

HISTÓRIA.10

PESQUISA E ENSINO

VOLUME 1



Editora
Uema

**Elizabeth Sousa Abrantes
Carlos Alberto Ximendes
Júlia Constança Pereira Camelo
Sandra Regina Rodrigues dos Santos
Orgs.**

História.10
Pesquisa e Ensino
vol. 1



São Luís, 2024

© copyright 2024 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

HISTÓRIA.10: Pesquisa e Ensino vol. 1

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Cesar Pires de Assis
Emanuel Gomes de Moura • Fabíola Hesketh de Oliveira
Helciane de Fátima Abreu Araújo • Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva • José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr • Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcelo Cheche Galves • Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe

A158h Abrantes, Elizabeth Sousa (Org.).

História.10: pesquisa e ensino volume 1. [recurso eletrônico] / Elizabeth Sousa Abrantes; Carlos Alberto Ximendes; Júlia Constança Pereira Camelo; Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Orgs.).- São Luís, MA: EDUEMA, 2024.
245p.

Livro eletrônico.
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-8227-434-7

1.História. 2.Pesquisa. 3. Ensino. I. Ximendes, Carlos Alberto. II. Camelo, Júlia Constança Pereira. III. Santos, Sandra Regina Rodrigues dos. IV.Título.

CDU:94:001.891

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970
São Luís – MA www.editorauma.uma.br – editora@uma.br



APRESENTAÇÃO

É com alegria que apresentamos o *e-book* intitulado *História.10: pesquisa e ensino - Vol. 1*, que faz parte da coleção Licenciatura.10, um projeto Editorial da Eduema. O objetivo dessa coleção é incentivar os alunos dos cursos de licenciatura para a produção e publicação científica, como estratégia imprescindível para o ingresso dos alunos nos programas de pós-graduação e melhor qualificação para o mercado de trabalho.

A iniciativa surgiu a partir da percepção de que a maioria dos trabalhos de conclusão de curso tem como destino os arquivos da biblioteca. Percebemos a necessidade de maior circulação como produção científico-acadêmica dentro e fora da UEMA.

Os artigos do curso de História aprovados para comporem este *e-book* foram distribuídos em 2 (dois) volumes. Todos eles contêm artigos de variados temas, ou seja, incluem resultados de pesquisa que abordam desde o mito arturiano na literatura da Idade Média até questões sobre a experiência negra feminina na contemporaneidade, apresentando ao leitor amplas possibilidades de leituras que revelam olhares sobre a história e a sociedade.

Todos os volumes dos *e-books* foram organizados por professores do Departamento de História, do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN), Campus São Luís. Expressamos os nossos agradecimentos aos professores: Carlos Alberto Ximendes, Elizabeth Sousa Abrantes, Júlia Constança Pereira Camelo, Sandra Regina Rodrigues dos Santos e todos os autores (discentes e docentes) do curso de História.

Boa leitura!

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva
Chefe da Editora UEMA



SUMÁRIO

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: Produção de material didático para o ensino de história em comunidades quilombolas

Antonio José Cunha Soares Junior

Henrique Borralho 07

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROPOSTA PEDAGÓGICA: PRÁTICAS E REFLEXÕES

Filipe Martins Pereira

Júlia Constança Pereira Camêlo 33

A TRAJETÓRIA DAS AÇÕES EDUCATIVAS COMO INSTRUMENTO DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO E SEUS REFLEXOS NO PROJETO “CASA DO MAGNETISMO”

Gabryelle Alves Brandão

Júlia Constança Pereira Camêlo 52

O MITO ARTURIANO NA LITERATURA DA IDADE MÉDIA CENTRAL

Israel Rodrigues Moreira

Adriana Zierer 73

OS MODELOS EDUCATIVOS DE CRISTÃOS IDEAIS NA TRILOGIA DAS BARCAS, DE GIL VICENTE

Laura Milena Garcez Serra

Adriana Zierer 93

DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: OS AVANÇOS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Mário Jorge Araujo Belfort

Sandra Regina Rodrigues dos Santos 117

UMA ANÁLISE DO FEMININO NO EGITO ANTIGO

Raul Matheus do Vale Costa

Tatiana Raquel Reis Silva 142

O CARÁTER SIMBÓLICO DO PARAÍSO CRISTÃO: representações do Além-túmulo na *Visão de Túndalo* (1149) e *Divina Comédia* (1304-1321)

Ricardo Marques de Jesus

Adriana Zierer 154

UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA NEGRA FEMININA NA CONTEMPORANEIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA DE CONCEIÇÃO EVARISTO, EM BECOS DA MEMÓRIA

Victória Karine Mattos dos Santos

Henrique Borrvalho 176

“A EXPERIÊNCIA DAS AULAS ONLINE NOS AUXILIOU NO DESENVOLVIMENTO E UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS E PLATAFORMAS VIRTUAIS” - Estágio Supervisionado Remoto do Curso de História/Uema durante a Pandemia da Covid 19

Victor Eduardo Chaves e Silva

Julia Constança Pereira Camêlo 198

A COBERTURA DA GUERRILHA DO ARAGUAIA NOS JORNAIS “A CLASSE OPERÁRIA” E “JORNAL DO BRASIL” (1972-1979)

Victor Gabriel de Jesus Santos David Costa

Monica Piccolo 224

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: Produção de material didático para o ensino de história em comunidades quilombolas

Antonio José Cunha Soares Junior¹

Henrique Borralho²

RESUMO: Este artigo trata da educação escolar quilombola e tem por objetivo geral compreender o processo de produção de materiais didáticos para quilombolas. Este trabalho surge do contato com a Comunidade do Cajueiro I de Alcântara – MA, através do Programa Institucional de Bolsas de Extensão da Universidade Estadual do Maranhão (PIBEX) no período de 2019 a 2020. Adotamos para pesquisa bibliográfica o suporte teórico de Almeida (2002), Moura (2007), Lima (2006), para que entender as dinâmicas dos quilombos e conceitos. Além de Hofstaetter (2015) Cruz & Rodrigues (2017), Carril (2017), para dar suporte em relação as questões educacionais quilombolas e produção de material didático. O ensino de História tem grande importância nesse contexto, pois a disciplina tem a capacidade utilizar o passado para valorizar e fazer a cultura das comunidades quilombolas, mas nem sempre encontra nos livros didáticos suporte necessário para conseguir atingir os objetivos propostos pela educação específica. A produção de materiais/livros didáticos se torna importante a capacidade de auxiliar o professor no ensino desde que consiga englobar questões do cotidiano da comunidade quilombola e dessa forma pode contribuir, tanto para educação, melhorar autoestima e conservação dos saberes da população, tornando a Educação Escolar Quilombola uma ação afirmativa de fato.

Palavras-chaves: Quilombo; Educação Escolar Quilombola; Material didático; Ensino de História.

1 Graduado em História Licenciatura (UEMA). E-mail: srjunior100@hotmail.com. Lattes:7922821716634608

2 Professor Associado do Departamento de História da UEMA. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras, UEMA. E-mail: jh_depaula@yahoo.com.br ID: <http://lattes.cnpq.br/3035097546855789>

ABSTRACT: This article deals with quilombola school education and its general objective is to understand the process of producing teaching materials for quilombolas. This work arises from contact with the Cajueiro I Community in Alcântara - MA, through the Institutional Extension Scholarship Program of the State University of Maranhão (PIBEX) from 2019 to 2020. For bibliographical research, we adopted the theoretical support of Almeida (2002), Moura (2007), Lima (2006), in order to understand the dynamics of quilombos and concepts. As well as Hofstaetter (2015) Cruz & Rodrigues (2017), Carril (2017), to provide support in relation to quilombola educational issues and the production of teaching materials. History teaching is of great importance in this context, as the discipline has the ability to use the past to value and make the culture of quilombola communities, but it does not always find the necessary support in textbooks to achieve the objective proposed by the specific education. The production of materials/textbooks is important in terms of their ability to assist teachers in teaching, as long as they are able to encompass issues from the quilombola community's daily life, and in this way can contribute to education, improve self-esteem and preserve the population's knowledge, making Quilombola School Education a truly affirmative action.

Keywords: Quilombo; Quilombo School Education; Teaching Material; History Teaching.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surge a partir do interesse que teve início com um projeto no Programa Institucional de Bolsas de Extensão da Universidade Estadual do Maranhão (PIBEX) com período de vigência 2019 a 2020, o qual o tema principal foi a Educação Quilombola, em foi possível conseguir boa aproximação com textos e também com uma comunidade quilombola de Alcântara conhecida como Cajueiro I, a partir desse contato pudemos constatar um pouco da realidade da maioria das comunidades em nosso estado e comparar com outras experiências por todo o país.

Ao mesmo tempo, novas pesquisas trouxeram a formação de quilombos não somente a partir de fugas e insurreições, mas de diversos outros contextos, como heranças de terras de antigos senhores, abandono das plantações e das terras em razão da decadência econômica ou pela compra de alforria e manutenção de um território próprio e a produção autônoma. (CARRIL, 2017, p.543)

Essas populações precisaram lutar por muito tempo para conseguir manter sua subsistência, uma vez quilombos se formaram pelo abandono de terras, logo esses escravizados passaram a viver lá e sem possuir um termo de posse, então sendo comum ataques ou desapropriações de terras.

A visibilidade das comunidades negras rurais começou a ganhar expressão a partir da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias garantiu a propriedade dos moradores nas áreas supracitadas. Baseados na Lei, os quilombolas lutam pela emissão dos títulos definitivos de suas terras. (MOURA, 2007, p.4)

Na leitura destes trabalhos é possível notar a importância da história para formação da identidade das comunidades e por isso devem ter um cuidado especial no ensino, porém os mesmos trabalhos não têm sido feitos por historiadores, visto isso é quase um convite para que os pesquisadores da área passem a pensar essa questão, como tem se dado o ensino de história nas escolas de comunidade remanescentes de quilombolas?

Contudo esse não o único problema da EEQ, as Diretrizes Nacionais para essa modalidade de ensino falam sobre a produção de material didático específico para as comunidades, mas problemas como a produção, distribuição, capacitação dos professores para uso do mesmo, tem marcado presença, sendo necessário que alguns projetos de extensão ou pesquisa precisam ir para comunidades, com intenção de realizar trabalhos em conjunto com os líderes das comunidades.

Este trabalho consiste na pesquisa bibliográfica, no primeiro momento foi feita a leitura de textos sobre a temática da Educação Quilombola, de forma que se possa entender as transformações ocorridas nessa modalidade de ensino, junto a isso fazer a análise de alguns documentos que fazem parte dessa modalidade, como a Lei

nº 9.394/96, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), de forma que se consiga entender as principais características da modalidade. Para Gil (2002):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, p.45, 2002)

O trabalho tem a intenção de se debruçar sobre as temáticas que dizem respeito à questão da educação escolar quilombola, então a questão sobre a definição de quilombo se faz presente pelo fato de ser importante entender de quem se fala, assim como os principais marcos legais que moldaram a modalidade de ensino específica para quilombolas.

Alem disso refletir sobre a situação real da educação quilombola. A diferença encontrada entre o que é proposto e o que de fato acontece. Para isso utilizamos de dados das pesquisas apresentados pelo governo. O objetivo é demonstrar a necessidade de maior cuidado ao tratar da modalidade voltada para os quilombos, visto a imensa fragilidade que o sistema possui e a criação recente. Por ultimo, tratar do ensino e produção de material didático para disciplina de história que teve como inspiração as breves experiências com a comunidade de Cajueiro-Alcântara.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O CAMINHO PARA EFETIVAÇÃO

No campo sempre a principal questão foi o direito à terra que até o reconhecimento em 1988 com Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que garantia direito a terra para os remanescentes de quilombolas. Em meio à luta para manter seus territórios a busca pelo direito a educação escolar de qualidade também se fazia presente, o que só iria se concretizar em 1996.

A modalidade educacional tinha primeiramente o objetivo de conseguir levar educação básica gratuita para as comunidades quilombolas, a partir da Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases Nacional que seria alterada pela Lei nº 10.639/2003 que torna o ensino de História

e cultura afro-brasileira e africana obrigatório na educação básica. Porém a educação escolar quilombola iria ganhar seus moldes apenas em 2012, sendo bem recente, e até por isso motivo não conseguir responder a todas as expectativas criadas. 2012 é o ano que começam a serem usadas as DCNEEQ.

A Educação Quilombola está ligada com as lutas dos negros por toda a história do país, por esse motivo falar simplesmente da modalidade de ensino que foi criada em 2012 é um equívoco por parte de qualquer pesquisador que tente se aventurar por esta temática, sendo assim se faz necessário discutir antes de tudo “o que é quilombo?”

2.1 O Quilombo e seus conceitos

Os quilombos costumam ser retratados mais no período colonial, sendo um local onde negros fugidos se reuniam para viver de novo o modelo de vida que tinham em África, sendo o maior e mais famoso exemplo o Quilombo do Palmares, onde Zumbi viveu e se tornou um grande personagem da história brasileira. Essa apresentação é comum e não está errada, afinal ainda hoje são lugares que representam resistência e luta, porém houve mudanças no jeito de viver e pensar e logo os conceitos sobre quilombo e quilombolas também, sendo assim é fundamental uma aproximação com os mesmos a fim de entendê-los e é nessa iniciativa que dão início a pesquisas sobre o surgimento e os indivíduos que compõe esse lugar.

A expressão “*quilombo*” tem sido sistematicamente usada desde o período colonial. Quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos que tem sido modificado através dos séculos “[...] Quer dizer acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa [...]” (LOPES; SIQUEIRA; NASCIMENTO, 1987, p.23 apud LIMA, 2007, p.13)

Mais tarde a resistência cultural feita pelos quilombos se tornou apropriada nas ideias do movimento negro. Uma das primeiras definições que este local recebe é feito pela Coroa Portuguesa, como é citado por MOURA (2007) sendo justamente a visão que o brasileiro tem quando se faz referencia a estes locais.

Quando se fala em quilombos, o brasileiro se reporta ao conceito emitido pelo Conselho Ultramarino

em 1740 “(...) toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. (MOURA, 2007, p.3)

ALMEIDA (2002) ao discutir conceito de quilombo faz uma análise crítica sobre a inoperância em se pensar tal conceito, até aquele momento conseguiu evidenciar pelo menos cinco características marcantes quando era para definir quilombo que pode ser resumido dessa forma: 1) Um lugar onde os fugidos iriam para se esconder; 2) Uma quantidade mínima de fugidos que varia entre os lugares, mas que era bem definido; 3) Localidade isolada e de difícil acesso, escondida provavelmente no meio das florestas; 4) Construções fixas ou não para moradia; 5) capacidade mínima de produção para época traduzida no pilão que era usado para moer grãos, ou seja subsistência dos negros.

Apenas em 1994 com uma atitude do Ministério Público Federal junto a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) o conceito ficaria mais preciso, a fim de pagar parte das dívidas para uma população que por muito tempo ficou esquecida aos olhos dos governantes, as políticas voltadas a tais comunidades iriam tentar reduzir o problema de anos, visto isso o primeiro era deixar claro quem estava realmente dentro de tais características ou se identificava, sendo assim a definição de quilombo até aquele momento é:

[...] Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebeldes mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação um território próprio [...] (O'DWYER, 1995,p.01 apud EDIMARA, 2016, p.3)

2.2 Alicerces da educação quilombola

A concepção de educação que norteia as secretarias de educação dos estados em relação às Comunidades Remanescentes de quilombolas

consiste em valorizar os conhecimentos passados de geração em geração pelos membros da comunidade, dessa forma contemplando a dinâmica social do grupo. O intuito não excluir os conteúdos tradicionais e sim conseguir lugar para que as culturas anteriormente marginalizadas recebam um tratamento devido. Assim como diz a LDB 9.394 em seu Art. 1º “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de pesquisa e ensino, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.”.

[...] o saber que atravessa a palavra da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita”. (BRANDÃO, 1981, p.10-11)

A educação na comunidade que é passada de geração para geração está embebida nas vivências dos mais velhos, dos rituais, festas, entre outras tradições, o desafio da educação formal então sempre será a questão de fazer que tais traços sejam representados de forma contundente a fim de valorizar a cultura do grupo dentro e fora da comunidade, assim fazendo que os mais jovens sintam orgulho do meio em que estão inseridos.

Sendo assim a educação não pode ser espaço apenas para um grupo, assim como foi citado anteriormente abrange mais que a escola e os bancos. A educação deve amalgamar ao currículo os saberes tradicionais, pesquisas e também dos movimentos sociais em especial, para que os alunos possam perceber que vivem em uma sociedade que está em constante mudança. A LDB assegura a igualdade cultural, social e individual de cada um dos que frequentam o ambiente escolar. Sendo assim busca colaborar para eliminar com as distâncias que os negros foram colocados na busca pela educação de qualidade.

