



REVISTA ELETRÔNICA

DOCUMENTO MONUMENTO

ISSN 2176-5804

Vol. 36 N. 1 - Jul/2024

2009 - 2024



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO

NDIHR



Ministério da Educação
Camilo Sobreira de Santana
Ministro da Educação



Universidade Federal de Mato Grosso
Reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Vice-reitora

Rosaline Rocha Lunardi

Pró-Reitora Administrativa

Cendyi Aparecida Paes de Barros do Prado

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Taciana Mira Sambrano

Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Vivência

Luis Fabricio Cirillo de Carvalho

Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Adelmo Carvalho da Silva

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

André Baptista Leite

Pró-Reitor de Pesquisa

Leandro Dênis Battirola

Pró-Reitor de Ensino de Pós-graduação

Jackson Antonio Lamounier Camargos Resende

Pró-Reitor de Planejamento

Roberto Perillo Barbosa da Silva

Pró-Reitor do Câmpus do Araguaia

Rodrigo Ferreira de Azevedo

Pró-Reitor do Câmpus de Sinop

Fábio José Lourenço

Pró-Reitor do Câmpus de Várzea Grande

Ilce de Oliveira de Campos

Diretor do Instituto de Geografia, História e Documentação

Marcus Silva da Cruz

Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional

Célio dos Santos - Supervisor do NDIHR



REDM

Revista Eletrônica Documento/Monumento

Conselho Editorial

Nileide Souza Dourado (NDIHR/IGHD/UFMT)

Elizabeth Madureira Siqueira (UFMT)

Fernando Tadeu de Miranda Borges (FE/UFMT)

José Serafim Bertoloto (MACP/UFMT)

Maria Adenir Peraro (IGHD/UFMT)

Otávio Canavarros (IGHD/UFMT)

Conselho Consultivo

Alexandra Lima da Silva (PPGE/UERJ)

Ana Virginia Teixeira da Paz Pinheiro (Biblioteca Nacional/RJ)

Antonio Rubial García (Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM)

Arturo Aguilar Ochoa (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – BUAP/México)

Cândido Moreira Rodrigues (IGHD/UFMT)

Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT)

Carmen Fernández-Salvador (Universidad San Francisco de Quito/Equador)

Ignacio Telesca (CONICET-IGHI/Argentina)

Isabelle Combès (Instituto Francés de Estudios Andinos/Bolívia)

Joana A. Fernandes Silva (UFG)

João Eurípedes Franklin Leal (UNIRIO)

Luiza Rios Ricci Volpato (IGHD/UFMT)

Marcelo Fronza (IGHD/UFMT)

Marcus Silva da Cruz (IGHD/UFMT)

Maria de Fátima Costa (IGHD/UFMT)

Mário Cezar Silva Leite (IL/UFMT)

Pablo Diener (IGHD/UFMT)

Rafael Sagredo Baeza (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Renilson Rosa Ribeiro (UFSCAR)

Ricardo Padron (University of Virginia/EUA)

Sara Emilia Mata (CONICET-Universidad Nacional de Salta/Argentina)

Teresinha Rodrigues Prada Soares (ECCO/IL/UFMT)

Tiago C. P. dos Reis Miranda

(CIDEHUS: Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora/Portugal)

Vitale Joanoni Neto (IGHD/UFMT)

Vitor Manoel Marques da Fonseca (UFF)

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R454 Revista Eletrônica Documento/Monumento [recurso eletrônico]. –

Vol. 36, n. 1 (Jul 2024) – . – Cuiabá : Universidade Federal de Mato Grosso, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional, 2009- Semestral.

Modo de acesso: internet

<<http://www.ufmt.br/ndihr/revista/>>

ISSN 2176-5804.

1. História - Aspectos sociais. 2. Memória (História). 3. Pesquisa Histórica. I. Universidade Federal de Mato Grosso. Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional.

CDU 94(81):002

EDITORAS

Nileide Souza Dourado
Elizabeth Madureira Siqueira

CAPA

Direção de Arte: Maurício Mota
Projeto Gráfico: Tatiane Hirata

APOIO TÉCNICO

Érica Isabel de Melo

DIAGRAMAÇÃO

Marcio Antônio Alves da Rocha

CONTATO

Revista Eletrônica Documento/Monumento
Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional
Avenida Fernando Corrêa da Costa, nº.2367 – Cuiabá – MT.
Bairro: Boa Esperança
CEP: 78060-900

Tel.: (0**65) 3615-8473

E-mail:

redm.ighd@ufmt.br

EDITORIAL

[Apresentação do volume nº 36/julho/2024]

A Revista Eletrônica Documento/Monumento – REDM, promovida pelo Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR, do Instituto de Geografia, História e Documentação - IGHD, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, apresenta, no Volume 36, n. 1, de julho de 2024, edição comemorativa aos festejos dos **54 anos da UFMT, 48 anos do NDIHR e 15 anos da Revista**, momento muito especial com a seção Artigos e a subseção intitulada: **Autores(as) Convidados(as) pela editoria da REDM**. Os autores convidados para esse volume são Kátia Maria Abud, Mairon Escorsi Valério, Renilson Rosa Ribeiro e Tatiane de Oliveira que apresentam a entrevista com a professora, Dra. Kátia Maria Abud, intitulada **SABORES E SABERES DO ARQUIVO (ANOS 1970 E 1980): KATÍA MARIA ABUD**. Na entrevista descrita, ela discorre sobre a história de sua família, a formação escolar, universitária, à docência no ensino superior em São Paulo e em Cuiabá, sua trajetória profissional e sobre a sua experiência de pesquisadora e na organização de acervos históricos. Esclarece a narradora que tem muito carinho por Cuiabá e pela UFMT, revelando ainda, que essa instituição foi a sua primeira escola de profissionalização e que não se sente desligada desse lugar, Cuiabá.

A Revista Eletrônica Documento/Monumento – REDM apresenta, no Volume 36, um conjunto de investigações realizadas por professores e pesquisadores de diferentes instituições de ensino, públicas e particulares, sem perder de vista o propósito do debate técnico-científico, essencial para o amadurecimento do conhecimento, versa sobre os mais diversificados temáticas. Trata-se de revista *on-line*, um meio amplamente democrático e acessível no meio intra e extra-acadêmico, criando e oferecendo aos leitores – alunos, professores, técnicos e demais pesquisadores – condições para que possam não apenas apreciar os diferentes textos, mas publicar seus trabalhos e investigações científicas. Cumprindo, mais uma vez, com o compromisso da REDM-NDIHR de contribuir com debates essenciais para os respectivos campos de ensino, pesquisa e extensão.

SEÇÃO ARTIGOS:

No primeiro texto da seção, a autora Elizabeth Madureira Siqueira com o texto **P. JOSÉ MANOEL DE SEQUEIRA: O PRIMEIRO CIENTISTA DE MATO GROSSO**, visando contribuir para a comemoração dos 275 anos da criação de Mato Grosso, apresenta o artigo que aborda, primordialmente, a vida e obra do mais antigo cientista de Mato Grosso, o presbítero cuiabano José Manoel de Sequeira, com relevo para as três Memórias escritas por ele no final do século XVIII e no início do XIX, a saber, a *Memória sobre a descoberta da quina peruiana*, praticamente inédita (1800); a *Memória do descobrimento da Mina dos Martírios* (1802); e a *Memória sobre a decadência das capitâneas mineradoras do interior do Brasil* (1802), procurando destacar a trajetória científica do Pe. Sequeira para melhor conhecimento da realidade colonial brasileira. Em **A COLÔNIA ÁRABE EM FESTA: O ENALTECIMENTO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E INAUGURAÇÃO DA MESQUITA DE CUIABÁ EM JORNAIS IMPRESSOS**, os autores, Adriana Auxiliadora da Silva e Fernando Zolin-Vesz, buscam compreender o processo que envolveu o período de construção e inauguração da mesquita de Cuiabá por meio de três reportagens, publicadas nos anos de 1974, 1977 e 1978, nos jornais impressos *Diário de Cuiabá* e *O Estado de Mato Grosso*. Situado na seara da Linguística Aplicada INdisciplinar, lança-se mão de locuções e sintagmas destacados/analísados em cada uma das reportagens, a fim de compreender as práticas discursivas e os sentidos que produzem. Já Laís Maíra Ferreira e Divanize Carbonieri, autoras de **O ANTES E O DEPOIS DA VIAGEM DIASPÓRICA: UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIA DA NARRADORA-PROTAGONISTA DE O CRIME DO CAIS DO VALONGO** analisam o antes e o depois da viagem diaspórica que a protagonista teve que fazer. Objetivam demonstrar como Alves Cruz, a partir do relato individual da narradora, busca traçar uma narrativa de dimensões



REDM

ISSN: 2176-5804

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

coletivas, reconstruindo, por meio da ficção, os movimentos dos escravizados trazidos para o Brasil. Análise feita com base em uma pesquisa bibliográfica que reúne trabalhos, onde concentram seus estudos na questão da diáspora. O artigo intitulado **DANÇA DO CONGO: UMA PERFORMANCE NA FESTA DE SÃO BENEDITO EM MATO GROSSO**, autoria de Maria de Lourdes F. Castrillon e José Serafim Bertoloto, a abordagem é sobre a dança do congo, uma performance na festa de São Benedito em Mato Grosso. Trata-se de cultura de matriz africana, onde estampando o conflito entre o Congo e Angola através de várias linguagens (dança, música, dramatização) uma forma de fazer conexão com a ancestralidade. Com o artigo intitulado **OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO: ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER – MT**, as autoras Ercília Veronica Barcelo da Costa, Ana Lucia Ribeiro Nascimento e Márcia Ajala Almeida analisam os desafios enfrentados pelo ensino remoto nas Escolas Públicas Municipais de Santo Antônio de Leverger – MT, durante o período da pandemia, como uma alternativa à interrupção das atividades presenciais. Procurou ainda, investigar as adaptações realizadas na prática pedagógica no processo de ensino, bem como os desafios e as limitações enfrentadas pelos professores e pais de alunos. Em **BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA UNIFORMIZAÇÃO JURÍDICA ORQUESTRADE PELO MONARCA ALFONSO X (1252-1284) PARA OS SENHORIOS DO REINO DE CASTELA-LEÃO**, o autor Rafael Costa Prata, com seu artigo, pretende evidenciar como este monarca castelhano-leonês procurou, por meio de uma série de preceitos contidos em sua tríade jurídica, o *Espéculo*, o *Fueiro Real* e as *Siete Partidas* edificar um cenário de uniformização jurídica para os senhorios do reino de Castela-Leão e igualmente de monopólio legislativo para o poder senhorial-monárquico. O artigo intitulado **O ENSINO DO ESPORTE COMO PRÁTICA SOCIAL: UMA ABRORDAGEM CO-EDUCATIVA DO FUTEBOL NO PROCESSO INCLUSIVO DE GÊNERO**, de autoria de Ronaldo de Campos Sena, Ana Lúcia Ribeiro Nascimento e Elton Alves de Andrade, propõe uma revisão bibliográfica dos principais estudos relacionados à prática coeducativa nas aulas de Educação Física, nos últimos anos, com ênfase na modalidade de futebol de salão e sua relação com a inclusão de gênero. Tem como objetivo principal elucidar dúvidas, promover uma reflexão crítica e construtiva verificando a necessidade e a importância da Educação Física e das atividades desportivas coletivas na promoção de relações interpessoais inclusivas. O artigo **PARA ALÉM DAS PALAVRAS: A INTERAÇÃO ENTRE POESIA E MÚSICA EM “QUADRILHA”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE E OSVALDO LACERDA**, dos autores Dorit Kolling de Oliveira, Jéssika Vasconcelos Moraes e Cristiano Mendes Majewski, apresenta uma análise aprofundada da canção coral "*Quadrilha*" (1967), composta por Osvaldo Lacerda a partir do poema homônimo de Carlos Drummond de Andrade (1930). A obra é investigada como um estudo de caso da interação entre música e poesia no contexto do modernismo brasileiro, demonstrando como a estrutura musical replica e amplia a narrativa poética sobre os desencontros amorosos. A análise melódica, rítmica e harmônica revela as escolhas composicionais de Lacerda para traduzir as complexidades emocionais do texto, desde a angústia do amor não correspondido até a melancolia dos destinos finais. Os autores Abilio Anézio de Oliveira Filho e Ana Lucia Ribeiro Nascimento, em artigo intitulado **HISTÓRIA DA POLÍTICA EDUCATIVA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA CULTURA ESCOLAR TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA SOCIAL**, buscam demonstrar a história da política educativa inclusiva na perspectiva da cultura escolar transformadora na educação de jovens e adultos, avanços e desafios na prática social. Estudo de caso em uma escola de Cuiabá-MT, como forma de entender como ocorre, na prática, as estratégias pedagógicas na perspectiva da inclusão, se contemplam o que sugerem as diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos. **FATORES INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CURSO DE AGRONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT** é título do artigo de Claudio Pereira de Souza e Ana Lúcia Ribeiro Nascimento, que objetiva analisar os fatores institucionais associados à taxa de evasão escolar da Educação Superior do curso de graduação de Agronomia da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Para isso, utilizaram como referência normativa o conceito de evasão da Comissão Especial de Estudos da Andifes, que entende como evadido qualquer aluno que saia definitivamente do curso de origem sem concluí-lo. Entendem com a pesquisa que a evasão é um problema a ser superado pela educação em seus diversos estágios, na qual as Instituições de Ensino Superior também sofrem com as perdas constantes de alunos. A pesquisa foi realizada nos polos Cuiabá, Araguaia e Sinop, que têm em sua estrutura educacional o curso de graduação em Agronomia. **EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS ROMANCES DO ESCRITOR O. G. REGO DE CARVALHO** é o título do artigo de Alexsandro Rocha da Silva e Maria do Amparo Borges Ferro, que investigam a maneira como O. G. Rego aborda o espaço social em relação à educação, examinando como as interações educacionais são contextualizadas e influenciadas pelo ambiente social retratado nas suas obras. O texto procura fornecer uma análise da representação da educação nos romances mencionados, de abordagem detalhada dos diálogos, do espaço social e das interações educacionais,

contextualizadas, enriquece a compreensão das obras de O. G. Rego de Carvalho, contribuindo para o campo história da educação e para os estudos sobre a relação entre a literatura e a educação. O artigo **DIFICULDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NAS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA ESCOLA LUIZA SOARES BOABAID**, das autoras Maria Auxiliadora Leite e Ani Caroline Romero Coronel, tem como objetivo investigar as dificuldades de aprendizagem da disciplina de Matemática dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Escola Pública Estadual de Educação do Campo Luiza Soares Boabaid - MT. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, de estudo de caso, com apoio bibliográfico de diversos autores. **IMPORTÂNCIA DE NOÇÕES BÁSICAS DOS DIREITOS SOCIAIS BRASILEIRO NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO** é o título do artigo de Hélio Rezende Guimarães e Ana Lucia Ribeiro Nascimento, que buscam, com o presente artigo, discutir a relevância da inclusão de noções básicas dos Direitos Sociais Brasileiros no Currículo Escolar do Ensino Médio. A abordagem desses direitos na escola promove a justiça social e fortalece a democracia, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária. Discorre ainda, sobre a educação enquanto garantia constitucional, defendendo a inclusão do ensino jurídico na grade curricular do Ensino Médio, trazendo os aspectos positivos da proposta. **A IMPORTÂNCIA DE CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS COMO CONSUMO E OUTROS TEMAS TRANSVERSAIS NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO ALUNO EJA** é o título do artigo de Aécio Benedito Ormond, que procura abordar a escola e sua função como espaço de socialização do saber, em relação a hábitos e comportamentos, manifestação sócio-histórica, cultural e ambiental, por meio de práticas pedagógicas inovadoras que, além de promover discussões acerca de temas atuais de direito do aluno, desenvolva ensino-aprendizagem específicos ao conhecimento do consumo consciente e a sensibilização, tornando-o sujeito histórico dos seus direitos e deveres.

Este número da Revista, como já indicado, comemora os 54 anos da UFMT que é homenageada através do Núcleo de Documentação Informação Histórica Regional (NDIHR), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pelos seus 48 anos de sua existência, buscando documentar e registrar evidências históricas socioculturais da contemporaneidade e da pós-modernidade, de modo a constituir um acervo de referência sobre a realidade histórica regional que propicie acesso a dados científicos para subsidiar a montagem e desenvolvimento de projetos de pesquisa científica, projetos políticos, dentre outros. Portanto, espaço sempre aberto para receber contribuições de todos os campos do conhecimento, sintonizando ainda mais o NDIHR / UFMT com a diversidade de áreas científicas. A capa da Revista Eletrônica Documento Monumento (REDM), para este número e das próximas edições, será estampada com o frontispício do prédio do NDIHR/IGHD/UFMT. Desejamos a todos uma excelente experiência de leitura!

Dra. Nileide Souza Dourado
Dra. Elizabeth Madureira Siqueira
(Editoras da REDM)

SUMÁRIO

AUTORES(AS) CONVIDADOS(AS):

- 9** **Entrevista - Sabores e Saberes do Arquivo (anos 1970 e 1980):**
katía Maria Abud
Kátia Maria Abud, Mairon Escorsi Valério, Renilson Rosa Ribeiro e Tatiane de Oliveira

SEÇÃO ARTIGOS:

- 31** **P. José Manoel de Sequeira: O Primeiro Cientista de Mato Grosso**
Elizabeth Madureira Siqueira

- 44** **A Colônia Árabe em Festa: O enaltecimento do processo de construção e inauguração da Mesquita de Cuiabá em jornais impressos**
Adriana Auxiliadora da Silva e Fernando Zolin-Vesz

- 58** **O antes e o depois da viagem diaspórica: uma análise da trajetória e experiência da narradora-protagonista de o crime do Cais do Valongo**
Laís Maíra Ferreira e Divanize Carbonieri

- 78** **Dança do Congo: Uma performance na Festa de São Benedito em Mato Grosso**
Maria de Lourdes F. Castrillon e José Serafim Bertoloto

- 96** **Os desafios do ensino remoto: estudo de caso nas Escolas Públicas municipais de Santo Antônio de Leverger – MT**
Ercilia Veronica Barcelo da Costa, Ana Lucia Ribeiro Nascimento e Márcia Ajala Almeida

- 96** **Breves considerações acerca da uniformização jurídica orquestrada pelo Monarca Alfonso X (1252-1284) para os senhorios do reino de Castela-Leão**
Rafael Costa Prata

- 130** **O Ensino do Esporte como prática social: uma abordagem co-educativa do Futebol no processo inclusivo de gênero**
Ronaldo de Campos Sena, Ana Lúcia Ribeiro Nascimento e Elton Alves de Andrade

- 143** **Para além das palavras: a interação entre poesia e música em “quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade e Osvaldo Lacerda**
Dorit Kolling de Oliveira, Jéssika Vasconcelos Moraes e Cristiano Mendes Majewski

- 165** **História da política educativa inclusiva na perspectiva da Cultura Escolar transformadora na educação de Jovens e Adultos, avanços e desafios na prática social**
Abilio Anézio de Oliveira Filho e Ana Lucia Ribeiro Nascimento



REDM

ISSN: 2176-5804

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

- 178** Fatores Institucionais associados a evasão na Educação Superior do curso de Agronomia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Claudio Pereira de Souza e Ana Lucia Ribeiro Nascimento
- 196** Educação, História e Memória nos romances do escritor O. G. Rego de Carvalho
Alexsandro Rocha da Silva e Maria do Amparo Borges Ferro
- 212** Dificuldade no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Matemática nas turmas do Ensino Fundamental e Médio da Escola Luiza Soares Boabaid
Maria Auxiliadora Leite e Ani Caroline Romero Coronel
- 228** Importância de noções básicas dos Direitos Sociais Brasileiro no currículo Escolar do Ensino Médio
Hélio Rezende Guimarães e Ana Lucia Ribeiro Nascimento
- 239** A importância de conteúdos significativos como consumo e outros temas transversais na construção da consciência crítica do aluno EJA
Aécio Benedito Ormond



REDM



REDM
ISSN: 2176-5804

ENTREVISTA

SABORES E SABERES DO ARQUIVO (ANOS 1970 E 1980): KATÍA MARIA ABUD



KATIA MARIA ABUD



MAIRON ESCORSI VALÉRIO é doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor adjunto do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Usp). Foi professor adjunto do Colegiado de Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), atuando também no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e do Mestrado Profissional em Educação.



RENILSON ROSA RIBEIRO é doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). Professor associado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).



TATIANE DE OLIVEIRA é mestra em Educação e doutoranda em Estudos de Linguagem, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora efetiva da área de Secretariado Executivo, do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).

Nesta edição da *Revista Documento-Monumento*, do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR), na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), temos a alegria e satisfação de publicar a segunda parte de uma entrevista publicada neste ano de 2024, com a professora doutora Kátia Maria Abud, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Usp), realizada no dia 15 de dezembro de 2023 - já sentindo o calor do verão que se aproximava -

que gentilmente nos recebeu em seu apartamento na capital paulista. Chegamos de manhã e a prosa foi até a noite.

Kátia Abud é uma intelectual brasileira referência no ensino de história, currículo e didática da história, sua experiência profissional envolve, principalmente, escolas públicas de ensino básico e universidades públicas brasileiras, com trabalhos na graduação e na pós-graduação, no Estado de São Paulo e em Mato Grosso, Cuiabá, na Universidade Federal de Mato Grosso, que ela sente saudade, onde está localizada a sede desta *Revista*.

Lembrar é “refazer, reconstruir, repensar” as experiências vivenciadas, este foi um belo “trabalho” de memória da Kátia (Bosi, 2010, p. 55) devido à imensa experiência e a sua potência narrativa. A entrevista rendeu muitas histórias, por isso optamos por dividi-la em duas partes, esta é a segunda, mas não para por aí, saímos de lá com a promessa de novas histórias, afinal, são mais de 40 anos de experiência acadêmica-profissional e de vida. A transcrição da entrevista, que rendeu mais de 50 laudas, foi feita pela pesquisadora Tatiane de Oliveira.

Na primeira parte a Kátia narrou sobre a história da sua família, sua formação escolar e universitária e sobre a sua atuação na rede estadual paulista. Na entrevista aqui descrita, ela fala sobre a sua formação como pesquisadora no mestrado e no doutorado, e sobre o seu início na docência no ensino superior em São Paulo e em Cuiabá, sem deixar de contar aspectos familiares, inclusive esse foi o motivo de uma mudança significativa de trabalho que ela nos revela.

O locutor ilumina episódios particulares de sua vida deixando outros na sombra. Mesmo a narrativa mais atenta é trabalhada pelo esquecimento ao qual se teme, pelas omissões que se desejam e pelas amnésias que se ignoram, tanto quanto é estruturada pelas múltiplas pulsões que, na classificação de nosso passado, nos fazem dar sentido e coerência à nossa trajetória de vida. (Candau, 2012, p. 77).

A memória, seguindo as afirmações de Candau, nos faz sentir que as histórias vivenciadas podem ser revisitadas pelos esquecimentos e pelas lembranças fragmentadas, é assim que a Kátia nos presenteia, por meio da linguagem, no “tempo da instância da palavra” (p. 101). E por falar em palavra, uma das inúmeras competências da Kátia é a facilidade com a escrita que ela conta que foi aperfeiçoada nas aulas de metodologia da história.

* * *

Mairon Escorsi Valério: Nessa entrevista, iremos abordar sua trajetória profissional na assessoria pedagógica da Secretaria de Estado de Educação e na docência universitária, assim como a sua formação no mestrado e doutorado em História Social na Universidade de São Paulo (Usp). Para

começar, pergunto como foi essa sua ida para a CENP [Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas]? Alguém te chamou, convidou?

Renilson Rosa Ribeiro: São relações de confiança, conhecimento, isso?

Kátia Maria Abud: Era conhecimento, não sei se continua assim. A outra professora de História da Escola Estadual Professor Fidelino de Figueiredo, que era um colégio muito grande, chegou para mim e falou: — Kátia, você quer ir trabalhar na CENP? Eu já tinha prestado serviço lá. Era amiga da Elza Nadai e tinha feito a proposta e a leitura crítica de História para ela, então fui lá conversar, mas ela já não estava mais lá, estava na Usp. Eu sabia da existência de pessoas da CENP, a Zilda, por exemplo, mas nesse momento eu não tinha nenhuma relação com quem estava lá. Antes de mim, uma moça chamada Inezita, a única que eu me lembro, que foi professora depois em Londrina, convidou a Suzana, minha colega, mas ela não aceitou. Então a Suzana falou para mim e eu fui conversar com a Inezita e com a equipe de Estudos Sociais.

Mairon Escorsi Valério: Essa ida para CENP foi em que ano?

Kátia Maria Abud: Foi entre 1980 e 1981. Eu fui para a CENP porque estava tendo seleção para um grupo de professores para trabalhar no Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) com alunos da escola, e foi para isso que fui selecionada, não para ficar na equipe da CENP, era para trabalhar no projeto, éramos em seis professoras. Quando o projeto acabou, eles chamaram a mim e outra professora para trabalhar lá. Então a Vilma, uma amiga minha de São Paulo, que era amicíssima da Terezinha Arruda, um dia me ligou e disse que a Terezinha, que fundou o NDIHR [Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional] e o Cine Clube Coxiponês - ela tem uma atividade marcante - iria tirar uma licença e não queria voltar a dar aula, queria ficar só no NDIHR. Ela me falou que a Terezinha precisava de alguém para ficar uma semana em Cuiabá para dar 40 horas de aula e perguntou se eu queria ir. Eu adorava sair de São Paulo, até hoje eu gosto! Me chamaram para dar um curso em Rio Branco, no Acre, bem quando houve a inauguração do primeiro shopping na capital. Eu estava lá, sou testemunha!

Renilson Rosa Ribeiro: Por conta desse Centro de Documentação e Pesquisa Histórica [CDPH] da Usp [Universidade de São Paulo], você viajava muito para conhecer acervos, outros arquivos?

Kátia Maria Abud: Não! A gente ficava mais lá mesmo porque o Centro de Documentação fazia um trabalho de salvamento de documentos, então os arquivos vinham para o Centro e a gente fotocopiava e fazia o fichamento e a organização.

Mairon Escorsi Valério: Até quando você ficou vinculada ao Centro de Documentação?

Kátia Maria Abud: Até o final dos anos 1970.

Renilson Rosa Ribeiro: E o mestrado, quando você terminou?

Kátia Maria Abud: O mestrado, naquela época, era um paraíso, você fazia três disciplinas e tinha sete anos para apresentar a dissertação. Eu defendi em 1974.

Renilson Rosa Ribeiro: Nesse tempo que você estava como professora do Estado e da Usp?

Kátia Maria Abud: Não, porque eu já tinha ido a Cuiabá e saído de São Paulo. Eu também trabalhei no Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo [CONDEPHAAT].

Mairon Escorsi Valério: Você falou que foi a São Carlos?

Kátia Maria Abud: Eu trabalhei comissionada por 4 anos no CONDEPHAAT, estava afastada da Secretaria da Educação. Isso foi antes de ir para Cuiabá, mais ou menos em 1973 ou 1974.

Renilson Rosa Ribeiro: Como foi o processo de escrever uma dissertação tendo que trabalhar e com filha?

Kátia Maria Abud: Você não escreve artigo cuidando do seu filho Pedro, Renilson? Você faz! Como eu estava sempre envolvida com o secundário, não tinha nenhuma vantagem em fazer a tese. Isso era para quem ia para a universidade e o mestrado eu já tinha feito. Quando a Laís nasceu, fui para Laranjal. Nos 4 meses de licença ficamos na casa da minha mãe, depois tirei mais uma licença. Ela nasceu em setembro e juntei com as férias. O secretário da educação, José Bonifácio Coutinho¹, acabou com o afastamento. Quando voltei para São Paulo tinha me familiarizado com o trabalho do

¹ Em 1975, Bonifácio foi nomeado secretário da Educação do Estado de São Paulo, no governo de Paulo Egídio Martins.(1975-1979).

CONDEPHAAT e com os moradores de São Paulo, porque às vezes eu tinha que descobrir quem era o dono de uma casa. É duro você trabalhar nesses espaços presos a dados factuais. Eles têm uma concepção de História que não é bem a nossa, eles querem saber quem eram os donos, o ano construído... meus alunos diriam que eles são positivistas. Eu fazia muitas pesquisas com genealogistas para localizar o proprietário, porque às vezes você descobre uma referência, mas não sabe quem é. Isso foi me chamando a atenção, especialmente no Pedro Taques de Almeida Paes Leme, primeiro genealogista de São Paulo, porque todos os habitantes de São Paulo eram da nobreza. E quando eu comecei as pesquisas, já conhecia a Laima Mesgravis, não como professora, mas sim porque fomos contemporâneas no curso de História, ela saiu uns dois anos antes de mim. Então resolvi fazer a minha pesquisa de mestrado, eu gosto mais dessa pesquisa do que a de doutorado.

Renilson Rosa Ribeiro: Conversando com a professora Nauk Maria de Jesus, especialista em História de Mato Grosso, ela falou que seu trabalho é de uma originalidade e um dos pioneiros discutindo as elites coloniais e pelo tipo de documentação que você traz, o que a permitiu fazer uma série de gotejamentos sobre as elites coloniais de Mato Grosso. Ela disse que muito se surpreende do seu trabalho não ter a visibilidade por conta da abordagem que se apresentou, pelo conjunto de documentação que trouxe, e principalmente para quem trabalha política administrativa, porque lida muito com genealogia.

Kátia Maria Abud: Eu gosto mais do meu trabalho de mestrado, não que ele tenha dado mais trabalho, mas eu já estava familiarizada com os maços de população aqui do arquivo e já sabia onde deveria ir e quem deveria pegar. Eu perdia muito tempo no arquivo porque tinha anos que os maços de população eram muito detalhados: lista dos 12 filhos, casados com fulanos, tantos indígenas, escravizados; a renda: arroz, gado, se veio do Sul... Aquilo foi me chamando atenção para saber o porquê eles estavam tão preocupados com aquelas declarações, é óbvio que todo mundo negava, vai dizer que tem dinheiro? Vem a metrópole e confisca! Mas ao mesmo tempo, tinha uma coisa que contradizia tudo o que a historiografia tradicional paulista falava: a pobreza de São Paulo, o valhacouto de bandidos, todo mundo era amigado com indígenas etc. Era um lugar pobre, organizado e tinha Câmara Municipal, isso me despertou e estudei esse assunto no mestrado. Entrei no tema do meu doutorado porque eu fui ler a história de São Paulo, não é que eu não goste do meu doutorado, gosto, sim! Trabalhei com historiadores e com a teoria já construída, mas no mestrado eu tive experiência de manusear documentações que são muito utilizadas e pouco exploradas. Na defesa do mestrado a professora Heloísa Liberalli Bellotto salientou que se eu trabalhasse com um documento só, poderia ser a fraqueza da minha dissertação, então transformei a possível fraqueza em força e

explorei todos os dados do maço da população e foi possível compor uma visão da camada de pessoas etc.²

Renilson Rosa Ribeiro: Do mestrado você já foi automaticamente para o doutorado?

Kátia Maria Abud: Fui! O mestrado, mesmo sem esta intenção, terminei antes do prazo porque estava trabalhando com o material que eu pesquisava e já fui escrevendo, fazendo pareceres, tombamentos... eu era muito rápida para escrever, até acho que eu sou ainda! A Covid-19 me pegou, mas estou recuperando, teve um texto que mandei para você que escrevi logo após que tive Covid-19, nem deveria ter mandado, mas eu pensava mais rápido do que escrevia, daí algumas coisas saíram sem sentido, estava sem concentração, mas eu sempre fui muito rápida para escrever.

Renilson Rosa Ribeiro: E como você tem experiência para fazer laudos, relatórios que pedem análise, detalhamento de documentação, de dados, de estatísticas..., para você foi muito tranquilo esse processo da escrita da dissertação, isso?

Kátia Maria Abud: É, foi! O doutorado também foi um pouco assim.

Renilson Rosa Ribeiro: No processo do seu doutorado teve a sua ida para Cuiabá. Quando você decidiu ir, que recebeu o convite, você se exonerou como professora do Estado de São Paulo?

Kátia Maria Abud: Não! Eu pedi afastamento sem remuneração.

Renilson Rosa Ribeiro: Em que ano você foi para Cuiabá?

Kátia Maria Abud: Em 1982.

Renilson Rosa Ribeiro: Imagino que com o título de mestre, em Cuiabá, a sua vinda foi muito positiva para o processo de profissionalização do quadro docente da UFMT [Universidade Federal de Mato Grosso].

² Katia Maria Abud defendeu a dissertação de mestrado em História Social na Universidade de São Paulo, intitulada *Autoridade e riqueza: contribuição para o estudo da sociedade paulistana na segunda metade do século XVIII*, em outubro de 1978, sob a orientação da professora doutora Laima Mesgravis.

Kátia Maria Abud: Quase ninguém tinha mestrado, eram poucos, em Cuiabá eu ganhava quatro vezes o meu salário da Secretaria de Estado Educação, em São Paulo, que já era bom porque era tempo integral. Além disso, tinham os acréscimos e as bonificações.

Renilson Rosa Ribeiro: Em Cuiabá você foi trabalhar com quais disciplinas?

Kátia Maria Abud: Eu trabalhei com Metodologia da História, depois me mandaram para trabalhar com a História da Educação, depois no segundo semestre eu trabalhei com História Moderna e continuei com a Metodologia da História.

Renilson Rosa Ribeiro: Como era trabalhar na UFMT nesse período?

Kátia Maria Abud: Eu adorava! Tinha muita fofoca, como sempre, em qualquer lugar! Eu vejo a diferença entre Cuiabá e a Universidade de São Paulo, porque a Usp é muito grande e tem muita gente - a fofoca se faz nos meios pequenos - uma não passa para a outra, mas o clima é o mesmo. Eu acho que faz parte desses ambientes porque a gente tem muito tempo de convivência um com o outro, você não fica somente lendo, você toma café, conversa, interage nas reuniões etc., isso facilita mais a fofoca do que a amizade, a minha experiência diz isso. Mas em geral, eu tenho muito carinho por Cuiabá e pela UFMT, foi a minha primeira escola de profissionalização, não me sinto desligada de lá. Quando cheguei, em 1982, o curso de História era recente, mas já respeitado e com propostas inovadoras, acompanhava a historiografia recente e mantinha diálogo com o curso de graduação e pós-graduação de História da Unicamp [Universidade Estadual de Campinas], o jovem professor Alcir Lenharo, da UFMT, era quem fazia esses contatos. Lembro das professoras Maria Adenir, Leny Caselli, Elizabeth Cancelli e do professor Oswaldo Machado Filho.

Renilson Rosa Ribeiro: Como era a sua relação com os estudantes na UFMT?

Kátia Maria Abud: Era ótima! As turmas eram menores, com no máximo 15 estudantes, isso nos aproximava.

Renilson Rosa Ribeiro: Você notava diferença no perfil dos estudantes que você tinha na Usp com os da UFMT?

Kátia Maria Abud: Não! Em termos de estudos, formação, não! Não tinha não!

Renilson Rosa Ribeiro: E a vivência com a cidade?

Kátia Maria Abud: Quando cheguei em Cuiabá, no início dos anos 1980, o cenário era bem diferente, não havia muitos prédios e tinha mais áreas verdes. Você sabe que eu gosto de calor! Tinha uma referência pessoal da Rosa Persona, que me acolheu de forma muito calorosa, fiquei um mês morando na casa dela, dormindo, comendo e preparando aula, até que consegui uma casa. Eu tenho uma gratidão enorme por ela e pela cidade!

Renilson Rosa Ribeiro: Em que região você morou em Cuiabá?

Kátia Maria Abud: No Boa Esperança, e depois, no Parque Shangrilá.

Renilson Rosa Ribeiro: Por quanto tempo você ficou em Cuiabá?

Kátia Maria Abud: Um ano e meio. Aproximadamente por três semestres. Eu gostei muito de morar em Cuiabá, tenho saudades e boas lembranças.

Renilson Rosa Ribeiro: Por que você voltou?

Katia Maria Abud: Por causa do Nelson, meu marido. Não tinha mercado de trabalho na área dele e ele não gosta do calor! E também estava ficando muito difícil a situação do meu pai e da minha mãe. É somente minha irmã e eu, ela morava em Minas Gerais, o marido dela trabalhava na mineração, e eu em Cuiabá. Meu pai começou um processo de Alzheimer, já era cego, minha mãe estava sozinha com ele, eles nunca me chamaram, mamãe nunca disse: — Vem embora! Ela sempre estimulou todas as coisas que eu fazia por mim. Quando eu mudei, até arrumar uma casa, minhas filhas ficaram com ela e com meu pai. Nessa época estava começando esse processo de Alzheimer. O Nelson tentou ir para Cuiabá, esses contatos dele é porque trabalha com publicidade de campanha, não é porque ele é político, ele não é político! Eu não sei como está o mercado para essa área em Cuiabá hoje, mas naquela época praticamente não existia. Ele chegou até a estudar se abria uma empresa de *outdoor* ou uma agência, mas era algo muito difícil porque a cidade era muito pequena, não tinha essa possibilidade; até tem quando você vai a um lugar como Cuiabá e fala assim: — Eu vou comprar uma terra, eu sou advogado, mas vou comprar, né? Não era o caso.

Renilson Rosa Ribeiro: Ou vai fazer igual meu ex-sogro fez, ele era engenheiro industrial, mas disse: — A partir desse dia vou ser comerciante! Ele foi para Cáceres ser comerciante, não atuou na área dele, mas falou: — Fiz uma escolha de vida, né?

Kátia Maria Abud: No momento que fui a Cuiabá, o Nelson trabalhava no Pasquim, estava muito bem, porém o salário em Cuiabá era muito bom para mim, mas eu ficava extremamente dividida por causa do meu pai.

Renilson Rosa Ribeiro: Também pesou a situação dos seus pais!

Katia Maria Abud: Pesou extremamente, foi o que mais pesou!

Renilson Rosa Ribeiro: Então você foi em 1982 e em 1984 você retornou para São Paulo?

Katia Maria Abud: Eu fui em 1982, dei aula nos dois semestres e no primeiro semestre em 1983 e retornei para São Paulo.

Renilson Rosa Ribeiro: Onde você foi trabalhar?

Katia Maria Abud: Voltei para CENP, na Secretaria de Estado de Educação, fiquei até 1986, quando apareceu a oportunidade de ir para Franca trabalhar com ensino superior na Unesp [Universidade Estadual Paulista].

Renilson Rosa Ribeiro: O que aconteceu com o doutorado nesse processo? Você disse que chegou num momento que teve um impasse com o seu doutorado.

Katia Maria Abud: Porque eu achei que não ia acabar, estava muito envolvida com a CENP, fazendo proposta curricular, essas coisas... Eu falei: — Ah, por que eu vou fazer isso? Vou ficar na Secretaria de Educação, título não vai fazer nada, está me atrapalhando. Então eu liguei para a Laima Mesgravis, conversei com a minha orientadora e levei a maior bronca! Eu falei: — Acho que não vai mais dar para eu acabar, eu quero prevenir você. Mas faltava três meses. Ela falou: — Você está brincando comigo, você me ocupou todo esse tempo, isso não se faz, é desonesto!

Renilson Rosa Ribeiro: Pegou pesado, jogou na sua ética, na sua moral.

Katia Maria Abud: Não! Ela não pegou pesado, ela tinha razão! Se fizessem isso comigo eu ficaria louca da vida, eu não tinha essa dimensão na época. Eu via muita gente desistindo, era muito tempo, sete anos.

Renilson Rosa Ribeiro: E quem fazia mestrado e doutorado ia para universidade, tinha intenção de trajetória de universidade. Não havia tantas opções de emprego para professor universitário neste contexto.

Katia Maria Abud: Não, não tinha, também não era esse monte de universidade que tem agora. As faculdades tiveram uma ligeira expansão na época, em virtude das Licenciaturas Curtas como Estudos Sociais. Eu fiquei com vergonha e tirei férias da CENP que eu tinha acumuladas. Em setembro, outubro e novembro, sentei-me e pensei no assunto... eu nunca acordei cedo na minha vida, é verdade, é meu relógio biológico, se você falar para mim: — Eu preciso que você faça um trabalho, mas tem que se levantar às 7h da manhã e parar às 8 horas da noite para ir dormir. Eu falo: — Eu não quero! Você me deixa trabalhar das 10h da manhã até uma 1h da madrugada que eu faço! Se eu tiver que ficar a noite inteira para entregar um trabalho, tranquilo! Agora não me peça para acordar cedo. Eu não consigo dormir cedo, eu lembro de mim criança, eu não conseguia dormir cedo.

Renilson Rosa Ribeiro: Então era uma luta para ir à escola de manhã?

Katia Maria Abud: Eu não tinha aula de manhã. Graças a Deus eu sempre tive à tarde!

Renilson Rosa Ribeiro: E no Direito?

Katia Maria Abud: No Direito eu chegava atrasada todos os dias.

Renilson Rosa Ribeiro: Acho que foi por isso que você abandonou a carreira do Direito, após se formar.

Katia Maria Abud: Como os fóruns funcionam à tarde, a aula começa às 8h30 da manhã, em Cuiabá começava às 7h.

Renilson Rosa Ribeiro: Então você tirou licença, férias, tudo o que tinha direito...

Katia Maria Abud: Eu tirei tudo o que tinha direito de férias e licenças e fui escrever a tese. Fiquei três meses trancada em casa, comecei a trabalhar no final de setembro e entreguei a tese dia 31 de dezembro, mas com um monte de erro...

Renilson Rosa Ribeiro: Mas você tinha um esboço, tinha ideia do que seria a estrutura da tese?

Katia Maria Abud: Eu tinha! O que eu queria fazer eu já tinha uma ideia na cabeça. Eu pensava na tese, mas faltava tempo...

Renilson Rosa Ribeiro: E você tem noção de que fez uma discussão, por exemplo, sobre a ideia de invenção das tradições, de uma tese que depois que vai ter a repercussão, por exemplo, do trabalho do Hobsbawm falando sobre a invenção das tradições.

Katia Maria Abud: Mas eu li o trabalho do Eric Hobsbawm, eu acho que eu até cito na tese.

Renilson Rosa Ribeiro: Sim, mas é um dos primeiros trabalhos que fala e que se apropria dessa ideia no Brasil.

Katia Maria Abud: É um dos primeiros.

Renilson Rosa Ribeiro: Embora eu ache que você trabalha com Lucien Goldmann, não é? Que é outro autor que você traz na tese para discutir a ideia de tradição.

Katia Maria Abud: Também. Isso foi muito interessante para mim... foi um artigo, de um livro em espanhol, que discute isso, eu vou chamar de mitologia, mas não é a expressão certa, da glorificação de um determinado fato, de determinado personagem, eu tenho a cópia desse texto, mas não estou lembrando o nome do livro, é um livro plural com vários autores e esse texto é do organizador do livro.

Renilson Rosa Ribeiro: Como que você pensou? Porque você faz uma divisão temporal para pensar a construção desse mito bandeirante. Você não trabalha com a ideia de origem, mas trabalha com momentos, vai desde os cronistas do século XVII e chega até depois de 1930. Como você estabeleceu esses marcos?

Katia Maria Abud: Olha Renilson, fui estabelecendo à medida que eu estruturava a tese. Eu já tinha feito o mestrado sobre a história de São Paulo, então o começo de tudo foi a pesquisa sobre os moradores de São Paulo que eu fazia para o CONDEPHAAT, mas eu pensava muito e estava em moda essa discussão no curso de pós-graduação da História ser concebida conforme o momento, como os questionamentos do momento interferiam etc., então essas discussões que não eram exatamente sobre a história do Brasil ou sobre a história de São Paulo, ou dos Bandeirantes, foram chegando com essas leituras. Sabe quando você está fazendo uma pesquisa e conversa com alguém e depois se pergunta: — Como eu não pensei nisso?!

Renilson Rosa Ribeiro: Tem um *insight*!

Katia Maria Abud: Foi mais ou menos isso. E como tinha que acabar a tese, eu não tinha muito tempo.³

Renilson Rosa Ribeiro: Uma das questões que primeiro me chama a atenção na sua escrita é que ela é objetiva, você constrói uma metáfora, um conceito, e segue esse conceito ao longo da tese.

Katia Maria Abud: Modéstia parte, eu acho que a grande coisa que tenho quando escrevo é isso que aprendi no curso de Metodologia da História, que é um preceito, uma orientação que a gente passa também para dar aula. Quando comecei a pesquisa não era sobre os bandeirantes, eu estava querendo saber: — Por que os paulistas precisaram escrever sobre os bandeirantes? Então eu tenho a pergunta antes de elaborar, porém, pode ser que ela mude. Se você pedir uma ajuda para mim sobre ensino de história, para falar sobre datação, por exemplo, digo que meu aprendizado se deu nos seminários do professor Fernando Novaes na minha graduação.

Renilson Rosa Ribeiro: Ele foi seu professor de Metodologia da História?

Katia Maria Abud: Não, ele deu aula de História Moderna. Já o professor Eduardo d'Oliveira França deu um curso muito bom sobre o século XIX, professor catedrático de História da Civilização Moderna e Contemporânea, nessa disciplina ele fazia um seminário que a gente tinha que pegar um tema e preparar uma apresentação de 40 minutos, aí ele ensinava: — Você tem que ter uma pergunta para responder. Então a sua organização vai ser a resposta para essa pergunta, é lógico que não pode

³ Katia Abud defendeu sua tese de doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (Usp), intitulada *O sangue intímato e as nobilíssimas tradições: a construção de um símbolo paulista: o bandeirante*, em maio de 1986, sob a orientação também da professora doutora Laima Mesgravis. O livro a partir do texto original da tese de doutorado foi publicado em 2019 pela EdUFMT.

ser uma pergunta boba: Que ano foi? Quem foi? Então você tem que ter essa pergunta que é a hipótese de trabalho e isso funciona para aula, para artigo, para tudo que formos fazer em termos intelectuais. Se você não tem uma hipótese que vai demonstrar, é como teorema de matemática, você tem o cabeçalho e desenvolve para chegar à conclusão, ou seja, como queríamos demonstrar, não é? E isso eu uso até hoje.

Renilson Rosa Ribeiro: Eu percebo na sua escrita quase uma linguagem matemática, um texto quase que tem uma equação, uma lógica...

Katia Maria Abud: Você tem que ter uma proposta, uma pergunta que não precisa ser formulada em termos de pergunta.

Renilson Rosa Ribeiro: O que me chama a atenção é a sua capacidade de concisão porque você trabalhou com contextos históricos, intelectuais e políticos de São Paulo muito diversos em que você identificou, em que pese todo discurso de mudança das transformações sociais, e percebeu a permanência dessa mítica em torno da ideia do Bandeirante como sinônimo do *ethos* do paulista.

Katia Maria Abud: É, isso é muito forte, principalmente para quem mora na cidade de São Paulo.

Renilson Rosa Ribeiro: Você acha que a discussão, por exemplo, desse *ethos* dos bandeirantes é muito mais forte para a cidade de São Paulo do que para o estado de São Paulo?

Katia Maria Abud: Acho!

Renilson Rosa Ribeiro: Por quê?

Mairon Escorsi Valério: É outra tese!

Katia Maria Abud: Eu acho, pelas evidências, por exemplo, Laranjal é uma cidade do século XIX, não teve grandes projetos intelectuais, não teve nenhum grande escritor ou pesquisador que tenha saído de lá, mas se eu falar bandeirantes para qualquer pessoa lá, ela vai saber quem é, percebe? Por quê? A construção dos bandeirantes sai de São Paulo, da capital. A capital de São Paulo tem muito significado para o interior: você ir para São Paulo, ir trabalhar em São Paulo, ir estudar em São Paulo...

Mairon Escorsi Valério: Eu que sou do interior, igual a você, acho que está coberta de razão, existe um imaginário de que você se deslocar para São Paulo, não é simplesmente se deslocar fisicamente, você se desloca simbolicamente.

Renilson Rosa Ribeiro: Você quer uma experiência!

Mairon Escorsi Valério: Você ascende, quando você volta para o interior, você não é mais o mesmo, as pessoas não te veem do mesmo jeito, por quê? Porque você morou em São Paulo!

Renilson Rosa Ribeiro: Acho também que tem uma questão da própria propaganda que São Paulo construiu de si, em torno de uma imagem que é toda uma estética, uma questão de imagem, uma sedução que você via nas revistas, nos cartões postais, nos vídeos institucionais e nos livros didáticos. Um exemplo é que nos livros didáticos para gente de geografia e de história, o que chamava atenção eram as fotos, as primeiras que tenho referência da cidade de São Paulo são as fotos dos livros didáticos. Tem também uma mítica - que pelo menos para a gente pesa - a que a Independência aconteceu em São Paulo. E a revolução de 1932?

Mairon Escorsi Valério: Sim, agora é muito interessante como uma história de uma cidade se torna quase que uma metáfora do amálgama todo de um estado. Se você for ao Paraná, vai perceber elementos da história desse estado que se atrelam muito a história de São Paulo. Os fundadores de São Paulo são descendentes de Bandeirantes, paulistas...

Renilson Rosa Ribeiro: Existe um pessoal que trabalha isso, né? Que em termos simbólicos, existe uma grande São Paulo que percorre principalmente a região noroeste e norte paranaense, passa pelo Mato Grosso do Sul, vai para dentro de Mato Grosso, Goiás, Triângulo Mineiro, é um grande “interiorzão paulista”, o pessoal chama assim, né?

Katia Maria Abud: Essa coisa do interior e do *quatrocentão* pega muito, não sei se pega em outro tipo de migração, mas vejo assim para algumas pessoas mais velhas, inclusive as que já morreram. Meu pai, por exemplo, rejeitava um pouco, não que ele negasse, porque não tinha jeito de negar, era filho de imigrantes, mas ele falava assim: — Eu sou Arruda, eu vou mudar meu nome. Ele brigava com as irmãs lá, ele queria mandar e elas não obedeciam. — Eu vou mudar meu nome, eu vou ser Arruda! Ele pegava o “A”, o “U” e o “D” porque Arruda lá em Laranjal é *quatrocentão*, tem uma família que é *quatrocentão*. Uma das minhas filhas que já faleceu falava: — A Heloísa Pires, olha

como ela fala, você tem que colocar as suas filhas para brincar com as netas dela porque ela fala um português bem-feito! Não é um estudo, é só uma observação, um respeito por esses *quatrocentões*.

Renilson Rosa Ribeiro: Por exemplo, a minha avó, que é baiana, construiu a sua vida toda em São Paulo, região de Pereira Barreto, às margens do Rio Tietê. Eram trabalhadores rurais que viviam como colonos, meeiros. A minha avó Altina se mudou para São Paulo em condições melhores para trabalhar. O meu avô, Francisco, trabalhava na indústria como operário. A minha mãe e os meus tios agradeciam todos os dias por morarem na cidade de São Paulo e terem trabalho. A minha mãe tinha um orgulho dessa conquista do mundo do trabalho em São Paulo, mesmo com todas as dificuldades e carências. Meu pai, que veio do norte de Minas Gerais, de uma condição muito precária de fome e das dificuldades dos anos 1960, fala que renasceu em São Paulo. Considera-se mais paulista do que mineiro.

Katia Maria Abud: O norte de Minas é nordeste, né?

Renilson Rosa Ribeiro: Ele chegou e disse que para ele foi um mundo, ele tem uma imensa gratidão a São Paulo, porque São Paulo deu tudo para ele, tinha essa ideia de se fazer uma vida em São Paulo, não somente para os imigrantes que vinham de outros países, mas também para as próprias migrações internas tem essa imagem de fartura, de pujança, de progresso. E acho que a cidade de São Paulo traduz isso, mesmo que depois essas pessoas vão para o interior, é numa outra lógica. Muitos que dizem que fizeram a vida em São Paulo voltam para o interior para terem outra vida, porém retornam de outra forma... há uma hierarquia devido aos estudos.

Katia Maria Abud: A gente não concebe que não deem importância para São Paulo. Quando muito jovem, tinha acabado a faculdade - Brasília já tinha sido inaugurada como capital fazia alguns anos quando me formei - umas amigas historiadoras e eu, fomos passear no Nordeste, encontramos professores jovens e alguns eram de Recife, uma delas notou que as pessoas com quem a gente conversava conheciam o Rio de Janeiro, mas não conheciam São Paulo. A classe média passava as férias no Rio de Janeiro, mas não chegava até São Paulo. Essa minha colega falou: — Puxa vida, eu não entendo isso, por que o Rio? Porque para nós era só o nosso balneário. A gente não tinha essa fissura com o Rio de Janeiro - a geração anterior talvez tivesse - talvez por causa da universidade. Meu tio, por exemplo, estudou medicina lá porque estava começando, não era uma coisa que permaneceu, a hora que começou a funcionar tudo em São Paulo, o Rio desapareceu. As minhas tias que foram passear no Rio, na formatura desse meu tio, elas contam que ficaram no hotel Glória, que o baile foi no Copacabana Palace e fizeram roupa em lojista aqui em São Paulo... Elas nunca mais

tinham voltado para o Rio, só voltaram há uns dez anos e a formatura do meu tio foi nos anos 1940. Uma vez eu, o Nelson e as meninas, que eram pequenas, fomos passar uns dias no Rio, o Hotel Glória já estava muito decadente, se você reservasse por agência de turismo, uns cinco dias antes, tinha desconto, agora até fechou! Eu contei para a minha tia que nós tínhamos ido para o Rio e ficado no hotel Glória, ela deu graças a Deus que eu já tinha ascendido socialmente.

Renilson Rosa Ribeiro: Mas eu acho que o Rio de Janeiro tem muita referência de formação porque sempre foi muito forte na medicina e nas engenharias, então os filhos das elites iam para lá fazer essas faculdades. Direito, a referência era em São Paulo.

Katia Maria Abud: Até porque a de São Paulo é anterior a do Rio, eu não sei quando foi fundada a do Rio.

Renilson Rosa Ribeiro: Outra coisa que chama a atenção é que o Rio tinha essa atratividade porque era a capital da República, era o centro do poder, então para as elites e para seus filhos, significava estar na capital da República não só pelo acesso ao estudo, mas também pelo trânsito político que tinha, porque as decisões aconteciam ali.

Mairon Escorsi Valério: Imagina o que era o Rio de Janeiro no imaginário das pessoas que ouviam rádio, o meio de conexão fundamental de interconexão do Brasil era o rádio, e as rádios eram todas do Rio, então toda essa narrativa do Palácio do Catete, o presidente da República, o Copacabana Palace, o embaixador dos Estados Unidos que veio... tudo isso construía um imaginário nacional do que era essa capital da República.

Renilson Rosa Ribeiro: Havia também os cassinos, os bailes, o Teatro Municipal... tudo isso era a porta de entrada para o Brasil, mas também para a América do Sul, todo voo e embarcação que chegavam, passavam pelo Rio. Se você fosse para Buenos Aires, tinha que passar pelo Rio de Janeiro. As propagandas das companhias aéreas e os voos para o Rio de Janeiro eram a joia da coroa! O Rio perder a condição de capital, acho que foi - talvez ainda seja - uma das coisas mais difíceis, acho que até hoje há uma dificuldade de encontrar qual que é o seu sentido de existência, de política, de economia... Houve um descentramento para Brasília como centro político e o eixo econômico fica muito para São Paulo. Então o Rio de Janeiro acaba perdendo um protagonismo muito grande no cenário político e econômico, por não ser mais o núcleo do poder, de decisão e de não ter mais o presidente da República. Tanto que você vê que há uma migração hoje, por exemplo: lembro que quando eu olhava os documentos do século XIX, os chefes, os presidentes de província e os políticos,

diziam assim: — O dinheiro fica tudo na corte, fica no Rio de Janeiro. E hoje você escuta as elites políticas regionais falando assim: — Todo o dinheiro fica em Brasília. Tem essa ideia de que onde está o poder é onde fica o dinheiro.

Mairon Escorsi Valério: E também tem outro imaginário que quem manda no Brasil é o empresariado da Avenida Faria Lima.

Renilson Rosa Ribeiro: Sim!

Renilson Rosa Ribeiro: Tem um novo momento na sua trajetória profissional que não é que você deixa de trabalhar com o ensino, mas você passa a trabalhar o ensino de história como um objeto de pesquisa e de sua prática docente, como que é esse processo de ir para Unesp atuando no campo do ensino da história?

Katia Maria Abud: Eu acho que isso está ligado essencialmente a este trajeto que você falou, porque o trabalho na CENP incluía um trabalho de contato com os professores. A secretaria de educação, na década de 1980, começo dos anos 1990, tinha projetos em relação à educação, inclusive as escolas padrão tentaram competir com a escola lá do Leonel Brizola, o CIEPES [Centros Integrados de Educação Pública], e introduzir o ensino com tempo integral, mas não chegaram aos pés, o projeto de formação continuada de professores, a instituição responsável por tudo isso era a CENP, onde trabalhei. Eu trabalhava muito e diretamente com o professor que estava no chão da escola, viajei o estado de São Paulo inteiro, conheço São Carlos, fui lá duas vezes, uma pela CONDEPHAAT e outra pela Secretaria da Educação, lá era Delegacia Regional de Ensino.

Mairon Escorsi Valério: Entendi.

Katia Maria Abud: Tinha delegacias e divisão regional, tinha que fazer reunião nas delegacias com os coordenadores de ensino de história, com os coordenadores regionais para o ensino da história, foi uma época muito rica para o ensino, foi muito proveitosa. Fui para Franca trabalhar na delegacia de ensino antes de ir para Unesp, então essa trajetória do contato com o pessoal que trabalhava com o ensino da história, seja nas delegacias ou com professores no chão da escola, foi para mostrar para mim, para eu perceber que tem vida inteligente no ensino, porque o ensino é muito desprestigiado, mesmo nos cursos de educação, o ensino das disciplinas, a educação é um grande conceito teórico, agora ensino das disciplinas, não! Vale departamento de História, mas não vale a preparação para ser professor de História, estou falando de forma geral, e não me referindo especificamente da Usp. O

Mairon trabalhou lá no Rio Grande do Sul, então não tem essa, por exemplo: ele é historiador, se você publicar um livro, você vai ser chamado de historiador e não de professor de História. Eu brincava muito com meus alunos quando estava dando aula, quando teve todo o movimento da Anpuh [Associação Nacional de História] para a criação da profissão de historiador, aí eles perguntavam: — Professora, o que a senhora acha? — Eu não sei, eu sou professora de história, não sou historiadora. Historiadora é quem faz pesquisa, você vai se dedicar a isso? Ótimo! Agora eu não sei o porquê uma pessoa que faz um curso de história, que é um curso de licenciado em história, não pode ser historiador, ele tem que ter o curso de bacharelado. Qual a diferença do curso de bacharelado em história do curso de licenciatura? Porque a licenciatura tem disciplinas pedagógicas, porque o currículo mínimo em formação de professor é igual ao currículo mínimo do bacharelado. Por que agora eu sou historiador? Me poupe! Cá entre nós, professor é professor, não é? Ninguém vai me chamar na rua de historiadora Katia, vão me chamar professora. Ninguém vai falar: — É o historiador, ali! Não, aquele é o professor! Não tem muito sentido essa briga que houve pela criação, é uma briga que valeu a pena no sentido de garantir para o formado em história a possibilidade de se profissionalizar em arquivo, em museu, essas coisas... Tudo bem, é uma reserva de mercado, todas as profissões fazem isso. Mas aí ele não é um historiador, ele é um arquivista que precisa do curso de história para trabalhar com aquilo, porque o arquivista não necessariamente vai escrever sobre história. A pessoa que trabalha com patrimônio histórico vai ter que pesquisar aquele objeto, mas é outro tipo de pesquisa. Essa é uma discussão antiga de quando eu comecei.

Renilson Rosa Ribeiro: Inclusive a Emília Viotti da Costa escreveu sobre isso nos anos 1950, do que é o campo de atuação do historiador e do professor de história.

Katia Maria Abud: Emília Viotti, aquele artigo na Revista de História é emblemático.

Renilson Rosa Ribeiro: Isso, e há uma reflexão que inclusive é uma discussão que iremos falar num dado momento, que é uma certa ideia de que o campo de educação histórica fala sobre a discussão da aprendizagem ser um privilégio do campo, quando nós vamos investigar o processo de formação, do campo de formação de professores no Brasil, a gente vê que a discussão da aprendizagem histórica sempre esteve presente neste debate, não foi algo inventado a posteriori. Mas e esse convite para ir para a Unesp?

Katia Maria Abud: Não foi bem um convite, foi assim... eu estava na CENP, que estava numa época conturbada sobre a proposta curricular, eu não sei se vocês lembram, vocês eram muito crianças.

Renilson Rosa Ribeiro: Você participou das discussões das primeiras propostas curriculares na democratização ao longo dos anos 1980?

Katia Maria Abud: Participei, e aí começou uma briga... eu estava na CENP, tinha uma equipe lá para discutir as propostas curriculares e as disciplinas que já tinham tido um problema com história, eu não estou lembrada quais, mas todas as disciplinas que tiveram suas propostas curriculares foram aprovadas, eu não estava na equipe. Eu sei que a equipe de História não foi chamada para fazer a proposta porque ainda era Estudos Sociais, então, História e Geografia ficaram sem proposta nova por causa disso. Quando acabou a disciplina de Estudos Sociais começou a discussão para uma proposta para História e outra para Geografia, nessa fase eu já estava na CENP. E aí entrou a questão dos modos de produção e da historiografia marxista, foi uma coisa intelectualmente confusa. Por exemplo, um grupo era marxista maoísta, eles “pregavam” Marx e os modos de produção. Então tinha a turma que queria as Eras Históricas determinadas pelos modos de produção e outra com a Nova História francesa, com a ideia das mentalidades. A coisa ficou muito confusa, aí você se coloca contra a maioria e é pichada daquilo que a maioria não gosta. Estava nessa briga porque achava que trabalhar com temas é uma coisa, agora fazer uma história temática, completamente desvinculada da história tradicional - vamos chamar assim - você fica impossibilitada de trabalhar no secundário, estou chamando pelo termo antigo. Você não consegue fazer simplesmente uma história como foi feita... Eu já estava em Franca quando saiu aquela proposta que tinha a capa vermelhinha, a capa dessa cor foi por pura coincidência. Aquela proposta foi intelectualmente muito boa, foi feita por gente competente. Você já pensou como que coloca em prática, numa escola de fundamental, aquela proposta?

Renilson Rosa Ribeiro: A Escola que vem de uma experiência curricular, que sempre foi cronológica, de longa tradição, e os professores que vêm de um processo formativo vinculado aos Estudos Sociais, sem essas referências da Nova História e História Social. E temos uma proposta que vem numa perspectiva temática, que apesar das qualidades, dos méritos e das inovações que ela poderia ter, está distante dessa realidade, da força dessa tradição de uma história escolar que remonta ao início do século XIX. A experiência da escola, dos estudantes e dos professores precisava ser contemplada no texto da proposta e havia esse descompasso.

Kátia Maria Abud: Se for discutir teoricamente, eu concordo com a proposta curricular, quando você faz um projeto escolar, a própria maneira de trabalhar já indica um processo mental, ideologicamente você está misturando as coisas, então aquela proposta que tinha uma visão social relativa a trabalho etc., se penetra, interpenetra com os modos de trabalhar, e quando você lê, ela é sedutora, mas você

não pode colocar essa ideia de um modo tão simples, dizendo assim: — É preciso entender o meio de produção. Então leve o seu aluno para uma padaria da sua cidade - a padaria está justificada porque existe em qualquer lugar - para entender as relações de trabalho, ele vai fazer uma entrevista com o empregado e com o empregador. Espera aí, que padaria vai deixar uma classe de 40 alunos entrar na padaria para fazer as entrevistas? A proposta inteira é assim! E, ao mesmo tempo, fazendo isso, elimina a História, a proposta vira outra coisa, talvez Sociologia, Antropologia, vida operária, eu não sei, mas se você pensa nos três componentes da história: homem, tempo e lugar, não tinha! A padaria não é um lugar de História! Você tem que pensar em chamar a História a partir do presente, então aquela proposta era uma loucura! Quando você faz uma mudança de currículo, você tem que considerar o que tem antes, não se faz de uma hora para outra uma revolução curricular.

Renilson Rosa Ribeiro: E no contexto de um país que estava saindo de um processo autoritário, extremamente agressivo, repressor.

Kátia Maria Abud: Aí eu já não participei mais porque a equipe fez um movimento e me tirou da equipe de História, mas eu já estava no processo de contratação por Franca. Eu compartilho uma indignação dos jornais, do *Estadão*, por exemplo, fazer editorial como se aquilo lá também fosse só panfleto político. No mundo não pode falar de operário, só pode falar de rico. Eu sempre defendi muito o fim dessa História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, acho que há possibilidade de trabalhar com História Temática, mas História Temática não é isso que estava lá. Eu vou dar um exemplo bem simples: a História da Agricultura no Brasil é o eixo, então nela vai entrar: agricultura em si, a ocupação de território, mas vão entrar questões sociais: quem trabalha? O trabalhador agrícola, a reforma agrária, a economia, a relação internacional de trabalho, sesmarias, Lei de Terras, trabalho escravo, migração, expansão das fronteiras agrícolas... Onde está tudo isso? Nós vamos trabalhar com História, não só com o que está aí. Nós somos professores de História, nossa função é essa! A recuperação desses conteúdos não pode ser simplesmente essa coisa que parecia aberta, mas era muito fechada, apesar de que sei que há um composto de ideologias e de percepção de mundo que guia a cabeça da gente. Mas por infelicidade fizeram a capa vermelha, eu não sei até hoje porque saiu assim, porque as propostas que não tinham sido discutidas ainda saíam com uma capa azulada, e as propostas que tinham sido aprovadas saíam com a capa vermelha, essa proposta já estava dando confusão, porém eu já tinha saído da CENP. No governo do PMDB [Partido do Movimento Democrático Brasileiro] não dá para fazer isso, você tem que ter pé no chão, ir aos poucos. Como você vai tirar Tiradentes do Ensino, por exemplo? A proposta temática não pode ser escrita, ela está ligada fundamentalmente à vivência do aluno, é dessa vivência que você vai tirando as flechas para a recuperação da História. Você não faz História Temática com o estado inteiro de São Paulo, você vai

levantar uma questão, por exemplo, do ABC Paulista, ela não vai ser a mesma de Votuporanga, dessas questões que saem os temas.

Mairon Escorsi Valério: Faz sentido! Eu penso que a sombra que a metodologia freiriana impactou da ideia de temas geradores, de organizar o processo por temas geradores, acabou sendo cristalizado numa ideia que não tem nada a ver. Você ter opções de temas geradores para dar História, ou temas organizadores, não faz sentido! Você faz essa relação que é do contexto da sala de aula, do lugar que você está inserido como professor, dessa sensibilidade. Lá no interior, as conexões simbólicas, as relações de trabalho, a historicidade das famílias, o contexto social é totalmente distinto, então não faz sentido você dar a mesma lógica!

Kátia Maria Abud: É por isso que o vocacional não se espalhou, deu pretexto isso tudo porque trabalhava com Paulo Freire. O vocacional era em seis cidades: Batatais, Rio Claro, Americana, São Paulo (Centro), Barretos e outra que esqueci, cada uma tinha um programa que valia para todos os vocacionais. Por exemplo, se para nós, em Rio Claro, era a questão do entroncamento, da ferrovia etc., em Americana era o polo têxtil. Então você entrava na história do município para explicar por que tinha norte-americanos em Americana, as famílias vindas dos Estados Unidos, então se fazia uma referência à Guerra da Secessão para poder abordar a escravidão.

Renilson Rosa Ribeiro: Kátia, para a gente fechar essa parte da nossa conversa, ainda para a Unesp, como se dá esse processo?

Kátia Maria Abud: Eu tinha essa coisa meio incerta da CENP. A Ernesta Zamboni, professora da Unicamp [Universidade Estadual de Campinas], da família de Batatais que é perto de Franca, foi convidada por uma professora da Unesp para dar aula em Franca que estava numa confusão política por causa do processo de redemocratização com a mudança na gestão da reitoria. Ela não quis mudar e pediram para ela indicar alguém, ela me indicou. Na época não tinha concurso, eu fiz uma entrevista, eles fizeram análise de currículo e fui trabalhar lá. Eu me lembro que ela falou comigo e depois veio a Maria das Graças, que era professora de didática, também conversar comigo. Eu fui para lá em uma quinta-feira, era mês de maio ou junho, estava um dia tão bonito, eu achei tudo de bom o prognóstico, estava um dia claro. O Nelson me levou de carro, fiz a entrevista com a chefe de departamento, gostamos uma da outra, então ela pediu para eu enviar a documentação. Eu já tinha entregado a tese, foi uma semana antes da defesa do meu doutorado, o Manoel Nunes Dias ainda era diretor da faculdade, eu já tinha tido vários entrevistos com ele porque eu era do centrinho, aquelas bobagens de alunos, e ele é famoso por ser dedo duro, tinha entregado a Emília Viotti da Costa, era um fascista

mesmo, uma direita portuguesa, rançosa demais, uma história acrílica... O Nunes tinha seus amiguinhos, eu tinha ido para a Franca, eu e a Circe Bittencourt, no ano anterior, porque fomos chamadas para discutir o Ensino de História na Semana da História. O Nunes era o diretor da escola. Aí eu o vi e falei: — Circe, você não vai cumprimentar o Nunes? Ela disse: — Eu não! Eu falei: — Eu vou! Vou falar que fui aluna dele! Ele é cínico, me reconheceu, eu sabia que ele tinha ficado bravo porque nós tínhamos sido convidadas. Daí eu falei para ele: — Boa noite, professor! Desculpa, eu só vim cumprimentá-lo, eu fui sua aluna. Ele respondeu: — Você deve ser aquelas alunas que nunca abrem a boca porque eu não me lembro da senhora! Eu falei: — Que pena, eu fui sua aluna duas vezes! Ele tinha seus apoiadores na reitoria, funcionários etc., então saiu a proposta de contratação de Franca e eu não tinha como recusar. Telefonaram para mim, eu nunca tinha ido para a Unesp, a única vez que fui foi pela CENP, e a Graça perguntou: — Você tem algum apoio político? Eu falei: — Meu marido é amigo do Fernando Morais! Ela disse: — Ótimo! Porque o Fernando já estava na briga contra o Nunes quando teve o movimento da Unesp. Aí o Fernando ligou para a Unesp, eles nem sabiam do processo, uma funcionária lá que era ligada à turma reacionária de Franca tinha engavetado o processo, daí em uma semana saiu a minha contratação. Mas é um absurdo isso acontecer na Unesp! Se o Nelson não conhecesse o Fernando, como eu ia ser contratada? Todo mundo estranhou porque não estava andando! Aí saiu a contratação e eu comecei a trabalhar lá, mas demorou quase um semestre porque o Nunes ainda conseguiu segurar, quando meu contrato começou, ele já tinha saído.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 12. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2010.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.



P. JOSÉ MANOEL DE SEQUEIRA: O PRIMEIRO CIENTISTA DE MATO GROSSO

Elizabeth Madureira Siqueira

Doutora em Educação, Mestre em História, associada Emérita do IHGMT, Associada Efetiva da Academia Mato-Grossense de Letras (Cadeira 29) e Curadora da Casa Barão de Melgaço
bethmsiqueira@gmail.com

RESUMO

Visando contribuir para a comemoração dos 275 anos da criação de Mato Grosso, o presente artigo aborda, primordialmente, a vida e obra do mais antigo cientista de Mato Grosso, o presbítero cuiabano José Manoel de Sequeira, com relevo para as três Memórias escritas por ele no final do século XVIII e no início do XIX, a saber, a Memória sobre a descoberta da quina peruviana, praticamente inédita (1800); a Memória do descobrimento da Mina dos Martírios (1802); e a Memória sobre a decadência das capitânicas mineradoras do interior do Brasil (1802), procurando destacar a trajetória científica do Pe. Sequeira para melhor conhecimento da realidade colonial brasileira.

Palavras-chave: Padre José Manoel de Sequeira. Memórias. Cientista. Botânica. Quina peruviana.

ABSTRACT

Aiming to commemorate the 175th anniversary of the creation of Mato Grosso, this article addresses, primarily, the life and work of the oldest scientist in Mato Grosso, the Cuiabano presbyter José Manoel de Sequeira, with emphasis on the three Memoirs written by him in beginning of the 19th century, and now accessible to Brazilian scholars, namely the Memoir on the discovery of the Peruvian quina, the Memoir of the Discovery of the Martírios Mine and the Memoir on the decline of the mining captaincies in the interior of Brazil, seeking to highlight the main contributions by priest Sequeira to better understand the Brazilian colonial reality.

Keywords: Priest José Manoel de Sequeira. Published memoirs. Scientist. Botany. Peruvian quina.

INTRODUÇÃO

Muito pouco se tratou, na historiografia regional, sobre o Pe. José Manoel de Sequeira. Os *Anais do Senado da Câmara de Cuiabá*, escritos pelo segundo escrivão, tenente Joaquim da Costa Siqueira, apenas mencionaram o regresso do Pe. José Manoel de Sequeira em seu retorno da Europa, após estudos superiores. Já nos *Apontamentos Cronológicos da Província de Mato Grosso*, Augusto Leverger, no ano de 1803, mencionou a carta régia de 28 de maio de 1802, autorizando a extração da quina, sem se referir especificamente ao Pe. Sequeira, incumbido pela Coroa portuguesa de desenvolver pesquisa e executar sua extração. Em *Datas Matogrossenses* (1919), Estevão de Mendonça destacou, no dia 15 de julho de 1798, alguns aspectos interessantes e até mesmo inusitados, como seus trabalhos em aquarela do presbítero Sequeira, os quais precisam ser recuperados.

O presbítero cuiabano Padre José Manoel de Sequeira, regressou a Cuiabá - lugar de seu nascimento – tendo sido nomeado pela Coroa Portuguesa o primeiro professor de filosofia nomeado para a capitania de Mato Grosso.

Ordenado no Rio de Janeiro em 1782, conjuntamente com o seu conterrâneo Francisco Xavier dos Guimarães Brito, o padre Sequeira viveu alguns anos em Lisboa, de cuja Academia Real de Ciências tornou-se membro efetivo.

Homem de conhecimentos variados, botânico, mineralogista e aquarelista distinto, deixou diversos trabalhos de valor para a ciência, dos quais somente se salvaram duas Memórias, uma sobre a decadência das três capitanias mineiras e outra sobre o descobrimento das Minas dos Martírio.

Espírito investigador, bastante versado em Botânica, descobriu no Distrito dos Guimarães (Chapada-MT) diversas espécies de quina, delas fazendo a respectiva classificação, mas também outras plantas adaptáveis ao fabrico do papel. (Mendonça, 1919, v. 1, p. 35).

Porém, quem mais informações ofereceu sobre o Padre José Manoel de Sequeira foi o primeiro Arcebispo de Cuiabá, D. Francisco de Aquino Corrêa que, no *Elogio ao Padre José Manoel de Sequeira*, Patrono da Cadeira 4 da Academia Mato-Grossense de Letras, da qual D. Aquino foi o primeiro ocupante, produziu um opúsculo bastante substancioso em informações sobre o citado presbítero. O arcebispo iniciou o elogio discorrendo sobre o falecimento do P. Sequeira e o impacto desse evento na vila do Cuiabá. Em seguida, aprofundou sobre o mesmo enquanto Sacerdote, seguido da sua atuação como Estudante, sócio da Real Academia de Ciências e seu reconhecimento enquanto cientista. Em seguida, D. Aquino apontou seu retorno da Europa para Cuiabá e as diversas atividades desenvolvidas na região enquanto cientista, com ênfase ao biólogo e naturalista na invenção ou descoberta da quina, além de se tratar de Memória inédita sobre esse produto e que ainda hoje não publicada. O presbítero dedicou o produto de suas investigações à Academia Real de Ciência de Lisboa, o que lhe valeu seu ingresso na mesma instituição. O *Elogio* escrito por D. Aquino é finalizado elencando todas as produções intelectuais do Pe. José Manoel de Sequeira, seja enquanto professor de Filosofia ou Cientista.

Portanto, consideramos relevante, neste artigo, dar maior visibilidade ao Pe. José Manoel de Sequeira, precursor das investigações botânicas e mineralógicas do Brasil, com relevante contribuição para melhor conhecimento da capitania de Mato Grosso.

CONTEXTO HISTÓRICO

Durante a primeira metade do período colonial, o território das Minas do Cuiabá representava a “raia máxima do sertão do Brasil”, no dizer do Marquês de Pombal, a capitania mais distante da costa e muito relevante pelo papel de guardião da fronteira. Originada da extração aurífera, quando os bandeirantes paulistas, em 1719, desbravam a fronteira oestina e fundaram as Minas do Cuiabá,

porção do território ainda não incorporada oficialmente à coroa lusitana, o que veio a ocorrer somente a partir do Tratado de Madri (1750), indicando para a possibilidade de, mesmo extraoficialmente, incorporar este precioso território aos domínios portugueses.

Para garantir este intento, o então governador da capitania de São Paulo, Rodrigo César de Meneses, resolveu estabelecer residência em Cuiabá, no final do ano de 1726, e, em 1727, no dia 1º de janeiro, criou a Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá que foi, por muitos anos, referência principal e local onde foram desenvolvidas atividades administrativas, educacionais, artesanais, mineralógicas, comerciais, agrícolas e para onde migrou grande quantidade de colonos, tendo também sido sede, mesmo que provisória e de passagem, dos governantes que rumavam em direitura a Vila Bela da Santíssima Trindade, primeira capital de Mato Grosso. Foi na Vila Real do Senhor Bom Jesus instalado, no dia 1º de janeiro de 1727, o Senado da Câmara do Cuiabá, primeira instituição responsável pela administração da Vila e composta por Vereadores eleitos dentre os chamados “homens bons”, os que gozavam de conceito, por possuir propriedade de terra e de escravos.

De 1719 a 1748, as Minas do Cuiabá pertenceram à capitania de São Paulo, porém, avaliando os riscos de serem perdidos os territórios conquistados, a coroa portuguesa resolveu criar, aos 9 de maio de 1748, a capitania de Mato Grosso, que no ano de 2024 comemorou 276 anos de existência, dando início à trajetória histórica mato-grossense.

Muitos foram os cientistas contratados pela Coroa portuguesa para analisar o Brasil, revelando e descrevendo sua população e as potencialidades econômicas e sua viabilidade, o que facilitava a intervenção que o colonizador poderia realizar nos territórios conquistados.

Especificamente com relação ao extremo Oeste do Brasil, a figura do Pe. José Manoel de Sequeira se projetou enquanto cientista precursor, seguido de diversos outros, a exemplo dos engenheiros Ricardo Franco de Almeida Serra (português), Pontes e Lacerda (português) e Augusto Leverger (francês). Outro importante naturalista brasileiro (baiano) foi Alexandre Rodrigues Ferreira, graduado na Universidade de Coimbra e que dedicou parte de sua vida a estudar (1783 e 1792) a região Norte do Brasil. Nessa expedição, coletou amostras de inúmeras plantas, madeiras, animais, assim como descreveu rios e acidentes geográficos da região, contribuindo para melhor conhecimento sobre o Brasil, mais especificamente na região Amazônica.

