reapropriação deste artefato pela população paulistana. Como bem destacado por Cunha Filho e Studart (2017), existem diversas maneiras de salvaguardar um bem, além do tombamento, do registro, inventário e vigilância:

Deve-se compreender que preservar significa toda e qualquer ação que vise conservar a memória ou o valor cultural, cuja efetivação depende de vários fatores de ordem social, econômica e de ações de gestão. As outras formas de acautelamento englobam ações que extrapolam a dimensão normativa (CUNHA FILHO e STUDART, 2017, p. 366).

1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente artigo buscamos sintetizar parte dos resultados de nossa pesquisa de mestrado, cujo recorte foi a problematização do deslocamento do Monumento a Ramos de Azevedo em São Paulo. Resultados estes que aqui foram focados no que tange à problemática da patrimonialização com relação às ferramentas de preservação legais disponíveis. Assim apresentamos o que nos pareceu plausível para a melhor promoção de conservação dos monumentos em geral, como estudo de caso o Artefato aqui apresentado: sua salvaguarda patrimonial (patrimonialização), se valendo em primeiro

momento da outorga do título de Chancela de Patrimônio Cultural, e só chegando a um possível tombamento caso outras ações de reativação da memória do artefato fossem executadas.

Entendemos que ações e reflexões como estas, são de grande valia para a promoção da memória e preservação de nossos bens culturais que são tão importantes para a construção de nossa identidade e geração de pertencimento. Fatores de suma importância para a manutenção da saúde coletiva em momentos de crise como a gerada pela Pandemia da Covid-19. O que apenas ações como o tombamento em geral de bens sem o devido estudo analítico, não resolve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARTA de Atenas. Conferência do escritório internacional dos museus sociedade das nações. 1931. <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201931.pdf>.2018.03.025

CARTA de Brasília. Documento regional do Cone Sul sobre autenticidade – Brasília, 1995. In: CURY, Isabelle (org.). INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). Cartas Patrimoniais. 3ª ed. ver. aum. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004, p. 323-328.

CARTA de Veneza. Carta internacional sobre conservação e restauração de monumentos e sítios. 1964. <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Veneza%201964.pdf>.2018.03.006

CARVALHO, Maria Cristina Wolff de. Ramos de Azevedo – Artistas Brasileiros; 14. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

CORONA, Eduardo & LEMOS, Carlos Alberto Cerqueira. Dicionário da arquitetura brasileira. São Paulo: Romano Guerra, 2017.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto & STUDART, Vitor Melo. As “outras formas de acautelamento e preservação” do patrimônio cultural brasileiro. Revista de direito da cidade, vol. 09, no 2. ISSN 2317-7721 pp. 366-388. <https://www.researchgate.net/publication/316706423>.2021.04.019

DECLARAÇÃO de Amsterdã. Congresso do Patrimônio Europeu – Conselho da Europa, outubro de 1975. <https://www.ntexpo.com.br/en/blog/1251-metr%C3%B4-des%C3%A3o-paulo-bate-recorde-de-expans%C3%A3o-e-quil%C3%B4metros-em-2018>.2019.05.019

DEL RIO, Vicente & GALLO, Haroldo. O legado do urbanismo moderno no Brasil – Paradigma realizado ou projeto inacabado? Arquitextos, 006.05, ano 01, 2000. ISSN 1809-6298.

<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/01.006/958>.2020.03.025

EMENDABILI, Galileo. “Maquette” do monumento a Ramos de Azevedo. [S.l.: s.n.], [entre 1928-1934].

FABRIS, Annateresa (org.). Monumento a Ramos de Azevedo: do concurso ao exílio. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1997.

GALLO, Haroldo. Arqueologia, arquitetura e cidade: a preservação entre a identidade e a autenticidade. In MORI, Victor (org.). Patrimônio: atualizando o debate / IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2ª ed. ampl. São Paulo: Fundação energia e saneamento. 2015, pp. 91-116.

LHOBIGAT, Amanda Regina Celli. Centro Universitário Adventista de São Paulo:

Resgate e valorização do seu Patrimônio Cultural. Monografia (Conclusão de Curso de Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2017.

_____. Memórias perdidas da arte urbana: ponderações sobre a descontextualização do Monumento a Ramos de Azevedo em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2021.

MAIA, Francisco Prestes. Estudo de um Plano de Avenidas para a cidade de São Paulo. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

OLIVEIRA, Melissa Ramos da Silva; FERREIRA, Cláudio Lima; GALLO, Haroldo.