Os cursos de história e outras áreas têm feito cada vez mais trabalhos sobre temáticas quilombolas e várias problemáticas são trabalhadas desde a questão do direito a terra ou a saúde, mas a educação é um ponto que também é de fundamental importância. A Lei nº 10.639/2003 nos faz perceber a importância de um tratamento diferenciado para alguns grupos que formam a sociedade, a obrigatoriedade do ensino de temática afro-brasileira foi um passo para que tal tratamento fosse dado.

Mas ainda era preciso que a solução ainda fosse mais afinada, uma vez que nem todos estavam no mesmo contexto e com mesmas problemáticas. Essas ações de políticas afirmativas no chamam atenção para necessidade de uma educação específica, com temas próprios e principalmente um material pedagógico que possa dar suporte ao professor que vai para dentro da comunidade ministrar (ARAUJO, 2018). Então pensando nisso iria surgir mesmo que tardiamente, as diretrizes que iriam nortear o ensino escolar quilombola, sendo 2012 o ano da formalização de tal documento que da forma a educação quilombola.

2.3 As diretrizes da educação escolar quilombola

A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola foi necessária tendo em vista a aproximação que as comunidades remanescentes quilombolas (CRQ) fizeram junto aos outros movimentos sociais nos últimos anos, sendo uma resposta específica para a problemática da qualidade de ensino para quilombolas, tomando em consideração os anseios dos mesmos, em busca de melhorar não só o rendimento escolar dos alunos, mas também de aliar forças para construir um currículo que envolvesse a educação formal e os conhecimentos tradicionais e vivências dos membros das comunidades.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012, p.01)

As diretrizes são um documento que além de muita importância para nortear o corpo docente na abordagem dos alunos, é passivo ainda de interpretações sobre o texto e suas implicações práticas, uma vez que por ser ainda muito recente, parte das ideias não estão sendo atingidas em todo o Brasil, assim cada vez mais tem se questionado a eficiência e o alcance. O quão difundido são as diretrizes em meio às comunidades? Qualquer que seja a resposta para essa pergunta, as DCNEEQ devem ser

objeto de conhecimento de todos os profissionais da educação que atuam nas escolas da comunidade.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é um direito justamente garantido e assim está nas DCNEEQ, segundo o parecer nº 16/2012 que diz “A educação ofertada aos povos quilombolas faz parte da educação nacional e, nesse sentido, deve ser garantida como um direito” (BRASIL, 2012, p. 27.). Sendo assim qualquer desrespeito a tal demanda é ir contra um direito constitucional. EEQ é um política publica que contou com o processo de luta do movimento negro e quilombolas para estabelecimento dessa modalidade. Esta não é uma modalidade a parte do sistema educacional nacional, ela é integrada e deve ser pensada junto a outras modalidades já presentes na educação brasileira como EJA e Educação especial e possui uma relação mais estreita com a Educação no Campo e Educação Indígena.

O ambiente escolar possui grande importância, pois deve atender demandas culturais e sociais dos alunos, então até mesmo a arquitetura da escola deve ser pensada de forma que possa suprir essa necessidade, então um local para que ocorra a prática das festas da comunidade congregando alunos, professores e comunidade, além de possibilitar o exercícios de atividade práticas da vida do aluno.

A formação dos professores é citada no documento como específica e diferenciada, isso é fundamental para que o sistema funcione de maneira correta, pois a ausência da formação inicial ou continuada do professor é o que define apto para conseguir trabalhar com os discentes da comunidade onde que frequenta. Outro ponto fundamental das DCNEEQ é o tratamento dado para a construção do currículo para as escolas, pois o ideal é que seja flexível e interdisciplinar. O projeto-político-pedagógico das escolas ou organizações educacionais devem considerar um amplo saber das comunidades, também contando com a participação dos movimentos sociais, educacionais e dos líderes quilombolas (CARRIL, 2017). O documento afirma que:

Em concordância com as reivindicações e consultadas as comunidades quilombolas, o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla. (BRASIL, 2012, p.29)

A estruturação do curricular deve ser pensada também com o mesmo objetivo, afim de tornar a compreensão do aluno sobre a realidade cada vez mais clara, de forma que este possa se localizar socialmente e entender os problemas que está inserido, a educação tornar o aluno quilombola o protagonista na história, e fazer valer todo o legado deixado por seus ancestrais, assim como respeitar as demais opiniões, e isso deve ser ensinado para todos independente das diferenças geográficas, financeiras ou étnicas. Portanto a de acordo com MCLAREN (2000):

A reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre, os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas (MCLAREN, 2000, p. 146)

A EEQ no geral busca tanto valorizar o conhecimento estabelecido dentro das comunidades, e também mostrar para os veem de fora como realmente a dinâmica social e educacional dos quilombos. Essa modalidade formaria uma combinação de informações do cotidiano da comunidade, sendo assim esses conhecimentos podem ser utilizados de forma que pessoas de fora do quilombo pudessem ter acesso, através de algum evento ou trabalhos acadêmicos e a difusão do material didático, pois constituem um acervo potente para construção de um novo imaginário afro-brasileiro.

Esses elementos constituem a definição de educação quilombola, que se refere às aprendizagens adquiridas na vivência cotidiana daqueles que habitam os espaços quilombolas. Esses conhecimentos ainda devem ser articulados à educação escolar quilombola e à educação ofertada nos espaços não quilombolas, pois estes constituem uma vertente do repertório de conhecimentos da cultura afro-brasileira. (CRUZ E RODRIGUES, 2017, p. 169)

A DCNEEQ é fruto de uma luta que a muito tempo já vem sendo travada contra a desinformação e o racismo presentes no Brasil, o documento traz inúmeras formas de como abordar as problemáticas relacionada à didática curricular no contexto quilombola, porém devido a fatores como a pouca participação dos órgãos públicos, desconhecimento

das diretrizes e outros. Por isso a educação para os quilombolas ainda está distante do que poderia ser, entretanto, cada vez mais responde forma esperançosa aos estímulos e investidas da universidade.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: Expectativas e realidades

A proposta da Educação Escolar Quilombola pode ser considerada recente comparada a outras modalidades de ensino mais tradicionais no sistema educacional brasileiro, por esse motivo a diferença entre a expectativa criada e a realidade que é possível observada, por experiência própria ou de outros pesquisadores é grande, o que faz necessário maior articulação das instituições fazer o projeto acontecer.

Cada um dos profissionais tem de fazer sua função para que seja possível a EEQ, alguns tem missões mais importantes e os professores em especial o de História devem se mobilizar e tentar dialogar com as demais disciplinas para elaborar suas aulas e projetos da melhor maneira, de forma que possa atingir os objetivos propostos para essa modalidade de ensino. Visto isso, este capítulo busca demonstrar a realidade da Educação nos quilombos e também a importância que a formação dos professores pode exercer para o melhorar o ensino em escolas quilombolas.

3.1 Ambiente escolar, Pedagogia Quilombola e os professores.

As diretrizes para educação escolar quilombola abordam âmbitos que constituem a educação direcionada a tais comunidades, a escola assume um papel fundamental em inúmeras funções e por esse motivo deve seguir uma série de características com objetivo de atender da melhor maneira possível não só alunos, mas os demais membros das comunidades atendidas. Para a Educação escolar quilombola é possível perceber dois tipos de escolas, a primeira é a que se encontra dentro do território de uma comunidade e atende majoritariamente alunos da comunidade e suas circunvizinhas. Sendo essa por definição das diretrizes a “escola quilombola”.

Embora ainda nos falte um quadro nacional, regional e local mais completo sobre as características dessas instituições escolares, as três audiências públicas

realizadas pelo CNE no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola permitem assim definir essa modalidade: Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. (BRASIL, 2012, p. 26)

De acordo com os dados apresentados pelo documento *Educação escolar quilombola no Censo da Educação Básica* (IPEA, 2015) existe cerca de 2.235 escolas quilombolas no país e representam uma fração bem pequena do número de escolas e matrículas, sendo respectivamente 1,2 % e 0,45% do total. Desse montante de escolas mais da metade se encontra na região Nordeste (63,7 %) sendo em grande parte da rede municipal, que são responsáveis pelos anos iniciais. Apenas 135 estabelecimentos (6%) estão localizados na área urbana, concentrando 21,2% das matrículas. Segundo análise de CARRIL (2017) é possível perceber uma grande concentração de alunos de origem quilombola em escolas fora dos territórios sendo principalmente das áreas urbanas, sendo preciso entender o que pode estar causando tal ação.

No Brasil, em números gerais e de acordo com os dados – 2016 - da Fundação Cultural Palmares, existem 2.847 CRQs (Comunidades Remanescentes de Quilombos) e 2.248 instituições de ensino localizadas em comunidades quilombolas. Tomando tais dados como base, totaliza-se que as escolas estão presentes 79% dos territórios quilombolas brasileiros, entretanto a sua presença não assegura que a Educação Escolar Quilombola seja embasada nas diretrizes curriculares e que a escola tenha um espaço físico satisfatório (BARBOSA, 2019, p.34).

Tais dados oferecem um parâmetro do alcance da educação formal dentro dos quilombos e ao funcionamento das escolas quilombolas. De acordo com o Art.8º do PARECER CNE/CEB Nº:16/2012 as escolas que pertencem a CRQs devem se adequar ao modelo apresentado pelas diretrizes da educação escolar quilombola, adotando um calendário que esteja de acordo com as festividades e um currículo flexível que seja significativo para a realidade do aluno. Do Art 8º é possível destacar alguns dos parágrafos:

II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo; VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças; XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas; (BRASIL, 2012, p. 64)

A escola deve abrir espaço para que outros personagens possam participar na criação dos métodos a serem aplicados, junto dos professores e alunos. Portanto, o ambiente escolar é um lugar que deve romper seus muros para atingir todos ao seu redor causando mudança social. No Art. 15º apresenta como fundamental a participação dos líderes e anciãos na educação para que possam ser ensinados os conhecimentos tradicionais. Por tais pensamentos é preciso analisar o contexto em que a escola está inserida para poder agir de maneira mais acertada para com a comunidade.

Cada ação feita dentro da escola deve ser pensada de maneira assertiva, cada um dos conteúdos a serem ministrados independentes da área. As práticas pedagógicas precisam encontrar meios para conseguir responder as indigências do seu público-alvo, logo, deve ser elaborado uma gama de práticas que possam operar nas especificidades socioculturais a fim de valorizar e preservar características fundamentais da CRQ.

[...] uma pedagogia que seja de fato diferenciada para as comunidades quilombolas na qual a cultura, a oralidade, a memória, as tradições, a estética, a ancestralidade africana estejam inseridas não apenas como conteúdo, mas na própria concepção da ação pedagógica e do currículo. Para a construção de uma pedagogia quilombola acreditamos na necessidade de participação dos/as quilombolas na construção curricular. (SOUZA, 2015, p. 49)

Nesse contexto a Pedagogia Quilombola corresponderia à construção de um currículo e estratégias pedagógicas usadas especificamente nesse contexto. Visto isso seguindo as exigências que já são referidas nas Diretrizes Nacionais, é preciso incluir a realidade da comunidade na escola também, mas não é apenas inserir as informações

jogadas, qualquer conteúdo deve ser bem contextualizado. A partir desses parágrafos é possível perceber como a participação da comunidade é importante para criação de práticas que possam somar cada vez mais para o combate ao preconceito étnico, tomando como ponto de partida a valorização da cultura local e identidade dos indivíduos ao inserir festividades no currículo, por exemplo. Por ser um tema recente a pedagogia quilombola deve ser mais discutida.

A escola no quilombo é diferenciada e por isso deve ser pensada como tal, a proposta da pedagogia quilombola responde bem a essa questão. De acordo com F. SILVA (2017) é preciso manter a relação entre as peculiaridades locais junto as práticas pedagógicas, que seriam enriquecidas pelos assuntos afro-brasileiros, o que valoriza a cultura presente na comunidade. Ao dialogar o conhecimento local com a cultura global, o currículo teria eixos principais e todas as disciplinas os tomariam como ponto de partida agindo de forma transdisciplinar unindo as vivências e aprendizados construídos formando o “fazer quilombola” ou também a pedagogia quilombola.

O professor possui a árdua tarefa de reverter diversos preconceitos formados pela sociedade e que algumas vezes se encontra presente em sala de aula, seja na mente dos alunos, no material didático e de outra forma, logo se encontra em busca de fazer que o conhecimento sociocultural seja valorizado dentro e fora do ambiente escolar. Desse ponto de vista de acordo com F. SILVA (2017) o professor é constantemente desafiado a inserir assuntos que consigam fazer referencia a realidade quilombola, onde os discentes alcancem a noção de sua origem, identidade e cultura, além da importante atuação dos quilombos na formação da sociedade brasileira.

os valores histórico-culturais e identitários dos estudantes, a partir do lugar que ocupam, para, assim, construir com eles um ensino/aprendizagem democrático, inclusivo, antirracista e emancipatório, que os prepare para participar, igualmente, na sociedade e, de outro lado, possam promover transformações na sua própria comunidade. (CASTILHO E CARVALHO, 2015, p. 355)

Sendo assim é possível perceber tanto o professor como a escola no geral como agentes transformadores da realidade, a partir do momento em que deve preparar o individuo para viver em sociedade de forma harmônica, respeitando as características do próximo, exercitando a

alteridade. Também é transformador do meio, pois a partir das mudanças nos indivíduos é possível a transformação do contexto em que vive. Logo, o professor tem papel fundamental em relação a ações afirmativas como a Educação Quilombola.

Visto a necessidade de saber lidar com as realidades diferentes que convivem em sala de aula a formação do docente é fulcral para construir um ambiente confortável para o aprendizado que consegue romper as paredes da sala de aula e atingir a vida do aluno de fato e transformar a realidade. A formação dos profissionais é uma questão que rodeia e preocupa a grande parte dos pesquisadores e também as instituições que estão diretamente ligadas as lutas pelos direitos dos remanescentes quilombolas.

De acordo com F.SILVA (2017) a formação inicial do professor deveria ser voltada mais para a instrumentalização do material didático e ao preparo em atender a realidade mais específicas dos alunos e atendendo suas inquietações de forma específica e isso serve para a questão educacional quilombola onde a realidade do despreparo é evidente, além do desamparo das instituições públicas em passados recentes.

Outro fato importante é que do contingente de docentes apresentados pouco mais de 10% são pretos, o que causa certa complicação por dois motivos, o primeiro é que os professores de fora podem ter problema com adaptação ou recepção e a vivência e cultura da comunidade o que pode complicar as atividades da educação quilombola, além disso, em segundo as diretrizes colocam como prioridade para as vagas os professores de origem quilombola, então há um claro reflexo da dificuldade de acessos das comunidades à Universidade.

A Secretaria de Estado da Educação fez parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e começou a desenvolver um curso de licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, além de tornar possível a ida dos alunos para Cabo Verde para aprimoramento teórico sobre os povos africanos que formaram o país.

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) não fica de fora nessa questão. No ano de 2018 os alunos do curso de licenciatura em História, sob a liderança do professor Henrique Borralho fizeram uma viagem para o município de Alcântara-MA para visitar a comunidade Cajueiro I, para realizarem oficinas sobre educação quilombola, história e cultura afro-brasileira⁵. O Art. 50 das DCNEEQ ressalta justamente a necessidade deste tipo de atividade para contribuir tanto na formação inicial quanto a continuada:

I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;
II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;
III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;
(BRASIL, 2012, p. 74)

O próprio documento afirma que é importante a participação dos graduandos e professores na elaboração seja do currículo escolar ou programas a serem feitos. A iniciativa do curso de História em propiciar aos alunos o contato com a comunidade quilombola é tira-los do conhecimento friamente teórico e sentir de verdade a realidade ali vivida que nenhum trabalho acadêmico vai conseguir transmitir. Essa atividade feita pelos alunos deu continuidade se tornando trabalho de Extensão.

3.2 Projeto de extensão: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: práticas educadoras, cidadania e identidade a Comunidade Cajueiro – Alcântara – MA

Diante da necessidade premente de organização comunitária e como dever da Universidade em estabelecer processos de pesquisas, extensão, transmissão de saberes, reflexões teórico-práticas sobre a condição ordinária da vida o processo de fomentação de uma consciência cidadã é um dos pilares da educação em seu sentido mais irrestrito. Este projeto de extensão teve por objetivo geral ofertar cursos sobre Educação Quilombola para Escola enquanto atividade complementar, tendo como eixos os temas: Terra, cultura e História do Brasil e Maranhão.

O local escolhido para aplicação do projeto é escola municipal Barão de Grajaú que se encontra dentro da comunidade de remanescentes quilombolas chamada Cajueiro, que é uma agrovila formada a partir realojamento de antigas comunidades ocorrido em 1980 para a construção do Centro de Lançamento de Alcântara, que é o município de ação do projeto.