O PRIMEIRO CIENTISTA DAS MINAS DO CUIABÁ

O primeiro cientista de que se tem notícia em Mato Grosso foi o Padre José Manoel de Sequeira, nascido em Cuiabá, no ano de 1750, filho do paulista capitão Antônio do Prado Siqueira, e provavelmente nasceu no sítio de seu pai, abaixo do morro de São Jerônimo, junto à lagoa do Pires (Costa e Silva, 2019, p. 2).

Depois de cursar os primeiros estudos em sua terra natal, em princípio da década de 1770, foi para o Rio de Janeiro onde ordenou-se padre, no ano de 1782, pelas mãos de D. José Joaquim Mascarenhas Castello Branco, o primeiro bispo brasileiro. O Pe. Sequeira foi nomeado professor de Filosofia Racional e Moral da Vila Real do Sr. Bom Jesus do Cuiabá, nos primeiros tempos da capitania de Mato Grosso, ocasião em que ministrou aulas para os alunos mais adiantados.

Estudioso e pesquisador, o presbítero Sequeira seguiu para a Europa, no ano de 1798, ocasião em que atravessou o Atlântico para completar os estudos em Portugal, regressando ao torrão natal, com a fronte coroadada pelos lauréis da ciência e da filosofia” (Corrêa, 2019, p. 154).

D. Francisco de Aquino Corrêa, no elogio feito a José Manoel de Sequeira, Patrono da Cadeira 4 da Academia Mato-Grossense de Letras, ponderou ter sido:

[...] nas cátedras de Lisboa, através das lições de abalizados mestres professores, floriam então doutrinas dos maiores mestres contemporâneos das ciências naturais: e professava-se ali, entre outras disciplinas, a Mineralogia de Walerio, a Física de Brisson e a de Musshenbroeck, o que immortalizou a sua pátria na célebre garrafa de Leyde. Cito apenas estes, porque eram eles as delícias do Padre Sequeira; sobre todos, porém, encantava-o Carlos Linneu, o insigne botânico sueco, cujo poético sistema, melhor do que a mitologia grega com todas as suas dríades e hamadriades, deu vida às plantas, e as constituiu em verdadeiras famílias, pondo um tálamo de seda e perfumes em cada flor, onde Maeterlinck, mais tarde, iria sondar todo um poema de inteligência e de amores, a revelar o adorável autor de tantas maravilhas” (Corrêa, 2019, p. 154)

Em Portugal estudou, durante três anos consecutivos, no convento de N. Senhora de Jesus, especializando-se em História Natural/Botânica, ciência que ele dedicaria, com paixão, durante toda a sua vida. Concluído o curso de ciências, o seu professor, Revdo. Frei José da Costa e Azevedo, em requerimento despachado pelo Duque de Lafões, atestava que o seu aluno “aproveitara em todos os três reinos da natureza, porém com maior progresso no estudo da botânica, concorrendo para este fim a facilidade de desenhar plantas, que faz realçar o seu merecimento neste ramo” (Corrêa, 2019, p. 155).

ESCRITOS DO Pe. JOSÉ MANOEL DE SEQUEIRA ACESSÍVEIS NO BRASIL

Durante o triênio de estudos em Portugal, José Manoel de Sequeira produziu seis memórias, das quais apenas três foram divulgadas. D. Francisco de Aquino Corrêa assim elucidou sobre aquelas ainda inéditas no Brasil:

Consistia a primeira num estudo sobre as virtudes e préstimos da erva de bicho, também chamada de pimenta d’água (*hydropiper*) e pessegueiro bravo (*persicaria*). Versava a segunda sobre o aproveitamento econômico da nossa bela palmeira, o buriti, que ao tempo do Padre Sequeira, designava-se ainda com o nome científico de *Corypha*, e *Martius*, ao depois, precisou melhor no de *Mauritia vinifera*, immortalizando-lhe, assim, o doce vinho sertanejo. Na terceira, finalmente, dissertava o P. Sequeira a casca da embira branca (*Daphne gigas*), comunicando ter descoberto o tratamento das suas fibras pelo sal, o que as torna tão consistentes, que poderiam

ser empregadas, diz ele, no fabrico de amarras para embarcações. Tomou a Academia em grande apreço as referidas Memórias, de tal arte que, em data de 10 de maio de 1796, fazia expedir ao ilustrado autor a carta de sócio, na qual em castiço latim, lê-se este lisonjeiro conceito: ‘A tua erudição, por nós bem conhecida, através do testemunho de muitos e principalmente dos nossos sócios, levou-nos a te convidarmos para tomares parte em nossos trabalhos, certos que do teu saber e indústria, muita utilidade e vantagens advirão às letras e às boas artes’. (Corrêa, 2019, p. 156).

MEMÓRIA SOBRE A DESCOBERTA DA QUINA PERUVIANA OU QUINA CUIABANA

Das Memórias que se teve acesso, a primeira e mais antiga, ainda sem publicação, datou de 1800, versando sobre a Invenção da quina peruviana ou quina cuiabana. Esta preciosa peça documental está depositada no arquivo da Cúria Metropolitana de Cuiabá, no acervo do Instituto de Pesquisas D. Aquino, que o IHGMT teve o privilégio de proceder ao arranjo, catalogação e digitalização, sendo os originais devolvidos ao citado arquivo eclesiástico.

A incumbência de investigar a quina se deveu ao ofício do governador de Mato Grosso, nos seguintes termos:

Pela Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha e Domínios Ultramarinos, tem-me mandado S. Majestade repetidas recomendações, para se descobrir nesta capitania, a árvore da quina do Peru, e terra própria para se fazer o salitre... Pelo que rogo a V. Mcê, muito encarecidamente, queira empregar os seus bons conhecimentos, que tem de História Natural, tanto nesta importante descoberta, como na da Quina, fazendo a um e outro respeito, todas as experiências e investigações que lhe forem possíveis, as quais recomendarei como devo, na Real Presença de S. Majestade, e até me constituirão para com V. Mcê na maior obrigação, recebendo-as eu pelo mais particular obséquio que me possa fazer”. (Corrêa, 2019, p. 159)

Figura 1 - Desenho da quina de casca alongada



Fonte: Biodiversity Heritage Library

No início do ano de 1800, o Padre Sequeira cavalgava, pela primeira vez em missão oficial e científica, as íngremes escarpas da Serra da atual Chapada dos Guimarães, visto ter encontrado grande

quantidade de quina. Inspirado nesse episódio, D. Francisco de Aquino Corrêa compôs uma ode à Chapada:

Serra da Chapada! quem poderia dizer as emoções, com que terá galgado as tuas bocainas históricas e pitorescas, a alma pensadora do sacerdote naturalista!

Serra da Chapada! imponente maciço milenário, que resistindo heroicamente à erosão implacável das águas e dos séculos, ergues-te hoje nos horizontes do Cuiabá, como o eterno monumento azul da sua pré-história silenciosa!

Serra da Chapada! de cujos flancos úberes, saltam as cristalinas fontes do vale cuiabano, o predestinado cenário de tantos dramas inéditos das bandeiras e das minas!

Serra da Chapada! das tuas rechãs floridas, é que também o Coxipó-Mirim, o belo rio dos bandeirantes, espadana do alto os seus cristais, desfeitos em flocos de imenso véu do noivado, virginal do sol, com a terra sempre em flor da nossa Pátria!

Serra da Chapada! seguindo de arrepio essa corrente, foi que os sertanistas, um dia, descobriram-te no céu do oriente, a dominar a amplidão desde cerúleo morro da Canastra, crismado mais tarde, por eles mesmos, com o religioso nome de S. Jerônimo!

Serra da Chapada! da planura deserta, por onde serpeia a teus pés o fértil Aricazinho, os olhos fitos em teu vulto majestoso, é que Pires de Campos sonhava, para além dos teus paredões, a encantada Serra dos Martírios, onde com ele brincara em criança, ia já por tantos anos, o seu legendário colega, o Anhangüera!

Serra da Chapada! Chapada dos Guimarães! no teu doce araxá, nesse miradouro do céu e do infinito, consoante a linda etimologia indígena, tu nos deparas ainda a tapera evocativa da Aldeia Velha, onde pairam as sombras apostólicas dos Padres Estêvão de Castro e Agostinho Lourenço, os jesuítas missionários, tanto mais veneráveis, quanto mais impiedosa foi a rajada pombalina, que lhes varreu a futura redução!

Serra da Chapada! mas eis que em tua história, culmina hoje para nós, a figura inconfundível do presbítero cientista, que passou herborizando por tua rica flora, desde as campinas viçosas aos taboleiros duros, onde as canelas-de-ema estremejam, na expressão agressiva da secura e da esterilidade!

Serra da Chapada! e quem sabe quantas vezes, em teus incomparáveis belvederes, por essas noites serenas, em que ao luar do planalto, os teus paredões se transfiguram em adarves colossais de castelos fantásticos com seus torrões e ameias, quem sabe quantas vezes o solitário sócio da Academia Real das Ciências, não terá evocado os estudiosos tempos do ultramar, o aconchego fraternal e honroso dos mestres, e estimulado sempre mais no desvendar as grandezas de Deus nos segredos da natureza, ter-se-á entregue às elucubrações da ciência e da fé, muito mais nobres e santas que as de Eurico, o Presbítero, nas solidões alpestres da Calpe!

Serra da Chapada! tu, por onde as quineiras formosas, rebrilhando ao sol as lúcidas frondes, tanto nos falam ainda do Padre Sequeira, que as descobriu e descreveu, tu serás, para sempre, o pedestal da glória do primeiro sábio mato-grossense! (Corrêa, 2019, p. 560)

O Pe. José Manoel de Sequeira foi um leal representante da coroa portuguesa no Brasil e para ela trabalhou e investigou a flora mato-grossense e diversos recursos naturais brasileiros. Suas memórias descrevem as potencialidades da terra brasílica, sendo seus produtos foram enviados para Lisboa, o que colaborou para as ações exploratórias dos domínios lusitanos.

Na Memória da quina, ele assim se expressou sobre as propriedades da planta:

Ninguém hoje duvida do préstimo Medicinal da Quina Peruviana entre todos os Povos civilizados das quatro partes do Mundo, de sorte que os maiores Médicos da Europa consideram a este simples vegetal como o primeiro arrimo da Medicina e em segundo o Mercúrio denegando aos mais remédios estas primazias; depois que os

conhecimentos se passarão de opiniões a experimentos; e sendo-se descoberto no Cuyabá esta preciosíssima planta, na qual a humanidade acha socorro, a Real Fazenda aumento, e os colonos interesse, quem não vê quão bem determinado é o cuidar-se na sua cultura, colheita, administração e transportação da Capitania para fora! e sendo-me ordenado que eu escreva, e diga os meus sentimentos sobre este importante negócio, gostoso passo a formalizar um Plano, que dividirei em quatro partes, ajuntando ao mesmo tempo algumas objeções, e inconvenientes que ocorrerem. (Sequeira, IPDAC/Pasta 63, Doc. 1639)¹

Esse presbítero descobriu em Mato Grosso, mais especificamente na Chapada dos Guimarães, dois tipos de quina, a amarela e a vermelha, planta da qual se extraía remédio apropriado para cura da malária, doença então recorrente no Brasil e em outras partes dos territórios lusitanos, especialmente nas zonas de sertão, Contou ele:

Duas são as espécies de Quina descobertas nas montanhas, e serras, que vizinham a esta Villa do Cuyabá: a primeira chamada Cinchona Officinal pelos Botânicos, e a segunda chamada Cinchona lutescens, por Dom Hippolito Ruiz, na sua Quinologia. A primeira se acha pelas penedias, rochedos, e paredões, que chamam vivócas da serra, porém sempre arraigadas às pedras arenosas da familia da pedra, queos Francezes chamam gres, mas assaz frágeis de cor avermelhada, e nas quais se vê uma frouxa agregação de área. [...] Ambas estas espécies contém muitos frutos, e estes muitíssimas sementes, cujos frutos espontaneamente na força da sua maturação se abrem com estalido arrojando inumeráveis sementes, que volantes se espalham pela circunvizinhança toda promettendo copiosíssima prolificação, e contudo apenas se vê um ou dois recentes pez contíguos à Quineira mãe. (Sequeira, IPDAC/Pasta 63, Doc. 1639)

Nos estudos de Rafael Campos, era ela:

Utilizada contra as febres, dentre elas a malária, a quina foi tão importante que acabou por motivar o surgimento da quinologia, ramo da história natural dedicado ao estudo da cinchona. talvez justamente por compor plenamente os interesses do império português, o conhecimento produzido por sequeira nunca saiu dos centros de poder imperial e por este motivo nunca foi divulgado, não obstante a quina fosse uma preocupação internacional; fato que reforça o sentido de sigilo dos saberes produzidos à serviço do império luso (Campos, 2015, p. 58).

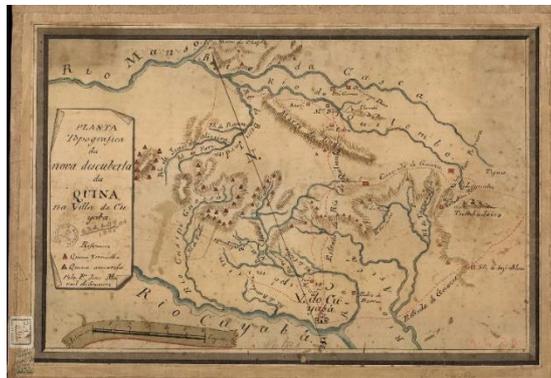
O Padre Sequeira assim descreveu o achado, a que denominou de Cinfhona:

O Inventor, diz ele sempre em terceira pessoa, partiu para as Serras do Queimado, onde examinou a Serra da Paciência e Congonhas, até que na Serra de S. Jerônimo, na vizinhança do riacho do Monjolo, descobriu a primeira árvore da Quina rubra, aliás, Cinchona Officinal, e no mesmo dia descobriu a *Quina lutescens* ou amarela, nos bosques e riachos da Estiva; e se recolheu à vila, apresentando à S.Exa. ramos, toros, cascas, folhas e frutas da Quina descoberta, a cujo exame assistiu S.Exa. com todo o cuidado e satisfação”. (Corrêa, 2019, p. 161).

¹ Este relevante e raro documento sobre a quina peruviana ou cuiabana foi transcrito, a pedido da Autora, em novembro de 2023, pelo Ateliê de Conservação e Restauração Memória & Arte, através do Cepedop, de Salvador-BA. Estes documentos foram transcritos e revisados por Dra. Vanilda Salignac de Sousa Mazzoni e Dra. Alcília Duhá Lose, paleógrafas e filólogas, em uma realização do Ateliê de Conservação e Restauração Memória & Arte e pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Documentação Paleográfica (CEPEDOP).

Diversas incursões à Chapada foram suficientes para ele confeccionar uma planta (mapa) indicando os lugares, na região de Cuiabá e Chapada dos Guimarães, onde encontrou exemplares da quina, como revelou em um de seus desenhos:

Figura 2 - Planta topográfica da nova descoberta da quina na vila do Cuiabá



Fonte: Biblioteca Nacional-RJ. Hemeroteca. 1 mapa ms. col. desenho a namquim ; 28,5 x 41,5. Planta topográfica da nova descoberta da Quina, na Villa do Cuyabá. [Cartográfico] / Padre Joze Manoel de Sequeira. In: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart232291/cart232291.html. Acesso nov. 2023

O Pe. José Manoel de Sequeira prestou relevantes e esclarecedoras informações à Coroa portuguesa, indicando a forma de plantio, as modalidades de colheita e os cuidados necessários, possibilidade de comercialização da quina e como a mesma poderia ser vendida no Brasil e na Europa.

A quina foi cuiabana enviada por diversas vezes para Portugal em caixotes revestidos de folhas de Flandres, um material laminado de ferro e aço e revestido de estanho (folha de Flandres), muito utilizado, no início do século XIX, para impedir a deterioração dos produtos exportados.

A planta da quina florescia por entre os diversos paredões da Chapada, dificultando o trabalho do Padre Sequeira, que, por diversas vezes, ali se acidentou. Vejamos seu relato sobre os penosos trabalhos:

“Não me poupei ao trabalho, ainda sofrendo crônicas enfermidades, não me aterraram os calores do dia, nem os frios da noite, me não atemorizaram os chuviscos de insetos sanguinários, que pelos desertos, de dia e noite, mortificam os viventes, ainda brutos; enfim me não horrorizaram os eminentes penedos e rochedos, pelos quais, sem caminho, umas vezes a pé e outras descalço, eu pude atravessar ...” (Sequeira, IPDAC/Pasta 63, Doc. 1639).

MEMÓRIA DO DESCOBRIMENTO DA MINA DOS MARTÍRIOS

As Minas dos Martírios foram sempre buscadas pelos colonos, principalmente mineiros, uma vez que era ela revestida de muita lenda que remetia à abundância de ouro e outros metais preciosos. Diversas incursões foram realizadas na procura desta Mina, considerada inesgotável. O Pe. José Manoel de Sequeira escreveu uma segunda Memória intitulada “*Descobrimto da Mina dos Martírios*”, datada de 1802, ocasião em que discorreu sobre a lendária jazida aurífera, tão desejada

pelos colonizadores e, principalmente, pela Coroa portuguesa. Considerando a vivência do pai e dele próprio, o Pe. Sequeira fez uma recuperação histórica dos investimentos realizados na capitania de São Paulo, Goiás e Mato Grosso:

Muitos anos ha que, por tradição, reinam notícias de três grandes descobertas de ouro nesta capitania: Urucú-macuam, nos limites de Matto Grosso, Jayme e Martírios, nos de Cuiabá.

Pelo descobrimento da primeira mina se interessou o sr. Luiz d'Albuquerque, no ano de 1776, mandando examinar os sertões em que se supunha existiam as minas; contudo, ou por fabulosas, ou por falta de práticas, não se efetuou o seu descobrimento.

Quanto ao da segunda, entraram alguns particulares em Cuiabá, tendo igual sorte, e quanto a última², ainda não consta que de Cuiabá entrasse alguém em procura dos Martírios, sendo que é mais antiga e de maior fama que as duas outras. Na capitania de S. Paulo, empenhou-se nesta descoberta o sr. conde de Sarzedas, na éra de 1723, mandando ao capitão Bartholomeu Bueno da Silva, aliás Anhanguera, aos Martyrios³, o qual, no seguinte ano, descobriu as minas dos Goiazess.

Da mesma capitania dos Goiazes intentou o sr. Tristão da Cunha este descobrimento, para o que fez conduzir a Villa Bôa alguns sertanejos e noticiosos dos Martírios; porém, conhecendo que não podiam ficar senão aquem do Rio Grande, *id est*. Araguaia, e por isso pertencendo a Cuiabá, desistiu da empresa. Só desta capitania se não tem feito expedição para o rumo do norte⁴, onde ficam as famigeradas minas dos Martírios, sendo que talvez a Providencia tenha destinado este descobrimento para a época presente, em que tanto se precisa de ouro e em que temos um governo que muito se interessa pelo aumento da Real Fazenda e utilidade de seus súditos. Confiado, pois, em que não serão desprezadas as circunstancias da tradição dos ditos Martírios, passo a narrar o que sei, por ter ouvido de meu pai, o capitão Antonio do Prado Siqueira⁵, os juízos que formo a esse respeito, e, afinal, os meios econômicos com que se poderá fazer tão interessante descoberta.

O capitão Antonio Pires de Campos⁶, íntimo amigo de meu pai e colega do capitão Bartholomeu Bueno da Silva, ao tempo em que por casualidade descobriram ouro nos Martírios, estranhando a temeridade de Bartholomeu, que procurava aquelas minas pelos desconhecidos sertões que medeiam entre S. Paulo e os dos Martírios, quando só deveria entrar por esta vila, então referia o acontecimento da expedição que tinham feito. (Sequeira, 1938, p. 284-285)

Nessa minuciosa descrição, o cronista faz referência aos índios Bororo e Coroá, assim como mencionou diversos achados auríferos na região do Rio Araguaia, corroborando para a ampliação dos conhecimentos sobre os primeiros tempos da fase mineradora. Não deixou de mencionar a atuação dos jesuítas do Pará, visto guardarem o segredo necessário dos seus achados:

Houve na Capitania do Pará uma tradição de que os missionários jesuítas conservavam grandes minas no interior do sertão; e aquele rio de água suja, que João de Azevedo viu desaguar pela parte oriental no dos Arinos, não avigora esta tradição? E a cautela com que os mesmos jesuítas conservavam, nas margens do rio Tapajós, um armazém, que forneciam de víveres todos os meses, sem que jamais se

² Talvez a única verdadeira.

³ Termo que na língua guarani que dizer *diabo* que foi.

⁴ Se bem que Pires não conhecesse rumo, contudo afirma que o sol lhe surgia à direita e se punha à esquerda.

⁵ Sempre mereceu o nome de verdadeiro, tanto em São Paulo, de onde era natural, como em Cuiabá, onde viveu 50 e tantos anos; e hoje existem ainda pessoas, quer em Villa Bella. quer nesta villa, que o conheceram.

⁶ Este foi o pai do coronel Antonio Pires de Campos, que assolou o gentio Caiapó, invasor da capitania dos Goiazes.

encontrassem os importadores com os exportadores, que indicará? É bem de supor que, com semelhante cautela, procuravam os jesuítas conservar em segredo as minas achadas (que não duvido fossem as dos Martírios), e o mais foi que conseguiram. (Sequeira, 1938, p. 269)

Ao final, confirmou a existência das Minas dos Martírios, apesar de todo segredo que as revestia:

Tenho exposto as razões que me obrigam a considerar verdadeiras as Minas dos Martírios, que para mim já não serão fábulas imaginadas, ou patranhas de sertanista; resta sabermos por que meios poderão ser descobertas. Proponho já os meus sentimentos, que a muitos parecerão paradoxos, porque são meus. Sabido que já nos intervalos dos rios Arinos e Araguaia existem estas minas, e que elas estão em um dos rios que despejam no dos Arinos, claro fica que a expedição, digo, a exploração, deverá ser feita descendo pelo mesmo rio Arinos, até a foz do rio Tapajós, de João Viegas, ou de São João, de João de Souza; e, subindo este rio, deverão examinar todos os que da parte oriental nele entrarem, até as suas origens, e, frustrada esta primeira diligência, deverão descer a procurar a outra seguinte barra, e deste modo se fará a indagação por um e outro lado. (Sequeira, 1938, 271)

MEMÓRIA SOBRE A DECADÊNCIA DAS CAPITANIAS MINERADORAS DO INTERIOR DO BRASIL

A terceira Memória do Pe. José Manoel de Sequeira, datada também de 1802, versou sobre “*A decadência atual das três Capitanias de Minas e meios de as reparar*”, esta última transcrita em um dos anexos da 2ª edição da obra *Monções*, de autoria Sérgio Buarque de Holanda, e publicada no ano de 1976.

Logo no início do texto, o Pe. José Manoel de Sequeira, cotejando as capitanias do litoral com as do interior, assim se expressou com relação às últimas:

São contudo estas Capitanias centrais mais inferiores que as outras. As de minas, que só exportam o ouro, se vêm hoje em dia em grandíssima decadência, porque este tirado uma vez, e removido para beira-mar, nada fica, senão alguns escravos e fazendas que nelas se consomem. [...] donde se tira e se não põem, necessariamente há de faltar? Esta pois é a primeira causa da decadência das Minas e da penúria em que vivem os seus habitantes”. (Sequeira, 1976, p. 133).

Prosseguindo, se deteve na descrição das Minas da capitania de Mato Grosso, onde pode pessoalmente constatar sua precária situação, ocasião em que descreveu minuciosamente os processos rudimentares de extração aurífera, sendo o mais antigo e ainda utilizado o da escavação, quando os mineiros utilizavam a alavanca, o almocafre, a bateia e a marreta, rompiam a terra com a força dos braços, processo que chamavam “desmontar”, nos tijucais, tabuleiros e feixes dos morros, de onde cavavam cada vez mais profundamente até chegar ao cascalho, de onde se extraía o ouro. O segundo modo era conhecido como batatal ou grupiara, quando tiravam a terra, fazendo rasgos, onde lavavam os cascalhos formando os chamados caxambus. Estes dois primeiros métodos eram a seco, sendo os seguintes efetivados nas correntezas dos riachos. O terceiro, mais cômodo e mais asseado, era

praticado na água, até encontrar a piçarra. O quarto método seguia os filões de quartzo, a que chamavam ouro de pedra ou vieiro de cristal. O quinto método era denominado faisqueiras, quando os mineradores colhiam o ouro sem rumo certo, recolhendo o ouro que encontram. Em Minas Gerais a extração aurífera se aperfeiçoou com equipamento de desmontes, porém em Goiás e Mato Grosso essa prática ainda não existia.

Ao final da Memória, justifica que, apesar dos anos de observação, poderia ter se enganado em alguma coisa, solicitando que a Real Academia o corrigisse.

Assim, todas as Memórias escritas pelo Pe. José Manoel de Sequeira foram orientativas para o encaminhamento da política colonial portuguesa, sendo a Real Academia de Ciências a instância responsável por revisar seus escritos e melhorá-los.

O RETORNO A CUIABÁ

Ao retornar a Cuiabá, após os estudos em Portugal, o Padre Sequeira se predispôs a ensinar História Natural aos patrícios cuiabanos, porém, em suas próprias palavras:

[...] convidando já um, já muitos dos seus patrícios, sempre se lhe respondeu que se tem vivido muitos anos no Cuiabá sem História Natural, e alguns ainda mais se adiantaram, considerando o Inventor maníaco, quando saía a examinar os produtos da Natureza; ao mesmo tempo que os naturais do Cuiabá são assaz habilitados, porém é tal a sua educação que os faz unicamente inclinados ao reinos animal, id es: cavalos, gados, peixes e mulheres, e nestes exercícios consomem a sua mocidade (Sequeira, IPDAC/Pasta 63, Doc. 1639).

Com tudo isso, ao se ver assim incompreendido pelos seus, podendo brilhar em outro meio, como acontecera em Portugal, o padre Sequeira persistiu em divulgar seus conhecimentos em sua terra, local onde desenvolveu o ensino de Filosofia e a pesquisa científica na área da Botânica.

FALECIMENTO

O Padre José Manoel de Sequeira faleceu em sua terra natal, Cuiabá, aos 75 anos de idade. Seu féretro foi descrito por D. Francisco de Aquino Corrêa:

Oh grande e extremoso filho da terra cuiabana! Ressurge agora dessa fria tumba, onde mais do que a lousa mortuária, pesaram sobre ti o esquecimento e o silêncio dos teus queridos conterrâneos!
Ressurge nesta hora, aos esplendores da tua glorificação centenária, envolto ainda nessa roupeta do padre mestre, esfarrapada nas agruras do sertão a serviço da ciência e retalhada pela inveja e pelo desprezo de teus contemporâneos!
Ressurge! e atenta nesta geração de patrícios, com que tu sonharas: vê como eles amam o estudo, como cultivam as ciências e as letras, como estremecem estes patrícios céspedes, como transplantaram para eles, um como rebento mimoso daquela Academia, que fora no além-mar, o enlevo do teu coração de sábio!

Ressurge! e mais uma vez contempla a linda flora da Pátria, onde as *persicarias* e as *daphnes* verdejam ainda pelos bosques, onde as folhas sempre verdes da quina assemelham-se às do loureiro para coroar-te a fronte e onde os buritis esbeltos acenam-te ainda com as meigas palmas, numa infindo gesto de adeuses e saudades! E já agora pode repousar! Mas lá do empírio, onde te extasias na intuição dessa beleza eterna, que entreviras aqui, por entre os sorrisos da natureza, sê hoje e por diante, o verdadeiro patrono dos intelectuais da nossa terra, tu, que foste entre nós, o patriarca da ciência, o vexilário dos nossos acadêmicos, a primeira flor da intelectualidade mato-grossense” (Corrêa, 2019, 165)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo revelou parte das produções do Pe. José Manoel de Sequeira, porém o seu conjunto, em número de seis *Memórias*, revela a importância delas para o conhecimento científico dos séculos XVIII e XIX, devendo os estudiosos investigarem sobre a possibilidade de se transcrever e publicar todas as produções deste valoroso, porém, olvidado presbítero, sejam as ainda inéditas e também aquelas depositadas da Real Academia de Ciências de Lisboa e no acervo do Instituto de Pesquisas D. Aquino Corrêa, reproduzindo as já editadas, contributo indispensável para se relevar, mais amplamente, o perfil desta personalidade e sua produção enquanto o primeiro cuiabano a ingressar na citada Academia portuguesa. Ao todo, o presbítero cuiabano deixou diversas *Memórias*, sendo quatro delas, ainda inéditas e reveladas por D. Francisco de Aquino Corrêa, em Elogio ao Patrono da Cadeira 4, por ele ocupada na Academia Mato-Grossense de Letras. As outras duas, tratamos ligeiramente neste artigo, sendo duas editadas em anexos de obras, e uma ainda inédita, que estamos nos esforçando por transcrever e fazer-la vir a lume para compor o conjunto das seis *Memórias* escritas pelo Pe. José Manuel de Sequeira.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Rafael. Ciência e controle imperial no Mato Grosso português. *MEMORIAS - Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiano*. Barranquilla, Año 11, N° 25, p. 34-71, año 11, ene-abr, 2015.
- CORRÊA, Francisco de Aquino. Elogio do Padre José Manoel de Sequeira. In: COSTA E SILVA, Paulo P.; COSTA, Anna Maria F. M.; SIQUEIRA, Elizabeth M. (coord.). **Coleção Publicações Avulsas**. Cuiabá, n. 99, 2019.
- COSTA E SILVA, Paulo P.. Apresentação do Elogio do Padre José Manoel de Sequeira, escrito por D. Francisco de Aquino Corrêa. In: COSTA E SILVA, Paulo P.; COSTA, Anna Maria F. M.; SIQUEIRA, Elizabeth M. (coord.). **Coleção Publicações Avulsas**. Cuiabá, n. 99, 2019.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Monções**. 2. Ed. Ilustrada. São Paulo: Alfa-Omega, 1976, (Coleção Biblioteca Alfa-Omega de Ciências Sociais, Série 1ª, v. 8)
- INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE MATO GROSSO. Roteiros vários às Minas dos Martírios. **Coleção Publicações Avulsas**. Cuiabá, n. 40, 2002.

LEVERGER, Augusto. Apontamentos cronológicos da província de Mato Grosso. **Coleção Publicações Avulsas**. Cuiabá: IHGMT, n. 19, 2001.

MAGALHÃES, General Couto de. **Viagem ao Araguaia**. 4. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1938. (Coleção Brasiliana, Série 5^a, v. 28, Biblioteca Pedagógica Brasileira).

MENDONÇA, Estevão. **Datas Matogrossenses**. Goiânia: Global, 1919.

SEQUEIRA, P. José Manoel de. **Memória da Quina**. Acervo do Instituto de Pesquisa D. Aquino Corrêa – IPDAC/Pasta 63, Doc. 1639.

SEQUEIRA, Pe. José Manoel de. Memória a respeito do descobrimento dos Martyrios. In: MAGALHÃES, General Couto de. **Viagem ao Araguaia**. 4. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1938. (Coleção Brasiliana, Série 5^a, v. 28, Biblioteca Pedagógica Brasileira), p, 263-281.

SEQUEIRA, Pe. José Manoel de. Memória que José Manoel de Sequeira, presbítero secular, professor real da Filosofia Racional e moral da Vila do Cuyabá, Acadêmico da Real Academia das Ciências de Lisboa enviou à mesma Academia sobre a decadência atual das três capitâneas de minas e os meios de as reparar, no ano de 1802. In: HOLANDA. Sérgio Buarque de. **Monções**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976, Anexo D, p. 133-142.



A COLÔNIA ÁRABE EM FESTA: O ENALTECIMENTO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E INAUGURAÇÃO DA MESQUITA DE CUIABÁ EM JORNAIS IMPRESSOS¹

Adriana Auxiliadora da Silva

Mestra em Estudos de Linguagem
Professora de Língua Portuguesa (SEDUC-MT)
profadrianacefapro@gmail.com

Fernando Zolin-Vesz

Doutor em Letras e Linguística, professor de Língua Portuguesa e Linguística do Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
fernando_vez@hotmail.com

RESUMO

O propósito deste artigo é compreender o processo que envolveu o período de construção e inauguração da mesquita de Cuiabá por meio de três reportagens, publicadas nos anos de 1974, 1977 e 1978, nos jornais impressos *Diário de Cuiabá* e *O Estado de Mato Grosso*. Situado na seara da Linguística Aplicada INdisciplinar, lança-se mão de locuções e sintagmas destacados/analísados em cada uma das reportagens a fim de compreender as práticas discursivas e os sentidos que produzem. O principal desses sentidos é o incessante enaltecimento da construção e da inauguração da mesquita na cidade, o que parece conduzir a aspectos relacionados à narrativa-mestra de integração social da migração árabe para as Américas.

Palavras-Chave: Mesquita. Cuiabá. Enaltecimento.

ABSTRACT

This article aims at understanding the process that involved the period of construction and inauguration of the mosque of Cuiabá through three news, published in the years 1974, 1977 and 1978, in the printed newspapers *Diário de Cuiabá* and *O Estado de Mato Grosso*. Grounded on the field of INdisciplinary Applied Linguistics, phrases highlighted/analyzed in each one of the reports are resorted in order to understand the discursive practices and the meanings they produce. The main one of those meanings is the incessant praise of the construction and inauguration of the mosque in the city, which seems to lead to aspects related to the master narrative of the social integration of Arab migration to the Americas.

Keywords: Mosque. Cuiabá. Praise.

INTRODUÇÃO

A presença da migração² árabe na constituição dos cenários urbanos brasileiros costuma ser mais facilmente encontrada em pesquisas que relatam como esses migrantes estabeleceram-se em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro (Karam, 2009; Pinto, 2010). Embora o processo de migração

¹ Este artigo é uma versão modificada da pesquisa de mestrado da primeira autora, sob orientação do segundo autor.

² Neste trabalho, preferimos os termos migração e migrantes a imigração e imigrante, ou emigração e emigrante. Todo imigrante é também emigrante, e migrante parece abarcar ambos os sentidos.

tenha ocorrido de modo semelhante a outras cidades do Brasil, que receberam levas consecutivas de migrantes sírios e libaneses desde a metade final do século XIX, a incorporação desses migrantes à vida social de Cuiabá parece ainda passar quase despercebida mesmo diante de uma infinidade de registros que ocupam, por exemplo, as vitrines das livrarias da cidade – com a biografia de Sarita Baracat, retratada como a primeira mulher a ser vereadora e prefeita da cidade vizinha de Várzea Grande, além de deputada estadual na década de 1960, assim como a história do mais famoso dos restaurantes de comida árabe da cidade, o Al Manzul, “que criou espaços de encontros e de acolhimentos, que através dos gostos e das preferências permitem a identificação e a valorização da comida árabe” (Fernandes, 2018, p. 17).

Na composição desse cenário, emerge ainda a figura de um templo religioso de profissão da fé islâmica, a mesquita de Cuiabá, construída ao longo da década de 1970 e, conforme reportagem publicada pelo jornal impresso *O Estado de Mato Grosso*, a primeira do Estado de Mato Grosso:

[...] já está bem adiantada a construção da primeira mesquita de Mato Grosso. Ela está situada no Bairro Bandeirante, próximo à EMBRATEL. As suas linhas arquitetônicas características são perfeitamente identificadas [...] A grande obra está se concretizando graças à contribuição da grande colônia árabe radicada nesta capital. (Jornal *O Estado de Mato Grosso* – 29 jun. 1976)

Como pode ser observado no excerto da reportagem, a importância que a mesquita adquiriu, desde sua construção (dado que sua inauguração acontece dois anos após tal reportagem), para a composição da paisagem urbana da capital mato-grossense, é perceptível. Mais: trata-se do enaltecimento da construção e da inauguração de uma mesquita na cidade.

Este artigo, portanto, busca analisar três reportagens, constantes nos jornais impressos *Diário de Cuiabá* e *O Estado de Mato Grosso*, entre os anos de 1974 e 1978, período em que ocorre a intenção de construção e a inauguração da mesquita, de modo a abranger os momentos históricos em que a mesquita foi sonhada, construída e inaugurada. Para tanto, inicialmente situamos esta investigação na seara da Linguística Aplicada INdisciplinar e seus movimentos transdisciplinares oriundos das ciências sociais e das humanidades. Em seguida, apresentamos uma breve constituição sócio-histórica do Islã, além de uma concisa exposição histórica da denominada “narrativa-mestra” da migração árabe para as Américas, com enfoque na cidade de Cuiabá, para então analisar as reportagens que constituem o corpus desta investigação.

A LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR

Este artigo encontra-se emoldurado pela compreensão do que Moita Lopes (2006) denomina Linguística Aplicada INdisciplinar, ou seja, as discussões que o permeiam pautam-se na direção de

um arcabouço teórico transdisciplinar, afastando-se da famigerada concepção de que linguística aplicada organiza-se enquanto aplicação da linguística. Essa perspectiva aponta para a reivindicação da linguística aplicada em “misturar-se”, “melecar-se” (Rojo, 2013, p. 65) com teorias que atravessam o campo das ciências sociais e das humanidades, na tentativa de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14), ou seja, a Linguística Aplicada INdisciplinar centra-se na compreensão dos mais diversos usos da linguagem situados na práxis humana.

Daí a necessidade em empregar, por um lado, proposições oriundas de diferentes áreas das ciências sociais e das humanidades como embasamento teórico para a compreensão do mundo social. No caso das reportagens inscritas nos jornais impressos *Diário de Cuiabá* e *O Estado de Mato Grosso* em análise nesta investigação, lança-se mão notadamente dos estudos sobre a concepção sócio-histórica do Islã, além da história sobre a migração árabe para as Américas, áreas do conhecimento também marcadas pelos meandros da pesquisa transdisciplinar. Tal perspectiva, portanto, tem conduzido à compreensão da seara da Linguística Aplicada como conhecimento não disciplinar.

Por outro lado, vale lembrar que, desde a chamada virada discursiva, a qual traz “[...] a noção de discurso para o centro da reflexão” (Maingueneau, 2015, p. 18), o interesse dos estudos das ciências sociais e humanidades tem sido direcionado para os objetos produzidos por meio de práticas discursivas. Nesse viés, discursos são práticas, que produzem uma pluralidade de assimetrias, poderes, saberes, posições, descrições e classificações do mundo social – desse modo, criando sentidos que contribuem para a construção de determinadas compreensões em certo momento sócio-histórico. A nosso ver, são esses sentidos, situados socio-historicamente, que se relacionam à construção e à inauguração da mesquita de Cuiabá, e resultam no enaltecimento que as reportagens conferem à primeira mesquita do Estado de Mato Grosso. Em virtude dessa especificidade, as reportagens não são analisadas em seu todo, mas enfatizando locuções e sintagmas que buscam construir/demarkar tal compreensão.

Para a constituição do corpus deste artigo, os dados foram gerados no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, por meio de visitas transcorridas durante os meses de maio, junho e julho de 2018. Nesse período, foram pesquisadas reportagens referentes à mesquita, publicadas entre os anos de 1970 e 1980, nos jornais impressos da época *Equipe*, *O Jornal de Mato Grosso*, *O Diário de Cuiabá* e *O Estado de Mato Grosso*, com o propósito de compreender como a construção e a inauguração da mesquita da cidade são retratadas nos referidos jornais. Das sete reportagens encontradas³, três são aqui analisadas de modo a abranger três dos momentos históricos retratados

³ A análise das sete reportagens pode ser encontrada em Silva (2020).

por dois dos jornais: o anúncio do início da construção da mesquita, a continuidade dos trabalhos e a inauguração do templo religioso.

O quadro abaixo sintetiza a seleção das três reportagens que compõem o corpus de análise desta pesquisa.

Quadro 1 – Reportagens em análise

	Manchete da reportagem	Jornal	Data de publicação
1	A Colônia Árabe de Cuiabá em festa	O Diário de Cuiabá	01/11/1974
2	Quase pronta a primeira Mesquita de Mato Grosso	O Estado de Mato Grosso	12/5/1977
3	Será inaugurada hoje a Mesquita de Cuiabá	O Estado de Mato Grosso	16/7/1978

UMA BREVE CONSTITUIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO ISLÃ

Como prática religiosa, o Islã, cujos templos de profissão da fé são conhecidos como mesquitas e cujo líder religioso máximo é o profeta Muhammad⁴, é uma religião monoteísta, ancorada no Alcorão, o livro sagrado em que constam os ensinamentos e as leis islâmicas. Muçulmano é toda pessoa que professa o Islã como religião, independente de residir em alguma região do Oriente Médio ou em qualquer outro lugar do planeta. Demant (2015) explica que “o Islã surgiu há mais de 1.400 anos e se espalhou por três continentes e inúmeras sociedades, encontrando condições vastamente diferentes entre si” (Demant, 2015, p. 14). Desse modo, conforme o autor, “o mundo muçulmano abrange, nos dias de hoje, cerca de 1,3 bilhão de seres humanos, um quinto da humanidade [...] Eles se encontram concentrados num vasto arco, que se estende da África Ocidental até a Indonésia, passando pelo Oriente Médio e a Índia” (Demant, 2015, p. 13). Portanto, como destaca o autor, a compreensão de que o povo muçulmano estaria somente no Oriente Médio não condiz com a totalidade, porque não é somente o povo árabe que segue a religião islâmica, ou seja, ser árabe muçulmano não necessariamente significa viver no Oriente Médio: “existem no Oriente Médio importantes nações muçulmanas de povos não árabes, como os turcos e curdos, e mesmo não predominantemente muçulmanas, como Israel, cuja população é majoritariamente judaica” (Demant, 2015, p. 14). Julgamos necessária tal explicação inicial dado o caráter cultural e político comumente

⁴ Muhammad é a forma transliterada do árabe para Maomé.

construído pelas sociedades ocidentais em relação ao Islã como uma religião de fanáticos radicais, opressores, irracionais e tradicionais, como um oposto binário ao que se relaciona ao mundo ocidental (Pinto, 2014), cujo temor se fortaleceu principalmente pós-11 de setembro de 2001, quando os Estados Unidos sofreram ataques em seu território.

Embora o Islã não se manifeste de maneira fixa, única, mas por meio de práticas múltiplas e diferenciadas, visto ser praticado por povos distintos entre si, Pinto (2010) destaca os cinco pilares que o marcam como prática religiosa:

- 1) profissão de fé (Shahada): “só há um Deus (o que foi revelado pelo anjo Gabriel, na revelação corânica) e Muhammad é seu profeta”;
- 2) preces rituais (Salat): as orações são realizadas cinco vezes ao dia – ao amanhecer, ao meio-dia, à tarde, ao pôr-do-sol e ao se deitar;
- 3) doações (Zakat): é a contribuição anual oferecida pelos muçulmanos com posses;
- 4) jejum (Sawm): no período do mês islâmico do Ramadan, os muçulmanos saudáveis devem praticar o jejum de alimentos, bebidas e relações sexuais que se prolongam aos primeiros minutos da luz solar;
- e 5) peregrinação (Hajj): o percurso feito até Meca é chamado de peregrinação e deve ser realizada pelo menos uma vez durante a vida de todo muçulmano.

No que se refere à constituição histórica do Islã, Pinto (2010) e Demant (2015) observam que Muhammad nasceu na cidade de Meca por volta do ano de 570. Quando estava próximo dos 40 anos de idade, teria recebido a revelação corânica pelo anjo Gabriel para que o povo encontrasse o “verdadeiro Deus”. Assim Muhammad se tornaria o grande líder do conhecimento islâmico. Seu falecimento, em 632, após ter espalhado o Islã em grande parte da Península Arábica, provocou um longo processo de ruptura, no qual criaram-se leis, normas e ortodoxias diferentes: o grupo que se organizou em torno da devoção religiosa à família do profeta, denominados xiitas, e aqueles que evocavam apenas a tradição deixada por Muhammad, a qual não incluiria as regras de sucessão, designados coletivamente como sunitas (Pinto, 2014). Sobre tal ruptura, Bissio (2012) argumenta que “é na escolha do sucessor que começa a existir uma interpretação diferenciada entre os seguidores do profeta, diferença essa que estará no âmago da posterior divisão entre sunitas e xiitas” (Bissio, 2012, p. 147).

Ainda relacionado às divisões sectárias, surge o sufismo como a vertente mística do Islã, normatizada em volta de um conjunto de doutrinas e rituais de tradição esotérica ou mística. Sobre essa vertente, Pinto (2014) aponta que “o sufismo emergiu no período formativo do Islã, através da interpretação esotérica de determinados versos e passagens da revelação corânica” (Pinto, 2014, p. 101). Ainda conforme o autor, o princípio da religiosidade sufista pode ser encontrado nas práticas de meditação do profeta Muhammad, que tinha por costume recolher-se nas cavernas das montanhas

de Meca para se dedicar à meditação e ao jejum. É em um desses períodos de isolamento que Muhammad recebe a visita do anjo Gabriel e a primeira das revelações corânicas.

Portanto, observa-se que, entre as três principais correntes sectárias do Islã, há divergências na maneira como são interpretadas e vivenciadas as leis do Alcorão, o que parece evidenciar uma prática religiosa bastante diversa, não apenas geograficamente, conforme abordado no início desta seção (ser árabe muçulmano não necessariamente significa viver no Oriente Médio), mas principalmente em termos do modo como o Alcorão é interpretado por cada uma de suas correntes sectárias.

A “NARRATIVA-MESTRA” DA MIGRAÇÃO ÁRABE PARA AS AMÉRICAS

A fim de compreender a migração árabe para as Américas, Pinto (2010) traça uma “narrativa-mestra”, a qual pode ser sintetizada por meio do eixo expulsão-acolhimento-integração social: da fuga da pobreza, da opressão política e da perseguição religiosa do Império Otomano à prosperidade financeira e a integração social nas Américas. Embora o processo migratório, sobretudo de origem síria ou libanesa, que se caracterizava pela agricultura como principal fonte de renda em seu país de origem, possa ser atribuído a um conjunto de fatores sociais e econômicos, Pinto (2010) destaca a proliferação de conflitos no transcorrer do século XIX, perante a ascensão da Europa frente ao Império Otomano.

Como podemos observar, o processo da migração árabe para as Américas mostra-se bem mais complexo do que aquele comumente apresentado, resumido a uma visão reducionista associada à intolerância religiosa do Império Otomano e à relação de submissão e regulação do acesso à terra. Essa complexidade parece estar relacionada à incursão de potências europeias à época, particularmente Inglaterra e França, na dinâmica social, política e econômica da sociedade otomana, criando tensões sociais e conflitos sectários, e culminando no quadro colonial imposto às então ex-províncias do Império, como Síria e Líbano. Com o fim da Primeira Guerra Mundial e o subsequente término do Império Otomano, as províncias árabes foram divididas entre ingleses e franceses em áreas de influência colonial com o suposto propósito de “preparar os povos árabes para a independência” (Pinto, 2010, p. 40). Assim, a Inglaterra ocupou a Palestina, a Transjordânia e o Iraque. Já a França, a Síria e o Líbano. A situação colonial gerou um quadro de depressão econômica e repressão política, mantendo e/ou intensificando o fluxo migratório. De acordo com Pinto (2010), foi a instabilidade política e econômica, criada pela colonização inglesa e francesa, e perpetuada no período pós-independência, que mantiveram os processos migratórios, iniciados no final do século XIX.

Já nas Américas, como não havia incentivo para permanecerem na vida do campo, tornando mais distante o sonho de estabelecer-se financeiramente para poder ajudar ou trazer as famílias (Karam, 2009), os migrantes árabes escolheram “como profissão o comércio” (Truzzi, 2007, p. 362). Dessa maneira, criou-se no imaginário da sociedade brasileira, até os dias atuais, a imagem de que esses migrantes são grandes negociantes e comerciantes natos (Pinto, 2010), apagando as razões que os levaram a deixar países como a Síria e o Líbano, em nome da sobrevivência, para aqui se estabelecerem.

Além do comércio, outra estratégia encontrada para a integração social desses migrantes, segundo Oliveira e Junqueira (2016), foi a formação de famílias com a elite local. Essa atitude atribuía credibilidade ao comerciante ou (então) empresário:

a estabilidade econômica foi, sem dúvida, a principal promotora dessas alianças matrimoniais. Ela permitiu a confiabilidade necessária para seus ingressos em róis de privacidades, incluindo as atividades econômicas. Seria leviano afirmar que o matrimônio, de uma maneira generalizada, fosse baseado em interesses econômicos, uma vez que, para alguns, poderia constituir-se como uma estratégia para, inclusive, assegurar a permanência legal no Brasil (Oliveira; Junqueira, 2016, p. 394).

Ainda na perspectiva da integração social dos migrantes árabes nas Américas e no contexto socioeconômico das décadas de 1930 e 1940 no Brasil, o sucesso econômico desses migrantes possibilitou, conforme Karam (2009), o investimento no capital cultural dos filhos, como a educação, o que permitiu uma expressiva elevação da mobilidade social dos migrantes árabes. Como destaca o autor, “nos anos 1940, as profissões liberais e os estudos universitários adquiriram uma importância extraordinária com o crescimento das classes industriais e urbanas, graças, em parte, ao programa de industrialização liderado pelo Estado, do governo Getúlio Vargas” (Karam, 2009, p. 125). Assim, podemos considerar que os migrantes, que conseguiram se estabelecer economicamente e que, portanto, compunham a elite comercial, tiveram as “portas abertas” (Pinto, 2010, p. 68). Essas “portas abertas” eram destinadas para os migrantes já estabelecidos com seus comércios na cidade, possivelmente casados com membros da elite local (Oliveira; Junqueira, 2016) e que já tinham seus filhos integrando a elite cultural e econômica, principalmente por meio das profissões liberais que desempenhavam (Karam, 2009).

Assim, no que tange particularmente à migração árabe para Cuiabá, com o sucesso econômico, principalmente como proprietários de lojas de rua (Brandão, 2007), casados com membros da elite local e com filhos desempenhando profissões liberais, quando os migrantes árabes muçulmanos aportados em Cuiabá manifestaram o interesse na construção de uma mesquita na cidade, ainda no início da década de 1970, não houve a manifestação, nos jornais impressos da época, de qualquer empecilho para que isso acontecesse. Ao contrário: como pode ser observado já na primeira reportagem analisada neste estudo – *A Colonia Árabe de Cuiabá em festa*, publicada no jornal

impresso *Diário de Cuiabá*, em 1/11/1974 –, as notícias enaltecem tal interesse. Como destaca Pinto (2010), as portas estavam sempre abertas, desde que atendidas as especificações descritas nesta seção.

O ENALTECIMENTO DA CONSTRUÇÃO E DA INAUGURAÇÃO DA MESQUITA

As três reportagens analisadas na sequência destacam os momentos históricos em que a mesquita foi sonhada, construída e inaugurada. Já a primeira delas parece caminhar para o enaltecimento de tal processo.

A Colônia Árabe de Cuiabá em festa

Com a presença da maioria da coletividade árabe de Cuiabá foi realizada no dia 30 de outubro de 1974 na sede da sociedade muçulmana de Cuiabá **uma reunião onde foi recebida com honra e satisfação uma comissão presidida pelo SHEIK Ahmad Saleh Mouhairi**, enviado especial da embaixada da Arábia Saudita que por ordens de sua majestade o Rei Façal, veio a Cuiabá além de visitar a coletividade árabe de Cuiabá entregar a sociedade beneficente muçulmana de Cuiabá um cheque no valor de cR\$30,000 (trinta mil dólares, aproximadamente duzentos e trinta mil cruzeiros) como donativo de sua majestade para construção de Mesquita e escola árabe nesta capital. Durante a reunião onde falaram diversos oradores, falou sua Exa. **O Sheik Ahmad Saleh Mouhairi que com a inteligência e cultura que lhe é popular, conscientou a todos a união pelo ideal de realizar o sonho de todos que é a construção tanto da mesquita como da escola**, que marcará a presença não somente da coletividade como a cultura árabe nesta capital hospitaleira⁵.

Fonte: Jornal *O Diário de Cuiabá*, em 1º nov. 1974

A reportagem acima apresenta como a concepção do enaltecimento da construção da mesquita parece ganhar destaque na própria manchete da reportagem: a locução adjetiva “em festa” marca o momento de celebração não apenas pela vinda do Sheik, mas principalmente pela possibilidade da construção da mesquita. Estar “em festa” sintetiza, na reportagem, comemoração, enaltecimento por recepcionar aquele que vem trazer a possibilidade da concretização de um sonho de muitos, ou, ao menos, da “colônia árabe de Cuiabá”. Daí o emprego da locução adjetiva “com honra e satisfação” já na primeira sentença que compõe a reportagem: a “colônia árabe de Cuiabá” está “em festa”, pois enaltece a presença do Sheik na cidade, o qual é recebido com uma reunião “na sede da sociedade muçulmana de Cuiabá”. A Sociedade Beneficente Muçulmana era uma instituição em que os muçulmanos da cidade se reuniam para fazer suas orações diárias voltadas a Meca (um dos cinco pilares do Islã, conforme apresentado anteriormente), uma vez que não havia uma mesquita na cidade para professarem sua fé. A celebração da vinda do Sheik a Cuiabá está associada, de igual modo, à concretização do “sonho de todos que é a construção tanto da mesquita como da escola [árabe]”,

⁵ A transcrição das reportagens presentes neste artigo preserva a escrita original.

como pode ser observado na fala atribuída ao Sheik pela reportagem. Relacionar a construção da mesquita ao substantivo “sonho” parece retomar, uma vez mais, o núcleo do enaltecimento da possibilidade da construção de uma mesquita na cidade, a qual demanda “união” de todos em prol desse “ideal”, substantivos outorgados, na reportagem, à fala do Sheik para referir-se à construção da mesquita.

Esse conjunto de sintagmas valorativos destacados no parágrafo anterior parece conduzir, portanto, à concepção do enaltecimento da construção da mesquita de Cuiabá: trata-se de um “sonho”, um “ideal” da colônia árabe da cidade, a qual se encontra “em festa” diante da vinda do “Sheik Ahmad Saleh Mouhairi, enviado especial da embaixada da Arábia Saudita “e a doação do valor de “30 mil dólares”, certamente decisivo para a construção do tão almejado “sonho”. Na reportagem dois, o “sonho”, o “ideal” da construção da primeira mesquita de Mato Grosso começa a ganhar forma dois anos após o anúncio da possibilidade da construção.

Quase pronta a primeira Mesquita de Mato Grosso

Dentro de três ou quatro meses deverá ser inaugurada **a primeira mesquita de Mato Grosso**, construída nesta capital pela sociedade Beneficente Muçulmana de Cuiabá. As instalações internas estão praticamente concluídas, inclusive o altar. **A sua cúpula central com vidros multi-coloridos, dão o toque da arquitetura, que se embeleza ainda mais com a sua torre alta** e no mais puro estilo dos templos existentes no Oriente Médio. Por fora as obras estão bem adiantadas. A colônia árabe desta Capital é das maiores e **esta primeira mesquita de Mato Grosso** está sendo construída graças **uma abnegação total**. Até o rei Faisal, da Arábia Saudita, nos últimos meses de sua vida, deu valiosa colaboração a **este grande empreendimento**. Os dirigentes da Sociedade Beneficente Muçulmana de Cuiabá estão, **a custo de muito sacrifício e muita luta, concretizando um antigo sonho**, que agora marcha para se tornar uma realidade. Juntamente à mesquita funcionará uma escola para ministrar aula de língua árabe a todos os filhos da colônia até à idade dos quatro anos. Serão ministradas também, aulas de português para que todos possam ficar conhecedores da língua brasileira.

Fonte: Jornal *O Estado de Mato Grosso*, 12 abr. 1977.

Como pode ser observado, a reportagem contribui para continuar o reforço ao enaltecimento da construção da mesquita: não apenas o emprego, tanto no título da reportagem quanto no corpo do texto (por duas vezes), do sintagma “a primeira mesquita de Mato Grosso”, como também o uso de outro sintagma – “este grande empreendimento” – para referenciar a mesquita, sugerem a retomada da discussão apresentada na análise da reportagem um em relação ao modo empregado pelos jornais para referirem-se ao enaltecimento da construção da mesquita. Não obstante, a descrição da cúpula central e da torre, que a reportagem apresenta sobre a mesquita, a qual, conforme destacado no título, está “quase pronta”, parece confirmar a exaltação que a construção do templo recebe dos jornais impressos da época: “a sua cúpula central com vidros multicoloridos, dão o toque da arquitetura, que se embeleza ainda mais com a sua torre alta”. O emprego do sintagma “vidros multicoloridos”, para referir-se à cúpula central, bem como o uso do verbo “embelezar”, aplicado como referência à torre

da mesquita, parecem validar o posicionamento de enaltecimento da construção da mesquita adotado pelos jornais à época.

Além disso, o emprego da forma verbal no gerúndio, no sintagma “concretizando um antigo sonho”, sugere a retomada do processo de andamento do “sonho”, agora complementado pelo adjetivo “antigo”, de construção da mesquita pela “colônia árabe de Cuiabá”, a qual, se, à época, já se encontrava “em festa”, conforme destacado pela reportagem um, com a possibilidade da construção da “primeira mesquita de Mato Grosso”, agora, três anos depois, consegue ver esse “antigo sonho” se concretizando, diante do “grande empreendimento” que já possui sua “cúpula central” e “sua torre”. Ainda conforme a reportagem, o templo vem para satisfazer a colônia árabe que necessitava de um espaço para professar sua fé, cuja construção, “a custo de muito sacrifício e muita luta”, demanda “uma abnegação total”, o que parece contribuir para o enaltecimento ainda maior da construção da “primeira mesquita de Mato Grosso”.

Já a reportagem três destaca, como forma de enaltecer a inauguração da mesquita, a “grande relevância” que tanto a solenidade de inauguração quanto a mesquita em si assumem para a cidade de Cuiabá, a qual pode ser atestada pela extensão da reportagem – a maior de todas até aqui analisadas – e pelas informações complementares que apresenta, como um breve histórico da construção do templo religioso e o detalhamento da solenidade de inauguração.

Será inaugurada Hoje a Mesquita de Cuiabá

Fato de grande relevância para esta Capital e para a colônia árabe é a inauguração hoje, às onze horas, da Mesquita de Cuiabá, localizada à Rua Baltazar Navarro, número 9, no Bairro Bandeirante. Numa entrevista exclusiva a este jornal o Sheik Ahmad Saled Mahari, enviado especial da Arábia Saudita para assuntos islâmicos no Brasil, informou que a Mesquita de Cuiabá, **além de ser a única no Estado de Mato Grosso, é a maior, mais importante e mais moderna de toda América Latina**, sendo o seu estilo arquitetônico, idêntico ao das mesquitas construídas no Oriente Médio. Para o ato da inauguração, **de grande relevância para o Estado**, além de altas autoridades brasileiras, estarão presentes representantes muçulmanos de outros Estados, embaixadores dos países árabes no País, delegados de doze centros islâmicos de Beneficiência atuantes no Brasil e dezenas de famílias muçulmanas residentes em Cuiabá, o que bem representa a importância do evento religioso. No Brasil existem outras mesquitas, situadas nas cidades de Barretos e na Capital do Estado de São Paulo, em Paranaguá, Londrina e Curitiba, no Paraná, e em Brasília, Capital Federal. Segundo o Sheik Ahmad Saled Mahari, estão ainda em fase de construção outras mesquitas, sendo uma em Santo Amaro, populoso bairro da Capital paulistana e na cidade de Santos, ainda no Estado de São Paulo, outra em Manaus e também no Rio de Janeiro, onde a comunidade muçulmana é muito numerosa.

Início das Obras

A Mesquita de Cuiabá, teve sua pedra fundamental lançada exatamente há três anos atrás, em solenidade presidida pelo Governador Garcia Neto e com a presença de ilustres autoridades e diplomatas dos países árabes sediados em Brasília, ocasião em que foi ressaltado o trabalho da comunidade no Estado pelo governador Garcia Neto. Hoje as iminentes autoridades voltarão a reunir-se, desta vez para abrilhantar a

inauguração da mesquita, que vem despertando muita curiosidade ao cuiabano, não só pelo seu estilo oriental como também pelo ritual, até então aqui nunca visto.

As Solenidades

As solenidades cívicas religiosas começarão às onze horas, quando ao som do Hino Nacional, será hasteada a Bandeira brasileira no mastro do pátio da Mesquita. Em seguida será lido o "AL FATHA", que é a abertura do Alcorão a todos os presentes, que receberão o livro impresso "Mensagem da Mesquita" do Sheik Ahmad Saled Mahairi explicando todo o desenvolvimento do ritual sagrado islâmico. Após a leitura, será descerrada uma placa de bronze, alusiva ao ato, e aí então o governador Garcia Neto será distinguido com a honra de cortar a fita simbólica, dando por inaugurada oficialmente a Mesquita de Cuiabá, **o maior templo islâmico da América Latina**. Em seguida, todos passarão para o interior da Mesquita, e obedecendo a sequência dos ritos, assistirão a primeira devoção muçulmana realizada em Mato Grosso.

Autoridades presentes

Além do Governador Garcia Neto e sua esposa, estarão presentes à inauguração autoridades federais, estaduais, municipais. Representando os países árabes, virão o embaixador da Arábia Saudita, o Sheik Mamom Kabari; o embaixador do Líbano, Samir Hobaika e do Gabão, Abdulah Muhtar. Estarão também em Cuiabá para a inauguração da Mesquita, os embaixadores do Egito, da Líbia, de Bangladesh e do Paquistão. O Sheik Ali Alrifai, do Centro Islâmico de São Paulo, que já se encontra nesta Capital desde o sábado, comparecerá acompanhado do Sheik Abdul Aziz Enani, "Imad" de Brasília e de representantes de todos os Centros de Beneficência Islâmicos localizados em doze Estados brasileiros. Embora não pertença à religião, estará prestigiando a inauguração o Bispo Maronita de São Paulo, Mutran Chidid.

Encerramento

Após o término do ato litúrgico, será oferecido um banquete às autoridades presentes no Clube Dom Bosco, ocasião em que o governador Garcia Neto, usará da palavra fazendo alusão ao evento e a conduta da comunidade muçulmana através de seu trabalho em Cuiabá, terminando com um discurso do Sheik Mamom Kabari, da Arábia Saudita, que falará em nome dos demais diplomatas presentes.

Fonte: Jornal *O Estado de Mato Grosso*, 16 jul.1978.

Na reportagem, dois aspectos merecem destaque: o primeiro se refere ao emprego do sintagma “grande relevância”, tanto na abertura da reportagem – “fato de grande relevância para esta Capital e para a colônia árabe é a inauguração hoje, às onze horas, da Mesquita de Cuiabá” – quanto no corpo do texto do parágrafo inicial – “para o ato da inauguração, de grande relevância para o Estado”. Em ambos os casos, o jornal parece buscar o enaltecimento da inauguração da mesquita, exaltando a importância, a “grande relevância” que tal ato pode constituir não apenas para Cuiabá e para a “colônia árabe” da cidade, mas também para o Estado de Mato Grosso.

Essa ênfase, conferida pelo jornal à “grande relevância” que a inauguração da mesquita parece assumir, pode ser justificada por meio de uma informação constante no corpo do primeiro parágrafo da reportagem, bem como diluída na seção “As solenidades” – além de retomar, de certo modo, o sintagma “a primeira mesquita de Mato Grosso” (exaustivamente empregado na reportagem dois durante a construção do templo religioso). Trata-se da maior mesquita da América Latina à época: “além de ser a única no Estado de Mato Grosso, é a maior, mais importante e mais moderna de toda América Latina” e “o maior templo islâmico da América Latina”. Assim, a presença de número significativo de autoridades, conforme relatado minuciosamente pela reportagem, também parece se

justificar, e o enaltecimento da inauguração da mesquita se apresenta como algo axiomático diante da “grande relevância” que tal solenidade assume para a “grande colônia árabe radicada nesta capital”, para Cuiabá e para o Estado de Mato Grosso. Não se trata apenas da opulência de sua cúpula, tampouco da beleza da “sua torre alta”, mas de uma “grande obra”, um “grande empreendimento” fruto de “um sonho que se concretizou”, um “fato de grande relevância” que toma corpo não apenas como “a primeira mesquita de Mato Grosso”, mas como “o maior templo islâmico da América Latina”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A COLÔNIA ÁRABE EM FESTA

O intuito deste artigo foi compreender o processo de construção e de inauguração da mesquita de Cuiabá por meio de três reportagens, publicadas nos anos de 1974, 1977 e 1978, nos jornais impressos *Diário de Cuiabá* e *O Estado de Mato Grosso*. Situados na seara da Linguística Aplicada INdisciplinar, lançamos mão das práticas discursivas apresentadas por tais reportagens e os sentidos que produzem. O principal desses sentidos é o enaltecimento da construção e da inauguração da mesquita na cidade, atestado por meio de locuções e sintagmas destacados/analizados em cada uma das reportagens na seção anterior.

O resultado de tal compreensão pode ser sintetizado por meio do sintagma que intitula este artigo e a primeira reportagem analisada (retirada do jornal *Diário de Cuiabá*), além de subintitular esta seção: “a colônia árabe (de Cuiabá) em festa”. Como abordamos em outro momento, a locução adjetiva “em festa” sintetiza comemoração, enaltecimento da construção e da inauguração da “primeira mesquita do Estado de Mato Grosso” e a “maior da América Latina” à época. Tal processo de enaltecer não encontra manifestações de objeção sobre o templo religioso na cidade. Ao contrário: o enaltecimento é incessante nas três reportagens por meio de um conjunto de locuções e sintagmas que produzem tal sentido, como pode ser observado na análise das reportagens na seção anterior. Embora inseridas no contexto de uma sociedade predominantemente cristã, as reportagens não sinalizam registro algum de qualquer empecilho para a construção e a inauguração da mesquita: o enaltecimento inicia inclusive pelo sonho dos migrantes árabes muçulmanos aportados em Cuiabá por tal empreendimento, como podemos verificar já na primeira reportagem. Como a religiosidade desses migrantes não gerava qualquer tipo de problema, a construção de uma mesquita em nada alteraria as relações sociais, comerciais e familiares já estabelecidas.

Assim, a “narrativa-mestra” de integração social da migração árabe para as Américas, segundo a qual aqueles migrantes com sucesso econômico e que compunham a elite comercial, possivelmente casados com membros da elite local e cujos filhos integravam a elite cultural e econômica como profissionais liberais, sempre tiveram as “portas abertas”. São essas “portas abertas” que permitem o

enaltecimento da construção e da inauguração nas reportagens aqui analisadas. Tais portas possibilitaram, por exemplo, a eleição de uma mulher, inicialmente como vereadora do município vizinho de Várzea Grande, posteriormente como prefeita da cidade, para culminar no cargo de deputada estadual ainda na década de 1960 – Sarita Baracat era filha de pai libanês e galgou importante lugar no cenário da política mato-grossense. De igual modo, tais portas continuaram abertas para a família do migrante libanês proprietária do restaurante Al Manzul, cujo empreendimento ganhou tamanha relevância para a sociedade cuiabana que, por décadas, representou a cultura árabe na cidade de Cuiabá: [...] “o que nos chamou atenção sobre o restaurante foi o fato de ele ser reconhecido nacional e internacionalmente, recebendo prêmios anualmente em diversas avaliações gastronômicas” (FERNANDES, 2018, p. 48).

Eram possivelmente essas elites econômicas, as quais integravam a “colônia árabe de Cuiabá”, que se encontravam “em festa” desde o dia 1º de novembro de 1974.

REFERÊNCIAS

- BISSIO, B. **O mundo falava árabe**: a civilização árabe-islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Battuta. São Paulo: Civilização Brasileira, 2012.
- BRANDÃO, G. A. **Sírios e libaneses em Cuiabá**: imigração, espacializações e sociabilidade. 2007. 144p. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.
- DEMANT, P. **O mundo muçulmano**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FERNANDES, M. C. R. **As aventuras do gosto**: o restaurante Al Manzul de Cuiabá como expressão da culinária árabe. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2018.
- KARAM, J. T. **Um outro arabesco**: etnicidade sírio-libanesa no Brasil neoliberal. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- OLIVEIRA, M. A. M.; JUNQUEIRA, N. M. Representações sociais de sírios e libaneses em Corumbá, MS: comércio, casamento e cemitério. **Revista Transporte Y Território**, n. 15, p. 388-403, 2016.
- PINTO, P. G. H. R. **Árabes no Rio de Janeiro**: uma identidade plural. Rio de Janeiro: Cidade Viva, 2010.

PINTO, P. G. H. R. **Islã: religião e civilização** – uma abordagem antropológica. Aparecida: Santuário, 2014.

ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. pp. 63-78, 2013.

SILVA, A. A. (2020). **O processo de construção e inauguração da mesquita de Cuiabá em jornais impressos: uma perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2020. 75p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

TRUZZI, O. Presença árabe na América do Sul. **História Unisinos**, v.11, n.13, p. 361-363, 2007.

O ANTES E O DEPOIS DA VIAGEM DIASPÓRICA: UMA ANÁLISE DA TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIA DA NARRADORA-PROTAGONISTA DE *O CRIME DO CAIS DO VALONGO*



Laís Maíra Ferreira

Professora da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT)
laismaira@yahoo.com.br

Divanize Carbonieri

Professora-associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem - UFMT
divanize.carbonieri@ufmt.br

RESUMO

Muana Lómuè é a narradora-protagonista da obra *O crime do Cais do Valongo* (2018) de Eliana Alves Cruz. A personagem, a exemplo de tantos outros africanos, foi arrancada de seu território de origem e escravizada em terras brasileiras. Ela chega ao país no final do século XVIII, passando a viver na cidade do Rio de Janeiro e é nessa mesma cidade que vive até o fim de seus dias. O objetivo do presente artigo é analisar o antes e o depois da viagem diaspórica que a protagonista teve que fazer. Pretende-se demonstrar como Alves Cruz, a partir do relato individual da narradora, busca traçar uma narrativa de dimensões coletivas, reconstruindo, por meio da ficção, os movimentos dos escravizados trazidos para o Brasil. A análise será feita com base em uma pesquisa bibliográfica que reúne os trabalhos de Avtar Brah (2011), James Clifford (1994) e Roland Walter (2009), que concentram seus estudos na questão da diáspora.

Palavras-chave: Diáspora. Escravidão. Brasil. Valongo. Eliana Alves Cruz.

ABSTRACT

Muana Lómuè is the protagonist-narrator in *O crime do Cais do Valongo* (2018), a novel authored by Eliana Alves Cruz. That character, like so many other Africans, was taken from her motherland and enslaved on Brazilian soil. She arrives in Brazil at the end of the 18th century, settling in the city of Rio de Janeiro, where she lives until the end of her life. Indeed, the objective of this article is to analyze the before and after of the diasporic journey that the protagonist-narrator had to overtake. The aim is to demonstrate that Alves Cruz, based on the narrator's individual account, seeks to trace a narrative of collective dimensions, reconstructing through fiction the movements of the enslaved people brought to Brazil. The analysis will be based on bibliographical research, combining the works of Avtar Brah (2011), James Clifford (1994) and Roland Walter (2009), who focus on the study of the diaspora.

Keywords: Diaspora. Slavery. Brazil. Valongo. Eliana Alves Cruz.

INTRODUÇÃO

A obra *O crime do Cais do Valongo* (2018) foi escrita pela carioca Eliana Alves Cruz e eleita como uma das melhores do ano de 2018 pelos críticos do jornal *O Globo*, tornando-se ainda semifinalista do Prêmio Oceanos em 2019. O livro conta com o prefácio da jornalista Flávia Oliveira, que escreve: “É muito bem-vindo o segundo romance de Eliana Alves Cruz, autora que

nos ajuda a ampliar a presença negra na literatura brasileira. A produção de escritoras e escritores afrodescendentes é porção ínfima no mercado editorial”. (Oliveira, 2019). Ela acrescenta, “[i]gualmente raras são as personagens pretas e pardas, como reza o IBGE. ‘O crime do Cais do Valongo’ materializa o invisível. Foi escrito por uma mulher negra, tem protagonistas negros”. (Oliveira, 2019).

Tal romance inicia-se com a morte de um comerciante, Bernardo Lourenço Viana, cujo corpo foi encontrado em certa rua da cidade do Rio de Janeiro. Esse comerciante era dono de uma hospedaria em que trabalhavam os cativos Muana, Roza e Marianno, que passam a ser os três primeiros suspeitos do crime. Contudo, o assassinato funciona apenas como pano de fundo para a trama, uma vez que a vida da Macua-Lómuè, Muana, impõe-se como a narrativa mais importante.

A protagonista vive em uma aldeia com sua família até que seu pai se vê obrigado a fugir para Quelimane, uma cidade africana, com a esposa e os filhos. Depois de tempos vivendo nesse local, Muana e seu amigo Umpulla são presos e mantidos em um porão, no depósito da Casa do Rio de Janeiro, sendo, em seguida, embarcados no navio brigue Feliz Dia. O navio ancora, em fins do século XVIII, na cidade do Rio de Janeiro, onde Muana é separada de Umpulla e escravizada em uma hospedaria situada na região do Valongo.

E é exatamente sobre essa viagem diaspórica que este artigo versará. Neste trabalho, o qual é um recorte da tese de doutorado intitulada *Configuração diaspórica e memorialística em A noite dos cristais e O crime do Cais do Valongo* (2023), pretendemos analisar o antes e o depois dessa viagem que gerou profundas e diversas transformações na vida de Muana. A ideia é demonstrar como Alves Cruz, a partir do relato individual da narradora, busca traçar uma narrativa de dimensões coletivas, reconstruindo, por meio da ficção, os movimentos dos escravizados trazidos para o Brasil. Para empreendermos a análise, teremos como aporte teórico os trabalhos de Avtar Brah (2011), James Clifford (1994) e Roland Walter (2009), cujos estudos se concentram na questão da diáspora.

DEFINIÇÃO DO TERMO DIÁSPORA

Em seu ensaio *Diaspora* (1994), o antropólogo James Clifford apresenta uma gama de ensaios sobre as questões diaspóricas. Muitos desses estudos foram divulgados inicialmente no periódico também intitulado *Diaspora*, publicado no ano de 1991.

No prefácio editorial do citado periódico, Khachig Tölölian (apud Clifford, 1994, p. 303, tradução nossa) declara que as diásporas tornaram-se as comunidades exemplares do momento transnacional e que o termo, que antes descrevia as clássicas dispersões judaica, grega e armênia, “agora compartilha significados com um domínio semântico mais amplo que inclui palavras como

imigrante, expatriado, refugiado, trabalhador temporário, comunidade de exilados, comunidade estrangeira, comunidade étnica”. Ao comentar a afirmação de Tölölian, Clifford (1994, p. 303, tradução nossa) defende que “este é um domínio de significados compartilhados e discrepantes, mapas e histórias adjacentes, que precisamos classificar e especificar à medida que avançamos em estudos comparativos e interculturais”.

Um outro trabalho publicado no periódico *Diaspora* é de autoria de Roger Rouse (1991). Pelo que se pode depreender da leitura, Rouse presta-se a discutir os movimentos migratórios. A discussão é uma abertura para que Clifford possa tecer as suas considerações. Ele apregoa que certos movimentos, como o deslocamento populacional entre Califórnia e Michoacán, não podem ser realmente considerados diaspóricos, pois as “[d]iásporas geralmente pressupõem distâncias mais longas e uma separação mais parecida com o exílio” (Clifford, 1994, p. 304, tradução nossa).

Clifford advoga, ainda, que diáspora é diferente de viagem, embora se torne possível por meio das viagens. Na obra *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión* (2011), mais precisamente no capítulo *Diáspora, frontera e identidades transnacionales*, a socióloga Avtar Brah teoriza sobre o tema e apresenta as ideias que estão inscritas no conceito.

No início do capítulo, Brah explica que a palavra diáspora vem do grego (*dia + speiren*) e significa dispersar, espalhar. Ademais, ela defende que “nem todas as viagens podem ser consideradas diásporas. [...] Nem tampouco se referem a estadias curtas. Paradoxalmente, as viagens diaspóricas buscam essencialmente estabelecer-se, criar raízes ‘em outro lugar’” (Brah, 2011, p. 213, tradução nossa).

Após fazer essa defesa, Brah acrescenta que a questão não é simplesmente sobre quem viaja, mas quando, como, em que circunstâncias, quais as condições que marcam a trajetória dessas viagens e quais regimes de poder inscrevem a formação de uma diáspora. Ou seja, para a socióloga é importante analisar o que faz uma diáspora ser semelhante ou distinta de outra. É preciso analisar se a diáspora é resultado de conquista e colonização, captura ou transferência de um grupo através da escravidão e trabalho forçado, expulsão e perseguição, início de um conflito político, guerra ou necessidade trabalhista. Brah também advoga a respeito da importância de analisar as condições de chegada e assentamento. Segundo ela,

[s]e as circunstâncias de partida são importantes, também são as de chegada e assentamento. Como e de que formas se introduz um grupo dentro das relações sociais de classe, gênero, racismo, sexualidade ou outros eixos de diferenciação do país para o qual ele migra? A forma em que um grupo “se situa” dentro e através de uma ampla gama de discursos, processos econômicos, políticas estaduais e práticas institucionais é crucial para seu futuro (Brah, 2011, p. 213- 214, tradução nossa).

Além desses apontamentos, outros mais são feitos por Brah, os quais merecem ser destacados neste trabalho. A socióloga afirma que as diásporas são formações compostas por muitas viagens,

cada uma tendo a sua própria história e particularidades. Brah afirma que nem todas essas diásporas inscrevem desejos de voltar ao local de origem. Ela entende que o lar é um lugar mítico de desejo na imaginação dos sujeitos diaspóricos. É, portanto, um lugar sem volta, ainda que seja possível visitá-lo. Ao tocar nessa questão, isto é, o lar, Brah propõe alguns questionamentos e logo apresenta as suas explicações.

Quando um lugar se torna "lar"? Qual é a diferença entre "sentir-se em casa" e reivindicar um lugar como seu? É possível se sentir em casa em um determinado lugar, mas a experiência de exclusão social nos inibe de reivindicá-lo como nosso lar [...]. Uma jovem negra britânica de pais jamaicanos pode se sentir muito mais em casa em Londres do que em Kingston, Jamaica, mas pode insistir em se definir como jamaicana e/ou caribenha como forma de afirmar uma identidade que ela percebe que está sendo denegrida quando o racismo representa negros fora da "britanicidade". Ao mesmo tempo, outra jovem com histórico semelhante pode tentar repudiar o mesmo processo de exclusão, afirmando uma identidade negra britânica. A subjetividade das duas mulheres está inscrita em distintas práticas políticas que ocupam diferentes posições de sujeito. Articulam diferentes posições políticas sobre a questão do "lar", embora ambas estejam provavelmente imersas nas culturas diaspóricas altamente mistas da Grã-Bretanha. Por outro lado, a mesma mulher pode assumir posições alternativas em momentos diferentes [...] (Brah, 2011, p. 225, tradução nossa).