Memórias (in) visíveis: reflexões sobre o centro de Campinas-SP. Revista Ara, n. 3, Primavera Verão, 2017. pp. 209-230.

<http://www.revistas.usp.br/revistaara/article/view/139432/134768.2018.03.028>

RECOMENDAÇÃO Paris. Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural. 1972.

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20de%20Paris%201972.pdf.2018.03.025>

RECOMENDAÇÃO de Nairóbi. Recomendação relativa à salvaguarda dos conjuntos históricos e sua função na vida contemporânea – Conferência geral da UNESCO, 19ª sessão. 1976. In: CURY, Isabelle (org.). INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). Cartas Patrimoniais. 3ª ed. ver. aum. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004, p. 217-234.

SITTE, Camilo. A construção das cidades segundo seus princípios artísticos. São Paulo: Ática, 1992.

WEISSHEIMER, Maria Regina. A chancela da paisagem cultural: uma estratégia para o futuro. Repositório ipea, edição 62 (especial), 2010. http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8528/1/A%20chancela%20da%20Paisagem%20Cultural_25.pdf.2021.04.019.

NOTAS

Nota 1

Material este que pode ser consultado no repositório de teses da UNICAMP, visto que nosso objetivo com o presente artigo é realizar uma discussão com relação aos instrumentos legais como formas de auxílio à preservação. Caso haja interesse em aprofundar-se no tema de autenticidade do Monumento aqui apresentado, verificar a dissertação de título: “Memórias perdidas da arte urbana: ponderações sobre a descontextualização do Monumento a Ramos de Azevedo em São Paulo”, no repositório supra cima citado.

Nota 2

Para acesso aos documentos que demonstram todo este trâmite consultar dissertação citada em nota 1.

Capítulo 8



10.37423/240709204

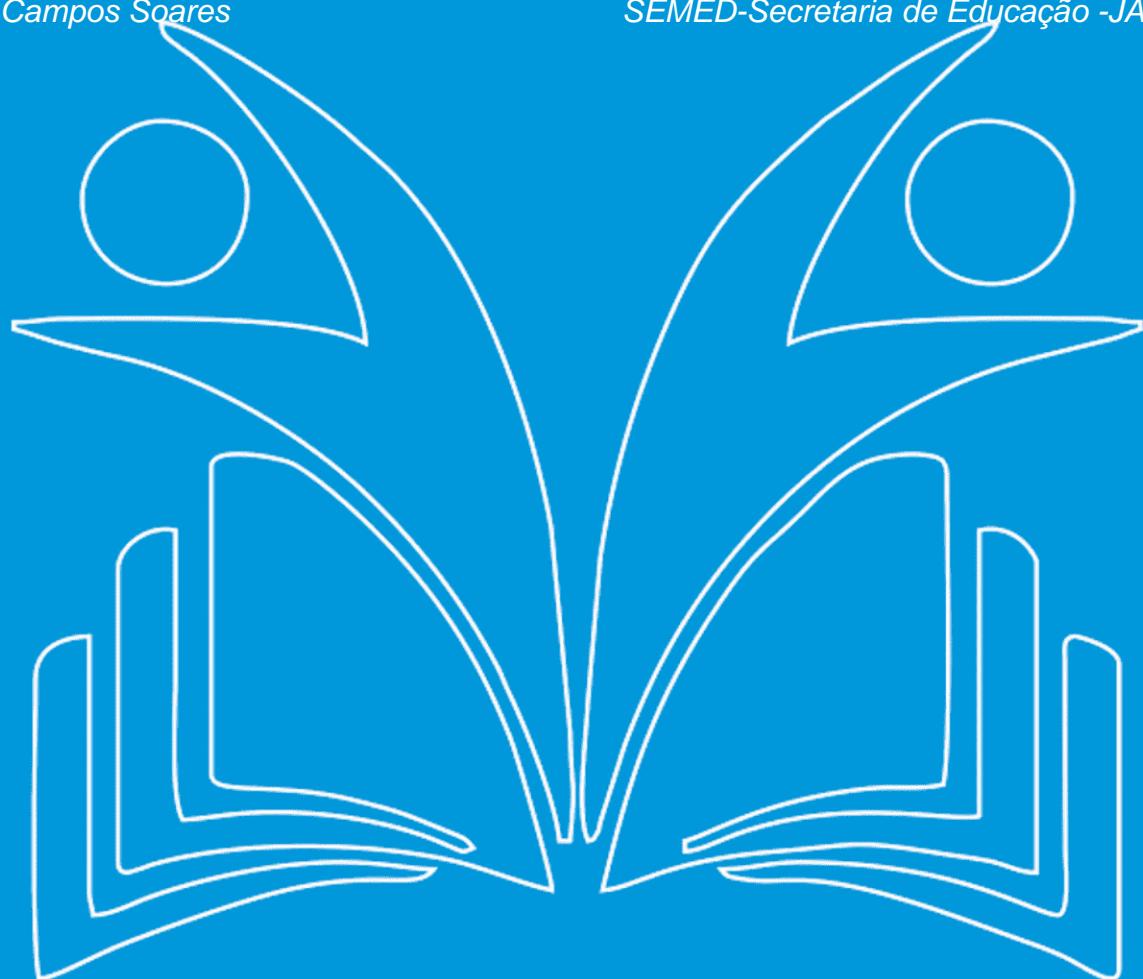
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CAMINHO SUAVE A ALFABETIZAÇÃO DE INÚMERAS GERAÇÕES