A Escola da comunidade é bem diferente da realidade conhecida na capital, ela é bem pequena e exerce suas atividades em dois turnos, sendo de manhã o ensino fundamental maior e a tarde o fundamental menor. A escola consegue ser um lugar não apenas de aprendizado de

conteúdo curricular, mas também de vivência para a comunidade, pois preserva as tradições e ensina aos alunos valores que são importantes para o crescimento comunitário, e mostrando práticas de subsistência, por exemplo, há uma horta cultivada pelos alunos dentro da escola e eles vendem a produção em determinados dias. A escola passou a receber alunos de outras 15 comunidades e funciona nos turnos matutino e vespertino. Em 2019 a escola contava com 163 alunos, sendo 10 da educação infantil, 31 dos anos iniciais do fundamental e 122 dos anos finais do fundamental.

A Escola Barão de Grajaú possui grande importância para realização do projeto pela sua função, mas pelo seu significado, pois além de ser o lugar aonde alunos vão e aprendem o conteúdo cobrado pelo currículo, também lhes é ensinado cidadania sustentável, pois valores tradicionais são exercitados dentro da escola, como a produção artesanal usando material reciclável, o cultivo de horta, além de ser um lugar que é de fácil acesso para todos os moradores que ajudam inclusive com a alimentação dos estudantes oferecendo parte do que foi produzido na agricultura familiar.

4. MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA PARA QUILOMBOLAS.

Este seguimento é voltado para a questão do material didático e o que deve ser levado em consideração no momento de elaborar o mesmo. Sabemos que o conceito de Material didático é muito amplo, por isso fizemos um recorte para melhor entender o que significa, e focar em um tipo específico de material, este que é o livro didático. Visto que a disciplina História possui muito conteúdo, passar os conhecimentos por escrito seria mais vantajoso.

O ensino de história deve levar em consideração o meio em que está inserido, caso não seja assim se torna monótono, logo prejudica o aprendizado do aluno. Igualmente ao professor o material didático deve ser produzido de acordo com o que o contexto pede. Logo as questões que envolvem a comunidade precisam estar presentes nos materiais didáticos das escolas quilombolas.

A distância temporal e a dificuldade de se sentir representados dificulta o interesse dos alunos em determinados alunos por o ensino de história precisa estar cada vez mais próximo das vivências e conhecimento

dos alunos quilombolas. O ensino de história se torna problemático quando não consegue atingir a meta de aproximar o conhecimento histórico das experiências do aluno, então a disciplina perde relevância e se torna uma sobreposição de conteúdos que servem apenas para serem decorados e perde toda a relevância que poderia trazer para a vida do aluno. No que diz respeito a utilização do conhecimento histórico para o ensino BITTENCOURT (2008) afirma que:

No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em contas as experiências históricas vivadas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia [...] A História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências. (BITTENCOURT, 2008, p.189)

As práticas docentes são a resultado da soma de vários processos, que associam “sua formação, trajetória de vida, os dados contextuais, as prescrições oficiais, a cultura, e as relações que estabelecem o saber nos ambientes escolares” (SANTOS, 2013, p. 63). Se os professores não tiveram instrução ou não buscaram informação podem por acabar permanecer com conceitos ultrapassados que contribuem para a manutenção de preconceitos contra o povo quilombola.

ACKER e BERCITO (2015) demonstram que o ensino de história precisa ser feito levando em consideração os diversos âmbitos da formação do conhecimento, logo a aprendizagem só ocorre com a interação com o outro. O conteúdo escolar deve ser aprendido junto a conceitos relevantes para a estrutura em que o aluno se encontra, e a aprendizagem deve se dar em três dimensões: Individual, coletivo e social: o aluno (indivíduo) relaciona suas experiências com os conteúdos, faz diálogos com seus colegas e parentes (coletivo), e tem novas perspectivas do contexto em que vive (social).

Outro problema que permeia o ensino em escolas quilombolas é sobre a temática da questão negra (africana e afro-brasileira). O discurso inter/multicultural é utilizado cada vez mais para da “solução” aos problemas da população negra que se torna passiva diante da ideia de que as culturas são todas iguais e não possuem conflitos entre si. Segundo ARAÚJO (2018) a interculturalidade e multicultural-liberal tem sido usados para amenizar as tensões entre os grupos excluídos e os dominantes, a fim de evidenciar que não existe cultura valorizada e

cultura perseguida, quando na verdade é possível perceber durante toda a história o protagonismo dos brancos, sendo tratados como heróis e heroínas do país, enquanto a cultura negra e/ou indígena era perseguida e morta aos montes. Essa estratégia invalida as lutas e movimentos sociais com uma falsa sensação de apaziguamento com a inserção rasa da história e temáticas da população negra.

Desse ponto de vista é preciso que não apenas os professores recebam a formação apropriada para trabalhar com a questão quilombola, mas também gestores, coordenação pedagógica, entre outras peças importantes da educação além da parceria entre a escola e as lideranças que por muito tempo já reivindicam a participação mais ativa na formulação, monitoramento e análise das políticas públicas voltadas aos quilombos. Se a escola não segue esses eixos citados pelas diretrizes a EEQ não acontece a permanência de ideias pré- concebidas e pejorativas.

4.1 Produção de Material didático para comunidades

Material didático por vezes causa uma confusão na sua definição, os documentos oficiais como as DCNEEQ não definem o que é. Então quando tratam de material específico também é problemático visto que a definição do primeiro não foi dada a do segundo também é prejudicada. Mas alguns autores já fizeram trabalhos que nos ajudam a entender o que são os materiais didáticos no geral.

Tudo o que auxilia no processo de ensino-aprendizagem e facilidade a mediação do conhecimento pode ser chamado de material didático. Porém, ainda assim é uma definição muito ampla, se for assim qualquer coisa pode ser considerada material didático. É uma dificuldade de definição, abre espaço para a imaginação do professor na hora de criar o seu próprio material.

Os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História. (BITTENCOURT, 2008, p.296)

Assim para disciplina história é possível perceber em dois grupos grande os materiais didáticos existentes que são: 1) Os de suporte informativos foram produzidos com função de auxiliar de comunicar os

elementos conhecimento escolar, como o livro didático, DVDs, jogos; 2) Os documentos diferentemente dos suportes não foram criados para fins didáticos, mas que com o passar do tempo tornaram-se presentes no ensino, são eles documentários, filmes, documentos históricos entre outros que podem ser encontrados ou utilizados nos ou junto dos materiais de suporte informativo.

É possível perceber a necessidade da ação em conjunto de variáveis esferas da área da educação de órgãos públicos para a produção e publicação desses materiais didáticos, sejam livros ou outros tipos de material que possam somar ao ensino nas escolas quilombolas.

Logo, as universidades tem papel fundamental de prestar suporte para as escolas de sua região incentivando projetos e os alunos da graduação ou pós a produzir material voltado para o ensino étnico-racial, principalmente para alunos que já fazem parte de núcleos ou pesquisem sobre essas temáticas. Também é responsabilidade dos governos em fomentar que essa produção aconteça e principalmente a distribuição, além da organização de dados atualizados sobre a utilização e formação dos professores para a utilização do material.

CUSTÓDIO e FOSTER (2019) afirmam que o material didático quando é bem feito leva a refletir a questões dos quilombolas e seu cotidiano de forma coesa e coerente, sendo comprometido com a busca e construção de novos conhecimentos da daquela realidade. Na criação do livro didático é possível lançar mão de inúmeros recursos para somar ao aprendizado do aluno. Além da possibilidade de incluir relatos de moradores mais velhos e suas memórias para estudar a história da cidade. Algo que também deve fazer parte do material estas atividades mais voltadas para o lúdico, por ser fulcral o contato com meio o livro deve trazer jogos e brincadeiras que se relacionam com a cultura da comunidade.

Parece que as atividades mais ligadas a um fazer lúdico - que envolvem o brincar, o jogar - ficam reservadas, na maior parte, para as crianças pequenas, como se crianças maiores, jovens, adultos e até mesmo idosos não gostassem ou não vissem mais sentido neste tipo de atividade. (HOFSTAETTER, 2015, p. 612)

O maior exemplo de material didático desse tipo é o livro *Uma história do povo Kalunga*, livro lançado em 2001 com a liderança de Rachel de Oliveira. O livro foi produzido com a intenção de divulgar

a história e identidade do povo Kalunga, este que é uma comunidade de descendentes de negros escravizados que fugiram e passaram a viver organizados em quilombo, na região da Chapada dos Veadeiros, ao norte do estado de Goiás (OLIVEIRA, 2001). O livro é dividido em cinco partes: I. Os africanos e seus descendentes na história do Brasil; II. História Kalunga; III. As festas; IV. Kalunga hoje; V. A educação e o futuro. Diferencia-se de outros materiais didáticos por tratar especificamente da realidade e história de um povo e mostrar algumas características dessa comunidade.

O livro busca elevar a autoestima das crianças do povo Kalunga, mas também deseja que quem não é da comunidade leia e possa conhecer e respeitar aquele povo. Dando direito de ser diferente assim crianças que são negras ou não tenham consideração da importância que esse povos tem na história do país.

Por esse motivo o material didático assume função essencial para as comunidades com intuito de educar e valorizar os quilombolas. Trabalhos como feitos em relação ao povo Kalunga podem ser realizados em outras comunidades em todo o país, comunidades como a de Cajueiro I, que tem grande influência no município de Alcântara pode ser palco de um trabalho como este, principalmente pode ser ponto de encontro de outras comunidades por causa da escola que possui e que atende a circunvizinhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Quilombola é reflexo de vários processos e lutas lideradas pela população negra, descendentes dos escravizados que buscaram desde a abolição da escravidão direito a cidadania que os foi negado durante anos. A população quilombola ficou silenciada pelos grupos dominantes, sendo somente lembrados quando o fim da ditadura militar quando a nova constituição foi instaurada no país, mas o que se viu foi grande dificuldade para definir o que é quilombo. Os pesquisadores buscaram ter mais contato com essas populações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram criadas para dar solução as questões educacionais da população, oferecendo atendimento específico para as escolas quilombolas, oferecendo material didático e propostas pedagógicas com objetivo de melhorar o ensino para os alunos das comunidades. A pedagogia quilombola já referida é justamente a inclusão de questões do

cotidiano aos conteúdos da sala de aula. Essa pedagogia específica, como já sugere, não pode ser trabalhada de qualquer maneira e nem em qualquer lugar, é para quilombos, porém, estes não são todos iguais, então não é possível definir como certa ou errada alguma estratégia, exceto aquelas vão contra os preceitos estabelecidos.

Essa escola que precisa ser um lugar que vai além da absorção de conteúdos tradicionais dos currículos da educação brasileira, está deve estar preparada não só estruturalmente, mas na sua função social, com intuito de ser lugar para valorizar a cultura, e com isso respeitar os calendários festivos da comunidade, recebendo festas, e outras tradições que forem escolhidas como relevantes pelos líderes.

Vivências essas que precisam levadas em consideração na criação do currículo e das aulas. A educação escolar busca mobilizar as comunidades com conhecimento histórico e cultural da comunidade. A participação de cada é um importante, a contribuição que podemos fazer enquanto estudantes da licenciatura de história ou outras disciplinas é reconhecer que precisamos pensar aluno das múltiplas culturas do Brasil e que podem ser nossos alunos.

União e trabalho são algo presente nas comunidades e deve ser exemplo para todos. A produção de um livro didático de história das comunidades de Alcântara, assim como foi feita o livro sobre o povo Kalunga é possível, porém é preciso ainda mais trabalho. Pesquisas e projetos de extensão sobre educação quilombola se fazem cada vez mais necessário tendo em vista o quanto problemática é a situação da educação deixada ao léu pelos governantes.

REFERÊNCIAS

ACKER, Maria Teresa Vianna Van; BERCITO, Sonia De Deus Rodrigues. Ensino de História, Material Didático e Formação de Professores: entre Práticas e Saberes. **XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos historiadores velhos e novos desafios**, Florianópolis - SC, p. 1 - 15, 31 jul. 2015. Link de acesso: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427812924_ARQUIVO_ENSINODEHISTORIA.

ALMEIDA, A. W. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ARAÚJO, M. M. L. **Educação escolar quilombola: uma reflexão sobre o processo de produção de materiais pedagógicos-literários na escola e comunidade Negros do Riacho**. 2018. Monografia (graduação em pedagogia). Universidade federal do Rio Grande do Norte. CAICÓ-RN LINK da acesso: https://Repositorio.Ufrn.Br/Bitstream/123456789/37882/2/Educa%C3%A7%C3%A3oescolarquilombola_Ara%C3%BAjo_2018.pdf

BARBOSA, Adrian Katchen Picanço. **A educação escolar quilombola como estratégia de resistência na comunidade de São Pedro dos Bois – AP**. 2019. Monografia (graduação em história). Universidade Federal do Amapá. Macapá – AP.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. IN: **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei 9.394 de 20 dedezembro de 1996. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** – 2.Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

CARRIL, LOURDE de F. B. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto.** 2017. Revista Brasileira de Educação. v. 22. n.69. abr-jun. 2017.

CASTILHO, Suely Dulce de; CARVALHO, Francisca Ediliza Barbosa de Andrade. **Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros.** Quaesio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 353-369, nov, 2015.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. S. **Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr. 2019.

CRUZ, A. C. Juvenal da; RODRIGUES, T. C. **Educação em comunidades remanescentes de quilombos: implicações políticas e curriculares.** Revista contemporânea de Educação, vol. 12, n.23, jan/abr, 2017.

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa/** 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

HOFSTAETTER, Andrea. **Possibilidades e Experiências de Criação de Material Didático para o Ensino de Artes Visuais.** 24º Encontro da ANPAP. Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões. Santa Maria, RS. 22 a 26 de setembro de 2015.

LIMA, E. de Ursolina R. **Direito e terra, mas com direito à história: a identidade quilombola como garantia de acesso a terra.** 2006. Monografia (Graduação em História), Universidade Estadual do Maranhão. São Luís. 2006.

McLAREN. P. **Multiculturalismo crítico.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Link de acesso: <https://pt.scribd.com/document/371301342/Multiculturalismo-Critico-Peter-Mclaren-COMPLETO>

Moura, G. O direito a diferença. In K. Munanga (Org.), **Superando o Racismo na escola.** p.68- 84. Brasília: MEC/SECAD. 2005

MOURA, Glória. Proposta pedagógica. Educação Quilombola. *In: Educação Quilombola. Boletim nº10. Salto para o Futuro.*

Brasília/SEED-MEC. Junho, 2007, p. 03-08.

NASCIMENTO. Abdias do. **Quilombismo**: documentos da militância pan-americana. Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVEIRA, R. (Org.). Uma História do Povo Kalunga. Brasília: Ministério de Educação - MEC, 2001.

PARÉ, Marilene Leal ; MEC, Luana Paré de ; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga de Engenho II (GO). **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), v. 27, p. 27, 2007.

SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Palas, 2013.

SANTOS, Mauricio Caetano dos. A Importância da Produção de Material Didático na Prática Docente. **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**, Vitória/ ES, p. 1 - 10, agosto 2014. ISBN: 978-85-98539-04-1

SILVA, Francisco de Assis Santos. **Educação Formal na Comunidade Quilombola Santo Antônio dos Pretos**: limites e possibilidades. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas) - Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, 2017. Link de acesso: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10730/1/DM_FranciscoSilva_2017.pdf

SILVA, Juliana Ferreira da. **Educação Quilombola**: um olhar sobre as práticas educativas na Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado, João Pessoa, 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa – PB.

SILVA, Tatiana Dias. **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica**. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2015. (Texto para discussão, n. 2081).

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar Quilombola: reafirmação de uma política afirmativa**. Reunião científica da

ANPED. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. UFPR, 24 a 27 de julho de 2016.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação Escolar Quilombola: As Pedagogias Quilombolas na construção curricular.** Orientador. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação.) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador - BA, 2015.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROPOSTA PEDAGÓGICA: PRÁTICAS E REFLEXÕES

Filipe Martins Pereira¹

Júlia Constança Pereira Camêlo²

RESUMO: O presente artigo busca trazer uma reflexão sobre os caminhos e descaminhos da formação de professores, dividindo a análise em: compreender os desafios e problemas encontrados na escola, procurando pensar como preparar os futuros docentes para essa realidade; Entender como o estágio supervisionado é uma ferramenta que traz benefícios para a formação inicial, formação continuada, que se configura em auxílio para a escola; interpretar os pedidos feitos pela escola à universidade, a partir das respostas contidas nas fichas de desempenho; e sugerir um caminho a ser trilhado pelo curso de História da Universidade Estadual do Maranhão. Apresentamos também alguns trabalhos que demonstram uma formação mais voltada para a análise da realidade e refletir sobre ela. Para isso, nos ancoramos em autores como Monteiro (2013), Tardif (2012), Nóvoa (1992), que são referências para o estudo da formação de professores.