Ao fazer uma leitura das explicações de Brah, Roland Walter (2009, p. 45, grifo do original), em sua obra *Afro-América: diálogos literários na diáspora negra das Américas*, pontua que “[a] pátria enquanto autêntico lugar de pertença cultural nostalgicamente lembrado é suplementado pelo que Avtar Brah [...] chama de *desejo por um lar* (que difere de um desejo por uma pátria)”.

O mesmo autor observa que, tradicionalmente, a diáspora designou raízes, terra e parentesco. Na atualidade, o conceito “significa menos um estado/vida entre lugares geográficos, conotando de maneira mais abrangente (e talvez de forma mais concreta), um *vaivém entre lugares tempos, culturas e epistemes*” (Walter, 2009, p. 43, grifo nosso). Assim, se Brah defende que as viagens diaspóricas buscam estabelecer-se, criar raízes em um determinado lugar, Walter defende a mobilidade, a instabilidade das diásporas.

Aqueles que vivem nessa diáspora compartilham uma dupla ou até mesmo múltipla consciência e perspectiva. Ademais, de acordo com Walter, habitam línguas, histórias e identidades que estão sempre mudando. Desse modo, podemos dizer que a identidade dos membros da diáspora não é fixa, mas, ao contrário, acaba sendo moldada constantemente.

Ademais, segundo Walter, “inscrita na ideia da diáspora está a noção de fronteira. Enquanto linhas divisórias da diferenciação espacial, temporal e cultural, fronteiras distanciam a identidade interna da alteridade externa e, enquanto entre-espacos compartilhados, ligam-nas” (Walter, 2009, p. 49). As fronteiras “[e]stabelecem hierarquias entre o interior e o exterior, assim como dentro destes” (Walter, 2009, p. 49).

Brah também defende que a noção de fronteira está enraizada no conceito de diáspora, não sendo possível tratar o conceito sem levar em consideração sua relação com a ideia de fronteira. Posto isso, a socióloga explica que as fronteiras são “linhas de divisão arbitrárias [...]; territórios a serem patrulhados [...]; formas de demarcação [...]; áreas onde o medo do Outro é o medo de si mesmo; lugares onde reivindicações de propriedade [...] são vigiadas, discutidas, defendidas e disputadas” (Brah, 2011, p. 229-230, tradução nossa).

Expostas todas essas considerações, não podemos deixar de comentar que, segundo Brah, o conceito de diáspora e fronteira fazem referência a uma política de localização. A socióloga afirma que as políticas feministas têm se constituído em um espaço importante de debates, em que são discutidos temas como lar, localização e deslocamento. A partir dessas discussões, surge a política de localização como sendo um local em contradição, “isto é, uma posicionalidade de dispersão; de situação simultânea dentro de classes de gênero, racismo, etnia, sexualidade, idade; do movimento através da mudança das barreiras culturais, religiosas e linguísticas” (Brah, 2011, p. 236, tradução nossa).

Brah acrescenta que o conceito de diáspora, fronteira e política de localização ou deslocamento são imanentes. Assim:

[q]uero propor o conceito de espaço diaspórico como espaço para essa imanência. O espaço diaspórico é a interseccionalidade de diáspora, fronteira, des/localização como ponto de confluência de processos econômicos, políticos, culturais e psíquicos. É onde múltiplas posições de sujeito são justapostas, questionadas, proclamadas e negadas; onde o que é permitido e o que é proibido são interrogados perpetuamente; e onde o aceito e o transgressor se misturam imperceptivelmente, por mais que essas formas sincréticas sejam negadas em nome da pureza e da tradição. Aqui, a tradição se reinventa continuamente, embora suas origens no início dos tempos sejam louvadas (Brah, 2011, p. 240, tradução nossa).

Ainda, de acordo com a socióloga, “[o] espaço diaspórico é o ponto em que são discutidas as barreiras de inclusão e exclusão, de pertencimento e alteridade, de ‘nós’ e ‘eles’” (Brah, 2011, p. 240, tradução nossa). Esse espaço é habitado não somente por aqueles que migraram e seus descendentes, mas também por aqueles que são construídos e representados como sendo autóctones. Ao discorrer sobre o assunto, Brah cita como exemplo o espaço diaspórico da Inglaterra. Nesse espaço, as diversas diásporas cruzam-se entre si, bem como com aquela entidade identitária que é construída como sendo “inglesa”, reinscrevendo-a no processo. Por fim, é oportuno salientar que, como podemos apurar dos trabalhos apresentados ao longo desta seção, o conceito de diáspora é complexo e abrangente.

ANTES DA VIAGEM DIASPÓRICA

Antes da diáspora, a protagonista-narradora do romance *O crime do Cais do Valongo* (2018), Muana, vivia em uma aldeia africana. De acordo com a descrição da Mácua-Lómuè Muana, o povoado transbordava com uma abundância de espécies de plantas e animais, apresentava um sólo fértil, abrigava dezenas de casas circulares, era banhada pelo rio Licungo e ficava próximo ao monte Namuli, o segundo maior de Moçambique.

Em tal local, Muana teve uma infância feliz e livre. Quando criança, morava com os pais e os irmãos. A mãe da protagonista chamava-se Atinfa e era uma mulher que procurava manter com afinco a tradição, seguindo costumes, ritos e cultos aos antepassados.

Já o pai de Muana, Mutandi, era um homem inteligente, amável, prático e sério: “[e]le, hoje vejo, fazia o que fosse necessário fazer para que estivéssemos a salvo. E foi com esse sentido de quem sabe que não há tempo a perder que um dia juntou as coisas, nos vestiu com muitas roupas diferentes e partimos numa fuga desabalada [...]” (Cruz, 2018, p. 53).

Assim, a personagem é obrigada a deixar a aldeia depois que Mutandi discute com um mascate chamado Faruk: “[e]ste homem um dia foi à nossa aldeia e não sei o que houve, mas meu pai se desentendeu seriamente com ele” (Cruz, 2018, p. 53). No entanto, nas páginas subsequentes, Muana revela que Faruk queria que o povoado servisse de ponto de apoio para caravanas de vendedores de gente, mas o pai de Muana se opõe e passa a ser perseguido. Segundo relato da protagonista:

[a] morte nem sempre é algo natural. Alguém que não é ancião, está bem e simplesmente não acorda só pode ter sido alvo de uma coisa: feitiçaria. E foi disso que logo desconfiaram quando o Soba Mamatundu não despertou aquela manhã. Rapidamente um processo de investigação aconteceu para descobrir o feiticeiro. Cumprindo os rituais necessários quando um chefe morre, seu corpo foi posto em esteiras com cabaças embaixo para que a matéria se precipitasse nelas, suas vísceras foram retiradas e o corpo ficou ali até ressecar completamente e apenas restarem os ossos. Tudo isso era vigiado por guardas constantemente, pois feiticeiros poderiam retirar algum pedaço do corpo, principalmente ossos do chefe, e fazer com eles encantamentos poderosos. [...].

Antes do enterro, a ossada era cuidadosamente examinada. Se faltasse um osso, um único ossinho, os guardas responsáveis eram decapitados acusados de feitiçaria. Meu pai era um dos guardas e não esperou para ver a conferência dos ossos (Cruz, 2018, p. 84-85).

Mutandi fora informado que havia suspeitas de Faruk ter envenenado Soba Mamatundu e, conforme Muana, “comprado um dos nossos para roubar um pedaço de osso. No dia marcado, a conferência certamente daria falta e os guardas seriam mortos. [...]. Meu pai correu para o corpo exposto. Faltava um osso do dedo mínimo da mão direita” (Cruz, 2018, p. 85-86). Ciente do ocorrido, ele e a família juntam-se ao grupo que estava vindo de Zomba, ao sul do Malauí, e seguiria em direção a Quelimane: “[a] caravana era composta por muitos devotos do Profeta e foi com eles que meu pai promoveu a nossa ‘conversão’” (Cruz, 2018, p. 84).

A caravana, depois de dias, chega a Quelimane. Contudo, levando em consideração o aporte teórico de Brah (2011), de antemão defendemos que o deslocamento forçado que Muana e sua família fazem até a cidade de Quelimane ainda não pode ser considerado uma diáspora. Conforme já exposto ao longo deste artigo, a socióloga advoga que a diáspora é diferente de uma viagem ocasional. Segundo Brah, as viagens diaspóricas buscam estabelecer, criar raízes em outro lugar. Porém, a estadia da personagem e da família em Quelimane será curta, os motivos dessa brevidade serão delineados mais adiante. Enquanto isso, falemos sobre a chegada de Muana à cidade. A protagonista conta que ela:

[j]amais imaginaria que existisse uma cidade igual àquela. Quelimane fervilhava! Mergulhamos em ruas repletas de seres humanos tão diversos e numerosos quanto as plantas das florestas de Namuli. Pessoas como eu jamais haviam visto. As ruas e vielas tinham um vai e vem de gente vestida com trajes coloridos do Oriente. Iemenitas, benianos, kuwaitianos, suris, batinis, beduínos, somalis. Gente usando roupas que nunca havia visto. [...]. Mulheres cobertas da cabeça aos pés e outras seminuas. Animais, mercadores de peixe, islâmicos concentrados com suas contas no masbaha. Reverendos e religiosos do Cristo. Uma mistura e um barulho atordoantes (Cruz, 2018, p. 89-90).

Destarte, percebe-se que, ao chegar em Quelimane, Muana fica espantada, ou, como ela mesmo confessa, “fascinada, atordoada, hipnotizada” (Cruz, 2018, p. 90) com a diversidade de povos existentes.

Nessa cidade tão diversa, Mutandi, indicado pelo chefe da caravana, Nurdin, passa a ter um novo ofício, trabalhando no conserto de dhows¹. Além de ter uma nova profissão, ele adota uma nova religião. Ao longo do trajeto até Quelimane, Mutandi já começa a receber ensinamentos religiosos de Nurdin: “[u]m dia meu pai disse ‘*Ash-Hadu an la ilaha il-la Allah, wa ash-hadu an-na Muhammadan rassu-lu Allah*’ (Não há outro deus senão Allah, Muhammad é o Mensageiro de Deus). E estava completa sua conversão... e a nossa” (Cruz, 2018, p. 89, grifo do original). Com efeito, conclui-se que o pai de Muana adota o novo sem dificuldades.

Com Atinfa é diferente. A mãe de Muana, assim que chega à cidade, mostra-se relutante, como é possível notar no seguinte trecho: “[m]inha mãe se encolhia agarrada ao meu irmão caçula que ainda era de colo. Nós não éramos dali. ‘Eu não sou daqui’, pensava e chorava completamente apavorada” (Cruz, 2018, p. 90, grifo nosso). Atinfa não se identifica com o novo local, com a nova religião que é obrigada a adotar. Por ser assim, ela não deixa de cultivar as suas crenças, ainda que de modo secreto.

Muana, por sua vez, segue maravilhada com Quelimane. Em tal cidade, ela tem a oportunidade de ver o mar pela primeira vez. Em sua narração, a protagonista sublinha as belezas e riquezas que o

¹ “Um *dhow* é um barco à vela, mas suas tábuas são fixadas umas às outras com cordas em vez de pregos. Existiam *dhows* de todos os tamanhos: muito pequeno ou enormes” (Cruz, 2018, p. 99).

mar emana, porém, também tem consciência que pode ser palco da crueldade: “[e]u vi uma vez ao longe, no porto, uma fila grande de pessoas acorrentadas, nuas e cabisbaixas. Minha mãe alertou para jamais chegar perto, para me afastar ao máximo, mas como aquele espetáculo me atiçava a curiosidade! (Cruz, 2018, p. 102). No entanto, Muana jamais imaginaria que pouco tempo depois faria parte dessa triste imagem.

A protagonista, além disso, tem ainda a oportunidade de aprender novos idiomas em Quelimane: “[a] proximidade com o mercado, o porto e seus personagens nos ensinaram idiomas e nos colocaram em contato com um mundo novo. Aprendi, além das variantes do macua, suahili e a língua das autoridades coloniais, o português” (Cruz, 2018, p. 104).

No entanto, apesar de tudo, Muana sente-se uma estranha na nova cidade, como fica evidente na narração que ela faz quando se descobre mulher: “[s]entia-me duas vezes estranha: *por não ser dali* e por deixar de ser considerada criança” (Cruz, 2018, p. 104, grifo nosso).

Acrescentamos que, em uma certa manhã, Muana acordou com a cabeça pesada, dor no ventre e com as roupas manchadas de sangue. Ao ficar sabendo, Atinfa, segundo Muana, “preocupou-se imediatamente em ocultar do meu pai e eu não sabia o motivo, mas dei total razão a ela quando descobri. Eu seria cortada. Uma mulher digna não poderia ter seus órgãos genitais completos” (Cruz, 2018, p. 104). Muana conta que subitamente entendeu a angústia da mãe: “[f]ora obrigada a passar por este ritual. Nossa conversão não seria considerada se não fosse circuncidada” (Cruz, 2018, p. 104). Ela relata ainda que:

[e]m nosso povoado, nesse momento da vida, eu seria conduzida por anciãs à iniciação e aprenderia tudo o que era necessário para ser uma boa esposa, e ser uma boa esposa incluía dar prazer ao seu homem com tudo o que Nipele lhe deu. Nada seria cortado, ao contrário, seria estimulado para que cumprisse sua função. Minha mãe decidiu que levaria a cabo secretamente os rituais tradicionais do nosso povo ela mesma. Na verdade, naquele momento eu não conseguia adivinhar o que tinha em mente, como evitaria que eu passasse pelo ritual, pois cedo ou tarde teria que informar que minhas regras vieram, mas já estava tudo planejado em sua mente (Cruz, 2018, p. 105).

O relato de Muana nos fornece uma abertura para trazermos algumas explicações acerca dos ritos. Ao discorrer sobre os ritos praticados pelos Macua, Sara Maria Xavier Pinto (2017) explica que eles englobam três fases. A primeira das fases, a separação, ou fase preliminar, ocorre no período da menarca ou quando os sinais da puberdade começam a se tornar visíveis. Em suma, durante essa fase, as jovens são mantidas em isolamento. A segunda é a fase da margem ou limiar. A fase é marcada por muitos ensinamentos ou, como explica Xavier Pinto, é marcada pela educação sexual², pela educação da divisão social do trabalho e pelo ensinamento sobre o respeito aos mais

² “O termo ‘educação sexual’ deve ser entendido, neste contexto, como uma aprendizagem da cultura e da tradição, que em nada se assemelha ao paradigma médico” (Pinto, 2017, p. 26).

velhos. Essa fase tem como objetivo final “assegurar a transmissão de valores socioculturais que atuam no sentido de preservar ‘um esquema que organiza as relações e hierarquias sociais por gênero e geração’ (Osório e Macuácuá 2013: 164)” (Pinto, 2017, p. 26). Um outro acréscimo feito por Xavier Pinto é que a segunda fase é caracterizada pela submissão das jovens, que devem aceitar humildemente e passivamente todos os castigos impostos. A terceira é a fase da agregação ou pós-liminar, a qual “garante a inclusão das jovens adultas por atribuição de novos estatutos sociais [...]” (Pinto, 2017, p. 27). Nessa fase, o regresso da jovem é feito num ambiente marcado de festividade. Posto isso, não podemos deixar de mencionar a *othuna*. Em sua dissertação de mestrado, Xavier Pinto (2017, p. 62, grifo do original) destaca o seguinte:

o alongamento dos pequenos lábios vaginais, parte integrante do processo de pré-ritualização, antecede os ritos de iniciação femininos, tendo início por volta dos 8 anos e, por vezes, mais cedo sem que à criança seja explicada a utilidade de tal prática. De acordo com Osório e Macuácuá “a dor que a acompanha é percebida pelas crianças como um exercício de extrema violência, a qual é reforçada nos ritos com a obrigatoriedade de exposição das *othuna*” (ibid.: 348). Segue-se, já durante os ritos, o ensino de como as manipular – ou seja, de como os manter normalmente inseridos dentro da vagina e como de lá os retirar – de forma a seduzir o seu futuro esposo. A esta prática também está associada o *maseseto* constituindo, ambas, marcadores da identidade sexual a serem apreendidas pelas jovens iniciadas nos ritos.

Feitas essas explanações, voltemos à narrativa de Eliana Alves Cruz. No romance, a protagonista conta que, como forma de desvencilhar-se do controle, a mãe apresentava algumas desculpas para ficar a sós com a filha e instruí-la: “[t]udo foi feito de forma simplificada, mas minha mãe me instruiu e fez seus rituais da melhor forma que pode. Eu estava pronta e, quando tudo terminou, ela me levou à beira do mar e em dado momento sumiu” (Cruz, 2018, p. 105).

Na sequência, aparece Umpulla, jovem que contou ao pai de Muana sobre as suspeitas do que o mascate Faruk havia feito contra Soba Mamatundu: “[q]uando me deixou a sós com Umpulla, ela queria que acontecesse o que aconteceu” (Cruz, 2018, p. 106). Consoante a narração de Muana: “Umpulla me fez uma mulher e completou o ciclo. Mergulhou fundo em mim como o sol poente mergulha no mar e incendeia o céu de púrpura” (Cruz, 2018, p. 107).

Após o ocorrido, um acontecimento marcaria de forma trágica o futuro da família de Muana. Ao voltarem para casa, ela e Umpulla notam um tumulto: “Faruk e vários homens estavam levando toda a minha família. Minha mãe foi denunciada como herege feiticeira por minha iniciação. Viram-nos em uma tarde e denunciaram” (Cruz, 2018, p. 107). No entanto, no meio da confusão, a mãe de Muana crava uma adaga na própria barriga. Na sequência, Mutandi é levado para a prisão.

Já Muana e Umpulla conseguem buscar refúgio em um mosteiro. Porém, após uma confusão ocorrida no referido local, ambos, assim como a família de Muana, acabam tendo um destino infeliz. É depois dessa confusão que tem início a viagem diaspórica dos personagens.

Muana e Umpulla são colocados em um porão, no depósito da Casa do Rio de Janeiro. A protagonista-narradora explica que: “[c]omerciantes brasileiros fizeram uma sociedade e montaram negócios em Moçambique. A esta empresa deu-se o nome de Casa do Rio de Janeiro. Compravam e vendiam de tudo [...]” (Cruz, 2018, p. 126), mas o principal comércio eram as pessoas que seriam escravizadas. Muana narra ainda que o nome da empresa “passou a ser adotado para todo o porão onde ficavam as mercadorias que os brasileiros traziam em navios e mais navios para o lado de cá” (Cruz, 2018, p. 126).

No depósito da Casa do Rio de Janeiro, a protagonista escuta uma voz familiar: “[a] voz foi me guiando até que me vi em frente a ele, meu pai, Mutandi Lómuè. Saudei-o como ele gostaria de ser saudado, com um ‘*As-salam alaykom*’. Ele falava com olhos vidrados e misturava palavras sem sentido” (Cruz, 2018, p. 124, grifo do original). Uma mulher conta a Muana que ele ficou assim depois que os seus dois filhos morreram de uma doença chamada maculo. Mary C. Karasch (2000, p. 214) afirma que,

[d]e acordo com o dr. Sigaud, o maculo era uma doença especial dos negros, em particular dos que vinham de Angola e Moçambique. Em Angola, Monteiro descreveu-a também como tendo “caráter disentérico”. Se não fosse tratada de pronto, era rapidamente fatal e levava muitos escravos do barracão antes que pudessem ser embarcados nos navios que os transportariam ao Brasil.

Outra causa de morte no tráfico, consoante Karasch, era a varíola. Segundo a autora, a varíola e a disenteria, juntas, liquidavam com a metade de uma “carga” de escravizados, em alto mar ou no desembarque. A varíola, também conhecida como bexiga, ceifou a vida do pai da protagonista Muana: “[n]unca mais meu pai falou. Nem mesmo quando embarcamos junto com mais de 200 pessoas, no dia 17 de dezembro, no navio brigue Feliz Dia. E desta forma, silenciosamente, foi levado pelas ondas do mar que o receberam com os sinais inequívocos dela: a ‘bexiga’” (Cruz, 2018, 136).

Segundo o relato da protagonista-narradora, quando o navio estava há 10 ou 12 dias no meio do oceano, “começou a febre, a dor no corpo todo, na barriga e os vômitos [...]. Quando as feridas com pus começavam a aparecer, [...] o capitão não tinha dúvidas e jogava a ‘carga’ no mar para não contaminar as outras. Meu pai, Mutandi, foi arremessado longe” (Cruz, 2018, p. 138).

Um adendo a ser feito é que episódios como esse, ou seja, de jogar os corpos ao mar, foram também relatados pelo protagonista da novela *A noite dos cristais* (1999), de Luís Fulano de Tal. Ao discorrer sobre a viagem diaspórica que a avó Ombutchê fez, Gonçalo comenta que ela “foi colocada em um navio e chegou ao Brasil. Muitos morreram no caminho e junto com os doentes foram jogados ao mar” (Tal, 1999, p. 24). A protagonista do romance *Um defeito de cor* (2006), escrito por Ana Maria Gonçalves também faz relato semelhante. Na obra, a protagonista-narradora

Kehinde conta que a irmã gêmea, a avó e várias outras pessoas que estavam no navio negreiro foram jogadas ao mar e viraram, como salienta a protagonista, comida de peixe. Algumas delas foram jogadas ao mar ainda vivas.

A protagonista de *Um defeito de cor* narra também que o porão do navio em que essas pessoas estava era escuro, quente, abafado e fétido. Além de toda a insalubridade: “[n]ão nos davam comida todos os dias, e me acostumei a isso. Acho que todos nos acostumamos, gostando de uma certa sensação de conforto causada pela fome e pela fraqueza” (Gonçalves, 2006, p. 52). De acordo com Kehinde, “[e]ra como se o espírito separasse do corpo e ficasse livre e solto, tanto da carne quanto do porão do navio” (Gonçalves, 2006, p. 52). No que se refere ao assunto, Jaime Rodrigues (2018, s/p.) afirma o seguinte:

[a] alimentação a bordo era escassa, não apenas em razão do mau planejamento das viagens. A quantidade de comida era deliberadamente diminuta, a fim de inviabilizar a resistência dos cativos, sobretudo nos primeiros dias no navio. Carne-seca, feijão, farinha de mandioca e arroz compunham a dieta dos prisioneiros. Na ausência de alimentos frescos, a partir de certa altura da viagem grassavam doenças como o escorbuto, avitaminose conhecida nos séculos XVIII e XIX pelo elucidativo nome de "mal de luanda"; Luanda era um importante porto negreiro de Angola.

Vigiados, mal alimentados e reprimidos, os africanos ainda assim se rebelavam. Embora essa não fosse a regra, as revoltas eram comuns e amedrontavam as equipagens negreiras em razão da desproporção numérica entre os lados envolvidos.

Na narrativa de Eliana Alves Cruz, a protagonista Muana conta que um episódio assim, de revolta, não ocorreu durante a sua viagem: “[n]ão por falta de vontade, mas porque os corpos - os nossos e os deles - brigavam com as pragas (Cruz, 2018, p. 138-139).

O comandante do brigue Feliz Dia é o capitão Vitorino Antônio da Cruz e Almeida, filho de Antônio da Cruz e Almeida - cujas iniciais A.C.A são gravadas no braço de Muana antes do embarque. No mesmo navio, as mulheres e as crianças são mantidas no convés e os homens na parte inferior.

Entre esses homens, está aquele que perseguiu o pai da protagonista, o mascate Faruk. A protagonista revela: “descobrimos que ele ganhava comissão alta por cabeça capturada, mas que tentou enganar na contabilidade dos ganhos os chefes maiores do comércio de Quelimane. Como se não bastasse, afrontou os sacerdotes da mesquita tentando incriminar Nurdin [...]” (Cruz, 2018, p. 140-141). Lembremos que Nurdin era o chefe da caravana que a família de Muana integrou e seguiu para Quelimane. Esse homem, conforme narra Muana, “conseguiu provas de que era inocente. Faruk caiu em desgraça e acabou com o mesmo destino que ajudou tantos a encontrar”. (Cruz, 2018, p. 141). Ou seja, o homem responsável por seus pares tornarem-se escravizados, agora tem o mesmo destino.

Outro destaque feito pela personagem é que, já próximos do destino final, o capitão do navio “gritava: ‘Terra à vista!’ Os marujos fizeram festa. Na manhã seguinte, vi um monte que por um momento me levou ao Namuli. Era a imponente pedra que se erguia na entrada de São Sebastião” (Cruz, 2018, p. 142). É nessa cidade que Muana desembarca e nela inicia uma nova história, a qual é marcada por muita dor, mortes; mas também é ali que Muana terá a oportunidade de construir uma nova família e de aprimorar os seus conhecimentos. Ou seja, terá a oportunidade de recomeçar uma nova vida. Essa observação encontra respaldo no estudo de Brah (2011, p. 224-225, grifo nosso, tradução nossa):

[a] palavra diáspora frequentemente evoca traumas de separação e deslocamento, e este é realmente um aspecto muito importante da experiência de migração. Mas as diásporas também são um espaço potencial de esperança para novos começos. São espaços de debate cultural e político onde as memórias coletivas individuais se chocam, se reorganizam e se reconfiguram.

DEPOIS DA VIAGEM DIASPÓRICA

A personagem Muana chega a São Sebastião do Rio de Janeiro, cidade que contava com uma diversidade de grupos étnicos originários da África no final do século XVIII, mais precisamente no ano de 1790. Ao narrar sobre a chegada, Muana conta que ela e outras pessoas foram acorrentadas e obrigadas a descer e entrar em barcos menores que iriam para a costa. Em seguida, a protagonista narra o seguinte:

[...]. Assim que pisamos em terra, fomos imediatamente trancados no Lazareto. Umpulla estava muito fraco... Todos nós estávamos muito fracos. [...]. No Lazareto, quem não tinha outro jeito a não ser morrer, morreu. Quem só podia viver, viveu. Os corpos iam saindo aos lotes. E fiquei feliz de ver Faruk no meio deles. Me pareceu uma justiça divina o destino fazê-lo pensar que viveria, para deixá-lo morrer naquele depósito fétido pouco tempo depois (Cruz, 2018, p. 150).

Sobre o lazareto importa comentar que, antes de sua construção, datada de 1810, os escravizados cumpriam quarentena na Ilha de Bom Jesus. Porém, em razão de reclamações, ficou decidido, de acordo com Cláudio de Paula Honorato (2008, s/p.), que um “lazareto seria construído atrás do monte de Nossa Senhora da Saúde, custeado pelos negociantes, mas dentre eles apenas três tomaram para si esse encargo: João Gomes Valle, Jose Luiz Alves, e João Álvares de Souza Guimarães e Companhia”. Esses cobravam um alto valor, 400 réis por cativo.

Importa dizer também que “outros Lazaretos existiam paralelamente ao dos grandes traficantes [...]” (Pereira, 2013, p. 230). A própria personagem Muana fala sobre o assunto. Ela narra que “o Valongo tinha toda a modalidade de formas de lucrar conosco. Havia os grandes lazaretos, dos comerciantes mais ricos e também outros menores, dos refugados” (Cruz, 2018, p. 164).

Feitos tais apontamentos, destacamos que, no primeiro momento em que fizemos a leitura do romance de Eliana Alves Cruz, acreditávamos que a protagonista havia cumprido a sua quarentena no lazareto construído pelos três maiores traficantes de escravizados, João Gomes Valle, José Luiz Alves, e João Álvares de Souza Guimarães. No entanto, depois de pesquisarmos sobre a construção do lazareto, vimos que é posterior à chegada de Muana.

Voltando à obra, a protagonista conta que, após o cumprimento da quarentena, ela e Umpulla são levados para um armazém. Na sequência, Muana é arrematada pelo senhor Bernardo Lourenço Viana: “[o] senhor Bernardo arrematou a mim, outra moça e um rapazola. Quando me levou, Umpulla tentou nos seguir, arrastando as correntes e fazendo cair quem estava acorrentado a ele” (Cruz, 2018, p. 150). Logo, a exemplo do que aconteceu com tantas pessoas que foram forçadas a realizar a viagem diaspórica, Muana é separada, mais uma vez, daqueles que têm um significado especial em sua vida.

Assim, sem Umpulla, Muana é levada à hospedaria pertencente ao comerciante Bernardo Lourenço. A hospedaria Vale Longo, descrita como um “pulgueiro”, situava-se na entrada da rua do Valongo:

à direita, no número 38, ao lado de uma loja de fazendas secas. No outro lado da rua, no número 23, havia um enorme armazém para leilões onde cabiam trezentos, quatrocentos pretos. [...] O Valongo não era nada bem-visto. Ficava um tanto fora da cidade [...]. Quase toda a casa aqui era também um depósito de gente... gente para venda (Cruz, 2018, p. 14-15).

No que se refere ao Valongo, “[n]a origem [...] era o nome da rua onde se localizavam as casas usadas como depósito dos africanos até serem vendidos para negociantes ou particulares” (Karasch, 2000, p. 75). De acordo com Mary C. Karasch (2000), o Valongo era uma das áreas mais frequentadas do Rio de Janeiro, pelo local passava escravizados, comerciantes, vendedores, compradores e viajantes estrangeiros. Ademais era um local insalubre:

[o] jornal Aurora Fluminense perorava contra o Valongo como sendo de uma desumanidade medieval. Porém, os vizinhos imediatos dos armazéns estavam mais preocupados com as conseqüências [sic] para si mesmos dos enterros de tanto escravos novos que morriam no mercado. Em 1821 e 1822, pediram que o cemitério de escravos fosse retirado do Valongo porque os enterros em massa os atormentavam com doenças, muitos males e “mau cheiro”. Culpavam o cemitério por sua saúde ruim, embora a enfermidade freqüente [sic] que tinham se devesse também a febres endêmicas (malária?), então comuns naquela região do Rio, e às muitas doenças infecciosas disseminadas pelos africanos que chegavam. A combinação de febres endêmicas, enterros em massa e doenças infecciosas tornava o Valongo uma das áreas mais insalubres da cidade (Karasch, 2000, p. 77).

A hospedaria, que se localizava nessa área, recebeu, além de Muana outros dois escravizados. Porém, esses morrem pouco tempo depois. O rapaz fora vítima de uma das muitas epidemias e

Sofia suicidou-se. Ela “não aguentou o que Roza aguenta. O senhor Bernardo com brutalidade entrava nela e ela, saía... do próprio corpo, da própria cabeça” (Cruz, 2018, p. 151). Sofia era sexualmente violentada pelo comerciante Bernardo Lourenço Viana.

Anos depois, quem passa a ser violentada é Roza, a menina chega à hospedaria nove anos depois da chegada de Muana e tempos após a compra de Marianno. Os três, Muana, Roza e Marianno, formam uma família. Com efeito, tendo em vista que os sujeitos africanos diaspóricos eram abruptamente arrancados do seio familiar, quando chegavam em um novo local tratavam de estabelecer vínculos.

Tais laços permitiam que juntos enfrentassem as amarguras da vida de cativo. Juntos sofriam com o que acontecia com o outro, como é o caso de Marianno, que fica extremamente sensibilizado com as agressões praticadas contra a menina Roza.

O senhor Bernardo, quando dona Ignácia era viva, não era quem mais a maltratava. A senhora era quem a infernizava. Pelo menos era o que ela imaginava. Roza vivia com as mãos em carne viva pelas palmatórias, queimada, ferida... Até o dia em que sangrou pela primeira vez aos 10 anos e o senhor Bernardo espichou o olho para ela. Uma tarde dona Ignácia saiu em visita a uma irmã e o senhor pegou a menina à força. Ela me olhava em desespero enquanto era arrastada pelas escadas. Ouvimos, eu e Marianno, seus gritos no andar de cima. Ele com as mãos nos ouvidos, pois Roza era como uma irmãzinha para ele. Ele a amava de todo o coração (Cruz, 2018, p. 63).

Além de testemunhar as violências cometidas contra Sofia e Roza, a protagonista presenciou outros mais diversos tipos de violência contra os negros. Os relatos feitos pela personagem Muana são importantes para a reconstrução de um tenebroso passado colonial.

Muana conta que foi obrigada a assistir ao castigo aplicado ao moleque Nathanael. Com Nathanael foram encontradas algumas patacas e o senhor Bernardo Lourenço achou que lhes pertencia. Por assim acreditar, o senhor “besuntou por conta própria todo o corpo do moleque com mel e amarrou ao sol. Os muitos mosquitos e insetos [...] lhe picaram o corpo todo. Sem contar o calor escaldante que esquentava o mel na pele causando muitas queimaduras” (Cruz, 2018, p. 18). Não restando outra saída, “Nathanael acabou por confessar que vendia no cais aos viajantes, sem o consentimento de meu senhor, uns produtos de um comerciante da Rua Direita [...]” (Cruz, 2018, p. 18-19). O dinheiro serviria para a compra de sua alforria.

Outra violência presenciada pela africana aconteceu no engenho Tamarineiras. Muana acompanhava o senhor Bernardo Lourenço e a esposa dona Ignácia em uma visita ao engenho, quando em uma certa noite “os feitores trouxeram um homem que diziam ter feito algo abominável. O senhor Lima de Azeredo, dono daquelas terras, reuniu os pretos da casa e da lavoura e também os brancos seus convidados”. (Cruz, 2018, p. 21). Todos ficaram ao redor de um enorme caldeirão com água fervente e um homem negro foi trazido por dois capatazes. O homem, Joaquim Mani Congo,

“era um jimbanda³ e muitos tinham tradições em feitiçarias” (Cruz, 2018, p. 22). O mesmo “era acusado de somitigo. Se fossem pretos fazendo outros pretos de mulher, não sei se o castigo chegaria àquele ponto, mas o condenado estava de caso com um senhorzinho branco, embora no caldeirão apenas tivesse uma cor” (Cruz, 2018, p. 22). Quando o mergulharam, Joaquim desmaiou antes da água chegar aos joelhos.

Fazendo aqui uma observação, quando falamos em feitiçarias não podemos deixar de mencionar Marianno Benguella. Segundo relato da protagonista Muana, “Marianno é um um chibando⁴. [...]. Sabia que muitos eram grandíssimos feiticeiros. E Marianno honrava esta tradição” (Cruz, 2018, p. 66). Outra personagem que detém alguns conhecimentos de feitiçaria é a menina Roza. Muana narra que “Roza cozinha a comida e a vida. Quando mexe em sua panela tem um poder” (Cruz, 2018, p. 62). De acordo com a protagonista, no dia da morte de dona Ignácia:

o senhor Bernardo, o Padre e a irmã da senhora passaram o dia nos aposentos íntimos, cuidando dela e em orações. Enquanto isso, Roza passou horas a cozinhar um mingau que nunca terminava. Mexia e remexia aquela enorme panela de ferro. Em dado momento, a gata Lindalva eriçou seu pelo e ela deu o serviço como pronto. Tirou cuidadosamente a panela do fogo. Ameacei começar a servir alguns hóspedes que estavam no salão. Ela fez um gesto enérgico impedindo. Nesse exato momento a irmã de dona Ignácia deu um grito e ouvimos seus soluços. Ela olhou para cima e o senhor descia avisando que dona Ignácia se fora. Todos no salão ficaram em silêncio. Roza, calmamente, apenas fez um leve movimento de cabeça e disse: “Agora podemos servir” (Cruz, 2018, p. 63).

Por falar em dona Ignácia, era com ela que Muana frequentava as igrejas: “[e]u frequentava igrejas com sinhá Ignácia e era assim que via os santos, como ancestrais dos brancos. Conversava muito com a Nossa Senhora do Rosário. Fingia que ela era a Nipele... pelo menos era uma mulher” (Cruz, 2018, p. 46). Com essa narração da protagonista, podemos comentar que os brancos procuravam impor, por exemplo, a sua religião aos negros.

Acrescentamos que a imposição era uma forma de dominação. Ao imporem a religião, a cultura, o idioma, os senhores brancos deixam evidente o franco desprezo por tudo aquilo que era proveniente dos escravizados, os quais chegavam da África com os seus conhecimentos, as suas tradições, a sua cultura etc.

Outra adição a ser feita sobre a imposição é que tendia a impactar no modo de agir, como é possível notar no seguinte trecho do romance de Eliana Alves Cruz: “Aquele montanha é mais que pedra, pois todos foram criados por Deus dentro dela. *Deus? Deus... Olhem só para mim, repetindo as coisas desta gente*” (Cruz, 2018, p. 45-46, grifo nosso). Esse trecho remete ao ensaio de Walter (2009, p. 43), em que ele advoga que aqueles:

³ “Uma das denominações dadas a negros homossexuais” (Cruz, 2018, p. 22).

⁴ “Outra denominação para homossexual” (Cruz, 2018, p. 66).

que vivem na diáspora (migrantes, imigrantes, exilados, refugiados, *Gastarbeiter*, entre outros) compartilham uma dupla se não múltipla consciência e perspectiva, caracterizadas por um diálogo difícil entre vários costumes e maneiras de pensar e agir. Membros de uma diáspora habitam línguas, histórias e identidades que mudam constantemente.

Ou seja, tendo em vista que os membros da diáspora têm acesso a diferentes culturas, tal acessibilidade tende a interferir no modo como esses membros pensam e agem. As conclusões de Walter nos fazem entender, portanto, o comportamento da protagonista-narradora.

A protagonista sente-se orgulhosa por apresentar comportamentos distintos do comerciante Bernardo Lourenço e da dona Ignácia. Ela afirma que, “[t]oda gente dizia que eu parecia crioula brasileira, pois era boa enfermeira, sabia servir com delicadeza um chá e vestir uma senhora. Nada aprendido com este casal tão bruto. Muito do que sabia me foi ensinado por uma irmã do lazareto [...]” (Cruz, 2018, p. 18, grifo nosso).

Entendemos que não existe problema em Muana sentir-se honrada em aparentar ser uma “crioula brasileira”. Contudo, a sua fala nos mostra que a identidade da personagem é fluida. Tratando sobre o assunto, Walter (2009, p. 44) defende que “as identidades e comunidades diaspóricas são heterogêneas, fluidas e fragmentadas”. Além disso, ao discorrer sobre as identidades, o autor afirma que elas são moldadas: “[i]dentidades [...] são tanto imaginadas como vividas, ou seja, moldadas por estruturas, forças e práticas socioeconômicas, sociopolíticas, discursivas e teóricas” (2009, p. 56). As identidades são construídas através de discursos. Por meio deles, procurou-se construir a imagem de que os brancos são seres superiores, enquanto os negros são seres inferiores.

Na narrativa, o aspirante a livreiro Nuno Alcântara Moutinho, filho de um português e neto de uma “preta forra” (Cruz, 2018, p. 34), recebe conselhos para casar-se com uma moça branca. Segundo ele, “[q]uase toda gente me dizia: ‘És quase branco, és livre e belo. Casa-se com uma boa senhorinha branca e *limparás teu sangue!* Branquearás tua descendência! Crie juízo” (Cruz, 2018, p. 171, grifo nosso). Assim, com esses discursos, percebe-se que, para essa gente, o sangue das pessoas negras é impuro e ao casar-se com uma mulher branca, Nuno teria a oportunidade de limpá-lo e clarear a sua descendência.

Nuno, tal como Muana, é um narrador da obra *O crime do Cais do Valongo*. Ele tem uma dívida com o comerciante Bernardo Lourenço Viana e, por esse motivo, o comerciante “enviava fortes capatazes para cobrarem em minha porta. Certa vez levei uma surra que não me matou porque sou um vaso muito ruim de ser quebrado” (Cruz, 2018, p. 36).

A história de Nuno e Muana se cruzará no decorrer da trama. Após a morte de Bernardo Lourenço, Nuno tem que resgatar os papéis da dívida antes que os bens do comerciante fossem a

leilão. E Muana, sabendo o quão importante eram aqueles documentos, é quem lhe entrega os papéis.

Tempos depois, Nuno, por intermédio do intendente Paulo Fernandes Viana, consegue a alforria de uma escravizada de nome Tereza Nagô e dos cativos do senhor Bernardo Lourenço, Roza, Marianno e Muana.

Livre, como Muana discorre, “Roza foi trabalhar no novo Hotel Pharoux [...]. Ele em nada se parecia com a nossa hospedaria. Era maior, em ponto nobre da cidade e ficou famoso pela excelente comida. Não me espanta; afinal, eram as mãos de Roza que mexiam naquelas panelas” (Cruz, 2018, p. 190). Já “Marianno decidiu tentar retornar a nossa terra. Não foi fácil conseguir o passaporte e o dinheiro todo exigido. Mais uma vez, o senhor Nuno Alcântara Moutinho e Tereza Nagô foram de extremo auxílio. Fomos a sua partida no cais” (Cruz, 2018, p. 191). Muana, depois de se despedir de Marianno, volta à hospedaria: “[r]etornei sozinha para a Vale Longo. A casa vazia, sem Marianno e Roza. Apenas eu e minhas recordações. Apenas eu, os exemplares da *Gazeta* e agora um novo jornal, que eu gostava de ler” (Cruz, 2018, p. 191).

O retorno de Marianno à África diverge do que Brah (2011, p. 224, tradução nossa) apregoa. A socióloga advoga que, “[n]em todas as diásporas inscrevem o desejo de retorno através de um desejo de retornar a um lugar de ‘origem’”. Como já esclarecemos nas páginas iniciais deste artigo, Brah entende que o lar é lugar mítico de desejo na imaginação dos sujeitos diaspóricos. É um lugar sem volta, ainda que seja possível visitá-lo.

Por outro lado, as afirmativas da referida socióloga condizem com a escolha de Muana. A protagonista, ao narrar a sua história de vida àquele que, de acordo com ela, é um inglês chamado Mister João Toole, demonstra que ainda sente saudades de seu povoado. Ela confessa que, “[e]u chorava silenciosamente. O professor olhava-me com uma expressão assombrada. Nem eu imaginava que, quando alguém me fizesse recordar do passado, eu transbordaria em tantas palavras de saudade” (Cruz, 2018, p. 45). Muana sente saudades de seu povoado e carrega muitas lembranças do lugar em que morou durante os anos iniciais de sua vida, porém, mesmo tendo a oportunidade de retornar definitivamente ou visitar o continente africano, ela decide permanecer no Brasil. É no Rio de Janeiro que Muana termina os seus dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *O crime do Cais do Valongo* (2018), a escritora afro-brasileira Eliana Alves Cruz encarregou-se da tarefa de recontar a história de seu povo, a história da diáspora negra ocasionada pela escravização. Ao ser indagada sobre por que escrever sobre esse assunto, ela responde:

A pergunta deveria ser: Por que não escrever sobre a diáspora? Pois é isto o que viemos fazendo ao longo dos 520 anos de Brasil, ou seja, optamos como nação em não falar desta dispersão, da reconstrução de culturas nestas terras estrangeiras e das potencialidades que emergiram dela (Cruz apud Ferreira, 2020).

Para tratar dessa dispersão coletiva, a escritora constrói a trajetória da personagem Muana. A protagonista, como vimos ao longo deste trabalho, tinha uma vida feliz em uma aldeia africana, porém vê sua existência transformada quando é forçadamente separada dos familiares e amigos. Alves Cruz recria momentos basilares da história da escravização negra em seu romance.

Ela estabelece, por exemplo, a razão que leva Muana e sua família à condição de pessoas escravizadas: a perseguição religiosa, já que a população muçulmana da cidade de Quelimane rechaça os cultos animistas que sua mãe ainda busca manter. Dessa forma, a autora aborda, em sua ficção, sem maniqueísmos simplistas, uma questão nevrálgica: a participação de africanos na escravização de outros africanos.

A recriação dos maus-tratos vivenciados no navio negreiro encontra ecos em outras obras literárias semelhantes, que buscam preencher a lacuna deixada pela ausência de relatos em primeira mão dos sujeitos que foram obrigados a empreender tal viagem. Uma história que, por séculos, foi impedida de ser contada agora repete-se em narrativas ficcionais, numa tentativa de reelaboração e ressignificação do trauma coletivo.

No Brasil, Muana passa a viver na cidade do Rio de Janeiro como cativa do comerciante Bernardo Lourenço Viana, proprietário de uma hospedaria situada na região do Valongo. A inscrição das iniciais do senhor em sua pele simboliza sua mudança de status. Ela passa a ser propriedade de outro ser humano, que tem plenos poderes sobre seu corpo e sua vida.

O fato de Alves Cruz ter escolhido demonstrar isso por meio da metáfora da tatuagem pode se relacionar com o fato de que essa é uma história que não pode ser simplesmente apagada. Ela precisa ser recontada inúmeras vezes para ser reelaborada, para que episódios assim não mais se repitam no futuro.

Depois de anos vivendo nessa cidade, Muana tem a oportunidade de regressar à terra em que nasceu, mas resolve permanecer no Brasil. Presumimos que a decisão de Muana em não retornar à África relacione-se, em alguma medida, com a morte de seus familiares que lá viviam, não lhe restando, assim, motivos para regressar. De qualquer forma, foi o que aconteceu com a maioria dos escravizados trazidos para o Brasil: quando muito, apenas uma ínfima parcela teve chance de retornar.

Ainda que a protagonista tenha tido a prerrogativa da escolha, coisa que a maior parte não teve, isso pode indicar que Alves Cruz tenha querido ressaltar a importância de o Brasil finalmente

prestar contas à sua população negra, reconhecendo sua contribuição. Só assim será possível um verdadeiro sentimento de pertencimento para os afrobrasileiros.

Muana, além do deslocamento que fez até o Brasil, teve que passar por outros. Em função de tais deslocamentos, que a colocaram em contato com pessoas de diferentes etnias, culturas, crenças, idiomas, tradições etc., ela teve a sua identidade moldada, passando, por exemplo, a “adotar” novas religiões. As lembranças dos diversos deslocamentos foram colocadas no papel por ela. Esse ato a ajuda a lidar com os traumas de sua vida diaspórica.

Muana carregava, por exemplo, o trauma de ver a mãe tirando a própria vida, de ver o pai sendo arremessado ao mar durante a passagem oceânica, da separação de Umpulla, das inúmeras violências cometidas contra os escravizados, entre tantos outros acontecimentos. Por meio da superação individual da personagem, a autora mostra um caminho para a superação do trauma coletivo: a reescrita da própria história.

REFERÊNCIAS

BRAH, Avtar. **Cartografías de la diáspora: identidades em cuestión**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

CLIFFORD, James. Diasporas. **Cultural Anthropology**, Washington, v. 9, n. 3, ago, p. 302-338, 1994. Disponível em: <http://wayneandwax.com/pdfs/clifford_diasporas.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

CRUZ, Eliana Alves. Laís Maíra Ferreira entrevista Eliana Alves Cruz. [Entrevista concedida a] Laís Maíra Ferreira. **Ruído manifesto**. 2020. Disponível em: <<https://ruidomanifesto.org/lais-maira-ferreira-entrevista-eliana-alves-cruz/>>. Acesso em: 13 dez. 2023.

_____, Eliana Alves. **O crime do Cais do Valongo**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

FERREIRA, Laís Maíra. **Configuração diaspórica e memorialística em A noite dos cristais e O crime do Cais do Valongo**. 2023. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2023.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HONORATO, Cláudio de Paula. **Valongo: o mercado de escravos do Rio de Janeiro, 1758-1831**. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói, 2008.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

PEREIRA, César Medeiros da Silva. Revisitando o Valongo: Mercado de Almas, Lazareto e Cemitério de Africanos no Portal do Atlântico (A cidade do Rio de Janeiro, no século XIX). **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 218-243, 2013. Disponível em:

<<https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/373>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PINTO, Sara Maria Xavier. **Casamentos prematuros no contexto dos ritos de iniciação femininos, praticados pela etnia Macua**: olhares dos finalistas do curso de licenciatura em Serviço Social. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) - Universidade Aberta, Lisboa, 2017.

RODRIGUES, Jaime. Navio negreiro. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. (Orgs). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. 1ª. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2018. s/p.

TAL, Luís Fulano de (Luís Carlos de Santana). **A noite dos cristais**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

WALTER, Roland Gerhard Mike. **Afro-América**: Diálogos literários na diáspora negra das Américas. Recife: Bagaço, 2009.

A DANÇA DO CONGO: UMA PERFORMANCE NA FESTA DE SÃO BENEDITO EM MATO GROSSO



Maria de Lourdes F. Castrillon
Profª Drª da Universidade de Cuiabá-UNIC
mary_lourdes1996@hotmail.com

José Serafim Bertoloto
Profº Drº Universidade Federal de Mato Grosso.
serafim.bertoloto@gmail.com

RESUMO

Neste texto a abordagem é a Dança do Congo, uma cultura de matriz africana que apresenta o conflito entre o Congo e Angola através de várias linguagens (dança, música, dramatização) uma forma de fazer conexão com a ancestralidade. É impossível falar de cultura sem destacar a afro-brasileira, a qual ficou silenciada durante séculos, historicidades e saberes, danças e batuques sempre visados como práticas culturais atrasadas. Os estudos de alguns autores são relevantes para fundamentar a pesquisa como: Oliveira (2011), que estudou sobre Dança do Congo em Nossa S. do Livramento, Bastide (1971), que aponta religião de matriz africana, menciona cultura, Nascimento (1978) nega o sincretismo e Abreu (2003), aponta a cultura popular, entre outros. No entanto, ainda parece ser um assunto desconhecido como se não fizesse parte da história e memória e de um saber cultural da comunidade mato-grossense.

Palavras-chave: Cultura. Congo. São Benedito.

ABSTRACT

This text is addressed to Congo dance, a culture with an African matrix that presents the conflict between Congo and Angola through various languages (dance, music, drama) a way of doing things connected to ancestry. It is impossible to talk about culture without highlighting Afro-Brazilians, who have been silenced for centuries, historicities and knowledge, dances and battles are always viewed as backward cultural practices. The studies of some authors are relevant to support the research such as: Oliveira (2011), who studies Congo dance in Nossa S. do Livramento, Bastide (1971), who points to African-based religion, mentions culture, Nascimento (1978) denies or syncretism and Abreu (2003), focuses on popular culture, among others. However, it still seems to be an unknown issue as it is not part of the history and memory and cultural knowledge of the Mato-Grossense community.

Keywords: Culture. Congo. St. Benedict.

Nesta abordagem a Dança do Congo está associada com a Festa de São Benedito em Mato Grosso, ela é cultura de matriz africana, construída e preservada dentro das irmandades, no período colonial o que mostra do vigor deste grupo em termos numéricos e culturais (Reginaldo, 2006, p. 130). A configuração de crenças por parte dos africanos existia inclusive antes de sua chegada a terras brasileiras. Porém, este se gerava de diferentes formas de acordo aos modos de organização social, política e cultural existentes na África que foram reinventados no território brasileiro (Vecino, 2017, p.50).

A dança apresenta um conflito entre dois reinos africanos: Angola e Congo, constituída somente por homens, e ao longo do processo histórico brasileiro apresentaram diferentes significados, tanto para a igreja católica quanto para o grupo afro-brasileiro. Para Oliveira (2011):

Ela é uma manifestação artística no sentido estrito, mas que, não apenas pela prática musical em concomitância com coreografia e drama, assume significados bem mais abrangentes onde a posse da terra, as relações interpessoais, conservação do ambiente, identidade e resistência estão contidos e contêm estas manifestações (Oliveira, 2011, p.4).

No entanto para falar de cultura, é preciso considerar a alteridade e equidade, levando em conta as experiências dos grupos sociais que ficaram ofuscados, silenciados na história do Brasil. Durante tempos a África, foi concebida como berço da barbárie, e a Europa era considerada como a irradiadora da civilização e não restava outra opção senão descrever a África sob a ótica da submissão, dos mais capacitados para chegar perto da civilização (Schwarcz, 2001, p. 116). Para Souza (2002) as práticas culturais de matriz africana misturavam-se com a cultura ocidental, porém, as ações culturais dos grupos sociais do continente africano foram desvalorizadas, desse modo os conceitos de civilização, evolução de um país, durante tempos não estavam destinados ao continente Africano.

A discriminação e o estigma recaíam principalmente sobre os escravizados, uma vez que, no período da escravidão no Brasil, o indivíduo era visado pela cor, maneira de ser, de vestir e pelos objetos que portava. Uma das principais estratégias da escravidão foi o estrangulamento da identidade étnica dos escravos em nível ideológico e prático das relações societárias (Bandeira, 1991, p. 10).

Antes de prosseguir com o objetivo do artigo, é necessário destacar alguns apontamentos sobre a cultura.

APONTAMENTOS SOBRE A CULTURA

Para Martins (1969), a cultura afro-brasileira, nas Américas, teve dupla face, dupla voz e foi expressa nos seus modos constitutivos fundacionais, a disjunção entre o que o sistema social pressupunha que os sujeitos deveriam dizer e fazer, e o que por inúmeras práticas realmente diziam e faziam. Isso não significa que o grupo social afro-brasileiro tenha desistido de suas práticas culturais ainda que o monoculturalismo tenha ofuscado a cultura afro, ou seja o negro não deixou de ser autor de sua cultura e isso nega a afirmação de Marx de que a religião é o ópio do povo. Por outro lado, o discurso oficial produziu efeitos, uma vez que, durante séculos os enunciados construídos sobre o grupo social afro-brasileiro, foram depreciativos, impedidos de ocupar certas posições sociais ou de afirmar sua identidade, já que foi visado como se não produzisse cultura. Dessa forma, o sujeito histórico mencionado como o outro, emoldurado, perde seu poder de significar, de negar, de iniciar

seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional (Bhabha, 2010, p. 59).

A cultura de modo geral, durante tempos esteve associada aos conceitos binários, como atrasada/moderna, culta/rude, e as justificativas fundamentaram-se nas diferenças de classes sociais, herdadas da tradição europeia (Mira, 2016, p. 6). A cultura também foi designada de erudita e popular e essa última, incluía as classes sociais menos favorecidas como se não tivessem ou não fossem produtoras de cultura. O conceito de cultura popular é um dos mais controvertidos desde o período colonial, utilizado em contextos variados, quase sempre envolvidos com juízos de valor, idealizações, homogeneizações disputas teóricas e políticas (Abreu, 2003, p. 1).

A cultura popular também foi designada como subalterna, associada às camadas sociais mais carentes, desse modo, os sujeitos históricos ficaram ofuscados, portanto, desconsiderados. Nesse sentido, Martin Barbero (1997), nega a cultura popular enquanto atrasada para o autor o conceito da cultura popular depreciativo nos dias atuais está superado, pois conceitua cultura popular da seguinte forma:

Cultura popular fala então não de algo estranho, mas de um resto e um estilo. Um resto: memória da experiência sem discurso, que resiste ao discurso e se deixa dizer só no relato. Resto feito de saberes inúteis à colonização tecnológica, que assim marginalizados carregam simbolicamente a cotidianidade e a convertem em espaço de uma criação muda e coletiva. E um estilo, esquema de operações, modo de caminhar pela cidade, habitar a casa, de ver televisão, um estilo de intercâmbio social, de inventividade técnica e resistência moral (Martin Barbero, 1997, p. 115).

Para Hall, a cultura popular tem sempre sua base em experiências, prazeres, memórias e tradições do povo. Ela tem ligações com as esperanças e aspirações locais, tragédias e cenários locais que são práticas e experiências cotidianas de pessoas comuns (Hall, 2003, p. 341). A partir da década de 1980, o conceito de cultura popular passou a ser relacionado com a cultura do subalterno pelo viés cultural, ou seja, até então explicada pelas estruturas econômicas, e hoje pelas ações e nesse terreno fértil que a cultura afro-brasileira ganha maior atenção diante das disputas ideológicas e políticas durante tempos. As discussões sobre cultura negra no Brasil fazem parte do amplo uso da expressão cultura popular de certa forma eclipsou e incorporou o problema da negritude no guarda-chuva abrangente das expressões populares (Abreu *et al.*, 2017, p. 24). Isso ocorreu na década de 1980, devido à abertura política, o movimento social negro e a desconstrução do mito da democracia racial, o conceito de cultura negra ficou em evidência, concorrendo ou mesmo substituindo o conceito de cultura popular (Abreu *et al.*, 2017, p. 25).

Portanto, a cultura popular na visão de Hall constrói identidades e possui histórias sempre associadas aos movimentos sociais compostos por uma variedade de pessoas: mulheres, negros, indígenas, entre outras. O aparecimento de novos sujeitos na cena política e cultural ganha espaço

pois grupos sociais excluídos hoje tem espaço fértil devido as políticas culturais e as lutas pelas identidades (Hall, 2003 p. 204).

Michel de Certeau (1982), ao definir a cultura popular, revela que essa é fabricada pelo homem no cotidiano são as formas de conviver com a ordem estabelecida, são as artes de fazer, as astúcias do homem ordinário. Nestor Canclini (2019) nega a dicotomia entre popular, erudito, atrasado, pois para o autor quando as estruturas culturais o tradicional e o moderno se mesclam, há o hibridismo um entrelaçamento que culmina numa nova configuração cultural, e perpassa por aspectos políticos, econômicos, sociais podendo modificar espaços e grupos, isso ocorre porque abarca um conjunto de processos.

A cultura afro-brasileira foi inclusa nas teorias científicas, nas disputas ideológicas que circulavam no país nas primeiras décadas do século XX, pautadas no parâmetro europeu, evidenciavam a degenerescência e a eugenia, para desclassificar as ações do grupo social afro-brasileiro. Assim, as diferenças sociais foram construídas e naturalizadas, reforçando os adjetivos pejorativos da cultura afro-brasileira durante o século XIX, que adentrou o século XX.

Na década de 1940, intelectuais como Arthur Ramos, influenciados pela teoria científica defendeu a contribuição do negro na cultura brasileira, e abordou também que Brasil possuía uma cultura atrasada porque a religião de matriz africana era primitiva decorrente do nível social e cultural, afirmava que a cor não era fator, ou seja, para Ramos (1940), não havia racismo no país.

Bastide (1971) defende o sincretismo da cultura afro-brasileira, uma vez que os negros ao chegarem como mão de obra no território brasileiro, não transportavam as estruturas do país africano alguns costumes foram adaptados, ressignificados como dança, os batuques entre outros, isso foi denominado pelo autor de sincretismo. O negro das irmandades dançador de batuques, encarava os santos e a virgem Maria de sua igreja negra exatamente como seus deuses ou seus ancestrais, não como concessores de graças celestiais, mas sim como protetores de sua vida terrestre (Bastide, 1971, p. 201).

Já Abdias Nascimento (1978), nega o sincretismo. Na concepção do autor, o que houve foi uma imposição dos valores ocidentais, porque só os negros transformaram valores e não a igreja católica. Bastide (1971, p. 200) afirma que não houve esforço por parte do branco em compreender as religiões dos escravizados, até o começo século XX não houve interesse pela cultura afro-brasileira a não ser pelo etnocentrismo.

Raimundo Nina Rodrigues, médico legista, ao estudar sobre a religião de negros em 1900, utilizou critérios da etnologia e da psicologia, e afirmou que houve o sincretismo entre os deuses africanos e os santos católicos, mas, segundo Bastide, para Nina Rodrigues a religião africana foi um fenômeno patológico (Bastide, 1971, p. 34).

Arthur Ramos, médico legista, discípulo de Nina Rodrigues, distanciou do etnocentrismo e considerou a religião dos afrodescendentes pela relatividade cultural (Bastide, 1971, p. 35). Ramos escreveu na década de 1940, influenciado pelas teorias científicas ao abordar a cultura brasileira, defendeu que o negro possuía uma cultura atrasada porque a religião de matriz africana era primitiva decorrente do nível social e cultural.

Bastide (1985), pesquisador afro-americanista, define que a sobrevivência da cultura afro-brasileira dependeu das relações culturais associadas com as sociais. Para ele, os valores afros foram transformados, mas não abandonados, esse processo foi denominado pelo autor de sincretismo, que considerou a relação católico-africana como uma troca necessária e não como uma imposição, pois, naquele momento da escravidão, o africano teve que proteger suas crenças contra o sistema social.

Mas, Nascimento (1978, p. 108) não acredita que houve reciprocidade de igual para igual entre a religião católica e africana, o sincretismo só ocorreu entre as culturas africanas e a religião dos índios brasileiros (1978, p. 109). Para Nascimento (1978) houve uma imposição e não uma justaposição.

Canclini (2006) considera que as culturas são relativizadas, livre do etnocentrismo, portanto para o autor, hibridismo é diferente de sincretismo que se resume ao campo religioso e étnico, e o hibridismo é uma prática que tem maior dimensão, pois há várias hibridações, e envolve vários processos: tecnológicos, econômicos, migratórios, há um entrecruzamento:

[...] (hibridismo) abrange diversas mesclas interculturais não apenas raciais, às quais costuma limitar-se o termo “mestiçagem” e porque permite incluir as formas modernas de hibridação, melhor do que “sincretismo”, fórmula que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais (Canclini, 2006, p. 19).

As relações interculturais transcendem os aspectos étnicos, compreendem um processo de interação, confrontação que parte do grupo embora nem sempre os participantes permitem serem hibridizados, uns deixam, outros não querem ou não podem ser hibridizados (Canclini, 2019, p. 40). Hall (2003) considera que é preciso falar das experiências humanas históricas e da diversidade (Hall, 2003, p. 19). Por sua vez, a diversidade compreende relações de conflitos e negociações.

Para Bhabha (1998), a política etnocêntrica desvalorizou as manifestações culturais afro-brasileiras uma estratégia, que gerou a divisão social um grupo social negando a existência do outro, e, portanto, desvalorizando qualquer sensibilidade (Martin Barbero, 1997, p. 113). Canclini (2019) considera que a tarefa da cultura hegemônica era manipular, dominar e hoje há uma inversão a capacidade de ação e de resistência está na classe que um dia foi dominada.

No entanto Cuche (2002, p.143-145) afirma que a diferenças entre culturas, a sobreposição de uma cultura sobre a menos prestigiada, mas, também alerta que isso não significa alienação, podendo ocorrer resistência, o grupo cultural ofuscado produziu resistências. O importante nessa construção

histórica é observar não só a permeância ou a continuidade no meio social e sim a sua aceitação, a forma de conviver com a dominação. As celebrações e ritos afros foram descritos como profanos, as danças, batuques, e todas as expressões de comportamentos, hábitos, foram desvalorizadas e isso gerou um epistemicídio cultural (Bregonci, 2018, p. 482) como ocorreu com a Dança do Congo em Cuiabá.

Para Kabengele Munanga, ainda que a cultura africana tenha sido negada, a sua sobrevivência se deu:

Para que os elementos culturais africanos pudessem sobreviver à condição de despersonalização de seus portadores pela escravidão, eles deveriam ter, a priori, valores mais profundos. A esses valores primários, vistos como continuidade, foram acrescidos novos valores que emergiram do novo ambiente (Munanga, 2000, p. 99).

A política colonial de maneira geral utilizou os mecanismos ideológicos criados para regular os grupos sociais colonizados cujo objetivo era subjugar suas culturas. Porém, mesmo com todas as estratégias, segundo Martin Barbero (1997, p. 29), “nem toda cultura hegemônica é absorvida pela cultura popular, e ainda que existam as diferenças sociais nem tudo é assimilado passivamente pelos diferentes grupos sociais”. Martin Barbero (1997), nega a cultura popular enquanto atrasada, pois para o autor, a comunicação e a cultura são mediadas pelas mensagens, mas as recepções são apropriadas de formas diferentes, uma vez que, a cultura não é reproduzida, mas reelaborada.

Em suma, diante da complexidade das construções binárias, das ideologias políticas e teorias científicas, pode-se dizer que em linhas gerais a cultura constitui uma pluralidade de experiências humanas, ela é dinâmica e em cada mudança, por menor que seja, representa o desenlace de anseios, de necessidades e de conflitos (Laraia, 1986, p. 51).

A DANÇA

Para Silvana Silva (2009), dançar é uma arte milenar com diferentes modalidades e expressa a posição e a função do homem e da mulher dentro da sociedade em diferentes épocas e contextos, além disso, foi utilizada por muitas civilizações em diferentes épocas, com diferentes sentidos e significados. As festas de santo sempre estiveram ligadas com as danças, bem como o dançar era um ato de mostrar devoção (Oliveira, A, 2007, p. 72). As festas em torno dos Reis Congos mostram-se, desde o início, duplamente fecundas. Para os brancos, estar patrocinando a festa negra significava, além de um meio de dissipar disposições revoltosas dos escravos, a oportunidade de ostentar publicamente seus negros cristianizados (Dias, 2001, p. 6).

Dias (2001) considera, em seus estudos, duas formas de compreender a festa, no Brasil, em que os negros participam. O primeiro aspecto são os batuques fora do rito religioso oficial, nesse caso, eram consideradas diversões desonestas e, no segundo aspecto, o autor menciona que, nos festejos públicos, a Dança do Congo, por exemplo, “foi considerada na rua a festa extra comunitária, em que

o negro, através das danças de cortejo, busca inserir-se nas festividades dos brancos e ganhar certa visibilidade social, mediante a adoção de valores religiosos e morais da classe dominante” (Dias, 2001, p. 1).

Ela faz parte da religião de matriz africana, e compreende um contexto histórico, possui um conteúdo e é também uma válvula de escape a libertar determinadas emoções (Gonçalves; Osório, 2012, p. 15). A dança adquire significados diferentes em cada espaço é interpretada diferencial segundo o espaço onde circula e as dinâmicas que gera (Vecino, 2017, p. 27). Chartier (1986), explica que cada realidade social tem as suas práticas culturais, cada qual com suas especificidades, e todas elas exibem singularidades uma forma de estar no mundo. A transmissão de símbolos da Dança do Congo e a função que eles desempenham são uma manifestação cultural (2002, p. 128), Souza considera que:

Ao serem arrancados de seus lugares de origem e escravizados, ao deixarem de pertencer a um grupo social no qual construíam suas identidades, ao viverem experiências de grande potencial traumático, tanto físico como psicológico, ao transporem a grande água e terem que se dobrar ao jugo dos senhores americanos, os africanos eram compelidos a se integrarem, de uma forma ou de outra, às terras às quais chegavam. Novas alianças eram feitas, novas identidades eram percebidas, novas identidades eram construídas sobre bases diversas: de aproximação étnica, religiosa, da esfera do trabalho, da moradia. Assim, reagrupamentos étnicos compuseram “nações”, pescadores e carregadores se organizaram em torno das atividades que exerciam, vizinhos consolidaram laços de compadrio e se juntaram cultuadores dos orixás, os que faziam oferendas aos antepassados e recebiam entidades sobrenaturais sob o toque de tambores. Nesse contexto, os reis negros, presentes em quilombos e grupos de trabalho, mas principalmente em irmandades católicas, serviram de importantes catalisadores de algumas comunidades e foram centrais na construção de suas novas identidades (Souza, 2002, p. 18).

Nos passos, gestos e ritmos da dança de matriz africana podemos observar a ancestralidade daqueles que um dia mostraram seus saberes culturais, pois, através dos batuques dos escravizados que, ao longo do tempo, originou o samba. Segundo Hernan Oliveira (2011, p. 43):

É importante reconhecer na produção musical brasileira uma estética alicerçada na música que foi produzida originalmente por escravos - principalmente nos gêneros como samba, jongo, maracatu, bumba-boi, entre outros - e que é na dinâmica de reinterpretação, entre outros fatores, que se deu a construção destes e de outros gêneros musicais em todo o país, salvo raras exceções (Oliveira, 2011, p. 43).

O Congo é uma dança em que os passos e os movimentos do corpo são voltados para o chão, conforme a figura e, para Dias, no Brasil colonial, os movimentos eram descritos pelos colonizadores como um “desesperado saracoteio”, executado “da maneira mais descontraída” (Dias, 2001, p. 860).

O Jazz e o Ballet Clássico são estilos de poéticas de dança que durante tempos manteve um padrão hegemônico bem diferente da Dança do Congo: os passos e os movimentos do corpo daqueles, geralmente estão sempre voltados para cima.

Figura 01. A Dança do Congo em Cuiabá.2022



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Segundo Martins (2002, p. 74), a performance do Congo inclui a dança, figurino, adereços etc., reorganizam repertórios históricos, sensoriais da longínqua África.

Em nível mais terreno, coroas, cetros, mantos e roupas vistosas distinguiam os membros da corte festiva que, depois das cerimônias religiosas assistidas em lugar especialmente reservado a ela na igreja, desfilava em cortejo pelas ruas das cidades ao som de músicas africanas e presidia de seus tronos, instalados sobre tablados, as danças, que podiam se estender por horas (Souza, 2014, p. 236).

A dança envolve vários personagens e as cores dos trajes azul e vermelho. Para Oliveira (2011, p. 64) os dançantes, que compõem o grupo de Nossa S. Do Livramento deslocam de outras cidades, ainda que próximas, mas já formam um grupo bastante diminuído em relação ao que foi o número de dançantes nos tempos áureos do Congo, desde o século XIX até início do século XXI. Os personagens são: Reis, Príncipes e Generais, Fidalgos e Caranguejis, os Pés-de-fila, Muchacho e Secretário e Embaixador como consta abaixo.

Quadro 1 - Personagens do Congo de Nossa S. Livramento.

Personagens	Características
Rei do Congo	Representado pela cor vermelha, possui coroa e capa.

Rei Monarca	Oponente do rei do Congo, também se veste com coroa e capa, mas de cor azul.
Príncipes	Crianças vestidas como os reis, que representam uma homenagem a São Gonçalo.
Generais	Defendem os seus respectivos reinos durante a guerra. Seu figurino inclui um chapéu de três pontas, como o de Napoleão Bonaparte.
Mucuache	Espécie de bobo-da-corte, que exerce a função de mensageiro do rei do Congo. Por fazer muitas traquinagens. O uso de um chapéu com plumas.
Pés-de-fila	Líderes dos soldados.
Secretário Mensageiro do Monarca,	Responsável pela prisão do Mucuache.
Duque Fidalgo	Realiza a libertação do rei do Congo.
Caranguejis	Soldados infantis.

Fonte: Águas, 2019, p. 167.

Há também uma relação da Dança do Congo com a festa de São Benedito.

A África pré-colonial recebeu a influência dos religiosos Missionários Dominicanos, que levaram, junto com sua Catequese, a devoção à Nossa Senhora do Rosário aos negros africanos. No Brasil foi recriado com elementos próprios da cultura africana, dando origem às chamadas congadas. Trata-se de um desfile ou procissão que reúne elementos das tradições tribais de Angola e do Congo, com influências ibéricas no que se refere à religiosidade (Madeira, 2014. p. 20).

Segundo Roger Bastide (1973, p. 178), “a igreja permitiu inserir a Congada na estrutura das confrarias de cor e proporcionou ao catolicismo dos negros um aspecto diferente dos brancos pela inserção de elementos africanos”. Para o autor, na época da escravidão a religião católica era única, os negros se viram forçados a cultuar aparentemente os deuses estranhos, invocavam os santos, mas mantinham o coração aquecido pelas divindades da religião de matriz africana.

O mito fundador das Congadas gira em torno da aparição de Nossa Senhora do Rosário. A santa surgia dentro das águas do rio ou mar, conforme o contexto e, organizados em grupos separados, senhores e escravos tentavam atraí-la para que fosse resgatada (Águas, 2013, p. 171), mas isso era realizado com os cantos e danças dos negros. É um ritual híbrido, pois a Dança do Congo agregou a coroação de reis negros ao culto dos santos católicos (Águas, 2013, 71) e em Cuiabá São Benedito foi cultuado pelo grupo afro-brasileiro antes da construção da Capela e da Igreja de Nossa S. do Rosário. Na época da escravidão havia várias irmandades e o catolicismo negro que havia dentro delas impediu de certa forma a assimilação total dos negros à religião do branco, por outro lado, cultuar o santo foi um relicário que a igreja ofertou aos negros para conservar certos valores de suas religiões nativas (Bastide, 1971, p. 179). O autor Rosa (1996) aponta que foram os negros que construíram a devoção da cultura ao São Benedito na Vila Real do Bom Jesus do Cuiabá, e movimentaram o largo do Rosário diante das celebrações do santo negro. Vale lembrar que as irmandades, às quais muitas dessas festividades estavam vinculadas, eram financiadoras de alforrias (Águas, 2013, p. 172). São Benedito foi cultuado especialmente pelos escravizados, pois havia uma

espécie de afinidade pela condição de subalternidade; os negros reuniam em torno de um santo de cor, havia uma espécie de afinidade étnica de parentesco com o santo muito mais que o aspecto religioso (Bastide, 1971, p. 166-178).

No município de Nossa S. do Livramento o elo muito forte que liga os dançantes seja o próprio santo, mote da festa e da Dança do Congo, o santo negro, o preto velho e o rei africano lendário envolto em histórias confusas, com diversas versões e conflitos, como é o caso da Casa São Benedito, dos quilombolas e da Dança do Congo (Oliveira, 2011, p. 64). Essas considerações oferecem pistas da relação da dança do Congo com o São Benedito.

Em Portugal havia o costume de juntar danças mascaradas e cantos profanos às festas religiosas e o Brasil fez a continuidade do catolicismo de Portugal. Bastide também afirma que a dança em si se tornou uma manifestação independente dos ritos religiosos porque as irmandades ensaiavam fora de cerimônias religiosas e os leigos se apropriaram para abrilhantar alguma outra festividade para além da festa de santo, através dos batuques.

As congadas aceitavam a perpetuação do regime real para os negros brasileiros, mas corrompendo, bem entendido o caráter desse reinado e incorporando-o ao culto de Nossa Senhora do Rosário. No século XVIII existiu com origem em Portugal, cada paróquia tinha seu rei, sua rainha, um secretário de Estado [...] de início era uma festa de bantos em que os nagôs e os daomeanos se aborreciam. Posteriormente, colocou disputa os congos contra os angolas, esses contra os moçambiques (Bastide, 1971, p. 173).

O Reino do Congo localizado na região da África Central, e para Correa (2012), foi o primeiro a estabelecer contato com os portugueses que chegaram no século XV. São várias versões sobre os contatos estabelecidos entre os países, um deles é que os congueses acreditaram que os portugueses seriam seus ancestrais, ou seja, não se descarta que a cosmovisão fez parte do processo. Um exemplo, é o batismo visto pelas elites do Congo como uma espécie de uma nova religião que abriria portas para uma série de segredos e privilégios em termos sociais e políticos (Reginaldo, s/d, p. 33), pois a crença era que novos objetos e ritos fortaleceriam os poderes.

No que diz respeito à África, primeiro espaço explorado pelos portugueses, os sacerdotes tiveram grande dificuldade em difundir a religião católica, com a exceção do reino do Congo, cujos principais chefes aceitaram o batismo em 1491 e a partir de então adotaram o catolicismo como a religião que fundamentava o poder central, mesmos em abandonar as crenças ancestrais e as formas tradicionais de legitimação do poder (Souza, 2005, p. 84).

Os congueses fizeram aliança com os portugueses com objetivos de adquirir vantagens, assim aparentemente os contatos entre congueses e portugueses dependeu das questões econômicas e psicológicas. Os Portugueses consentiram que os congueses usassem títulos da nobreza portuguesa e a ideia era que o Congo se tornasse uma extensão de Portugal. Assim, missionários estiveram pregando o cristianismo, e os vínculos econômicos foram estabelecidos no Congo. No Brasil, a dança

ocorreu no Recife, no século XVII, associada com as irmandades, e está presente em vários Estados do Brasil, Minas Gerais, Goiás, Paraíba, Pernambuco, São Paulo.

As festas em torno de reis remetiam a chefias africanas, a ritos de entronização e à prestação de fidelidades, para outros, elas se associavam à noção de um império, o qual se estendia pelos quatro cantos do mundo: Europa, África, América e Ásia (Souza, 2002, p.127). Essa prática de reproduzir cargos de reis e rainhas esteve presente no Congo desde o século XVI, porém, no Brasil a dança do Congo com seus representantes só era permitida em dias de festa de santo. Uma característica da dança é que, era comum a coroação de reis e rainhas, que desfilavam com grande pompa pelas ruas das cidades (Águas, 2013, p. 163).

A DANÇA DO CONGO EM CUIABÁ

Em Cuiabá, surgiu o grupo do Congo no período da escravidão até 1919, porém a dança do Congo, foi excluída pelo bispado da diocese da capital mato-grossense, considerada pela igreja católica como parte profana da festa, portanto foi excluída (Mendes, 2010, p. 152). Devido aos ruídos, o memorialista Francisco A. Mendes (1977) diz que a dança foi considerada profana. Loureiro (2006) aponta que sempre nas festas de São Benedito destacava-se:

[...] a presença do rei, um negro que levava na cabeça uma coroa de prata, e que, junto com os juizes saíam em procissão, acompanhados de música de banda e um grande número de irmãos com chapéus de sol e a realização das congadas ou danças de congo, evento profano mais marcante da festa (Loureiro, 2006, p. 45).

Esses ruídos são identificados no relato do médico memorialista Joaquim F. Moutinho morador da cidade de Cuiabá no século XIX, destaca as duas irmandades a dos brancos e negros e descreve aspectos sobre o Congo que havia na época.

O rei, em cuja casa se reúnem todos os juizes, sahe no dia da festa do Rosário e São Benedito, com uma coroa de prata na cabeça, acompanhado de musica e de grande numero de seus compatriotas, levando todos chapéus de sol aberto. Percebe-se uns vinte vestidos de congo, com seus cocares de penas, tocando adufos e um instrumento de taquara dentada, dançando e cantando, e assim seguem até a casa da rainha, onde estão as juizas às quaes oferecem o lado direito e proteção dos chapéus do sol, continuando depois, entre foguetes e cordilheiras de bombas, a marcha à igreja. Os festeiros tem ai as suas cadeiras especiais, enfeitadas de velilhos, flores e galões, d'onde assistem a festa.

Depois d'ella retirão-se todos para a casa do rei ou da rainha, onde sacião o seu appetitie num jantar, que em poucos momentos é devorado. A tarde acompanhão a procissão, e depois tem lugar o baile de congo que percorre as ruas da cidade, entrando mesmo em algumas casas os dançarinos, até que soem às oito horas porque todos se recolhem (Moutinho, 1869, p. 58).

Mendes (2014), em seus estudos, afirma que, em Cuiabá, a igreja Católica foi contra o baile de congos, as autoridades eclesiásticas viam o baile do Congo como um desvio da religiosidade, e no lugar da congada, realizada nas casas dos festeiros, foi substituído por outro, um claro sinal de que a

elite branca passou a patrocinar as festividades (Mendes, 2014, p. 487), pautada no novo discurso religioso e nos ideais propalados pela modernidade. A interdição da dança pelo bispado da diocese da capital mato-grossense foi baseada no estatuto da irmandade, e um dos critérios era preservar manifestações só da igreja católica. Além disso, no momento em que ocorreu a exclusão, no Brasil republicano pautavam-se os discursos das teorias científicas que defendiam a eugenia, o branqueamento da população, em prol da civilidade e modernidade.

O contexto histórico daquele momento estava associado com o processo de modernização das cidades brasileiras, o governo brasileiro buscava se espelhar na Europa, e para tanto no olhar das autoridades políticas era preciso fazer a remodelação dos espaços, a limpeza social, ou seja, excluir os pobres e as práticas festivas celebradas por grupos sociais descendentes afro-brasileiros.