Robson Vieira Braga

Kelly Aline Campos Soares

*Centro Universitário Aparício Carvalho -
FIMCA Porto Velho*

SEMED-Secretaria de Educação -JARU



A cartilha Caminho Suave, um fenômeno editorial, ficou conhecida por seu método de alfabetização por imagem. Consiste no aprendizado de codificação e decodificação à alfabetização, nela a língua era compreendida como um código que se constrói pela associação de letras e sílabas que oportunizou novos saberes dos quais ainda levanta inúmeros e tantos questionamentos. Na época em que esteve em uso foi considerada um ícone no processo de alfabetizar, levando em consideração o fato de que, nesse período a escola era para muito poucos e a pessoa que escrevia uma palavra e lia textos simples era considerada alfabetizada, conceito esse que mudou devido às novas pesquisas da psicolinguística e sociolinguística que passaram a tratar a alfabetização como um processo que deve ensinar mais do que apenas decifrar letras e sílabas. Baseada em pesquisa bibliográfica a cartilha Caminho Suave da qual especialistas afirmam ser o único método brasileiro de alfabetização que, tem como precursora Branca Alves de Lima, que gerou ao longo dos anos debates. Seu material alfabetizou inúmeras gerações até meados de 1990 com mais de 40 milhões de exemplares nos aproximados 50 anos de existência. Branca em entrevista no ano de 1997 a Folha de São Paulo relatou seu início como lecionadora. Informou na época que usava o método analítico. Foi em 1995 que o MEC (Ministério da Educação) concluiu que o método estava superado, passando então aos professores a liberdade didática favorecendo o Construtivismo, o mesmo defende a singularidade de cada indivíduo e é defendido por Piaget, sob a ótica de um sujeito ativo nas relações entre o biológico, psicológico e o epistemológico. O surgimento dessas pesquisas levaram ao desuso da cartilha, fato que, causa embate entre educadores até os dias atuais. Tais discussões estão pautadas no fato de que essas novas ideias (Construtivismo), mesmo que elaboradas sob o olhar de um novo projeto pedagógico, precisam considerar que, há reincidência de estruturas aprendidas e instituídas em antigos manuais de alfabetização. Além disso, é notório que a Alfabetização começa a ter mais visibilidade com a criação dos diferentes métodos, que ainda assim não são considerados o mais certo e eficaz gerando um campo de disputas entre o ensino “tradicional” e o “inovador”, tal perspectiva dá aberturas para novos debates com o objetivo de solucionar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo da aquisição da leitura e da escrita, especialmente nos estabelecimentos oficiais. Branca proporcionou ao ensino algo valoroso, uma alfabetização suave e inocente. Com o passar do tempo é possível perceber que talvez a aquisição e desenvolvimento da alfabetização não precisasse passar pelo radicalismo de abolir o tradicional; pois grande parte daqueles que foram alfabetizados pela cartilha Caminho Suave, conseguiram finalizar o ensino fundamental lendo e escrevendo com clareza; como também é notável o fato de que hoje há quem conclua o ensino médio sem conseguir escrever um

simples texto. Por fim, enfatizamos que a proposta de alfabetização pela imagem de Branca Alves de Lima, da Caminho Suave, apesar de não ser precursora, foi eficiente tornando-se um fenômeno.

Palavras-Chave: Alfabetização, Brasil, Cartilha, Fenômeno.

HISTÓRIA: A CIÊNCIA DO PASSADO NO PRESENTE

VOLUME V



conhecimentolivre.org/home



contato@conhecimentolivre.org



[@editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)



EDITORAS CONHECIMENTO LIVRE