Palavras chave: Formação de professores; Estágio; Ensino.

ABSTRACT: His article seeks to reflect on the paths and detours of teacher training, dividing the analysis into: understanding the challenges and problems encountered at school, trying to think about how to prepare future teachers for this reality; Understand how the supervised internship is a tool that brings benefits to initial training and continuing training, which is an aid to the school; interpret the requests made by the school to the university, based on the answers contained in the performance sheets; and suggest a path to be taken by the history course at the State University of Maranhão. We also present some work that demonstrates training more focused on analyzing reality and reflecting on it. To do this, we anchor ourselves in authors such as Monteiro (2013), Tardif (2012), Nóvoa (1992), who are references for the study of teacher training

Key words: Teacher training; Internship; Teaching.

1 Graduado em História Licenciatura (UEMA) E-mail: lipc123.mp@gmail.com ID <http://lattes.cnpq.br/0555639908213226>

2 Professora Associada do Departamento de História (UEMA) E-mail: juliapcamelo2016@gmail.com ID Currículo Lattes: 8274892391684117.

1. INTRODUÇÃO

Pensar formação de professores é sempre um desafio, uma vez que isso ultrapassa o ato de graduar homens e mulheres para o ofício da docência. Formar-se é diferente de formar; a primeira está estritamente ligada ao diploma, ao fato de estar apto para o mercado de trabalho, etc. A segunda diz respeito ao que constitui o ser professor. Fala sobre as capacidades, sobre resultados, características, didática, metodologias, etc. Sendo assim, é mais que um diploma, é quem se deve ser.

Contudo, que tipo de professor está se formando? Ou que tipo de professor precisa ser formado? Esta é uma questão levantada nesta pesquisa. Diante do cenário educacional brasileiro e da realidade das escolas públicas, como preparar o futuro da docência? A resposta para todas essas questões é única. É preciso haver reflexão, problematização, romper com o formato tradicional, entender que as práticas precisam ser adotadas para o avanço e transformação de uma geração de professores que têm a necessidade de estar preparados para atuar na educação brasileira..

2. REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA DA UEMA

O debate em torno do tema formação de professores vem sendo, há muito tempo, uma grande questão entre os estudiosos, o que, segundo Freitas (2002), pode ser manifesto historicamente pela batalha dos movimentos de educadores em busca da criação dos cursos de formação dos profissionais da docência, assim como na luta pela definição de políticas públicas em prol da educação. Uma batalha que é travada, por exemplo, desde o ano de 1999, com os Referenciais Curriculares para Formação de Professores, mas especificamente “no Parecer nº 115/99, que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), sua expressão material mais visível” (FREITAS, 2002, p. 137), sendo esses documentos pertencentes ao conjunto de orientações oficiais sobre os ajustes curriculares feitos no ano de 1997, “quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação” (FREITAS, 2002, p.137).

Monteiro (2013), descrevendo a formação de professores no Brasil, aponta que somente a partir do século XIX e XX começou a surgir uma preocupação com o licenciar professores.

No que se refere às instituições de ensino superior, as iniciativas que ocorreram com a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, evidenciavam a preocupação com a organização do Império no Brasil e com a formação profissional de agentes que garantissem minimamente uma estrutura ao Estado imperial que aqui se instalava. Unidades isoladas e profissionalizantes, que assim se mantiveram ao longo do século XIX e no início do século XX, caracterizaram os primórdios do ensino superior no Brasil (MONTEIRO, 2013, p. 25).

“Na década de 1930 foram criadas a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, e a Universidade do Brasil, implementada a partir de 1937, organizadas com base em diferentes concepções” (MONTEIRO, 2013, p. 25). A partir de então, a formação de professores foi sendo então implantada com o objetivo de formar docentes e constituir um centro de pesquisa que colaborasse com a evolução da educação. Nesse contexto, várias universidades foram surgindo, com objetivo de preparar o docente, tanto de forma teórica como prática.

Como esse debate, porém, se constituiu no que diz respeito ao ensino de História? O cenário de luta dos professores e pesquisadores até que de fato a história fosse constituída como profissão foi travada na luta contra medidas que em tese só serviam para desvalorizar o ofício do historiador no Brasil. Uma batalha longa, de ressignificações e construção do significado do ser professor de História. Para exemplificar essa dificuldade, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, publicadas pelo MEC em 2001, sequer menciona a palavra “professor” (FONSECA, 2003, p. 60).

Para Fonseca (2003), muitas pesquisas foram realizadas e debates levantados nos anos 70, 80 e 90 do século XX, as quais passaram a questionar a forma como se encarava o ensino de História, uma vez que existia uma divisão bem clara entre os assuntos debatidos na universidade e os trabalhados na escola, dentro de sala de aula. Os universitários tinham espaço para questionamentos, debates, problematização e diversidade literária, enquanto a escola se restringia a reproduzir uma única verdade histórica, engessada, sem grandes problematizações. Além disso, existia um grande abismo entre aqueles que eram considerados professores e os que eram apontados como pesquisadores.

A existência de tamanha desvalorização da docência e de tão pouca liberdade conteudista em sala de aula não é, em nenhuma hipótese, coincidência, mas fruto de um modelo implantado na formação inicial de professores de História e Geografia. Os chamados “[...] cursos de Licenciatura curta de estudos sociais, instituídos no Brasil durante a ditadura militar, no interior do projeto de descaracterização das humanidades no currículo escolar e de (des) qualificação dos professores de história” (FONSECA, 2003, p. 61), modelo que foi iniciado estrategicamente no período da ditadura, como forma de garantir a manipulação do povo brasileiro naquele cenário.

É preciso entender que toda desvalorização do professor de História, o investimento em cursos de formação curta em nessa disciplina e as medidas tomadas em prol da capacitação tecnicista, geraram perspectivas sobre a educação brasileira extremamente errôneas. O que a partir dos anos 80, passou a ser pauta das discussões acadêmicas, uma vez que era preciso reavaliar os rumos do sistema educacional brasileiro. Era preciso lutar contra concepções e, principalmente, ir de encontro a todo formato tecnicista, pensamento tradicionalista a respeito da formação de professores e acabar com todo tipo de dicotomia entre teoria e prática dentro dos cursos de Licenciatura de história no Brasil.

Freitas (2002), descrevendo o avanço educacional, afirma que foi a partir dos anos 80 que o pensamento tecnicista passou a perder força. Por outro lado, começou a haver apropagação do pensamento sobre a necessidade da formação do educador, destacando, por exemplo, “[...] a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139). Questões essas que passaram a ser levantadas como uma grandepauta para o debate sobre a formação de professores no ensino de História, pois, como afirma Fonseca (2003):

As lutas pela extinção dos cursos de Licenciatura curta em estudos sociais durante os anos 70 e 80 do século XX, o movimento internacional de revisão e ampliação da produção historiográfica, o processo de redemocratização do Brasil, os movimentos sociais, as mudanças curriculares para o ensino fundamental, médio e universitário fizeram emergir novos dilemas sobre os modelos de formação e a profissionalização do historiador e do professor de história. (FONSECA, 2003, p. 61)

Dilemas muito debatidos pelos profissionais da área, que nos anos 80 passaram a lutar por resoluções que apontassem para um outro processo de formação que desembocasse na profissionalização dos professores e de um novo ensino de História. De acordo com Fonseca (2003)

A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, à dicotomia bacharelado/Licenciatura se processou articulada à defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador, isto é, o professor de história produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção (FONSECA, 2003, p. 62).

Fonseca (2003) afirma que era preciso romper com o modelo de ensino intitulado “três + um”, que marcou profundamente a formação universitária. Esse modelo defendia que primeiramente era preciso, durante três anos, que os alunos cursassem as disciplinas referentes ao conhecimento de história e no último ano, as disciplinas obrigatórias relacionadas à pedagogia, vista pelos estudantes como matérias desnecessárias. Pensamento esse difundido pelos alunos dentro da universidade, que se baseava na ideia de que para ensinar história bastava apenas dominar o conhecimento teórico e historiográfico. Foram muitos os teóricos que debateram nos anos 90 criticando esse posicionamento na formação acadêmica até então propagado. Houve contribuições de Donald Schön, Zeichner, Gauthier, Tardif, Nóvoa, Alarcão e outros.

Parafraseando Tardif, Monteiro (2013) afirma que,

Maurice Tardif situa na carreira docente três ‘idades’: a ‘idade da vocação’, a ‘idade do ofício’ e a ‘idade da profissão’.²⁷ De acordo com esse autor, a primeira se caracterizaria pelo fato de que a preocupação é mais com o ‘professar’ do que com o ‘instruir’. A opção profissional é naturalizada, assumida como missão. O trabalho é mal pago ou gratuito, sem exigência de formação e tendo como objetivo principal o controle dos alunos com o foco no ensino religioso e dos bons costumes. A ‘idade do ofício’ se caracterizaria pela nova ordem instaurada – os Estados-nação – e a separação entre Estado e Igreja. Com a criação da escola pública e laica, surgem as atividades docentes remuneradas, laicas, com base em contratos de trabalho celebrados entre o Estado e os professores. [...] Na ‘idade da

profissão' ocorre o surgimento de grupos com expertise na gestão das escolas, exigências de formação nas universidades, vigilância sobre o trabalho dos docentes, políticas de responsabilização e controle dos professores (MONTEIRO, 2013, p. 35-36).

De certa forma, o curso de História da UEMA é fruto de todos esses anos de luta e problematização feita até os dias atuais, sendo “[...] criado por meio da Resolução 100/92, de 19 de novembro de 1992, do Conselho Universitário, que previa outros cursos de Licenciatura para o Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD)” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 14), que tinha como missão a formação e capacitação de novos professores, buscando sempre formar profissionais críticos que consigam interpretar e analisar processos históricos no meio em que estiverem inseridos. Segundo o que está descrito no projeto pedagógico do curso de história da UEMA,

O graduado em História deverá estar capacitado ao exercício do trabalho do Historiador, em todas as suas dimensões, considerando as áreas de atuação existentes atualmente para o profissional dessa área. O graduado em História Licenciatura deverá atuar no ensino e pesquisa, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2013, p. 24).

Diante de tal missão, fica evidente que a universidade precisa continuar a investir e progredir em uma formação que ultrapasse qualquer resquício que ainda exista de uma possível dicotomia entre pesquisadores e professores, teoria e prática. Desta forma, quais alternativas podem ser pensadas e discutidas para solucionar as eventuais falhas ainda existentes quanto a prática pedagógica no curso de história Licenciatura ? Segundo Santos (2017),

Acredita-se que uma das saídas para a superação desse problema, seja, de um lado, a Universidade investir em uma proposta Pedagógica que de fato dê conta de Licenciatura s com currículos que contemplem disciplinas teóricas e práticas com fundamentos epistemológicos propiciadores de uma formação inicial, [...] (SANTOS, 2017, p. 219).

Sendo assim, segundo Sousa 2020, p.02 “Os estudos sobre a Pedagogia de Projetos voltados à dimensão educacional surgiram no âmbito do movimento da Escola Nova, no século XX; alguns escritores que inspiraram com suas teorias a organização dessa escola foram Jean Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel e John Dewey.” as propostas pedagógicas podem ser um caminho para se vencer as deficiências encontradas na formação de professores, uma vez que ainda possa existir uma pequena dicotomia entre teoria e prática no curso de História Licenciatura da UEMA.

O fato é que para além dos estágios supervisionados, o incentivo às propostas pedagógicas acabam por se tornar uma ferramenta adicional para unir a teoria e a prática, buscando sempre conceber uma formação que dê autonomia e base suficiente para que os futuros docentes possam ter a capacidade de produzir conhecimento Santos (2017), ao revisitar algumas literaturas sobre educação, afirma que, “De acordo com Tardif (2012), o saber profissional é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um grande processo que é a socialização profissional” (SANTOS, 2017, p. 223).

Ainda segundo Tardif (2012), a importância dos conhecimentos práticos nos cursos de Licenciatura é o que aponta a direção pra o caminho de uma formação que dê a oportunidade de os futuros professores entenderem e aprenderem a lidar com os problemas do cotidiano. Em resumo, o que é imprescindível destacar, para que fique bem claro, é o fato de que dentre os saberes docentes, a reflexão na experiência pedagógica, contemplando teoria e prática, precisa cada vez mais estar evidenciada nos cursos de Licenciatura, para que se possa findar com todo tipo de fragmentação entre o científico e pedagógico. Como afirma Nóvoa (1992),

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científico versus componente pedagógico, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1992, p. 23).

Portanto, se a importância de conhecimentos práticos aponta para um caminho de uma formação docente livre das clivagens tradicionais, então, o curso de História da UEMA deveria refletir sobre como colocar em andamento, de forma mais profunda, essas novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. As propostas pedagógicas seriam então, uma ferramenta que somasse com a prática dos estágios supervisionados, que sozinhos não são suficientes para satisfazer uma demanda de experiências que comportem em seu formato teoria e prática dentro do curso de História Licenciatura, podendo até mesmo serem incluídas na aplicação dos estágios do fundamental e médio.

Um bom exemplo de propostas pedagógicas que foram feitas dentro do curso de História da UEMA são as monografias da Dayane Silva Pereira (2018) e do Marcos Tadeu Nascimento da Silva (2018), nas quais ambos adotaram um caminho mais pedagógico, procurando tratar do tema patrimônio histórico e cultural do Maranhão, a partir de uma dinâmica que conseguiu comportar a partir da experiência um lugar de união entre a teoria e a prática.

Dayane Silva Pereira (2018) em seu trabalho, *PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL EM SALA DE AULA: A Historicidade de São Luís nas Escolas Públicas*, ao descrever sua metodologia, afirma que procurou “[...] trabalhar em duas etapas (sala de aula e extraclasse) seguindo a forma organizacional de ensino-aprendizagem de teoria (sala de aula) e prática (extraclasse).” (PEREIRA, 2018, p.42), buscando sempre levar em consideração o aprendizado dos alunos e o cumprimento dos objetivos. “Dessa forma foram executadas propostas metodológicas composta de teoria e prática para definir claramente a problemática, onde foram pesquisadas bibliografias documentais [...], através de consultas a várias leituras relativas ao assunto de Patrimônio e Ensino” (PEREIRA, 2018, p.42).

Marcos Tadeu Nascimento da Silva (2018) em sua pesquisa, *CAMBOAS DA PRAIA DE PANAQUATIRA: Proposta de Educação Patrimonial para valorização do Patrimônio material, imaterial e paisagístico nas práticas de pesca e preservação da tradição Baía de São José de Ribamar-MA*, trabalhou metodologicamente com etapas, uma voltada para pesquisa e a outra para a escola, tratando o assunto de forma mais pedagógica. Na primeira etapa, Silva (2018), destaca que,

Através da análise da bibliografia especializada sobre a temática em questão, foi possível levantar primeiramente

informações científicas sobre esse patrimônio que se enquadra em pelo menos 3 categorias: Material (sítio arqueológico registrado), imaterial (tradição de pesca) e paisagístico cultural (estruturas que compõem a paisagem). Foram traças informações desde sua visão no senso comum até a sua significância dada a partir de informações científicas (SILVA, 2018, p.88)

No segundo momento, em uma escola de São José de Ribamar, Silva (2018) afirma que “Outro tipo de ação muito importante desenvolvida pelo programa foram as ações educativas na comunidade, onde o objetivo está centrado na formação de agentes multiplicadores.”. Nesse contexto, foram desenvolvidos a partir de assuntos do livro didático uma relação com assunto sobre patrimônio, fazendo assim uma analogia com os conteúdos que já haviam sido ministrados em sala de aula. A proposta apresentada à escola se desenvolveu em formato de palestras e “permitiu a elaboração de um material didático que foi totalmente disponibilizado para o corpo discente da escola e os participantes da oficina na comunidade de Panaquatira. (SILVA, 2018, p. 95), tendo como objetivo trazer à luz do conhecimento questões relacionadas ao patrimônio.

O que podemos encontrar de comum nesses dois trabalhos apresentados é o fato de serem propostas pedagógicas que nasceram da experiência no curso de História da UEMA, trazendo a importância do tema sobre patrimônio histórico e cultural, por uma via que contemplou tanto o teórico quanto o prático. Sendo assim, a sugestão que será aqui apresentada está ligada ao fato de que mesmo havendo propostas pedagógicas no curso de Licenciatura de História da UEMA, ainda sim, estas estão em sua maioria relacionadas às monografias e em poucas bolsas de estudo. A realidade é que o curso de história poderia quiçá incentivar muito mais os formandos com as propostas pedagógicas, sendo recorrente seu uso durante os quatro anos de formação acadêmica.