Diante disso para as autoridades políticas a Rua estava associada com a desordem, e a dança com bebedeiras e, para implementar novos indícios do modelo europeu, a cultura afro deveria ser banida considerada resquício da escravidão. Desse modo foi visada como cultura atrasada e inapropriada difundida nos jornais, já que, um dos focos dessa dança é louvar os ancestrais. Em linhas gerais, a dança foi considerada profana, segundo Rascke (2014, p. 69), porque, para o clero, incluía tudo que não estivesse dentro dos padrões da igreja católica [...] instrumentos, estilo músicas como batuques, cantorias, em suma as performances envolvendo o corpo, expressões e marcas culturais, faziam parte do profano, a ser reprimido.

A dança do Congo desde que foi banida em 1919 do largo do Rosário, só voltou acontecer cinquenta anos depois, ou seja, na década de 1970, nessa época, a igreja abraçou os movimentos sociais. De acordo com Lima (2010, p. 40), no interior da Igreja do Rosário e Capela de São Benedito na década de 1980, os grupos sociais passam a discutir a identidade afro-brasileira, como o grupo GRUCON (Grupo de União e Consciência Negra) sob a liderança do Senhor Geraldo H. Costa. Ou seja, em 1988 que a dança retornou ao Largo do Rosário assim como em 2022 o grupo de Nossa S. do Livramento sob a liderança do rei do Congo o senhor Antônio Arruda e o grupo do Congo esteve presente juntamente com o acontecimento cultural da Lavagem das Escadarias do Rosário nos dias que antecede a celebração do santo negro. “O Rei do Congo representa o triunfo das estratégias contínuas para preservar as ligações com a África” (Reginaldo, 2006, p. 308), distante de representar os costumes europeus.

No ano de 2022, no Largo da Igreja do Rosário de Cuiabá, o grupo de dança do Congo do município de Nossa Senhora do Livramento realizou a apresentação sob a liderança do senhor Antônio Arruda rei do Congo, que conseguiu montar um grupo de crianças que se apresentaram no largo do Rosário em Cuiabá. Para isso foi preciso o rei do Congo (senhor Toti) deslocar de Cuiabá com recursos próprios por várias vezes até o município de Nossa S. do Livramento para ensaiar as crianças. A apresentação foi uma demonstração parcial, e não como a que costuma acontecer em

Nossa Senhora do Livramento e durante a manifestação cultural no largo do Rosário, o grupo do coral da Associação da Lavagem das Escadarias do Rosário deu suporte para a apresentação, os louvores aos sons dos tambores e atabaques.

Pode-se dizer que, enquanto pesquisadora, foi possível fazer um retrospecto no passado histórico comparando com o presente às diferenças e semelhanças do momento em que a Dança foi banida do local, e os conceitos atribuídos na época. A cultura nem sempre é determinada pelos fatores externos, pois se em determinado local foi proibida não podemos considerar os motivos como padrão para todas as localidades. Uma localidade pode articular com a ordem cultural dominante, mas ao mesmo tempo se distancia, segundo Shalins (2007), há uma assimilação, mas também pode ser criada a sua própria, ou seja, a cultura nem sempre é determinada pelos fatores externos.

Atualmente, as concepções sobre a Dança do Congo caminham para mudanças, com maior difusão no meio social, mas as apropriações são diversas, para uns a dança está longe dos preconceitos do passado, pois ela é arte e cultura e os grupos de Congados geralmente se organizam em torno de comunidades negras, congregaram saberes-fazeres que tornaram essa manifestação uma peculiaridade brasileira (Ramos, 2017, p. 299). Para muitas pessoas que, não a conhecem não tem uma concepção, e de modo geral é como se a dança não fizesse parte do conhecimento local ou regional.

A dança realiza performances, porém, segundo Shechener (2012), uma performance são ações restauradas que não se repetem, elas são criadas, assim é a dança do Congo, pois no Brasil, nas regiões onde há presença dessa cultura existem particularidades diferentes. No Estado de Mato Grosso acontece há mais de 200 anos nos municípios de Vila Bela da Santíssima Trindade¹ (distante a 400 km da capital) a primeira capital de Mato Grosso, e no município de Nossa Senhora do Livramento (localizado a 40 km de Cuiabá). Com relação às manifestações culturais Vecino (2017) considera que:

[..] A população de Vila Bela da Santíssima Trindade apoia na autogestão de uma identidade, reafirmada em práticas próprias da comunidade. Aspectos como os modos de falar ou a culinária tradicional, tomam uma força especial durante o período da Festa, quando se mostram e celebram, junto aos ritos católicos, os elementos étnicos e a história enraizada com especial força nas danças do Chorado e do Congo e seu posterior ritual da Congada (Vecino, 2017, p.23).

Para Vecino (2017) a Dança do Congo em Vila Bela ocorre no mês de julho, com duração de uma semana, durante o festejo de São Benedito e na mesma ocasião também celebra o Divino Espírito Santo ou as três pessoas, sempre com apoio das irmandades que continua sendo expressão de poder.

¹ Vila Bela da Santíssima Trindade, comunidade essencialmente constituída pelo grupo social afro-brasileiro, localizada às margens do rio Guaporé e a oeste, faz divisa com a Bolívia, limita-se ao norte com o município de Comodoro, ao leste com o Pontes e Lacerda e Nova Lacerda (Vecino, 2016, p. 17). Foi a primeira capital de Mato Grosso, em 1752; deixou de ser, em 1835 e, depois, obteve seu nome alterado para Mato Grosso, a partir de 1968. Em 1978 adquiriu novamente o nome de Vila de Bela.

De acordo com Vecino, (2017, p.44) os meios de comunicação local e regional presentes durante a celebração, a transmissão de imagens, vídeos e o crescente impacto das redes sociais e avanços tecnológicos dão visibilidade à cultura de Vila Bela. Em Nossa Senhora do Livramento a dança ocorre em abril, e a celebração é pela devoção apenas do São Benedito, pelo reconhecimento de suas ações a favor dos escravizados em tempos de colonização (Vecino, 2016, p. 55).

No município de Nossa Senhora do Livramento a dança está associada com a casa de São Benedito um espaço religioso privado que não pertence ao poder eclesiástico, mas, é patrimônio material, construído pelo líder religioso de matriz africana (*in memoriam*) Cesário da Silva. No que se refere ao histórico da referida dança segundo Oliveira (2011, p 16).

[..]surgiu na comunidade da Mutuca denominada por proximidade com Ribeirão do Mutuca, por ter sido o local de origem do Congo e foco principal da Festa de São Benedito em toda a região durante longos anos e, por fim, mas de igual valor é o Capão² de Negro, em Várzea Grande, mais conhecido como Bairro da Manga.

A Casa São Benedito tem sua importância como referência interna e externa aos participantes da Festa de São Benedito e também associada não só com a com a Dança do Congo, mas com a figura de Cesário Sarate (líder religioso de matriz africana) responsável pelo retorno da dança em Nossa S. Do Livramento na década de 1970, pois esteve suspensa alguns anos (Oliveira,2011, p.16-20).

Ao entrevistar o rei do Congo Antônio Arruda afirmou que: “cultuo essa prática há 48 anos e as pessoas adultas que compõem o grupo da dança do Congo de Livramento nem todas moram no local, mas se reúnem na época do festejo do santo’. No entanto em 2021 e 2022 não ocorreu devido à pandemia da Covid 19. Para Antônio Arruda

A dança é uma forma de louvar São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, muitos que participam da dança, pagam promessa a São Benedito, pela graça alcançada, é uma manifestação de fé e resistência, é louvor, é uma prática sagrada porque faz conexão com a ancestralidade (Entrevista concedida à autora em 2022).

A dança é uma expressão artística, porém em Nossa S. do Livramento muitos dos que praticam já faleceram e, para o senhor Antônio de Arruda (Tote) é preciso preservar a prática cultural com o grupo do Congo mirim do local.

Para Águas (2013, p 172),

Ambas as danças assumem a forma de um teatro a céu aberto, que representa uma guerra feroz. Também nos dois casos, o reino do Congo perde a batalha para o oponente. Mas, depois das agruras, a população oprimida encontra uma saída. Portanto, entre os ingredientes dos dois textos está uma dose de realismo (a guerra

² Comunidade Capão de Negro Cristo Rei, localizada no município de Várzea Grande/MT, código IBGE 5108402, publicado em 28/11/2007, reconhecida como quilombo urbano pela Fundação Palmares. (Oliveira, 2011, p. 19).

perdida), mas também de esperança e superação (a libertação dos guerreiros presos, em Livramento, ou a ressurreição dos soldados mortos, em Vila Bela).

Atualmente, os rituais dos Congados, segundo Martins (2002, p. 72), representam performances, são formas de comunicar, e “a performance dos ritos do corpo e voz são portais de inscrição de um conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade”. Mas a performance não é homogênea, uma vez que, a cultura é dinâmica, pois a sua existência precisa de aprendizados. De todo modo somos filhos de uma cultura bastarda, como disse Rincon (2018), sendo preciso recuperar a memória afro que mora conosco e nos libertar dos mecanismos de controles, dando espaço para novos modos de pensar cada realidade, e a formação educacional mediante inúmeras inovações tecnológicas um dos possíveis caminhos.

CONSIDERAÇÕES

Atualmente não se ouve falar na existência da Dança do Congo que ocorreu em Cuiabá no passado no século XIX e XX nas festas de São Benedito. Alguns estudiosos apontam na historiografia a dança como objeto de pesquisa, mas, no geral, parece ser um assunto ausente da historicidade Cuiabana, no espaço escolar, ou seja, é possível dizer que não há relação entre a Dança do Congo com a cultura de Cuiabá e até mesmo com a História de Mato Grosso. Pelas pistas documentais em Cuiabá havia o grupo da referida dança no século XIX, ao ser banido da festa parece que o mesmo ficou invisível. Os resquícios do discurso ocidental etnocêntrico construído no passado excluiu a cultura afro brasileira não somente do Largo da Igreja do Rosário de Cuiabá, mas da memória social, situação diferente do que ocorre com a Dança do Siriri aos sons do Cururu que possui visibilidade a nível internacional. A Dança do Congo além de representar a memória da ancestralidade, também faz parte de um saber cultural de um grupo social que fez parte da história do Brasil e do Mato Grosso, mas as tradições de um passado homogêneo, deu espaço para os feitos gloriosos de célebres personagens históricos durante tempos, portanto, tanto a ainda parece ser um assunto desconhecido no espaço escolar. É um assunto que envolve as discussões sobre as relações étnicas raciais associada com o tema quilombo e esse ao ser mencionado no meio social, seja na educação formal ou informal, geralmente também é um assunto que por vezes se apresenta de forma genérica, como se todos os quilombos fossem iguais. Os modos de viver étnicos, moradia e adereços, as diferenças culturais entre as comunidades quilombolas até mesmo as danças afro-brasileiras foram silenciadas, pautadas num aparato ideológico de dominação, mas, atualmente muito se fala na descolonização da cultura afro-brasileira, porém, ainda estão ausentes da memória social, são escassos os interesses midiáticos e parece ser um assunto exógeno do aprendizado escolar.

Observa-se que, no momento, a dança do Congo circula nas universidades como objeto de pesquisa, são diversas as pesquisas sobre o tema e abordagens é um assunto que revela identidades e realidades de uma comunidade negra, traços culturais específicos, como por exemplo, as artes produzidas pelo grupo social afro-brasileiro.

Para superar estigmas arraigados, a fim de promover a alteridade e equidade, é preciso um envolvimento consciente das pessoas, pois muito precisa ser feito, ainda que exista legislação que regule a política educacional pelo combate às desigualdades sociais, o racismo e a intolerância. No sistema educacional atualmente a Base Nacional do Currículo Comum (BNCC) é um documento que permite inserir trinta por cento de conteúdos da historicidade local, regional conforme a realidade da comunidade escolar, porém isso por si só não garante mudanças de mentalidades. Nesse sentido, mesmo diante de mudanças de conceitos e valores de uma determinada cultura, as práticas culturais do grupo social afro-brasileiro ainda se apresenta por vezes orientada pela inferioridade e marginalização, sendo preciso desnaturalizar pelas práticas pedagógicas constantemente as concepções depreciativas dos desígnios construídos pelo colonialismo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias Histórias. In: ABREU Martha & SOIHET, Rachel. **Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ÁGUAS, Carla Ladeira Pimentel. Tragédia Desestabilizada: Espaços de memória e de transgressão na dança do Congo de Nossa Senhora do Livramento. **Cadernos de Estudos Africanos**. 11 jul. 2013, p. 161-182. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cea/893>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. GONÇALVES Marlene, OLIVEIRA Suse. **A pérola negra de Mato Grosso**. Cuiabá: Entrelinhas, 1991.

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil**: Contribuição para uma Sociologia das Interpenetrações de Civilizações. Vols. I & II, São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

BASTIDE, Roger. **As Religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1971.

BHABHA, Homi K. Compromisso com a teoria. in: BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 1998.

BREGONSSI, Aline M. A contribuição do pensamento de Boaventura de Sousa Santos para a pesquisa em Educação Especial. **V Seminário Nacional de Educação**. XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória / ES. UFES, set. 2018.

- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. Ed. São Paulo: EDUSP, 2006.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4º ed, São Paulo: EDUSP, 2007.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4º ed, São Paulo: EDUSP, 2019.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Volume 1: Artes de fazer. 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 1994, p. 102.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Volume 1: Artes de fazer. 2ª edição. Petrópolis, Vozes, 1994 Apud FERREIRA, Danielle da Silva, Livro Didático e Patrimônio Histórico: Possibilidades de análise nos livros didáticos regionais. XVII **Simpósio Nacional de História**. Natal. RN, 2013.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre as práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel Bertrand, 1986, p. 23.
- CORREA, Stephane Caroline B. **O reino do Congo e os miseráveis do mar**: O Congo, o sonho e os Holandeses no Atlântico (1600-1650). 2012. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- DIAS, Paulo. A outra festa. In: JANCSÓ, István; KANTOR, Íris (org.). **Festa**: cultura e sociabilidade na América Portuguesa. São Paulo: Hucitec, 2001.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- HALL, Stuart. Da Diáspora: **Identidade e Mediações Culturais**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2003.
- LA RAIÁ. Roque, **Cultura**: um Conceito Antropológico, Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LIMA, Antônio Leôncio de Barros. **Matri África**: As águas do sagrado, às margens de Cuiabá. Dissertação de Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea. Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT: UFMT, 2010.
- LOUREIRO, Roberto. **Cultura mato-grossense**: Festas de santos e outras tradições. Cuiabá: Entrelinhas, 2006.
- MADEIRA, Thaise Valentim. **A mediologia das práticas culturais**: da transmissão no processo da mise en scène da cultura tradicional no processo de festivalização. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: comunicação. cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

- MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: o Reinado do Rosário no Jatobá. 2ed., São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.
- MENDES, Marcos Amaral. **De capela filial a matriz paroquial**: irmandades, jesuítas. e territórios na Igreja do Rosário em Cuiabá-MT. Tese de Doutorado em História. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2014.
- MENDES, Francisco A.F. **Lendas e Tradições cuiabanas**. Fundação Cultural de Mato Grosso, Cuiabá, 1977.
- MIRA, Maria Celeste. Entre a Beleza do Morto e a Cultura Viva: a(s) cultura(s) popular(es) na virada do milênio e seus mediadores simbólico. **Caderno CRH**. Salvador, v. 29, n78, set/dez. 2016.
- MOUTINHO, Joaquim Ferreira. **Notícia sobre a Província de Matto Grosso seguida D’um Roteiro da Viagem da sua capital a São Paulo**. São Paulo: Typographia de Henrique Schroeder, 1869.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- OLIVEIRA, Herman Hudson de. **Dança do Congo**: Educação, expressão, identidade e territorialidade. 2011. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- OLIVEIRA, Anderson José Machado de. Igreja e escravidão africana no Brasil Colonial. **Cadernos de Ciências Humanas. Especiaria**, Santa Catarina. v. 10, n.18, p. 355-387. jul./dez. 2007.
- RASCKE, Karla Leandro. Práticas festivo-religiosas na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Florianópolis (inícios do XX), Ano VII, n. XIV, p.62-88, dez. 2014.
- ROSA, Carlos Alberto. **A vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá**: Vida urbana em Mato Grosso no século XVIII: 1722-1808. 1996. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças**: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SAHLINS. Marshal David. **Cultura na Prática**. Rio Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.
- SHECHENER, Richard. **Performance e Antropologia**. Editora: Mauad, 2012.
- SOUZA, Marina de Mello e. **Reis negros no Brasil escravista**: história da festa de coroação do rei congo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- VECINO, Laura Marcela Serrano. **Dança do Congo em Vila Bela da Santíssima Trindade**: Entre as dinâmicas imediatas e a interculturalidade. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Comunicação e Artes, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.



OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO: ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SANTO ANTÔNIO DE LEVERGER – MT

Ercilia Veronica Barcelo da Costa

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES-PY
Servidora Técnica Administrativa na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
veronixxcc@gmail.com

Ana Lucia Ribeiro Nascimento; (orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Professora na Universidad Del Sol-UNADES-PY
analu.rnascimento@outlook.com

Márcia Ajala Almeida; (coorientadora)

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
Professora Titular do Curso de Geografia Licenciatura do Campus de Aquidauana (CPAQ) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
marcia.almeida@ufms.br

RESUMO

O ano de 2020 representou um marco significativo para a educação, em especial no Brasil, devido ao fenômeno da Covid-19, que demandou a adoção de novas metodologias de ensino e aprendizagem, incluindo o ensino remoto. O presente artigo é parte de uma pesquisa de doutorado realizada pelo Programa de Pós-graduação da Universidad Del Sol-UNADES-PY. O objetivo principal foi analisar os desafios enfrentados pelo ensino remoto nas Escolas Públicas Municipais de Santo Antônio de Leverger – MT, durante o período da pandemia, como uma alternativa à interrupção das atividades presenciais. O estudo, de abordagem quali-quantitativa e descritiva mediante um estudo de caso, investigou as adaptações realizadas na prática pedagógica no processo de ensino, bem como os desafios e limitações enfrentados pelos professores e pais de alunos. Os dados foram coletados por meio do levantamento de dados bibliográficos, aplicação de questionário a professores e pais de alunos. Os resultados da pesquisa demonstraram que foram muitos os desafios decorrentes das alterações nas atividades escolares e nas práticas docentes durante o ensino remoto, nos quais as ações dialéticas pedagógicas escolares foram reinventadas com a utilização de novas metodologias de ensino, visando garantir a continuidade do calendário escolar.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino-aprendizagem. Ensino remoto.

ABSTRACT

The year 2020 presents itself as a milestone for education, especially in Brazil due to the Covid 19 phenomenon, which required the use of new teaching and learning methodologies, including remote teaching. This article is part of doctoral research carried out by the Postgraduate Program at Universidad Del Sol-UNADES-PY. It aimed to analyze the challenges of remote teaching in the Municipal Public Schools of Santo Antonio de Leverger-MT, during the pandemic period as an alternative to interrupting in-person activities. The study with a qualitative and quantitative approach is descriptive through a case study and analyzes the adaptations made in pedagogical practice in the teaching process, as well as the challenges and limitations of teachers and students' parents. Data collection took place through the collection of bibliographic data, application of a questionnaire to teachers and parents of students. The research results demonstrate that there were many challenges in changing school activities and teaching practices through remote teaching, in which school dialectical pedagogical actions were reinvented through the use of new teaching methodologies in order to guarantee continuity of development of the school calendar.

Keywords: Pandemic. Teaching-Learning. Remote Teaching.

INTRODUÇÃO

Em todo o mundo, desde que a pandemia da Covid 19 foi declarada uma emergência em saúde pública, diversas áreas foram impactadas por medidas de prevenção na tentativa de conter a disseminação do vírus, incluindo a educação. Cerca de 1,5 bilhões de estudantes ficaram fora da escola em mais de 160 países, segundo relatório do Banco Mundial (2020). Alguns países adotaram o fechamento total de todas as escolas, enquanto outros implementaram medidas apenas em zonas consideradas de risco, modificando a existência humana em suas práticas comportamentais.

O distanciamento e o isolamento social, tanto vertical quanto horizontal, foram adotados ao redor do mundo, com maior ou menor rigidez, como medidas sanitárias de proteção eficazes para conter a disseminação do vírus (European Centre for Disease Prevention and Control, 2020).

No início do mês de março de 2020, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) conduziu a primeira contagem global do impacto da pandemia da Covid-19 na educação. O relatório revelou que cerca de 300 milhões de alunos em 22 países de três continentes foram afetados pelo fechamento de escolas devido à expansão do vírus (UNESCO, 2020).

Durante esse período no Brasil, a maioria dos governos optou pelo fechamento total das escolas como medida para reduzir o risco de os estudantes se tornarem vetores do vírus para suas famílias, passando as suas atividades de ensino para o formato remoto.

Assim, o desafio fundamental da educação brasileira foi adequar-se ao novo cenário imposto pela pandemia. O Ministério da Saúde, por meio da Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana provocada pelo novo Coronavírus (Covid-19):

Os artigos da portaria n.º 188 versavam sobre seus determinantes, a saber:

Art.1º Declarar Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional conforme Decreto n.º 7. 616, de 17 de novembro de 2011;

Art. 2º Estabelecer o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) como mecanismo nacional da gestão coordenada da resposta à emergência no âmbito nacional.

Parágrafo único. A gestão do COE estará sob responsabilidade da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS/MS).

Art. 3º Compete ao COE-nCoV:

I - planejar, organizar, coordenar e controlar as medidas a serem empregadas durante a ESPIN, nos termos das diretrizes fixadas pelo Ministro de Estado da Saúde;

II - articular-se com os gestores estaduais, distritais e municipais do SUS;

III - encaminhar aos Ministros de Estado da Saúde relatórios técnicos sobre a ESPIN e as ações administrativas em curso;

IV – divulgar à população informações relativas à ESPIN; e

V - propor, de forma justificada, ao Ministro de Estado da Saúde à população.

[...]

Diante do aumento de casos da Covid-19, o ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta, baseando-se nas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), propôs que os estados

adotassem a medida preventiva de suspensão das aulas em todo o país (Barreto; Rocha, 2020).

Saraiva; Traversini e Lockmann, (2020), compreendem que com essas prerrogativas, as instituições educacionais, que são ambientes que contam com um grande número de indivíduos convivendo em espaços relativamente restritos por longos períodos, interromperam suas atividades presenciais e passaram a pensar em estratégias para a condução desse processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota.

Este objetivo visa analisar os desafios enfrentados no ensino remoto nas Escolas públicas Municipais de Santo Antônio de Leverger-MT, no período da pandemia, como alternativa à interrupção das atividades presenciais. Compreende-se que este estudo contribui fornecendo alguns elementos reflexivos para a compreensão dos problemas em questão e ampliar ideias teóricas sobre a necessidade de analisar e discutir os desafios que perpassaram o sistema de ensino fundamental nas escolas municipais de Santo Antônio – MT, mediante as dificuldades enfrentadas na COVID-19. Destaca-se a rápida transição do ensino presencial para o não presencial e as dificuldades enfrentadas por parte dos professores e pais nesse contexto.

O artigo em tela, além desta introdução, apresenta uma sessão dedicada à educação sob a perspectiva do direito e à necessidade de sua reestruturação, seguida pela análise dos desafios impostos pela pandemia no cenário educacional. Em seguida, descreve a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, os resultados obtidos e as discussões decorrentes das análises dos dados. Por fim, as considerações finais são apresentadas com o mesmo grau de importância, com a expectativa de contribuir com a temática da educação em tempos de pandemia e os desafios enfrentados pelos diversos atores sociais envolvidos no processo educativo.

DO DIREITO A EDUCAÇÃO À POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA MEDIATIZADA PELO ENSINO REMOTO

Conforme estabelecido pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, com a participação e colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento pleno do sujeito, preparando-o para exercer a cidadania e para o mercado de trabalho.

Sob a perspectiva do direito, a educação se apresenta como um mecanismo de transformação humana. Nesta direção, a educação carece possibilitar as estruturas e métodos que permitam ao ser humano, durante a sua existência, as condições para desenvolver a aprendizagem e a formação, capacitando-o a ser simultaneamente agente e instrumento de seu próprio desenvolvimento (Lengrand, 1971).

Em conformidade com o pensamento de Freire (2011), a Educação não apenas é

transformadora, mas também, numa perspectiva pedagógica, é emancipatória. Ela auxilia os alunos a se compreenderem como seres e a adquirirem conhecimentos e habilidades para uma intervenção no mundo.

A pedagogia da libertação concebe a escola como um espaço isento de neutralidade, que pode contribuir para a conformidade dos alunos com o *status quo* e a ideologia dominante, bem como para compreender e desafiar essa dominação em busca da libertação (Freire, 2011).

Com base na teoria freiriana, é possível explorar formas de desenvolver a consciência coletiva, mas para efetivamente construir esse conhecimento, faz-se necessário que o aluno se transforme em sujeito ativo. É a partir da compreensão dos conceitos abordados, por meio da realidade de cada aluno, que a aprendizagem se torna significativa.

Para Freire (2011), o papel central do professor é ser alguém que conhece seus alunos e elabora um plano de aula relevante e intencional, adaptado ao seu público-alvo, considerando aspectos culturais, locais e peculiaridades de cada contexto educacional. Isso faz parte do que ele chama de rigor metodológico e pesquisa por parte do educador.

Coadunando com o pensamento de Freire (2011), Sterling (2015) assevera que:

A educação constitui algo inerente à vida humana, portanto, em uma perspectiva histórica ela é concebida como mecanismo de transformação e mudança da sociedade, sendo, desta maneira, responsável pela plena formação humana para a vida. Contudo, sabemos que a educação por si só é insuficiente para realizar a transformação necessária na vida das pessoas que compõem a sociedade, a ponto de poder transformá-la (Sterling, 2015, p. 19).

Em uma perspectiva transformadora, a educação só pode produzir o efeito de plenitude quando é compreendida e produzida como um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (Freire, 2003). Como parte desse plano, necessário se faz a implementação de estratégias que valorizem a flexibilidade, permitindo interações espontâneas que podem surgir ao longo do processo educacional, incentivando perguntas que despertem um olhar curioso sobre o objeto de estudo.

É importante destacar que a espontaneidade não significa apenas “facilitar, esse processo por parte do educador.” Esse deve assumir o papel de orientar e fornecer informações, mantendo o poder do diálogo aberto e do amor. (Suhr, 2012, p. 146).

Em função do período pandêmico, e em conformidade com a Portaria n.º 343 expedida pelo Ministério da Educação no dia 17 de março de 2020, que declarava “[...] sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19)”, o ensino remoto foi adotado para todo o sistema educacional brasileiro, considerando as exigências de ensino-aprendizagem com relação as novas metodologias de ensino.

Uma das medidas adotadas no setor educacional brasileiro foi a implementação do ensino remoto emergencial em todas as escolas, como alternativa à interrupção das atividades presenciais,

possibilitando que os alunos cumprissem a carga horária mínima exigida de horas-aula.

Diante desse cenário de excepcionalidade, gestores e educadores encararam as mudanças abruptas em suas práticas pedagógicas presenciais para se adaptarem ao ensino remoto emergencial, que representava uma solução temporária para o processo de aprendizagem. Essa modalidade de ensino exigiu um planejamento sistemático das ações e suporte para os diferentes tipos de interação entre os participantes no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino remoto, utilizando tecnologias digitais, surgiu para garantir a continuidade da educação dos estudantes e enfrentar demandas emergenciais. No entanto, em muitos casos, revelou-se limitado devido a um sistema de desigualdades sociais no acesso à tecnologia (UNESCO, 2020).

Nessa direção, as ideias de Vygotsky ajudam a compreensão de que o isolamento social causado pela pandemia limitou as interações sociais, que são cruciais para a Zona de Desenvolvimento Proximal. Sobre isso Zanella aponta que

[...] no campo interpsicológico, constituído na e pelas interações sociais em que os sujeitos se encontram envolvidos com problemas ou situações que remetam à confrontação de pontos de vista diferenciados. E que interações são essas? Podem ser tanto interações adulto/criança, interações de pares ou mesmo interações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação. E qual o resultado dessa interação? [...] pode ser tanto o avanço como o retrocesso no desenvolvimento, pois, qualquer que seja o resultado, este depende, fundamentalmente, do contexto social e do nível de confiança dos sujeitos envolvidos quanto aos seus pontos de vista. (Zanella, 1994, p. 108).

No estado de Mato Grosso, o Governador promulgou o Decreto Estadual n.º 424, de 25 de março de 2020, declarando estado de calamidade pública no âmbito da Administração Pública Estadual, em razão dos impactos socioeconômicos e financeiros decorrentes da pandemia causada pelo agente Coronavírus (Covid-19). Esse decreto estabeleceu a situação de calamidade pelo prazo de 90 (noventa) dias, com possibilidade de prorrogação em caso de necessidade devidamente justificada.

Diante da situação pandêmica pela Covid-19, que transformou de forma severa e exponencial os padrões de vida da população mundial e do estado de Mato Grosso no âmbito social, cultural, educacional e econômico, tornou-se necessária a adoção de medidas extraordinárias para mitigar os impactos e garantir a segurança e o bem-estar da população.

Tendo em vista o objetivo deste estudo no sentido de fornecer dados confiáveis para compreender os desafios da Covid-19 nas escolas municipais de Santo Antônio do Leverger-MT, é relevante observar que, em conformidade com os documentos analisados, as aulas presenciais no Estado de Mato Grosso foram suspensas em 16 de março de 2020, por meio do Decreto n.º 407, o que resultou na implementação das aulas remotas a partir de 23 de março de 2020, seguindo uma série de estatutos, portarias e regulamentos.

A abordagem sobre os desafios enfrentados pela instituição educacional, por meio da análise

das respostas dos pais e professores da escola municipal de Santo Antônio do Leverger – MT, oferece *insights* valiosos para sugerir novas estratégias no contexto do ensino fundamental. Embora o nível de escolaridade ser baixo, a pesquisa foi realizada em Campo, (*in loco*), possibilitando uma análise mais aprofundada e contextualizada.

Estudos e pesquisas acadêmicas sobre a modalidade de ensino a distância no Brasil (Giolo, 2008; Almeida, 2003) e considerando que esses estudos se concentram principalmente no ensino superior, traz à tona o desafio de analisar o ensino remoto na educação básica.

É importante abordar a questão da desigualdade de acesso à internet, no entanto, é crucial também refletir sobre a qualidade do ensino a distância em 2020, como salientado por Oliveira, Gomes e Barcelos, "É inegável e oportuno: não são apenas os dispositivos e a conexão com a internet que fazem a diferença, mas sim como a tecnologia é integrada ao ambiente escolar" (2020, p. 563).

Os autores não apenas destacam a importância do papel do professor tanto no ensino presencial quanto no remoto, mas também apontam as limitações que surgiram com a urgência da transição para o ensino online na educação básica durante o ano de 2020:

Se no Ensino presencial o papel do professor é fundamental, no Ensino remoto isso, provavelmente, também seria o caso, desde que este tivesse familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de Ensino a distância. No caso concreto, isso resultará na manutenção ou ampliação das desigualdades, dada a impossibilidade de desenvolver estratégias mais genéricas e robustas, no curto prazo, para suprir as carências no setor público (Oliveira; Gomes; Barcelos, 2020, p. 562).

Fica evidente que, no que diz respeito à qualidade, tanto o ensino à distância como o presencial oferecem algumas vantagens. Da mesma forma, caso a metodologia utilizada não seja bem-organizada, ambas também irão apresentar desvantagens.

OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL

O desafio da Covid-19 (SARS-CoV-2) no cenário educacional foi significativo e multifacetado, gerando desafios para alunos, professores e famílias em sistemas de ensino em todo o mundo. A inserção de novas metodologias de ensino em substituição à normalidade escolar exigiu não só a transmissão de ideias entre discente e professor, mas também exigiu uma preparação por parte dos familiares, o que se tornou um desafio.

Na prática, várias lacunas foram preenchidas na integração entre o ensino presencial e virtual, de forma a criar uma nova abordagem, a educação híbrida (Bacich e Moran, 2018). Por educação híbrida compreende-se a possibilidade de que professores e alunos interajam com foco na aprendizagem em tempos e locais diferentes, cenário já utilizado enquanto método na educação a distância.

A educação híbrida nasce com a finalidade de permitir ao docente incorporar no desenvolvimento de sua prática pedagógica o uso das diferentes tecnologias, oportunizando o protagonismo do

aluno, que vive constantemente conectado dentro e fora do espaço escolar (Bacichi, 2016; Sousa, 2018; Soares e Cesário, 2019).

Certamente, o Ensino Remoto Emergencial não substituiu a dinâmica do ensino presencial; contudo, é inegável que sua articulação com as tecnologias digitais trouxe alterações significativas para o processo de ensino e aprendizagem.

É evidente que a realização de uma transformação educacional e digital em um curto espaço de tempo é impossível. Contudo, observa-se que os professores se reinventaram e conteúdos foram adaptados, renovando métodos e estratégias educacionais.

Da mesma forma, o vínculo entre equipe gestora, a escola, os professores, os pais e os alunos foi um fator predominante na construção do conhecimento de cada indivíduo. A prática pedagógica é constituída por dois elementos fundamentais: o educador e o educando. Cada um desses elementos desempenha um papel importante na atividade segundo as definições atribuídas a cada um, cuja relação vai além do simples ato de transmitir informações; envolve uma conexão emocional, confiança e respeito mútuo essenciais para facilitar o processo de aprendizagem.

No Ensino Básico, algumas escolas optaram por disponibilizar atividades semanais que são postadas em plataformas virtuais ou no site da escola, para estabelecer interações e transposições didáticas por meio das redes sociais como WhatsApp, Facebook, Instagram, e plataformas como Google Meet e Google Classroom. Essas atividades eram constituídas por estudos dirigidos, por disciplina, visando garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo (Oliveira, 2020).

Para os alunos que não tinham acesso a dispositivos com eficiência de navegação para acompanhar as atividades online, as secretarias de educação ofereceram opções como materiais de estudos impressos, transmissão de aulas pela TV aberta e rádio. No entanto, essas alternativas emergenciais estão distantes de suprir as demandas da educação básica, que necessitam de garantia de acesso, permanência e possibilidades satisfatórias de aprendizagem (Cunha; Silva; Silva, 2020).

Essas mudanças no sistema educacional ocorreram rapidamente, e com elas vieram os desafios. Os professores precisaram transpor os conteúdos e adaptar os conteúdos e metodologias das suas aulas presenciais para o ambiente online. Ao mesmo tempo, muitos pais de alunos assumiram a responsabilidade de orientar seus filhos nas atividades escolares propostas pela escola, mesmo sem possuírem formação adequada, principalmente em se tratando de pais de alunos de baixa renda.

Costa e Nascimento (2020) asseveram que:

As grandes transformações provocadas na educação pelo ensino remoto evidenciaram desigualdades que até então, pareciam camufladas pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula. Alguns aspectos se tornaram ainda mais visíveis, como a desigualdade social, tecnológica e econômica. Na educação, a perda da interação presencial e direta entre alunos e professores ressignificou a consciência social tão importante em meio escolar (Costa e Nascimento 2020, p. 2).

Costa e Nascimento (2020) e Pinto (2020) consideram que os reflexos da pandemia afetaram mais fortemente as classes pobres. A crise causada pela Covid 19 (SARS-CoV-2) tornou notável a urgência de melhorar o acesso à educação para alunos socialmente desfavorecidos, que se viram em dificuldade no acompanhamento das disciplinas plenamente. A indispensabilidade de dispositivos eletrônicos para a comunicação e interação entre alunos e professores como forma de transmitir conhecimento e permitir a troca de saberes ficou evidente na rede pública de ensino, principalmente devido à ausência de políticas públicas.

METODOLOGIA

A pesquisa, teve como base o modelo quali-quantitativo, que na percepção de Minayo e Sanches (1993),

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

A pesquisa em questão no que se refere aos procedimentos se caracterizou como um Estudo de Caso por consistir em um trabalho que investiga ou até mesmo procura entender um determinado fenômeno. A compreensão de Prodanov e Freitas (2013) é a de que o estudo de caso utilizado na pesquisa social tem por objetivo o estudo de uma determinada situação de forma profunda, podendo ser um caso específico, ou o estudo de um sujeito, ou um grupo de sujeitos, de uma comunidade, entre outros enfoques.

Diante do exposto, mediante a interação com os participantes, por meio da aplicação de questionário e a realização de entrevistas, buscamos compreender como a pandemia foi percebida e tratada no contexto educativo.

Para Prodanov e Freitas (2013),

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. (Prodanov; Freitas, 2013, p. 60).

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem participativa, levantamento de dados bibliográficos, aplicação de questionário a professores e pais de alunos, que estavam presentes no

período da pandemia, a fim de compreender a percepção dos mesmos quanto aos desafios, aspectos positivos e superação experimentados ao longo do período em questão.

A aplicação do questionário foi de fundamental importância, pois possibilitou a coleta de uma quantidade significativa de informações e facilitou o contato com os participantes da pesquisa, permitindo sua caracterização e obtenção de dados alinhados com os objetivos traçados. Nessa direção, a partir do que conceitua Lakatos (2007, p. 100),

o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes (Marconi; Lakatos, 2007, p. 100).

A estratégia metodológica adotada visou interpretar o contexto e entender a realidade na qual se situa o objeto da pesquisa; aprofundar-se nessa realidade e mostrar as variadas dimensões presentes em um problema ou situação, a fim de retratar as diferentes perspectivas em um contexto social. Esse enfoque reconhece que não há algo concreto ou uma única verdade (Lüdke; André, 1986).

O universo da pesquisa abrangeu 12 (doze) escolas de campo da rede municipal de ensino de Santo Antônio de Leverger – MT, com a participação de 29 (vinte e nove) professores e 110 (cento e dez) pais. Dos pais contatados e convidados a participar da pesquisa por meio de *e-mails* e mensagens de *WhatsApp* em função da pandemia, 46 (quarenta e seis) aceitaram voluntariamente ser sujeitos dessa pesquisa. É importante destacar que todos os pais foram convidados, e a participação foi voluntária.

A pesquisadora percebeu que a relutância de uma parte significativa dos pais em participar da pesquisa é visualizado como reflexo da dificuldade que a sociedade em geral estava vivenciando em lidar com o uso das tecnologias de comunicação durante esse período.

A coleta de dados *in loco* foi realizada presencialmente em diferentes polos educacionais, seguindo períodos pré-estabelecidos, para a aplicação do questionário composto por perguntas objetivas e subjetivas aos professores e pais de alunos, período de outubro de 2023 a março de 2024, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Universo e Sujeitos da Pesquisa

Polos	Escolas
1. Polo BR	EMEB José Maria da Costa EMEB Gustavo Dura
2. Polo Agrovila	EMEB Creche Agrovila EMEB Mocoteia

3. Polo Porto de Fora	EMEB Bartolomeu G. De Queiroz EMEB Fazenda
4. Polo Mimoso	EMBE Mimoso EMBE Mato Verde
5. Polo Alto Pantanal	EMBE Baía de São João (Extensão da Escola Claudio de Almeida) EMBE Brejinho (Extensão da Escola Claudio de Almeida)
6. Polo Centro	EMBE Assentamento Nossa Senhora Aparecida EMBE Benjamin M ^a de Amorim
Total	12

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados está centrada em questões referentes às estratégias empregadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como nas dificuldades enfrentadas pelos professores e pais ao transmitir conhecimento e a avaliação do ensino remoto no período da pandemia. Para este estudo, foram selecionados 29 (vinte e nove) docentes (denominados “D” seguidos de um número) e 46 (quarenta e seis) pais de alunos (denominados “P” seguidos de um número) como sujeitos desta pesquisa.

Os resultados obtidos confirmaram as problemáticas já previstas no processo de ensino-aprendizado a distância no sistema remoto, revelando desafios abrangentes em todas as esferas da rede de educação no país. Esses desafios evidenciam dificuldades tanto para os professores quanto para os pais e alunos na garantia de uma educação que contemple todos os sujeitos, em todas as suas dimensões. Esta pesquisa concentra-se especificamente nas dificuldades enfrentadas pelos professores e pais de alunos durante esse período.

Assim, no decorrer do estudo, foram observados fatores preocupantes relacionados à dificuldade de aprendizagem dos alunos nas 12 (doze) escolas pesquisadas do município de Santo Antônio de Leverger – MT. Ficou evidente a desigualdade social entre os pais de alunos das escolas rurais em comparação com as escolas da zona urbana, sendo dois fatores intimamente ligados: a baixa escolaridade dos pais e a dificuldade no manuseio de aparelhos digitais.

Uma das questões inquiridas aos pais dizia respeito ao acesso à internet. Dos 46 pais participantes da pesquisa, 82,609% afirmaram ter acesso à internet em suas residências, sendo que 63,043% consideraram de boa qualidade, 6,522% declararam ser ruim e 13,043% de péssima qualidade.

Os pais dos alunos das escolas pesquisadas consideram a internet como “essencial para o ensino remoto, de boa qualidade e adequada para o desenvolvimento de atividades escolares de seus filhos em plataformas digitais do ensino remoto via *WhatsApp*” (P34), o que teoricamente poderia facilitar o processo de ensino e aprendizagem no período da pandemia.

“A falta de familiaridade com os aparelhos tecnológicos” (P23) se apresentou como um desafio significativo durante o ensino remoto, uma vez que muitos pais tiveram dificuldades para apoiar efetivamente seus filhos na aprendizagem e no desenvolvimento das atividades escolares em casa, fora do ambiente escolar tradicional, o que resultou em lacunas no aprendizado e acentuou as disparidades educacionais entre os alunos.

Tal percepção vem ao encontro do que afirma Lima e Sterling (2021), ao problematizarem a natureza revolucionária das TIC na educação.

Em se tratando do campo educacional, a natureza revolucionária das TIC e o senso do aprimoramento contínuo aprofundado pelas sociedades tem dinamizado a transformação do sistema educacional e da estrutura organizacional da Escola de forma especial, no sentido de possibilitar sua incorporação. Daí o porquê da expectativa em relação aos avanços tecnológicos, no sentido de que, ao serem transformados em instrumentos pedagógicos no ambiente escolar e na prática pedagógica dos professores, consigam desenvolver uma transformação positiva nos meios educacionais, a exemplo do que já ocorreu em outros setores da sociedade (Lima e Sterling, 2021a, p. 126).

Em se tratando do novo cenário educacional, os pais dos alunos das escolas pesquisadas mencionaram como desafios o “distanciamento social e das dificuldades apresentadas, pois não tinham condições de apoiar e desenvolver as atividades escolares no formato digital de seus filhos, por não estarem familiarizados com esse processo, assim como seus filhos” (P4).

Também os professores foram levados a repensarem a sua prática pedagógica, em busca de adaptar a metodologia de ensino, as atividades fora da sala de aula, para adequar à nova situação imposta pela pandemia e pelas dificuldades apresentadas.

Nesse contexto, 18 (dezoito) docentes responderam que a estratégia utilizada para o ensino e atendimento aos estudantes durante o ensino remoto foi “material impresso entregue aos alunos em formato de apostila em papel impressa, para o desenvolvimento das atividades escolares fora da escola, em suas residências”.

Conforme todos os docentes, “As orientações eram repassadas via celular, através do aplicativo *WhatsApp*, cujas dúvidas eram sanadas mediante mensagens no celular do aluno, ou pais do aluno quando necessário”.

D 1 e D 26 afirmaram que “aos alunos que não estavam participando das atividades escolares, a escola utilizou estratégia de averiguar diretamente na casa do aluno a causa da não participação”. Tal estratégia foi confirmado por 12 docentes e não confirmado por 6 (seis) docentes.

Ao serem questionados sobre a aprendizagem dos alunos durante a pandemia, os professores enfatizaram que “muitos alunos tiveram dificuldade de desenvolver as atividades propostas no ensino a distância, devido à falta adequada de acompanhamento familiar” (D11, D15, D18, D25 e D23).

Cabe ressaltar que um aluno não precisa necessariamente de acompanhamento para aprender, ele pode interpretar e absorver os conhecimentos de maneira autônoma; no entanto, o estudo autodidata só é possível quando o aluno já domina o sistema alfabético, conforme destaca Levy (1999).

Dentre as principais dificuldades de aprendizagem observadas pelos pais de alunos, nas aulas remotas, estão abaixo descritas na Tabela 2:

Tabela 2- Principais dificuldades apontadas pelos pais na aprendizagem dos alunos

Item	Dificuldades
1	Falta de direcionamento por parte do poder público, que não orientou os pais sobre o que fazer.
2	Dificuldade em tudo, não pude auxiliar meus filhos.
3	Sem tecnologia foi difícil auxiliar os filhos a se concentrarem nas atividades remotas por meio de aparelho celular.
4	O aprendizado é diferente e não é a mesma coisa que o presencial.
5	Mesmo com apostilas foi difícil devido à falta de conhecimento.
6	Falta de contato direto com os professores.
7	Falta de orientação eficaz por parte da Secretaria de Educação do município.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024

Diante dessas dificuldades de ensino, abordar conteúdo a distância tornou-se um desafio. Manter a atenção dos alunos e fazer com que eles se interessassem de maneira que pudessem entender e resolver o que estava sendo repassado, com ou sem o auxílio de familiares, foi uma tarefa complexa.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2020, p. 22) em seus estudos consideram que “[...] o nível de escolaridade dos pais influencia na formação educacional dos filhos de forma constante [...] dependendo da estrutura da família, ela terá ou não disponibilidade para exercer seu papel de educadora na vida do filho”.

Essa realidade representa uma problemática na vida acadêmica dos alunos das escolas de Santo Antônio de Leverger – MT, os quais em sua maioria pertencem à classe social de baixa renda e têm familiares com baixo nível de escolaridade.

Nos estudos de Matuoka (2021), essa dificuldade também foi constatada, quando cita “às dificuldades de locomoção para entrega ou retirada de atividades impressas e para promover a *busca ativa* uma vez que muitos desses estudantes moram a quilômetros de distância da instituição de ensino.”

Diante das dificuldades em transmitir conhecimento aos alunos, dos 18 (dezoito) professores entrevistados, 27,778% responderam que “não” e 72,222% responderam que “sim”. Eles apontaram que as principais dificuldades estão centradas em “ir a casa dos alunos”, “disponibilizar materiais impressos”, no caso, as apostilas, e no “baixo nível de escolaridade dos pais dos alunos”, os quais em sua maioria são analfabetos e não possuem conhecimento para auxiliar na resolução das atividades exigidas. Os pais são os únicos orientadores no convívio social do aluno em casa.

Esse é um fato confirmado através dos questionários aplicados aos pais dos alunos. 21,739% deles responderam ter dificuldades em auxiliar seus filhos nos conteúdos das atividades escolares durante o período da pandemia nas atividades remotas. Dentre esses, 50% mencionaram não dominar o meio digital. Por outro lado, 42,308% dos pais de alunos afirmaram não ter tido dificuldades, e 47,826% reconheceram ter domínio do meio digital.

A partir do contexto apresentado, constata-se que quando os pais não apresentam o nível de escolaridade exigido para auxiliar na resolução das atividades escolares, capacitar os pais no domínio do meio digital seria essencial para garantir uma parceria eficaz entre escola e família durante o ensino remoto.

Ao fornecer treinamento, recursos e apoio contínuo, as escolas podem capacitar os pais a se tornarem parceiros ativos no processo educacional de seus filhos, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e bem-sucedido. Isso não quer dizer que o sucesso na aprendizagem do estudante dependa única e exclusivamente do nível de escolaridade de sua família, no entanto, esse é um fator importante no cenário do ensino a distância.

Neste sentido, 52,174% dos pais de alunos afirmaram ter recebido orientação para auxiliar seus filhos no ensino remoto. Além disso, 21,739% dos pais responderam que acompanharam a rotina escolar dos seus filhos no período da pandemia, enquanto 26,087% relataram não ter recebido orientação para acompanhar essa rotina escolar.

Cabe ressaltar que muitos alunos da zona rural não foram devidamente alfabetizados, alguns sequer conseguiram desenvolver as competências básicas esperadas para sua idade, tampouco absorver os conteúdos previstos para a série em curso.

Todavia, a demanda de alunos continua fluida e não para; esses alunos, preparados ou não, precisam avançar de série e ceder o espaço para outros estudantes que também possivelmente não totalmente preparados para a etapa seguinte. O ciclo de aprendizado não tem a opção de desacelerar ou simplesmente parar.

Entre as principais dificuldades citadas pelos pais de alunos ao auxiliar seus filhos nas atividades no ensino remoto, estão os desafios significativos enfrentados durante esse período de transição para o ambiente virtual.

Em síntese, dentre as maiores dificuldades mencionadas pelos pais das escolas pesquisadas está a “Falta de conhecimento e domínio em tecnologia”, que compreende 10,87% dos pais entrevistados sendo considerada o obstáculo central. Muitos pais sentiram-se sobrecarregados ou inseguros ao lidar com dispositivos eletrônicos, plataformas online e ferramentas educacionais. Isso pode dificultar sua capacidade de apoiar efetivamente seus filhos nas atividades escolares, bem como de se comunicar com os professores e acessar recursos educacionais.

Além disso, outra dificuldade comumente citada pelos pais está em “Manter o filho concentrado nas atividades de ensino remoto”. Cabe observar que o ambiente doméstico pode ser repleto de distrações, o que torna desafiador para os pais garantir que seus filhos permaneçam focados e engajados nas tarefas escolares.

A falta de supervisão presencial dos professores pode intensificar essa dificuldade, pois os pais podem se sentir incapazes de controlar o ambiente de aprendizagem de seus filhos de forma eficaz.

Em resposta a essas dificuldades, é crucial que as escolas e os educadores ofereçam suporte adicional aos pais. Isso inclui fornecer orientações claras, recursos educacionais acessíveis e oportunidades de capacitação em tecnologia e metodologias de ensino.

Ao promover uma parceria colaborativa entre escola e família e ao reconhecer e abordar as necessidades específicas dos pais, seria possível minimizar os desafios enfrentados durante o ensino remoto e promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo para todos os alunos.

É importante salientar que o ensino remoto pode contar com uma variedade de materiais didáticos de apoio impressos ou digitais, além de práticas pedagógicas inovadoras. Também proporciona acesso a ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitando a interatividade entre alunos, professores e tutores. Essa modalidade de ensino oportuniza a expressão de todos os alunos e oferece o conforto de estudar no ambiente familiar. Além disso, permite o acesso a acervos virtuais de estudo, como museus e bibliotecas virtuais (Aretio, 2002).

Em relação ao critério de avaliação da aprendizagem dos alunos, no período de 2020 a 2021, 11,111% dos professores responderam que os critérios foram flexibilizados, com reprovação em casos específicos. Por outro lado, 88,889% dos professores indicaram que, no geral, não houve critérios definidos em razão das dificuldades impostas pela pandemia. No entanto, foram estabelecidos critérios específicos para os alunos do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, visando identificar a progressão dos alunos.

Lima e Stering (2021b) destacam que durante a pandemia, é essencial que ocorra “A avaliação das atividades de forma contínua, socializando a correção com os estudantes e familiares, com bom senso, no sentido de analisar a melhor forma de realizar as devolutivas: de modo coletivo no grupo ou individual, no WhatsApp privado do estudante ou familiar” (p. 04).

Na avaliação do ensino no período de distanciamento social da pandemia, todos os professores participantes desta investigação consideram que a suspensão das aulas presenciais teve um impacto negativo tanto na aprendizagem dos alunos quanto no sistema de avaliação.

Embora as opiniões na questão de alternativas de avaliação sejam divergentes, 11,111% dos professores consideram a abordagem “excelente”, enquanto 11,111% a consideram “boa”. Por outro lado, 61,111% dos professores a classificaram como “ruim” e 16,667% a consideraram “péssima”.

Diante da afirmativa de que a suspensão das aulas presenciais durante a pandemia tenha impactado negativamente a aprendizagem dos alunos, 55,556% dos professores responderam que a unidade escolar à qual fazem parte tem adotado estratégias para mitigar os prejuízos pedagógicos, enquanto 44,444% dos professores responderam que na unidade escolar que desenvolvem suas atividades isso “não” tem sido feito.

Santos *et al.* (2021, p. 60) destacam que a pandemia trouxe, para a educação, além de todos os desafios já citados, ansiedade e insegurança. Entretanto, também proporcionou uma reflexão sobre as várias mudanças estruturais necessárias para garantir “uma educação de qualidade acessível a todos, especialmente no aspecto de reconhecimento e valorização do papel do professor na construção da aprendizagem”.

Diante dos impasses apresentados no decorrer da pesquisa, os professores sugeriram várias medidas para superar as dificuldades e melhorar a aprendizagem insatisfatória dos alunos, tais como a “reposição de aulas”, “aumento da carga horária”, “maior disponibilidade de material didático”, “aulas de reforço”, “nova metodologia de ensino”, “suporte pedagógico”, e “união entre Secretaria de Educação, pais, professores e alunos”.

Na prática, a pandemia e o distanciamento social resultaram em consequências, tanto positiva quanto negativas, em diferentes níveis e de maneiras específicas nas pessoas. Isso inclui impactos amplos em diferentes contextos de desenvolvimento, desde o familiar até o global, afetando comunidades locais, cidades, estados e países (Liang, 2020).

Como se pode constatar, muitos foram os desafios enfrentados pela educação durante a pandemia causada pela Covid-19, desde a transição das aulas presenciais para o formato remoto até a necessidade de aptidão e adaptação aos recursos tecnológicos. Dos pais de alunos, 52,174% consideraram que a aprendizagem não foi significativa, enquanto 47.826% consideraram ter sido significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados da pesquisa, é possível constatar que o ensino remoto apresentou pontos negativos, mas também pontos positivos que proporcionaram aos alunos continuarem estudando durante a pandemia, sem riscos de contaminação, em vista do distanciamento social.

Por meio das falas dos participantes e dos resultados apresentados, foi possível concluir que a pandemia da Covid-19 modificou a prática pedagógica do ensino nas escolas públicas municipais de Santo Antônio de Leverger – MT.

A falta de recursos tecnológicos, somada ao despreparo dos pais dos alunos que não apresentam o nível de escolaridade exigido para auxiliar seus filhos na resolução de determinadas tarefas escolares colaborou sobremaneira para os baixos índices de aproveitamento escolar no processo de aprendizagem dos alunos.

O distanciamento entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem refletiu negativamente no comprometimento dos alunos e dos pais na nova metodologia imposta no período da pandemia durante o distanciamento social. Dessa forma, evidencia-se aqui a importância da renovação das práticas pedagógicas para reverter o atual cenário educacional. Somente assim os desafios enfrentados pelas instituições de ensino durante a pandemia poderão ser reduzidos.

Os resultados da pesquisa contribuem na reflexão sobre o desenvolvimento de novas metodologias de ensino que possam reduzir os impactos causados pela pandemia. Além disso, enfatizam a importância e a necessidade de treinamento e capacitação tanto para professores quanto para pais de alunos, bem como a relevância de proporcionar uma assistência mais efetiva às famílias dos alunos matriculados nesse período desafiador.

A realidade vivenciada pela comunidade escolar no município de Santo Antônio do Leverger, em Mato Grosso, deixou claro o grande abismo social existente entre o ensino público e o ensino privado. Enquanto a rede de ensino privado tem suporte tecnológico, plataformas de ensino, aparelhos mais eficientes e uma conexão de internet de melhor qualidade, oferecendo condições favoráveis para atender a comunidade escolar no distanciamento social, a realidade na rede pública é bem diferente. Alunos e professores enfrentam dificuldades para acessar plataformas de ensino, aparelhos eficientes e adequados e uma boa conexão de internet para realizar o mínimo das atividades educacionais durante o processo do ensino.

Entende-se que há uma nova forma de conduta social, sendo necessário, antes de tudo, conhecer as consequências do ensino remoto durante a pandemia e na situação atual pós-pandemia no meio educacional, especialmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

O ensino remoto em unidades escolares de campo é um desafio maior em comparação com as unidades escolares da zona urbana. Isso se deve à insuficiência de recursos didáticos e tecnológicos, ao despreparo dos professores para a metodologia a distância e à baixa escolaridade dos responsáveis e pais de alunos. Esses fatores restringem o aproveitamento dos conteúdos abordados no nível de ensino do aluno. Além disso, a responsabilidade pela supervisão das atividades recai sobre a família, que muitas vezes não possui o domínio das áreas do conhecimento correspondente ao nível de escolaridade do aluno, fundamentais para o ensino desses conteúdos.

O objetivo desse estudo é analisar os desafios enfrentados na educação das escolas municipais de Santo Antônio de Leverger, incluindo as metodologias de ensino aplicadas no ensino a distância, e como essa forma de ensino está afetando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a pesquisa alcançou os objetivos propostos e apresentou resultados significativos que corroboram a compreensão das circunstâncias durante o período da pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação à distância na internet: abordagem e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem; **Educ.Pesqui**, São Paulo, v. 29, n. 2. 2003. p. 237–340.

ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia – de la teoría a la practica**. Barcelona/Espanha: Ariel Educación, 2002.

BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para o uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. *In: Anais...* V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016) e **Anais** do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016).

BACICH, Lilian., MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANCO MUNDIAL. The World Bank. **Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19: o que o Brasil pode aprender com o Resto do Mundo?** 16 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-education-policy-covid-19-coronavirus-pandemic>. Acesso em: 19 de abr. 2024.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID 19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES. **Revista Encantar**, [S. l.], v. 2, p. 01–11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: junho de 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal da República Brasileira**. Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I da Educação, art. 205, p. 123, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 16 de mar. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 21 de set. 2022.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil**. Editora Realize, Campina Grande, out. 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABA-LHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf. Acesso em: 07 jan. 2024.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27–37, 2020.

European Centre for Disease Prevention and Control. nome da obra. Stockholm: ECDC, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211–1234.

LIANG, T. Zhejiang. University School of Medicine. **Handbook of COVID-19: prevention and treatment**. Paris: UNESCO. Disponível em: <http://www.zju.edu.cn/english/2020/0323/c19573a1987520/page.htm>. Acesso em: 08 mar. 2022.

LIMA, Bernadeth Luiza da Silva; STERING, Silvia Maria dos Santos. Ensino e aprendizagem de geografia: o desafio do ensino híbrido e remoto. **Revista Matogrossense de Geografia**. Cuiabá - v. 19, n. 1 - p. 123 - 140 - jan/jun 2021.

LIMA, Bernadeth Luiza da Silva; STERING, Silvia Maria dos Santos. A Educação a Distância e o Protagonismo na Relação Ensino e Aprendizagem a partir da Realidade da Secretaria Municipal de Cuiabá-MT. *In: Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas.* / Organizadora Karina de Araújo Dias. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021b. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/a-educacao-a-distancia-e-o-protagonismo-na-relacao-ensino-e-aprendizagem-a-partir-da-realidade-da-secretaria-municipal-de-cuiaba-mt>. Acesso em: 29 mar. 2022.

LENGRAND, Paul. **Introdução a Educação Permanente**. UNESCO. Paris: Livros Horizonte, 1971.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999, 264 p.

LÜDKE. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 226 p.

MATO GROSSO. **Decreto Estadual nº 424**, de 25 de março de 2020. Cuiabá, 2020.

MATUOKA, Ingrid. **Um retrato dos desafios da Educação do Campo no contexto da pandemia**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/um-retrato-dos-desafios-da-educacao-do-campo-no-contexto-da-pandemia/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

OLIVEIRA, V. H. N. “O antes, o agora e o depois”: alguns desafios da educação básica frente à pandemia de COVID-19. **Boletim de conjuntura**. v. 3, n. 9, p. 19-25, 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020.

PRODANOV, Ernani ; FREITAS, Cesar de. **Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A Educação em Tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, ago. 2020.

STERING, Silvia maria dos Santos. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT - Política, fato e possibilidades**. Tese. Programa de Pós – Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro-SP, 2015.

SILVA, Maria José Sousa da; SILVA, Raniele Marques da. Educação e Ensino Remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros. **CONEDU**, Campina Grande, v.3. n.1, p. 2-3, 2021.

SILVA, Loedilza Milícia da; PASSOS, Luiz Augusto. Desigualdade na pandemia: uma reflexão sobre as aulas remotas em escolas públicas e privadas no município de Cuiabá. **Sociedade Brasileira de Computação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 2-2, nov. 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20326>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SOUSA, Elaine Sarmiento de. **Educação híbrida**: uma possibilidade de inovação na educação básica. - Cajazeiras, 2018.

SOARES, Lucineide Nunes; CESÁRIO, Priscila Menarin. Educação híbrida na educação superior: um estudo sobre as estratégias mais desenvolvidas. **EducVale – Revista de Educação do Vale do Jequitinhonha**, v. 1, n. 2, p.72-96, dez. 2019.

SUHR, Inge Renate Fröse. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

UNESCO **Anuncia coalizão para garantir a educação durante o coronavírus**. GAÚCHAZH, Porto Alegre, 26 mar. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo–SP: Martins Fontes, 1998. 194 p. (Psicologia e pedagogia).

ZANELLA, A. V. **Zona de Desenvolvimento Proximal**: análise Teórica de um conceito em algumas situações variadas. 1994. p.108. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a11.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

**BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA UNIFORMIZAÇÃO JURÍDICA
ORQUESTRADA PELO MONARCA ALFONSO X (1252-1284) PARA OS SENHORIOS
DO REINO DE CASTELA-LEÃO**



REDM
ISSN: 2176-5804

Rafael Costa Prata

Doutor em História pela Universidade Federal do Mato Grosso (PPGHIS/UFMT)
Professor Substituto na cátedra de História Antiga e História Medieval
na Universidade Federal de Sergipe (DHI/UFS)
rafaelcostaprata@hotmail.com

RESUMO

Alfonso X, Rei de Castela-Leão (1252-1284), fora um dos monarcas mais paradigmáticos do Ocidente Medieval durante o século XIII. Caracterizado a partir do epíteto o Sábio por seus contemporâneos, por conta de sua vastíssima produção cultural, este monarca castelhano-leonês se apresentara, durante todo o seu reinado, como um monarca legislador. Em nossa abordagem, pretendemos evidenciar como este monarca castelhano-leonês procurou, por meio de uma série de preceitos contidos em sua tríade jurídica, o *Espéculo*, o *Fueiro Real* e as *Siete Partidas*, edificar um cenário de uniformização jurídica para os senhorios do reino de Castela-Leão e igualmente de monopólio legislativo para o poder senhorial-monárquico.

Palavras-chave: Alfonso X, Direito, Castela-Leão.

RESUMEN

Alfonso X, rey de Castilla y León (1252-1284), fue uno de los monarcas más paradigmáticos del Occidente medieval durante el siglo XIII. Caracterizado por el epíteto del Sabio por sus contemporáneos, debido a su vasta producción cultural, este monarca castellanoleonés se presentó, durante todo su reinado, como un monarca legislador. En nuestro planteamiento pretendemos poner de relieve cómo este monarca castellanoleonés buscó, a través de una serie de preceptos contenidos en su tríada jurídica, el *Espéculo*, el *Fueiro Real* y las *Siete Partidas*, construir un escenario de uniformidad jurídica para los terratenientes de la reino de Castilla y León y también del monopolio legislativo al poder señorial-monárquico.

Palabras-clave: Alfonso X, Derecho, Castilla y León.

INTRODUÇÃO

Ao assumir o reino castelhano-leonês em 1252, o monarca Alfonso X encontrara um cenário bastante distante de um quadro de uniformidade jurídica, posto que:

Uma das características fundamentais da monarquia castelhana no início do reinado de Alfonso X é – além da fragmentação político-administrativa e jurisdicional de

seus territórios – a existência de um grande número de códigos legais em vigência concomitante.¹

A Coroa Castelhana-Leonesa se encontrava, assim, dividida em quatro grandes regiões juridicamente reguladas da seguinte maneira: em Leão se fazia vigente o *Fuero de León*, outorgado por Alfonso V em 1017 ou 1020; em Toledo se encontrava em plena vigência o *Fuero de Toledo*, entregue por Alfonso VIII em 1118, e em Castela se encontravam vigentes uma série de *fueros municipales* que conduziam singularmente a cada um dos senhorios e que, em todo caso, garantiam também os privilégios e os direitos da aristocracia, em especial, o *Fuero Viejo de Castilla*.

No controle do reino castelhano-leonês, o monarca Alfonso X prontamente prosseguira então com o empreendimento jurídico iniciado por seu pai e antecessor, o monarca Fernando III (1217-1252), que visava à consecução de uma uniformização jurídica e a conquista de um pleno monopólio legislativo e do exercício da justiça nas mãos do poder senhorial-monárquico. Esta atividade fora iniciada com a pronta elaboração de sua tríade jurídica: o *Espéculo*, o *Fuero Real* e as *Siete Partidas*.

Para se atingir a plenitude deste esperado cenário de uniformização jurídica para os senhorios e de monopólio legislativo nas mãos do poder senhorial-monárquico, se fazia imperativo alterar drasticamente com a realidade jurídica vigente, promovendo, assim, a construção de um novo ordenamento jurídico que substituísse a vigência legal dos inúmeros *fueros municipales* que regulavam a praticamente três séculos, de maneira particularista a cada um dos senhorios pertencentes aos domínios castelhano-leoneses.

Ao erigir os seus ordenamentos jurídicos, este monarca castelhano-leonês nutria como um de seus principais propósitos, portanto, combater este quadro de dispersão normativa/pluralidade foral que figurava no âmbito dos senhorios do reino, através da promoção de uma série de preceitos jurídicos inteiramente perpassados por fundamentos voltados a construir um cenário de uniformização jurídica e de monopólio legislativo nas mãos do poder senhorial-monárquico.

No *Especulo*, os juristas prontamente procuram apresentar, no prólogo do Livro I, que este código jurídico havia sido gestado com a finalidade de justamente acabar com os desentendimentos e os males causados nos senhorios pela dificuldade em se produzir um acordo entre os indivíduos, quando aqueles se encontram nutridos por interesses e pensamentos opostos, precisamente por conta da existência de muitos *fueros*.²

¹ Reis, 2007, p.146.

² “En el nombre de Dios Padre e Fijo e Spiritu Santo, que son tres personas e un Dios. Porque las voluntades e los entendimientos de los omes son departidos en muchas guisas, por ende natural cosa es que los fechos e las obras dellos non acuerden en uno. E por esta razon vienen muchos males e muchas contendidas e muchos danos en las tierras sobre los pueblos”. (*Espéculo*, Prólogo do Livro I, Tomo I, 1836, p.1)

Os juristas reforçam que o papel do monarca castelhano-leonês contemplaria justamente o de:

Guardar os seus povos em paz e em justiça e em direito [se ocupando de criar] leis e posturas para que as diferenças e as vontades dos homens entrem em acordo em um único direito, para que os bons vivam em paz e em justiça, e os maus sejam castigados por suas maldades com a pena do direito.³

Ao perceber como uma gama de malefícios e desentendimentos acometiam os distintos senhorios do reino por conta desta dispersão normativa e pluralidade foral, o monarca Alfonso X decidira então por fim a este estado de vigência de uma multiplicidade foral através da composição do *Espéculo*, o qual passaria a ser outorgado e concedido então as vilas, fortalezas e as cidades que engendravam os senhorios castelhano-leoneses para operarem como um direito completo e eficiente para dirimir todos os pleitos e discordâncias possíveis em tais senhorios.

Ainda neste bojo de justificação do *Espéculo*, os juristas não se esqueceram de mencionar a natureza destes malefícios causados pela dispersão normativa/pluralidade de *fueros municipales*. Conforme os mesmos, tal quadro fazia com que os habitantes dos senhorios acabassem sendo julgados através de “fueros de livros incompletos e não finalizados [e por] façanhas confusas e sem direito”⁴ de maneira tal que em tais senhorios se mingrava a justiça e o direito, ocasionando uma gama de desentendimentos e conflitos.

No *Fuero Real*, o segundo código jurídico alfonsino, uma espécie de resumo sintético do *Especulo*, os juristas praticamente apresentam o mesmo conteúdo ao salientarem que aquele ordenamento estava sendo outorgado aos senhorios do reino para que não se julgassem mais por “façanhas e livres vontades dos homens, e por usos confusos e sem direito, de onde nascem muitos males e muitos danos aos povos e aos homens”.⁵

Enquanto as *Siete Partidas*, os juristas apresentam um conteúdo idêntico frente a sua composição, posto que reforçam novamente que o:

Rei dom Alfonso entendendo e vendo os grandes males que nascem e se levantam entre as gentes de nosso senhorio pelos muitos *fueros* que usavam nas vilas e nas terras, que eram contra Deus e contra o direito: pois, uns se julgavam por façanhas confusas e sem razão e outros por livros inacabados de direito.⁶

³ “Onde conviene al rey que a de tener e guardar sus pueblos en paz e en justicia e en derecho que faga leyes e posturas por que los departimientos e las voluntades de los omes se acuerden todas en una por derecho, por que los Buenos vivan en paz e en justicia, e los malos sean castigados de sus maldades con pena de derecho...” Ibidem.

⁴ “Los unos se julgavan por fueros de libros mingrados e non conplidos, e los otros se judgan por fazanas desaguisadas e sin derecho, e los que aquellos libros mingrados tenien por que se judgavan algunos rayenlos e camiavan los como ellos se querian a pro de si e a daño de los pueblos...”. Ibidem.

⁵ “E judgabase por fazanas e por alvedrios departidos de los omes, e por usos desaguisados e sin derecho de que vienen muchos males e-muchos dannos a los omes e a los pueblos”. (Fuero Real, Prólogo do Livro I, 1874, p.1-2).

⁶ Rey don Alfonso entendiendo e veyendo los grandes males que nascen é se levantan entre las gentes de nuestro señorío por los muchos fueros que usaban en las villas et en las tierras que eran contra Dios et contra derecho: asi que

Ao justificar a composição de sua tríade jurídica, o monarca Alfonso X procurou, decerto, defendê-las como uma contra resposta a vigência dos inúmeros *fueros municipales* que ainda naquela conjuntura continuavam a nutrir força de lei nos distintos senhorios do reino de Castela-Leão, se apresentando como as principais fontes do direito medieval ibérico.

Há de se mencionar que essa empresa alfonsina de produção de novos ordenamentos jurídicos não se efetivara, todavia, ancorado numa exclusão discriminada dos conteúdos adscritos nesta pluralidade foral, posto que, por um lado, o monarca Alfonso X tratou de se utilizar destes *fueros* na composição de seus ordenamentos, e por outro, tratou de confirmar os *fueros* de senhorios que já possuíam uma secular e bem constituída tradição jurídica própria. Desta maneira:

Por um lado, o governo de Afonso X foi um continuador da administração legislativa de seu pai em pelo menos dois aspectos: ele não só confirmou os *fueros* locais de diversas populações que já possuíam uma tradição jurídica própria (Toledo, Sevilla, Benavente, Logroño, Cuenca e outras localidades), como também concedeu a versão em castelhano do *Liber Iudiciorum*, o *Fuero Juzgo*, às novas comunidades do sul, demonstrando um evidente propósito de unificação jurídica dos reinos recém-conquistados como Córdoba, Sevilha, Jaén e Múrcia. Por outro lado, ele deu novos passos no sentido de tornar mais efetivo o domínio de seus “senhorios” por meio da busca da uniformização jurídica e renovação do direito, sob o controle monárquico, do reino castelhano-leonês com o processo de elaboração do *Especulo*, do *Fuero Real* e das *Siete Partidas*.⁷

Esta atividade de codificação jurídica patrocinada pelo monarca Alfonso X se revelava, assim, como uma empresa calcada numa atividade intermitente de profunda “renovação do direito”. Pouco após justificar, em sua tríade jurídica, a necessidade de se acabarem com os males produzidos por esses muitos *fueros municipales*, os juristas prontamente procuram deixar claro que esta atividade codificadora seria feita levando em consideração o conteúdo legislativo desses mesmos *fueros*, em suma, que a composição destes ordenamentos seria efetuada através da posta em prática de um criterioso processo de seleção dos preceitos que mereciam ser conservados – e, por conseguinte, da exclusão dos que haviam caducado e não mereciam ser mantidos - nestes emergentes ordenamentos jurídicos. Assim sendo, no *Especulo*, observamos os juristas destacarem precisamente que “escolhemos de todos os *fueros* o de mais valor e o melhor, e colocamo-los, e também do *Fuero de Castela*, como de *Leão*, como de outros lugares, onde encontramos direitos”.⁸

los unos se judgaban por fazañas desaguisadas et sin razón, et los otros por libros menguados de derecho (Siete Partidas, Prólogo do Livro I, Tomo I, 1807, p.3-4).

⁷ Lima, 2015, p.6-42, p.10-11.

⁸ “Catamos e escogimos de todos los fueros lo que mas valie e lo mejor e pusiemoslo, y tan bien del fuero de Castiella, como de León, como de los otros logares que nos fallamos que eran derechos e con razon non olvidando el derecho por que es pertenesciente a esto”. (Especulo, Prólogo do Livro I, Tomo I, 1836, p.2).

Esta substancial indicação de que os ordenamentos jurídicos foram produzidos a partir de um acurado cotejamento dos conteúdos forais dos senhorios do reino, calcado na seleção e exclusão de preceitos, se apresenta de natureza fundamental para a compreensão dos conflitos político-diplomáticos e bélicos envolvendo precisamente a jurisdição senhorial-monárquica e a senhorial-aristocrática, posto que uma das principais reclamações e demandas efetuadas pela jurisdição senhorial-aristocrática se efetuará precisamente em direção à exclusão forçosa dos *fueros municipales* como aplicáveis instrumentos jurídicos.

Mais relevante ainda, encontramos na menção do “aproveitamento” de certos conteúdos do *Fuero de Leão* e do *Fuero de Castela* – em suma, do *Fuero Viejo de Castilla* –, haja vista que estes *fueros municipales* não se apresentavam como pequenos fueros destinados a reunirem somente um conjunto de diretrizes voltadas as organizações sociopolíticas, militares e econômicas daqueles senhorios, mas, se caracterizaram como ordenamentos firmados com fins de recapitulação e legitimação dos conteúdos jurídicos dos *fueros* mais antigos – assim como o próprio *Especulo* – que, além de organizarem os mais variados aspectos dos senhorios, se destinavam a cristalizarem as naturezas dos privilégios, dos direitos, das isenções, em suma, do complexo quadro das autonomias conquistadas pelo poder senhorial-aristocrático destes senhorios em meio as *relações de negociação* e igualmente no curso da *racionalidade bélica senhorial* operadas frente ao poder senhorial-monárquico.

O primeiro deles, o *Fuero de Leão* fora outorgado em 1020 pelo monarca leonês Alfonso V (994-1024), que após finalizar os conflitos bélicos com os muçulmanos, decidira reorganizar os senhorios de seu reino, dispondo então de um singular contingente de 48 preceitos jurídicos que deveriam ser aplicados a todos os senhorios, os quais, haviam sido plenamente firmados em um *concilium* realizados na Igreja de Santa Maria da Regra de Leão perante as demais jurisdições senhoriais do reino.

Quanto ao segundo deles, o *Fuero Viejo de Castilla*, fora outorgado após a vitória castelhana na *Batalha de Las Navas de Tolosa* (1212) em meio ao reinado do monarca castelhano Alfonso VIII (1158-1214). Profundamente satisfeito com a participação massiva da aristocracia frente aos *almóadas*, o monarca Alfonso VIII resolvera confirmar, em agradecimento, os “bons *fueros*” e “façanhas” que lhes foram apresentados pela jurisdição senhorial-aristocrática como uma espécie de *beneficium* jurídico. Com este propósito, o monarca ordenara que:

Os ricos homens e os fidalgos de Castela recolhessem as suas histórias e os bons *fueros*, e os bons costumes, e as boas façanhas, que possuíssem, e que as

escrevessem, e as levassem escritas, pois, as leria, e aquelas que fossem de emendar, as emendariam, e as que fossem para o bem do povo que as confirmaria.⁹

O *Especulo* – e mais ainda as *Siete Partidas* – germinara, portanto, distante de um ineditismo jurídico, mas sim, seguindo o rastro de uma longa tradição castelhana-leonesa de uniformização jurídica a partir da “recompilação” de antigos *fueros municipales*, calcado na seleção/exclusão e acréscimo, a fim de gestarem um novo ordenamento jurídico que respondesse e preenchesse satisfatoriamente as necessidades jurídicas nutridas pelos senhorios do reino castelhana-leonês.

A BUSCA DO MONOPÓLIO LEGISLATIVO PELO PODER SENHORIAL-MONÁRQUICO

Os passos jurídicos seguintes adotados pelo monarca Alfonso X em seu expresso “combate” ao notável quadro de dispersão normativa/pluralidade foral seria, por assim dizer, de natureza previsível: a busca por um monopólio legislativo e da justiça nas mãos da jurisdição senhorial-monárquica.

Após apresentarem essas justificativas supracitadas nos prólogos de sua tríade jurídica em torno do dever senhorial-monárquico de garantir a paz e a manutenção da justiça em todos os *señoríos* do reino, extirpando, assim, os malefícios provocados pela falta de concordância decorrentes dos muitos *fueros municipales*, os juristas alfonsinos imediatamente procuram, nos primeiros títulos de cada um destes ordenamentos jurídicos, apresentarem os definitivos fundamentos ideológicos, jurídicos e históricos que justificariam e comprovariam, sem brechas para a contestação, o direito de monopólio legislativo inegavelmente nutrido por parte do poder senhorial-monárquico.

Não por acaso o primeiro título do *Especulo*, do *Fuero Real* e das *Siete Partidas* são dedicados às chamadas “leis”. Assim sendo, tão logo os juristas descrevem o que são, por etimologia, estas leis, estes passam então a destacarem imediatamente a exclusividade dos monarcas na confecção das mesmas.

Na ESP. I, I, III, os juristas procuram reforçar que apenas o Imperador, o Monarca ou alguém sob seu mandado possuíam o direito de confecção de leis. Nesta diretriz ainda se descreve a proibição a qualquer outro indivíduo frente à confecção de leis, de maneira que, caso ocorra algo do

⁹ “Estonces mandò el Rey a los Ricos omes, e a los Fijosdalgo de Castiella, que catasen las istorias e los buenos fueros, e las buenas costumbres, e la buenas façañas, que avien, e que las escriviesen, e que se las levasen escritas, e quel las verie, e aquellas que fuesen de emendar, el gelas enmendarie, e los que fuese bueno a pro del pueblo que gelo confirmari”. (El Fuero Viejo de Castilla, 2000. p.1-2).

gênero, que estas “não tenham nome de leis, nem sejam obedecidas e nem respeitadas como leis, nem devem valer em tempo algum”.¹⁰

Certamente a ESP. I, I, XIII, se apresenta como uma diretriz mais surpreendente ainda por conta não somente de seu conteúdo como também de sua posição na disposição das leis deste título. Figurando como a última lei, esta diretriz exerce a função de não apenas “recordar” e reforçar ao corpo político do reino, o dito monopólio legislativo nas mãos do poder senhorial-monárquico, mas sim, o de ratificar, por meio da particularização, a exclusividade do monarca frente ao ato de confecção das leis.