Como afirma Alexandre Shigunov Neto e Lizete Shizue Bomura Maciel,

É necessário desmistificar o papel do pesquisador tradicional, torná-lo um profissional a cargo da produção do conhecimento em prol da sociedade, e mais especificamente, no caso educacional, em benefício da instituição escolar. Portanto, o professor pesquisador deve produzir/construir conhecimento e, mais importante que isso, socializar sua transmissão (MACIEL e NETO, 2009, p. 5).

Refletindo sobre a afirmação acima, entende-se que percorrendo esse caminho, cada vez mais irão ser formados professores pesquisadores que entendam o ofício do seu papel por completo, sendo essa uma boa ferramenta de influência para que a pesquisa ultrapasse os muros da universidade e a prática se torne cada vez mais evidente dentro dos cursos de formação de professores.

Partindo-se do princípio de que as relações hierárquicas entre professores e pesquisadores devem ser questionadas e abolidas de nossa sociedade, isso implicaria no fim do exclusivismo da pesquisa para professores da educação superior, pois, no momento em que a pesquisa é tida como atividade fundamental para o exercício do magistério não pode ser privilégio de categorias de professores, mas sim, parte integrante do exercício profissional. (MACIEL e NETO, 2009, p. 5)

O que está dentro dos parâmetros desejados pelo curso de história da UEMA, uma vez que o fato de formar professores completos em suas competências é uma das premissas do que está exposto no projeto pedagógico do curso. Sendo assim, existe a “[...] necessidade de que seja realizada a desmistificação dessa polarização, pois “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar (MACIEL e NETO, 2009, p. 7).

As propostas pedagógicas provocam os futuros professores nesse sentimento da pesquisa/ ensino, pois à medida que essa metodologia é colocada em ação, os planos vão sendo traçados e pensados, construindo as ideias enquanto se aprofunda sobre o tema escolhido pensando didaticamente como aplicar tal projeto. Esse exercício impulsiona a criatividade, criticidade, problematização, reflexão e prática docente, pois comporta em suas etapas através da experiência, até mesmo se a proposta não for aplicada realmente em sala de aula. Contudo, onde encontrar inspiração que ajude a trilhar esse caminho?

Creio que talvez seja preciso traçar algumas metas para que o curso de História da UEMA tenha como ferramenta também as propostas pedagógicas, abrangendo todo ciclo de formação de professores, como: as disciplinas; bolsas de estudo; os eventos; o estágio supervisionado, etc. As pesquisas produzidas e documentadas durante esse processo, por sua vez, passam a constituir uma base teórica para futuros pesquisadores da área da história que se dediquem a pesquisar sobre formação de professores, professor pesquisador e/ou reflexivo. Enriquecendo assim o

conhecimento e provocando debates e discussões dentro da universidade, entre professores e alunos, para um diagnóstico e adoção de medidas cada vez mais claras que ajudem no cumprimento das metas propostas pelo curso de história da UEMA.

Uma vez traçadas as metas, pode-se então pensar como as propostas pedagógicas podem ser colocadas em prática. Nas disciplinas, por exemplo, as estratégias podem ser adotadas para que em algum momento, seja aplicada uma proposta pedagógica a ser construída pelos alunos, ainda que essa metodologia não seja utilizada em todas as disciplinas, sendo gradativamente incentivada para que ocorra em matérias específicas da história. As bolsas de estudo exclusivas do curso precisam também ser oferecidas com maior frequência nesse formato proposto, buscando uma aplicação na comunidade/ escola. Assim também, para o incentivo do alunato e informação, é preciso que existam eventos que contemplem a discussão sobre a importância das propostas pedagógicas. Por último, pensar na aplicação dentro do formato do estágio supervisionado em parceria com a escola.

As disciplinas de Maranhão, por exemplo, poderiam levar em consideração essa metodologia das propostas pedagógicas, uma vez que não existe valorização nos currículos escolares no que diz respeito aos conteúdos específicos sobre história do Maranhão. A balaiada, assunto pouco estudado e trabalhado em sala de aula, poderia ser contemplado a partir das propostas pedagógicas, onde uma turma do curso de História da UEMA pudesse, em parceria com algumas escolas, aplicar palestras, jogos, atividades, exposições, etc.

Fazendo menção ao que foi dito acima sobre assuntos da história pouco trabalhados em sala de aula, pode-se citar como referência a dissertação da Priscila Cabral de Souza, *MEMÓRIAS E NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE MULHERES DE BALSAS MA: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA*, da Universidade Federal de Tocantins. Souza (2021) procurou dar ênfase à história das mulheres, assunto pouco contemplado nos currículos escolares, por meio das propostas pedagógicas. A dissertação contempla nos primeiros capítulos uma base teórica sobre o assunto e depois há uma descrição de como o assunto foi trabalhado na escola. Em seu trabalho, Souza (2021) afirma que:

Nessa perspectiva, foi proposta às alunas e aos alunos do nono ano de uma escola pública no município de Balsas - MA, a produção de biografias a partir de dois

procedimentos: um, que utilizou a entrevista, técnica da História Oral, para escrever a história de vida das mulheres do local; e o outro, que através da pesquisa bibliográfica, resultou em narrativas da trajetória de diversas personalidades femininas. A análise do processo de produção das narrativas de mulheres que residem na localidade apontou possibilidades de abordagem de diversas temáticas, costumeiramente realizadas a partir da atuação de indivíduos distantes da realidade das(os) estudantes tanto no tempo quanto no espaço. Além disso, explorar a construção discursiva do Eu através das autobiografias das alunas, ampliou o horizonte das abordagens da História em sala de aula. (SOUZA, 2021, p.8)

Por outro lado, as propostas pedagógicas podem ser usadas até mesmo a partir de temas bem conhecidos e trabalhados em sala de aula, porém, buscando inovações metodológicas. *O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro*, de Fernando Nascimento Rocha do Amaral é outra dissertação que traz consigo um exemplo de como se trabalhar temas unindo teoria e prática, buscando tornar o ensino de história mais atrativo. Amaral (2020) afirma que,

Os especialistas costumam concordar na existência de determinadas características básicas dos jogos, entre as principais ser uma atividade baseada na liberdade de decisão dos envolvidos em participar, na separação entre seu universo próprio e a realidade, na necessidade de aceitação e cumprimento das regras e na formação de laços entre seus participantes, como será tratado no trabalho. (AMARAL, 2020, p.10)

Interessante destacar que a experiência da aplicação do jogo dentro de sala de aula rendeu bons frutos, pois em face da própria experiência dos alunos com as situações do jogo, o professor pôde discutir o conteúdo, contextualizando a segunda guerra mundial. Contudo, além das propostas que têm como finalidade de abordar alguns temas aplicando-os em sala de aula a partir de dinâmicas mais atrativas, podemos encontrar amostras de vários outros projetos que têm como propósito a valorização de museus, monumentos históricos, centros históricos.

A dissertação da Rejane Alves Rodrigues Ditz, *EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: DO CENTRO HISTÓRICO DE CÁCERES-MT PARA A SALA DE AULA*, é uma

boa amostra de uma proposta pedagógica de valorização patrimonial. A partir dessa metodologia, foi feita uma série de momentos com os alunos em sala de aula, com o intuito de abordar o processo de tombamento do Centro Histórico de Cáceres/MT. Foram ministradas três aulas para que houvesse uma melhor contextualização do conteúdo, apresentando a partir de imagens e com a ajuda de um pequeno texto a evolução da cidade, tratando de conceitos como transformação e permanência.

Em seguida, aconteceu uma série de aulas expositivas com imagens, trechos de artigos, onde os alunos se mostraram muito interessados. Contudo, na semana da visitação ao Centro Histórico, houve alguns problemas de greve que impossibilitaram a visita, descontinuando um pouco a dinâmica do projeto. A visitação ocorreu na volta às aulas, sendo um momento muito produtivo. Ditz (2018), descreve que,

A aula campo desenvolvida com os alunos do 6º ano teve o objetivo de registrar, explorar e dar significado aos monumentos históricos que compõem o patrimônio cultural do Centro Histórico de Cáceres/MT, contribuindo para a produção de saberes, que levem o educando a entender o mundo social no qual está inserido. (DITZ, 2018, p.94)

É possível observar o quanto são importantes propostas como essas, uma vez que vivemos em um mundo de tão pouco conhecimento sobre os patrimônios, a cultura e riquezas naturais de nossa cidade. Quando se trata de centros históricos, há desvalorização, assim como também existe desinformação e indiferença.

Assim, a problemática que apontamos na introdução da dissertação, referente ao “distanciamento” existente entre a comunidade e o Centro Histórico de Cáceres/MT, pode ser amenizado através de atividades metodológicas de educação patrimonial, possibilitando aos educandos o conhecimento histórico do patrimônio cultural da cidade, em especial do Centro Histórico, tornando-os agentes históricos de sua comunidade, através do conhecimento, pertencimento e preservação. (DITZ, 2018, p.95)

Por outro lado, é possível perceber que mesmo em meio às dificuldades o projeto foi aplicado, ou seja, sabe-se que uma vez que se adentra pelo caminho das metodologias de projetos aplicados vamos

nos deparar com vários percalços durante o percurso, o que pode ser extremamente desmotivador, porém, os frutos são muito maiores e visíveis não só para a sociedade, mas para a transformação dos professores e futuros docentes.

Para a universidade, o que se destaca é o fato de a Metodologia da educação Patrimonial poder ser feita a partir de uma série de perguntas e reflexões acerca de um objeto ou fenômeno cultural. A investigação pode comportar perguntas como aspectos físicos e materiais; desenhe forma; função e uso; construção e processo; valor e significado, sendo todos esses questionamentos parte da vivência que inicia os futuros docentes na caminhada de unir teoria e prática.

Logo, uma vez que o curso de História da UEMA está localizado dentro do Centro Histórico de São Luís, o trabalho apresentado torna-se um bom exemplo de como aplicar uma proposta pedagógica dentro da universidade, com a colaboração de professores e alunos, de grupos de extensão e pesquisa que sejam formados com o intuito de pensar sobre o conteúdo e formular propostas a serem colocadas em prática, e a ajuda do curso no intuito de garantir parcerias com algumas escolas para a aplicação dos projetos.

Os grupos de estudo poderiam também ser um lugar para pensar estratégias, ou seja, seriam discutidos os temas históricos, aconteceriam os debates, contudo, com um objetivo final. Seria muito interessante, por exemplo, que existissem grupos que trabalhassem na confecção de livros paradidáticos para alunos do ensino fundamental, com o objetivo de usá-los como material de apoio, complemento ao livro didático e até mesmo a substituição, uma vez que algumas escolas não possuem livros didáticos de História. É o que encontramos relatado no artigo, *A LEITURA E A ESCRITA EM LIVRO PARADIDÁTICO NO ENSINO DE ESTATÍSTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL*, que descreve a experiência da criação de um livro paradidático na área da Matemática sobre o Ensino de Estatística no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

O paradidático, intitulado *As aventuras do Tio Ailton e Sua Turma no Mundo da Estatística* trouxe resultados já em sua confecção, pois, como relatam Roberta Costa, Ailton Paulo de Oliveira Júnior, Edmeire Aparecida Fontana:

Durante a criação do livro paradidático, houve grande reflexão e debate no grupo a respeito da experiência matemática que possuíam, diante de sua

escolarização. Essas análises favoreceram, o (re) visitar da matemática que já haviam aprendido durante sua vida escolar, comparando-a com a que os alunos do Ensino Fundamental recebem nos dias atuais, além de tentar abordar no livro, o conteúdo matemático de forma adequada e atualizada para os alunos do Ensino Fundamental (2017, p.20)

Esse ato de pensar sobre o tema, revisitar experiências, analisar como o conteúdo dever ser abordado é, acima de tudo, enriquecedor para a formação dos alunos na universidade. A proposta da escrita de um paradidático possibilita aos futuros docentes um contato maior com o mundo da escrita de livros, entendendo como funciona o mercado, como as editoras trabalham os livros didáticos, o que os autores buscam, quais as regras para a confecção de livros para a sala de aula. Assim também, é um momento para que sejam discutidas as falhas e lacunas apresentadas nos livros didáticos, uma vez que o paradidático precisa ser muitas das vezes um complemento a certos conteúdos que se apresentam ainda de forma muito ultrapassada.

Assim como esses trabalhos, existem outros exemplos que podem ser buscados como inspiração para incorporação dessa atividade na formação de professores. A plataforma *profhistória*³ é um meio, por exemplo, de encontrar ideias para serem reproduzidas, adaptadas e incrementadas. Contudo, o ideal é que as propostas pedagógicas sejam trabalhadas durante os quatro anos de formação de diferentes maneiras, pois sabe-se que a experiência dos estágios supervisionados não é suficiente e, quanto mais prática e reflexão sobre o ensino tivermos, mais bem preparados estarão os docentes para a caminhada educacional, uma vez que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto- formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 13).

Em suma, é preciso enfatizar que não existe aqui esforço para apontar erros e falhas do curso de História da UEMA, mas o

3 Disponível em: https://profhistoria.ufjf.br/banco_tese

entendimento de que estamos sempre em evolução e progredindo para que ele se torne cada vez melhor. Devido a disso, é aqui apresentada uma sugestão, um iminente caminho que já começou a ser trilhado, mas que possivelmente pode ser mais bem pensado e problematizado. Assim como as lutas já travadas desde os anos 70 pela profissionalização e pela busca de uma formação profissional mais adequada trouxeram avanços significativos para a formação de professores, acredito que ainda hoje as sugestões sejam bem-vindas para o crescimento e construção de novos rumos.

3. CONCLUSÃO

Um caminho que, em tese, busca evitar que os futuros professores sejam atirados em meio a uma realidade para a qual eles não foram preparados, pois de fato, “ouvir sobre” é diferente do “ter a experiência e refletir sobre ela”. Quanto mais bem familiarizados os graduandos estiverem com as novas metodologias de ensino, mais entranhadas essas características estarão quando saírem da universidade para o seu campo de trabalho. De certa forma, é preciso que as novas propostas metodológicas e o pensar na ação seja parte da cultura do curso de Licenciatura em História, da UEMA.

Por exemplo, é preciso saber trabalhar em sala de aula com ou sem recursos, sendo a escola bem estruturada ou não. É necessário saber se comunicar com essa nova geração de alunos, entendendo que eles são extremamente tecnológicos, vivendo na era da informação. O professor precisa saber mediar a discussão a partir da interatividade com as fontes onde os estudantes consomem. Youtube, Twitch, Instagram, Twitter, Facebook, etc, sem exceções precisam em algum aspecto fazer parte da narrativa do professor em sala de aula. Existe uma infinidade de recursos para serem usados. Os jogos eletrônicos são um outro meio pelo qual o professor pode atrair seus alunos e ao mesmo tempo trabalhar o conteúdo. É preciso se inteirar sobre investigar, ser parte em certa medida do mundo deles dessa nova geração.

Assim também, o professor precisa saber usar as ferramentas tecnológicas como o Datashow, por exemplo. Porém, o Datashow precisa ser mais que um simples meio de reproduzir texto. É preciso interatividade, saber usá-lo de forma dinâmica, com uso de imagens, gifs, textos interativos, etc. O celular é outra ferramenta que ainda parece ser muito demonizada, uma vez que os alunos usam dentro de sala de

aula como distração. Contudo, até mesmo o celular pode ser usado a favor do professor, bastando para isso a reflexão de como usá-lo de forma a potencializar as aulas. A pergunta é: como familiarizar os futuros docentes a todas essas informações? As propostas pedagógicas enquanto metodologia são um meio para se pensar como usar essas ferramentas tecnológicas com o intuito de trabalhar temas relacionados, por exemplo, à disciplina de História.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Fernando Nascimento Rocha do. **O lúdico na aula de História:** a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro. Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de jul. de 2020.

DITZ, Rejane Alves Rodrigues. **Educação patrimonial no ensino de História:** do Centro Histórico de Cáceres/MT para sala de aula. Cáceres, 2018.

FONSECA, Seiva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados / Seiva Guimarães Fonseca. - Campinas, SP: Papirus, 2003. — (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>; Acesso???

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, v. 2, no 3, p. 19-42- 2013.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência**, Ensino e Pesquisa em Administração – ISSN 1984-5294 Vol. 1, n. 1, p.04-23, Maio/2009.

NÓVOA, António, coord. - **“Os professores e a sua formação”**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5.

PEREIRA, Dayane Silva. **Patrimônio histórico cultural em sala de aula:** a historicidade de São Luís nas escolas públicas. São Luís, 2018

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. (Re)visitando a literatura que trata sobre a formação de professores(as). **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 22, n. 1, p. 215-247 Jan./Jun. 2017. Disponível em: http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO

SILVA, Marcos Tadeu Nascimento da. **Camboas da praia de Panaquatira**: proposta de educação patrimonial para valorização do patrimônio material, imaterial e paisagístico nas práticas de pesca e preservação da tradição na baía de São José de Ribamar -MA. São Luís, 2018.