Este preceito, denominado “Por esta lei se prova como o rei dom Alfonso pode fazer leis e a podem fazer seus herdeiros”, figura assim com um caráter definitivo, alçado diante das demais jurisdições senhoriais através de uma série de justificativas de diversas naturezas que se pretendiam inquestionáveis a hora de “provar” o monopólio legislativo monárquico.

Assim sendo, os juristas procuram inicia-la afirmando que o objetivo desta lei se encontrava em fazer entender os homens desentendidos, os motivos pelos quais o monarca Alfonso X, assim como os seus antecessores e os seus sucessores, possuía o direito de confecção das leis. A fim de que toda dúvida seja extirpada, os juristas dividem então a explicação conforme três naturezas: “pela razão, pela façanha e pelo direito”.¹¹

A argumentação se inicia apresentando o direito nutrido pelos monarcas através do fundamento da “razão”. Tais juristas explicam então que, “por razão”, se até os monarcas e imperadores dos antigos impérios e reinos, que eram alçados por meio da “eleição”, nutriam o direito de confecção das leis, mais ainda deveriam possuir os seus, que haviam sido devidamente alçados por “direito herdamento”.

Podemos inferir que os juristas ao compreenderem que o antigo alçamento dos monarcas ibéricos, calcado na *electio*, tido como inferior frente a vigente sucessão hereditária, procuraram repousar então esta primeira argumentação “por razão” neste quesito por ser esta concepção socialmente aceita no seio da sociedade castelhano-leonesa, especialmente, dentro do *locus* aristocrático.

Finalizada a explicação por meio da “razão”, os juristas passam então a explicar a justificativa que envolve o fundamento da “façanha”. Ratificam então que, outrora, não somente os antigos “reis da Espanha” compunham leis, mas como também os condes, os juízes e os adelantados. Tais leis foram guardadas até aqueles dias sendo costumeiramente chamadas de

¹⁰ “Esp I, I, III: “Quien puede fazer leyes: Ninguno non puede facer leyes sinon emperador o rey o outro por su mandamiento dellos. E si otros la fezieren sin su mandado non deven aver nonbre leyes nin deben seer obedecidas nin guardadas por leyes nin deven valer en ningun tienpo”. (Espculo, I, I, III, Tomo I, 1836, p.3).

¹¹ “Por razon, por fazana, por derecho”. (Espculo, I, I, XIII, Tomo I, 1836, p.7).

façanhas. Ora, prosseguem, se até aqueles indivíduos “de menor envergadura” produziam leis por meio dessas *façanhas*, nada mais do que os monarcas nutrissem este notável monopólio legislativo, pois, “muito mais podemos [fazer leis] nós que, pela vontade de Deus, não temos maior sobre nós no [plano] temporal”.¹²

Tais *façanhas* remontam precisamente ao direito consuetudinário produzido pelas lideranças castelhana-leonesas em um passado não tão distante, alvo também, assim como os muitos *fueros*, da ação do monarca Alfonso X e seus juristas nestes ordenamentos jurídicos. Não nos esqueçamos de que estas também são citadas como causa dos males ocorridos nos senhorios castelhana-leoneses.

Finalizando a defesa do monopólio legislativo do poder senhorial-monárquico nesta lei, os juristas apresentam então a última justificativa norteadada pelo fundamento do “direito”. Nesta tarefa, os juristas alfonsinos recorrem às raízes históricas do direito medieval, em suas diversas naturezas, desde as suas outrora conformações romanas até as estimadas configurações visigóticas, para justificarem o monopólio legislativo em mãos da jurisdição senhorial-monárquica. Logo, ratificam com veemência que podem provar por meio de “leis romanas”, pelo “direito da Santa Igreja” e pelas “leis da Espanha que fizeram os godos” que os imperadores e os reis se apresentariam como os únicos que possuiriam o direito de compor leis, corrigindo-as e acrescentando-as quando considerassem necessário.¹³

Faz-se então uso de um recurso da retórica jurídica, o *argumentum ad verecundiam*, em suma, o “apelo à autoridade”, para se legitimar este monopólio legislativo nas mãos do poder senhorial-monárquico, excluindo, assim, de qualquer horizonte de expectativa, possibilidades de contestação por quem quer que fosse a esta questão jurídica disposta. O direito romano, eclesiástico e visigodo figurariam, portanto, como os alicerces históricos, jurídicos e ideológicos, as bases autorais de uma faculdade inerente aos monarcas castelhana-leoneses que não deveria então ser contestada em circunstância alguma.

Quanto ao *Fuero Real*, praticamente não encontramos diretrizes que afirmem expressamente o monopólio legislativo nas mãos do monarca, como observamos no *Especulo* e observaremos mais ainda nas *Siete Partidas*. Há de se mencionar que por se tratar de uma espécie de “resumo sintético” das deliberações outrora apresentadas no *Especulo* com o fito de ser entregue aos senhorios do reino, o *Fuero Real* acaba sendo, portanto, bastante sucinto frente aos assuntos já profundamente discutidos anteriormente.

¹² “Muchos, mas la podremos nos fazer que por la merced de Dions non avemos mayor sobre nos en el temporal” (*Especulo*, I, I, XIII, Tomo I, 1836, p.7).

¹³ “Por derecho, ca lo podemos probar por las leyes romanas e por el derecho de santa elesia e por las leys despaña que fezieron los Godos en que dize en cada una destas que los emperadores e los reys an poder de fazer leyes e de anader en ellas e de minguar en ellas e de camiar cada que mester sea. Onde por todas estas razones avemos poder conplidamiente de facer leyes. (*Especulo*, I, I, XIII, Tomo I, 1836, p.7).

Para constatar o caráter sintético do *Fuero Real*, basta que observemos, por exemplo, a quantidade de preceitos destinados a caracterizarem a natureza e o papel das leis na funcionalidade do reino. Enquanto o *Especulo* apresenta um total de treze leis voltadas a esta questão, sendo duas delas voltadas a destacarem expressamente o monopólio legislativo, o *Fuero Real* apresenta apenas cinco leis, sendo que nenhuma delas se refere às estas duas leis orientadas a defesa do monopólio legislativo por parte do poder senhorial-monárquico.

Ainda assim, acreditamos que apesar desta ausência de leis voltadas a reforçarem, de maneira expressa, o monopólio legislativo nas mãos do poder senhorial-monárquico, o *Fuero Real* também deve ser compreendido a luz deste princípio, posto que, tendo sido produzido, enquanto resumo, prontamente após a confecção do *Especulo*, certamente espelha todo o seu ideário ainda que de maneira latente.

Seguramente o que podemos inferir frente ao conteúdo do *Fuero Real* e, sobretudo, sobre os objetivos do monarca Alfonso X a hora de ordenar a sua composição, se refere precisamente ao seu papel como instrumento de reforço da uniformização jurídica pretendida por este monarca. Se o *Especulo* já fora erigido com este propósito jurídico, será o *Fuero Real* o grande mecanismo de obtenção deste objetivo jurídico unificador.

Tendo sido criado para ser entregue as vilas, as fortalezas e os mais distantes confins dos senhorios do reino castelhano-leonês, o *Fuero Real* acabou sendo concedido pelo monarca Alfonso X a uma serie de senhorios de Castela-Leão e também de toda a Estremadura entre os anos 1255-1271, processo este interrompido pela chegada dos conflitos político-jurídicos e bélicos com a aristocracia castelhano-leonesa.

Para nós, parece evidente que também o *Fuero Real* atinge em profundidade os objetivos pretendidos por Alfonso X: a uniformização jurídica, o monopólio legislativo e a renovação jurídica. Podemos reforçar mais ainda esta questão ao observarmos o conteúdo do prólogo do *Fuero Real*. Neste, reitera-se novamente o papel deste código de leis como substituto dos “muitos fueros”, das “façanhas”, e ao término, se observa claramente o empenho de renovação do direito empreendido por este monarca ao se admitir que a obra se tornara um claro resultado de uma empreitada pautada plenamente no “conselho com nossa corte e com os homens sabedores do Direito”.¹⁴

¹⁴ “Por fazanas e por alvedrios departidos de los ornes, e por usos desaguisados e sin derecho, de que vienen muchos males e muchos dannos a los ornes e a los pueblos: et pediendonos merced que los emendásemos los sus usos, que fallásemos que eran sin derecho, e que les diésemos fuero porque visquiesen derechamente de aquí adelante, oviemos conseio con nuestra corte e con los ornes sabidores de derecho, e dimosles este fuero que es escripto em este libro, porque se judguen comunalmiente varones e mugeres. E mandamos que este fuero sea guardado para sienpre, e ninguno non sea osado de venir contra ello”. (*Fuero Real*, Prólogo do Livro I, 1874, p.2).

Quanto as *Siete Partidas*, este ordenamento jurídico reforça novamente a concepção do monopólio legislativo em mãos do poder senhorial-monárquico, apresentando, inclusive, argumentos inéditos a hora de reforçar esta defesa. Assim, o Título I da *Primeira Partida* se encontra destinado a versar sobre a natureza das leis, destinando então duas leis voltadas à defesa do monopólio legislativo em mãos da jurisdição senhorial-monárquica. A Lei XII, do título I, procura reforçar então que somente:

Imperador ou rei pode fazer lei sobre a gente de seu senhorio e nenhum outro tem poder de fazê-las no [plano] temporal, somente se o fizer em seu outorgamento; e as que de outra maneira foram feitas não devem possuir nome e nem força de leis, nem dever valer em tempo algum.¹⁵

A inclusão do “temporal” neste preceito contido na *Primeira Partida* quando comparado com o conteúdo desta mesma lei no *Espéculo* se apresenta de natureza surpreendente, podendo nos revelar, por certo, um acréscimo substancial no conteúdo da justificação alfonsina frente ao seu monopólio legislativo. O aparecimento deste termo nesta passagem deve ser compreendido como parte de uma concepção assiduamente defendida pelo monarca castelhano-leonês Alfonso X no decorrer de sua tríade: a concepção do monarca enquanto “vigário de Deus” no plano temporal.

Se não bastasse ser a “cabeça” do corpo político, tendo sido plenamente alçado por Deus, o monarca passa a ser também o “vigário de Deus” nos senhorios do reino, em suma, no *dominium* do plano temporal. Contemplamos, assim, a emergência deste termo “temporal” em direta consonância com uma concepção profundamente defendida pelos juristas alfonsinos no decorrer da *Segunda Partida*, quando passam a apresentá-lo como o “vigário de Deus” perante os assuntos temporais, nutrindo assim, como uma natural consequência, a faculdade de confecção das leis, posto que: “vigários de Deus são os reis, cada um em seu reino, posto sobre as gentes, para mantê-las em justiça e em verdade no [plano] temporal, assim como também o Imperador”.¹⁶

Assim sendo, os juristas procuram assentar os fundamentos do monopólio legislativo nas mãos do poder senhorial-monárquico em bases calcadas no caráter divino nutrido por aquela jurisdição senhorial em particular. Atuando como o vigário de Deus nos assuntos temporais, os monarcas, juntamente com os imperadores, seriam os únicos a exercerem terrenamente o poder de *interpretatio* da “ordem das coisas” dispostas por Deus no plano divino, os quais deveriam então ser convertidos nos estágios jurídicos que permeavam a composição, a emenda e a concessão do

¹⁵ Emperador o rey puede hacer leyes sobre gente de su señorío y ninguno otro no tiene poder de hacerlas en lo temporal, solo si lo hiciera en su otorgamiento; y las que de otra manera son hechas no tienen nombre ni fuerza de leyes, ni deben valer en tiempo alguno (*Siete Partidas*, *Primeira Partida*, I, XII, Tomo I, 1807, p.19).

¹⁶ “Vicarios de Dios son los Reyes ca vno en su reyno, puestos sobre las gentes, para mantener las en justicia e en verdad quanto en lo temporal, bien assi como el Emperador” (*Siete Partidas*, *Segunda Partida*, I, V, Tomo II, 1807, p.7).

conjunto de leis para os senhorios, e por consequência, para todo o corpo político, em suma, as demais jurisdições senhoriais.

Não havia ninguém maior no plano temporal do que os monarcas posto que “os santos disseram que o rei fora posto na terra no lugar de Deus, para cumprir a justiça, e dar a cada um, o seu direito”.¹⁷ Logo, como o indivíduo plenamente posto por Deus na Terra, como seu representante, o monarca tem como uma de suas principais obrigações, e faculdade indivisível, o direito exclusivo e inalienável de confecção de leis. O fundamento apresentado tornava então o caráter deste monopólio legislativo profundamente incontestável, afinal, quem ousadamente desejaria – hereticamente – contradizer as sábias palavras dos santos?!

Outro aspecto merece ser mencionado nesta passagem: mais uma vez se reforça o *caráter corporativo*, quando se destaca o dever primordial do monarca de conceder a cada uma das jurisdições senhoriais, o “seu direito”. Nada mais. Nada menos. Em suma, a manutenção e a reprodução das suas mais singulares autonomias – sejam direitos, privilégios ou isenções - sem a ocorrência de qualquer ordem de interferências monárquicas.

O monarca estava encarnado do poder e da razão para fazer justiça, ou seja, para confeccionar diretrizes jurídicas que se apresentassem como profundamente justas e necessárias perante as iminentes necessidades oriundas das relações sociopolíticas, militares, econômicas, etc, travadas pelas distintas jurisdições senhoriais que engendravam o corpo político do reino de Castela-Leão. Caberia a esse monarca legislador:

Amar a Deus e teme-lo e tê-lo diante de seus olhos enquanto as faz [as leis], para que sejam sempre direitas e completas, devendo amar a justiça e o bem comum de todos e entender o direito frente ao torto, e não deve ter vergonha em mudar ou emendar as leis, quando os outros lhes mostrarem a razão para fazê-lo, pois, grande direito se faz o de perceber quando errarem os demais, mas que, saiba fazer consigo mesmo.¹⁸

A TRIADE JURÍDICA E OS PRIVILÉGIOS ARISTOCRÁTICOS

A tríade jurídica composta pelo *Especulo*, *Fuero Real* e *Siete Partidas*, fora produzida seguindo então a supracitada tríade de propósitos: uniformização jurídica, monopólio legislativo e renovação do direito. Para atingi-las, o poder senhorial-monárquico, no *officium* de sua posição enquanto cabeça do corpo político efetuara uma recompilação dos antigos *fueros municipales*,

¹⁷ “Los santos dixeron q el Rey es puesto en la tierra en lugar de Dios, para coplir la justicia, e dar a cada vno su derecho”. (Segunda Partida, I, V, Tomo II, 1807, p.7).

¹⁸ “Amar a Dios, y temerle y tenerlo ante sus ojos mientras las hace, para que sean derechas y cumplidas, debe amar la justicia y el pro comunal de todos y entender del derecho del tuerto y no debe tener vergüenza en mudar o enmendar sus leyes, quando otros le mostraran la razón para hacerlo pues gran derecho es el de enderezar quando erraren los demás, que lo sepa hacer consigo mismo”. (Siete Partidas, Primeira Partida, I, XI, Tomo I, 1807, p.19).

selecionando o que se apresentava mais aprazível, excluindo o que fora considerado inadequado e adicionando novas diretrizes consoantes as lacunas ainda não preenchidas no campo jurídico.

Este secular processo de fabricação dos ordenamentos jurídicos, calcado em uma série de procedimentos legislativos basilares (compilação foral – seleção, exclusão e adição de diretrizes – ordenamento jurídico) objetivava não somente a reorganização dos preceitos jurídicos que estruturariam os senhorios conforme as necessidades vigentes, mas, como também, a conservação dos antigos direitos, privilégios, isenções e autonomias das jurisdições senhoriais, evitando-se, assim, as ocorrências de desgastes e subsequentes conflitos nas relações do poder senhorial-monárquico com os demais poderes senhoriais nesta complexa reestruturação jurídica do reino de Castela-Leão.

Ora, parece-nos que, ao menos no campo teórico, a empresa jurídica pensada pelo monarca castelhano-leonês Alfonso X fora projetada, visando respeitar plenamente essas premissas de operacionalização de uma reestruturação jurídica do reino, sob as bases do pleno respeito e da absoluta fidelidade às autonomias relativas nutridas pelas jurisdições senhoriais. Esta questão atenderia diretamente, mais uma vez, a recordação efetuada por seu pai, o monarca Fernando III (1217-1252), que, em seu leito de morte, concedera as suas orientações e, sobretudo, as suas derradeiras aspirações para aquele que herdaria o comando sobre os senhorios que integravam o *dominium* do reino: o príncipe Alfonso.

Como nos relata a *PCG*, o monarca castelhano-leonês Fernando III:

Rogou a Dom Alfonso que cuidasse de seus irmãos e os criasse e os mantivesse bem, e os levasse adiante o quanto pudesse, e rogou pela Rainha que tem por mãe e que a honrasse e a mantivesse sempre em sua honra como convém a Rainha, e rogou por seu irmão dom Alfonso de Molina, e pelas outras irmãs que ele tem, e por todos os homens ricos dos seus reinos, e pelos cavaleiros que os honrasse e lhes fizesse sempre algo por merecimento e os tivesse com eles e guardasse bem seus fueros e suas isenções e suas liberdades todas, a eles e a todos os povos.¹⁹

Percebemos como as moribundas “orientações jurídicas” efetuadas pelo monarca Fernando III corresponderam diretamente a confirmação das relações senhoriais entabuladas entre poderes senhoriais do reino castelhano-leonês. Para bem reger os senhorios do reino, se impunha então o fulcral dever de fidelidade aos privilégios, os direitos e as autonomias secularmente conquistados

¹⁹ *PCG*, 1132: “... fizo açercar a si don Alfonso su fijo, et alço la mano contra el, et sangtiguolo et diol su benediçion, et desi a todos los otros sus fijos. Et rogo a don Alfonso que llegase sus hermanos a sy, et los criase et los mantouiese bien, et los leuase adelante quanto podiese, et rogol por la reyna que la touiese por madre et que la onrrase et la mantouiese sienpre en su onrra commo a reyna conuiene, et rogol por su hermano don Alfonso de Molina, et por las otras hermanas que el auie, et por todos los ricos omnes de los sus regnos, et por los caualleros que los onrrasse et lês feziесе sienpre algo et merçed et se touiese bien com ellos et les guardase bien sus fueros et sus franquezas et sus libertades todas, a ellos et a todos sus pueblos”. (Alfonso X, 1906, Tomo I, p.771-772).

pelos “ricos homens dos seus reinos”, respeitando então os “seus *fueros*, suas isenções e suas liberdades todas”.

AS CONCESSÕES DO *FUERO REAL* AOS SENHORIOS DO REINO

A composição do *Especulo* – destinado a ser precisamente mantido nas cortes de Castela-Leão para se comportar como um ordenamento jurídico de apelação final – e do *Fuero Real*, como um resumo sintético a ser entregue aos diversos senhorios do reino - seguiram o curso das primordiais medidas político-jurídicas orquestradas pelo monarca Alfonso X após o seu alçamento em 1252, tendo sido então finalizadas em meados de 1255, quando foram outorgadas nas cortes e distribuídas aos senhorios do reino castelhano-leonês até o ano de 1271, quando essa empresa distributiva fora subitamente interrompida pelos pungentes impactos político-militares exercidos pela sublevação/guerra civil encabeçada pelo poder senhorial-aristocrático.

Quadro 1.

ANO DE CONCESSÃO DO <i>FUERO REAL</i>	SENHORIO(S)
1255	Aguilar de Campóo, Almasa e Sahagún.
1256	Palencia, Peñafiel, Soria, Cuéllar, Atienza, Buitrago, Alarcón, Burgos, Trujillo, Hita, Jaraicejo.
1257	Ávila, Plasencia, Talavera.
1261	Escalona, Agreda de Escalona, Béjar, Villarreal.
1262	Madrid, Tordesillas, Guadalajara.
1263	Niebla, Almoguera.
1264	Requena.
1265	Cuenca, Valladolid.
1266	Murcia
1267	Ciudad Real, Alicante.
1269	Campomayor.
1270	Baeza.
1271	Vitoria.

Fonte: Composição própria.

Ora, observamos então que a quase totalidade das concessões do *Fuero Real* foram efetuadas, precisamente nos primeiros anos do seu reinado, em direção à ossatura senhorial nortenha do reino de Castela-Leão – enquanto que à grande maioria dos senhorios na *Andaluzia Bética* receberam precisamente o *Fuero Juzgo* -, as quais se apresentavam como senhorios que secularmente se encontravam sob o *dominium* das principais casas aristocráticas de Castela-Leão, em destaque, as proeminentes famílias dos *Lara* e dos *Haro*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a instauração desta súbita paisagem senhorial de reestruturação jurídica, ancorada na revogação dos antigos *fueros municipales* de tais senhorios – e com isso a intervenção direta frente aos direitos, privilégios e autonomias das jurisdições senhoriais - e na subsequente concessão do *Fuero Real*, não provocara prontamente calorosas reações e descontentamentos oriundos dos setores aristocráticos, certamente a chegada dos anos 1270 assistiria a eclosão de uma coalizão político-militar e diplomática profundamente racionalizada e organizada por parte do poder senhorial-aristocrático, destinada precisamente a explicitar acuradamente as naturezas político-militares, jurídicas, econômicas, etc, dos seus profundos descontentamentos e das complexas demandas senhoriais frente à jurisdição senhorial-monárquica em meio as *relações de negociação*.

REFERÊNCIAS

ESPECULO. OPÚSCULOS LEGALES DEL REY DON ALFONSO EL SABIO, publicados y cotejados con varios códices antiguos por la Real Academia de la História. Tomo I. Madrid: En la Imprenta Real, 1836.

FUERO VIEJO DE CASTILLA, FUERO REAL, LEYES DEL ESTILO Y ORDENAMIENTO DE ALCALÁ, compendiados y anotados por Don José Muro Martínez. Valladolid: Imprenta y Librería Cavia y Zapatero, 1874.

LAS SIETE PARTIDAS DEL REY DON ALFONSO EL SABIO, cotejadas con varios codices antiguos por la Real Academia de la História. Tomo I e II. Madrid: En la Imprenta Real, 1807.

LIMA, Marcelo Pereira. “Comparando a fabricação de códigos afonsinos: o Especulo, o Fuero Real e as Siete Partidas”. **Revista de História Comparada**. Programa de Pós-graduação em História Comparada/UFRJ. Ano 9, v. 9, n.1., 2015, p.6-42

PRIMERA CRÓNICA GENERAL DE ESPAÑA QUE MANDÓ COMPONER ALFONSO X EL SABIO Y SE CONTINUABA BAJO SANCHO IV EN 1289. Tomo I. Ed. Ramón Menéndez Pidal. Madrid: Bailly-Bailliere é Hijos, 1906.

REIS, Jaime Estevão dos. **Território, Legislação e Monarquia no reinado de Alfonso X, o Sábio (1252-1284)**. 2007. Tese (doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

O ENSINO DO ESPORTE COMO PRÁTICA SOCIAL: UMA ABORDAGEM CO-EDUCATIVA DO FUTEBOL NO PROCESSO INCLUSIVO DE GÊNERO



Ronaldo de Campos Sena

Doutorando em Ciências da Educação
Universidad Del Sol – Unades - PY
ronaldocsena@hotmail.com

Ana Lúcia Ribeiro Nascimento

Prof. Dra. Universidad Del Sol – Unades – PY
analu.rnascimento@outlook.com

Elton Alves de Andrade

Mestre em Ciências do Desporto, pela Universidade do Porto-UP-Portugal
Técnico administrativo na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
eltonalves65@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo propõe uma revisão bibliográfica dos principais estudos relacionados à prática coeducativa nas aulas de Educação Física, nos últimos anos, com ênfase na modalidade de futebol de salão, e sua relação com a inclusão de gênero. O objetivo principal é elucidar dúvidas, promover uma reflexão crítica e construtiva, e verificar a necessidade e a importância da Educação Física e das atividades desportivas coletivas na promoção de relações interpessoais inclusivas. Mediante esta revisão, busca-se propiciar uma compreensão mais profunda sobre como a Educação Física e as atividades desportivas coletivas podem facilitar uma aprendizagem significativa e integral para o desenvolvimento humano. O intuito é a formação de indivíduos íntegros, formadores de opinião, com ênfase na redução e eventual erradicação da discriminação e preconceito relacionados às atividades coletivas, tanto em contextos segregados por gêneros e principalmente quanto em modalidades mistas inclusivas. Espera-se que os resultados desta revisão sobre os desafios e controvérsias relacionados ao gênero e à inclusão nas práticas educativas e esportivas sejam significativos. É essencial abordar essas questões, não só para os profissionais envolvidos, como também para as praticantes, visando implementar intervenções e estratégias que minimizem práticas excludentes e promovam a mudança desse quadro, visando a interação positiva entre os gêneros.

Palavras-chave: inclusão; coeducação; gênero.

ABSTRACT

With this article, we intend to carry out a bibliographical review study on the main articles related to co-educational practice in physical education classes in recent years, especially in indoor football, related to gender inclusion, with the objective main goal of clarifying the doubts generated, obtaining a critical and constructive reflection and verifying the need and importance of Physical Education and collective sporting activities, in interpersonal relationships and inclusive processes, in the search to provide significant learning in the formation of human beings in a integral in its entirety, opinion former, with the aim of reducing, and if possible, eradicating discrimination and prejudice in relation to collective activities with the participation of both genders, separately and mainly mixed in an inclusive way. We hope that the expected results will enable us to approach and discuss the topic in question, especially those related to gender and inclusion, which cause controversy and confusion not only among professionals, but also among practitioners, through interventions and ways to minimize exclusionary practices, which are fundamental to changing this situation, aiming at interaction between genders.

Keywords: inclusion; co-education; gender.

INTRODUÇÃO

No contexto atual da educação e da sociedade, a temática da inclusão social e educacional desempenha um papel preponderante e é, sem dúvida, de suma importância no âmbito social. A busca por estratégias que promovam equilíbrio, equidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais é fundamental e emergencial, especialmente em contextos em que a exclusão social e as desigualdades educacionais são manifestadas de maneira acentuada em determinadas populações.

A exclusão social é um problema que ultrapassa as fronteiras geográficas e culturais, tornando-se um desafio de proporções globais. Muitos indivíduos, especialmente crianças e jovens, encontram-se à margem do sistema educacional e enfrentam barreiras que limitam seu acesso à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Essa exclusão pode ser resultado de fatores socioeconômicos, culturais, étnicos ou de gênero, entre outros.

Independentemente das perspectivas ideológicas sobre as causas da exclusão, a desigualdade social é uma realidade constante que continua a se agravar em nossa sociedade, como pontuado pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2023). A partir do momento que se reconhece a importância do futebol para a cidadania como um processo inclusivo, também se percebe as diferenças no padrão de vida e no acesso aos bens sociais. Observa-se que a grande maioria dos praticantes de futebol está concentrada nas classes média-baixa e baixa. Isso pode ser atribuído à natureza acessível dessa modalidade esportiva, que requer poucos materiais e equipamentos, além de um espaço relativamente pequeno, bem como a sua popularidade ao redor do mundo.

Concomitante a isso, o aumento da pobreza, da violência, da mortalidade infantil, da evasão escolar, bem como, o aumento do desemprego e do atraso no desenvolvimento dos países contribuem negativamente para intensificar a exclusão social e ampliar as discrepâncias em relação a diversos fatores, como a falta de recursos e oportunidades igualitárias (Berg; Ostry, 2011).

Apesar de reproduzir os problemas da sociedade, é muitas vezes no contexto esportivo que se compreende suas estruturas e se expressa os desejos por uma sociedade mais justa e fraterna, por meio da prática. Sabe-se que as expressões corporais podem revelar problemas até então desconhecidos (Costa, A., 1992). Sendo assim, a prática desportiva tem sido uma ferramenta fundamental e amplamente utilizada na aprendizagem e desenvolvimento motor e social de crianças e jovens, além de ser um importante recurso para promover a inclusão social (Paulos *et al.*, 2012).

Quando se participa de atividades desportivas, é possível encontrar um espaço de refúgio na vida, uma válvula de escape para os desafios do dia a dia, permitindo a criação de situações onde se idealizam sonhos e liberdade, proporcionando uma forma de extravasar (Parada, 2017).

A importância da prática esportiva decorre das mudanças promovidas em diversos fatores, como a melhoria da saúde física e mental, o desenvolvimento psicomotor, a qualidade de vida e os benefícios psicossociais (Ferreira, 2017). Segundo Carvalho e Ferreira (2018), a prática desportiva

contribui para a inclusão social de jovens em situação de vulnerabilidade, oferecendo oportunidades de aprendizado em diversas áreas. Trata-se aqui do desporto contemporâneo que representa um dos fenômenos sociais mais importantes dos tempos modernos, estando intrinsecamente ligado às estruturas e ao funcionamento da sociedade (França, 2020).

O referido trabalho tem por tema central a prática do futebol misto no âmbito do lazer desportivo. Por meio de uma leitura exaustiva de textos relacionados ao assunto e observações de aulas práticas, busca-se compreender a dinâmica durante a disputa de uma partida de futsal entre os gêneros masculino e feminino, em um esporte que, historicamente, foi exclusividade do sexo masculino, mas que ganhou grande repercussão e crescimento ao longo dos anos, sendo atualmente muito praticado por mulheres (Costa, M. R. F; Ribeiro, G. C., 2008).

A predominância masculina nessa modalidade se deve ao fato da natureza de contato do esporte, o que levava à preocupação de possíveis danos físicos às mulheres pela disputa e uso da força excessiva, na prática. Esse contexto causava repressão e exclusão por parte da comunidade desportiva e dos praticantes do sexo masculino (Cardoso, A. L., 2003).

É sabido que antigamente existiam normas e leis as quais proibiam as mulheres de praticar determinados esportes de contato considerados incompatíveis com suas características físicas e biológicas (Brasil, 1941). Mesmo após mudanças na legislação, liberando a prática regular, as mulheres ainda sofrem preconceitos de boa parte da sociedade, que as julgam, apontam, discriminam e as rotulam masculinizadas.

No entanto, ao longo do tempo, mudanças ocorreram de forma gradativa e lenta, permitindo que as mulheres dividam os espaços de prática esportiva juntamente com os homens, ganhando mais visibilidade na mídia televisiva e nas redes sociais durante eventos oficiais. Ainda assim, persistem diferenças salariais significativas, e acredita-se que levará muitos anos para que essas disparidades diminuam, à medida que a divulgação, o apoio, os patrocínios e a popularização dos esportes praticados por mulheres continuem a crescer.

Quando analisamos a prática esportiva nos momentos de lazer, percebe-se que uma porcentagem muito pequena das mulheres pratica o futebol, ao passo que entre os homens é uma atividade favorita.

Na minha percepção ao longo da vida, questões relacionadas ao gênero e outras foram moldados pela sociedade da época, onde a mulher era vista como um ser fragilizado perante o homem, quando comparadas a determinadas atividades que demandavam esforço físico intenso, o que contribuiu para o esporte ser dominado predominantemente pelos homens.

Um exemplo disso eram as aulas de Educação Física, que separavam turmas por gênero, muitas vezes sem a participação das meninas nas aulas, impedindo com isso, o surgimento de atletas de alto nível nesse contexto.

Com o passar dos anos, houve uma desmistificação deste pensamento, e cada vez mais as meninas têm participado das aulas em conjunto com os meninos. No entanto, ainda se observa que os homens praticam mais o futebol do que as mulheres, possivelmente por questões culturais (Stigger *et al.*, 2002).

De fato, o futebol feminino tem emergido como uma arena importante para discutir as oportunidades e preferências das mulheres no mundo do esporte. Nos últimos anos, há um aumento significativo no interesse e na participação no futebol por parte das mulheres, mas ainda enfrenta desafios e desigualdades persistentes. Porém, estereótipos de gênero persistentes podem influenciar as preferências das mulheres em relação ao futebol. Algumas mulheres podem enfrentar pressões sociais para não participar em atividades consideradas "masculinas", e apresentar uma tendência para outras atividades.

O acesso das meninas ao esporte é uma questão fundamental que vai muito além da mera prática física. Trata-se de uma questão de igualdade, desenvolvimento pessoal e empoderamento, permitindo o aprimoramento de suas capacidades técnicas e participação ativa no jogo.

O sucesso no esporte contribui para a construção da autoconfiança das meninas. Ao perceberem que são capazes de competir e melhorar, tornam-se mais autoconfiantes em todos os aspectos da vida. Além disso, o esporte permite que elas tomem decisões e controlem o seu próprio desempenho, promovendo a autonomia e a capacidade de assumir responsabilidades.

É reconhecido que a família é o primeiro contexto no desenvolvimento dos padrões de socialização das crianças e desempenha um papel de fundamental importância na formação de sua personalidade e vida em comunidade na fase adulta. Essa relação contribui para a sua formação como ser humano, influenciando seu desempenho escolar e desportivo, bem como as relações interpessoais e afetivas (Cardoso, A. L., 2003).

Neste sentido, faz-se necessário o envolvimento dos familiares e pessoas do seu convívio no processo de formação da criança, contribuindo para a sua completa integração como adulto ativo, proativo e envolvido em atividades em grupo e para o grupo. Esse envolvimento ajuda a construir conceitos que fortalecem a capacidade para superar dificuldades e enfrentar desafios, contribuindo, desta forma, para a formação de uma identidade própria e coletiva. Assim, atuam como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno da criança (Stigger *et al.*, 2002).

Certamente, a inserção histórica tardia da mulher no cenário esportivo se reflete ainda na atualidade. Enquanto os homens sempre dominaram os espaços públicos, as mulheres se mantinham mais envolvidas em atividades domésticas. Inicialmente, a presença das mulheres em atividades físicas era como acompanhantes de seus maridos (Goellner, 2009).

É amplamente reconhecido pelos estudiosos que o ambiente exerce um papel fundamental nesse processo, podendo influenciar de forma positiva ou negativa. No entanto, não se pode atribuir

exclusivamente ao ambiente toda a carga de responsabilidade pelo desempenho humano ao longo da vida. As características individuais também podem exercer certa influência, como o engajamento em atividades recreativas, de lazer e desportiva coletiva (Oliveira, F. M., 2021).

Desta forma, as atividades coletivas são de suma importância para o desenvolvimento e aprendizado de certos conceitos fundamentais como: respeito, coletividade, companheirismo, aceitação e inclusão. Essas atividades contribuem positivamente para reduzir a distância existente entre a discriminação e o preconceito em todas as esferas do saber, especialmente em relação à participação de indivíduos de ambos os sexos em atividades desportivas, seja de forma mista ou individual. Esse engajamento promove o processo educacional e inclusivo (Jesus, M. L; Raul, A. W. R. A., 2006).

Debatendo-se acerca da opressão sofrida pelas mulheres e a construção e a importância de se entender os papéis femininos e masculinos no contexto social, somos levados a refletir sobre questões relacionadas ao gênero.

A igualdade e o reconhecimento das diferenças são importantíssimos para encurtar ou até mesmo erradicar a discriminação. A diferença entre os gêneros reflete construções socioculturais relacionadas a costumes, condutas e normas do ser humano, considerando-se e respeitando-se tanto as dimensões biológicas quanto culturais entre eles (Athaide *et al.*, 2016).

Percebe-se que, em atividades em que há participação de ambos os grupos, muitas vezes as meninas não são aceitas pela maioria dos participantes, especialmente pelo gênero masculino, que não as considera como parte da solução, e sim como um problema, relegando-as a um patamar inferior ao considerado ideal para a prática.

Por outro lado, o futebol misto, apoiado por vários alunos, está alinhado com a promoção da igualdade de gênero no desporto, conforme enfatizado por Michael Messner (2009). O autor argumenta que o desporto misto desafia a tradicional segregação baseada em gênero e cria oportunidades iguais para todos. Além disso, a coeducação no desporto contribui para desconstruir estereótipos de gênero, mostrando que meninas e meninos podem compartilhar o mesmo campo, competir e colaborar, desafiando percepções limitadas dos papéis de gênero.

Um dos principais objetivos é promover uma maior socialização, possibilitando o ensino de competências sociais valiosas, como trabalho em equipe e respeito mútuo, transferíveis para a vida cotidiana.

A escolha entre essas abordagens deve ser orientada pelo objetivo de criar oportunidades equitativas e inclusivas no desporto, reconhecendo que ambas têm vantagens e desvantagens significativas, e que a aceitação por parte dos praticantes do sexo masculino requer tempo para que as mudanças sejam assimiladas.

Para entender o que envolve a prática coeducativa, seus pressupostos, limites e possibilidades, é preciso recorrer a conceitos que nos remetam para o entendimento desse tema.

A prática coeducativa ultrapassa a mera junção em termos quantitativos ou integração superficial que pode ser considerada ingênua ou até mesma fraudulenta em extremos. Ela sugere uma prática de aproximação entre os sexos de forma igualitária, oferecendo possibilidades para desconstruir relações de dominação, perseguições, preconceitos e paradigmas. O resultado da prática coeducativa decorre de uma intencionalidade pedagógica conjunta, que exige dos educadores uma postura mais crítica, consciente e responsável (Saraiva, M. C., 1999; Cardoso, 2003).

A introdução de turmas mistas nas aulas de Educação Física na década de 1990 levou a uma reflexão acerca de sua prática, uma vez que foi considerada a necessidade de buscar soluções para os novos desafios enfrentados pelos profissionais da área de Educação Física (Bettega, O. B., 2023).

O despreparo dos professores, frente as turmas mistas, foi evidente. Em vez de adotarem abordagens críticas e filosóficas, muitos se atentam às questões práticas não reflexivas, o que acabou reforçando preconceitos e estereótipos. Acredita-se que os princípios norteadores sejam essenciais para fundamentar a tomada de decisões com um posicionamento mais maduro e consciente em relação às questões pedagógicas das turmas mistas, legitimando essas aulas (Darido, S. C.; Oliveira, Silva, A. C. S. 2002).

Nas aulas de Educação Física, a categoria de gênero se intercala com outras categorias ou valências, como idade, força e habilidade física, entre outras igualmente importantes, influenciando quem tem mais propensão ao sucesso durante a prática dessas atividades.

A exclusão das meninas dos jogos ou do espaço da quadra nas aulas e no recreio não acontece somente pelo fato de serem meninas, mas simplesmente por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas em comparação com os meninos, o que por si só caracteriza discriminação e exclusão (Lessa, 2005).

Altman e Sousa (1999) corroboram essa afirmação e afirmam que fatos como esse contribuem para a discriminação entre gêneros e exclusão dentro dos próprios sexos, resultando em uma maior ocupação do espaço por parte dos meninos durante as aulas e os momentos de recreação no esporte, inibindo assim a inclusão e a participação mais ampla do gênero feminino.

Como consequência, os homens chegam à idade adulta com uma bagagem, experiência e habilidades motoras muito maiores em comparação com as mulheres, o que contribui negativamente para uma participação maior das mulheres no âmbito desportivo, dificultando assim a implementação de práticas mistas (Altman e Sousa, 1999).

A transformação é fundamental nesse espaço de resistência, e nesse sentido, o futebol apresenta aos seus praticantes, de ambos os sexos, maiores possibilidades do que qualquer outra modalidade desportiva.

Sob esta ótica, o professor de Educação Física deverá desempenhar um papel fundamental e mediador ao introduzir, especialmente no contexto do futebol, a importância da inclusão e participação coletiva na referida modalidade. Isso proporciona aos praticantes uma segurança na aprendizagem e contribui de forma positiva para o desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de enfrentar a complexidade de situações na sociedade (Oliveira, F. M; Silva, A. C. S., 2021).

A produção teórica sobre estudos de gênero e a construção de conceitos de feminino e masculino, em íntima relação com o tema, usando como dados para análise a pesquisa sobre futebol feminino e inclusão, é de fundamental importância para a compreensão e aplicação de técnicas que possam minimizar esse problema.

Sabe-se que ainda há muito preconceito em relação à participação das mulheres no futebol, e essa evidência fica ainda mais gritante quando se trata de práticas mistas. Reforçar a importância da participação e inclusão e romper com as relações construídas no decorrer da história é um desafio a ser vencido.

A participação das mulheres no cenário esportivo é significativamente menor do que a dos homens e recebem pouca visibilidade, devido à falta de investimentos, patrocínios e políticas inclusivas. Cabe aos profissionais de Educação Física atuarem de forma enfática para reverter ou, na pior das hipóteses, atenuar esse quadro (Bettega, O. B., 2023; Santos, M., 2000).

Para tanto, é necessário promover mudanças na abordagem e discussão do tema em questão, em especial relacionadas ao gênero e à inclusão, que frequentemente geram polêmicas e confusão não só entre os profissionais, como também entre aqueles que praticam essa modalidade.

Intervenções, métodos e atividades educativas inclusivas são fundamentais para minimizar práticas excludentes e promover a interação entre os gêneros, aumentando assim a participação das mulheres. Assim, serão abordados de forma simples e objetiva alguns dos fatores envolvidos na implantação de sistemas eletrônicos de gestão de documentos (Saraiva, M. C; Costa, M. R. F., 1999; Sampaio, R. F. E.; Mancini, M. C., 2007).

A sociedade moderna vive uma crise de valores éticos e morais sem precedentes. Nunca se discutiu tanto questões relacionadas à falta de limites, ao desrespeito ao ser humano em suas individualidades e à coletividade, assim como aos temas ao gênero e inclusão.

Ao mesmo tempo, observa-se um aumento significativo de indivíduos estressados, descomprometidos e individualistas, preocupados apenas consigo mesmos e não com o bem coletivo. Muitas vezes, essas pessoas sofrem problemas físicos e mentais devido às rápidas mudanças e novidades da vida moderna, resultando em sentimentos de impotência e frustração que se refletem em atitudes excludentes e discriminatórios (Altmann, H, 1999).

Por essa razão, é fundamental promover discussões que procurem compreender o quadro complexo no qual nos encontramos atualmente. Essas discussões nos ajudam a entender a importância

da inclusão e da coletividade em nossas vidas, bem como a identificar métodos que se pode utilizar nas aulas para mudar esse quadro tão alarmante.

Debater é uma das formas de tentar superar todas essas dificuldades e conflitos, pois percebemos que, se nada for feito em breve, será cada vez mais difícil ensinar e educar. Isso comprometerá o aprendizado e as relações interpessoais, interferindo negativamente na formação do indivíduo como um ser humano completo e capaz de lidar com os desafios advindos da modernidade.

Na tentativa por elucidar esses fatos e preocupações, procura-se por novas metodologias de trabalho que venham a contribuir para a solução ou minimização desses problemas, bem como para superar os impasses gerados na resolução desses. No entanto, apesar das diferentes metodologias metodológicas utilizadas, os problemas continuam e, na verdade, se agravam cada vez mais. Além disso, não apenas o conhecimento em si está sendo comprometido, mas os aspectos comportamentais e interpessoais não têm apresentado melhorias significativas (Ravagnani, F., 2018).

Durante as aulas, tem sido observado um aumento da indisciplina e do desrespeito, o que muitas vezes obriga os professores a assumirem atitudes autoritárias e disciplinadoras. Isso é necessário para coibir a exclusão e a discriminação por parte de alguns praticantes, sendo fundamental impor limites e, principalmente, promover o respeito ao ser humano.

A questão que se impõe é: até quando aspectos discriminatórios e de dessocialização continuarão presentes nas atividades desportivas coletivas, em especial, no futebol? Será que o professor, por si só, conseguirá avançar nessa tarefa? Qual é a importância do professor de Educação Física em assumir de forma contundente a responsabilidade de educar e mudar pensamentos retrógrados e discriminatórios em inclusivos? E qual é a importância da coeducação nesse processo de ensino e aprendizagem?

São questionamentos que demandam, por parte de todos os envolvidos, uma reflexão mais profunda e crítica. É, portanto, necessário refletir sobre os papéis inclusivos nas atividades desportivas coletivas, pois desempenham um aspecto fundamental na mudança de conceitos, pensamentos e atitudes. Não se pode ignorar a importância fundamental da família, da comunidade, dos professores e do meio na formação do indivíduo como um ser formador, crítico, colaborativo e sociável (Santos, L.; Mezzaroba, C., 2000).

Toda essa situação acaba por gerar uma série de sentimentos conflitantes, não só familiares, como também, no ambiente de trabalho e desportivo. Esses conflitos se agravam quando o professor tenta intervir, em um ponto onde a sociedade lhes atribui a responsabilidade de educar, muitas vezes eximindo os pais e a família de suas responsabilidades, e não aceitam com tranquilidade quando o professor exerce o papel que deveria ser deles.

O resultado desses sucessivos embates é que os adolescentes e jovens adultos acabam tornando-se testemunhas de um absurdo e infrutífero cabo de guerra entre a postura do professor e da família

em relação a essas questões emergentes e conflitantes. A aplicação das ferramentas metodológicas pode indicar alguns dos resultados esperados com a implementação de um sistema eletrônico de gestão de documentos na organização (Ravagnani, F., 2018).

Atualmente, é amplamente reconhecido na nossa sociedade cada vez mais moderna que existem processos de evolução em relação aos pensamentos discriminatórios e excludentes apresentados por boa parte da população em relação à inclusão e a participação das mulheres em esportes individuais ou mistos. Essa evolução tem o potencial de reduzir ou amenizar tais atitudes, contribuindo para a inclusão das meninas e mulheres em esportes tradicionalmente considerados exclusivamente masculinos, ou mesmo na prática esportiva mista. Essa inclusão pode desempenhar um papel significativo na educação e na redução dos níveis de agressividade e discriminação observados no meio desportivo (Pereira, M. G.; Galvão, F. T., 2014).

Desta forma, faz-se necessário criar ambientes que possibilitem essa inserção de forma gradual e efetiva, contribuindo assim para a aceitação por parte dos praticantes do sexo masculino, bem como o respeito, a inclusão e o sentido de coletividade em prol de um objetivo comum, que é a prática esportiva. Isso deve ser feito independentemente das questões relacionadas ao sexo, respeitando as individualidades biológicas de cada indivíduo.

Esse é um processo demorado por envolver a desconstrução de paradigmas, conceitos e preconceitos arraigados na sociedade desde a infância, por meio do processo educacional, seja ele em casa ou no ambiente escolar, que contribuíram para o engessamento de tais pensamentos e atitude limitantes.

Para que este processo seja implantado e até modificado, é preciso promover amplas discussões acerca do assunto, bem como, a implantação de projetos desportivos nas escolas e nas comunidades. Esses projetos visam reduzir o distanciamento entre os sexos e suas ideias excludentes, mostrando com isso, a importância da participação coletiva (Wilpert, R. A., 2002; Cardoso, A. L., 2023).

As instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental, uma vez que são ambientes onde as mais diversas atividades são desenvolvidas, abrangendo desde discussões teóricas até práticas concretas. Subentende-se que a nata da educação nacional concentra-se nas Universidades Públicas, pela qualidade de seus egressos e dos professores que, na sua maioria, possuem doutorado, sendo de suma importância para a disseminação das ideias e implantação desse processo, por meio de projetos de extensão e de práticas desportivas (Cardoso, A. L., 2023).

CONCLUSÃO

Por fim, o conhecimento gerado a partir deste estudo não deve permanecer estanque. Em vez disso, deve servir como ponto de partida para melhorias contínuas e para futuras investigações em projetos socio desportivos e áreas afins, tendo como base o futebol misto e a inclusão do gênero

feminino nas mais diversas modalidades desportivas. Isso visa derrubar os paradigmas de que as mulheres são mais frágeis e menos capacitadas que os homens.

O futebol é uma das modalidades desportivas mais praticadas pela população brasileira durante seu tempo livre ou de lazer. A sua prática vem desde a infância, principalmente entre os meninos, e perdura por décadas. Historicamente, há décadas tínhamos vários clubes masculinos, enquanto no feminino isso só aconteceu há menos de 50 anos, bem como as competições oficiais.

As diferenças salariais são evidentes, talvez pelo fato da proibição histórica das mulheres de praticarem esse esporte, considerando um esporte violento e de muito contato físico, uma ideia que corroborava a ciência no passado.

As diferenças histórico-sociais na prática do futsal entre os sexos são nítidas. No entanto, já vivenciamos uma mudança dessa dinâmica por meio de observações feitas nas aulas de futsal misto nas quadras externas da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso. Por meio dessas observações, percebe-se que é possível praticar futsal de forma mista como lazer e atividade recreacional, desde que haja consenso, respeito e bom senso entre os praticantes.

O respeito às individualidades e às questões biológicas é de suma importância para uma prática desportiva saudável e benéfica, contribuindo para uma melhor interação e integração do grupo, além de promover a socialização. Isso implica deixar de lado questões relacionadas à discriminação, exclusão e o desrespeito entre os sexos, contribuindo para a formação integral do indivíduo como ser humano e melhorando a qualidade de vida de forma geral, especialmente a saúde mental e física. Essa abordagem colabora para estreitar as diferenças impostas pela sociedade, mediante a disseminação do esporte como meio de educação, cultura e instrumento de desenvolvimento humano, social, afetivo e plural.

Diante desses fatos e afirmações, conclui-se que é crucial realizar uma pesquisa exhaustiva a respeito da participação do gênero feminino nas atividades desportivas, especialmente no futebol, seja de forma individualizada ou mista. Também é relevante investigar a importância dos processos de relações interpessoais e inclusão, assim como o processo coeducativo. Essa pesquisa seria fundamental para enriquecer a formação de profissionais em Educação Física, proporcionando uma maior bagagem teórica sólida e maior segurança na aplicação prática, inclusive na resolução de problemas que possam surgir durante a prática desportiva.

Refletir e investigar a necessidade e a importância dessa relação por meio da análise de artigos publicados, confrontando as ideias e trazendo-as para a realidade de nossas atividades desportivas na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, com a finalidade de propiciar uma aprendizagem significativa na educação inclusiva e na formação integral dos nossos praticantes, é de suma importância.

Metas devem ser traçadas para proporcionar aos praticantes uma aprendizagem abrangente e inclusiva, visando criar cidadãos críticos capazes de lidar com a complexidade de situações sociais. É essencial que eles percebam a importância dos relacionamentos interpessoais e inclusivos na busca de objetivos comuns, como educação, respeito e relações interpessoais. O profissional de Educação Física desempenha um papel fundamental na mudança desse paradigma.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Rompendo fronteiras de gênero: maris (e) homens na Educação Física. **Revista Brasileira De Ciências Do Esporte**, v.21, p. 112-117; 175-176, 1999.
- ATHAYDE *et al.* **O Esporte Como Direito De Cidadania: Pensar a Prática**. Goiânia, v. 19, n. 2, abr./jun. 2016.
- BALZANO, O. N.; BANDEIRA, A.; PEREIRA FILHO, J. M. O futebol como proposta de atividade teórico reflexiva na Educação Física. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 16, n. 155, abr. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd155/o-futebol-como-proposta-de-atividade-teorico-reflexiva.htm>. Acesso em: 03 fevereiro de 2024.
- BERG, A. G.; OSTRY, J. D. *Inequality and Unsustainable Growth: Two Sides of the Same Coin?* **International Monetary Fund Staff Discussion Note**. 2011.
- BETTEGA, O. B. Iniciação ao futebol: diversidade esportiva ou especificidade? Universidade do Futebol. **Revista Digital**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://universidadedofutebol.com.br/iniciacao-ao-futebol-diversidade-esportivaouespecificidade/> Acesso em: 2 agosto de 2023.
- BRASIL. **Decreto-lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Brasília, 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del3199.htm. Acesso em: 04 fev. 2023.
- CARDOSO, A. L. **O Futebol Da Escola: Uma Proposta Co-Educativa sob a Ótica Da Pedagogia Crítico-Emancipatória**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CARVALHO, C.; FERREIRA, P. Inclusão pelo desporto: um olhar sobre o projeto “Todos Juntos Somos Capazes”. **Revista Desporto e Sociedade**, (13), 57-75, 2018.
- COSTA, A. Desporto e análise social. **Sociologia**, Série I, 02, 101-109, 1992.
- COSTA, M. R. F.; RIBEIRO, G. C. As mulheres e o futebol: relação diferenciada? In: **Fazendo gênero – Corpo, Violência e Poder**, 8. Florianópolis, 2008.
- DARIDO, S. C; OLIVEIRA, SILVA, A. C. S. Futebol feminino no Brasil: do seu início à prática pedagógica. **Motriz**, Rio Claro, v.8, n.02, p.43-49, abr/ago 2002.
- FERREIRA, F. O. **Processos Identitários no Desporto: o caso específico do Futebol de Praia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade Letras, Universidade do Porto, Porto.

- FRANÇA, R. S. **Inclusão, Desporto e Deficiência**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado em Sociologia. 2020.
- GOELLNER *et al.* **Gênero e raça: Inclusão no esporte e lazer**. Repositório digital. 2009.
- JESUS M. L. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento** – Revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, setembro/dezembro de 2006.
- MICHAEL A. Messner; SUZEL Bozada-Deas. “*Separating the men from the moms: The making of adult sex segregation in youth sports*”. **Gender & Society**, 23: 49-71. 2009.
- OLIVEIRA F. M.; SILVA A. C. S. A Coeducação e o Ensino do Futebol nas Aulas de Educação Física (Ef): Experiências No Ensino Fundamental. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. 2021.
- ONU - Organização das Nações Unidas. **Desigualdade sobe para mais de 70% da população global, mas pode ser combatida**. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/01/1701331#:~:text=A%20desigualdade%20est%C3%A1%20crecendo%20para,pela%20ONU%20na%20ter%C3%A7a%2Dfeira>. Acesso em: 02 mar. 2023.
- PARADA, L. F. F. **Gênero e Identidades no futsal português**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto.
- PAULOS, *et al.* **Bola Social, Futebol de Rua: Manual de Recurso Bola P'ra Frente**. Associação Nacional de Futebol de Rua. 2017. Disponível em: <https://www.futrua.org/bola-pra-frente/>
- PEREIRA M. G., GALVÃO F. T. Heterogeneidade e viés de publicação em revisões sistemáticas - **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 23(4):775-778, out-dez 2014.
- RAVAGNANI, Fabricio, **Aspectos teóricos e práticos do esporte coletivo: futebol**. 2009 <Disponível em: <https://universidadedofutebol.com.br/aspectosteóricos-e-praticos-do-esporte-coletivo-futebol/>>. Acesso em: 01 maio 2018.
- SAMPAIO R. F. E.; MANCINI, M. C. Estudos De Revisão Sistemática: Um Guia Para Síntese Criteriosa Da Evidência Científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.
- SANTOS L., MEZZARROBA C. **As Teorias Progressistas Da Educação Física Brasileira E Suas Possíveis Efetivações: Um Estudo Bibliográfico**. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. 2000.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.
- SARAIVA, M. C. **Co-educaciiio física e esportes: quando a diferença é mito**. Ijuí: Unijui, 1999.
- STTIGER *et al.* **Esporte, Lazer e Estilos de Vida: um Estudo Etnográfico** Capa comum – 26 agosto 2002.
- WILPERT R. A. **O Futebol Como Agente De Inclusão E Interação Social: Um Estudo De Caso Sobre As Escolinhas De Futebol De Florianópolis – SC**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa

de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina,
Florianópolis.

**PARA ALÉM DAS PALAVRAS: A INTERAÇÃO ENTRE POESIA E MÚSICA EM
“QUADRILHA”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE E OSVALDO
LACERDA**

Dorit Kolling de Oliveira

Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Professora Adjunto do Departamento de Artes da Universidade Federal de Mato Grosso -
UFMT
doritkolling@icloud.com



REDM
ISSN: 2176-5804

Jéssika Vasconcelos Moraes

Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
Professora da Educação Básica – SEDUC-MT
vjessika15@gmail.com

Cristiano Mendes Majewski

Doutorando em Estudos de Linguagem - Literatura Comparada pela Universidade Federal
de Mato Grosso - UFMT
cristiano.majewski@sou.ufmt.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise aprofundada da canção coral "Quadrilha" (1967), composta por Osvaldo Lacerda a partir do poema homônimo de Carlos Drummond de Andrade (1930). A obra é investigada como um estudo de caso da interação entre música e poesia no contexto do modernismo brasileiro, demonstrando como a estrutura musical replica e amplia a narrativa poética sobre os desencontros amorosos. A análise melódica, rítmica e harmônica revela as escolhas composicionais de Lacerda para traduzir as complexidades emocionais do texto, desde a angústia do amor não correspondido até a melancolia dos destinos finais. A incorporação de elementos da música folclórica brasileira e a utilização de escalas modais, como a mixolídia, conferem à obra uma sonoridade única e culturalmente enraizada. A coda, com sua função conclusiva e ambígua, evoca a memória e a reflexão sobre o destino dos personagens através de recursos musicais. A análise da obra sob a ótica da teoria do "amor líquido" de Zygmunt Bauman aprofunda a compreensão da canção como uma representação da efemeridade e da imprevisibilidade das relações amorosas na modernidade.

Palavras-chave: Quadrilha. Osvaldo Lacerda. Amor Líquido.

ABSTRACT

This article presents an in-depth analysis of the choral song "Quadrilha" (1967), composed by Osvaldo Lacerda based on the homonymous poem by Carlos Drummond de Andrade (1930). The work is investigated as a case study of the interaction between music and poetry in the context of Brazilian modernism, demonstrating how the musical structure replicates and expands the poetic narrative about love's missed connections. Melodic, rhythmic, and harmonic analysis reveals Lacerda's compositional choices to translate the emotional complexities of the text, from the anguish of unrequited love to the melancholy of final destinies. The incorporation of elements from Brazilian folk music and the use of modal scales, such as Mixolydian, give the work a unique and culturally rooted sound. The coda, with its conclusive and ambiguous function, evokes memory and reflection on the characters' fates through musical devices. Analyzing the work through Zygmunt Bauman's theory of "liquid love" deepens the understanding of the song as a representation of the ephemerality and unpredictability of love relationships in modernity.

Keywords: Quadrilha. Osvaldo Lacerda. Liquid Love.

INTRODUÇÃO

O amor, um dos temas mais universais e enigmáticos da literatura e da música, tem sido objeto de exploração e interpretação ao longo dos séculos. Carlos Drummond de Andrade, renomado poeta brasileiro, abordou essa complexa emoção em seu poema "Quadrilha", publicado em 1930, durante o movimento literário modernista. Através de versos aparentemente simples, Drummond capturou a intrincada teia de relacionamentos amorosos, desencontros e desilusões que permeiam a experiência humana.

No entanto, quase quatro décadas após a publicação do poema de Drummond, o compositor brasileiro Osvaldo Lacerda decidiu dar vida a essa poesia através da música, criando a canção coral homônima "Quadrilha". A obra de Lacerda, escrita em 1967, adapta o poema de Drummond para um contexto musical, capturando não apenas as palavras, mas também as emoções subjacentes e os complexos matizes do amor.

Neste artigo, embarcamos em uma jornada de exploração das complexidades do amor por meio da análise profunda da canção "Quadrilha" de Osvaldo Lacerda, considerando também o poema original de Drummond. Além disso, incorporamos a perspectiva do renomado sociólogo Zygmunt Bauman sobre o "amor líquido", que lança luz sobre as relações amorosas na sociedade contemporânea, marcada pela fluidez e pela incerteza.

Ao mergulharmos na música e nas palavras que compõem essa obra, examinaremos como a melodia, a estrutura e os elementos musicais de Lacerda dão vida à narrativa de Drummond, destacando os desencontros amorosos, o tempo, o destino e a morte como fios condutores dessa experiência humana universal. Além disso, analisaremos como a teoria do "amor líquido" de Bauman se relaciona com a representação poética do amor e das relações interpessoais nessa obra, fornecendo uma lente contemporânea para a interpretação do poema e da canção.

Em última análise, este artigo busca não apenas desvendar as camadas de significado presentes em "Quadrilha", mas também contextualizar essa obra atemporal à luz das dinâmicas do amor na era moderna. Ao fazê-lo, esperamos oferecer uma apreciação mais profunda e enriquecedora dessa criação artística que continua a ressoar com os leitores e ouvintes de todas as épocas.

REVELANDO A MUSICALIDADE INTRÍNSECA NO POEMA “QUADRILHA”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

No poema "Quadrilha" de Carlos Drummond de Andrade (2007), somos imersos em uma composição poética rica em significados subentendidos e emoções subjacentes. A análise deste poema à luz dos teóricos Alfredo Bosi (2000), Theodor Adorno (2003), Norma Goldstein (1994), bem como Cíntia Pires de Lemos Ramires e Luciana Brito (2011), revela a complexidade e a profundidade da linguagem poética empregada pelo autor para criar uma experiência sensível. Explorando a

musicalidade intrínseca das palavras, o ritmo metódico, as variações rítmicas e os recursos de pontuação, Drummond constrói uma composição lírica que transcende as fronteiras da simples comunicação verbal. Cada teórico traz uma perspectiva interpretativa que nos capacita a explorar as camadas de significado e a profundidade das emoções contidas nesta obra literária brasileira. Neste contexto, a presente análise se propõe a investigar as nuances poéticas de "Quadrilha," revelando como a interação entre a forma e o conteúdo cria uma composição lírica que ressoa na mente e no coração do leitor. Em seguida, podemos ler o poema na íntegra:

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

Uma primeira análise da estrutura silábica do poema "Quadrilha" de Carlos Drummond de Andrade é capaz de evidenciar a perícia do autor em orquestrar um ritmo envolvente e musical mediante a seleção criteriosa das palavras e a distribuição das sílabas tônicas. O poema, composto por sete versos, desdobra um esquema métrico peculiar, alternando entre versos de 12 e 17 sílabas. A divisão silábica evidencia a cadência rítmica que ecoa a dança da quadrilha. Para ilustrar essa cadência, segue abaixo a escansão do poema, juntamente com o esquema rítmico (ER).

jo-**ãoa**-ma-va-te-re-sa-que**a**-ma-va-rai-mun-do (12 sílabas [12 = 13-1], ER: 2,3,6,9,12).

que**a**-ma-va-ma-ri-a-que**a**-ma-va-jo-a-**quim**-que**a**-ma-va-li-li (17 sílabas, ER: 2,5,8,12,14,17).

que-**nãoa**-ma-va-nin-guém (6 sílabas, ER: 2,3,6).

jo-**ão**-foi-**praos**-es-ta-dos-u-ni-dos-te-re-sa-**pa-rao**-con-ven-to (17 sílabas [17 = 18-1], ER: 2,3,4,6,9,12,14,17).

rai-**mun**-do-mor-**reu**-de-de-**sas**-tre-ma-**ri**-a-fi-**cou**-**pa**-ra-**ti**-a (17 sílabas [17 = 18-1], ER: 2,5,8,11,14,15,17).

jo-a-**quim**-su-i-ci-**dou**-see-li-li-ca-sou-com-**j**-**pin**-to-fer-**nan**-des (18 sílabas [18 = 19-1], ER: 3,7,10,12,14,15,18).

que-**não**-**ti**-**nhaen**-tra-do-**nahis**-**tó**-ria (8 sílabas [8 = 9-1], ER: 2,3,5,8).

A análise da estrutura silábica no poema 'Quadrilha', de Carlos Drummond de Andrade revela a habilidade do autor em criar um ritmo envolvente e musical por meio da seleção cuidadosa das palavras e da distribuição das sílabas tônicas. Este poema de sete versos adota um esquema métrico

peculiar, alternando entre versos de 12 e 17 sílabas, o que reflete a cadência rítmica da dança da quadrilha. Segundo Nilce Santanna Martins (1989), as vogais desempenham um papel crucial nessa musicalidade. O fonema [a], por ser sonoro e livre, traduz sons fortes e nítidos, reforçando a impressão auditiva das consoantes que o acompanham. Da mesma forma, o [a] em palavras como “amava”, “Maria” evoca ideias de clareza e alegria, adicionando um elemento expressivo ao texto. Além disso, o poema também emprega recursos poéticos como assonância e aliteração para intensificar a musicalidade. As sequências frequentes de vogais, como “a”, “ma”, “va” e “que”, criam assonâncias que reforçam a sonoridade interna do texto. Ora, a repetição dessas sequências não apenas contribui para a cadência do poema, mas também ressalta sua musicalidade (Martins, 1989, p. 32). Da mesma forma, a aliteração, como a presença de 'ma' e 'va', adiciona um aspecto sonoro que enriquece a leitura. Vale dizer que, a ausência deliberada de pontos de exclamação ou interrogação também é notável, pois as pausas estratégicas desempenham um papel fundamental, criando uma atmosfera que evoca tanto a dança quanto a dualidade de emoções presentes na obra, inclusive enfatizando as reviravoltas narrativas.

A abordagem de Alfredo Bosi (2000) sobre a linguagem poética como transcendente à mera transmissão de significados está relacionada às concepções de Silva (2020), que enfatiza a musicalidade inerente às palavras e como a música emerge do jogo das musicalidades poéticas (Silva, 2020, p. 93). Nesse contexto, ao explorar a dimensão de "Quadrilha," torna-se perceptível que Drummond absorve essa perspectiva, utilizando a musicalidade intrínseca das palavras para tecer um ritmo que ecoa a dança da quadrilha (Bosi, 2000, p. 77). Este entrelaçamento entre música e poesia, como delineado por Bosi e Silva, impulsiona nossa apreciação pela capacidade da linguagem poética em transcender os limites da comunicação verbal convencional, gerando uma experiência sensorial e emocional única tanto para o leitor quanto para o ouvinte.

Sob essa perspectiva, o poema 'Quadrilha', de Carlos Drummond de Andrade, ao ser analisado à luz das ideias de Silva (2009), revela uma profunda conexão entre a linguagem poética e a música, algo que ressoa com as observações da autora sobre a interação entre música e poesia. Silva (2009, p.93) argumenta que a música, ao se apropriar das características da poesia, estabelece uma base estrutural para sua própria construção, utilizando o jogo de intensidades e o conflito na interpenetração dinâmica dos elementos. No poema de Drummond, podemos notar uma construção similar, onde a linguagem é cuidadosamente escolhida para criar um ritmo e uma musicalidade únicos. Sobre isso, Silva (2009) afirma:

Pudemos notar que a música, gerada a partir do jogo dessas musicalidades poéticas, se aproxima do poema pelos polos opostos e faz desses a base para a construção estrutural do seu discurso. O compositor constrói a direcionalidade e a intencionalidade da música em grande parte através do jogo de intensidades, instaurando o conflito na interpenetração dinâmica dos *crescendos* e *diminuendos*

associados ao texto. Pudemos constatar que o compositor se apropria das constâncias rítmicas da Quadrilha tradicional para a construção da música, porém, o olhar analítico deve estar bastante atento para perceber como o compositor subverte a métrica do compasso binário simples, submetendo-o ao movimento resultante das intensidades (*crescendos* e *decrescendos*) associadas à poesia e aos seus sentidos subjacentes. (Silva, 2009, p.93, grifos do autor).

É conveniente trazermos para essa discussão a perspectiva de que, embora o poema não seja uma composição musical, ele compartilha essa sensibilidade pela sonoridade e pelo ritmo, aproximando-se da música pelos polos opostos, conforme sugerido por Silva (2009, p.93). Além disso, ela destaca a importância da repetição na poesia e sua relação com a oralidade. Notamos que Drummond utiliza a repetição de nomes próprios no poema, criando um ritmo e uma musicalidade próprios que ressoam com a ideia de que as palavras vão além de seu valor semântico estrito, como observado por Silva (2009, p.69). Nesse contexto, as palavras se tornam elementos sonoros e rítmicos que contribuem para a força poética do texto, em consonância com as ideias de Silva sobre a linguagem poética. Ao analisar a construção do poema 'Quadrilha', percebemos que Drummond e Silva compartilham a visão de que a linguagem poética transcende as limitações da comunicação verbal convencional, criando uma experiência sensorial e emocional única para o leitor e o ouvinte, seja por meio das palavras ou da música.

Continuando na esteira de Bosi (2000), que destaca o papel do ritmo na poesia para expressar a intensidade do discurso (Bosi, 2000, p. 82), as ideias de Silva (2009) sobre como o compositor se apropria das constâncias rítmicas da quadrilha tradicional (Silva, 2009, p. 61) também são pertinentes. Para ilustrar essa relação, podemos observar o poema "Quadrilha," onde as variações rítmicas funcionam como um espelho das mudanças de humor e tom dos personagens, revelando a complexidade das emoções humanas. Assim como Alfredo Bosi enfatiza a importância do ritmo como uma ferramenta para intensificar o discurso poético (Bosi, 2000, p. 82), as considerações de Silva sobre o papel do ritmo na criação de uma narrativa musical encontram eco na alternância entre estrofes curtas e longas no poema. Ora, essa alternância não apenas cria uma sensação de movimento acelerado, mas também introduz pausas estratégicas, que refletem as oscilações emocionais dos personagens, reforçando a ideia de que o ritmo é uma ferramenta versátil e expressiva na construção da linguagem poética.

Nesse sentido é válido ressaltar também a relação entre ritmo e significado na poesia, mencionada por Bosi (2000, p. 104), pois reitera as ideias de Silva (2009). No poema "Quadrilha," o ritmo não apenas complementa o significado das palavras, mas também expressa a dualidade entre a aparente alegria da dança e a melancolia¹ subjacente dos personagens. O poema serve como uma metáfora para a vida, e o ritmo da linguagem traduz essa ambiguidade, como sugerido por Silva.

¹ A abordagem de Salviano Santiago em sua Introdução à leitura dos poemas de Carlos Drummond de Andrade (SANTIAGO *apud* DRUMMOND, 2007, p.4) relaciona-se à ideia de melancolia presente na análise do poema

Para ampliar nossa perspectiva, consideramos as ideias de Theodor Adorno (2003), que se concentra na influência dos sinais de pontuação na experiência de leitura e na representação do pensamento fragmentado, a fim de aprofundar a relação entre poesia e música. Segundo ele, a pontuação desempenha um papel fundamental na orientação da interpretação do ritmo e entonação do texto, criando uma atmosfera capaz de evocar a dança da quadrilha (Adorno, 2003, p. 142). Vale dizer que, no poema não encontramos pontos de exclamação ou interrogação, o que sugere uma abordagem particular na pontuação. Entretanto essa ausência de sinais de pontuação não diminui a importância da relação entre linguagem poética e musicalidade. Em vez disso, essa escolha poética pode ser interpretada como uma maneira de enfatizar a sonoridade e o ritmo intrínsecos ao texto.

No artigo de Silva (2009) sobre as relações entre poesia e música em obras corais que utilizam poemas de Carlos Drummond de Andrade, ela afirma que os sete versos estruturam o poema "Quadrilha," criando uma sensação de ritmo e movimento (Silva, 2009, p. 61). Ademais, a repetição de expressões, exemplificada por "que amava", contribui para a musicalidade do texto criando assim uma certa cadência. Nesse sentido, Norma Goldstein (1994) também contribui para a discussão ao explorar a relação entre versos, sons e ritmos na poesia. Afinal, no poema "Quadrilha," Carlos Drummond de Andrade utiliza versos longos, ritmados, porém livres como recursos para criar uma sequência sonora que reflete a cadência da dança e a repetição dos passos (Goldstein, 1994, p. 11). Podemos constatar que as autoras destacam a maneira pela qual a musicalidade é incorporada à poesia através do ritmo das palavras e da aliteração, enriquecendo a experiência do leitor e intensificando a sensação de movimento e dança.

Em seguida, Cíntia Pires de Lemos Ramires e Luciana Brito (2011), por sua vez, exploram como o ritmo pode transcender os limites da linguagem a fim de facilitar esses atravessamentos entre música e poema, o que se alinha perfeitamente com a abordagem de Silva (2009) sobre a música emergindo do jogo das musicalidades poéticas. Em "Quadrilha," o ritmo das palavras e a musicalidade do texto criam uma experiência sensorial que vai além do significado literal. O leitor é imerso na cadência da dança e nas emoções dos personagens por meio do ritmo poético, corroborando as ideias de Silva sobre a capacidade da música na poesia de transcender a simples comunicação verbal (Silva, 2009, p. 93).

Em suma, a análise do poema "Quadrilha" à luz das perspectivas de Bosi (2000), Adorno (2003), Goldstein (1994) e Silva (2020) revela a intrincada relação entre música e poesia. Enquanto Bosi e Silva destacam a importância da musicalidade das palavras e do ritmo na criação de uma

"Quadrilha." Santiago sugere que os poemas de Drummond expressam os grandes acontecimentos públicos do século através de uma autoanálise que pode ser atormentada, galhofeira ou benévola. Essa autoanálise, vista sob a ótica da melancolia, envolve a contemplação das complexidades emocionais e da reflexão sobre a condição humana em um mundo em constante transformação. A interpretação melancólica do poema "Quadrilha" também está relacionada à dualidade entre a aparente alegria da dança e a melancolia subjacente dos personagens, criando uma atmosfera que explora as emoções humanas complexas.

composição lírica (Bosi, 2000, p. 77; Silva, 2020, p. 93), Adorno e Silva apontam para o papel crucial da pontuação na transmissão de emoções e na evocação da dança (Adorno, 2003, p. 142; Silva, 2020, p. 144). Goldstein e Silva convergem na apreciação da música incorporada à poesia por meio de versos e sons bem trabalhados (Goldstein, 1994; Silva, 2020, p. 93). A contribuição de Silva (2009) sobre a música emergindo do jogo das musicalidades poéticas amplia nossa compreensão da riqueza da linguagem poética de Drummond em "Quadrilha," que transcende os limites da comunicação verbal, oferecendo uma experiência sensorial e emocional única para o leitor.

OSVALDO LACERDA: ASPECTOS SOBRE SUA TRAJETÓRIA DE VIDA E OBRA

Oswaldo Costa Lacerda, mais conhecido como Oswaldo Lacerda, nasceu na cidade de São Paulo/SP em 23 de março de 1927 e faleceu na mesma cidade em 18 de julho de 2011. Sua trajetória de vida e obra são marcantes no cenário da música brasileira. Desde cedo demonstrou grande habilidade musical, aprendendo a tocar piano e adquirindo noções de harmonia, contraponto e técnica vocal.

Ao longo de sua formação, estudou com renomados nomes da música brasileira e internacional, incluindo Vittorio Giannini, Aaron Copland, Roberto Schnorrenberg, Cláudio Santoro, Camargo Guarnieri e Eleazar de Carvalho, entre outros. Especializou-se em composição, regência e orquestração. Em 1963, foi o primeiro compositor a receber uma bolsa de estudos na John Simon Guggenheim Memorial Foundation.

De uma forma geral, podemos mencionar que a obra de Oswaldo Lacerda é notável por sua combinação hábil de um refinado nacionalismo, fruto de seu profundo entendimento das características da música brasileira, com um sólido domínio das técnicas modernas de composição. Seu estilo composicional é eclético, incorporando elementos do nacionalismo brasileiro e influências da música europeia contemporânea. Além disso, é caracterizado por uma linguagem harmônica expressiva e melodias líricas.

Segundo Lessa (2007), o compositor sempre atuou de forma expressiva na vida musical do Brasil, valorizando a música brasileira e levando ao público o conhecimento de composições de brasileiros. Dentre suas obras constam composições instrumentais, orquestrais e vocais. Lessa (2007) destaca que, em todas as formas de composição, "o seu estilo se confirma em um nacionalismo, feito de extenso conhecimento da música brasileira, aliado a um sólido domínio das técnicas de composição (Lessa, 2007, p. 10)". A respeito do nacionalismo de Lacerda, Barros acrescenta:

Foi sempre fiel a sua posição de compositor brasileiro, mantendo a linha nacionalista até o fim, embora sempre buscando novas harmonias e situações originais. Mesmo quando houve aquele movimento da música de vanguarda, Oswaldo se manteve na dele, sempre antevendo que aquele

movimento não daria frutos e acabaria logo. Enquanto isso, foi estudando, escrevendo, se burilando, progredindo, enquanto outros compositores permaneceram muito tempo naquela maneira de compor, sendo depois difícil recuperar o tempo perdido (Barros, 2011, p. 400).

O compositor foi um grande mestre, inovador, mas sempre valorizando as composições nacionais. Ao compor, Barros (2011) explica que o processo de Lacerda envolvia um grande trabalho de concentração e intimidade com a poesia a ser musicada. O maestro lia e relia a poesia em voz alta até “[...] sentir o ritmo e a música nessa poesia, conforme dizia. Daí talvez a estreita relação que sempre houve entre o sentido da poesia e o sentido da música. A música sempre tinha tudo a ver com o sentido e o espírito da poesia (Barros, 2011, p. 400)”

Lacerda musicou diversas poesias de autores brasileiros, dentre eles os poetas Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade. Este último escreveu uma carta para o compositor, publicada por Barros (2011), que demonstra a parceria entre os autores:

Rio de Janeiro, 4 de novembro, 1986

Caro maestro Osvaldo Lacerda: Tive uma enorme satisfação ao receber sua boa carta e todo o precioso material que a acompanhou: as oito partituras e o cassete com as gravações de obras suas. Para um poeta acusado às vezes de “pouco musical”, é altamente confortador ver que um artista de sua qualidade pôde inspirar-se em seus versos para a criação de peças do mais fino labor. Sou-lhe grato por isso, caro Osvaldo Lacerda, e sinto-me orgulhoso por essa tão honrosa parceria.

Num abraço afetuoso, toda a admiração do Carlos Drummond de Andrade

Osvaldo Lacerda deixou um legado notável como compositor, pianista, regente e educador brasileiro. Sua vasta produção musical abrange uma ampla variedade de gêneros, incluindo obras para piano, canto e piano, coro, conjuntos de câmara, orquestra e banda. Muitas de suas composições foram publicadas e gravadas no Brasil e no exterior. Importante mencionar que sua obra pode ser encontrada no catálogo das obras de Osvaldo Lacerda, publicado em 2013 pela Academia Brasileira de Música, onde é possível encontrar não apenas suas composições musicais, como também seus livros², textos para periódicos, parte de monografia e a discografia do autor.

² A Fundação Memorial John Simon Guggenheim foi fundada em 1925 por Olga e Simon Guggenheim em memória de seu filho, que morreu em 26 de abril de 1922. A organização concede bolsas Guggenheim para profissionais que demonstraram capacidade excepcional ao publicar um corpo significativo de trabalhos nos campos das ciências naturais, ciências sociais, humanidades e artes criativas, excluindo as artes cênicas.

Cabe citar também que, apesar do mercado editorial de música de concerto no Brasil ser muito pequeno, parte da obra de Osvaldo Lacerda encontra-se publicada pelas editoras: “Academia Brasileira de Música, Artur Napoleão, Cultura Musical, Irmãos Vitale, Mangione e Filhos, Musicalia, Novas Metas, Ricordi Brasileira, e Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, MusiMed, Universidade de Brasília, Funarte, Coomusa e Vozes.” Já no exterior, Osvaldo Lacerda teve suas composições publicadas pela “GotthardDöring, Hans Gerig, Moeck, Schott’sSöhne, Tonos, e Zimmermann, da Alemanha; Frangipani Press, Paul Price, Tempo Primo, e União Pan-americana, dos Estados Unidos; Saga, da Inglaterra.” <https://abmusica.org.br/edicoes-abm/compositor/osvaldo-lacerda/>.