SOUZA, Priscila Cabral de. **Memórias e narrativas biográficas de mulheres de Balsas - MA**: estratégias para o ensino de História. Araguaína, 2021. outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/os-projetos-pedagogicos-como-recurso-de-ensino>.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos; SANTOS, Josineide B. dos. Os projetos pedagógicos como recurso de ensino. **Revista Educação Pública**, v. 20, n° 40, 2020.

A TRAJETÓRIA DAS AÇÕES EDUCATIVAS COMO INSTRUMENTO DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO E SEUS REFLEXOS NO PROJETO “CASA DO MAGNETISMO”

Gabryelle Alves Brandão¹

Júlia Constança Pereira Camêlo²

RESUMO: Procuramos no desenvolvimento deste trabalho compreender historicamente o lugar da Educação como um instrumento de preservação do Patrimônio Histórico e Cultural, relacionando a discussão com o papel essencialmente educativo dos museus, tendo como objeto a vivência do Projeto “Casa do Magnetismo”, realizado na Casa do Maranhão entre os meses de junho, julho e agosto de 2019, discutir a importância da aplicação de ações educativas como instrumento de preservação do Patrimônio imaterial maranhense, exemplificado, principalmente, pela manifestação popular do Bumba-meu-boi, apresentando ao público um panorama de informações que possibilitam o conhecimento dessa manifestação cultural não apenas como um produto turístico, mas como um patrimônio imaterial reconhecido pelo IPHAN, uma manifestação mobilizadora de agentes sociais e um símbolo de resistência.

Palavras chaves: Patrimônio Cultural; Ações Educativas; Educação; Projetos.

ABSTRACT: In the development of this work, we seek to historically understand the place of Education as an instrument for preserving Historical and Cultural Heritage, relating the discussion to the essentially educational role of museums, having as its object the experience of the “Casa do Magnetismo” Project, carried out at Casa do Maranhão between the months of June, July and August 2019, discuss the importance of applying educational actions as an instrument for preserving Maranhão’s intangible heritage, exemplified mainly by the popular demonstration of Bumba-meu-boi, presenting to the public

1 Graduada em História Licenciatura (UEMA) E-mail: bgabryellehistoria2@gmail.com ID currículo Lattes: 8654219749327205.

2 Professora Associada do Departamento de História (UEMA) E-mail: juliapcamelo2016@gmail.com ID currículo Lates: 8274892391684117.

an overview of information that enable knowledge of this cultural manifestation not only as a tourist product, but as an intangible heritage recognized by IPHAN, a mobilizing manifestation of social agents and a symbol of resistance.

Keywords: Cultural Heritage; Educational Actions; Education; Projects.

1. INTRODUÇÃO

A construção da ideia de Patrimônio no Brasil tem influência direta dos ideais disseminados na Revolução Francesa, no referido período. Os chamados Monumentos Históricos serão utilizados como instrumento edificador de uma identidade nacional, posto que, a ideia de que estes constituíam valor histórico e artístico relevantes à nação, possibilitou o desenvolvimento de práticas voltadas à sua preservação, como Patrimônio Nacional.

Segundo Antônio Gilberto Ramos Nogueira (2014), tal perspectiva histórica evidencia a ligação entre a constituição dos Patrimônios e a formação dos Estados Modernos, sendo assim ligado ao ideal de uma história que buscava política e ideologicamente contribuir com o projeto de construção nacional do século XIX. De tal modo, Patrimônio e História estavam alinhados em uma perspectiva positivista, que tinha como prioridade representar os fatos tais como realmente teriam acontecido. No que concerne ao Campo do Patrimônio, “monumentos, edificações e obras de arte passaram a ser sacralizados e preservados, investidos que estavam do poder de retificar a nação localizando-a no tempo e no espaço” (NOGUEIRA, 2014, p. 54).

A década de 1930 representa o período de institucionalização das práticas preservacionistas no Brasil, com a criação, em 1937, do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN, resultado do anteprojeto elaborado por Mário de Andrade. Alguns anos antes da criação do órgão, o Decreto 22.298, de 12 de julho de 1933, instituiu a Ouro Preto e Minas Gerais o título de Monumento Nacional. Tal ação privilegiou o desenvolvimento de uma lógica conservacionista voltada para o cuidado de bens culturais de origem material, localizados no tempo e espaço (CHUVA, 2017).

Como parte do Decreto-lei 25/37 que instituiu a criação do SPHAN, observa-se também dois pontos que o autor destaca como

essenciais para compreender as políticas preservacionistas; a **concepção de Patrimônio**, definida pelo decreto, pautava-se nos ideais de “monumentalidade e excepcionalidade” expressos nos bens de natureza material, ou seja, os acervos arquitetônicos e monumentos históricos e artísticos; o segundo ponto, o **tombamento e o restauro** apresentados como instrumentos de conservação, sendo o tombamento privilegiado como prática preservacionista, por estar diretamente ligado à durabilidade física dos bens de natureza material. Tal momento é destacado como um período de predileção protecionista à memória das heranças europeias impostas pela colonização, ou seja, é visto como o período de “sacralização da memória em pedra e cal” (NOGUEIRA, 2014, p.57).

Os questionamentos a essa lógica irão se desenvolver no período relativo às décadas de 1970 e 1980, com a inserção de novos debates, temas e sujeitos ao Campo da História e, conseqüentemente, ao Campo do Patrimônio que possibilitarão a abrangência no conceito de Patrimônio Cultural, presente na Constituição Federal de 1988 e em documentos como as Cartas Patrimoniais que, em 1985, com a Declaração do México, já desenvolviam novas concepções, principalmente a ideia de bem cultural de origem imaterial.

A inserção da ideia de Patrimônio Imaterial nas discussões do campo aciona a necessidade de desenvolvimento de novos recursos teóricos e metodológicos de compreensão e preservação. O termo Patrimônio se distancia, então, de uma ideia de monumento histórico e passa a se relacionar ao conjunto das diversas manifestações culturais de vertente material, imaterial e natural.

2. A NOVA HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA PERSPECTIVA DE PATRIMÔNIO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1980

Como podemos observar, a gênese das ações preservacionistas no Brasil esteve diretamente ligada ao Patrimônio na perspectiva material do termo, o que configura a centralização do Patrimônio de “pedra e cal” como símbolo da herança nacional, em uma perspectiva histórica. Grande parte desses monumentos físicos constituem parte da herança cultural europeia, que a partir da década de 1980, será fortemente questionada como hegemônica, no plano das políticas preservacionistas.

Fonseca (2009) destaca que por muito tempo os instrumentos de preservação do Patrimônio estavam exclusivamente ligados a lógica

dos bens de “pedra e cal”, compreendendo o Brasil como um espaço de múltiplas culturas. A autora destaca que a redução de uma perspectiva de patrimônio que considera como alvo das práticas de cautela, apenas aqueles ligados a influência da colonização europeia, é problemática e contribui com um discurso eurocêntrico e limitador da discussão de preservação do Patrimônio que compreenda os bens intangíveis.

É nesse contexto que os questionamentos em torno da ideia de Diversidade Cultural e Democratização plena da sociedade brasileira irão adentrar no campo das ideias preservacionistas. Durante esse período histórico, é possível observar que esses questionamentos estão diretamente ligados ao desenvolvimento dos debates da “Nova História”, possibilitada em concordância com a metodologia proposta pela Escola dos Annales.

O principal impacto da Escola dos Annales no que diz respeito, primeiramente, à História, foi o de questionar as análises do Paradigma Positivista, principalmente no que tange ao apego dessa corrente à ideia de fonte escrita como única possível à ciência Histórica, bem como, o questionamento da História vista unicamente por meio dos aspectos políticos, com grandes acontecimentos e personagens.

Os Annales se propõem a pensar uma História a partir de um ponto de vista amplo, levando em consideração aspectos econômicos, religiosos, culturais e cotidianos, isto é, evidenciando novos espaços de se pensar os acontecimentos, contribuíram no que tange à abrangência das fontes, incluindo novas formas de se compreender a História, por meio de perspectivas dos agentes sociais cotidianos e suas formas de se desenvolver ao longo do tempo. A leitura de novas fontes possibilitou, também, a abrangência nas suas formas de análise, por um viés crítico e problematizador.

Em “Apologia da História ou o ofício do historiador”, Marc Bloch (2001) destaca o provérbio árabe o qual diz que “os homens se parecem mais com seu tempo do que com seus próprios pais” (BLOCH, 2001, p. 60). O autor aborda em sua obra o papel das concepções de tempo na análise histórica, possibilitando a percepção dos contextos no qual estão inseridos os sujeitos e a ligação contínua entre passado e presente. A própria concepção de que a História é a ciência dos Homens no tempo pressupõe a necessidade de reflexão sobre as relações que os fatos e os sujeitos da História apresentam com o contexto em que existem.

Ademais, Marc Bloch (2001) vai destacar que o passado não pode ser objeto da História. No entanto, é impossível observar cientificamente

as nuances dos acontecimentos atuais, sem colocar em pauta a influência dos processos que irão constituir tal fato. Resumidamente, para compreender o presente é necessário atenção ao passado, em suas palavras: “A ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2001, p.63.) Em ação, justifica-se, o próprio fazer História, pois não é possível a tal ciência observar acontecimentos isolados e distantes de seus respectivos lugares no tempo.

Márcia Chuva (2017) cita a emblemática publicação de Jacques Le Goff e Pierre Nora, que no Brasil fora lançada em 1976 sob o nome “História: Novos Problemas, Novas abordagens, Novos objetos”, evidenciando que tal obra teve importância fundamental na formação de historiadores e cientistas sociais brasileiros nas décadas de 1970 e 1980. Esses profissionais acompanharam de forma privilegiada a terceira geração dos Annales. A influência tão presente da Escola Francesa é refletida no Campo do Patrimônio, a partir do momento em que os estudos de novas dimensões sociais adentram nas discussões científicas, e se torna possível o estabelecimento de conexões entre as disciplinas do conhecimento Humano e Social, como é possível observar.

Para o campo do patrimônio, esse contexto historiográfico foi expressivo, pois compartilhou a quebra de paradigmas acerca de verdades históricas, rupturas com uma história política tradicional ou com uma visão de cultura restrita às artes, música ou literatura, para uma definição mais ampla, como práticas, processos e cotidiano (BURKE 1992 apud CHUVA, 2017 p.81).

Os Annales contribuíram epistemologicamente ao Campo do Patrimônio Cultural, não apenas no que diz respeito à abrangência do conceito, possibilitado pela possibilidade de novas fontes, novas análises e novos sujeitos, como também na inclusão da ideia de Interdisciplinaridade.

O papel da interdisciplinaridade no Campo do Patrimônio, de acordo com o que propõe Nogueira (2014), é o de articulação, de estabelecimento de conexões entre teorias e metodologias distintas, sem que estas se distanciem do seu propósito disciplinar. Com a inserção da interdisciplinaridade, é possível ao Campo do Patrimônio a construção de um diálogo mais sistemático, com disciplinas que não somente competem às ciências humanas e sociais.

Tais questionamentos iniciados no ano de 1970 e desenvolvidos plenamente em 1980 contribuíram para a construção do conceito de Patrimônio Cultural expresso na Constituição Federal, promulgada em 1988, resumidos em dois artigos essenciais para a consolidação de novos conceitos e novas políticas de gestão do Patrimônio no Brasil (CHUVA, 2017).

Vejamos, o artigo 216 da Constituição Federal de 1988 demonstra sua importância para os debates que pretendemos desenvolver.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

O art. 216 consiste na demonstração de um novo conceito de Patrimônio, que diz respeito à inserção da dimensão imaterial como parte do Patrimônio Cultural, e em seu parágrafo primeiro, coloca como dever do Estado e da comunidade sua promoção e proteção por meio de instrumentos, como os inventários, registro, vigilância tombamento e desapropriação.

Considerando a natureza dinâmica e processual dos bens de origem imaterial, como destaca Sant'anna (2009), não é possível inseri-los puramente na lógica preservacionista do tombamento de permanência e manutenção de características autênticas, é necessário então o desenvolvimento de uma política que compreenda esses bens como processos culturais dinâmicos, que implicam uma concepção de preservação distinta.

Oliven (2009) destaca que o art. 216 da Constituição Federal, simboliza a ampliação da definição de Patrimônio Cultural, que passa a abranger expressões da cultura popular que compõem o Patrimônio dito intangível. O reflexo principal dessa ampliação de perspectiva é o Decreto Nº 3.551/2000, que instituiu o registro como instrumento de preservação do Patrimônio Imaterial e a criação do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, a instituição de uma política de preservação específica que aborde a dinamicidade das manifestações que constituem os bens imateriais.

3. AÇÕES EDUCATIVAS E PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO NAS CARTAS PATRIMONIAIS

Pensar a educação como instrumento de preservação do Patrimônio Cultural implica compreender de forma distinta tais conceitos, partindo da perspectiva de Paulo Freire (2006), a educação constitui-se em uma experiência humana, uma forma de intervenção do sujeito no mundo.

Costa (2015) ao analisar a concepção de educação nas obras de Freire, destaca que a educação na perspectiva Freiriana é um processo político constante de criação do conhecimento e de busca pela transformação da realidade pela ação reflexiva humana. É importante destacar a utilização do processo educativo como instrumento de transformação da realidade, tendo em vista que tal realidade é favorecida pelos ideais das classes dominantes. A educação, segundo a perspectiva de Freire, é parte fundamental de um processo político de intervenção do sujeito dentro de sua realidade.

Circe Bittencourt (2008) destaca que o principal compromisso do campo educacional com a ideia de Patrimônio Cultural é de articular uma Educação Patrimonial que esteja focada no pluralismo cultural, uma concepção de educação que supere o enfoque nos fatos históricos “notáveis” e trabalhe no desenvolvimento de uma narrativa histórica mais ampla e de uma concepção de Patrimônio e preservação de elementos que compõem a identidade das comunidades locais, regionais e nacionais. A utilização de práticas educativas como instrumento de preservação do Patrimônio, pode ser lida como parte dessa concepção de educação, tendo como premissa que o conhecimento e o reconhecimento do sujeito diante de sua realidade histórica e cultural levam ao desenvolvimento do

senso de preservação, é possível observar em Horta (1999), a definição de Educação Patrimonial:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA, 1999, p.4).

A Educação Patrimonial seria, segundo tal definição, um meio de promover o trabalho do Patrimônio Cultural como fonte e objeto do conhecimento, tendo como objetivo principal desenvolver nos diferentes públicos o conhecimento, apropriação e, conseqüentemente, a valorização dos bens que constituem sua realidade cultural. Ainda na concepção de Horta (1999), tal metodologia é capaz de produzir um “conhecimento crítico e a apropriação consciente do patrimônio” pelas comunidades, constituindo-se um instrumento imprescindível de um processo de “alfabetização cultural”. (HORTA, 1999, p.4).

Simone Scifoni (2017), ao trabalhar os desafios para o desenvolvimento de uma nova Educação Patrimonial, destaca que o principal problema para a consolidação da Educação Patrimonial como um campo teórico está na fragmentação em termo de denominações, trazendo como questionamento de que forma avançar na consolidação de uma categoria teórica, se esta apresenta diferentes denominações que cabem dentro da mesma definição?

Para Scifoni (2017), a publicação do Guia Básico de Educação Patrimonial, por apresentar a ideia de Educação Patrimonial ligada a uma metodologia trabalhada como única, limitou a possibilidade de compreensão de diversas metodologias distintas que caberiam na definição de Educação Patrimonial.

Mário Chagas (2013) destaca que em sua visão Educação e Patrimônio são termos indissociáveis. Logo, a ideia de estabelecimento de uma “Educação Patrimonial” seria para o autor uma proposta redundante. Em sua visão, a ideia de estabelecimento de um “marco zero”

para a consolidação desse conceito constitui uma ação, de certo modo, excludente:

De outro modo: a expressão em análise constitui um campo e uma prática de educação socialmente adjetivada e não está especialmente vinculada a nenhuma metodologia, a nenhum autor, a nenhum lugar, a nenhuma data em particular. (CHAGAS, 2013, p.5).

Apesar das discussões críticas em torno de sua publicação e suas delimitações metodológicas, o Guia Básico de Educação Patrimonial constitui-se como um importante instrumento de compreensão das discussões em torno da educação como ferramenta de preservação do Patrimônio Cultural, por trabalhar um conceito amplo de Patrimônio e abordar uma metodologia voltada para a aplicação de recurso didáticos. O que precisa ser levado em consideração, como destaca Scifoni (2017), é a necessidade de inserir as diversas denominações e metodologias no campo da Educação Patrimonial.

A aplicação de ações educativas voltadas para a prática de preservação do Patrimônio está expressa historicamente a partir das Cartas Patrimoniais, uma série de documentos provenientes de reuniões e debates, em nível nacional e internacional, que abordam questões relativas a políticas de valorização e preservação do Patrimônio (COSTA, 2011, p.19).

A Carta de Atenas, de outubro de 1931, aborda questões relativas à preservação dos monumentos históricos e arquitetônicos. É possível observar a demonstração do papel da educação como instrumento de conservação dos monumentos, destacando-se que a principal garantia de preservação de um monumento se dá a partir da construção do respeito e interesse dos próprios povos, colocando em evidência a importância de dois agentes fundamentais para o desenvolvimento desse processo: o estado, por meio de ações apropriadas e voltadas para esse fim, e os profissionais da educação que, segundo o texto, são essenciais para desenvolver nas crianças e adolescentes esse senso indispensável de preservação.

Com a Recomendação de Nova Delhi de 1956, que trabalha principalmente as determinações em torno da pesquisa e difusão do conhecimento sobre os bens culturais provenientes da pesquisa arqueológica, é possível observar, como destaca Costa (2011), a primeira utilização do termo “ações educativas” nas Cartas Patrimoniais. Tal colocação do termo destaca tais ações como instrumento de educação

do público, como uma ferramenta das autoridades na busca do desenvolvimento ao respeito e estima aos bens que constituem o passado. É importante destacar que o documento aborda de que forma tais ações devem ser aplicadas, destacando a utilização do ensino de História e dos meios de difusão de informação, bem como o incentivo à participação da comunidade escolar em pesquisas e processos informativos voltados para a comunidade em geral.

A expressão “ações educativas” tinha como objetivo despertar e desenvolver o interesse pelo passado, sugerindo maneiras de promovê-los, como a utilização da história, a participação de estudantes, a divulgação pela imprensa, a organização de circuitos turísticos, exposições e conferências (IPHAN, 2004, 69-74 *apud* COSTA, 2011, p. 26).

Na leitura das Cartas em geral, é possível observar a presença da educação como elemento essencial à valorização do Patrimônio. A utilização de ações educativas como instrumento de preservação é destacada, primeiramente como uma atitude do poder público voltado para população, em suma, uma ferramenta do poder público, com o objetivo central de desenvolver na sociedade o senso de valorização dos bens culturais e, conseqüentemente, do Patrimônio. Outra questão abordada é a utilização dos meios de comunicação como instrumento de divulgação de informações sobre a valorização dos bens que constituem o Patrimônio, definindo-os como programas educativos, voltados principalmente para o público que não faz parte do contexto escolar (COSTA, 2011).

De fato, é importante destacar que a ideia do “patrimônio a ser preservado” expressado majoritariamente nas determinações dessas cartas é o Patrimônio de origem Material, porém é possível, a partir delas, trabalhar o espaço das ações educativas na discussão em torno das políticas de preservação da ideia de Patrimônio como um todo, na qual se engloba o Patrimônio Imaterial, que será trabalhado nas cartas a partir de 1985, na Declaração do México.

A Declaração do México de 1985 trabalha inicialmente com o conceito múltiplo de cultura que compreende, segundo a Declaração, “uma dimensão fundamental do processo de desenvolvimento” (IPHAN, 1985), contribuindo ativamente no desenvolvimento e fortalecimento da independência, soberania e identidade das nações, ao trabalhar sobre o Patrimônio Cultural.

O documento expressa que o termo compreende as produções de artistas tais como músicos, escritores, arquitetos, produções anônimas e populares, destacando que obras materiais e não materiais constituem parte fundamental do que se considera um Patrimônio Cultural. Tal Declaração simboliza um contexto histórico que possibilitou a inserção da ideia de Patrimônio Imaterial como alvo das ações preservacionistas propostas pelas Cartas Patrimoniais pela primeira vez desde a Carta de Atenas de 1931.

A Carta de Fortaleza, de 1997, é fruto das discussões do Seminário “Patrimônio Imaterial: Estratégias e Formas de Proteção”, promovido na cidade de Fortaleza em comemoração aos 60 anos de criação do Instituto Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

É possível observar que as recomendações trabalhadas na Carta de Fortaleza destacam a importância de medidas preservacionistas voltadas para uma concepção mais abrangente de Patrimônio, destacando o Artigo 216 da Constituição Federal de 1988, que determina como Patrimônio Cultural Brasileiro os bens de origem material e imaterial. A inserção dos bens de intangíveis e as deliberações em torno do registro para fins de sua valorização e preservação estão previstas no Decreto Nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que determina a instituição do registro de bens culturais de natureza imaterial e cria o programa nacional do Patrimônio Imaterial.

4. MUSEOLOGIA SOCIAL E AÇÕES EDUCATIVAS NO PROJETO CASA DO MAGNETISMO

Segundo Mário Chagas (1985), uma concepção limitada de museu, ligada à manutenção de coleções privadas se estendeu até meados do século XVII, com a criação do Ashmolean Museum. Ainda segundo o autor, é no século XVIII, com o desenvolvimento da Revolução Francesa, que o conceito de museu vai passar por uma renovação, vindo a designar “uma coleção de objetos incorporados ao patrimônio nacional” (CHAGAS, 1985, p. 187). Acompanhando o desenvolvimento do conceito, o século XIX protagonizou a crescente relação entre museus e a preservação dos bens culturais. No Brasil, em 1818, foi criado, a partir de decreto de D. João VI, o Museu Nacional.

Destaca-se o aspecto colonial, característico das primeiras instituições museológicas no Brasil, com o acervo voltado para “os grandes feitos”. Esses atendiam uma concepção museológica que pretendia ser superada nessa nova perspectiva de análise, denominada

inicialmente de nova museologia e, posteriormente, de Museologia Social ou Sociomuseologia.

O questionamento em torno do caráter colonial dos museus vai desenvolver no Brasil, a partir da década de 1990, uma nova forma de pensar os espaços museológicos. Chagas e Gouveia (2014) concordam que apesar de um debate sobre a existência de uma “nova museologia” já existir no Brasil, anteriormente a esse contexto, é apenas com o desenvolvimento de debate crítico, que incluiu a necessidade de pensar a museologia como um campo de perspectiva libertária, capaz de acompanhar as demandas da sociedade e de fazer dos agentes sociais, sujeitos de sua História. Tal perspectiva é denominada de Museologia Social ou Sociomuseologia:

A museologia social, na perspectiva aqui apresentada, está comprometida com a redução das injustiças e desigualdades sociais; com o combate aos preconceitos; com a melhoria da qualidade de vida coletiva; com o fortalecimento da dignidade e da coesão social; com a utilização do poder da memória, do patrimônio e do museu a favor das comunidades populares, dos povos indígenas e quilombolas, dos movimentos sociais, incluindo aí, o movimento LGBT, o MST e outros (CHAGAS; GOUVEIA, 2014, p.17).

Nessa definição de Museologia Social, é possível observar que a ideia principal dessa nova perspectiva é a de incluir a sociedade em um processo de transformação de uma instituição historicamente excludente, e questionar a consolidação dos museus como espaços contemplativos, passando a pensar o espaço museológico em um espaço ativo, que funcione em prol das demandas sociais. Para Moutinho (1993), as discussões sobre o alargamento da ideia de patrimônio estão intrinsecamente ligadas às modificações do “objeto museológico” e ao próprio ideal de inclusão da sociedade como agentes da prática museológica.

Em nível de Maranhão é importante destacar dois acontecimentos importantes para a consolidação desses espaços, a criação do Museu Histórico e Artístico em 1973, e a criação do Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho em 1982. Em conferência apresentada em mesa redonda realizada em comemoração ao aniversário de fundação do Museu Histórico e Artístico, Ferreti (2007) destaca que a diferença fundamental entre as duas instituições, está expressa em torno da sua temática e de certo modo das práticas culturais distintas representadas em ambas:

Cerca de dez anos após a inauguração do M.H.A.M. foi inaugurado o Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, inspirado na concepção dos museus etnográficos do mesmo modelo de museus da França. Assim o MHAM é dedicado a mostrar o estilo de vida das elites e o CCP mostra a cultura popular das classes dominadas (FERRETI,2007, p.1).

Ao apontar o caráter popular do acervo do Centro de Cultura, o autor coloca em evidência a importância de pensar as práticas culturais do povo como um espaço que precisa ser trabalhado pela História. A partir do Centro de Cultura Popular, foram fundadas em 2002 outras duas instituições voltadas para essa temática: a Casa de Nhozinho, que tem como acervo a obra do artesão Antônio Bruno Pinto Nogueira e peças que abordam a produção artesanal do Estado, e a Casa do Maranhão, que tinha como proposta principal o acervo relativo ao Bumba-meu-boi. Segundo Serra (2012, p. 50): “Estes espaços foram criados por conta da necessidade de desmembrar o acervo do Centro de Cultura Popular que já estava lotado de objetos museográficos”.

A criação dessas instituições e a sua proposta principal expressa publicamente pelo acervo em exposição demonstra a preocupação em difundir o conhecimento sobre as práticas culturais vivenciadas no Maranhão. A proposta das Casas e a própria denominação evidenciam a necessidade de valorização de elementos constituintes de uma realidade popular, demonstradas como ato de resistência; ademais, as práticas culturais que compõem a temática e o acervo desses espaços evidenciam a importância do debate acerca do alargamento do conceito de cultura e patrimônio e da própria “modificação do objeto museográfico” possibilitado por esse debate, como abordado por Moutinho (1993).

É nessa perspectiva de criação de um espaço voltado para uma noção de arte e cultura popular que trabalham as chamadas Casas de Cultura do Maranhão, nas quais está incluída a Casa do Maranhão, fundada em 2002, com parte do acervo do Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho, localizada no prédio que abrigava a série do tesouro público provincial, que tinha como objetivo inicial abrigar o acervo relativo ao bumba-meu-boi. Após algumas reformulações, a casa passou a abrigar, além de um rico acervo relativo às manifestações culturais maranhenses, em específico, o bumba-meu-boi, um acervo composto por painéis informativos, que tinham como objetivo proporcionar um breve conhecimento sobre o estado do Maranhão.

A questão essencial para a construção deste artigo foi gerada na inquietação em relação aos três pontos essencialmente desenvolvidos até então: A abrangência da ideia de Patrimônio, a descolonização dos espaços museológicos, e a reflexão sobre as práticas educativas na preservação da memória e no processo do ensino de História em ambientes museológicos.

Buscando compreender como essas questões funcionam na prática, optamos por analisar o “Projeto Casa do Magnetismo” desenvolvido na Casa do Maranhão, no período relativo aos meses de junho a agosto de 2019, idealizado pelo então mediador da Casa e estudante de História, Ricardo Carvalho, em conjunto com a equipe liderada pelo então gestor Iguatemy Carvalho. A construção do projeto se deu a partir de uma inquietação dos envolvidos em torno da necessidade de reflexão e divulgação de uma História que geralmente não é contada, de dizer o que por muito tempo “não pôde ser dito” (CASA DO MARANHÃO, 2019).

O desenvolvimento de um trabalho voltado para a reflexão da ação dos agentes culturais que compõem as manifestações populares expostas permanentemente na Casa do Maranhão representam no cotidiano prático uma das características fundamentais no trabalho de descolonização da museologia, debatido por Chagas e Gouveia (2014), e evidenciado no conceito de Museologia Social trabalhado por Moutinho (1993) “traduz uma parte considerável do esforço de adequação das estruturas museológicas aos condicionalismos da sociedade contemporânea” (MOUTINHO, 1993, p.13).

Foi realizado um total de dez atividades que podem ser analisadas dentro do conceito de ação educativa, como práticas dispostas no ensino formal e não formal que contribuam com o senso de conscientização da comunidade (COSTA, 2011), inseridas no contexto do Projeto “Casa do Magnetismo”. Ainda no referido mês, ocorreram oito apropriações do espaço da casa por agentes externos. Tais apropriações podem ser pensadas como uma tentativa por parte da gestão da instituição no sentido de construir um espaço museológico aberto à possibilidade de ocupação e intervenção de diversos agentes sociais, principalmente, aqueles envolvidos no cotidiano das manifestações culturais.

Dentre as ações, é possível observar o caráter expositivo, o acervo utilizado na construção desses módulos de exposição. Segundo expresso no relatório, foi disponibilizado pelos grupos de bumba-meu-boi devidamente homenageados, como é possível observar na exposição Apolônio: Liberdade e Resistência. O acervo utilizado foi disponibilizado

pelo ponto de cultura do Boi da Floresta, em conjunto com o acervo já disponível na Casa do Maranhão. Com isso, fica explícita a existência de um diálogo direto da Casa de Cultura com os grupos que vivenciam a construção e manutenção dessa manifestação cultural.

A variedade de abordagens em torno da temática do Bumba-meu-boi nas exposições realizadas refletem a tentativa de apresentar ao público visitante uma abordagem abrangente e plural sobre tal manifestação, a exemplo das exposições “Mãos que Fazem Cultura: Da origem ao brilho do Bumba-Meu-Boi”, “Festejo de São Pedro, símbolo maior de Fé e Devoção” e “Festejo de São Marçal Resistência Cultural dos Grupos de Bumba meu Boi do MA”, que tratam, respectivamente, do papel dos artesãos e artesãs que contribuem na construção das peças utilizadas pelos sujeitos que participam da manifestação, além do aspecto sagrado e religioso do Bumba-meu-boi.

A metodologia utilizada pelo Projeto consistiu em uma ideia voltada para trabalhar o Bumba Meu Boi em uma perspectiva distinta do que é comumente trabalhada. A atividade Trilha Magnética tinha como finalidade apresentar um panorama sobre a patrimonialização do Bumba Meu Boi, utilizando como acervo os painéis dispostos nas “salas da patrimonialização” que continham informações a respeito dos sotaques, personagens, dinâmicas de apresentação e sobre o processo de consolidação da manifestação como Patrimônio Cultural Brasileiro.

Ao trabalhar o processo de patrimonialização do Bumba Meu Boi, a atividade colocou em debate a compreensão dessa manifestação como um bem cultural patrimonializado, registrado por uma instituição federal que tem como uma das premissas essenciais a proteção do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural Brasileiro, ou seja, a atividade apresentou ao público uma dimensão do Bumba Boi como parte constituinte do Patrimônio Nacional, trazendo elementos que possibilitam o questionamento da visão desse bem cultural como “uma brincadeira” ou um produto turístico.

AÇÕES EDUCATIVAS MÊS DE JUNHO DE 2019	AÇÕES EDUCATIVAS MÊS DE JULHO 2019
Atividade Educativa Trilha Magnética.	Exibição do documentário 40 anos do Boi da Floresta.
Exposição Apolônio: Liberdade e Resistência.	Exposição fotográfica: Olhares sobre a Cultura Popular.
Exposição Mãos que Fazem Cultura: da Origem ao Brilho do Bumba Meu Boi.	Rodas de conversa Mulheres que Fazem Cultura.
Exibição de vídeos sobre o fazer nos bastidores do Bumba Meu Boi.	
Exposição Guardiões da Cultura Popular	
Exposição Fotográfica, Festejo de São Pedro símbolo maior de Fé e Devoção	
Exposição Fotográfica, Festejo de São Marçal Resistência Cultural dos Grupos de Bumba meu Boi do MA.	

Fonte: Relatórios disponibilizados pela Casa do Maranhão.

Segundo Siqueira (2016), dentre as proposições fundamentais à sistematização da Museologia Social como uma abordagem museológica, está expressa a “ênfase na participação ou protagonismo comunitário nas ações de identificação e preservação patrimonial, advogando um papel de colaboração horizontal e solidária dos especialistas”, bem como “a natureza educativa e libertária do processo museológico quando apropriado pela comunidade, permitindo conquistar autonomia sobre a própria memória

e a produção de seu futuro” (SIQUEIRA, 2016, p.91). Fica evidente que a Museologia Social tem como premissa a abrangência do acesso da comunidade ao museu, tanto de forma passiva, como visitante, quanto de forma ativa, participando dos debates e atividades propostas pela e em conjunto com a instituição.

A participação ativa da comunidade constitui um elemento fundamental na aplicação de ações educativas, visto que “o que se almeja é a construção coletiva do conhecimento, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhece suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local” (IPHAN, 2014, p.20).

5. CONCLUSÃO

No processo de escrita desse artigo conseguimos observar o desenvolvimento do conceito e das práticas de preservação do Patrimônio no Brasil, refletindo principalmente a influência da Nova História, e das modificações políticas e sociais da década de 1980 e no Brasil.

Foi possível perceber que a aplicação de ações educativas constitui uma prática utilizada historicamente como ferramenta de preservação do Patrimônio, desde que esse conceito estava restrito ao plano material, até seu desenvolvimento e aplicação ao plano imaterial ou intangível.