Osvaldo Lacerda também foi um educador musical dedicado, lecionando em instituições de ensino superior, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Dedicou-se ao ensino da teoria elementar, solfejo, harmonia, contraponto, análise musical, composição e orquestração. É autor de livros amplamente adotados em escolas de música no Brasil e em Portugal, incluindo "Compêndio de Teoria Elementar da Música", "Exercícios de Teoria Elementar da Música", "Curso Preparatório de Solfejo e Ditado Musical" e "Regras de Grafia Musical”.

Além de suas atividades como compositor e educador, Osvaldo Lacerda desempenhou papéis importantes em órgãos e entidades relacionadas à música, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da cena musical no estado de São Paulo.

Por todo seu trabalho e legado, Osvaldo Lacerda é considerado um dos compositores mais importantes da música brasileira de concerto do século XX. Suas obras continuam sendo executadas e estudadas no Brasil, e seu impacto na música e na educação musical é duradouro.

EXPLORANDO A SINTONIA POÉTICO-MUSICAL NA CANÇÃO “QUADRILHA”, DE OSVALDO LACERDA

Escrita em 1967, a canção "Quadrilha" de Osvaldo Lacerda, catalogada em seu repertório, é uma composição para coro misto a quatro vozes, a capella (sem acompanhamento musical), baseada no poema homônimo escrito por Carlos Drummond de Andrade. Esta obra não faz parte de nenhum conjunto específico de obras de Osvaldo Lacerda, sendo uma peça coral brasileira independente. A canção representa uma adaptação artística que combina a poesia de Drummond com a música de Lacerda, proporcionando uma experiência única que une palavra e som.

Para iniciar uma análise da canção, é relevante observar que, nesta composição, o compositor faz uso dos elementos rítmicos e formais característicos do gênero da quadrilha³.

³ Quadrilha - A grande dança palaciana do séc. XIX, protocolar, abrindo os bailes da corte em qualquer país europeu ou americano, tornada preferida pela sociedade inteira, popularizada sem que perdesse o prestígio aristocrático, vivida,

Dessa forma, ao compararmos as células rítmicas ou figurações rítmicas presentes tanto no gênero da quadrilha quanto na canção coral "Quadrilha", assim como na peça para piano, também denominada de "Quadrilha", ambas de Osvaldo Lacerda, notamos uma notável semelhança no uso dessas figuras rítmicas.

Figuras 1 a 4 - Principais células ou figurações rítmicas presentes na canção:

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Fonte: elaboradas por Dorit Kolling

A partir dos exemplos mencionados, é possível observar que essas figuras são simples, porém possuem um efeito rítmico denso, contribuindo para que a música da canção se assemelhe à dança de uma quadrilha, com passos vivos e marcados.

Quanto à estrutura formal do poema/canção, podemos identificar o seguinte esquema, levando em consideração a organização da poesia na música e suas implicações de significado:

Seção A (compassos 1 ao 9): corresponde aos versos 1 a 3 do poema - descreve o ciclo amoroso inicial entre os personagens.

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.

transformada pelo povo que lhe suas novas figuras e comandos inesperados, constituindo o verdadeiro baile em sua longa execução de cinco partes, gritadas pelo "marcante", bisadas, aplaudidas, desde o palácio imperial aos sertões. [...] em cinco partes, com introdução vibrante, movimentos vivos em 6/8 e 2/4, se dançou em todo lugar, terminando sempre num galope. [...] Foi cultivada por nossos compositores, que lhe deram acentuado sabor brasileiro, a começar por calado, que as fez com acento bem carioca. Hoje é dança desaparecida em quase toda a parte, [...]. (Cascardo, 1998, . 747-748).

Seção A' (compassos 10 ao 19): reexposição dos versos 1 a 3 - reforça o ciclo amoroso.

Seção B (compassos 21 ao 33): abrange os versos 4 a 6 do poema - relata os destinos dos personagens após o ciclo inicial.

João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes

Coda (compassos 34 e 35): representa o verso 7 do poema, que conclui a história, mencionando aquele que não participou do ciclo amoroso.

que não tinha entrado na história.

Essa estrutura confere à canção uma organização musical que segue a narrativa do poema, ajudando a comunicar a história de forma coesa e expressiva.

REVELANDO AS CAMADAS DE “QUADRILHA”: UMA JORNADA PELOS ELEMENTOS MUSICAIS

Após identificar a estrutura formal do poema/canção, prosseguimos com uma análise geral da obra, abordando os seguintes aspectos: melodia, ritmo, harmonia, dinâmica, textura vocal, expressão e intenção. É importante destacar que esta análise busca identificar os principais elementos presentes na composição e nos possibilita compreender melhor como a música de Osvaldo Lacerda dá vida ao poema de Carlos Drummond de Andrade, enfatizando os aspectos mais relevantes da composição sem, no entanto, entrar em detalhes minuciosos.

Na primeira seção, ou seja, na seção A, que compreende os primeiros três versos, o poeta apresenta uma cadeia de amantes, ilustrando um ciclo complexo de afetos e desafetos. Isso demonstra como os sentimentos humanos podem ser intrincados e, por vezes, não encontram reciprocidade. Cada pessoa ama alguém que, por sua vez, ama outra pessoa, criando uma rede de emoções não correspondidas. Essa dinâmica pode ser vista como uma representação poética das complexidades das relações amorosas e de como os sentimentos podem ser imprevisíveis e confusos. É uma forma de explorar a natureza humana e os desafios emocionais que muitas vezes enfrentamos em nossas relações interpessoais. No último verso, ocorre uma quebra desse movimento cíclico apresentado, uma vez que a última personagem - Lili - "que não amava ninguém".

Melodicamente, Osvaldo Lacerda escreve esta seção com frases circulares, apresentando movimentos ascendentes e descendentes na melodia entoada pela voz soprano. A cada quebra de expectativa desse amor não correspondido, a melodia vai recebendo notas mais agudas, mesmo mantendo o movimento circular citado, o que acaba por sugerir angústia devido a esse amor não

correspondido. Outro sinal dessa angústia se apresenta na forma da construção rítmico-melódica, que se estende em uma única frase (não há a presença de nenhuma pausa - silêncio), dificultando a respiração e intensificando esse sentimento angustiante.

A seção finaliza com a repetição das palavras "que não amava", num forte súbito (*f sub.*), com todas as sílabas acentuadas, suscitando uma maior eloquência musical e poética. Ela termina com o verso "que não amava ninguém", agora em meio forte (*mf*), com um sinal de decrescendo (*>*) ao final, como que representando um comportamento de resiliência e quebra desse ciclo de amor não correspondido, indo além, demonstrando a ausência de afeto.

Enquanto a soprano entoa a melodia, contraltos e tenores articulam falando (e não cantando) a palavra "amava" no mesmo momento em que a soprano canta a palavra, reforçando esse sentimento de afeto. Ao final, também em conjunto com a melodia, eles articulam o texto "que não amava", repetindo duas vezes, e ao final, "ninguém".

A voz do baixo, por sua vez, reforça apenas os nomes das personagens envolvidas no poema, cantando simultaneamente com as sopranos, mas seguindo um desenho melódico diferente. Ao final, os baixos desenvolvem uma melodia com movimento ondulante, alternando notas agudas e graves, enquanto entoam o verso "que não amava, amava ninguém".

Cabe ressaltar que a melodia está escrita com base na escala modal mixolídia⁴, o que cria uma ambiência sonora que nos remete à música folclórica do nordeste, refletindo os aspectos do nacionalismo incorporados pelo autor em suas composições.

Na **seção A'**, que vai dos compassos 10 a 19, os versos se repetem, como que num reforço de apresentação da cadeia de amantes do poema. Desta vez, a melodia principal, construída de forma idêntica à seção A, está na voz dos tenores. Enquanto tenores cantam a melodia, uma oitava abaixo (mais grave) que as sopranos, os baixos voltam a cantar os nomes das personagens do poema, mas num desenho melódico-rítmico diferente da seção anterior. O final da seção, no entanto, é cantada de forma idêntica à **seção A**.

Para sopranos e contraltos, nesta seção, o autor escreveu alguns contracantos, ora entoados pelas sopranos, ora pelas contraltos, que reforçam agora o nome da personagem e o verbo no pretérito: "João amava", "Tereza amava", e assim por diante. No final, assim como na seção A, há o reforço das palavras "que não amava", em *f súb.*, seguido de "amava ninguém", agora apresentado em uma intensidade menor, o meio piano *mp*, acrescidos de uma alteração de andamento, com a indicação de

⁴ O modo mixolídio é um dos modos musicais derivados da escala diatônica. Ele é caracterizado por sua sonoridade distinta, que inclui uma sétima menor e uma terça maior em relação à tônica. O modo mixolídio é amplamente utilizado na música e tem um som específico e reconhecível encontrados em muitos estilos musicais, como jazz, blues, rock, música popular e música folclórica.

um *rallentando* (*rall...*), ou seja, o andamento vai ficar cada vez mais lento, como que preparando o que vem a seguir.

Se na **seção A** a escala utilizada na composição foi a mixolídia, agora na **seção A'** o compositor flerta tanto com a escala mixolídia quanto com a escala de G (Sol Maior). Isto se dá pelo fato de Osvaldo Lacerda utilizar-se na nota *fa* ora natural em algumas passagens melódicas, que corresponde à escala mixolídia, e ora com a nota *fa#*, que corresponde à escala diatônica maior.

A **seção B**, correspondente aos compassos 21 a 33, é dedicada à narrativa das experiências e destinos de cada personagem. Diferentemente das seções **A** e **A'**, esta parte é composta em modo menor, geralmente associado a emoções como tristeza, melancolia e introspecção, evocando uma profundidade emocional. O uso da escala menor na música cria uma sonoridade dramática, melancólica e, por vezes, até religiosa, em alusão aos modos litúrgicos.

A voz soprano conduz a melodia principal, acompanhada pelas outras vozes. Com uma dinâmica mais suave e um andamento mais lento (Devagar - semínima = 56), o verso inicial "João foi para os Estados Unidos, Tereza para o convento" inicia com uma melodia ascendente e descendente, criando um movimento ondulatório na primeira parte. Na parte final, as vozes femininas executam a melodia numa região voz médio-grave, conferindo uma textura e sonoridade litúrgica ao trecho, reforçando o que diz o texto.

No início do verso 5, ou segundo verso da **seção B**, "Raimundo morreu de desastre...", há a inserção das vozes masculinas. O andamento se torna "mais movido", com a semínima = 69, a intensidade fica mais forte, indo para um *f súb.*. O trecho finaliza com todas vozes acentuado as sílabas de - **sas** - **tre**, enfatizando a situação trágica ocorrida com Raimundo. Já segunda parte deste verso menciona que "Maria ficou para tia", e, embora o texto não sugira isso, a música assume uma sonoridade mais litúrgica, agora numa intensidade maior, talvez para refletir a convenção social da época em relação ao casamento.

O verso 6, também dividido em duas partes, relata que "Joaquim suicidou-se". Nesse momento, o compositor introduz uma figuração diferente, com um salto melódico de sétima entre as sílabas **su-i** (suicidou-se). As vozes estão em textura homofônica e a dinâmica varia de < (*crescendo*) para *ff* (*fortíssimo*), enfatizando a tragédia.

A segunda parte deste verso anuncia que "Lili casou com J. Pinto Fernandes". Nesse trecho, Osvaldo Lacerda apresenta uma quebra no texto, uma vez que ele não utiliza o verso por inteiro. Todas as vozes repetem duas vezes apenas o texto "e Lili", em textura homofônica⁵ novamente, criando uma expectativa em relação ao destino da personagem, que anteriormente não amava

⁵ A homofonia na música se refere a uma textura em que uma melodia principal é acompanhada por acordes ou harmonias que a seguem, criando uma sensação de harmonia e acompanhamento em conjunto. É uma característica fundamental em muitos estilos musicais. No geral, as vozes "caminham" juntas, isto é, a articulação do ritmo e do texto se dá ao mesmo tempo em todas as vozes.

ninguém. Essa repetição musical na primeira vez aparece na intensidade *mf* com um *crescendo*, como se o autor estivesse questionando o destino de Lili. Já na repetição, a dinâmica é alterada para *p*, com um *diminuendo* para *pp*, acrescido de um *rallentando*, sugerindo ainda uma postura de indagação, mas agora mais em um tom mais reflexivo acerca do destino, do rumo tomado pela personagem, que está prestes a ser revelado.

Seguindo ainda a **seção B**, temos uma “sub-seção episódica” (compasso 33) que, conforme Silva (2009, p. 105), contrasta “com tudo o que foi exposto antes.” Após uma pausa em *tutti* (todas as vozes), apenas um tenor fala: “Lili casou com J. Pinto Fernandes, que não tinha entrado na história”. Podemos questionar o porquê da escolha de um tenor, o que pode ser respondido, mesmo que de forma generalista, pelo fato do tenor normalmente estar associado a certas características físicas, vocais e comportamentais que, mesmo que não devam ou não possam ser associados a todos tenores, indicam uma voz aguda, uma personalidade extrovertida e que por vezes se consideram “divos” e altamente competitivos.

Tal fala pode ser considerada como uma súbita alteração de textura sonora, indicando um final inesperado para a história. Percebe-se que neste momento não há música e que é o único nome de personagem em que é citado o nome abreviado e o sobrenome revelado de forma completa. J. Pinto Fernandes não estava presente na história até então, nesta corrente de afetos e desafetos.

Na canção de Osvaldo Lacerda este trecho falado une parte do verso 6 com o verso 7, diferentemente do que se apresenta no poema que, após a sub-seção episódica citada, conduz a música ao final, à *coda*.

Coda - compassos 34 e 35 - verso 7

Após toda a evolução da história, a canção chega ao seu desfecho com o último verso do poema "que não tinha sido mencionado na história". Isso ocorre na seção musical denominada *Coda*⁶, que é tipicamente usada para encerrar a música de maneira conclusiva. Nessa parte, o compositor revela sua interpretação sobre a função e identidade dessa seção e como ela contribui para a estrutura narrativa da versão musical do poema, ou da relação entre a música e o poema.

A *coda* está construída a partir de uma figuração rítmica com menos vigor, com colcheias, semínimas e mínimas, num andamento mais lento (Tranquilo, com a semínima = 80), apresentando um *rallentando* ao final, além da dinâmica mais suave, começando em um *mp* indo a um *p*. A textura das vozes se apresenta quase que em homofonia, dando uma sensação de clareza e simplicidade. Podemos entender ainda que esses procedimentos composicionais enfatizam a situação de J. Pinto Fernandes (personagem que não participou da seção A), mas que agora casa com Lili (que

⁶ A *coda* em música é uma seção final de uma composição que serve para encerrá-la de forma conclusiva. Geralmente, a *coda* apresenta material musical diferente da parte principal da música e é usada para dar um toque final à peça, muitas vezes enfatizando o encerramento da música de maneira dramática ou expressiva.

anteriormente “quebrou” a cadeia de amantes, por não amar ninguém), ao mesmo tempo que “resolvem” a situação dos pares que se conectam na quadrilha. A música reforça esse conflito por meio do uso de linhas melódicas mais lisas (com menos movimentos ondulatórios ascendentes e descendentes), com o andamento mais lento, com a presença do *rallentando* no final, o que acaba por descaracterizar a quadrilha enquanto dança, mas nos induz a imaginar e ouvir um final para a história. Musicalmente, esse final se caracteriza pela cadência harmônica plagal IV - I, o que significa dizer que há uma sensação de finalização mais suave, frequentemente associada a um contexto religioso ou reverente na música. Na canção, o uso desta cadência pode estar associada à ideia do casamento (religioso?) de Lili com J. Pinto Fernandes. Assim, a música apresenta um final, mas não necessariamente um final apoteótico.

Ao utilizar-se do perfil melódico apresentado na seção A, bem como o retorno ao modo mixolídio, o compositor nos leva a uma busca da memória. Assim, o sentido da *Coda*, como citação de temas ou elementos já apresentados anteriormente, se faz presente.

E LILI? AFINAL O QUE PODEMOS DIZER ACERCA DO AMOR DO POEMA CONFORME BAUMAN

O poema foi publicado em 1930, durante o período do Modernismo na literatura. Quase um século depois, o contexto e a sociedade mudaram drasticamente. As formas de interação, de comunicação (e de amar?) são outras. Mas o amor ainda é um sentimento que fala a todos. Se interpretarmos o poema como desencontros, idas e vindas do amor, podemos discuti-lo em qualquer época, utilizando também o olhar da modernidade. Dessa forma, escolhemos encarar as desilusões amorosas do poema aproximando-nos do conceito de amor líquido, de Zygmunt Bauman.

Bauman (2004) discorre sobre os vínculos humanos, suas fragilidades, as inseguranças e os desejos presentes nas relações. O texto busca analisar aspectos dos relacionamentos e dos sentimentos em uma modernidade em que tudo é efêmero, em que os afetos se dissolvem na liquidez moderna. Para os propósitos deste trabalho, buscamos nos deter nas discussões de Bauman sobre o amor.

O amor não é algo facilmente cognoscível, sobre o qual temos todo o conhecimento e as respostas. Bauman (2004) reconhece a dificuldade de se explicar, de colocar em palavras a complexidade das experiências humanas, dentre elas o amor. Embora possa ser debatido à exaustão, sempre haverá algo por dizer. Assim, mesmo reconhecendo que não poderá explicar completamente o amor, o autor propõe o desafio de discutir um dos principais temas da existência humana.

A discussão sobre o amor, para Bauman, também passa pelo tema da morte. Amor e morte fazem parte da história individual e coletiva dos seres humanos. Tanto a morte quanto o amor “[...] são eventos que ocorrem no tempo humano — eventos distintos, não conectados com ‘eventos

similares' [...] (Bauman, 2004)". Amor e morte são eventos inexplicáveis, que ocorrem ao longo da vida e dos quais os seres humanos não podem escapar:

[...] não se pode aprender a amar, tal como não se pode aprender a morrer. E não se pode aprender a arte ilusória — inexistente, embora ardentemente desejada — de evitar suas garras e ficar fora de seu caminho. Chegado o momento, o amor e a morte atacam — mas não se tem a mínima ideia de quando isso acontecerá. Quando acontecer, vai pegar você desprevenido. Em nossas preocupações diárias, o amor e a morte aparecerão ad nihilum — a partir do nada (Bauman, p. 8, 2004).

Amor e morte são eventos para os quais não podemos estar completamente preparados. São imprevisíveis, mas Bauman argumenta que tentamos nos preparar para eles, pois precisamos acreditar em certa regularidade nos eventos que ocorrem no decorrer da vida, de uma “previsibilidade”, ainda que ilusória, que nos dê segurança.

A primeira parte do poema traz personagens que tentam se conectar por meio do amor. O título, “Quadrilha”, não funciona como um preâmbulo, não prepara o leitor para o sentimento que aparece no que convencionamos chamar de primeira parte. O amor se descortina, passeia entre as personagens, mas o elo se parte em Lili.

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.

Lili não conhece o sentimento que envolve as personagens ao longo dos versos. E essa diferença na personagem também é uma quebra na regularidade. O amor surge e desaparece de maneira abrupta. Há uma cadeia de desencontros entre as personagens, que talvez não consigam experienciar de fato o amor, embora apenas Lili “não ame ninguém”. Bauman adverte que o amor não é unilateral:

Em todo amor há pelo menos dois seres, cada qual a grande incógnita na equação do outro. É isso que faz o amor parecer um capricho do destino — aquele futuro estranho e misterioso, impossível de ser descrito antecipadamente, que deve ser realizado ou protelado, acelerado, ou interrompido. Amar significa abrir-se ao destino, a mais sublime de todas as condições humanas, em que o medo se funde ao regozijo num amálgama irreversível (Bauman, 2004).

O amor não se resume a dois personagens, na primeira parte. As personagens sentem, mas não se conectam em pares. O amor as une em um elo que, talvez por capricho do destino, é rompido em Lili. O destino, como a morte e o amor, é imprevisível. Bauman o chama de futuro estranho e misterioso. Não pode ser descrito com antecedência e amar é abrir-se para ele. O tempo, o futuro, é quem descortina todos os eventos.

A segunda parte do poema traz o desenrolar do tempo e o destino de cada personagem. O leitor não sabe quanto tempo passou, mas sabe os efeitos da passagem na existência das personagens.

O futuro, que Bauman (2004) descreve como “assustadoramente desconhecido e impenetrável” flui nos versos da segunda parte: (agora tenho que descortinar o imprevisível do destino, o tempo que traz todos os eventos, e a morte de personagens)

João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

O tempo age sobre a história de cada personagem e o leitor acompanha as mudanças. Os desencontros, as mudanças e a morte não dão espaço para o amor nesta parte. A morte, destino inescapável da existência humana, que Bauman aproxima do amor na sorte de eventos inexplicáveis, vêm para dois personagens de formas distintas. Raimundo morreu de desastre, um evento abrupto e inesperado. Joaquim, por sua vez, suicidou-se. Por amor? O amor não é mencionado no destino das personagens.

O poema encerra com o compromisso entre Lili e J. Pinto Fernandes, outro evento surpreendente para o leitor. O casamento entre as personagens, no entanto, talvez não seja sinônimo de um sentimento. Para Bauman (2004), relacionamentos são investimentos, e no mundo moderno são cuidadosamente avaliados, em que as partes investem pensando na promessa de um retorno ou na fuga da solidão. Ainda assim, não definem o amor, nem são a parte mais importante ao tratar do sentimento.

O amor não requer o casamento ou, no mundo líquido, um compromisso sério. A discussão de Bauman (2004) nos permite pensar que, em uma sociedade movida pelo consumo e atravessada pelo imediatismo da cultura digital, relações duradouras tornam-se menos frequentes. Talvez o amor não tenha desaparecido, mas as conexões não são fixas. O amor vem e vai com a velocidade dos cliques e pode surgir várias e várias vezes. Ele flui, mas as relações são marcadas por desencontros.

Portanto, vimos no poema os desencontros das personagens e suas desilusões amorosas. O amor não funciona plenamente como um elo entre elas. As personagens não se conectam completamente pois, na primeira parte, Lili não ama ninguém. O tempo e o destino separam ainda mais os caminhos das personagens na segunda parte. Lili é quem tem o destino atrelado a um compromisso inesperado, mas não temos explicações sobre o amor. Talvez seja inadequado interpretarmos o poema pela ótica do amor líquido na modernidade descrita por Bauman. Mas, vemos nos versos, o amor, a morte, o tempo e o destino fluindo nos caminhos das personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise cuidadosa da canção "Quadrilha" de Osvaldo Lacerda, que se baseia no poema homônimo de Carlos Drummond de Andrade, proporcionou uma imersão na interseção complexa entre a música e a poesia. Ao longo desta investigação, foi possível discernir como a música de Lacerda estabelece um diálogo enriquecedor com o texto literário de Drummond, resultando em uma obra de arte que transcende os limites de seus componentes individuais.

No contexto da estrutura formal da canção, que segue de perto a narrativa do poema, ficou evidente sua função fundamental na comunicação coesa e expressiva da história. Esta estrutura cuidadosamente construída atua como uma espécie de espinha dorsal, garantindo que a música siga a trajetória narrativa do poema de forma coerente. É através dessa estrutura que Osvaldo Lacerda consegue traduzir com sucesso os elementos poéticos em uma experiência musical viva e marcante. Além disso, ao incorporar elementos rítmicos e formais característicos do gênero da quadrilha na composição, Osvaldo Lacerda infunde na música uma qualidade animada que evoca a dança e, ao mesmo tempo, reforça os temas de amor não correspondido e desencontros presentes no poema. Essa escolha deliberada de elementos formais ressalta a habilidade do compositor em traduzir os aspectos emocionais e narrativos do texto literário para a linguagem musical.

A análise das camadas musicais individuais, incluindo melodia, ritmo, harmonia, dinâmica, textura vocal, expressão e intenção, revela as escolhas composicionais de Osvaldo Lacerda. A melodia fluente e as variações na dinâmica não são apenas elementos musicais, mas sim ferramentas eficazes para comunicar as complexidades emocionais presentes na narrativa. Essas nuances são utilizadas de forma a transmitir momentos de angústia, tragédia e reflexão, fazendo com que a música seja um veículo essencial para a expressão dos sentimentos dos personagens. A incorporação estratégica de elementos modais na composição, como a escala mixolídia, cria uma atmosfera sonora que remete às tradições da música folclórica brasileira, conferindo à obra um toque de nacionalismo. Além disso, a utilização de escalas menores em determinadas seções da música contribui para a representação dramática das emoções dos personagens, enriquecendo ainda mais a experiência auditiva e emocional.

Ademais, a análise da canção "Quadrilha" à luz da teoria do "amor líquido" de Zygmunt Bauman amplia nosso entendimento da obra, proporcionando uma reflexão sobre a complexidade das relações humanas e os desafios emocionais enfrentados pelos personagens. O poema de Drummond e a música de Osvaldo Lacerda convergem notavelmente ao capturar a efemeridade e a imprevisibilidade do amor, destacando os desencontros, a falta de reciprocidade e as mutações ao longo do tempo.

Nesse contexto, a análise detalhada da canção "Quadrilha" revela a riqueza e a profundidade da relação entre poesia e música. Fica evidente como essas duas formas de expressão artística podem se entrelaçar de maneira poderosa para contar histórias, transmitir emoções e provocar reflexões

profundas. A obra de Osvaldo Lacerda e Carlos Drummond de Andrade permanece como um testemunho duradouro da capacidade humana de criar beleza por meio da harmonia entre palavras e sons, uma experiência capaz de tocar profundamente nossos sentidos e nossa alma.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Sinais de pontuação. In: ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I**. Tradução e apresentações de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. (p. 141 – 149).
- ALMEIDA, Regislene Dias de. A percepção da intertextualidade pelos alunos do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa: diálogo entre poema e vídeo. **Estudos Linguísticos** (São Paulo, 1978), v. 49, n. 2, p. 578-593, jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2475>.
- ANDRADE, Carlos Drummond de, (1902-1987). **Poesia completa**: conforme disposições do autor / Carlos Drummond de Andrade; introdução de Silviano Santiago. 1 ed., 3. Impr. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BARROS, Eudóxia de. **Osvaldo Lacerda, uma vida**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Música, v. 24, n.2, p. 399-402, jul/dez 2011.
- BOSI, Alfredo. Frase: música e silêncio. In: BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2000. (p. 77-129).
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, sons, ritmos**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- LACERDA, Osvaldo, 1927-2011. **Osvaldo Lacerda: catálogo de obras** / [organização: Valéria Peixoto]. Rio de Janeiro: ABM, 2013. 135 p.
- LESSA, Angélica Giovanini Micheletti. **Missa Ferial de Osvaldo Lacerda**: uma análise interpretativa. 2007. Dissertação (Mestrado em Musicologia) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 163.
- RAMIRES, Cíntia Pires de Lemos; BRITO, Luciana. Musicando o poema: o ritmo para além da teoria literária. **Revista Iuminart**, IFSP: Sertãozinho, n.6, p. 57-66, 2011. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/109>. Acesso em dez. 2018.
- SILVA, Andréia Anhezini da. **A relação poesia e música nas obras corais de Osvaldo Lacerda sobre poemas de Carlos Drummond de Andrade**: uma abordagem analítico-interpretativa. 2009. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.27.2009.tde-17092009-093511.

ANEXOS

QUADRILHA

Texto de Carlos Drummond de Andrade

Oswaldo Lacerda (1987)

Sem pressa ♩ = 76

Adaptação para 2 vozes: Dorit Kolling

Voz 1

mf Jo - ão a - ma - va Te - re - sa que'a - ma - va Rai - mun - do que'a ma - va Ma -

falado >

Voz 2

a - ma - va a - ma - va a - ma - va

4

ri - a que'a - ma - va Joa - quim que'a ma - va Li - li que não a - ma - va nin -

f *mf*

a - ma - va *mf* a - ma - va que não a - ma - va

7

f sub. guém, que não a - ma - va, *mf* que não a - ma - va nin - guém.

f sub. *mp* *mf*

8 que não a - ma - va *mp* nin - guém Jo -

10

mp Jo - ão a - ma - va Te - re - sa'a - ma - va *mp* Rai - mun - do'a -

ã o a - ma - va Te - re - sa que'a - ma - va Rai - mun - do que'a ma - va Ma -

Edição: Dorit Kolling
Outubro 2023

Quadrilha - 3

27 *ritenuto*

ri - a fi - cou pa - ra ti - a, Joa - quim su - i - ci -

ri - a fi - cou pa - ra ti - a, Joa - quim su - i - ci -

30 *ff* *rall.* *mf* *p* *pp*

dou - se e Li - lí, e Li - lí

dou - se e Li - lí, e Li - lí

33 *Uma só voz falando:* *Tranquilo* ♩ = 80 *mp*

Lilí casou com J. Pinto que não
Fernandes, que não
tinha entrado na história

que não
que não

35 *rall...* *p*

ti - nha en - tra - do na his - tó - ria.

ti - nha en - tra - do na his - tó - ria.

Quadrilha - 2

13

mf ma - Ma - ri - a'a - ma - va *mp* a - ma - va que não a - ma - va nin
ri - a que'a - ma - va Joa - quim que'a ma - va Li - lí que não a - ma - va nin
f

16

f sub. guém, que não a - ma - va *mp* a - não a - ma - va nin - guém, nin - guém.
f sub. guém, que não a - ma - va, *mp* que não a - ma - va nin - guém, nin - guém.
mf

Devagar ♩ = 56

20

mp Jo - ão foi pa - ra'os Es - ta - dos U - ni - dos, Te -
mp Jo - ão foi pa - ra'os Es - ta - dos U - ni - dos, Te -

Mais movido ♩ = 69

23

poco rall... *f sub.* re - sa pa - ra'o con - ven - to, Rai - mun - do mor - reu de de - sas - tre, Ma -
poco rall... *f sub.* re - sa pa - ra'o con - ven - to, Rai - mun - do mor - reu de de - sas - tre, Ma -
mf

HISTÓRIA DA POLÍTICA EDUCATIVA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA CULTURA ESCOLAR TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA SOCIAL



Abilio Anézio de Oliveira Filho

Doutorando em Ciências da Educação Universidad Del Sol – UNADES-PY
Servidor Técnico Administrativo da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
bilanil.50@gmail.com

Ana Lucia Ribeiro Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Professora da Universidad Del Sol – UNADES-PY
analu.rnascimento@outlook.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo demonstrar a história da política educativa inclusiva na perspectiva da cultura escolar transformadora na educação de jovens e adultos, avanços e desafios na prática social. A educação inclusiva tem como referência a flexibilidade e o respeito à diversidade e individualidade do aluno para que aprendam com criticidade e compartilhando experiências e buscando, com base em conteúdos concretos e reais e desenvolver raciocínio e interagir com outros colegas, independentes de suas condições e circunstâncias humanas e sociais negadas ao longo do tempo. Apesar de se tratar de um estudo bibliográfico foi realizado um estudo de caso em uma escola de Cuiabá-MT, como forma de entender como ocorre, na prática, as estratégias pedagógicas na perspectiva da inclusão, se contemplam o que sugerem as diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos. O resultado mostrou que o sistema de ensino atual vem desenvolvendo programas inclusivos, buscando derrubar equívocos e estigmas criados pela escola e professores em relação a terminologias como integração e inclusão, utilizadas no processo de inclusão, o qual tem em sua essência filosófica a defesa de propostas e estruturas pedagógicas que acompanhem o aluno desde o início, oportunizando uma aprendizagem permanente com a garantia de desenvolver o senso crítico ao longo da vida. No que tange ao estudo, isolado, referência prática desta pesquisa, detectou-se que o Centro de Educação de Jovens e Adultos, apesar do enfrentamento de grandes desafios, melhorou significativamente porque não somente os alunos, mas também a formação dos professores, metodologias, conteúdos e avaliação têm sido principais temas em debates na escola, que busca na medida do possível, desenvolver atividades intensas e reais para o alcance de todos.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate it aims to investigate if the educational policies adopted for the formation of youth and adults are significant in the perspective of the inclusive pedagogy of students in society, that is, if they meet personal and professional expectations and needs, contributing to the student's critical intervention and participatory in social change, with competence for entering the labor market. inclusive education is based on flexibility and respect for the diversity and individuality of the student so that they learn it critically and share experiences and seek, based on concrete and real content and develop reasoning and interact with other colleagues, independent of their conditions and human and social circumstances denied over time. In spite of being a bibliographical study, a case study was carried out in a school in Cuiabá-MT, as a way of understanding how pedagogical strategies in the perspective of inclusion occur in practice, if they contemplate what the curricular guidelines of education young people and adults. Despite the fact that it is an isolated study, the results showed that the current education system has been developing inclusive programs to overcome the misconceptions and stigmas created by the school and teachers regarding terminologies such as integration

and inclusion used in the inclusion process. its philosophical essence is the defense of proposals and pedagogical structures that accompany the student from the beginning, providing a permanent learning with the guarantee of developing a critical sense throughout life. Regarding the study, isolated, practical reference of this research, it was detected that the Center for Youth and Adult Education, despite facing major challenges, significantly improved because not only the students, but also the teacher training, methodologies, content and evaluation have been main themes in debates in the school, which seeks as far as possible to develop intense and real activities for the reach of all.

Keywords: Literacy.Training.Inclusion.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um papel crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. A perspectiva da cultura escolar transformadora é essencial para compreender os avanços e desafios da política educativa inclusiva nesse contexto. Este artigo aborda a história da política educativa inclusiva na EJA, analisando suas evoluções e as práticas sociais associadas

O Brasil, entre as décadas de 60 a 90, adotou modelos de política educacionaiseuropeus, em prejuízo a classe de trabalhadores que, sem condições econômicas e sociais de ingressarem na escola, se viram na marginalidade e total abandono, enquanto os programas educacionais reforçavam essa tendência, reproduzindo modelos educativos elitistas para uma minoria privilegiada.

Com o passar dos anos e com o advento da LDB 9.394/ 96, a história da Educação de Jovens e Adultos começou a ser reescrita, tendo como base sonhos e planos de inclusão social e igualdade de acesso à educação, já assegurado pela Constituição Federal de 1988. Desde então, apesar da crise, a Educação de Jovens e Adultos vem travando enfrentamento em relação à criação de programas educacionais inclusivos que integrem e modernizem culturalmente o povo brasileiro, marginalizado ao longo da vida, e por isso ressentiam de políticas públicas educacionais abrangentes e desafiadores que promovessem a reformulação do ensino, em larga escala, possibilitando a instrução e a inclusão social no país.

Por esta razão até hoje a EJA é uma modalidade que vem vivendo intensos desafios quanto à conquista de espaço na Educação Básica Brasileira, devido a condição do seu público, que por razões determinadas pelas circunstâncias de vida, como pobreza e falta de oportunidade, tiveram seus sonhos tolhidos e negados e hoje buscam retomar suas vidas oportunizadas pelas políticas educacionais inclusivas que até aqui, ainda em experiências pouco expressivas em relação a sua finalidade.

Nessa perspectiva, surge o termo “Inclusão”, foco deste estudo no campo da educação de jovens e adultos, tema que tem a finalidade de ressignificar o papel da escola para que se torne instituição aberta de aprendizagem, tendo como base iniciativas procedentes da vida prévia do aluno, considerado conteúdo fundamental para a formação integral do aluno, transformando-os em seres ativos e cômicos do seu papel social e não um ser passivo que se sustenta pela decisão de outrem como

concebia a escola neoliberal.

A escola inclusiva, cujos conceitos são tecidos neste estudo pressupõe a formação do aluno que conscientemente aprende a conduzir o seu barco, ou seja, sua capacidade é revertida na transformação social onde todos, independentemente de suas origens, sejam cidadãos participativos, solidário, acolhedores e envolvidos com as constantes mutações do mundo contemporâneo.

Conforme as orientações curriculares para a Educação Básica (SEDUC MT, SAP/SEB,2010), as mudanças na sociedade e no trabalho têm mostrado que o homem analfabeto, descontextualizado e mecânico tem se superado, tendo em vista que as políticas educacionais inclusivas vêm buscando atender às novas necessidades econômicas e sociais, por conta disso, as políticas educacionais buscam construir estratégias pedagógicas cujos conteúdos reais, do cotidiano do aluno são instrumentos que estimulam a prática e promovem a liberdade de pensar, criar, questionar e sugerir a partir de diferentes valores culturais, como defende a escola inclusiva.

Nesse sentido, buscando desvelar essa realidade, esta pesquisa do tipo bibliográfico, seguido por um estudo de caso, tem como objetivo identificar a prática da inclusão no contexto jovens e adultos, ou seja, como se desenvolve, na prática, as políticas educacionais inclusivas defendidas por especialistas da área educacional e se atendem às expectativas e necessidades pessoal e profissional, contribuindo para que o aluno intervenha de forma crítica e participativa nas mudanças sociais, com competência para o ingresso no mercado de trabalho e na vida social.

Sendo assim o estudo de caso desenvolvido em uma escola, tendo como sujeitos professores que atuam a décadas nessa área, mostrando os reais significados de “inclusão e integração”, abrindo discussão sobre o acesso à Educação de classes menos favorecidas, operários trabalhadores e desempregados, além de estrangeiros portadores de necessidades especiais e egressos do sistema prisional, que por circunstâncias singulares se afastaram da escola e por isso tiveram seus direitos de acesso interrompidos.

HISTÓRIA DA POLÍTICA EDUCATIVA INCLUSIVA NO BRASIL

A história da política educativa inclusiva no Brasil é marcada por avanços significativos e desafios contínuos, refletindo o compromisso do país com a promoção da equidade e a inclusão na educação. Esta trajetória pode ser dividida em várias fases, cada uma caracterizada por importantes marcos legislativos e políticas públicas.

Os primeiros esforços para a inclusão educativa no Brasil remontam ao final do século XIX e início do século XX, com a criação das primeiras instituições especializadas para pessoas com deficiência. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), seguido pelo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação

de Surdos) em 1857. Essas instituições representaram os primeiros passos na oferta de educação especializada no país (Mazzotta, 1996).

O movimento por uma educação inclusiva começou a ganhar força com a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado. A Constituição foi um marco ao reconhecer a necessidade de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A história da Educação de Jovens e Adultos começa a ser reconhecida como Educação Básica em 1.996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394/1996, consolidou esse compromisso ao estabelecer que a educação de alunos com necessidades especiais deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. A LDB destacou a importância da integração e da inclusão desses alunos, marcando um avanço significativo na legislação educacional brasileira (Brasil, 1996).

Antes disso, os alunos Jovens e Adultos eram conhecidos como “ignorantes” e analfabetos, adjetivos “desqualificativos” e “preconceituosos” que renderam ao público da modalidade Educação de jovens e adultos, em sua maioria a classe operária, pais e filhos, a marginalidade e o descaso ao longo do tempo, os quais assistiam a privilégios concedidos a jovens e adultos de famílias de classes média e abastada, considerados inteligentes para intervir de forma crítica e produtiva na sociedade brasileira.

Segundo Arroyo (2005), a educação de jovens e adultos historicamente esteve associada a movimentos de alfabetização, como o Movimento de Educação de Base -MEB e o Movimento de Cultura Popular-MCP, que emergiram nas décadas de 1960 e 1970. Esses movimentos foram fundamentais para a construção de uma cultura escolar transformadora, ao promoverem a alfabetização crítica e a conscientização política dos sujeitos envolvidos.

A década de 2000 foi crucial para a consolidação das políticas de educação inclusiva no Brasil. Em 2001, o Plano Nacional de Educação-PNE, incluiu metas específicas para a inclusão de estudantes com deficiência na educação regular. O Decreto nº 3.956/2001, que promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, reafirmou o compromisso do Brasil com a inclusão, promovendo o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino (Brasil, 2001).

A implementação de políticas inclusivas na EJA trouxe diversos avanços significativos. Um dos principais foi a criação do Programa Brasil Alfabetizado em 2003, que visou erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos. Esse programa, junto com outras iniciativas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tem contribuído para ampliar o acesso à educação e promover a inclusão social.

Em 2008, o Brasil deu um passo decisivo com a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva, que reforçou a necessidade de adaptar o sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo uma educação de qualidade e inclusiva. Essa política foi fundamental para a implementação de serviços de apoio especializado e a formação de professores para o atendimento de estudantes com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Nos últimos anos, a inclusão educacional no Brasil tem continuado a evoluir. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabelece metas claras para a inclusão, como a universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos com deficiência e a formação de professores para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2014).

A PERSPECTIVA DA CULTURA ESCOLAR TRANSFORMADORA

A cultura escolar transformadora, conforme Paulo Freire (1996), baseia-se na ideia de que a educação deve ser um ato de liberdade, conscientização e transformação social. Para Freire (1996) a educação não pode ser neutra; ela deve estar comprometida com a libertação dos oprimidos e a construção de uma sociedade mais justa.

Paulo Freire foi um dos pensadores que mais se dedicou à educação de jovens e adultos, por se tratar de uma clientela estigmatizada pelo abandono em todos setores sociais possíveis, sendo que o primeiro e o fundamental destes foi a educação, a qual não tiveram direito por estarem fora da escola por conta da opressão sofrida pela política segregadora adotada no país.

Para Freire (1996), a alfabetização de jovens e adultos deve-se comungar dialogicamente entre professor, aluno, escola e sociedade, porque estes estão interligados, daí a importância do diálogo, pois cabe ao educador, dentro de uma concepção geral, indagar ao aluno acerca de determinado problema: Por quê? Como? Por que será assim? Quando? Quem?, descortinando aquilo que para o aluno era tido como verdade. Sendo assim, o diálogo é um encontro horizontal, ocasião em que todos se dispõem a se comunicar sem que nenhum se sinta superior ao outro, estabelecendo-se um encontro amoroso, não polêmico, nem dominação, onde todos estejam engajados em transformar o mundo num mundo mais humano.

Nessa perspectiva, o ato de educar precisa ter a responsabilidade e o compromisso de ser verdadeiro, buscando a compreensão da causalidade dos acontecimentos, percebendo e analisando as partes, os fatos particulares em interação com a totalidade que os produz, possíveis somente a partir do diálogo (Jannuzzi, 1987).

Ao longo da sua história, esse é o caminho que os programas educacionais de jovens e adultos vem traçando ao longo do tempo, um método crítico para ensinar o aluno a aprender construindo racionalmente seu produto. Assim, a educação não é uma adaptação, mas uma conscientização

permanente sobre a realidade em que vive, de onde surgirá o projeto de ação a ser executado, e assim um processo permanente de ação e reflexão de fatos históricos.

Segundo Vieira Pinto (1993), a educação é um fenômeno complexo que representa a história individual do ser em sociedade, mas para além disso, é um processo que se desdobra a partir da relação que o homem estabelece com o mundo, com a comunidade, em contínua e permanente evolução, por conta disso, ela não pode ter a concepção a partir de lógica formal fechada, devendo ser medida a partir de instrumentos dialógicos.

Libâneo (1990), já compartilhava com essa visão e traz que os conteúdos, por se constituírem repertório cultural do aluno, devem articular-se às tendências que apontam para os movimentos concretos de transformação social, valorizando a escola como mediadora entre o aluno e o mundo da cultura. Ele defende a importância da escola para a transformação da sociedade, sugerindo que para tudo há fim, desta forma, a escola não foi criada para segregar pessoas, mas um espaço educativo, campo de recorrentes conflitos, com a finalidade de indagar sobre a história da ação do homem no mundo e seus efeitos coletivos

No caso na Educação de Jovens e Adultos se torna necessário que os conteúdos sejam contributivos no sentido de enriquecer os currículos sobre o direito à cidadania, bem como sua negação, assim como o direito ao trabalho, que se constitui a base da cidadania e de todos os direitos humanos. Desta forma, sendo o trabalho um direito humano, a educação necessariamente precisa avançar em propostas pedagógicas que valorize o trabalhador e os saberes sobre o trabalho, transformando-se este em sujeito do trabalho e não objeto de mercado (Brasil, MEC, 2007).

Nesse sentido, a diversidade deve se tornar um elo entre o aluno e a sua realidade, sistematizada, estimulando o senso crítico do sujeito jovens e adultos e a apreensão consciente dessa relação, promovendo esse estreitamento de forma material e imaterial, mobilizando práticas por meio de afetos, modo de viver e conviver construídos em situações de aprendizagens em sala de aula, os quais são construídos por meio de currículos, conteúdos, estruturas didáticas e organização e sistematização pedagógica. Nesse aspecto, Vieira Pinto (1993, p.84) traz o seguinte:

O compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo. Nestas condições ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação.

Nesse entendimento, o aluno jovens e adultos aprende a interpretar o fazer cotidiano, comparando, ressignificando e transformando os conteúdos, depreendendo selecionando aquilo que é relevante em suas práticas sociais, usos, interesses, costumes, hábitos, tradições e ética.

METODOLOGIA

Este estudo possui caráter exploratório e descritivo de estudo de caso, por contribuir para o aprimoramento de idéias. Foi desenvolvido a partir da pesquisa participativa, levantamento de dados bibliográficos e aplicação de questionário e entrevista aos sujeitos da pesquisa. No estudo de caso a entrevista cumpre um papel fundamental, pois é através dela que o pesquisador conhecer a visão de mundo e/ou a representação que os sujeitos têm de determinado objeto ou de sua condição.

O ato de observar contribui para a credibilidade da pesquisa, uma vez que permite que o observador chegue mais perto da perspectiva do sujeito e isso se fez com que o acompanhamento “*in loco*” das experiências diárias dos sujeitos transcorresse sem problemas (Ludke, 2001).

Quanto ao questionário formulado, consistiu como instrumento de orientação para que não perdêssemos o foco das perguntas pertinentes ao caso. Conforme Zago (2003, p.303), torna-se necessário um roteiro que vai direcionar o pesquisador à meta pretendida, no qual deve oferecer flexibilidade de diálogo para que atinja o nível desejado de informações. A entrevista, assim como o questionário e a observação, constituem técnicas necessárias durante uma pesquisa científica de estudo de caso, pois permite maior interação entre o pesquisador e o entrevistado.

O cenário de estudo foi o Centro de Estudo supletivo denominado Ceja “Almira de Amorim e Silva. Trata-se de uma unidade educativa urbana que mais atua no contexto da modalidade EJA. O centro de ensino conta atualmente com cerca de 1.000 alunos matriculados, nos períodos matutino e noturno, de forma presencial, no Ensino Fundamental e Médio. Possui código do INEP sob o n. 51038021.(Figura 1).

Figura 1. Sala de aula da Ceja “Almira de Amorim e Silva.



Os sujeitos da pesquisa foram 12 (doze) professores efetivos (denominados “P” seguidos de um número), que atuam regularmente na Educação de Jovens e Adultos, nas diversas áreas do conhecimento, os quais se orientam pela metodologia da interdisciplinaridade e da transversalidade com foco na abordagem da diversidade cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado mostrou que o Centro de Estudo Supletivo denominado Ceja “Almira de Amorim e Silva” se considera, dentro dos padrões educacionais, uma mediadora de inclusão, uma vez que se procura agregar todas as possibilidades de aprendizagens, abordando a diversidade por meio de um currículo aberto e flexível para atender à necessidade de aprendizagem e formar sujeitos críticos.

Embora seja um estudo isolado, realizado em apenas uma escola, o que não garante que todas as escolas seguem essa linha pedagógica inclusiva, os questionamentos revelaram que o contexto referencial da pesquisa supera os desafios e envida esforços e o compromisso em cumprir os preceitos curriculares que fundamentam a inclusão em todos os sentidos do desenvolvimento humano e sua intervenção como sujeito de mudanças e transformação social.

O Centro de Estudo supletivo denominado Ceja “Almira de Amorim e Silva” possui atendimento educacional especializado (AEE), tais como cursos de libras, cursos da língua escrita para alunos com deficiências, cursos de uso da informática acessível, cursos de comunicação alternativa e aumentativa, cursos de braille, cursos do uso de recursos ópticos e não ópticos, cursos de uso do soroban, cursos para autonomia na escola, cursos para alunos com deficiências, cursos para o desenvolvimento de processos mentais, cursos de capacitação em orientação e mobilidade.

A unidade é referência em educação inclusiva, em sua ação atende estudantes do sistema prisional, e estudantes com múltiplas deficiências, com mais de 1.000 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, Os estudantes freqüentam as aulas em um turno e participam de atividades na sala de recursos no contra turno. A unidade atende alunos estrangeiros, grande parte dos haitianos que residem na Capital, contam com apoio de intérpretes e auxiliares de turma. Os estudantes deficientes participam do ensino regular e no contra turno contam aulas na sala de recurso, com apoio de intérpretes e auxiliares de turma.

Nesse sentido a inclusão não é vista apenas nos seus aspectos objetivos e ingressar no mercado de trabalho ou aprender a ler e a escrever para sobreviver, mas além disso, que é despertar no aluno o sentimento de pertencimento. Este sim faz a diferença entre o aluno permanecer ou se afastar da escola. O resultado disso não é uma concessão de um favor, uma conquista. Para Barcelos e Dantas (2015, p.85):

A Educação de Jovens e Adultos, que ao longo da história brasileira sempre esteve relegada ao patamar da marginalização, concebida ora como ensino supletivo para suprir carências de escolarização, ora como educação compensatória, agora mediante a legislação, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) constituindo-se um processo regular de escolarização, devendo respeitar-se a sua natureza e especificidade, adquirindo importância e direito social (Barcelos e Dantas, 2017, p. 85)

No estudo de caso, os resultados obtidos durante a entrevista com os 12 (doze) professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos “Almira de Amorim e Silva, em relação à Educação Inclusiva, são bastante consistentes sob o ponto de vista de sua concepção no contexto da inclusão, principalmente considerando dois aspectos fundamentais do processo, quais sejam a metodologia e o conteúdo como instrumentos de inclusão.

Para os professores P 2, P 6 E P7, a educação inclusiva é feita com amor, porque incluem pessoas de nacionalidades diferentes e também alunos especiais e circunstâncias limitadas e preventivas, os quais se interagem com alunos regulares, respeitando-se e se ajudando mutuamente. Assim, as estratégias inclusivas dependem do currículo específico e flexível, cuja metodologia e conteúdo exige amplas ações estrategicamente estruturadas para atender por meio de aulas práticas as expectativas dos alunos, de modo diferenciado.

O professor da EJA tem o compromisso de passar por diversos momentos, por diferentes formas de aprendizagem e experiência por ser responsável por promover a inclusão de amplas camadas da população historicamente excluídas. não representa um mágico, nem um herói libertador, mas aquele que inventa e reinventa, de forma interativa e compartilhada, construindo metodologias pedagógicas para estimular e provocar o senso crítico do aluno, criando situações por meio de conteúdos prazerosos por suscitar ao educando a identidade de sua existência. (Larrosa, 2002)

Quando perguntado se a escola se considera dentro dos padrões educacionais uma mediadora de inclusão, os professores foram unânimes e responderam que sim, em suas justificativas os professores P4, P5, P6, P7, P9 e P12, responderam na medida do possível, em que se procura agregar todas as possibilidades de aprendizagens. Ainda os professores P1 e P8, consideram que abordando a diversidade, a educação de jovens e adultos requer em atender à necessidade de aprendizagem, para formar sujeitos críticos. Entre os fatores que preocupa diariamente todos os professores Centro de Educação de Jovens e Adultos “Almira de Amorim e Silva está na capacitação profissional e nos recursos didáticos e pedagógicos, os quais vêm na metodologia e nos recursos materiais padronizados e humanos importantes para construir habilidades e competência para se manter ativo no processo de inclusão.

Quanto à elaboração do conteúdo de inclusão, os professores P 10, P1, P5, e P7, reconhecem que é um dos momentos mais difíceis, devido às diferenças de vidas e costumes na sala de aula, que envolve alunos estrangeiros, pessoas deficiências visuais e de locomoção, além de reeducandos de

fundação de ressocialização. Segundo os professores, P9 e P3, os reeducandos de fundação de ressocialização tem sido um dos pontos mais preocupantes, já que é muito difícil contemplar a todos, mas na medida do possível procuram desenvolver atividades significativas para o alcance de todos.

Para atender as dificuldades de assimilação os professores foram unânimes em afirmar que usam como recursos material escrito, audiovisual como Data Show, vídeo, entre outros atrativos. Sobre a aprendizagem compartilhada que tem um significado peculiar porque possibilita a mesclagem cultural e elimina barreiras, cujo compartilhamento surgem contribuições transversais. A grande maioria dos professores (90%), as atividades didáticas-pedagógicas dentro e fora de sala de aula, são trabalhadas com a interação entre os diferentes grupos. Segundo o P4, há um diálogo, assim como uma troca de conhecimento e experiência, o que orienta as práticas educativas de aprendizagem ao longo da vida.

Para que essa aprendizagem ocorra de forma significativa, construindo-se um conhecimento real e crítico se torna necessário que o professor tenha uma formação permanente. Nesse sentido, observamos que, apesar do esforço da escola, em promover seminários e cursos de capacitação aos professores, os professores P2, P4, P7, P8, 12, P11, acreditam que falta mais apoio do governo por meio da SEDUC em proporcionar cursos de capacitação. Ainda segundo os professores P11 e P12, afirmam que a capacitação permanente do professor é fundamental para que ocorra inovações na prática das atividades. O professor P5, considera que a capacitação voltada para a inclusão social, o professor aprende o que o aluno precisa e necessita saber sobre as constantes mudanças sociais e a importância destas para que o aluno possa aprender e se tornar um sujeito apto a intervir nas mudanças de modo formal. Dessa maneira o aluno deixa de ser alienado e se torna um sujeito crítico porque esse é o propósito do direito, antes negado aos alunos EJA, de aprender de forma permanente sobre sua contextualidade, seu cotidiano ao longo da vida.

Ao sugerir aos professores um breve relato sobre suas experiências com alunos jovens e adultos, (70%) dos professores disseram que tem como base a troca de conhecimento, uma vez que, aprendem com as experiências dos alunos. Porém os professores P4, P9, P8 e P6, consideram que apesar da interação ser positiva, falta de estrutura para colocar em prática tudo o que definido na sala para melhor aproveitamento do aluno.

O professor da educação de jovens e adultos, conhecendo a realidade do seu alunado, a herança cultural de sua história de vida, suas condições sociais de existência devem se mostrar, assim como o aluno, um ser aberto ao diálogo e ao mesmo tempo possuidor de sonhos, de falhas, erros e necessidades para que se construa uma aprendizagem compartilhada, coletiva e prazerosa (Santos, 2000).

Nesse sentido os professores P10 e P3, afirmaram que é preciso enfrentar desafios e barreiras para dar aulas contextualizadas O professor da Educação Básica Inclusiva tem que flexibilizar

atividades, desenvolvendo estratégias para um recomeço permanente, devido às circunstâncias e condições de vida do aluno. Para isso é preciso apostar nas relações éticas e afetivas entre os alunos, tanto dos que possuem determinada deficiência, seja de locomoção, visual, ou de comunicação por conta da linguagem (estrangeiro), como daqueles tido como alunos regulares.

Os professores foram unânimes em afirmar, que a separação e/ou distinção entre alunos regulares “normais” e outros denominados como “deficientes visuais, além de estrangeiros e egressos do sistema prisional, acaba cristalizando certo preconceito. Apesar disso, a opinião é unânime quando afirmam que trabalhar na educação de jovens e adultos é uma riqueza de conhecimento para todo o profissional, pois a aprendizagem é uma vida de mão de dupla, considerando que os alunos, por conta da vida que tiveram, têm e sempre terão conhecimento para agregar na aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Estudo foi bastante significativo do ponto de vista teórico, uma vez que detectou se, por meio de intensas leituras, relevantes trabalhos voltados à educação de jovens e adultos, os quais mostraram denunciaram práticas pedagógicas oriundas de políticas públicas fragmentadas e discriminatórias e que inviabilizavam a prática inclusiva no contexto da EJA.

Para isso desdobrou-se acerca de assuntos que discorrem sobre as mudanças que vêm ocorrendo no currículo da modalidade EJA, desde o seu surgimento como educação popular até ser reconhecida pela Constituição Federal 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, como modalidade da Educação Básica, visando proporcionar ao aluno EJA a oportunidade de ser tratado igualmente aos alunos da escola regular, antes preterido devido a circunstâncias e condições sociais opressoras, discriminatórias e excludentes.

Um dos principais achados foi com relação a conteúdos, tema tão presente nos discursos do campo pedagógico. Esses conteúdos preteridos eram justamente as experiências de vida, a cultura, os costumes dos alunos jovens e adultos, que por serem analfabetos até então, nas décadas de 60 a 90, não tinham suas práticas sociais reconhecidas formalmente no contexto das escolas. Houve muitos problemas, desafios e barreiras em torno do reconhecimento desse direito. Um dos principais foi a formação do professor para trabalhar com esse público, considerado quase imperfeito.

Os professores não tinham o preparo necessário para atender às expectativas de alunos jovens e adultos que se sentiam isolados, limitados e oprimidos devido a recursos materiais não atendiam às reais necessidades, conteúdos e metodologias descontextualizadas, os quais serviam muito mais para encolhimento principalmente em relação ao combate ao analfabetismo, o qual tinha como foco que os alunos aprendessem a decodificar, reconhecer as letras e usá-las de funcional para servir a interesses dominantes.

No contexto específico da escola pesquisada, os relatos apontam que a escola está se adequando à manutenção da cultura da educação inclusiva. Isto se torna evidente, principalmente pelas respostas dos professores aos questionamentos, os quais demonstram a utilização de estratégias metodológicas que têm como foco incluir pessoas com deficiência e outras necessidades, assim como estrangeiros.

Nessa perspectiva a escola, que é referência na modalidade jovens e adultos busca desenvolver projetos pedagógicos que agregam todas as possibilidades de aprendizagens, abordando a diversidade cultural que a educação de jovens e adultos requer, que é de atender à necessidade de aprendizagem. Para isso, desenvolvem atividades que trabalham a interação entre os diferentes grupos de alunos, cada qual com sua necessidade, estabelecendo, nesse espaço o diálogo, a comunicação, a interação e o compartilhamento, assim como a troca de conhecimento e experiência, o que orienta as práticas educativas de aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre: Imagens e Autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARCELOS, Valdo. DANTAS, Tânia Regina (orgs). **Políticas e Práticas na Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.956/2001**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Ministério da Educação e da Cultura, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de educação de adultos**. Brasília/Goiânia: Ministério da Educação e da Cultura, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto Pedagógico**: Paulo Freire e MOBRAL. 3ª. Ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Campinas, jan.abr 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9ª ed.. São Paulo: Loyola, 1990.

LUDCKE, M. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. **Orientações Curriculares para a Educação Básica**. Cuiabá.Gráfica Print, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez. 1996.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p.84.

ZAGO, Nadir (org.) **Itinerários de pesquisa**: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.303.

FATORES INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CURSO DE AGRONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT



Claudio Pereira de Souza

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES-PY
 Servidor Técnico Administrativo da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
 claudiop.hu01@hotmail.com

Ana Lucia Ribeiro Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU
 Professora da Universidad Del Sol – UNADES-PY
 analu.rnascimento@outlook.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os fatores institucionais associados a taxa de evasão escolar da Educação Superior do curso de graduação de Agronomia da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Utilizando como referência normativa o conceito de evasão da Comissão Especial de Estudos da Andifes, que entende como evadido qualquer aluno que saia definitivamente do curso de origem sem concluí-lo. Sabemos que a evasão é um problema a ser superado pela educação em seus diversos estágios, na qual as Instituições de Ensino Superior também sofrem com as perdas constantes de alunos. A pesquisa foi realizada nos pólos Cuiabá, Araguaia e Sinop, que tem em sua estrutura educacional o curso de graduação em Agronomia. O percurso metodológico utilizado de estudo de caso, de abordagem quali-quantitativa esta dividido sob dois aspectos: quanto aos fins, pesquisa bibliográfica e descritiva, quanto aos meios através da estatística descritiva exploratória, com cálculo dos índices de permanência e evasão pelo método “de fluxo” ou “de acompanhamento de estudantes” dos dados do Censo da Educação Superior e com cálculo dos índices de permanência e evasão pelo método “de fluxo” ou “de acompanhamento de estudantes” dos pólos ofertados da IES em questão. Os resultados revelam expressivos com 12,5% de taxa de evasão média anual no período de 2019 a 2022 em análise. Embora os campus educacionais em análise possuam características semelhantes em sua estrutura de oferta acadêmica institucional, se diferem no quantitativo de alunos, ingressos, matriculados, concluintes e outros. A análise bivariada analisada por campus de oferta, a taxa de evasão anual no período de 2019 a 2022, por campus registram 13,75% no campus Cuiabá, 17,5% no campus Araguaia/Barra do Garças e 14,5% no campus Sinop no período em análise. Como efeito direto da pandemia da Covid-19 o curso de Agronomia apresentou aumento de matriculas trancada, e queda de alunos concluintes de 130 alunos no ano de 2019 para 77 alunos em 2020 inicio da pandemia, devido não somente à evasão, mas também ao atraso nos períodos letivos. Espera-se que este estudo, sirva de base para que gestores de IES, com o seu quantitativo, utilizem como referência para a construção de procedimentos da equipe gestora dos fatores institucionais na busca de reduzir ou eliminar a evasão educacional superior no curso de Agronomia da UFMT

Palavras-chave: Educação Superior, Evasão

ABSTRACT

This article aims to analyze the institutional factors associated with the dropout rate from Higher Education in the undergraduate Agronomy course at the Federal University of Mato Grosso-UFMT. using as a normative reference the concept of evasion from the Andifes Special Studies Commission, which considers any student who definitively leaves their original course without completing it to be an evader. We know that dropout is a problem to be overcome by education in its various stages, in which Higher Education Institutions also suffer from the constant loss of students. The research was carried out at the Cuiabá,

Araguaia and Sinop centers, which have an undergraduate course in Agronomy in their educational structure. The methodological path used as a case study, with a qualitative-quantitative approach, is divided into two aspects: in terms of ends, bibliographic and descriptive research, and in terms of means through exploratory descriptive statistics, with calculation of retention and evasion rates using the “determination” method. flow” or “student monitoring” of data from the Higher Education Census and with calculation of retention and dropout rates using the “flow” or “student monitoring” method of the centers offered at the IES in question. The results are impressive, with an average annual dropout rate of 43.92% in the period from 2019 to 2022 under analysis. Although the educational campuses under analysis have similar characteristics in their institutional academic offer structure, they differ in the number of students, entrants, enrollees, graduates and others. The bivariate analysis analyzed by campus of offer, the annual dropout rate in the period from 2019 to 2022, by campus recorded 13.75% on the Cuiabá campus, 17.5% on the Araguaia/Barra do Garças campus and 14.5% on Sinop campus in the period under analysis. As a direct effect of the Covid-19 pandemic, the Agronomy course showed an increase in closed enrollments, and a drop in graduating students from 130 students in 2019 to 77 students in 2020 at the beginning of the pandemic, due not only to dropouts, but also to delays during school periods. It is expected that this study will serve as a basis for HEI managers, with their quantity, to use as a reference for the construction of procedures for the management team of institutional factors in the search to reduce or eliminate higher educational evasion in the Agronomy course at UFMT

Keywords: Higher Education, Evasion.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um problema evidente na educação brasileira, que ocorre em todos os níveis de ensino, e possui uma natureza multiforme, visto que se manifesta de várias maneiras ao longo da vida escolar. Nas instituições de Educação Superior, a evasão é considerada um problema social de grande impacto para as instituições do setor público, cujos recursos públicos aplicados, são considerados sem o devido retorno (Silva Filho *et al*, 2007). Esse fenômeno é um problema que preocupa não só as instituições de educação superior, como também órgãos públicos e autoridades que têm como foco principal a educação (Pereira, Zavala, Santos, 2011)

Na educação superior é a própria diversidade conceitual entorno do tema. Por se tratar de um termo polissêmico, a evasão pode ser compreendida como abandono, desistência, fracasso, saída definitiva do curso, da instituição e/ou do sistema escolar. Além disso, pode ser apenas uma suspensão temporária dos estudos, uma mobilidade ou uma transferência de curso e/ou de instituição. (Dore *et al* 2011).

Ao se considerar a complexidade e a natureza multiforme da evasão escolar, essa não pode ser investigada isoladamente, fora do contexto socioeconômico, histórico e político é necessário fazer um entrelaçamento entre macro determinações de questões específicas que envolvem o educando no seu processo atual de escolarização.

Para Nascimento (2019, p.14), “[...] falar de evasão não é uma tarefa simples, pois envolve muitos fatores como a escola, aluno, família, questões sociais, econômicas e culturais”, tornando evidente a dificuldade de identificar e controlar as suas causas.

No entanto Johann (2012, p. 70-71). Considera importante salientar que:

A evasão escolar não é um fenômeno provocado exclusivamente por fatores existentes dentro da escola, pelo contrário, a maneira como a vida se organiza fora da escola tem reflexos na conduta escolar. A combinação destes fatores acaba interferindo diretamente na evasão escolar (Johann, 2012).

Na pesquisa, foi utilizando como referência normativa o conceito de evasão da Comissão Especial de Estudos da Andifes, sobre a evasão escolar nas universidades públicas brasileiras, instituída no ano de 1996, que considera a evasão “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”, e relaciona alguns fatores associados à evasão, como: fatores pessoais, fatores internos e externos à instituição. (ANDIFES *et al*, 1996, p. 25).

Silva Filho et al. (2007), considera a evasão escolar superior é para a sociedade, uma perda social, acadêmica e econômica trazendo a importância de se compreender esse fenômeno, levando em consideração fatores da falta de instrução sobre determinado curso, sobre a profissão ou sobre a própria estrutura curricular da IES.

Embora a evasão seja considerada uma perda social, Santos (2014), Baggi e Lopes (2011), consideram, que esta temática ainda não ocupa lugar central nas discussões no campo da Administração Pública, uma vez que, comparados a outras áreas, a quantidade de trabalhos que a abordam é mínima, enquanto internacionalmente a evasão é uma pauta de destaque para os gestores de instituições de ensino.

Neste sentido a pesquisa tem como objetivo central a analisar os fatores institucionais associados a taxa de evasão escolar da Educação Superior do curso de graduação de Agronomia da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, no período de 2019 a 2022, utilizando como referência normativa o conceito de evasão, Comissão Especial de Estudos da Andifes, nos pólos Cuiabá, Araguaia e Sinop, que tem em sua estrutura educacional o curso de graduação em Agronomia,

A pesquisa justifica-se pela investigação de fatores citados na literatura dos desafios deste fenômeno, que através dos resultados e concerne com a literatura, espera-se servir de referência para políticas de assistência acadêmica da equipe gestora, a permanência dos discentes desta IES, e colaborar como referência para outras IES, na construção de políticas educacionais, na busca de respostas dos fatores institucionais de evasão escolar em suas instituições de Ensino Superior.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A LEGISLAÇÃO: BREVE RELATO

O ensino superior no Brasil é organizado a partir de normas instituídas por meio de instrumentos legais demarcando, cada um à sua época, os parâmetros reguladores da educação

nacional, e em especial da educação superior. Cabe ressaltar que a política educacional brasileira da Educação Superior, na sua formulação e execução são reflexos de diferentes propostas embasadas em projetos políticos e perspectivas históricas diversas,

Os princípios básicos, da Educação Superior, encontra-se respaldada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seus artigos 205 a 213, que garantia a todos os cidadãos brasileiros, o direito a igualdade de condições de acesso e permanência no intuito do pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania. Em seu artigo 207, da referida Constituição Federal, determina que as universidades gozem de autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial, devendo obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

Na atualidade o principal aspecto legal da Educação Superior encontra-se respaldado na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos artigos 43 a 57 dedicados à educação superior representam o incremento de temas inerentes à oferta da educação superior e ao desenvolvimento e preparo do aluno para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho e determinam algumas finalidades deste nível de educação, como a elevação do interesse pela criação cultural e o desenvolvimento da essência científica e do pensamento reflexivo da formação profissional. A formação profissional nas diferentes áreas do conhecimento possibilita não apenas a inserção em setores profissionais, mas contribui também para a formação e o desenvolvimento do País (Brasil, 1996).

Segundo Ranieri (2000, p. 142), a edição da Lei nº 9.394/96 assinala, efetivamente, um marco inovador e modernizador em termos de organização, oferecimento e controle das atividades públicas e privadas na área da educação. Porém Belloni (2002), entende que a LDB/96 não prevê, como deveria, a obrigatoriedade por parte das universidades em realizar ou desenvolver pesquisa e colaborar para o avanço do conhecimento.

Apesar de ser competência da União oferecer e regulamentar a educação superior, Estados e Municípios poderão igualmente oferecê-la, desde que já tenham se desincumbido de oferecer os níveis de ensino de suas respectivas competências (Brasil, 1996).

Outro fator importante de amparo legal na LDB são as modalidades da Educação Superior no Brasil que, de acordo com o artigo 44, consistem em: cursos sequenciais, cursos de graduação, cursos ou programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu e cursos de extensão (Brasil, 1996).

Ainda sobre o tema Educação Superior, em termos de legislação brasileira, a Lei Nº 10.861/2004, Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Decreto nº

9.235/2017 – Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições da educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Um importante marco legal para a Educação Brasileira foi a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que tornou o Plano Nacional de Educação (PNE) uma exigência Constitucional, cujo propósito do PNE é elevar o número de cidadãos com formação superior no Brasil. enquanto política normativa estabelece metas, para o decênio 2014-2024 que visa a elevar a taxa bruta das matrículas na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população, para estudantes de dezoito a vinte e quatro anos, objetivando garantir a qualidade da oferta e expansão para no mínimo quarenta por cento das novas matrículas em IES no segmento público (Brasil, 1996, 2014).

Na atualidade a política educacional brasileira contém diversos programas de inclusão, como o Programa Universidade para todos (PROUNI), o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), o REUNI, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) na busca de evitar a evasão dos discentes.

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

A evasão escolar é um fenômeno historicamente discutido nas reflexões acerca da educação no Brasil, considerada um dos principais fatores do fracasso escolar em um país marcado por desigualdades de várias de ordens, que aposta na educação como um meio para diminuí-las. Trata-se de um fenômeno social definido como interrupção no ciclo de estudos que provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas (Gaioso, 2005).

Segundo Riffel e Malacarne (2010, p 42), o termo evasão, significa o “ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar Dore e Luscher (2011, p 23) consideram a evasão escolar como uma saída definitiva do aluno não somente da instituição, mas também do sistema e do nível de ensino, dizem que:

[...] a evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno (Dore e Luscher, 2011)

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) define os eventos que desencadeiam a evasão como (a) abandono (deixar de se matricular); (b) desistência (formalização junto da universidade); (c) exclusão por norma institucional; e (d) transferência (mudança de curso), sendo esta última

circunstância considerada apenas uma adaptação, uma vez que o discente permanece determinado em cursar o ensino superior (Ristoff, 1999).

Johann (2012, p. 65), aponta um dado importante em que a evasão é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, em que o aluno não renova:

[...] o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Esta situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, uma vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola (Johann, 2012).

Segundo Auriglietti (2014), as pessoas que por um motivo abandonam ou evadem-se da escola, podem parte de uma grande parcela de cidadãos com má formação educacional, dificuldades em assumir questões fundamentais de uma vida social e profissional ou no que se refere à cidadania.

Vemos assim que a discussão em torno do conceito de evasão apresenta abordagens diversas, é um dos problemas que preocupam as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares em todos os níveis da educação, sendo um dos maiores desafios que a educação da rede pública brasileira, sendo a esse fenômeno atribuídos fatores que não estão resumidos apenas à instituição de ensino, mas sim a um complexo processo envolvendo Estado, a sociedade e a família.

Em se tratando da evasão escolar na Educação Superior, é um evento que apresenta maior incidência durante o primeiro ano de ensino superior. Este período é considerado como crítico por implicar na ruptura de etapas na vida do indivíduo, associado a inúmeras variáveis acadêmicas, financeiras e institucionais (Bernardo *et al.*, 2017).

Os dados do Censo da Educação Superior apontam que 56,8% dos estudantes ingressos em 2010 e apenas 37,9% concluíram os estudos. Os outros 5,3% continuavam na graduação após 6 anos (Brasil, 2017).

Segundo Lobo *et al.* (2012, p 642), a evasão no Ensino Superior,

[...] é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais”. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. Para o setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno, já para o setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (Lobo *et al.*, 2012).

Diante do exposto, é necessário que o estado proponha políticas públicas para acompanhar os contornos que o problema da evasão assume e fizer correções e investimentos sociais para assegurar não somente o acesso de alunos nas IES, mas a permanência e a conclusão do Ensino Superior em instituições de qualidade. reduzir a taxa de desistência e ampliar a permanência dos discentes nas IES, são desafios dos gestores e profissionais da educação brasileira (Brasil, 2020).

POSSÍVEIS CAUSAS DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SEGUNDO A LITERATURA

Ao falarmos das causas da evasão na Educação superior, seja ele público ou privado, se faz necessário discutirmos sobre as possíveis causas apontadas na literatura. Para Fritsch, Rocha e Vitelli (2015), é considerado evasão na Educação Superior, o ingresso e a não conclusão de um curso de graduação por desistência. Para os autores, trata-se de um processo de exclusão determinando fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino superior (IES) que interferem na decisão de abandono do curso.

De modo mais geral, os motivos subjacentes que levam à decisão de sair da IES, ou seja, de abandono do curso, envolve duas etapas. A especificação de um modelo lógico comportamental, e estratégias econométricas que identifiquem a importância de cada elemento do modelo, como a falta de serviços educacionais de qualidade, assim como a ausência de visão futura acerca dos ganhos que o estudo trará para o crescimento intelectual e pessoal, pode levar ao aluno a desistir da escola e entrar para o mundo de trabalho precocemente (Neri, 2009).

Para alguns estudiosos como Silva (2016), o principal motivo é a própria IES pois a mesma atua como agente de violência simbólica e invisível, tal fato ocorre por meio do estabelecimento de regulamentos opressivos, assim como táticas de avaliação aplicadas com métodos inadequados a realidade da instituição..

Segundo Lamers *et al.* (2017), a evasão do discente pode estar relacionada com a dificuldade que ele apresenta em conciliar o estudo com o trabalho, neste caso, considera importante a IES propor atividades dinâmicas que dialoguem com a realidade em que o discente está inserido, capacidade organizacional para executar tarefas e cumprir os prazos estabelecidos pela instituição.

Ainda Silva (2016, p 22) considera que a evasão escolar podem ocorrer por motivos diversificados vinculada a fatores internos e externos a IES, podendo citar fator interno como professores não qualificados a função que irão exercer, provocando a má qualidade de ensino, pode comentar como fator externo a falta de materiais, necessidades de trabalho por parte do discente.

Segundo Lamers *et al.* (2017), a evasão do discente estar relacionada com a dificuldade que ele apresenta em conciliar o estudo com o trabalho, neste caso, considera importante a IES propor atividades dinâmicas que dialoguem com a realidade em que o discente está inserido, capacidade organizacional para executar tarefas e cumprir os prazos estabelecidos pela instituição.

Baseado no que foi exposto, pode-se observar várias são as causas da evasão na Educação Superior apontada na literatura, evasão é um fenômeno de múltiplos fatores, que pode ocorrer com

pessoas de todos os contextos socioeconômicos, culturais e modalidades de ensino. Para tanto, é necessário compreendê-lo para criar alternativas de retenção, apoiando os estudantes na permanência e êxito em seus cursos.

METODOLOGIA

A pesquisa classifica-se como exploratória descritiva de estudo de caso, de abordagem quali-quantitativa, dividida sob dois aspectos: quanto aos fins, pesquisa bibliográfica e descritiva, quanto aos meios, estudo de caso, que pretende analisar os fatores institucionais associados a evasão na Educação Superior do curso de Agronomia da UFMT, no período de 2019 a 2022. pelo entendimento de ser este o tipo de investigação seja mais adequado em se tratando da natureza da pesquisa.

A pesquisa um estudo de caso, na abordagem quali-quantitativa permite o o aprofundamento, análise a compreensão dos dados no alcance dos objetivos propostos na investigação. Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31) “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas [...], na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas”.

O cenário de estudo foram três polos educacionais Cuiabá, Araguaia e Sinop da UFMT, cursos de Agronomia da Universidade Federal de Mato Grosso, nos pólos de Cuiabá, Araguaia e Sinop, que tem em sua estrutura educacional o curso de graduação em Agronomia (Tabela 1):

Tabela 1. Curso de Agronomia por Pólo – UFMT

Pólos	Setor	Número de Vagas	Periodo	Regime Acadêmico	Duração do Curso
Cuiabá	Faculdade de Agronomia e Zootecnia	86	Integral	Crédito	5 anos
Araguaia	Instituto de Ciências Exatas e da Terra	45	Integral	Crédito	5 anos
Sinop	Instituto de Ciências Agrárias e Ambientais	100	Integral	Crédito	5 anos

Fonte: UFMT, 2023

Os dados estatísticos quantitativos a serem utilizados nesta pesquisa serão os microdados do Censo da Educação Superior–CES do período de 2019 à 2022, anti e pós pandemia da incidência do COVID-19, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Setor de Gestão de Proteção de Dados da UFMT dos 3 (três) pólos/campus educacionais, Cuiabá, Araguaia e Sinop, que possuem em sua estrutura acadêmica o curso de

Graduação em Agronomia.

A revisão bibliográfica foi realizada através do portal de periódicos da CAPES, buscando estudos anteriores que tratam a temática da evasão na Educação Superior, com a finalidade de identificar quais seriam os fatores institucionais que afetam a evasão, e nas bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico. Tendo como base de fontes de referências livros, artigos, monografia em língua portuguesa. Para a busca foi utilizado as palavras chaves na língua portuguesa "evasão escolar", "educação superior", "evasão na instituição pública", "educação" "evasão na educação superior".

A análise documental dos aspectos institucionais administrativos foi utilizado dados da UFMT disponibilizados através do Setor de Gestão de Proteção de Dados da UFMT sobre a categoria administrativa da IES, projeto político pedagógico do curso de Agronomia dos pólos objetos de estudo, entre outros aspectos considerados relevantes no decorrer da pesquisa

Corbin e Strauss (2015) apontam que os dados de uma pesquisa podem ser oriundos de diferentes fontes, como: observações, entrevistas, documentos entre outros. Os procedimentos, para esses autores, são utilizados para conceituar e deduzir os dados e, assim, situarem relações com os conceitos.

A técnica de análise dos dados coletados foi através da estatística descritiva exploratória, com cálculo dos índices de permanência e evasão dos discentes matriculados nos três pólos de ensino, Cuiabá, Araguaia e Sinop, utilizando a fórmula dos estudos de Silva Filho *et al* (2007), por considerar adequada as hipóteses e objetivos propostos, abaixo descrita.

Fórmula: Índices de permanência e evasão

$$E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)]$$

Fonte: Pereira, Zavala e Santos (2011)

Segundo a fórmula "E" é evasão, "M" é número de matriculados, "C" é o número de concluintes, e "I" corresponde ao número de ingressantes, "n" é o ano em estudo e "(n-1)" é o ano anterior ao cálculo. O trabalho de Silva Filho *et al* (2007) não deixa claro como foram tratadas as situações de alunos com matrícula trancada, o que poderiam acarretar em interferência significativa. Nesta pesquisa foi considerado, conforme a fórmula acima, o número de alunos matriculados, concluintes e ingressos, por ano e por campus educacional de análise.

Para Dennis J. et al (2014, p. 516), o "coeficiente de correlação como uma medida

descritiva da intensidade de associação linear de duas variáveis [...]” é o modelo estatístico que melhor se aplicava para estudar a relação do turno e a duração dos cursos com a variável principal do estudo, a evasão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de Agronomia da Faculdade de Agronomia e Zootecnia da UFMT, os aspectos institucionais relacionados as políticas educacionais de ensino na graduação constitui-se uma das etapas do processo de formação profissional. O ensino de graduação e a educação continuada representam um dos compromissos essenciais da UFMT, com vistas não só à democratização do conhecimento, mas também à contribuição no processo de qualificação permanente dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

As atividades de apoio didático-pedagógico às ciências básicas do Curso de Graduação em Agronomia é regido pela Resolução CNE nº 1 de 02 de fevereiro de 2006, do Ministério da Educação, no Art. 1º, que institui o regulamento como elemento facilitador da gestão e operacionalização dos procedimentos referentes às atividades de apoio didático às ciências básicas do curso.

Em sua estrutura acadêmica oferece 40 vagas, em regime semestral, e em créditos, com modalidade presencial, com aulas teóricas e práticas geralmente com 40 vagas por semestre, definido pelo colegiado do curso. A Carga horária e período de integralização corresponde a um total de 4.848 horas, sendo 4.576 horas de disciplinas obrigatórias, e 192 horas de disciplinas optativas e 80 horas de atividades complementares, cujo período mínimo de integralização é de 10 semestres e o máximo de 15 semestres.

Na classificação das Instituições de Educação Superior no Brasil, a avaliação institucional da UFMT, segundo os indicadores de qualidade do Conceito do Curso (CC), desde 2019 se mantém no conceito 4 (quatro), havendo uma queda em 2022 para o conceito 3 (três). A UFMT disponibiliza editais de ingresso específicos para estudantes indígenas e estrangeiros que contam com a oferta de vagas suplementares, sendo comum existirem turmas com mais de 40 alunos no primeiro semestre (UFMT, 2013).

Além disso, parte das matrículas adicionais é proveniente de editais de transferência externa, retorno de aluno evasivo e retorno de diplomado. Essa é, portanto, uma das alternativas adotadas pela UFMT para a ocupação das vagas ociosas que não puderam ser supridas pelo processo seletivo regular (Tabela 2).

Tabela 2. Taxa de Ocupação de Vagas por Campus – 2019 a 2022

Campus	Ano/Taxa (%)			
	2019	2020	2021	2022
Cuiabá	94,19	88,37	93,02	86,36
Araguaia/ Barra do Garças	95,56	86,67	95,56	100,00
Sinop	90,00	70,00	76,00	88,00
Média do período %	93,25	81,68	88,19	91,45

Fonte: UFMT/2023, elaborada pelo pesquisador.

Numa visão global do fenômeno em estudo a situação acadêmica dos alunos do curso de Graduação em Agronomia da UFMT, com efeito direto da pandemia da Covid-19 apresentou aumento de matrículas trancada, de 189 matrículas trancadas em 2019 para 493 em 2022, e queda de alunos concluintes de 130 alunos no ano de 2019 para 77 alunos em 2020 início da pandemia, devido não somente à evasão, mas também ao atraso nos períodos letivos. Porém observa-se que em 2022, ano final da pandemia ocorreu a aumento de concluintes para 118 alunos (Tabela 3).

Tabela 3. Situação Acadêmica - Agronomia 2019 a 2022

Categoria	Ano			
	2019	2020	2021	2022
Ingressante	223	185	236	209
Matriculado	1.015	913	916	916
Trancada	189	323	456	493
Concluído	130	77	122	118

Fonte: UFMT/2023, elaborada pelo pesquisador.

Na interiorização do curso de Agronomia da UFMT, consta presente em 3 (três) municípios do estado, campus educacionais: Cuiabá, Araguaia e Sinop, apresentaram queda de número de ingresso no período de 2019 à 2022, sendo 223 alunos no ano de 2019 para 185 alunos em 2020, ano de início da pandemia (Tabela 4).

Tabela 4. Total de Alunos Igressos por Campus – 2019 a 2022

Campus	Ano/Número				Total do período 2019 à 2022
	2019	2020	2021	2022	
Cuiabá	81	76	100	76	333
Araguaia/Barra do Garças	52	39	51	45	187
Sinop	90	70	85	88	333
Total	223	185	236	209	853

Fonte: UFMT/2023, elaborada pelo pesquisador.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizou-se a estatística descritiva, no intuito e identificar a evasão média dos 3 (três) pólos/campus da IES em análise que tem em sua estrutura pedagógica o curso de graduação em Agronomia e e também correlacionar os aspectos institucionais tidos como potenciais de influência na evasão. Para isso, a técnica de análise dos dados coletados foi através da estatística descritiva exploratória, com cálculo dos índices de permanência e evasão dos discentes matriculados através dos microdados do Censo da Educação Superior–CES e do Setor de Gestão de Proteção de Dados da UFMT, do período de 2019 à 2022.

Os resultados revelaram expressiva taxa anual de evasão escolar superior do curso de Agronomia que mantém uma constância nos anos analisados, sendo registrado no ano de 2021 durante a pandemia a maior taxa anual de evasão, considerando os 3 (três) campus de análise correspondendo a 19%, e a menor de 9% em 2020 início da pandemia. A evasão média anual do período de 2019 a 2022, foi de 12,5% (Tabela 5).

Tabela 5. Taxa Anual de Evasão - Agronomia

Ano	Taxa Média de Evasão
2019	11 %
2020	9%
2021	19%
2022	11%
Evasão Média do Período	12,5%

Fonte: UFMT, 2023, elaborada pelo pesquisador.

Na análise bivariada pela correlação de fatores, estruturais e institucionais ligados internamente à instituição, ações de cunho pedagógico, administrativo e de serviços das causas da evasão escolar, foi analisada por campus de oferta, a taxa de evasão média anual por campus registram 13,75% no campus Cuiabá, 17,5% no campus Araguaia/Barra do Garças e 14,5 % campus Sinop. Observa-se que o período da pandemia de 2020 a 2021 apresentou maior taxa de evasão em todos os campi em análise, abaixo descritos na Tabela 6.

Tabela 6. Taxa de Evasão Anual- por Campus - Agronomia 2019 a 2022

Campus	Taxa de Evasão/Ano (%)				Evasão Média (%) por campus
	2019	2020	2021	2022	
Cuiabá	12%	14%	19%	10%	13,75%
Araguaia/Barra do Garças	14%	23%	22%	11%	17,5%
Sinop	10%	20%	18%	10%	14,5%

Fonte: UFMT, 2023, elaborada pelo pesquisador.

Na análise dos fatores institucionais da UFMT, influenciadores na evasão escolar superior considerando os parâmetros da a avaliação institucional, políticas educacionais, turno de oferta do

curso, duração do curso, flexibilidade curricular, suporte pedagógico, dentre outros, citados em estudos de Pereira, Zavala e Santos (2011), Silva Filho et al. (2007), Sampaio et al. (2011), Tontini e Walter (2014) e Santos (2014), Baggi e Lopes (2011), estão apresentados conforme síntese dos resultados exposto (Quadro 1).

Quadro 1. Síntese dos resultados encontrados e sua relação com a literatura

Variáveis de Análise	Resultados da Pesquisa	Estudos Anteriores
Avaliação Institucional	Na Classificação das Instituições de Educação Superior no Brasil, a Avaliação Institucional da UFMT, segundo os Indicadores de Qualidade do Conceito do Curso (CC), desde 2019 se mantém no conceito 4 (quatro), havendo uma queda em 2022 para o conceito 3 (três). como resultado este fator não interfere na não permanência do discente no referido curso.	Santos Baggi e Lopes (2011, p. 370) consideram que a Avaliação Institucional considera a corpo discente, corpo docente, técnicos administrativos e até a comunidade externa e permite que o aluno tenha motivação ou não a optar pela saída definitiva de seu curso de origem, evitando prejuízos sociais, acadêmicos e econômicos.
Políticas públicas educacionais	A UFMT possui Políticas públicas Educacionais, de assistência estudantil, que prove aos estudantes recursos financeiros no auxílio à alimentação, transporte, aquisição de material didático, entre outros, desde que tenham o requisistos exigidos por Lei. . Esta variável pode ser considerada um fator ponderado em correlação a literatura, na permanência ou não do discente no referido curso desta IES.	Santos Baggi e Lopes (2011) consideram que a existência de políticas educacionais em uma IES permite que os alunos ali matriculados tenham, ou pelo menos se espera que tenham, igualdade no tocante às oportunidades de acesso, sendo, portanto, não a única, mas uma oportunidade de democratização efetiva no combate à evasão Tontini e Walter (2014), consideram que a existência de Políticas públicas educacionais de aporte financeiro por parte da IES contribui para a permanência do aluno em concluir o curso, em diminuição da carga de ansiedade e estresse
	A estrutura acadêmica oferece 40 vagas, em regime semestral, e em créditos, com modalidade presencial, com aulas teóricas e práticas geralmente com 40 vagas por semestre, definido pelo colegiado do curso. Não houve correlação significativa na	Sampaio et al. (2011) afirmam que a flexibilidade curricular, permitindo que alunos cursem até 20% dos componentes do curso em qualquer uma delas, cuja a desistência de um curso para ingressar em outro se dá

Flexibilidade curricular	variável de flexibilidade curricular com a taxa de evasão nos pólos/campus analisados permitindo apenas que os alunos curse os componentes curriculares em outro pólo/campus que seja parte da mesma IES, e tenha em sua estrutura o curso de Agronomia..	em virtude da rigidez curricular. Para Castro e Neto (2012), que analisam a mobilidade por outro viés, o da internacionalização, esse tipo de ação não é um fenômeno novo e permite aos discentes a troca de experiências, além de enriquecer a formação.
Duração do curso	A Carga horária e período de integralização corresponde a um total de 4.848 horas, sendo 4.576 horas de disciplinas obrigatórias, e 192 horas de disciplinas optativas e 80 horas de atividades complementares. Esta variável pode ser considerada um fator relevante, em correlação a literatura, cujo período mínimo de integralização do curso é de 10 semestres e o máximo de 15 semestres	Pereira, Zavala e Santos (2011) em seu estudo, em cursos de graduação em IES a duração do curso pode influenciar a evasão de determinado cursos que têm duração mínima de seis a dez semestres.
Turno do curso	O turno do curso é diurno e presencial, estabelecido Resolução CNE nº 1 de 02 de fevereiro de 2006, do Ministério da Educação. Esta variável pode ser considerada um fator relevante, em correlação a literatura, que afeta os alunos que precisem trabalhar para seu sustento, contribuindo para a evasão nos pólos/campus analisados.	Pereira, Zavala e Santos (2011) em seu estudo foi encontrada menor índice de evasão nos cursos noturnos em comparação com os cursos diurnos.
Suporte pedagógico	As atividades de apoio didático-pedagógico às ciências básicas do Curso de Graduação em Agronomia é regido pela Resolução CNE nº 1 de 02 de fevereiro de 2006, do Ministério da Educação, no Art. 1º, que institui o regulamento como elemento facilitador da gestão e operacionalização dos procedimentos referentes às atividades de apoio didático às ciências básicas do curso. Não foi considerado fator significativo para as elevadas taxas de evasão, uma vez que o	Para Santos, Baggi e Lopes (2011, p. 357), a “permanência do aluno na IES, também depende do suporte pedagógico disponibilizado por esta, cuja falta, contribui para o abandono.” Estudos de Tontini e Walter (2014) afirmam que o suporte o e orientações pedagógicas, e existência de monitorias contribui para a não desistência do aluno, e contribui para a permanência no curso de origem na IES.

	curso apresenta suporte aos alunos.	
--	-------------------------------------	--

Fonte: elaborada pelo pesquisador, 2023.

Nota-se no quadro 1 acima, segundo as variáveis institucionais em análise, comportamento semelhante entre os 3 (três) pólos/campus educacionais da UFMT, uma vez que são regidos pela mesma Resolução CNE nº 1 de 02 de fevereiro de 2006, do Ministério da Educação, no Art. 1º, que institui o regulamento como elemento facilitador da gestão e operacionalização dos procedimentos referentes às atividades de apoio didático às ciências básicas do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na literatura vários autores como Pereira, Zavala e Santos (2011), Silva Filho et al. (2007), Sampaio et al. (2011), Tontini e Walter (2014) e Santos (2014), Baggi e Lopes (2011), discutem aspectos institucionais que podem contribuir para a evasão escolar superior dos alunos de terminados cursos, levado em consideração turno do curso, duração do curso, flexibilidade curricular, suporte pedagógico, políticas educacionais e avaliação institucional.

Nos pólos/campus Cuiabá, Sinop e Araguaia, da UFMT que tem em sua estrutura o curso de Bacharel em Agronomia, alguns aspectos institucionais vários fatores foram comprovados que pode contribuir para a evasão escolar superior conforme referência normativa o conceito de evasão da Comissão Especial de Estudos da Andifes, que entende como evadido qualquer aluno que saia definitivamente do curso de origem sem concluí-lo. . Como efeito direto da pandemia da Covid-19 o curso de Agronomia apresentou aumento de matrículas trancada, e queda de alunos concluintes, o que pode ter contribuído não somente à evasão, mas também ao atraso nos períodos letivos.

Com os resultados espera-se servirem de base para que os gestores das IES, com o seu quantitativo, utilizarem como referência para a construção de procedimentos da equipe gestora da IES nos fatores institucionais no intuito de contribuir para a construção de políticas educacionais capazes de minimizar a evasão escolar superior e c o impacto nas IES públicas e a retenção de alunos que estejam propensos à evasão no curso de Agronomia da UFMT.

REFERÊNCIAS

ANDIFES *et al.* **Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras.** Brasília-DF, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em 10 Jun 2023.

AURIGLIETTI; Rosângela Cristina Rocha. Evasão e abandono escolar: causas, consequências e

alternativas – O combate a evasão escolar sob a perspectiva dos alunos. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, v.1, Paraná, 2014.

BAGGI, C. A. dos; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 16, n. 2, 2011.

BERNARDO, Ana, *et al.*, *Freshmen Program Withdrawal; Types and Recommendation*. **Frontiers in Psychology**. Lausanne, Switzerland, v 8, 2017.

BELLONI, Isaura. A Educação Superior na nova LDB. In: BRZEZINSKIM Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**, São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. INEP. **Censo da educação superior 2017**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf Acesso em: 10 Jun 2023

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 Jun 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda Constitucional nº 59, de 2009**. Determina o fim gradual do DRU para a educação. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34320> Acesso em: 10 Jun 2023

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, INEP, 2020 Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Ministério da Educação e da Cultura, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun 2023-07-03

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. e Altera o Quadro VI da Lei nº 10.640, de 14 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.681.htm. Acesso em: 10 Jun 2023

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014**. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 11 Jun 2023

CORBIN, J. & STRAUSS, A. L. **Basics of qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.4135/9781452230153>

CASTRO, A. A.; NETO, A. C. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, v. s/v, n. 21, p. 69-96, 2012.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Educação profissional e evasão escolar. In: **ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS 3**. Anais. Porto Alegre: UFRGS, v.1, 2011, p.23.

DENNIS J. Sweeney; THOMAS A. Williams; DAVID R. Anderson. **Estatística Aplicada Administração e Economia**. Tradução da 6ª Edição Norte-Americana. São Paulo: Cengage Learnings, 2014, p. 516.

FRITSCH, Rosangela; ROCHA, Cleonice; VITELLI, Ricardo Ferreira. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 52, n. 38, p. 81-108. 2015.

GAIOSO, Natália Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul – Rio - Grandense**: um estudo de caso no campus Passo Fundo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012. p. 65- 70-71.

LAMERS, Juliana Maciel de Souza, *et al.* Retenção e Evasão no ensino superior público: Estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, BH, n. 33, 2017.

LOBO, Maria Beatriz Carvalho de Mello. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior . **Cadernos**, Brasília, DF, v. 25, 2012. p 642.

NERI, M. C. O Paradoxo da Evasão e as Motivações dos sem Escola. In: Veloso, F.; Pessôa, S.; Henriques, R. e Giambiagi, F. (orgs). **Educação Básica no Brasil**: Construindo o País do Futuro. Elsevier, Rio de Janeiro, 2009.

NASCIMENTO, Nádia Gisele Marques de Souza. **A Experiência da Evasão Escolar no Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Catalão (2014-2015)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. p.14

PEREIRA, R. S.; ZAVALA, A. A.; SANTOS, A. C. Evasão na Universidade Federal de Mato Grosso. **Revista de Estudos Sociais**, v. 13, n. 26, 2011.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Aspectos Jurídicos da Autonomia Universitária no Brasil. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard. **Conceito & Dinâmica**. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 142. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/observatorios/ensinosuperior>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina**. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação, 2010. p 42

RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da universidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3., 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1065>
» <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1065>

SAMPAIO, B. et al. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. **Economia Aplicada**, v. 15, n. 2, p. 287-309, 2011

SANTOS, P. K. Abandono na Educação Superior : um estudo do tipo Estado do Conhecimento. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2. 2014.

SILVA FILHO, R. L. L. E. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37. 2007.

SILVA, M. J. D. As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de ensino fundamental no município de Acará, PA. **Interespaço Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 2, n. 6. Grajaú. 2016. p. 22.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (coordenadores). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-22.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação do Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 1. 2014.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Setor de Gestão de Proteção de Dados da UFMT**. 2013

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS ROMANCES DO ESCRITOR O. G. REGO
DE CARVALHO



REDM
ISSN: 2176-5804

Alexsandro Rocha da Silva

Mestrando em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI
alexsandro@ufpi.edu.br

Maria do Amparo Borges Ferro

Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí
- UFPI
amparobferro@gmail.com

RESUMO

Este artigo, que é parte de uma pesquisa de mestrado, aborda a presença de temas relacionados à educação nos romances “Ulisses entre o Amor e a Morte”, 1953) e “Rio Subterrâneo”, 1967 de autoria do escritor O. G. Rego de Carvalho. No romance Ulisses o objetivo é destacar os diálogos, entre os personagens, que revelam referências ao contexto escolar ao longo da narrativa. Oferece uma representação da educação, onde a instituição de ensino e a escolarização são abordadas de maneira abrangente. Na obra Rio Subterrâneo será mostrado o diálogo intertextual, espaço social e abordagem da educação. Além disso, o artigo investiga a maneira como O. G. Rego aborda o espaço social em relação à educação, examinando como as interações educacionais são contextualizadas e influenciadas pelo ambiente social retratado nas suas obras. Em síntese, este texto irá fornecer uma análise da representação da educação nos romances mencionados. A abordagem detalhada dos diálogos, do espaço social e das interações educacionais, contextualizadas, enriquece a compreensão das obras de O. G. Rego de Carvalho, contribuindo para o campo história da educação e para os estudos sobre a relação entre a literatura e a educação. Assim, essa pesquisa promove uma reflexão sobre como as representações literárias podem servir como documentos históricos, proporcionando compreensão da evolução da educação ao longo do tempo.

Palavras-chave: O. G. Romances. Educação.

ABSTRACT

This article, which is part of a master's degree research, addresses the presence of themes related to education in the novels “Ulisses entre o Amor e a Morte”, 1953) and “Rio Subterrâneo”, 1967 by the writer O. G. Rego de Carvalho. In the novel Ulisses the objective is to highlight the dialogues between the characters, which reveal references to the school context throughout the narrative. It offers a representation of education, where the educational institution and schooling are addressed in a comprehensive manner. In the work Rio Subterrâneo, intertextual dialogue, social space and approach to education will be shown. Furthermore, the article investigates the way in which O. G. Rego approaches social space in relation to education, examining how educational interactions are contextualized and influenced by the social environment portrayed in his works. In summary, this text will provide an analysis of the representation of education in the aforementioned novels. The detailed approach to dialogues, social space and educational interactions, contextualized, enriches the understanding of the works of O. G. Rego de Carvalho, contributing to the field of history of education and studies on the relationship between literature and education. Thus, this research promotes reflection on how literary representations can serve as historical documents, providing understanding of the evolution of education over time.

Keywords: O. G. Romances. Education.

INTRODUÇÃO

A representação da história da educação em romances literários é um campo vasto e fascinante, onde as nuances¹ do passado se entrelaçam com a criatividade dos escritores, ou seja, as narrativas desempenham um papel essencial com precisão e clareza na transmissão de mensagens. No caso específico das obras do escritor Orlando Geraldo do Rego de Carvalho, conhecido como O. G. Rego de Carvalho, a abordagem única e distintiva emerge como um reflexo não apenas de sua habilidade literária, mas também de sua perspectiva singular sobre o mundo. Assim, os romances *Ulisses entre o Amor e Morte* e *Rio Subterrâneo*, de autoria do escritor mencionado contêm narrativas que reforçam a compreensão do passado.

Ao explorar referências à educação, em suas narrativas, O. G. Rego de Carvalho vai além de um simples registro de eventos históricos, transformando sua produção literária em uma fonte valiosa para a compreensão da história cultural. Suas obras não apenas contam histórias, mas oferecem uma visão enriquecedora sobre a evolução da educação ao longo do tempo, proporcionando percepções sobre a história da educação.

Neste contexto, a produção literária de O. G. Rego de Carvalho apresenta uma peça fundamental para desvendar os fatos do passado. Sua habilidade única de captar não apenas o que aconteceu, mas também o porquê e como as pessoas agiam, transforma suas obras em uma fonte esclarecedora sobre o conhecimento histórico dentro do contexto da História Cultural. Assim, ao adentrar o universo literário de O. G. Rego de Carvalho, somos convidados a uma jornada de compreensão, onde a educação se revela como um fio condutor essencial para desvendar os aspectos da sociedade e da cultura.

Conforme a professora Sandra Pesavento indicou, “é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma” (Pesavento, 2008, p. 83). Sobre a literatura como fonte da História da Educação a autora, mencionada, ainda destaca que “a Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos” (Pesavento, 2008, p. 82). A esse respeito, os romances *Ulisses entre o Amor e Morte* e *Rio Subterrâneo*, reforçam essa compreensão do passado com narrativas que ecoam através do tempo.

Quando olhamos para a história de um período ou para a vida de uma pessoa notável, percebemos que as narrativas criadas em torno dos eventos ou indivíduos desempenham um papel significativo na formação da memória coletiva. Assim, a história de um período ou de uma pessoa está associada à memória coletiva. Em vista disso, “a necessidade de escrever a história de um

¹ A palavra nuance foi usada no sentido de gradação, que ajuda a construir um fluxo de pensamento que cativa a atenção do leitor e enfatiza a importância das ideias apresentadas, criando ênfase e persuasão nos relatos.

período, [...] de uma pessoa só desperta quando elas já estão bastante distantes no passado para que ainda se tenha por muito tempo a chance de encontrar em volta diversas testemunhas” [...] (Halbwachs 2006. p. 101). Foi isso que o escritor O. G. Rego registrou em seus romances, através de suas narrativas, uma história educacional do passado.

A imagem da instituição de ensino está além das narrativas literárias do referido escritor. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando o escritor O. G. Rego lembra o seu primeiro dia de aula, aos seis anos de idade, na escola Armando Burlamaqui, em Oeiras-PI. “O menino tímido adentra a sala de aula conduzido pela mão firme da professora. Já lê e escreve, pois, essas coisas em Oeiras de antigamente aprendiam-se em casa, senta-se calado e observa atentamente a mestra” (O Dia, 1970 apud Kruehl, 2007 p.10). A frase “Já lê e escreve”, indica que as crianças costumavam adquirir essas habilidades no ambiente doméstico. A observação do menino tímido na sala de aula, pode servir como uma representação das transformações da educação doméstica para a educação formal. Por outro lado, a singularidade da perspectiva do autor é vista como um fator que enriquece essa compreensão, destacando a importância de elementos pessoais na narrativa histórica.

O ESPAÇO ESCOLAR NO LIVRO ULISSES ENTRE O AMOR E A MORTE

No romance *Ulisses entre o Amor e a Morte*, (1953) é possível perceber aspectos interessantes do ponto de vista da história da educação. Neste sentido, são mencionados, na obra, diversos diálogos dos personagens, principalmente, Ulisses, sua mãe e seus irmãos, referenciando o contexto escolar. Dessa forma, apresenta uma imagem da educação, onde a instituição de ensino e a escolarização são referenciadas durante quase toda a narrativa do livro.

É possível identificar passagens em que os personagens manifestam os termos: escola, aluno, professor, leitura, fardamento escolar, resultados etc. Esses achados reforçam a visão do romancista, por meio de sua vinculação com a educação. É de certa forma, uma maneira de apresentar as experiências escolares do autor.

Assim, as experiências escolares mencionadas nos livros de O. G. Rego, em forma de memórias, remetem ao que Le Goff expressou sobre a memória escolar: “o aluno deve registrar na sua memória. Nunca será demais insistir nesta atitude intelectual que caracteriza e caracterizará por muito tempo ainda, não só o mundo ocidental, mas o Oriente” (Le Goff, 2013, p. 412). A afirmação feita por Le Goff, que o aluno deve manter um registro na sua memória, está em consonância com os registros feitos por O. G. Rego, em seus escritos. O escritor manteve viva a sua memória escolar nos romances. Dessa forma, apresentou uma ligação entre a sua experiência individual e a produção literária.

No que diz respeito as menções da instituição escolar, nas narrativas de O. G. Rego, têm-se testemunhos que oferecem uma janela para compreender o passado, isso auxilia os historiadores a compreenderem os valores e as percepções das pessoas em determinado período histórico. Sobre os testemunhos de um tempo, Pesavento, (2004, p. 83) diz que “a literatura é testemunho de si própria [...]”. Ela é tomada a partir do autor e sua época, o que dá pistas sobre a escolha do tema e de seu enredo, tal como o horizonte de expectativas de uma época”. A afirmação de que “a literatura é testemunho de si própria” direciona a ideia de que as obras literárias não são apenas histórias isoladas, mas registros vivos das complexidades da experiência humana. Elas transcendem o papel de entretenimento, servindo como documentos.

O livro *Ulisses*, apresenta uma manifestação histórica tanto dos personagens como dos eventos da época. Assim, em um diálogo entre os personagens do referido livro, no contexto em que Ulisses, irmão de José, ganha de um amigo um casal de pombos, este apropria-se das aves, cuidando com carinho, a ponto de deixar de frequentar o colégio. “A fim de não afastar-se deles, *deixou de ir ao colégio* [...]. Mamãe [...]; uma vez, porém, chamou-o e disse: - somos pobres, e você deve corresponder ao sacrifício de sua mãe. Por que não frequenta mais a *escola*”? (Carvalho, 2013, p.72). O trecho fornecido retrata um cenário em que um personagem deixa de frequentar a escola, sendo encorajado pela mãe a continuar seus estudos. Ao analisar esse fragmento à luz da história da educação, é possível fazer diversas reflexões sobre a importância da educação na formação de indivíduos e na ascensão social através da educação.

Com relação às sentenças formuladas por O. G. Rego para fazer referência à instituição escolar, no seu primeiro livro, os vários excertos extraídos dessa obra permitirão uma compreensão mais ampla. “Quando voltei, era hora do almoço, e passei o tempo retraído. Às cinco, o ajudante da loja carregou as malas, e por fim a chave da porta foi entregue à tia Julinha, nossa *professora do grupo escolar*” (Carvalho, 2013, p.18).

Nessa passagem, se o leitor “fitar o olhar”², irá perceber no personagem Ulisses³ (criança de oito anos) angústia, aflição e tristeza que se caracterizam pela doença do pai, e como consequência disso a viagem do mesmo a Teresina, acompanhado pela mãe de Ulisses. Observa-se na passagem a referência do narrador à *professora* do grupo escolar. Ainda mencionando a sua tia e professora, Julinha, o menino, Ulisses, narrou:

Alguns minutos depois, encontrei-a na varanda, escrevendo um *bilhete* naquela *caligrafia* que eu tanto admirava. O *papel* rescendia a jasmim e antes que o examinasse melhor, ela dobrou devagar, sobrescritando-o em linhas traçadas à unha.

² Fitar o olhar foi usado no sentido de observar, ver, mirar, olhar. A expressão “fitar o olhar” foi usada em algumas narrativas de *Ulisses*, assim ajudou a reforçar verossimilhança aos fatos.

³ *Ulisses* é um personagem do livro *Ulisses* entre o Amor e a Morte, esse personagem muitas vezes compartilha características fundamentais, como nome, idade e histórico familiar com o autor real. O primeiro capítulo desse livro (*A Viagem de cura*) contém relatos autobiográficos.

- Leve a este endereço-disse e me passou a *cartinha*. - Posso ler? – inquiri, notando que destinava a um parente, o doutor João da Mata (Carvalho, 2013, p.20).

Nessa passagem do livro *Ulisses*, capítulo *Viagem de cura*, que tem como título “um mandado”, o narrador-personagem menciona o período que estava distante dos pais, aos cuidados da tia Julinha, que “inquiriu” o garoto se este queria entregar um bilhete ao senhor João da Mata que era namorado da mesma. O destaque aqui está na sentença “*escrevendo um bilhete naquela caligrafia que eu tanto admirava*”. O menino Ulisses, na exposição dos acontecimentos da história, ao focar a caligrafia de sua professora, remete sua admiração não só por sua tia, mas principalmente por sua professora. Nota-se também que a leitura e escrita faziam parte do cotidiano da criança, o que certamente deve ter influenciado seu gosto pelas letras, levando-o, mais tarde, a tornar-se escritor profissional. Ao relacionar esse fragmento com a educação, é possível explorar temas como a comunicação escrita, a importância da literacia⁴ e o papel da educação na formação das relações interpessoais.

Em outra construção, o narrador-personagem, Ulisses, da Obra “*Ulisses entre o Amor e Morte*”, se reporta a feira da cidade de Oeiras. Esse tema já havia sido tratado quando escritor cursava o 2ª ano do Ensino Primário. Sobre a primeira referência da feira de Oeiras-PI, nos escritos de O. G. Rego, localizou-se o texto intitulado “*A Feira*”, no jornal *O Fanal*, escrito pelo referido romancista, aos 10 anos de idade, quando estudava na escola Armando Burlamaqui, em Oeiras-PI. Abaixo está a transcrição do referido texto.

O sábado é o dia destinado à FEIRA, em Oeiras. Desde a véspera, na sexta-feira, os matutos começam a chegar, com os ceriaes¹⁶, frutas, ovos, galinhas, e tudo, em fim para a venda no Mercado, no dia seguinte. É um dia de festa na cidade. Esta fica movimentada; o comercio se intensifica, e desde as creanças¹⁷ até os velhos, correm pressurosos para o mercado público, uns por curiosidade e outros para fazerem as compras do que precisam, para a semana a entrar. Aqui e ali, ouve-se o som das harmônicas e a cantilena fanhosa dos pedintes e dos que apregoam as suas mercadorias. Gósto muito do dia de sábado (Carvalho, 1940, p. 8).

Nesse texto, O. G. Rego faz uso da escrita no periódico escolar para comunicar ou expressar emoções, transmitindo assim a história do cotidiano de sua cidade, ou seja, escreve sobre a realidade dos fatos. Chama atenção que o assunto escolhido não se refere ao cotidiano escolar, mas ao dia-a-dia da cidade. Através dessa publicação escolar é possível perceber aspectos do contexto social, político e econômico em que o pensamento de O. G. Rego começa a se desenvolver. No texto o estudante narra fatos de forma descritiva sobre os acontecimentos da feira da cidade, que acontecia aos sábados. O gênero textual que o estudante adotou foi a crônica, nesse tipo de texto, destacam-se situações do cotidiano. O texto *A Feira*, apresenta elementos interessantes sobre os costumes, cultura

⁴ Literacia foi empregada no sentido de habilidade e domínio com a leitura e escrita.

e modo de vida das pessoas da cidade, através da percepção de uma criança de 10 anos de idade. Portanto, a feira foi reportada na escrita de O. G. Rego de Carvalho quando estudante e também como escritor, usando o personagem Ulisses.

Sobra o gênero crônica, classificação do texto *A Feira*, o professor José d' Assunção Barros destacou que a crônica como fonte apresenta vínculo com outros textos, ou seja, “o que há em comum entre os ‘textos jornalísticos’, [...] as ‘crônicas’ propriamente ditas e, finalmente, a própria ‘historiografia’ [...] é seu vínculo em maior ou menor medida com a realidade efetiva” (Barros, 2019, p.103). Ao observar o conteúdo de “*A Feira*”, este remete o leitor ao cotidiano da cidade. Sobre os registros escritos, produzidos por um escritor que pode fornecer informações sobre um período, ou seja, a “fontes literárias” e também “fontes realistas”.

Assim, após treze (13) anos o assunto voltava a ser pauta de sua escrita. “Saí disposto a apreciar a feira, que só acontecia aos sábados: as bancas estavam ricas de frutas, especialmente as da terra. Mas a lembrança de meu irmão solitário me enterneceu, a tal ponto que fui correndo procurá-lo” (Carvalho, 2013, p.22). Esse trecho, que tem como título “o medo” é a sequência da entrega do bilhete ao senhor João que não foi localizado no endereço, mas sim na feira da cidade. Nota-se que a lembrança da feira de Oeiras permaneceu na memória do autor. Portanto, o excerto sugere uma relação indireta, mas significativa, com a educação ao destacar a importância da empatia, das relações familiares e dos valores morais no processo de formação do indivíduo.

Posterior a esses fatos, a professora Julinha, na novela *Ulisses*, tem uma passagem em que a mesma vai até a casa de sua irmã, mãe de Ulisses, mas essa menciona que a visita será rápida, pois está indo à Selga⁵, e enfatiza o pedido à irmã, que nas *férias escolares*, não deixe de mandar as crianças para este local. Assim, o narrador-personagem destacou esse fato: “Tia Julinha assentiu toda sorridente: - adeus; não esqueça as férias dos meninos - felicidades mana” (Carvalho, 2013, p.37). Nesse contexto, pode-se inferir que a professora, ao mencionar as férias, destaca a necessidade de reconhecer o valor do descanso na formação integral das crianças.

Para melhor compreensão desses expostos é importante conhecer o escritor e sua obra, pois a novela *Ulisses* transcorreu na antiga e na atual capital do Piauí. “Sou um escritor telúrico, porque toda a minha ficção está centrada em Oeiras e Teresina”. (Carvalho, 2014, p.16). Assim, todos os trechos apresentados aqui, do livro *Ulisses*, tiveram seus relatos na antiga capital do Piauí. E os fatos foram narrados pelo personagem principal, dos oito aos doze anos.

⁵ A palavra selga não consta no dicionário, mas pelo contexto da narrativa é uma menção à “fazenda”, que o escritor a referenciava de “quinta”. Portanto, o termo selga pode ter sido usado como sinônimo de selva, plantação ou vegetação.

Com relação aos dois espaços que aconteceu a narrativa histórica do livro *Ulisses entre o Amor e Morte*, Regina Zilberman, em um artigo intitulado, “Ulisses entre a tradição literária e o tempo presente”, escreveu:

A cena situa-se na metade do romance, abrindo o segmento intitulado “Adolescência”. A posição do episódio, dividindo o livro ao meio e seguindo-se à decisão de a família mudar-se de Oeiras para Teresina, sugere seu significado, que se alarga se examinado a relação da cena com a tradição literária a que se entronca (Zilberman, 2011, p.316).

Ainda segundo Zilberman, a narrativa de O. G. Rego transcorre em dois tempos: o presente e o passado. Nessa óptica os fatos que se relacionam à morte do pai do protagonista seriam o *passado* e o amor, *presente*. É importante destacar que o amor que o referido escritor manifestou na narrativa, *Ulisses entre o Amor e a Morte*, não foi apenas o amor carnal, no percurso de toda a narrativa o protagonista manifesta afeto entre seus familiares e os demais, assim fica visível ao leitor, o amor fraternal.

A posição estratégica desse episódio, dividindo o livro ao meio, sugere que seu significado vai além da simples progressão da trama, convidando à reflexão sobre a história da educação e sua interseção⁶ com a literatura.

Se *Ulisses*-personagem está entre o amor e a morte, *Ulisses* narrador divide-se entre o passado, tempo do protagonista, e o presente, tempo do contador da história. Entre o amor e a morte, o menino elege o amor, ainda que frustrado pela inconstância da amada; entre o passado e o presente, o narrador parece ficar com o presente, a saber, a atualidade de sua escrita. Graças a essa eleição, supera a melancolia do jovem e pode produzir uma obra em que se lê não apenas a trajetória de uma figura ficcional, mas a história das leituras do escritor e suas filiações literárias. (Zilberman, 2011, p. 322).

Assim, a narrativa de *Ulisses* transcende as fronteiras individuais e conecta-se, de maneira intrínseca à história da educação, explorando os temas universais. Portanto, história e personagens da obra têm uma relação profunda com os princípios, desafios e evoluções da educação ao longo da narrativa. A partir desse ponto, os trechos da novela *Ulisses entre o Amor e a Morte*, que serão apresentados até o final deste tópico, foram narrados na cidade de Teresina. Nesta capital, a narrativa é concluída com o personagem principal, na faixa etária dos doze aos quinze anos.

Quando, no diálogo, a mãe do personagem diz: “*Ulisses* amanhã irá ao colégio”, (Carvalho, 2013, p. 51), mesmo não sendo explicitado o nome da instituição de ensino, sabe-se que era uma referência ao Grupo Escolar Engenheiro Sampaio, em Teresina, primeira escola que O. G. Rego estudou, nesta capital. O referido trecho contextualiza o momento que o personagem principal da obra desembarca do ônibus na capital do Piauí, vindo de Oeiras -PI. De acordo com informações que

⁶ A interseção entre a história da educação e literatura implica uma integração eficaz desses dois campos, aproveitando o poder da literatura para enriquecer a experiência educacional.

constam nas últimas edições de *Ulisses e Rio Subterrâneo*, esse fato aconteceu no mês de janeiro do ano de 1942, na antiga rua Glória, nº61, atual rua de Lisandro Nogueira.

Para essas afirmações, seguiu-se a seguinte orientação de O. G. Rego, procurou-se conhecer o autor da obra: “acho que um pouco de conhecimento da vida do autor ajuda também a compreender sua obra” (Carvalho, 2014, p. 16). Ainda sobre o contexto dos diálogos de *Ulisses* com sua mãe e seus irmãos, foram pronunciadas as expressões: “vindos da escola”, “amanhã irá ao colégio”, “é preciso estudar”. Com essas sentenças, confirma-se a representação da educação, através da instituição escolar, na literatura de O. G. Rego.

No primeiro dia de aula, na capital, antes de sair de casa, quando aguardava o vendedor de pães em frente à sua casa, o narrador-personagem, *Ulisses*, proferiu diversos termos que os relacionam à escola:

Num de meus momentos de abstração, tão comum agora, nem percebi um estudante que se aproximava. Apenas quando pronunciou meu nome, é que tomei um susto e sorri, algo nervoso. [...]. Minha mãe assistiu, olhando-me satisfeita: - Venha, quero apresentar-lhe seu primo. Acerquei-me, timidamente: - Eis o Norberto, do tio Custódio - ela falou, obrigando-me a abraçá-lo. É seu colega de estudo e irá com você até à escola, por estes dias [...]. Após o café, vesti a melhor roupa, que se achava numa cadeira, com uma nota de mil-réis. A seguir, acenei a mão em despedida e acompanhei Norberto a caminho do Ateneu [...]. Quer pescar? sugeriu meu primo. Iremos à feira comprar isca; o resto está pronto, no barco de um conhecido meu. Mas, e a escola? Norberto sorriu malicioso: Espere pela farda. Os meninos irão vê-lo de calças curtas e poderão gracejar (Carvalho, 2013, p.52-53).

Nesse excerto da novela *Ulisses*, foram proferidas, principalmente pelo narrador e sua mãe, as expressões: “*nem percebi um estudante*”; “*colega de estudo*”; “*irá com você até à escola*”; “*a caminho do Ateneu*”, e “*espere pela farda*”. Considerando o contexto dos fragmentos apresentados, o estudante que o narrador mencionou era o seu primo Norberto e os dois ainda não se conheciam. Quanto a expressão “*a caminho do Ateneu*” é uma referência ao romance do escritor carioca, Raul Pompeia, que pertenceu ao Naturalismo brasileiro. Portanto, o Ateneu eram um colégio interno onde os filhos da rica burguesia carioca estudavam, o Ateneu que *Ulisses* e Norberto estavam a caminho seria o grupo escolar Engenheiro Sampaio, localizado na avenida Campos Sales, centro norte-Teresina Piauí.

Na leitura da obra *Ulisses*, o leitor irá perceber que o narrador e o primo faltaram o primeiro dia de aula, foram pescar, só compareceram à escola na segunda semana com justificativa do fardamento escolar. “Até que vestisse a *farda do colégio*, levei uma semana em passeios, ora a caçar rolinhas de baladeira nas matas da estação, ora a roubar cajus na quinta à beira-rio” (Carvalho, 2013, p.54). Percebe-se no fragmento elementos da vida educacional, incluindo relações interpessoais, a importância atribuída à apresentação pessoal e a tensão entre as expectativas sociais e as tentações externas. Ainda segundo os relatos, as demais faltas, na escola, foram por razões de doença. “Alguns

dias levei em repouso, sem frequentar o *colégio*. A gripe tinha-se assenhoreado em mim, de tal maneira que não podia conciliar o sono, emagrecendo a olhos vistos: era tempo de calor e este sufocava” (Carvalho, 2013, p.57).

Ulisses, o narrador, tem a preocupação de informar aos leitores que voltou a frequentar as aulas, assim que teve sua saúde recomposta. “Reestabelecida a saúde e o ânimo, voltei a *frequentar a escola*, onde me receberam com demonstração de júbilo, inesquecíveis para mim” (Carvalho, 2013, p.67). Outra menção feita por O. G. Rego, através do narrador Ulisses, no contexto escolar foi: “Após a *aula*, certa manhã, perguntou-me Arnaldo se queria ir até sua casa, para ver uns pombos-correios que lhe deram, por ocasião de seu aniversário” (Carvalho, 2013, p.67). Ainda sobre o comentário de O. G. Rego, referindo-se ao contexto escolar, ainda se tem as passagens que segue, em forma de diálogos entre os personagens.

Anália, entretanto, queria provocá-lo. - Mãe, falou, como que alheada – por que a senhora não examina as faltas de José? Ele é bem capaz de perder o ano. Antes que ela respondesse, o mano se levantou trêmulo e, contrariando seus hábitos, enredou: - A escola dela é nos cinemas, nas praças, por aí nas esquinas, com os namorados. - Mentira Anália protestou sorrindo, para evitar o insulto. Estava lendo, quando Norberto apareceu, dando uma sacudida na redeem que deitara: - Vamos para a coroa – disse-me. A gente toma sol e nada um pouco (Carvalho, 2013, p. 73-75).

Estas passagens do livro, mostram que a escola faz parte do contexto vivido pelo autor e, portanto, é lembrado ou referenciado pelo autor no livro. Está presente a ideia de que a escola é importante e que por meio dela pode-se vencer na vida. O. G. Rego de Carvalho, cresceu, portanto, em um ambiente familiar que atribuía um valor à escola, incentivando-o a estudar. A ênfase dada à escola e à educação é evidente, refletindo a influência do ambiente familiar do autor. Por meio do personagem Ulisses, o romancista apresenta amor e respeito pelas mulheres, especialmente pela figura materna em sua vida. Além disso, Ulisses também demonstra amor por sua irmã e sua tia. Essa abordagem cordial do personagem em relação às mulheres reflete uma visão positiva e respeitosa do autor em relação ao gênero feminino.

EDUCAÇÃO NA OBRA DE O. G. REGO, DIÁLOGO INTERTEXTUAL E ESPAÇO SOCIAL

Como foi apresentado nos tópicos anteriores, na escrita de O. G. Rego é comum o autor usar a imagem da escola para levar o leitor a refletir sobre os aspectos importantes da sociedade. A representação da instituição de ensino, na produção escrita, ajuda a contextualizar e explorar a experiência educacional. Nesse espaço criado pelo literato os personagens interagem com situações que destacam questões mais amplas.

Quando as narrativas de O. G. Rego referenciam a instituição de ensino, estabelecem um diálogo intertextual que coloca em evidência as trajetórias e as expectativas dos personagens. Assim é possível perceber um certo diálogo entre *Ulisses* e *Cazuza*, de Viriato Corrêa. Isso acontece devido a influência direta do contexto cultural e educacional na literatura do autor piauiense. Portanto, isso entrelaça com as experiências narradas por *Cazuza* e *Ulisses*, proporcionando uma perspectiva abrangente sobre a educação e seus reflexos em épocas diferentes. De acordo com a professora Amparo Ferro, o livro “*Cazuza está composto em três partes, bem distintas, de realidade escolar, na sua trajetória de vida*” [...] (Ferro, 2010, p.154). A respeito dessas partes distintas a autora explica que:

A primeira é o início da escolarização na pequena escola do povoado, dominada pela figura do velho professor autoritário e distante. Na segunda parte, a experiência da escola da vila onde a ênfase é dada às professoras com formação para o magistério e um tratamento terno e amigo com os alunos. No terceiro momento, a realidade do Colégio da capital com diversidade de professores e o distanciamento do convívio familiar é a tônica (Ferro, 2010, p.154).

Nesse caso tem-se em *Cazuza* uma narrativa de experiências com um retrato da instituição e as práticas, ou seja, a literatura de Viriato faz reflexões da educação daquele período. O romance *Ulisses* faz uma abordagem à educação com a finalidade de conscientizar que essa é a principal forma de ascensão social. Dessa forma O. G. Rego reflete a realidade e as aspirações das pessoas. Portanto os dois escritores buscam por uma reflexão sobre aspectos importantes da sociedade em suas respectivas épocas.

A literatura de O. G. Rego por ser influenciada pelo contexto social e cultural de sua época, aborda eventos históricos. Uma possível explicação para isso é o romancista ter ocupado espaço de destaque em sua época. Conviveu de forma ativa com a cultura letrada desde a sua infância. Sua mãe, Aracy Carvalho, que era musicista teve uma representatividade significativa na música e na cultura de Oeiras. Sua primeira professora foi sua tia, Júlia Carvalho, que concluiu o Curso Normal no colégio Sagrado Coração de Jesus, em 1935, em Teresina. Foi professora normalista dos grupos escolares Costa Alvarenga e Armando Bulamarqui, em Oeiras, no período de 1936 a 1966, conforme congratulações na comenda que consta no Museu de Arte Sacra daquela cidade.

Chegando em Teresina, o escritor, inseriu-se nos espaços que ampliaram os objetivos de compartilhar a cultura da leitura e escrita. Isso permitiu que o escritor assumisse responsabilidades por suas ações, escolhas e decisões. Procurou conhecer os ambientes que frequentava para tomar decisões coerentes com seus objetivos. Mas, pelo fato do romancista criar obras de ficção que expressassem sua visão de mundo, houve divergência.

O. G. Rego se posicionou contrário ao conservadorismo dos professores que tentavam reprimir qualquer potencialidade literária de seus alunos. Crítico do corpo

docente denunciava que muitos professores não eram qualificados para o exercício do magistério superior. Com a Associação Brasileira de escritores, seção do Piauí, O. G. Rego de Carvalho estabeleceu relações de tensão. [...]. A crítica valeu sua exclusão dos quadros da associação. Como se observa, o romancista não era personagata no ambiente literário piauiense (Costa Filho, 2019, 103).

De acordo com o excerto apresentado, foi essa atitude confrontadora que fez com que o romancista não fosse bem-vindo no cenário literário piauiense. Essa atitude pode ter sido derivada de uma preocupação do escritor O. G. Rego com a qualidade do ensino e a competência dos profissionais responsáveis por formar novas gerações.

EDUCAÇÃO, CAPACIDADE INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO DE VALORES EM RIO SUBTERRÂNEO

O. G. Rego de Carvalho, em seus livros, transmitiu o conhecimento e a cultura de sua época, abordando a educação, o intelecto e o desenvolvimento de valores em todas suas obras. “Rio Subterrâneo” reporta através das narrativas a educação e sua importância, a capacidade intelectual e os valores. A educação é um tema central neste livro e está intrinsecamente relacionada à história e ao desenvolvimento dos personagens. As narrativas do escritor refletem as multiplicidades de formas pelas quais as sociedades se relacionam com o passado. A semelhança entre o personagem e o autor, permite ao escritor O. G. Rego de Carvalho criar romances que refletem além das fronteiras da própria vida.

Sobre a influência das obras de ficção e da memória na construção e preservação do passado, Chartier destaca:

Atualmente, sem dúvida mais que em 1998, os historiadores sabem que o conhecimento que produzem não é mais que uma das modalidades da relação que as sociedades mantêm com o passado. As obras de ficção, ao menos algumas delas, e a memória, seja ela coletiva ou individual, também conferem uma presença ao passado, às vezes ou amiúde mais poderosa do que a que estabelecem os livros de história (Chartier, 2009, p.21).

A recorrência de alusões às instituições educacionais, em Rio Subterrâneo, indica que a educação faz parte da história do autor. Dessa forma há uma influência das instituições na vida dos personagens. Nos contextos em que o autor usa vocábulos relacionados à instituição educacional, tem-se uma representatividade de diferentes aspectos da educação.

O capítulo dois desse livro denominado “Mãos e braços” referencia a educação evocando o leitor, no consciente e no inconsciente, sobre a importância dos estudos. [...] “Hermes, todavia, não sente entusiasmo algum pelos *estudos*: é emotivo e franzino, gosta de romances, tem vagos anseios intelectuais. A mãe estimula-o, procurando despertar-lhe o sentimento do belo” (Carvalho, 2016,

p.45). Nesse excerto o escritor anuncia os *dons artísticos* do referido personagem, membro da família Santos.

A aptidão de Hermes para a pintura foi descoberta pelo *professor* que logo comunicou aos pais o talento do *aluno*. O personagem Hermes, que apresenta habilidades para a pintura, não é diferente de seus familiares. Sua mãe por exemplo “ensinara bandolim em Oeiras, quando o marido ainda não ganhava bastante. Teve um tio poeta e músico, que faleceu corroído pela tuberculose, na ilha da Madeira. Gaba-lhe a inteligência e o coração; acha seus versos maravilhosos” (Carvalho, 2016, p.45).

Em “Rio Subterrâneo” as alusões à instituição educacional são recorrentes e narram fatos de forma sinestésica. As passagens em que o autor faz uso dos vocábulos “*estudante*”, “*ginásio*”, “*Liceu*”, “*o lente*”, e dentre outros, direcionam aos leitores uma imagem verossímil do sistema educacional daquela época.

Hermes ainda cursa o ginásio. Não é dos piores alunos. Certa manhã o professor pediu à turma um desenho natural. Tudo simples para o jovem Santos: desenhou uma marreca sonolenta, com uma perna encolhida, que não se apercebera de sua presença no quintal. O esboço recebeu elogios e uns retoques, foi mostrado no colégio inteiro. O lente enviou carta ao velho, assinalando as qualidades artísticas do aluno, sua “inegável vocação” para a pintura; um êxito completo. O comerciante exultou. Tinha um diletante na família! Cor e forma, luz e sombra, natureza e arte - esses assuntos foram discutidos, durante o almoço e a merenda, e até em serões que se prolongavam noite adentro, com D. Elisa no bandolim, a reviver as serenatas da juventude (Carvalho, 2016, p.45).⁷

Essa passagem destaca-se a desenvoltura de Hermes para pintar, a comunicação através de carta, feita pelo professor, ao pai de seu aluno, a felicidade de toda a família que tem um amante das artes, as características que adotaria em suas obras e as comemorações. Ainda sobre os planos e investimentos para o futuro artista, o escritor destacou: “o próprio velho teve, um dia, a lembrança de desalojar um dos inquilinos do armazém para que Hermes ali instalasse o futuro atelier. Isso na condição, logo aceita pela mulher, de que os estudos não se interrompessem” (Carvalho, 2016, p.46).

As obras produzidas por O. G. Rego, versam uma educação além a instituição de ensino. Os leitores de “Rio Subterrâneo” são guiados a refletirem sobre o universo de Deus. Sem proselitismo religioso, o romancista imprime nos personagens dessa obra os valores cristãos, conduzindo aqueles que fazem a leitura do romance a uma educação integral. “Lucínio não ensonava. É que Benoni punha nele os olhos salientes, banhados em doce ironia, tal como na última palestra a sós. [...]. Discutiam a existência de Deus, o valor das escrituras. Ele negava a religião: Cristo é o sol” (Carvalho, 2016, p.83).

⁷ A integração das expressões artísticas no aprendizado dos alunos inclui aspectos emocionais, sociais e cognitivos, contribuindo para a formação integral e equilibrada dos indivíduos ao longo de sua jornada educacional.

O diálogo a seguir, entre os personagens, possibilita que o leitor reflita uma situação de opinião e perspectivas da fé divina. No mesmo contexto da narrativa apresentada, tem-se a passassem: “Benoni apertou-lhe o braço: - ouve, menino daqui uma semana estarei morto e saberás que existe Deus. Juro que te farei acreditar. [...] Lucínio riu crente de que o outro brincava: - se morrer antes de mim, aparece-me” [...] (Carvalho, 2016, p.83-84). Os relatos, presentes nessa narrativa, apresentam concepções diferentes em relação à religião e à vida após a morte.

O escritor, mesmo involuntariamente, guia o leitor a uma educação cristã, visto que desenvolve os personagens espiritualmente. Evidências de uma educação que recebeu no lar, que o autor soube aplicar na sua escrita. Sobre o que foi mencionado, o professor Francisco Miguel de Moura que foi contemporâneo, amigo e um “discípulo” de O. G. Rego, disse que o escritor “acreditava em Deus e nos Evangelhos”. O referido professor ainda destaca, por meio de lembranças a admiração do romancista pela bíblia. “Faça uma leitura completa dos quatro evangelhos, Chico, e não encontrará nenhuma contradição. É o suficiente para acreditarmos que são verdadeiros” (Moura, 2013).

Em “O rosto na vidraça”, quarto capítulo de “Rio Subterrâneo”, que continua os fatos narrados no primeiro capítulo, o escritor nomeia essa parte do livro com um título que vai além de uma simples descrição literal do conteúdo. Dessa forma, adiciona significados que provocam reflexões no leitor sobre o que está por vir. O. G. Rego versa sobre a fé, a cultura, a educação sobre a morte, dentre outras abordagens.

Após o susto, ela se persignou nervosamente, com a mão suada, e viu palidez no rosto do irmão, que sorria de tudo, qual idiota, enquanto o velho estalava as juntas dos dedos, e a mãe ardia os olhos de tanto fitar o comedouro, em que o belga tremia arquejante, no berço da morte. - O demônio, meu Deus! Cala-se, vencida pelo desânimo. [...] agora já não sabe o que dizer. Algumas tiras de luz apertam-lhe o ombro. Muriçocas voam atraídas pelo negrume do cabelo, e pairam. Hesita, torcendo as mãos. Acerca-se do corpo (Eu... Oh, Benoni...) e soluça ao se reconhecer sozinha, sem novos perfumes, sem pulseiras, entregue ao desamparo. O estudante arrotta. Somente aí como que se reanima: - Traga uma vela. E a lâmpada, por que não acende? Há luz no poste da esquina (Carvalho, 2016, p.86).

A cena transcrita no trecho apresentado, explora o contexto do velório de um personagem criado pelo autor. O ato de velar pode ser associado à história da educação de maneira ampla. Velórios e rituais de luto eram momentos em que valores morais e religiosos eram transmitidos às gerações mais jovens, fazendo parte da educação moral que ainda possibilita refletir sobre os princípios morais de respeito pelo indivíduo, independentemente de estar encarnado ou desencarnado.

Em suas narrativas, O. G. Rego de Carvalho também insere um aprendizado financeiro. Isso é percebível tanto nas *obras literárias* como nos *textos escolares*, “A feira” e o “Descobrimento da América” (textos escritos no ano de 1940, quando tinha 10 anos de idade). O primeiro apresenta a intensificação do comércio de Oeiras, o segundo menciona e ouro levado da América por Colombo.

No segundo capítulo de Rio Subterrâneo, denominado “Mãos e braços”, tem-se, logo no início, as evidências financeiras de uma família.

No outro lado do rio, junto ao grande cais de pedra, fica o depósito de cera de propriedade de Santos & Cia. Há muitas casinhas na vizinhança, sombreadas pelas imensas figueiras que dominam a avenida marginal. No intuito de ampliar seus armazéns, a firma comprou alguns desses imóveis, porém a ideia morreu, ante as perspectivas ruins para a exportação da carnaúba. O velho Luís Santos, que nascera pobre e enricara no comércio, tinha planos de expandir os negócios, até que a empresa pudesse rivalizar com outras mais antigas, sólidas e tradicionais no ramo. Dois de seus filhos, adolescentes ainda, foram empregados no escritório: um deles, o mais idoso, já chefia a sucursal de Florianópolis; o outro, mais preso ao pai, ajuda-o na administração, como gerente da loja e intermediário junto aos produtores da baixada maranhense (Carvalho, 2016, p.45).

Depreende-se que há coerência entre o título do capítulo com o conteúdo. Assim, “mãos e braços” podem ser analogicamente associados a uma abordagem financeira, pois executam tarefas diárias e controlam a gestão financeira. Nesse excerto que apresenta as estratégias do personagem Luís Santos, proprietário do depósito de cera de carnaúba “Santos & Cia”, que ampliou as instalações da empresa com o objetivo de expandir a firma que comercializava produto de origem vegetal, o qual contribuiu para a história da economia local e nacional. Além disso, percebe-se que as narrativas de O. G. Rego apresentam heterogeneidades de temas educacionais. Ao dar destaque ao extrativismo vegetal (cera de carnaúba) o escritor coloca seus leitores a refletirem também sobre educação ambiental; conhecimento sobre tradição cultural, dentre outros.

Outra característica em Rio subterrâneo é o uso da música como um meio de comunicar e transmitir significados mais profundos. A referida obra foi inspirada na música La Mer, de um compositor francês. Sobre a relação dessa música com o romance o autor do livro esclarece o seguinte:

Estava passeando no mar do rio Parnaíba, no lado de Timon, quando idealizei Rio Subterrâneo. A princípio deveria ser um romance de poucas páginas, mas tendo visto ao tempo como teria sido com “La Mer”, eu me inspirei e escrevi também um romance de seis capítulos. O primeiro continua no quarto; o segundo no quinto; o terceiro no sexto. La Mer é composição de quatro notas dissonantes, então na qual ele compôs algumas notas consonantes. Aí veio o romance. O senhor Vidal de Freitas encontrou em Rio Subterrâneo 800 versos decassílabos, não intencionais e chegou até ser publicado um soneto contendo esse livro. É meu livro mais bem elaborado. Eu levei quatro anos escrevendo. E no fim senti completamente nervoso, com estafa. (Carvalho, 2019).

A respeito do uso da música como uma maneira de entender e descrever uma forma artística de expressão, Barros (2015, p.24), em *A harmonia musical como um modelo de análise para a história intelectual*, destaca que “a música nos oferece uma metáfora de eficácia e beleza insuperáveis, que poderá nos ajudar a repensar a complexidade dos pensamentos autorais”. Portanto, a música é capaz de evocar emoções de uma forma que transcende barreiras culturais e linguísticas, e foi isso que O. G. Rego fez em Rio Subterrâneo, mostrou que a música serve como um meio de

conexão entre diferentes culturas. Ao incorporar a música na narrativa do romance Rio Subterrâneo, O. G. Rego demonstra que ela serve como um meio de conexão entre diferentes culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou mostrar a relevância do estudo sobre as obras de O. G. Rego de Carvalho, um literato piauiense que conseguiu conquistar notoriedade nacional. Conhecer a vida e obra de O. G. Rego, assim como sua contribuição para o campo da educação foi um desafio importante no sentido de ampliar os estudos na área da história da educação.

Suas obras adicionam ao leitor uma dimensão do contexto educacional da época, destacam a importância de sua professora do primário, dentre outras referências à educação. A afirmação de O. G. Rego como escritor é respaldada pela crescente presença de suas obras nas instituições de ensino do país. A inclusão de seus livros nos exames vestibulares, a atenção das instituições de ensino para inserir sua produção nos conteúdos, demonstra a relevância do romancista no cenário literário e educacional brasileiro.

Toda produção de O. G. Rego emerge como uma obra rica e multifacetada, que transcende a mera representação do espaço escolar. Ao mergulhar nas narrativas que conectam educação, personagens e sociedade. Assim, os livros oferecem uma contribuição significativa para a compreensão do contexto educacional e suas implicações mais amplas.

As narrativas em suas obras servem como um convite à reflexão sobre o papel da escola na formação não apenas de indivíduos, mas também da sociedade. A escola, portanto, emerge na produção do escritor piauiense como um campo de batalha simbólico onde se delineiam as linhas que moldarão o caráter dos indivíduos.

Portanto, este artigo traz um panorama amplo da educação de uma época, considerando que *Ulisses entre o Amor e Morte*, escrito em 1953, relata fatos dos anos 1936 a 1945, aproximadamente. E *Rio Subterrâneo*, escrito em 1967, faz referência à educação, sociedade, valores e etc. daquela época. Ambas as obras abordadas neste texto oferecem uma visão das dinâmicas educacionais e sociais. Através de personagens complexos e tramas envolventes, o escritor conseguiu não apenas narrar histórias, mas também apresentar um olhar aguçado sobre as transformações e desafios enfrentados pela educação ao longo do tempo. Ao considerar o período de escrita das obras, vemos que a educação não apenas como um fenômeno isolado, mas como parte integrante de um contexto histórico e social.

Em suma, as leituras de “*Ulisses entre o Amor e a Morte*” e “*Rio Subterrâneo*” proporcionam uma experiência enriquecedora, permitindo ao leitor compreender a educação daquela época. Ambas as obras, embora distintas em suas abordagens, convergem para uma exploração profunda da

educação da época, permitindo que o leitor se envolva em uma reflexão crítica sobre as complexidades da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARROS, José d' Assunção. A Harmonia musical como um modelo de análise para a história intelectual. **Revista Tempos Históricos**, Paraná, 26 jun., 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/12758>. Acesso em: 1 out. 2023.

_____. **Fontes Históricas: Introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Vozes, 2019.

CARVALHO, O. G. Rego. **Ulisses Entre o Amor e Morte**. Teresina: Renoir, 2013.

_____. **COMO E POR QUE ME FIZ ESCRITOR**. 2a. ed. Teresina: Quimera Editora, 2014.

_____. **Rio Subterrâneo**. Teresina: Halley, 2016.

_____. A Feira. **Jornal O Fanal**, Oeiras, p. 8, 31 mar. 1940.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso em: 29 maio 2023.

COSTA FILHO, Alcebiades. Ulisses entre o amor e morte: romance e romancista no ambiente piauiense. In: **Ulisses entre o amor e morte e seus vários temas**. [S. l.]: Horizonte, 2019. cap. 7, p. 85-107.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Cazuza e o sonho da escola ideal**. São Luís: EDUFMA, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

KRUEL, Kenard (org.). **O. G. Rego de Carvalho**: Fortuna Crítica. 1ª. ed. Teresina: Zodíaco, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MOURA, Francisco Miguel. Entretextos. In: **O. G. Rêgo de Carvalho: Letra e música**. [S. l.], 4 dez. 2013. Disponível em: <https://www.portalentretextos.com.br/post/o-g-rego-de-carvalho-letra-e-musica>. Acesso em: 14 set. 2023.

O. G. **A Viagem Incompleta**. [S. l.], 7 fev. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BUAEsgKIfHM>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ZILBERMAN, Regina. Ulisses Entre a Tradição Literária e o Tempo Presente. **Letras em revista**, [s. l.], ano 02, ed. 02, p. 315-324, 2011. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler>. Acesso em: 24 jun. 2022.

DIFICULDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NAS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA ESCOLA LUIZA SOARES BOABAID



Maria Auxiliadora Leite

Mestranda em Ciências da Educação pela UNIGRAN -PY
Servidora Pública Municipal- SME-Acorizal/MT
melrianaauxiliadora@gmail.com

Ani Caroline Romero Coronel

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Gran Asunción
anicrc22@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar as dificuldades de aprendizagem da disciplina de Matemática dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Escola Pública Estadual de Educação de Campo Luiza Soares Boabaid - MT. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, de estudo de caso, com apoio bibliográfico, diversos autores dos quais destacamos a contribuição de teóricos como, D'Ambrósio (1999), Carraher (2006), Gutierrez (2011), dentre outros relacionados com a temática investigativa. Os sujeitos da pesquisa foram 13 (treze) alunos do Ensino Fundamental e 13 (treze) alunos do Ensino Médio da referida unidade de ensino. O instrumento utilizado para a coleta de dados, foi ao questionário semi-estruturado com questões objetivas e subjetivas, aplicado aos professores e alunos. Segundo os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio a maior dificuldade em aprender Matemática esta em relacionar a teoria com a prática, conexão do conteúdo com a vida real, interpretar o enunciado dos exercícios, fazer cálculos operações, entender os conceitos da Matemática e memorizar fórmulas, e teoremas. Considerando a diversidade de dificuldades apontada pelos alunos, destacamos a necessidade de pesquisas futuras para verificação e aprofundamentos desta temática.

Palavras-chave: Dificuldade, Aprendizagem, Matemática.

ABSTRACT

This article aims to investigate the difficulties in learning Mathematics for elementary and high school students at the Escola Estadual de Educação de Campo Luiza Soares Boabaid MT. This is a quantitative-qualitative research, case study, with bibliographic support, several authors of which we highlight the contribution of theorists such as D'Ambrósio (1999), Carraher (2006), Gutierrez (2011), among others related with an investigative theme. The research subjects were 13 (thirteen) Elementary School students and 13 (thirteen) High School students from the aforementioned teaching unit. The instrument used for data collection was a semi-structured questionnaire with objective and subjective questions, applied to teachers and students. According to elementary and high school students, the greatest difficulty in learning Mathematics is relating theory to practice, connecting the content with real life, interpreting the exercise statements, carrying out calculations and operations. understand Mathematics concepts and memorize formulas and theorems. Considering the diversity of difficulties highlighted by students, we highlight the need for future research to verify and deepen this topic.

Keywords: Difficulty. Learning. Mathematics

INTRODUÇÃO

A Matemática sempre esteve presente na vida do homem desde os tempos mais remotos em que o homem vivia da caça e da pesca, mesmo de intuitiva vem sendo inclusa ao longo do caminho da humanidade, interagindo com as transformações que ocorreram e que continuam a ocorrer na sociedade e no próprio homem.

Nos dias atuais, a Matemática comporta um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade de instigar a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Ela faz parte da vida de todos, nas experiências mais simples como o contar, comprar e operar sobre quantidades como agricultura e pesca.

Na área educacional a aprendizagem da Matemática é um aspecto fundamental da educação, proporcionando aos alunos habilidades essenciais para o pensamento crítico, resolução de problemas e raciocínio lógico. No entanto, é frequentemente percebida como uma disciplina complexa e desafiadora, que requer compreensão de conceitos abstratos e aplicação de diferentes estratégias de resolução de problemas.

Alunos do Ensino Fundamental e Médio frequentemente enfrentam desafios significativos em acompanhar o currículo e aprender Matemática, o que pode afetar seu desempenho acadêmico e sua confiança na disciplina, resultando em taxas de retenção, desistência escolar e falta de interesse na disciplina, sendo necessário entender como acontece o ensino-aprendizagem da Matemática, procurando abordar as dificuldades que os alunos têm para compreensão desta disciplina, para assim buscar formas de minimizar essas dificuldades.

Para Carraher *et al* (2006, p. 21) a rejeição da Matemática pode ser atribuída ao fato do “ensino de matemática ser tradicionalmente realizado sem nenhuma referência ao que os alunos já sabem” o que pode dificultar a assimilação do conteúdo e impossibilitar ao aluno relacionar o conhecimento adquirido em sala de aula ao mundo real.

Toledo e Toledo (2009), consideram que muitas podem ser as razões desse insucesso, tais como: método de ensino inadequado, a falta de relação entre a Matemática que se aprende nas escolas e as necessidades cotidianas, falta de recursos tecnológicos nas escolas e outros. Desta forma há muitos fatores que podem contribuir para os altos índices de rejeição e fracasso no processo de ensino aprendizagem na disciplina de Matemática

Diante disso, o principal objetivo deste artigo é identificar e analisar as principais dificuldades de aprendizagem da Matemática entre alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir de um estudo de caso na visão dos alunos e professores da Escola Estadual de Educação de Campo Luiza Soares Boabaid, localizada no município de Jangada – MT.

Ao realizar um estudo de caso, será possível investigar os fatores individuais, sociais e

pedagógicos que contribuem para as dificuldades de aprendizagem da Matemática. essencial para desenvolver estratégias eficazes de ensino e intervenção, sendo possível promover uma educação matemática mais inclusiva, significativa e bem sucedida para todos os alunos.

BREVE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

A História demonstra que a Matemática foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens e contextos, motivadas por problemas de ordem prática (divisão de terras, cálculo de créditos), por problemas vinculados a outras ciências (Física, Astronomia), bem como por problemas relacionados a investigações internas à própria Matemática. Segundo D'Ambrosio (1999, p.97):

As idéias matemáticas comparecem em toda a evolução da humanidade, definindo estratégias de ação para lidar com o ambiente, criando e desenhando instrumentos para esse fim, e buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria existência. Em todos os momentos da história e em todas as civilizações, as idéias matemáticas estão presentes em todas as formas de fazer e de saber (D'Ambrosio,1999).

Em todas as épocas da evolução humana, mesmo nas mais remotas, encontra-se no homem o sentido do número. A noção de número e suas extraordinárias generalizações estão intimamente ligadas à história da humanidade, os conhecimentos seja técnico, científico, ou cultural, da Matemática. A própria humanidade está envolvida e comprometida com a Matemática, grande parte das comparações que o homem analisa, assim como gestos e atitudes cotidianas, alude conscientemente ou não a juízos aritméticos e propriedades geométricas (D'Ambrosio, 1999)

A Matemática, como um patrimônio sócio-cultural possui dimensões universais com significados e abrangências representativas no mundo podendo ser usufruída pela sociedade ou comunidades, sem esquecer que a ciência, a indústria e o comércio nos colocam em permanente contato com o amplo mundo da Matemática, no sentido do número, em sua significação primitiva e no seu papel intuitivo, que exige um fenômeno mental mais complicado.

Como ciência, busca desenvolver no ser humano o conhecimento e as informações sobre as teorias que se encontra no universo sobre as unidades de medida, os cálculos, as operações, as unidades numéricas, as expressões e outros temas matemáticos que qualificam nossa vida. Nesse sentido, os valores promovidos pelo ensino da Matemática nas escolas constituem o patrimônio cultural que deve ser socializado com as novas gerações, independentemente da classe social, raça, faixa etária, crença religiosa, convicção ideológica e sexo.

Em relação à educação, esses avanços tiveram um impacto profundo no ensino e na aprendizagem da Matemática. A introdução de estruturas abstratas como grupos e anéis expandiu o currículo matemático, fornecendo aos estudantes uma compreensão mais ampla e profunda dos conceitos matemáticos. Isso permitiu uma abordagem mais rigorosa e formal da Matemática,

incentivando o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolver problemas de forma abstrata.

Na atualidade a Matemática continua passando por várias mudanças que moldam o sistema educacional brasileiro e acontecimentos sociais que contribuem para a evolução do sistema de ensino, que concebe a função da escola garantir o processo de transmissão, sistematização e assimilação dos conhecimentos da Matemática ensinada nos primeiros anos escolares, que distanciou-se do seu antigo papel de ferramenta para o desenvolvimento.

No entanto, é importante notar que, embora esses avanços tem sido fundamentais para o progresso da Matemática como disciplina acadêmica, também apresentaram desafios para o ensino da Matemática em níveis mais básicos. Introduzir a história da Matemática no Ensino Básico não só enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos matemáticos, incentivando o pensamento crítico, a motivação e a conexão com outras áreas do conhecimento. Segundo Gutierrez (2011, p.19):

[...] a História da Matemática deva ter um lugar no ensino da Matemática, pois o professor que lança mão desse recurso pode prestar grande auxílio nas aulas, resgatando, além de aspectos inerentes a algumas demonstrações, o estímulo à imaginação e à criatividade do aluno (Gutierrez, 2011).

D'Ambrosio (1999, p.13) em seu estudo faz a seguinte consideração “é importante dizer que não é necessário que o professor seja um especialista para introduzir a História da Matemática em seus cursos, basta colocar aqui e ali algumas reflexões.”. Nesse sentido quando o professor tem algum tema, ou alguma informação correlata com a história da Matemática, deve compartilhar com os alunos. introduzir no conteúdo em sala de aula.

Sendo assim, aprender a Matemática no ambiente escolar deve favorecer a compreensão deste conteúdo em todas as suas dimensões, pois somente assim favorecerá aos alunos condições de entender a sociedade em que vive, não somente a uma Matemática com números abstratos, mas sim uma Matemática concreta onde ele consegue ver a relação da sua origem, e da teoria com a prática.

A forma como os professores abordam a Matemática em sala de aula, assim como, os recursos e estratégias de ensino utilizados, podem refletir essas diferentes concepções e influenciar diretamente a aprendizagem dos alunos. Um ensino que promove uma variedade de abordagens, incluindo atividades práticas, discussões em grupo e reflexões sobre o papel da Matemática na sociedade, pode ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais completa e significativa da disciplina.

METODOLOGIA

Tendo em vista o caráter social desta pesquisa de estudo de caso, optou-se por uma abordagem qualitativa e quantitativa, que para Minayo (1994, p.22), “aprofunda-se no mundo dos significados

das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não compatível em equações, médias e estatísticas”, pelo entendimento de ser este o tipo de investigação mais adequado em se tratando da natureza do presente estudo.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, tomou-se como parâmetro os tipos de pesquisas desenvolvidas por Vergara (2000), que fragmenta em dois fatores distintos: Primeiro, quanto aos fins, a pesquisa é desenvolvida a partir das necessidades de se resolver a problemática existente no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, cada vez mais presente na Educação Básica em nosso país. Quanto aos meios, através da pesquisa bibliográfica tendo como meta o embasamento teórico relacionado a temática investigativa

Conforme Rauen (2002, p.65), a pesquisa bibliográfica “consiste na busca de informações bibliográficas relevantes para a tomada de decisão em todas as fases da pesquisa.” Na revisão bibliografia usou como elemento teórico, leituras de documentos oficiais dos Parametros Curriculares Nacionais (PCNs), Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e publicações científicas, tendo como suporte teórico os estudos de D’Ambrósio (1999), Carraher (2006), Gutierre (2011), Chabane (2006), D’Ambrosio (2005), dentre outros relacionados a temática investigativa.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Pública Estadual de Educação de Campo Luiza Soares Boabaid, e mantida pela Rede Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação.de MT, criada em 1997, através do Decreto Lei nº 1.452 de 22/04/97 do CEE/MT, reconhecido pela Portaria nº 515/97/CEE/MT e pela Resolução nº065/99/CEE/MT e pela Resolução nº 159/13/CEE/MT para Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 13 (treze) alunos do Ensino Fundamental, 13 (treze) alunos do Ensino Médio Escola Pública Estadual de Educação de Campo Luiza Soares Boabaid, localizada no município de Acorizal, MT.

Para Gil (2010, p. 94) numa amostra “[...] o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo [...]” ele diz ainda que “universo ou população é um conjunto de elementos que possuem determinadas características [...]”.

Para fins de cuidados éticos, foi solicitado a direção da Escola Estadual de Educação de Campo Luiza Soares Boabaid , a autorização para a realização do processo investigativo em 10 de novembro de 2014 e o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE aos, alunos e país de alunos (quando o aluno era de menor), em dezembro de 2014, para o início da coleta de dados

O instrumento utilizado na coleta de dados foi o formulário-questionário, elaborado de acordo com o referencial teórico e na vivência da pesquisadora em instituição de ensino, com o intuito de validar e aprofundar as questões levantadas através da análise documental, e atingir questões importantes sobre o objeto em estudo e os objetivos da pesquisa. As questões foram constituídas de

perguntas de múltipla escolha, das quais foi possível evidenciar pontos relevantes das principais dificuldades na aprendizagem da Matemática.

O questionário “[...] é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja” (Cervo, Bervian, Silva, 2007, p. 51). de forma a garantir a precisão dos resultados, evitando distorções de análises e interpretações, apresentadas de forma descritiva e figurativa em forma de gráficos estatísticos.

O tratamento, tabulação, análise e interpretação de dados foram realizados obedecendo a parâmetros de medidas que demarcam margem de erros e falhas. Os dados quantitativos foram tabulados e analisados estatisticamente através do Software Microsoft Office Excel 2009. Os dados qualitativos foram organizados e analisados de acordo com os pressupostos teóricos da análise de conteúdo, de Bardin (2006), que estabelece no estudo de caso, o significado do discurso que os atores sociais exteriorizam, demonstrando a ausência ou a frequência de certas características do conteúdo analisado. Os dados de aspecto comum foram analisados de acordo com Boyd (1984), o aspecto comum é a “segurança nas respostas às perguntas, sejam escritas ou orais”, na utilização de todas as variedades do método do questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a pesquisa ao analisar as dificuldades dos alunos em aprender Matemática foi possível observar que a medida que os alunos avançam em níveis mais elevados de aprendizagem, os conteúdos de Matemática, tornam-se mais complexos e exigem maior compreensão.

Em análise as respostas dos alunos sobre a percepção da disciplina de Matemática dentre as apresentadas, 4 (quatro) alunos do Ensino Fundamental e 2 (dois) do Ensino Médio consideram a aprendizagem da Matemática “fácil”, e 5 (cinco) alunos do Ensino Fundamental e 4 (quatro) do Ensino Médio consideram “difícil”, 4 (quatro) alunos do Ensino Fundamental e 7 (sete) do Ensino Médio, consideram “muito difícil”, o que nos leva a concordar com Brito (1996) em seus estudos quando afirma que existe uma distribuição equitativa entre alunos que entendem que a Matemática é fácil e os que a consideram difícil, ou muito difícil, porém a maioria dos alunos reconhecem a sua importância, e a aplicabilidade na vida cotidiana, o que a torna interessante, comprovada neste trabalho.

A firmar simplesmente que considera a disciplina de Matemática “fácil”, “difícil” ou “muito difícil” esta afirmação, pode-se considerar como um dos grandes problemas da disciplina, que se tem o seu aprendizado baseado na didática motivadora do professor, agente principal na transmissão do conhecimento. Abre-se aqui um espaço para repensar prática pedagógica do professor, na sua formação e na sua capacitação para suscitar maior interação nas aulas e orientações motivacionais,

que provoquem comportamentos de aproximação da aplicabilidade dos ensinamentos da Matemática na vida cotidiana do aluno, e da sua importância

É importante que os professores mostrem a finalidade da Matemática para os alunos em sala de aula e tragam exercícios que envolvam a realidade do aluno, demonstrando a sua aplicabilidade no cotidiano do alunos, e sua importância, mudando a forma de encarar a Matemática como uma disciplina difícil.

Segundo Barroso, Jesus, Moura (2016, p. 17).

O professor algebrista vem sendo apoiado por um sistema que valoriza demasiadamente os conteúdos absurdos de matemática, que são exigidos muitas vezes em programas curriculares e livros didáticos equivocados e que não ensinam o aluno para uma educação voltada para a vida, com problemas práticos e aplicados sempre em nosso dia a dia e colaboram sistematicamente para aumentar o repúdio ao ensino da disciplina.

A diferença entre as series escolares do Ensino Fundamental e Ensino Médio suscitam a necessidade de redefinição de estigmas por todos os envolvidos no processo educacional, sendo inconcebível ensinar Matemática como um conhecimento estanque e descontextualizado, sem compromisso com a realidade social, cultural e política, pois se observa que, desde seu surgimento na antiguidade, esteve entrelaçada com as necessidades da vida cotidiana, com o meio em que está sendo discutida.

De acordo com nossa análise, na percepção dos alunos na aplicabilidade no seu cotidiano 90% dos alunos do Ensino Fundamental consideram que faz parte e 10% não, e em relação aos alunos do Ensino Médio, 80% consideram que sim, e 20 % não. Cabe ao professor mostrar aos alunos que o fato de aprender Matemática está comprometido com a formação de sua cidadania, pois está presente nas mais variadas formas do nosso dia-a-dia, o que concorda boa parte dos alunos. É importante notar que essas opiniões são coincidentes, tanto nos alunos do Ensino Fundamental como do Ensino Médio.

As concepções dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem influenciam as práticas no sentido em que apontam caminhos, indicam expectativas, fundamentam decisões, que devem nortear o trabalho escolar em todas as séries escolares, no caminho que norteiam a forma como ela é ensinada.

Segundo Bitencourt e Batista (2011, p. 3):

O fato de ser considerada interessante pelos alunos deve ser utilizado como ponto para suscitar maior interação nas aulas e orientações motivacionais, o que poderá provocar comportamentos de aproximação entre alunos e professores com conseqüências no ensino aprendizagem e nas relações entre ambos (Bitencourt e Batista, 2011, p. 3).

A mais imediata sugestão para esta questão seria então a de modificar a visão que se tem a respeito do ensino e da aprendizagem da Matemática, através de ações concretas que envolvam todos os sujeitos que fazem parte direta ou indiretamente do contexto educacional, desmistificando qualquer preconceito de pensar a Matemática como uma disciplina difícil e de pouca aplicabilidade, elaborando

propostas pedagógicas que provoquem alterações nos seus modos de ser, pensar e agir.

No questionamento “Você acha importante estudar Matemática? Por que?”, os dados apontaram que 11 (onze) alunos do Ensino Fundamental responderam “sim”, 1 (um) respondeu “não” e 1 (um) respondeu “às vezes”. Em relação a resposta dos alunos do Ensino Médio a este questionamento, todos os alunos, 13 (treze) responderam “sim”, que demonstra maior maturidade e consciência da importância da aplicabilidade da Matemática em sua vida cotidiana, embora, como visto anteriormente uma pequena percentagem considera que a Matemática não tem aplicabilidade do seu dia a dia.

Nas justificativas dos alunos atribuída da importância de estudar Matemática, observa-se que significativamente pode esta de acordo com uma série de fatores, incluindo suas experiências individuais, interesses pessoais e objetivos futuros. Em síntese, as respostas dos concentram-se como porque tem aplicação na sua vida diária”, “porque vai ter aplicação em sua futura carreira”, “ porque serve para desenvolver suas habilidades de raciocínio para trabalhar com computador”.

Os parâmetros curriculares, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM, Brasil (2006), relativos à área da Matemática, reconhecem a mesma como necessária à formação do indivíduo, característica que aumenta à medida que a sociedade se torna mais absorva em contextos que a envolvem.

No entanto, é importante notar que nem todos os alunos necessariamente consideram a Matemática importante ou relevante para eles, “porque é uma disciplina obrigatória do currículo escolar”, “porque é necessário para formar e obter diplomas”. A falta de interesse ou dificuldades de aprendizagem, podem levar a significação negativa da Matemática, como educadores e sociedade em geral, é importante reconhecer e abordar essas perspectivas para ajudar todos os alunos a compreender a importância e o valor do estudo, e maneiras pelas quais os alunos podem considerar importante estudar Matemática.

No questionamento “Você gosta da metodologia utilizada no ensino da Matemática”, verifica-se que 8 (oito) alunos do Ensino Fundamental consideram gostar da maneira como ela é ensinada e 3 (três) alunos do Ensino Médio não gostam da metodologia utilizada pelos professores. Ao observar as respostas da questão “Cite o conteúdo de Matemática que você mais gosta.” em comparação ao questionamento anterior, 8 (oito) alunos do Ensino Fundamental responderam que o conteúdo que mais gostam de estudar é “Expressões Básicas”, incluindo cálculos de soma, subtração, divisão e multiplicação, e 2 (dois) alunos do Ensino Médio responderam não gostar de nenhum conteúdo, o que pode estar ligado diretamente a metodologia utilizada pelo professor.

A diferença do conteúdo curricular da disciplina de Matemática entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, determinada pelo Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (1996), é significativa e reflete as mudanças no desenvolvimento cognitivo, habilidades matemáticas e

objetivos educacionais dos alunos em cada etapa.

Segundo Fonseca (1995, p.117), as dificuldades de aprendizagem em Matemática podem estar relacionadas a diferentes fatores, dentre eles: “[...] ausência de fundamentos matemáticos, falta de aptidão, problemas emocionais, ensino inapropriado, inteligência geral, capacidades especiais, facilitação verbal e/ou variáveis psiconeurológicas”

No enquanto as dificuldades de aprendizagem em Matemática podem começar a se manifestar no Ensino Fundamental, elas podem se tornar mais evidentes e desafiadoras de superar no Ensino Médio devido à complexidade crescente dos conceitos, preparação para exames padronizados, aumento da demanda por habilidades matemáticas e maior autonomia no estudo (Fonseca, 1995).

Na questão sobre “Você tem dificuldades na aprendizagem da Matemática”, 8 (oito) alunos do Ensino Fundamental e 10 (dez) alunos do Ensino Médio responderam “tem dificuldade”, 5 (cinco) alunos do Ensino Fundamental e 3 (três) alunos do Ensino Médio responderam que “não tem dificuldades”. No processo de ensino-aprendizagem a diferença no conteúdo curricular da disciplina de Matemática entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, como foi dito anteriormente, é perceptível não apenas em termos de complexidade dos conceitos, mas também na linguagem utilizada para transmitir esses conceitos aos alunos.

À medida que os alunos avançam em níveis mais elevados de aprendizagem a Matemática, os conceitos tornam-se mais complexos e exigem uma compreensão sólida dos fundamentos. Se um aluno não dominar os conceitos básicos, pode ter dificuldade em acompanhar o material mais avançado.

No Ensino Fundamental, a linguagem coloquial e acessível é essencial para garantir que os alunos compreendam os fundamentos básicos da Matemática. Termos e conceitos são apresentados de forma simplificada e contextualizada, de modo a facilitar a assimilação e a aplicação prática desses conhecimentos no dia a dia dos estudantes.

No Ensino Médio, o conteúdo matemático se torna mais abstrato e formal, exigindo uma linguagem mais precisa e técnica. Termos específicos e notações matemáticas são introduzidos para descrever conceitos mais avançados, como funções trigonométricas, equações diferenciais ou teoremas geométricos complexos.

No entanto, é importante que os professores estejam atentos à linguagem utilizada em sala de aula, garantindo que ela seja acessível e compreensível para todos os alunos, independentemente do nível de complexidade do conteúdo. Isso pode envolver a apresentação gradual dos termos técnicos, proporcionando definições claras e exemplos concretos para ilustrar cada conceito.

Além disso, estratégias de ensino diferenciadas, como o uso de recursos visuais, manipulativos ou tecnologia educacional, podem ser empregadas para tornar os conceitos matemáticos mais tangíveis e facilitar a compreensão dos alunos. A aprendizagem acontece à medida

que o aluno entende e compreende o que lhe é desconhecido, em conjunto com o conhecimento prévio do aluno, gráficos, diagramas e simulações podem ser utilizados para visualizar conceitos abstratos, tornando-os mais concretos e acessíveis (Felicetti e Giraffa, 2011).

Portanto, a adaptação da linguagem e apresentação dos termos de acordo com a assimilação dos alunos é fundamental para garantir o sucesso no processo de ensino-aprendizagem da Matemática em todos os níveis de ensino. Identificar e reconhecer que as dificuldades no aprendizado da Matemática podem ser multifacetadas e variar de acordo com o aluno e o contexto educacional, é essencial para promover uma aprendizagem matemática eficaz e inclusiva.

Indagando aos alunos, “qual a sua maior dificuldade na aprendizagem da Matemática”, verifica-se nas opções expostas no questionário (Anexo 4), os alunos do Ensino Fundamental responderam “relacionar a teoria com a prática”, “conexão do conteúdo com a vida real” e “Interpretar o enunciado dos exercícios” e “fazer cálculos operações”. Em relação aos alunos do Ensino Médio, as maiores dificuldades apontadas foram, “entender os conceitos da Matemática”, “memorizar fórmulas e teoremas” e “fazer cálculos operações” (Tabela 1).

Tabela 1. Principais dificuldades na aprendizagem da Matemática

Dificuldades	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Relacionar a teoria com a prática	5	1
Conexão do conteúdo com a vida real	2	1
Interpretar o enunciado dos exercícios	3	3
Fazer cálculos e operações	2	3
Entender os conceitos da Matemática	1	1
Memorizar fórmulas, e teoremas	-	4

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2015.

Os resultados demonstram que os alunos apresentam dificuldades na aprendizagem da Matemática que extrapolam a própria Matemática, quando consideram a dificuldade de “interpretação do enunciado dos exercícios” e ainda, demonstram-se incapazes de correlacionar o aprendizado teórico com a prática, segundo Bicudo e Garnica (2001), fato comum na aprendizagem da Matemática, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental sem maturidade de raciocínio lógico.

A pesquisa constatou tendência semelhante na percepção dos alunos do Ensino Médio, em “Interpretar o enunciado dos exercícios”, cujos alunos são expostos a conceitos mais complexos da Matemática, como álgebra linear, funções trigonométricas, cálculo diferencial e integral, e geometria analítica. A compreensão desses conceitos pode ser desafiadora devido à sua natureza abstrata. Observa-se que 4 (quatro) alunos responderam “fazer cálculos e operações” 5 (cinco) alunos consideram a “dificuldade de memorizar fórmulas, e teoremas”.

A dificuldade em entender os conceitos da Matemática. pode estar associada a falta de base

conceitual, que muitas vezes, os alunos chegam ao Ensino Médio com lacunas na compreensão dos princípios e cálculos fundamentais desta disciplina, como operações básicas da Matemática, propriedades dos números e noções de geometria, o que pode dificultar a compreensão de conceitos mais avançados imposto no Ensino Médio.

Alguns alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, responderam ter dificuldade em “relacionar a teoria com a prática” e ‘fazer conexão do conteúdo com a vida real”, observado na tabela 5 acima. Não compreender a relevância e as aplicações práticas dos conceitos da Matemática, vistos em sala de aula, pode diminuir a motivação e o interesse pela disciplina. Na vida cotidiana, a Matemática Informal é parte da atividade do sujeito, presente desde o ato mais corriqueiro de compra e venda (D’AMBROSIO, 2005).

O tratamento de conteúdos contextualizados, a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento priorizando as relações entre a teoria e a prática e considerando a importância do questionamento sobre práticas pedagógicas e didáticas mais adequadas no processo de aproximação das disciplinas, principalmente a leitura e a Matemática num trabalho coletivo entre todos os envolvidos, com certeza, favorecerá o processo de ensino e aprendizagem (RODRIGUES, 2004)

Para superar as dificuldades no processo de aprendizagem da Matemática, é importante que os professores adotem abordagens pedagógicas diferenciadas, ofereçam suporte individualizado aos alunos que apresentam dificuldades. A linguagem Matemática mais formal e técnica, que pode ser difícil de entender para alguns alunos, termos e notações matemáticas específicas podem representar barreiras adicionais para a compreensão dos conceitos. Segundo Fini et al. (1996, p 44):

Compreender textos escritos de matemática envolve tanto a compreensão da linguagem escrita quanto do sistema de signos matemáticos convencionais, o qual é exterior ao da linguagem convencional, e que pode se valer de letras, sinais e numerais apresentados de acordo com regras específicas e, portanto, diferente da linguagem coloquial usada pelos alunos, necessitando de atenção e apresentação dos termos de acordo com a assimilação que se está obtendo

Nesse sentido o uso de recursos visuais, manipulativos e tecnológicos também pode ser útil para tornar os conceitos da Matemática mais tangíveis e acessíveis aos alunos. Os professores devem assumir atitude de educador, que se preocupa efetivamente com a construção do conhecimento com práticas pedagógicas e metodologias que facilitem o entendimento, evitando decorar o conteúdo transmitido em sala de aula.

Para Freire (1997, p. 81), o ato de ensinar [...] não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizando pelos alunos.

A transmissão de conhecimento é apenas uma parte do processo de ensino. É importante que os educadores compreendam que os alunos não são receptores passivos de informações, mas sim indivíduos ativos que constroem seu próprio entendimento por meio da interação com o conteúdo e

com o ambiente de aprendizagem, cujo ato de ensinar deve envolver estratégias que promovam a participação ativa dos alunos, estimulem o pensamento crítico, incentivem a exploração e a descoberta, e facilitem a construção de significado.

Além disso, o ensino eficaz requer consideração das necessidades individuais dos alunos, seus estilos de aprendizagem, experiências prévias e interesses. Os educadores precisam adaptar suas abordagens de ensino e usar uma variedade de métodos e recursos para atender às diversas necessidades, dificuldades e habilidades dos alunos.

Nesse sentido, diante das dificuldades de aprendizagem da Matemática, apontadas pelos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, até o presente momento desta pesquisa, importante se faz conhecer quais as prováveis soluções que os alunos acreditam ser eficientes para a facilitar a aprendizagem da Matemática. através da questão “O que você sugere para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem de Matemática?”. Em síntese, as respostas dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, a este questionamento esta apresentado na tabela 2, abaixo descrita.

Tabela 2 - Síntese de sugestões para melhorar a aprendizagem de Matemática

Nível de Escolaridade	Sugestões
Alunos do Ensino Fundamental	Aula de reforço Mais explicação Mais atenção dos professores
Alunos do Ensino Médio	Aula de reforço Mais explicação Mais exercícios práticos Melhores professores

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2015

Podemos observar na tabela 4 acima, ss soluções apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, existem 2 (dois) fatores semelhantes, a ‘Aula de reforço “ e “Mais explicação” não descartáveis, mas fora da competência dos alunos, demonstram que há necessidade de uma participação mais ativa para se ter um melhor aprendizado de matemática, o que mostra que eles não se redimiram em termos de suas responsabilidades.

Porém destaca a consciência do aluno da escola pública volta-se para a necessidade de estudar mais, seja com mais explicação em sala de aula, ou através de aulas de reforço, embora a maioria dos alunos de escolas públicas pertencem ao pode econômico de classe social de baixa renda familiar, e não poderiam freqüentar aulas de reforço particulares e pagas, assim como as escolas públicas, estas aulas necessitariam de contratação de professores pelo poder público, o que dependeria de políticas publicas nesse sentido.

Nesse mesmo sentido de interesse pelos estudos, em aprender Matemáticas, alunos do Ensino Médio, expressaram a necessidade de mais “exercícios práticos”, o que esta diretamente relacionado

com a prática pedagógica do professor. Reconhecer a importância de uma aula prática e que chame a atenção do aluno, é o caminho de construir para uma boa aprendizagem, despertando o interesse e motivação dos alunos. O objetivo é que o professor procure, na medida do possível, despertar no aluno a curiosidade, tornando sua aula um objeto de conhecimento (Vasconcelos, 2000).

Felicetti e Giraffa (2011, p.25) afirmam que “os estudantes têm a necessidade de praticar Matemática, e não apenas ficarem na rotina da aprendizagem de regras, procedimentos e memorizações”. E acrescentam ainda que: “O sucesso ou insucesso na disciplina de Matemática está ligado não só naquilo que é ensinado, mas, principalmente, em como é ensinado de modo a consolidar os conteúdos matemáticos a cada nível de aprendizagem, uma vez que esta disciplina se torna mais complexa a cada nível de ensino”.

Em menor expressão citada apenas pelos alunos do Ensino Fundamental esta em “mais atenção dos professores”, essa expressão revela uma preocupação legítima e importante sobre a qualidade do ensino e o relacionamento entre educadores e alunos. Essa declaração sugere que os alunos estão buscando um maior envolvimento e suporte por parte de seus professores.

É fundamental que os educadores estejam atentos às necessidades e preocupações de seus alunos e busquem estratégias para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, acolhedor e estimulante. Isso pode incluir o estabelecimento de relações positivas com os alunos, o uso de práticas de ensino diferenciadas, a implementação de abordagens de sala de aula centradas no aluno e o fornecimento de apoio individualizado sempre que necessário.

Gonzalez e Brito (1996) entendem que o ensino construtivo e centrado nos alunos os coloca em condição de discutir entre si e com o professor, dentro e fora da sala de aula, o uso de procedimentos diferentes do quadro de giz, o que permite ao aluno construir o seu conhecimento com base em novas experiências trazidas de seu cotidiano, que são pessoais e individuais.

Outra expressão citada pelos alunos do Ensino Médio, esta relacionada a “necessidade de “melhores professores”, aponta para uma preocupação central sobre a qualidade do ensino e o impacto dos professores no processo educacional. Esse argumento demonstra que os alunos do Ensino Médio reconhecem que professores bem qualificados têm a capacidade de proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa.

Professores competentes são capazes de inspirar e motivar os alunos, despertando seu interesse pelos conteúdos abordados e incentivando seu engajamento ativo na aprendizagem. Cursos de formação de docentes e de formação continuada preparam os professores na prática escolar, para trabalharem a partir das necessidades dos alunos (Fiorentini, 2003).

CONCLUSÃO

Entender e abordar as dificuldades dos alunos em aprender Matemática não é apenas importante para o sucesso individual dos alunos, mas também para a melhoria do sistema educacional como um todo. Ao analisar as dificuldades dos alunos em aprender Matemática em um nível mais amplo, os educadores e os formuladores de políticas podem identificar problemas sistêmicos no sistema educacional e implementar mudanças que melhorem a eficácia do ensino de Matemática para todos os alunos.

Durante a pesquisa foi possível observar que a medida que os alunos avançam em níveis mais elevados de aprendizagem, os conteúdos de Matemática, tornam-se mais complexos e exigem maior compreensão.

Entre as dificuldades citadas verifica-se que os alunos do Ensino Fundamental responderam em relacionar a teoria com a prática, fazer conexão do conteúdo ministrado em sala de aula com a vida real, interpretar o enunciado dos exercícios e fazer cálculos operações matemáticas.

Em relação aos alunos do Ensino Médio, as maiores dificuldades apontadas foram, em entender os conceitos da Matemática, memorizar fórmulas e teoremas e fazer cálculos operações. Quanto aos professores a maior dificuldade apresentada esta na crença do aluno que a Matemática é uma disciplina difícil de apreender e consideram esta afirmação como um dos grandes problemas da aprendizagem de Matemática,

Diante das dificuldades que configuram o ensino aprendizagem da Matemática apontadas pelos alunos da Escola Estadual de Educação de Campo Luiza B Soares Boabaid, se faz necessário que todos os educadores despertem o interesse para uma pratica conjunta a partir de fatores que motive os alunos, a valorizarem o repertorio dos conteúdos que são ensinados nas escolas.

Considerando que Jangada é um município do estado de Mato Grosso, com uma população aproximada de 7.696 habitantes, de densidade demográfica de 3,78, com 10 escola públicas (IBGE, 2010) e, que não possui informações e pesquisas locais na área educacional, amplamente divulgadas aos professores e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, consideramos de grande importância os resultados desta investigação advindo dos alunos e professores do município, os quais vivenciam este processo.

REFERÊNCIAS

BARROSO, E. de S.; JESUS, J. I. de; MOURA, D. A. da S. Ensino da matemática: falhas e insucessos, um estudo de caso em uma escola de Pará, de Minas Gerais-MG. In: **Encontro Nacional de Educação Matemática XII**, São Paulo. Anais... São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática. 2016. p. 17

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM**. MEC, v.2. Brasília: Secretaria de Educação Básica – MEC, 2006.

BRASIL Secretaria de Educação Básica. **Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental – PCNEE**. MEC, v.1. Brasília: Secretaria de Educação Básica. 2006.

BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática em estudantes de 1.º e 2.º graus**. 1996. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.

BOYD, Harper White. **Pesquisa Mercadológica: texto e casos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1984.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. **Na vida dez, na escola zero**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2006 p. 21.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 51.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V.(Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999. p 13-97.

D'AMBROSIO, U. Educação Matemática da Teoria à Prática. 6ª edição. Campinas, SP: Editora Papirus, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse dos municípios do Brasil**. Brasília. 2010.

FELICETTI, V. L. e GIRAFFA, L. M. M. “Intervenientes na aprendizagem matemática”. **XIII CIAEM-IACME**, Recife, Brasil, 2011.p 25.

FINI, L. D. T.; OLIVEIRA, G. C.; SISTO, F. et al. Avaliação escrita em Matemática: em busca de uma explicação. **Revista Zetetiké**, Campinas, jul./dez., v. 4, n. 6, p. 25–43. 1996. p 44.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.p 117.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.p. 81.

FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.p. 94.

GONÇALEZ, M. H. C. C.; BRITO, M. R. F. Atitudes (des)favoráveis com relação à matemática. **Revista Zetetiké**, Campinas, v.4, n. 6, jul./dez. 1996.

GUTIERRE, Liliane dos Santos. **História da Matemática: Atividades para a sala de aula**. Natal, RN: EDURFN, 2011.p 19.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Decreto Lei nº 1.452, de 22 de abril de 1997 do CEE/ MT**. Cuiabá: Secretaria Estadual de Educação, 1997.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Decreto Lei nº 1.452, de 22/04/97 do CEE/ MT**. Cuiabá: Conselho Estadual de Educação, 1997.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 159/13/CEE/MT**. Mato Grosso 1997. Cuiabá: Conselho Estadual de Educação, 1997.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº065/99/CEE/MT**. Cuiabá: Conselho Estadual de Educação, 1999.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 159/13/99. CEE/MT** . Cuiabá: Conselho Estadual de Educação, 1999.

MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes,1994, p.22.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Editora Unisul, 2002 p.65.

RODRIGUES, L. L. A Matemática ensinada na escola e a sua relação como cotidiano. **Repositório Institucional da Universidade Católica de Brasília**. Brasília: UCB, 2004, p. 1-11. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/10869/1551/1/Luciano%20Lima%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. **Didática da Matemática: como dois e dois**. São Paulo: FTD, 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

IMPORTÂNCIA DE NOÇÕES BÁSICAS DOS DIREITOS SOCIAIS BRASILEIRO NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO



Hélio Rezende Guimarães

Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES-PY
Servidor Técnico Administrativo da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
helio_rezendeadv@hotmail.com

Ana Lucia Ribeiro Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Professora da Universidad Del Sol – UNADES-PY
analu.rnascimento@outlook.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a relevância da inclusão de noções básicas dos Direitos Sociais Brasileiros no Currículo Escolar do Ensino Médio. A abordagem desses direitos na escola promove a justiça social e fortalece a democracia, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária. Nesse sentido, o artigo discorre sobre a educação como uma garantia constitucional, defende a inclusão do ensino jurídico na grade curricular do Ensino Médio, trazendo os aspectos positivos da proposta. Analisa a educação como direito fundamental e a proposta de inclusão de noções básicas de Direito Social na grade curricular, através de estratégias didáticas-pedagógicas para a implementação desses conteúdos no ambiente escolar. Quanto à metodologia aplicada, o estudo utilizou o tipo de pesquisa com abordagem qualitativa com uma investigação de natureza bibliográfica, documental, análise de projetos de lei e legislação vigente. O resultado da pesquisa demonstra que a inclusão dos conceitos básicos do Direito Social no currículo educacional do Ensino Médio é um passo importante e adequado, uma vez, que a educação jurídica é indispensável para o exercício da cidadania e à formação de cidadãos mais conscientes, críticos e participativos em sociedade democrática.

Palavras-chave: Direitos Sociais. Ensino Médio. Currículo Escolar.

ABSTRACT

This article aims to discuss the relevance of including basic notions of Brazilian Social Rights in the High School Curriculum. Addressing these rights at school promotes social justice and strengthens democracy, contributing to the construction of a more equitable and supportive society. In this sense, the article discusses education as a constitutional guarantee, defends the inclusion of legal education in the High School curriculum, bringing out the positive aspects of the proposal. It analyzes education as a fundamental right and the proposal to include basic notions of Social Law in the curriculum, through didactic-pedagogical strategies for implementing these contents in the school environment. As for the methodology applied, the study used the type of research with a qualitative approach with an investigation of a bibliographic and documentary nature, analysis of bills and current legislation. The research result demonstrates that the inclusion of the basic concepts of Social Law in the high school educational curriculum is an important and appropriate step, since legal education is indispensable for the exercise of citizenship and the formation of more aware citizens, critical and participatory in society democrática.

Keywords: Social Rights. High School. School Curriculum

INTRODUÇÃO

A educação é um Direito Fundamental e um instrumento crucial para o desenvolvimento pessoal e social. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), estabelecem a educação como um meio para promover a cidadania e reduzir as desigualdades sociais.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, preconiza que, uma das finalidades de educação escolar é a capacitação para o exercício da cidadania. Desse modo, a escola representa o espaço ideal para que o indivíduo tenha acesso às noções básicas de direito constitucional. Outrossim, o aluno enquanto cidadão em formação, possui o direito de educar-se, e de desenvolver-se intelectualmente, e o Estado possui obrigação de proporcionar tal direito

A educação é sem sombra de dúvidas o instrumento que a sociedade utiliza para cumprir o papel de formar e desenvolver os indivíduos, para que estes possam crescer e dar continuidade ao seu desenvolvimento social e econômico, cuja complexidade da vida em sociedade nos tempos modernos, é essencial que os jovens tenham, ao menos, noções básicas de seus direitos e deveres como instrumento de emancipação e acesso à justiça e cidadania.

A prática de ensino contextualizada por meio da realidade social, assume o papel de esclarecer e instigar, buscando ações, trazendo motivos pelos quais os sujeitos devem agir de determinada maneira, que postura devem assumir no processo de ensino-aprendizagem no sentido de caminhar em direção à uma formação que possa transformar sua realidade social (Freire, 2011).

A ideia de ensino constitucional no Ensino Médio é justamente levar aos colégios e, conseqüentemente, aos jovens a contribuição do seu estudo para que ocorra a materialização da cidadania. Observa-se, de modo corriqueiro, o ensino de conteúdos desprovidos de qualquer pragmatismo no Ensino Médio. Em decorrência disso, matérias de extrema utilidade, como o direito constitucional, tornam-se inexploradas (Silva *et al*, 2019).

Num país em que os direitos individuais e sociais são reiteradamente e ilegalmente suprimidos, a ausência de conteúdos especificamente constitucionais na grade de ensino nacional obrigatório vem a corroborar com a incapacidade sofrida pela população de requerer e cobrar ações políticas, culminando numa desassistência social por parte do poder público.

O aluno enquanto cidadão em formação, possui o direito de educar-se, de desenvolver-se intelectualmente, e o Estado possui a obrigação para com a educação do cidadão, a inclusão da disciplina de Direito Social na grade curricular da Educação Básica do Ensino Médio torna os conteúdos da Constituição Federal (1988) de conhecimento geral e cotidiano, possibilitando a formação cidadã dos alunos, dando-lhes ferramentas para criticar, refletir e construir um Estado Democrático de Direito que garanta liberdade, justiça e igualdade entre os indivíduos.

Existem disciplinas escolares que versam indiretamente sobre direito e cidadania, entretanto, são superficialmente transmitidas, talvez, pela falta de formação específica dos professores que,

embora abarcando boas intenções, não alcançam a complexidade do conteúdo, limitando a capacidade de aprendizado dos discentes acerca de um tema fundamental à prática e consolidação de direitos e da cidadania.

Diante disso o artigo aborda a importância de noções básicas dos Direitos Sociais Brasileiro no Ensino Médio no Currículo Escolar do Ensino Médio, analisando de forma qualitativa e exploratória acerca do tema. Considerando que através do conhecimento jurídico, o aluno/cidadão terá melhor compreensão dos seus direitos sociais, sua participação se torna mais efetiva no meio social.

EDUCAÇÃO E O CONTEXTO LEGAL E NORMATIVO

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como um direito de todos e um dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, e determina no seu artigo 205º que a família e a sociedade devam fornecer às crianças e aos adolescentes a formação básica, fundamental para a formação cidadã. Além disso, define os direitos sociais, como educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados (art. 6º), são essenciais para garantir condições dignas de vida para todos os cidadãos.

Em se tratando da importância do conhecimento jurídico, de uma sociedade igualitária, no qual é estabelecido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, na qual estipula que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

Ainda no artigo 5º da Constituição Federal trata dos direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1988, o direito a educação, acerca dos Direitos Sociais, conforme explica Moraes (2013, p.154) que

Direitos sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria de condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático. (Moraes, 2013).

Dessa maneira, entende-se que os Direitos Sociais são parte fundamental do homem em sociedade, a fim de tornar a sociedade cada dia mais íntegra quanto ao conhecimento de seus direitos e igualitária para todos. Em consonância a Lei 9.394/96 de Diretrizes Básicas da Educação - LDB, que estabelece as diretrizes e bases para a organização da Educação Nacional, abrangendo todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Superior. nos artigos 2º e 22º da referida, que se

dispõe:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Brasil, 1996).

Dessa maneira a Lei 9.394/96 de Diretrizes Básicas da Educação – LDB, complementa a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer as Diretrizes e Bases para a organização da Educação Nacional, enfatizando a importância da formação integral do aluno, abordando aspectos intelectuais, éticos, políticos e emocionais. De acordo com Saviani (2008), a LDB reflete uma concepção de educação que valoriza não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação para a cidadania e o trabalho.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação- PNE para o período de 2014 a 2024, e estabelece metas e estratégias para melhorar a qualidade da educação no Brasil. O PNE é um documento estratégico que visa universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Entre suas 20 metas, destacam-se a universalização da Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação do acesso ao Ensino Médio. O PNE (2014) também enfatiza a importância da valorização dos profissionais da educação, reconhecendo que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à qualificação e motivação dos educadores (Brasil, 2014).

Outro marco importante no contexto legal da educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, aprovada, define os direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Básica, estabelecendo conteúdos e competências essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Segundo De Oliveira et al (2018), a BNCC (Brasil, 2017) busca garantir uma educação equitativa e de qualidade, orientando os currículos de forma a promover o desenvolvimento integral dos alunos.

BASE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular–BNCC para o Ensino Médio é um marco significativo na estruturação da Educação Básica no Brasil, a BNCC estabelece diretrizes e objetivas para a organização do currículo escolar em todos os níveis da educação básica, tendo um dos principais objetivos a padronização do currículo de ensino, visando garantir a formação integral dos estudantes e a equidade no acesso ao conhecimento. Estabelece as competências e habilidades precisas para que os estudantes de todo o país tenham garantia e direito de obter e desenvolver ao longo da Educação Básica, uma educação de qualidade e imparcialidade, nos mesmos direitos de aprendizagem, visando

garantir a formação integral dos estudantes e a equidade no acesso ao conhecimento.

Acerca da conceituação, características e objetivos do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 1996), elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura, conforme a BNCC, Brasil (2017, p.45) assim explanam:

Os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezesete), preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática. (Brasil, 2017, p. 45).

A estrutura curricular do Ensino Médio, conforme definida pela BNCC, esta organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB. A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação (Tabela 1).

Tabela 1. Estrutura Curricular do Ensino Médio

Área do conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
Matemática e suas Tecnologias	Matemática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	

Fonte: BRASIL/BNCC – Ministério da Educação, 2017

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Para assegurar o desenvolvimento das competências

específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio, cuja estrutura adotada são as mesma do Ensino Fundamental (Brasil, 2017).

As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa. Tal organização, deve contribuir para a integração dos conhecimentos, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas (Brasil, 2017).

. Na Base Curricular do Ensino Médio BNCC (2017), também estão definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos as áreas citadas na tabela 1, que estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio.

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 3º) 58 –, tomando como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art.35-A, § 5º).

IMPLEMENTAÇÕES DIDÁTICAS-PEDAGÓGICAS DE NOÇÕES BÁSICAS DOS DIREITOS SOCIAIS BRASILEIRO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

O artigo 205 da CF/1998, preconiza que, uma das finalidades de educação escolar é a capacitação para o exercício da cidadania. Desse modo, a escola representa o espaço ideal para que o indivíduo tenha acesso às noções básicas dos direitos sociais brasileiro, enquanto cidadão em formação, e o Estado a obrigação de proporcionar o direito.

Para que o direito a educação em direitos sociais brasileiro seja efetiva, é necessário integrá-la de forma interdisciplinar no currículo do Ensino Médio. Saviani (2008) sugere que os direitos sociais podem ser abordados em diversas disciplinas, como História, Sociologia, Geografia e Filosofia, proporcionando uma visão ampla e contextualizada. Além disso, parcerias com organizações comunitárias e o uso de tecnologias digitais podem enriquecer o aprendizado, oferecendo aos alunos experiências práticas e recursos atualizados.

Metodologias ativas, como debates, estudos de caso e projetos interdisciplinares, e trabalhos

de campo podem ser utilizadas para engajar os alunos de maneira prática e reflexiva. Essas abordagens incentivam os estudantes a analisar questões complexas, a considerar diferentes perspectivas e a desenvolver habilidades de argumentação e resolução de problemas. Freire (1996) defende a pedagogia participativa, onde os alunos são coautores do processo educativo, o que é essencial para a internalização dos direitos sociais.

A formação continuada dos professores é um elemento chave para a implementação eficaz dos conteúdos de direitos sociais no ensino médio. Segundo Nóvoa (1992), a formação docente deve ser um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que inclua a atualização de conhecimentos e a reflexão sobre práticas pedagógicas.

Oferecer cursos de formação, workshops e seminários sobre direitos sociais e metodologias pedagógicas inovadoras pode capacitar os professores a integrar esses temas de maneira eficaz em suas disciplinas. Além disso, a criação de comunidades de prática entre docentes pode fomentar a troca de experiências e a colaboração na elaboração de estratégias didáticas.

IMPORTÂNCIA DE NOÇÕES BÁSICAS DOS DIREITOS SOCIAIS BRASILEIRO NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

A educação em Direitos Sociais no Ensino Médio é essencial para a formação de cidadãos críticos e consciente tem um papel fundamental na formação cidadã dos estudantes. Freire (1996) argumenta que a educação deve promover a conscientização dos indivíduos, permitindo que eles compreendam e transformem a realidade ao seu redor.

Noções básicas de Direitos Sociais ajudam os alunos a entenderem os princípios fundamentais que regem a sociedade, como igualdade, justiça e solidariedade. Dessa maneira o conhecimento jurídico básico do sistema jurídico brasileiro, se torna importante no ensino nas escolas brasileiras, para o conhecimento dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, através da compreensão possam utilizar de maneira igualitária.

O Estado exige a ciência e o cumprimento da lei, o artigo 3º do decreto lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942, na Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro, a LINDB, “Ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece”, é obrigação do mesmo disponibilizar tal conhecimento e meios para compreensão das normas, para que assim possa exigir que essas sejam cumpridas.

Verifica-se, que o estado tem obrigação para com a sociedade, no sentido que este precisa prover conhecimentos acerca dos direitos e deveres aos cidadãos (artigo 205 CF/88). Como aborda Bento, Ferraz e Machado, (2013, p. 94):

Logo, evidencia-se, por si só, a necessidade, que é fundamental e básica, de o cidadão reconhecer seus direitos fundamentais e os deveres deles decorrentes, de molde a poder exercitá-los, exigir seu respeito e cumprimento e eleger opções, perante a sociedade e o Estado, entes aos quais compete afirmá-los e protegê-los, seja diretamente, seja por intermédio de ações construtivas. (Bento, Ferraz e Machado, 2013, p. 94).

A compreensão dos direitos sociais é crucial para o fortalecimento da democracia. Segundo Dahl (2012, p 42), “ao aprender sobre seus direitos e responsabilidades, os alunos estão mais preparados para participar ativamente da vida democrática, questionando injustiças e reivindicando melhorias nas políticas públicas”.

A inclusão de direitos sociais no currículo do Ensino Médio também promove o desenvolvimento do pensamento crítico. Arendt (2001) argumenta que a educação deve preparar os indivíduos para o mundo público, onde podem exercer seu julgamento crítico. Ao estudar os direitos sociais, os alunos são estimulados a questionar as estruturas sociais e políticas, a identificar injustiças e a buscar soluções para os problemas que afetam a sociedade.

Melo Filho (2013) entende que a Educação Básica é uma das fases em que os indivíduos desenvolvem seus conhecimentos e habilidades, portanto é de suma importância a inclusão do Ensino Jurídico Constitucional no ensino regular para que se estabeleça a cidadania e possibilite a participação dos mesmos nas questões do Estado.

Ensinar Direitos Sociais no Ensino Médio contribui para a promoção da igualdade e da justiça social. Gadotti (2000) destaca que a educação deve ser um instrumento de emancipação, ajudando a reduzir desigualdades e a combater discriminações. Quando os alunos compreendem seus direitos sociais, como acesso à educação, saúde, moradia e trabalho digno, eles são capacitados a lutar por uma sociedade mais equitativa.

Segundo Moraes (2013 p. 27), “inserir um componente jurídico nas escolas seria a melhor opção para a formação da consciência dos cidadãos em relação às suas garantias e obrigações”, e considera que a aprendizagem do Direito Social, copromove a construção de uma cidadania melhor, considerando que por intermédio do conhecimento, a proteção e exigência dos direitos é possível sua materialização, abrindo portas para a conquista de novas garantias.

De Oliveira (2018), consideram de vital importância que as informações jurídicas sejam repassadas desde logo nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e de ensino médio, para um melhor exercício da cidadania. Dessa forma, o educando terá um crescimento intelectual e humanístico, ou seja, um pleno desenvolvimento enquanto pessoa humana, como também, estará mais preparado para participarem ativamente na vida política e social.

Areba (2014, p. 13), .considera “importante aproveitar esta etapa do Ensino Médio onde o adolescente possui uma grande tendência para questionamentos, de possibilidades de estímulos para

a reflexão sobre si mesmos e sobre o país em que vive”. Assim, segundo Areba (2014) nessa etapa do ensino, seria importante para inserir de forma básica, noções de direito, bem como de determinadas matérias jurídicas, considerando que os alunos, esta fase de ensino, já possui capacidade de ter um posicionamento crítico diante da sociedade

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento pleno deste artigo, que faz parte da pesquisa de minha dissertação de Mestrado, a metodologia aplicada corresponde a abordagem qualitativa com uma investigação de natureza bibliográfica, de diversos embasamentos teóricos pautado em idôneas referências acerca da temática investigativa que permeia o ensino de Direito Social no currículo do Ensino Médio. Para isso a revisão bibliográfica foi documental, análises de projetos de lei e legislação vigente, trabalhos científicos do portal de periódicos da CAPES, buscando estudos anteriores que tratam a temática investigativa e nas bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico, utilizando palavras chaves na língua portuguesa "Currículo Escolar", "Ensino Médio", "Direitos Sociais", "Educação" outros considerados necessários no decorrer da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de noções básicas dos direitos sociais brasileiros no currículo do Ensino Médio é essencial para a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados. Este processo educativo contribui para a promoção da justiça social e o fortalecimento da democracia, ao capacitar os alunos a compreenderem e reivindicarem seus direitos. A implementação dessas noções deve ser feita de maneira integrada e participativa, utilizando estratégias pedagógicas que envolvam os alunos de forma ativa e reflexiva.

Esses instrumentos legais e normativos formam a espinha dorsal do sistema educacional brasileiro, estabelecendo as bases para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Eles são essenciais para orientar políticas educacionais, garantir o cumprimento dos direitos educacionais e promover a justiça social. Como aponta Freire (1996), a educação é um ato político e, como tal, deve ser orientada por princípios democráticos que assegurem a formação de cidadãos críticos e participativos.

A implementação didática e pedagógica das noções básicas dos Direitos Sociais no Ensino Médio requer uma abordagem interdisciplinar, o uso de metodologias ativas, a integração de tecnologias digitais, parcerias comunitárias, formação continuada dos professores e avaliação formativa. Essas estratégias, fundamentadas em teorias e práticas educacionais consagradas, podem

contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados, capazes de compreender, reivindicar e promover os direitos sociais em suas comunidades e na sociedade em geral.

É importante deixar claro a relevância do conteúdo jurídico para ser incluída na grade curricular. Parece oportuno ensinar sobre os direitos e deveres constitucionais, pois irá contribuir a combater a discriminação e a injustiça, uma vez que os adolescentes estarão mais informados sobre seus direitos e poderão reconhecer quando eles não estão sendo respeitados.

Diante do exposto, foi possível concluir que o ensino de Direito Social nas escolas pode ajudar a combater a desinformação e o autoritarismo, uma vez que os alunos aprenderiam sobre a importância do respeito às leis e às instituições democráticas. A compreensão dos mecanismos de controle e de participação popular, pode incentivar o engajamento cívico, dessa maneira consideramos importante que o ensino de noções dos direitos e deveres estabelecidos na Constituição Federal devam ser repassados com ênfase ao que reiteradamente possa mais tangenciar suas experiências pessoais como direitos trabalhistas, do consumidor, direitos humanos, eleitorais, ambientais, etc.

REFERÊNCIAS

AREBA, Arieli Moraes. **A inserção de noções jurídicas no ensino médio como fator de contribuição para a formação cidadã**. Santana do Livramento: Unipampa, 2014. p13. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/handle/riu/1215> acesso em: 03/03/2024.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Ministério da Educação e da Cultura, 1996.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942**. Lei de Introdução as normas do direito brasileiro. Brasília, DF, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/de14657compilado.htm Acesso em 10 fev de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Parecer CNE/CP nº 11/2009**. Proposta Curricular do Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112009.pdf?query=M%C3%89DIO Acesso em 20 de fev de 2014

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2017.

BENTO, Flávio; FERRAZ, Anna Cândida da Cunha; MACHADO, Edinilson Donizete, et al. **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DAHL, Robert A. **A democracia e seus críticos**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DE OLIVEIRA VARGAS, Fábio; FREDERICO, André Pires. Da inclusão do Direito na grade do ensino médio como forma de garantia do exercício da cidadania. **Revista de trabalhos acadêmicos** -Centro Universo. Juiz de Fora, v. 1, n. 6, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo.1996

FREIRE, Aline Lima. **A inserção de matérias jurídicas nas escolas de ensino básico**. Salvador, Bahia: 2011. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/332044/projeto-para-a-educacao--nocoos-basicasde-direito-no-ensino-medio-e-a-sua-importancia>. Acesso em 20 de fev.2024

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**. Rio de Janeiro, v.322, ano 89, abr./jun. p.09-15, 1993

MORAIS, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 13. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003, p.154.

MORAES, Eliane de Fátima Robaino Marque. A importância da introdução de disciplinas jurídicas no Ensino Médio. **Revista Magistro**. Xaxim, Santa Catarina, Vol. 8, n.2, p. 27, 2013. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-117/a-importancia-daintroducao-de-disciplinas-juridicas-no-ensino-medio/>.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

SILVA, João Ricardo Anastácio da; CHOUCINO, Camila Capelo; MACHADO, Sarah Cachioni Duarte. A falta de conhecimento da população em relação aos seus direitos e a inclusão do direito constitucional nas escolas. **Revista Jurídica da UniFil**. Londrina, v. 16, n. 16, p. 148- 157, out. 2019. ISSN 2674-7251. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/rev-juridica/article/view/1150> Acesso em: 20 fev. 2024.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, R. P. A Base Nacional Comum Curricular e seus desafios. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 43(3), p. 1071-1089, 2018.

A IMPORTÂNCIA DE CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS COMO CONSUMO E OUTROS TEMAS TRANSVERSAIS NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DO ALUNO EJA



Aécio Benedito Ormond

Prof. Educação Básica Educação Jovens e Adultos
Secretaria de Estado de Educação – SEDUC- MT
aecioo@gmail.com

RESUMO

O presente artigo discorre sobre o processo educativo e as práticas metodológicas cotidianas como instrumentos de transformação, tendo como foco atividades que envolvem experiência do dia a dia do aluno, tais como hábito de consumo, ética, trabalho, economia e outros temas que fazem parte das redes de relações sociais do aluno EJA. A escola é eleita como o espaço de socialização de debates e discussões acerca da dinâmica das relações sociais, que envolve costumes, tradições, hábitos, comportamentos porque é o espaço constitucionalmente regulamentado para formação do saber formal. Sendo assim, o consumo consciente passa a ser um conteúdo real no cotidiano, assim como outros temas que constam das orientações curriculares e diversidades educacionais como ética, trabalho, cidadania, direitos e deveres são assuntos e que fazem parte da história do aluno e, portanto, capazes de envolver e levar a refletir conceitos, hábitos e comportamentos vivenciados, enfim um projeto pedagógico de vida do professor na formação intelectual e cultural do aluno. O presente artigo procura abordar a escola e sua função como espaço de socialização do saber, em relação a hábitos e comportamentos, manifestação sócio-histórica, cultural e ambiental, por meio de práticas pedagógicas inovadoras que, além de promover discussões acerca de temas atuais de direito do aluno, desenvolva ensino aprendizagem específica ao conhecimento do consumo consciente e a sensibilização, tornando-o sujeito histórico dos seus direitos e deveres. A pesquisa que adotou a abordagem qualitativa, mostrou que o consumo, a ética, o trabalho, a economia, assim como outros fatores geradores, apesar de fazerem parte das práticas pedagógicas na Escola, ainda são discutidos de forma fragmentada e pontual, por isso os alunos se ressentem de questionamentos e propostas inovadoras capazes de formar criticamente alunos multiplicadores.

Palavras-chave: Consumo. Pedagogia Inovadora. Mídia.

ABSTRACT

The present article deals with the educational process and daily methodological practices as instruments of transformation, focusing on activities that involve daily student experience, such as consumption habits, ethics, work, economics and other subjects that are part of the networks of social relations of the student EJA. The school is elected as the space for socializing debates and discussions about the dynamics of social relations, which involves customs, traditions, habits, behaviors because it is the constitutionally regulated space for the formation of formal knowledge. Thus, conscious consumption becomes a real content in everyday life, as well as other themes that are included in curricular guidelines and educational diversities such as ethics, work, citizenship, rights and duties are subjects that are part of the student's history and, therefore, capable of involving and leading to reflect concepts, habits and behaviors experienced, finally a pedagogical project of the teacher's life in the intellectual and cultural formation of the student. The present article deals with the school and its function as a space for socialization of knowledge, in relation to habits and behaviors, socio-historical, cultural, and environmental manifestation, through innovative pedagogical practices that, besides promoting discussions about current themes of law of the student, develop teaching specific learning to the knowledge of conscious consumption and awareness, making it the historical subject of their rights and duties. The research that adopted the qualitative approach, showed that consumption, ethics, work, economics, as well as other generating factors, although they are part of the pedagogical practices in the school, are still discussed in a fragmented and punctual way, so the students' resent questions and innovative proposals capable of critically forming multiplier students.

Keywords: Consumption. Innovative Pedagogy. Media.

INTRODUÇÃO

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é resultado de lutas e desafios de vários segmentos da população brasileira, engajados na luta contra a desigualdade de acesso à escola. Ao longo do tempo, desde o surgimento das primeiras manifestações do povo europeu, durante os séculos XVIII a XIX (Aranha, 1996), as pessoas das classes menos favorecidas, aliás, a proletariada, não tinha direito à educação, a desenvolver conhecimento em um espaço sistematizado. Esse cenário contribuiu para estigmatizar o aluno Jovens e Adultos, que vivia à margem da sociedade, e que por motivo de trabalho e outras circunstâncias deixavam de frequentar a escola. Por conta disso, era considerado “ignorante” e analfabeto, assim, a cultura dessa desse público não era considerada relevante. O conhecimento só faria efeito positivo se as práticas sistematizadas da educação falassem da realidade da elite e das famílias abastadas. (Aranha, 1996).

Esse cenário gerou manifestações político – culturais de todos os segmentos civis que exigiam um Plano Nacional de Alfabetização que enxergasse a população brasileira como um todo. Foram significativos avanços, mas também desafios, como programa de erradicação do analfabetismo. Todos os programas criados à época, entre 60 a 80, apesar de ter foco no aluno, acabava se perdendo nas crises de interesses escusos. Mais tarde com a Constituição Federal de 1988 e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, a história da EJA no Brasil ganha novos rumos e conseqüentemente, avanços e desafios.

A preocupação com o processo ensino-aprendizagem estimulou estudiosos, como Paulo Freire (2001), Libâneo (2001) e muitos outros a desenvolverem estudos sobre o papel da escola e do docente como referenciais em modelos de práticas pedagógicas que orientam os alunos, sobretudo da EJA quanto aos hábitos e comportamentos do consumo consciente e responsável, considerando os aspectos das diretrizes curriculares das diversidades educacionais, que orientam e definem conteúdos específicos à modalidade EJA, bem como a formação docente e suas estratégias de ensino.

Hoje a população cresce e a demanda por conhecimento, bens e serviços exige da sociedade o respeito a regras e condutas responsabilmente sociais, tornando imprescindíveis que a quantidade de bens e riquezas produzidas supere o uso racional necessário para o consumo sustentável.

Nessa perspectiva, as escolas passam a ser espaço de socialização do saber e não apenas do saber fazer, pois ao docente cabe produzir uma nova concepção de responsabilidade social como um todo e, individualmente, através do processo ensino aprendizagem real, significativo e produtivo, utilizando, para isso recursos pedagógicos inovadores e revolucionários no que se refere

ao envolvimento do aluno em participar e compartilhar situações diversas de experiências, tendo como suporte à tecnologia e a mídia.

Nesse sentido o objetivo deste artigo é investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Centro Educacional de Jovens e Adultos Professor “Antônio Cesário de Figueiredo Neto”, identificando se existem estratégias inovadoras trabalhadas em sala de aula, levando em conta as orientações curriculares das diversidades e educacionais específicas do cotidiano do aluno EJA. O resultado mostrou que temas como consumo, ética, cidadania, economia e trabalho, geradores de estímulo e interação no processo educativo, apesar de fazer parte das práticas pedagógicas na escola, ainda são trabalhados de forma pontual para o que se exige questionamentos e propostas mais inovadoras por parte do professor, que, por sua vez necessita de capacitação continuada para acompanhar as mudanças e transformações do mundo.

BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos possui uma temática complexa devido à singularidade dos princípios que norteiam sua prática pedagógica, voltada aos jovens e adultos que deixaram de frequentar a escola por motivos de arrimo ou outros de ordem sociocultural, como por exemplo, família, trabalho, assistência, doença e outros de ordem pessoal, ou qualquer forma de exclusão da escola.

Por conta disso, ao longo da história Educacional brasileira a evidência em torno da deficiência de políticas para a educação de jovens e adultos foram restritas ao processo de alfabetização, em meio a práticas opressoras e preconceitos, a EJA era mais um na lista de negros, mulheres, índios, desempregados, agricultores e outros segmentos que não tinham acesso à educação, quando muito privilegiado era dado a conhecer a alfabetização, como simples decodificação. Assim, o aluno de EJA era considerado preguiçoso, ignorante, incapaz, criminoso, ou seja, marginal social (Couto, 1933).

Mas foi com o advento da Constituição de 1934, principalmente nos anos 40 a 60 que as políticas de escolarização básica de Jovens e Adultos começaram a ganhar expressividade em nível de Estado, contudo, era incipiente por não possuir estrutura para superar desafios repressivos, mesmo em épocas em que os governantes buscaram formas de promover programas e projetos que alcançassem esse público.

Mesmo assim, em 1964, com o Golpe Militar o índice de analfabetismo era grande, na mesma proporção em que aconteciam manifestações políticos e culturais, exigindo uma política de alfabetização de educação popular, ou seja, Um Plano Nacional de Alfabetização que alcançasse a toda população brasileira, independentemente de cor, raça, classe social. Todos tinham direito à

educação. Jovens, adultos, trabalhador, operário eram a população da luta engajada por Paulo Freire. O governo brasileiro temia que o alfabetismo tornasse as pessoas mais críticas e cobrassem o que era de direito cidadão.

A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, do Serviço de Educação de Adultos, em 1947, da Campanha de Educação Rural em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, 1958 marcaram os grandes desafios de educadores brasileiros. (Beisiegel, 1997). Todos esses programas tinham foco no processo de ensino aprendizagem crítico e criativo, que promovesse transformação nos educandos Jovens e Adultos como sujeitos de transformação de sua história e do mundo. De acordo com Beisiegel (1997) essas políticas que viabilizaram a permanência do ensino supletivo integrado no formato dessas campanhas perduraram a duras penas entre as décadas de 60 a 80, quando o Brasil enfrentava a maior crise repressiva de sua história, impedindo que se formulassem novas políticas educacionais significativas.

Os anos de 1960 a 1980 foram extremamente vorazes na destruição ou no aniquilamento da qualidade que havia nas escolas públicas. A minha luta por mais e melhor leitura nas escolas brasileiras vem de há mais de 30 anos e o que percebo são ações pontuais, periódicas, assistencialistas na esfera da leitura escolar, sem mudanças substanciais no panorama – daí, também, a relativa permanência no tempo de índices vergonhosos de analfabetismos no Brasil (Silva, 2003, p. 33-34).

A década de 70 foi marcada pelo domínio militar, mas também serviu de marco histórico para despertá-lo do interesse pela sociedade em buscar conhecimento e participar ativamente da vida socioeconômica, política e cultural do País. A década de 80 foi decisiva para que o Governo Federal interrompesse quaisquer políticas que incluísse a modalidade Jovens e Adultos, começando por extinguir o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, sendo este substituído pela Fundação Educar que se denomina Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos não alfabetizados ou com escolarização reduzida, que financiou todas as atividades técnicas e financeira dessa modalidade.

Os anos 90 foram marcados pela deficiência de políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, suprimindo a ênfase a essa modalidade, levando os programas estaduais de avanços ao Ensino para jovens e Adultos ao declínio, alunos entre 15 a 21 anos tiveram acesso restrito ao Ensino Fundamental da EJA, pois não havia incentivo político, financeiro administrativo e muito menos pedagógico por parte do governo Federal, municípios que, à época assumiram a formação de Jovens e Adultos, o faziam com os próprios recursos (HADDAD *et al*, 1993). Fávero *et.al* (1999) alerta que quando foi criado o Fundo de Manutenção de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei 9424/96 o governo excluiu matrículas para o Ensino Supletivo, principalmente no Ensino Fundamental, para fins de repasses e isso provocou um grande retrocesso para a Política Pública nessa modalidade, cumprindo medidas

restritivas tomadas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, 1996, inviabilizando a inclusão do público da educação de jovens e adultos a participar do financiamento da Educação Básica. Mesmo assim a modalidade EJA passa a fazer parte da Educação Básica que corresponde ao Ensino Fundamental, Médio com características específicas.

O PAPEL SOCIAL DO CURRÍCULO EJA

Ao longo tempo o Brasil tem buscado políticas de formação ao alunado Jovens e adultos que contemple habilitação técnica e social para o trabalho, visando a relação direta da educação com o trabalho. Nesse sentido o perfil metodológico da Educação de jovens e adultos é compreender o processo de vida dos educandos que não tiveram acesso à escola e, portanto, necessita se reencontrar e se adequar no novo contexto de trabalho, para o qual requer a construção de habilidades, competências e senso crítico necessários para que o aluno jovens e adultos possam agir, questionar, sugerir e propor consciente e legalmente no contexto em que está inserido.

Nesse sentido, a proposta da pesquisa, referência deste artigo, tem como eixo principal o “Consumo” e outros temas transversais que tratam do cotidiano do aluno EJA, já que se trata de prática social permanente na vida do cidadão. Sendo assim, temas e conteúdos metodológicos são os pilares aos quais o docente deve estar atrelado, em razão de que estes fazem parte da orientação curricular das diversidades educacionais que envolve temas transversais como ética, trabalho e cidadania e, por conta disso vem ao encontro da função social e o exercício da modalidade EJA no cenário educacional, estreitando os laços entre educandos-trabalhadores que traduzem o perfil da população Jovens e Adultos.

As Diretrizes Curriculares, regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº. 9.304/96, em seu artigo 37 prescreve que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. (Brasil, 1996). É esta função e o propósito da modalidade Jovens e Adultos, desenvolver prática pedagógica com o compromisso de reintegrar os educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização, à situação socioeconômica e cultural, de acordo com as ocupações e motivação pela qual optam por voltar à sala de aula.

O universo do aluno da EJA é complexo, dinâmico, real, uma vez que têm vivências, histórias, práticas que muitas vezes se tornam obsoletas no mundo de transformação, uma vez que exige ações diferenciadas, e, portanto, possuem conhecimentos e saberes diferenciados. Desta forma, por ter um perfil idade-série diferenciados, um jovem tem experiências internalizadas de outros ambientes escolares que um idoso, que tem vivências e práticas acumuladas ao longo do tempo não possui, e quer ampliar conhecimentos e estabelecer convivências pessoais, assim como

uma dona de casa que vai ao mercado, que examina e compara preços, tem a habilidade de conhecer preços e distinguir o supérfluo do necessário, promovendo uma troca compartilhada, de modo que a diversidade de experiências de vida, situações socialmente diferenciadas constituem conteúdos reais significativos e altamente estimulantes e motivadores para a permanência na sala de aula (Soares, 1986).

A EJA não contempla apenas público com características etárias, como jovens, adultos e idosos, mas com necessidades especiais, um campo complexo, com população do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas, remanescentes de quilombo, entre outros, que exigem educação específica e flexível na elaboração do currículo e que principalmente considere o tempo, o espaço e a cultura.

Os eixos curriculares devem ser construídos a partir da realidade de cada público, desenvolvendo uma prática pedagógica, real e viva do ponto de vista da singularidade do aluno, para os quais exigem metodologias específicas que expressem a realidade, no caso do educando trabalhador do campo, este traz histórias vivenciadas em relação a assalariados temporários, posseiros, grileiros, meeiros, assentados, reassentados atingidos por problemas ambientais e naturais, assim ensinar sobre a vivência, a realidade, trazendo para a sala de aula discussões científica sobre origens de conflitos, os direitos e deveres do homem do campo é valorizar o trabalho, enriquecer a cultura, estimular a associação de outros conhecimentos.

Em todas as áreas de trabalho existem gerações, etnias e gêneros, enfim, uma diversidade de sujeitos com crenças e modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver problemas, de lutar para o que se torna importante a construção de um currículo que permita a organização e o compartilhamento de saberes desse público, de modo que este se aproprie do conhecimento sem perder de vista a cultura acumulada ao longo do tempo e do espaço.

Da mesma forma se considera o processo o ensino aprendizagem do universo cultural indígena. Assim como o homem do campo, o idoso, o jovem, a dona de casa, o índio tem sua vivência, crença, cultura, relações de parentescos, línguas, rituais, experiências em todas as áreas, por isso exige formas de organização escolar diferenciada, de modo a articular diferentes linguagens para codificar, interpretar e produzir códigos diferentes.

Nesse sentido, é importante que o currículo escolar dessa modalidade possa construir conhecimentos críticos e desenvolver habilidades e competências para o mercado de trabalho, porém não é só isso, o campo da formação humana do aluno da EJA é complexo. A idade do ser humano, homens e mulheres, é formada pelas experiências do meio em que vivem e se modificam conforme as relações sociais, principalmente do mundo do trabalho e, sendo o trabalho um processo social pelo qual o homem se modifica, transformando atitudes e valores necessários para o surgimento de novas ideias (Brasil, 1996), se torna imprescindível uma escola aberta sob aspectos

de ensino inovador para que o aluno se mantenha ativo no mundo de mudanças e transformações. Para isso a escola precisa se tornar real, desenvolvendo no aluno o prazer em aprender permanentemente, ser crítico, criativo, proativo, agir com responsabilidade individual e coletivo, participar do trabalho da vida coletiva, comportar de forma solidária, construir novos caminhos com agilidade, eficiência e eficácia.

CULTURA, TRABALHO, ÉTICA E CONSUMO COMO EIXOS DE INCLUSÃO

De acordo com Gadotti (1999) o princípio básico da educação é ensinar e formar o aluno para exercer autonomia, para isso o processo de ensino - aprendizagem só faz sentido se for autônomo e libertador e, principalmente, se permitir ao aluno tornar-se crítico, criativo, sujeito de sua história, de maneira a compreender, analisar e interpretar, intervindo de modo prático nos contextos históricos, sociais e econômicos em que está inserido. Nesse sentido, a escola enquanto espaço de socialização do saber não deve abordar a cultura em aspectos apenas estéticos, mas no multiculturalismo e no trabalho, isto porque a democratização da cultura tem seu fundamento na heterogeneidade, no envolvimento da memória coletiva, que precisa ser articulado aos eixos transversais do cotidiano em que o aluno precisa estar integrado. Assim a cultura da ética, do trabalho, do consumo, da saúde precisa ser abordada de forma ampla e complexa onde um tema complementa transversalmente o outro na vivência do cotidiano do aluno.

Um trabalho, por ser concebido como uma condição de auto - realização humana, espaço de extensão de sua personalidade, criatividade, curiosidade, onde se fala de si próprio seus valores, hábitos, comportamentos, se auto expressando no grupo social, contribui para o bem comum manifestando uma cultura positiva, estimulando o surgimento de vínculos sociais comunitários, relações interpessoais e afetivas na vida das pessoas.

Assim, os diferentes espaços que compõem grupos de trabalho acolhem diferentes culturas de diferentes comunidades e levam para a escola uma diversidade de história de valores e virtudes que devem ser explorados de modo positivo pelo professor. Deste modo, a sala de aula deve colocar à disposição do aluno conteúdos reais e cotidianos acerca de cultura, trabalho, consumo e ética, que juntos constituem comportamentos e juízo de valor, fazendo emergir novos conceitos e histórias. O campo da ética atua sobre a formação de juízo de valor sobre determinado acontecimento ou comportamento sobre atitudes do homem na sociedade, por isso são comuns perguntas em relação ao consumo por exemplo, O que, Porquê, para quê, como onde, são respostas que permitem a apreciação de conduta de alguém.

Nesse contexto, a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos deve corresponder à articulação da cultura, do trabalho, da ética e do tempo, específicos à realidade do aluno, uma vez

que abrange processos formativos capazes de desenvolver no aluno a consciência crítica, a autonomia, o espírito inovador.

As relações entre as diferentes áreas do conhecimento que se estreitam por meio de cada disciplina distintas são pontos fortes de uma determinada aula. A prática pedagógica deve enfatizar a diversidade cultural, compartilhando e sistematizando as experiências vividas pela comunidade escolar em torno do tema em discussão. Este é o princípio de um método aberto, humano e real, já que o trabalho, assim como a ética, a cidadania são bases culturais que valorizam a produção humana ao longo da vida.

Nessa concepção, o educando EJA deve se tornar um ser capaz de se relacionar com o mundo do trabalho em todos os aspectos a ele associados e, por meio dele, consiga se organizar de forma crítica e consciente para sua qualidade de vida, tendo acesso aos bens de consumo produzidos mundialmente, daí a importância de o currículo propor discussões, questionamentos acerca de temas relevantes sobre a função do trabalho e suas relações com a produção de saberes, sobre a ética, o consumo, por exemplo.

A prática do consumo é um tipo de cultura, onde, apoiado pelos meios de comunicação e informação, a cultura passa a ser definida como um terreno dinâmico e conflitante de produção cultural, onde cada ser humano herda de outro e, ao mesmo tempo, manifesta seus valores, hábitos, crenças e práticas. Assim como a cultura, o currículo também precisa estar aberto e atento às significações para enfrentar questionamentos, saberes e fazeres diferenciados, pois é um documento que orienta as práticas multiculturais, uma vez que acolhe a diversidade e as diferenças existentes nos bastidores de uma sala de aula.

Conforme escritos de Willians (1992), cultura compreende a vida produtiva material e imaterial que compõem a diversidade de significações que envolve a atividade social de um povo. Sendo assim, as diretrizes curriculares que orientam o currículo da Educação de jovens e adultos obedecem sistematicamente ao processo de seleção da cultura de acordo com a especificidade real da vida do educando. Por se considerar o instrumento intermediador do ser humano com as práticas dinâmicas de transformação do mundo, a cultura compreende a inserção do homem na sociedade e a sociedade na formação humana. Isto se deve ao fato de que o homem se acultura, recebendo de outros hábitos, tradições, valores, práticas, artes. Nesse sentido, entende por cultura.

TRANSVERSALIDADE E CONTEÚDO: APRENDENDO COM O COTIDIANO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), as práticas educacionais devem respeitar as variedades curriculares, desenvolvendo práticas pedagógicas orientadas pelos seguintes

princípios:

Princípio ético – da autonomia da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; Princípio estético, da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; Princípio Político, dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. (Brasil, p. 87, 2013)

Nesta trilha, as diretrizes são instrumentos norteadores que fundamentam a articulação entre as áreas do conhecimento, propondo um currículo amplo e transversalmente constituído Programa Nacional de Educação Fiscal (Brasil, 2005) para incentivar a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Os temas transversais são constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e compreendem seis áreas Ética, Orientação Sexual, Saúde, Pluralidade Cultural e Cidadania, Trabalho, que se cruzam em torno do Consumo. Os temas transversais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e permeiam todas as áreas do conhecimento, uma vez que são considerados necessidades básicas vividas pela sociedade, comunidade, família, alunos, educadores em seu cotidiano.

A transversalidade se justifica por um conjunto de assuntos que surgem transversalizados em áreas do currículo sociais, exatas, ciências da natureza, linguagem e códigos, desse modo, toda e qualquer disciplina dessas áreas tem suas bases em eixo transversal por que os temas transversais atravessam por todas as áreas do conhecimento. Assim, os temas transversais são utilizados devido ao grau de sua abrangência em nível nacional, a sua urgente utilidade social e, principalmente, por ser temas que interagem com todo o fazer diário de todas as classes sociais favorecem, estimulam e permite o fazer de forma real do ensino-aprendizagem a partir da realidade da participação social, onde todos os sujeitos se envolvem e aprendem sobre a realidade, na realidade e da realidade, com o intuito de transformar e compartilhar culturas coletivas.

Historicamente, a humanidade construiu e produziu uma diversidade de saberes e diferentes técnicas e formas de relações de trabalho para desenvolvimento da produção econômica para isso desenvolveu códigos e símbolos para expressar toda cultura ao longo da vida.

Nesse sentido, configura-se cultura quando uma escola opta por desenvolver atividades pedagógicas voltadas ao Trabalho e Consumo, tendo-se como desdobramento assuntos como informação das relações de trabalho, a comparação de diversas modalidades de trabalho, como o comunitário, a escravidão, a exploração, o trabalho livre, assim como a influência da publicidade na vida das pessoas, a indústria cultural, contribuindo para a reflexão de como a propaganda exerce forte destaque na vida humana, disseminando atitudes de vida padrões de beleza, mudança de valores, perda de identidade, analisando criticamente o desejo pelo consumo e a ânsia por adquirir produtos e serviços.

TECNOLOGIA E INFORMAÇÃO: RECURSOS, CONSCIENTIZAÇÃO E INCLUSÃO

Vargas (1999) define o termo recurso como “objeto ou fato” do qual a pessoa lança mão para transformá-lo em produto valioso, para se obter sucesso e satisfação. Sendo assim, no campo educacional, os recursos tecnológicos se caracterizam (Vargas, 1999. pag.7) como instrumentos para atender às necessidades da humanidade, mas segundo este autor não com as mesmas concepções e intencionalidades de tempos remotos, em que os recursos serviam para ajudar o homem a aprender a manusear o equipamento e produzir. Hoje, os recursos tecnológicos pouco representam como atitudes práticas e imediatas de saber fazer, mas sim para a construção do conhecimento, da ética, da política, da economia e da educação, enfim da relação consciente do homem e seu entorno.

Para Santaella (1997) a relação entre o homem e a máquina vem preterindo a força física em função do esforço racional, por meio da informação. Nesse sentido, aponta - se três níveis de relação entre o homem e as máquinas: musculares, sensórias e as cerebrais. Segundo a autora, a primeira substituiu a força física; a segunda valorizou os sentidos humanos simulando o funcionamento dos órgãos sensoriais, e a terceira, estimulando os processos mentais internos, dando ao homem a capacidade de processar símbolos e ler as diferentes linguagens por meio de representações, valorizando o processo de significação das coisas, que permite a liberdade de pensar e transformar o mundo. Sendo assim, a escola é o espaço de produção social de sentidos e significados e, em assim sendo, Franco (1996, p. 269-270) afirma o seguinte:

Assume-se a tecnologia midiática como recurso didático”, isto é, usa-se o vídeo para veicular programas pedagógicos das diferentes disciplinas sem levar em conta que esta tecnologia tem linguagens próprias que são incorporadas na mensagem dos programas pedagógicos. [...] Ler sobre a Proclamação da República no livro é diferente de ver um filme ou programa de vídeo sobre o mesmo tema, mesmo que a abordagem do mesmo seja semelhante. (Franco, 1996, p. 269-270).

Desta forma, o professor deve conhecer os conhecimentos prévios do aluno, sua cultura, analisando a forma de pensar e tratar as coisas, problematizando surgimento de linguagens diferenciadas utilizadas em seu cotidiano

A sociedade da informação compõe todas as possibilidades de extensão humana ao conhecimento, principalmente em termos de relações sociais, quanto mais complexa a organização social, mais extensa e viva se torna a comunicação, porque a informação e o que move o processo de comunicação humana. Bordenave (1993) diz que uma árvore, um animal, um homem, uma empresa, uma cidade, um fato são organizações que se interagem por meio da comunicação que ocorre pela informação e diálogo. Esse processo interdependente, que integra a organização, a informação e a comunicação criam culturas, modifica comportamento e valores a respeito da vida e

de fatos nela existentes, contribuindo para que as pessoas sejam capazes de exercer a sua cidadania, preterindo a tutela do Estado. Essa condição de liberdade, de autodeterminação é essencial para a legitimação da vontade das pessoas, enquanto consumidor de informação e produtos, bem ou serviço imprescindíveis ao longo da vida.

Desta maneira, o sistema educacional, desde o ano 2000, vem implementando políticas públicas com a finalidade de promover o ensino criativo e libertador, pois o advento da tecnologia, mídia e informação vem exigindo cada vez uma metodologia de trabalho criativa e mobilizadora do saber, preterindo práticas educativas fragmentadas e descontextualizadas, que contribuem para que a evasão e a repetência façam parte do cotidiano da escola.

METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS

A investigação é definida como um conjunto de estudos ou experimentos a fim de realizar descobertas científicas ou resolver determinado problema prático. Quando se levanta uma questão, se é cobrado sobre a mesma, tanto quanto possível, se é então procurar a solução. Nesse sentido, pode-se dizer que uma investigação é a procura de conhecimentos ou de soluções para certos problemas. No campo da investigação existem, pelos menos quatro tipos de pesquisa, porém temos que considerar que nenhuma é autossuficiente, motivo porque há uma mesclagem, prevalecendo de modo mais acentuado um tipo (Demo, 2000). Por isso investigar cientificamente é um processo racional e sistemático (são recolhidos dados a partir de um plano previamente estabelecido que, uma vez interpretados, modificarão ou acrescentarão conhecimentos aos já existentes), organizado (é necessário especificar os detalhes relacionados com o estudo) e objetivo (as suas conclusões não assentam em impressões subjetivas, mas sim em fatos que tenham sido observados e avaliados (Gil, 1988).

A abordagem da pesquisa contempla dois tipos, o primeiro do tipo quantitativa. Nas palavras de Sabino (1996) a análise quantitativa aborda dados estatísticos, onde todos os dados, em forma de números, resultantes da investigação, se apresentam como um conjunto de quadros, tabelas e medidas. Por conta disso, o tipo de investigação quantitativa, denominado positivista, é bastante relevante, pois a partir dos resultados deste se estabelece métodos ou estratégia que garante a linearidade da pesquisa, desde o planejamento à seleção de instrumentos para a seleção de dados e todo processo de investigação que tende a traduzir e resumir, de forma clara e transparente, a realidade da prática educativa desenvolvida pelo professor, o qual por meio de atividades significativas, deve propor situações reais de aprendizagem, levando para a sala de aula, a referência de vida dos alunos do Centro de Jovens e Adultos Prof. Antônio Cesário Neto. O segundo, do tipo qualitativa, compreende o processo de investigação, principalmente na área de

ciências sociais, porque revela fatos e acontecimentos em termos de políticas públicas educacionais, como se apresentam o contexto e os sujeitos deste estudo investigativo, os quais se evidenciam como fonte direta de dados no ambiente natural, envolvendo o pesquisador no instrumento principal; é uma pesquisa descritiva em que os investigadores, interessando-se mais pelo processo o que pelos resultados, examinam os dados de maneira indutiva e privilegiam o significado.

Envolve a observação intensiva e de longo tempo num ambiente natural, o registro preciso e detalhado do que acontece no ambiente, a interpretação e análise de dados utilizando descrições e narrativas (Ludke & André, 1986).

Os procedimentos metodológicos respondem a perguntas como: Com quê: Onde: Neste estudo, a metodologia adotou um conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a serem executadas ao longo da pesquisa.

De acordo com Ludke & André (1986) ao investigar o pesquisador precisa ter em mãos todos os instrumentos possíveis para que se obtenha uma variedade de fontes, para tanto, foram utilizados como instrumentos recursos físicos e materiais relevantes para a obtenção de dados.

Quanto às técnicas, adotou -se a observação e questionário. A observação, uma técnica que exige muita atenção do pesquisador, uma vez que cobra do observador uma listagem de comportamentos, que a serem registrados como ocorrências durante um tempo, por isso o pesquisador se mune de máquina fotográfica. No processo de observação o pesquisador precisa necessariamente relacionar harmoniosamente com os sujeitos em todo o contexto para chegar mais perto do resultado. O questionário é um importante instrumento de pesquisa para a coleta de dados. É composto por uma lista de indagações que depois de respondidas atendem as informações pretendidas. Foi aplicado pelo pesquisador de forma individual a 50 (cinquenta) alunos selecionados para a amostra.

Para Severino (2007), o questionário é uma técnica que consiste em um conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser objetivas e claramente formuladas pelo pesquisador. Pode ser utilizado em um grupo ou classe ou individual. Na pesquisa proposta sobre práticas educativas inovadoras, foi perguntado aos alunos como ocorrem as práticas educativas e se são inovadoras em termos de temas atuais que estimulem a criticidade do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado mostrou que os alunos necessitam de aulas que tratam de temas reais, devido a vivências e experiências acumuladas, assim trabalho, cidadania, economia solidária, influência

sintomática da mídia e o impacto na vida das pessoas são assuntos que precisam ser discutidas, analisadas e comparadas para mudanças de hábitos e comportamentos para formação de sujeitos sócio-históricos.

Identificou-se grande expectativa para a abordagem de temas do consumo, tipos de venda, fatores que influenciam no comportamento código do consumidor, a legislação que garante direitos e deveres precisam ser transformados em disciplina para serem discutidos com mais profundidade, além de temas transversais como trabalho, ética, saúde, cidadania. Percebeu-se que assuntos tecnologia, mídia, informação, conteúdos virtuais precisam fazer parte das aulas, uma vez que retratam a realidade sociocultural da população e, por conseguinte, do aluno. O Código de Defesa do Consumidor, assim, como outros temas como Marketing e “Mass Média”, responsáveis pela globalização são pertinentes e possuem caráter positivo sob o ponto de vista reflexivo, porque exerce influência na vida das pessoas, por isso precisa ser amplamente discutido em sala de aula, o que demonstra que as abordagens sobre isso são pontuais, deixando escapar “um quero mais”.

Constatou-se que a formação continuada do docente é um problema recorrente na escola, como mostrou o percentual de respostas, porque os cursos “em pacotes” não trazem a realidade do professor e da comunidade em que a escola está inserida. A escola precisa investir na capacitação dos professores para desenvolver atividades inovadoras e significativas para o aluno se tornar consciente e responsável não só em relação ao consumo, mais em todos temas que envolvem sua vida na sociedade e, desta forma, se tornar multiplicador, cuja função é disseminar conhecimento acerca do consumo sustentável, da importância da cultura do trabalho, da ética, da economia, além disso, no caso do idoso, em se tornar sujeito histórico no processo de mudanças e transformação por que passam o mundo e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ed. Ver. e ampl. SP: Moderna, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p.26-34, jan./abr., 1997.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **Além dos meios e mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência**. Rio de Janeiro. Vozes, 1993.

BRASIL Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____, Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: p. 027833, col. 23.dez.,1991.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, 1997b.

_____, Secretaria de Educação Básica **A educação para a cidadania no Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF,2005)**: uma avaliação de suas propostas conceituais e de seus resultados e impactos na formação de professores no Estado da Bahia. Brasília 2005.

_____, **Referenciais para formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional**: a educação do povo. Rio de Janeiro: TYP. Jornal do Comércio, 1933.

DEMO, P. **Introdução à Sociologia**: Complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. São Paulo: Atlas, 2002.

FRANCO, Marília. As linguagens audiovisuais no processo educativo. In: SOARES, I. O.; GOTTLIEB, L., **Comunicação e Plano Decenal de Educação: rumo ao ano 2003**. Brasília/DF: Anais do III Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, paz e Terra, 17ª. ed. Rio de Janeiro, paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1998.

HADDAD, M.do C.L. et al. Enfermagem médico cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. **Rev. Latinoam. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, p. 97-112, jul./1993.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SABINO, Carlos A. **El proceso de investigación**. Buenos Aires: Lumen – Humanitas, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura**. Trilogia pedagógica. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

VARGAS, Milton. Prefácio. In: Grinspun, M.Z (org) **Educação tecnológica** – desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. De Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



O Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional coloca a disposição de seus usuários a versão interativa da Revista Eletrônica Documento/Monumento, periódico eletrônico voltado a divulgação de artigos científicos produzidos por professores, alunos e técnicos.

NDIHR