A partir da análise das Cartas Patrimoniais, foi compreendemos o desenvolvimento das concepções de Cultura e Patrimônio, no plano nacional e internacional, e de que forma a ideia de educação estava expressa dentro da discussão preservacionista, as proposições em torno da inclusão do patrimônio imaterial como alvo de preservação a nível nacional e estadual, compreendendo esse contexto como parte de um processo de consolidação e transformação de manifestações culturais historicamente marginalizadas em bens que compõem o Patrimônio Cultural.

A partir do desenvolvimento de proposições como a de Hugues de Varine, Mário Chagas e Mário Moutinho sobre o caráter colonial dos museus, e o questionamento das finalidades dessas instituições perante a sociedade, vai se desenvolver uma nova perspectiva de museologia, denominada de Museologia Social, que busca, principalmente, o desenvolvimento de uma instituição museológica que trabalhe em uma perspectiva anticolonial, e comunitária. Seguindo essa nova concepção foi possível trabalhar a dimensão educativa dos museus, destacando as

instituições museológicas como espaços propícios para aplicações de ações educativas para preservação do Patrimônio.

O “Projeto Casa do Magnetismo”, possibilitou a um público diverso o conhecimento sobre o complexo cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão, de forma crítica e dialogada, a Casa do Maranhão buscou apresentar nos três meses de aplicação deste projeto, informações que buscaram uma compreensão do Bumba Boi como um bem da cultura maranhense, que passou por todo um processo de resistência até sua consolidação como símbolo da cultura do estado, e uma celebração registrada como patrimônio nacional.

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível observar o espaço do Projeto “Casa do Magnetismo” nas discussões em torno do conceito de Museologia Social, ao analisar as atividades propostas, principalmente, o incentivo às apropriações do espaço e a realização das rodas de conversas com a participação de agentes culturais que compõem a manifestação cultural do bumba-boi.

É possível definir a Casa do Maranhão como um espaço museológico que tem como premissa a prática da Museologia Social, pelo estabelecimento do diálogo com a mediação cultural, pela constituição do acervo, voltado principalmente às manifestações ditas populares, fator que coloca em prática o ato de descolonização da museologia, pelo incentivo a ocupação do espaço pela comunidade, pela participação ativa e o diálogo estabelecido entre a casa e a comunidade.

REFERÊNCIAS

BAIMA, Carlúcio de Brito. **A educação patrimonial nos projetos de arqueologia de contrato**: reflexões e contribuições. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Preservação do Patrimônio Cultural, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2016.

BLOCH, March. **Apologia da História ou o ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3551, de 04 de agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Brasília, Disponível em: [D3551 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 09 out. 2021.

CHAGAS, Mário. **Educação, Museu e Patrimônio**: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (org). Educação patrimonial: educação, memórias e identidades. 3. ed. João Pessoa: Iphan, 2013. p. 27-31. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_de_educacao_patrimonial_nr_03.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021

CHAGAS, Mário; GOUVEIA, Inês. **Museologia social**: reflexões e práticas (à guisa deapresentação). Cadernos do CEOM, Chapecó, v. 27, n. 41, p. 9-22, 2014.

CHAGAS, Mário. **Um novo (velho) conceito de museu**. In: Cadernos de Estudos Sociais, v.1 n. 2, p.183-192,1985.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade. Ed. UNESP,2014.

CHUVA, Marcia. **Possíveis narrativas sobre duas décadas de patrimônio**: de 1982 a 2002. Revista do Patrimônio Histórico e

Artístico Nacional, n.35, 2017, pp. 79-103. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/revpat_35.pdf. Acesso em????

COSTA, Andréa Katiane Ferreira. **Preservação do Patrimônio Cultural e instrumentos para a promoção de ações educativas: O Caso de São Luís (1995-2008)**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão. **Dossiê do Registro como Patrimônio Cultural do Brasil / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. São Luís: IPHAN, 2011) Disponível em: Página - IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Acesso em 20 de nov. 2021.

COSTA, José Junio Souza da. **A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica**. Theoria: Revista Eletrônica de Filosofia, Pouso Alegre, v., n. 18, p. 72-88, jan. 2015.

DEMARCHI, João Lorandi. **O que é, afinal, a educação patrimonial? Uma análise do Guia Básico de Educação Patrimonial**. São Paulo. Rev. CPC, v.13, n.25, p.140-162, jan./set 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. [s.l.]:Sabotagem, 2006.

FERRETTI, Sergio Figueiredo. **Negras Memórias**. Comunicação apresentada em mesaredonda no aniversário do MHAM, 2007. Disponível em: www.repositorio.ufma.br. Acesso em: 01 set. 2018.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Para além da pedra e cal: por uma concepção amplade patrimônio cultural**. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

GONÇALVES, Janice. **Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural**. Revista Mauseion, n. 19, p. 83-97, dez, 2014.

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

NOGUEIRA, Antônio Gilberto. **O Campo do Patrimônio Cultural e a História**: itinerários conceituais e práticas de preservação. Revista Antíteses. v.7, n.14, p. 45-67, jul-dez. 2014.

OLIVEN, Ruben George. **Patrimônio Intangível**: considerações iniciais. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SANT'ANNA, Márcia. **A face imaterial do patrimônio cultural**: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SCIFONI, Simone. **DESAFIOS PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**. São Paulo: Políticas e Práticas de Educação Patrimonial no Brasil e na América, 2017. Disponível: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/25231/19932>> acesso em: 17 de novembro de 2021.

SERRA, Monique de Oliveira. **Os museus de cultura popular de São Luís como espaços educativos**: configurações e perspectivas para uma pedagogia do imaginário. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

SIQUEIRA, Juliana Maria. Museologia social e educação: o poder da memória para descolonizar o ensino. **Revista Fórum Identidades**. v. 22, n. 22, jan./abr., p. 85-100, 2016.

Fontes:

CARTAS PATRIMONIAIS. Disponível em: Página - IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Acesso em: 20 de out. 2021.

RELATÓRIO DE ATIVIDADE DESENVOLVIDAS PELA CASA DO MARANHÃO -2019: período de realização: junho. São Luís: Casa do Maranhão, 2019. 20 p.

RELATÓRIO DE ATIVIDADE DESENVOLVIDAS PELA CASA DO MARANHÃO-2019: período de realização: julho. São Luís: Casa do Maranhão, 2019. 17 p.

O MITO ARTURIANO NA LITERATURA DA IDADE MÉDIA CENTRAL

Israel Rodrigues Moreira¹

Adriana Zierer²

RESUMO: O presente artigo desenvolve uma discussão acerca do mito arturiano, sua relação com a literatura e o poder na Idade Média Central, em fontes como a História dos Bretões, A História dos Reis da Bretanha, Lancelot: O Cavaleiro da Carreta e A Demanda do Santo Graal, sua relação com o contexto histórico e com os principais poderes da época, a coroa e a Igreja que também estão presentes nas obras. A partir disso analisa o processo de alteração que a figura de Artur e de alguns de seus companheiros sofrem, de acordo com o momento e a sociedade que influenciam as narrativas míticas, suas aventuras e o aspectos religioso envolvendo o campo literário.

Palavras-chave: Mito Arturiano; Literatura; Poder; Idade Média Central; Narrativas Míticas.

ABSTRACT: This article develops a discussion about the Arthurian myth, its relationship with literature and power in the Central Middle Ages, in sources such as The History of the Britons, The History of the Kings of Brittany, Lancelot: The Knight of the Carreta and The Demand of the Holy Grail, its relationship with the historical context and with the main powers of the time, the crown and the Church, which are also present in the works. From this, it analyzes the process of change that the figure of Arthur and some of his companions undergo, according to the moment and society that influence the mythical narratives, his adventures and the religious aspects involving the literary field.

Keywords: Arthurian Myth; Literature; Power; Central Middle Ages; Mythical Narratives.

1 Graduado em História (UEMA) E-mail: israelrmrx@gmail.com ID Lattes: 1149268868342792

2 Professora Adjunto do Departamento de História (UEMA) E-mail: adrianazierer@gmail.com ID Lattes: 5098951451070268

1. A CONCEPÇÃO DE MITO

Em primeiro momento devemos destacar o papel da designação, mito. A sua interlocução com o campo histórico, neste sentido nos servimos da conceituação de Mircea Eliade, o mito conta uma história sagrada, ele relata acontecimentos ocorridos nos tempos primordiais, o fabuloso tempo do “princípio”. Em outras palavras, o mito narra como, a partir de acontecimentos sobrenaturais, uma realidade se construiu, a realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição (ELIADE, 1972. p. 9).

E é nesse aspecto que entra também a sua comunicação com a História em especial quando falamos de origens, pois por muito tempo, segundo Marc Bloch, nós historiadores tentamos escrever sobre as origens históricas da humanidade, e que em sua grande maioria, são preenchidas por lacunas:

De modo análogo, um “primitivo” poderia dizer: eu sou como sou hoje porque antes de mim houve uma série de eventos. Mas teria de acrescentar imediatamente: eventos que se passaram nos tempos míticos, e que conseqüentemente, constituem uma história sagrada, porque os personagens do drama não são humanos, mas Entes Sobrenaturais. Mais ainda: ao passo que um homem moderno, embora considerando-se o resultado do curso da História Universal, não se sente obrigado a conhecê-la em sua totalidade, o homem das sociedades arcaicas é obrigado não somente a rememorar a história mítica de sua tribo, mas também a reatualizá-la periodicamente em grande parte. É aqui que encontramos a diferença mais importante entre o homem das sociedades arcaicas e o homem moderno: a irreversibilidade dos acontecimentos que, para este último, é a nota característica da História, não constitui uma evidência para o primeiro. (ELIADE, 1972. p. 14)

Observamos assim que a História narrada pelo mito constitui uma espécie de conhecimento esotérico, não apenas por ser um conhecimento mais escondido, mas também porque está relacionado a elementos mágicos e religiosos. Para Mircea Eliade, o mito está classificado em 5 (cinco) momentos:

De modo geral pode-se dizer que o mito, tal como é vivido pelas sociedades arcaicas, 1) constitui a História dos atos dos Entes Sobrenaturais; 2) que essa História é considerada absolutamente verdadeira (porque se refere a realidades) e sagrada (porque é a obra dos Entes Sobrenaturais); 3) que o mito se refere sempre a uma “criação”, contando como algo veio à existência, ou como um padrão de comportamento, uma instituição, uma maneira de trabalhar foram estabelecidos; essa a razão pela qual os mitos constituem Os paradigmas de todos os atos humanos significativos; 4) que, conhecendo o mito, conhece-se a “origem” das coisas, chegando-se, conseqüentemente, a dominá-las e manipulá-las à vontade; não se trata de um conhecimento “exterior”, “abstrato”, mas de um conhecimento que é “vivido” ritualmente, seja narrando cerimonialmente o mito, seja efetuando o ritual ao qual ele serve de justificação; 5) que de uma maneira ou de outra, “vive-se” o mito, no sentido de que se é impregnado pelo poder sagrado e exaltante dos eventos rememorados ou reatualizados. (ELIADE, 1972. p. 18)

Quando falamos de mitologia, podemos relacionar a aspectos que envolvem profundamente o mito arturiano, sendo a essência deste a sua cristandade. Para o homem religioso o que chamamos de essencial precede a existência, e tal ideia circundou entre diversas sociedades, não se baseando em regiões isoladas, isso é verdadeiro, tanto para homens das sociedades mais arcaicas e orientais, como para o judeu, o cristão e muçulmano (ELIADE, 1972. p. 68).

Em se falando da sua relação com a História, percebemos que a estruturação de mitos remete a origem. Dessa maneira, cabe a tal revelar também o homem, as plantas, os animais, e até mesmo a morte, e também as normas de comportamento. A História então não seria somente humana, mas seria parte também de acontecimentos divinos, pois é produto de acontecimentos presenciados pelos ancestrais da humanidade, assim como dos Entes Sobrenaturais.

No pensamento grego, observamos duas valorizações da memória: 1) a que se refere os eventos primordiais (cosmogonia, teogonia³, genealogia) e 2) a memória das existências anteriores, ou seja, dos eventos históricos e pessoais (ELIADE, 1972. p. 88). Visto isso, as

³ Teogonia vem da expressão grega theosgonia, que significa o nascimento dos deuses. É uma obra literária grega clássica muito famosa, que narra a origem do universo e dos deuses, escrita pelo poeta

relações com o mito se diferenciam entre os dois grupos, o primeiro viveria e observaria a formação dos eventos de origem, tendo acesso direto a essas informações e concepções. A segunda ordem relembra as “histórias” contadas pelos primeiros, ou seja, com modificações, ou não, mas perpassando os ideais de composição do mito.

Devemos destacar também a figura de Heródoto⁴, na escrita da “história”. Heródoto destacou que sua maior preocupação era escrever as façanhas humanas para que não caíssem em esquecimento. Uma espécie de conservação da memória. Outros escreveram por outros motivos, seja para narrar a luta pelo poder que seria inerente a humanidade, segundo Tucídides. Já Políbio, escreve para ilustrar que a história do mundo convergia às influências romanas.

Na Idade Média observamos uma intensificação do pensamento em volta do mito, e em cada camada, este se relacionava de modo diferente, em especial com relação a sua origem, em condição a sua predestinação, e se encaixando ao máximo aos moldes de conduta presentes para a sociedade. Podemos nos referir a isso como normas impostas, um modelo social.

Este é apenas um dos fenômenos que destaca a importância da inserção do mito da sociedade medieval. Tais aspectos também serão carregados pelo mito arturiano, mas é interessante denotar como o imaginário medieval, representa algo essencial ao compreendermos alguns acontecimentos históricos.

2. ARTUR E SUA PRIMEIRA APARIÇÃO ESCRITA

O mito ou ciclo arturiano, faz parte do que chamamos de Matéria da Bretanha. Matéria da Bretanha é um compilado de contos e narrativas, em grande medida de origem celta, onde contam histórias relacionadas a Bretanha. As histórias que mais populares são aquelas que tem como protagonista o rei Artur e sua corte, os cavaleiros da Távola Redonda. A figura central do ciclo arturiano, Artur, tem sua primeira aparição registrada por Nennius, em *Historia Brittonum*. Acredita-se que Nennius tenha vivido na área composta por Brecknockshire e Radnorshire na atual Powys, País de Gales. Sendo assim, viveu fora dos reinos a retomada

4 Heródoto (484-425 a.C.) foi um importante historiador grego da antiguidade. Foi considerado, pelo filósofo

do poder pelos gregos. Heródoto nasceu em Halicarnasso, cidade grega da Ásia Menor, hoje Bodrum, na Turquia, por volta de 484 a.C. Pertencia à aristocracia daquela colônia.

2.1 A História dos Bretões (c.800)

História dos Bretões (em latim: *Historia Brittonum*) é uma narrativa medieval sobre a história da população que habitava a Bretanha até o século VII. *Historia Brittonum*, como afirma Nennius é um conjunto de informações referentes à Grã-Bretanha influenciado por obras anteriores, até mesmo por contos passados oralmente, que atualmente, em sua maioria estão perdidas. É um tratado medieval sobre a história dos povos britânicos até o século VII. A *Historia* é, assim, uma fonte importante para o estudo dos eventos ocorridos entre os séculos V e VII Bretanha, período para o qual há grande escassez de informação. Entretanto, na obra incorporam-se em grande maioria elementos fantásticos e mitológicos, fazendo com que alguns estudiosos a visitem com uma visão mais literária e menos histórica.

Apesar de sua atual condição levada por tramites literários, Nennius assume que tentou desenvolver tal produção no sentido mais histórico, pois para o mesmo foi necessário para que a história da Bretanha continuasse. Declara também que sabe das limitações da sua feitura, seja por falta de fontes ou pela dificuldade da tradução de outras línguas:

Porém, carrego comigo um ferimento na alma, e estava indignado que o nome do meu povo, outrora famoso e distinto, pudesse afundar para o esquecimento, e como fumaça ser dissipado.

Mas desde então, entretanto, eu preferi ser um historiador dos bretões a (ser) ninguém, embora haja tantos a serem encontrados que possam executar muito mais satisfatoriamente o labor imposto a mim; humildemente entretenho meus leitores, cujos ouvidos poderia ofender pela deselegância de minhas obras, que preenchem o desejo dos meus senhores, e concedem-me a indulgente tarefa de ouvir com candura as minhas histórias. Pois esforços zelosos freqüentemente falham, mas o entusiasmo corajoso, se estivesse em seu poder, não me faria falhar (NENNIUS, 2003, cap. 1. Tradução: Adriana Zierer).

Sem se ater muito a detalhes mais aprofundados, o monge galês, começa descrevendo sobre a história da própria humanidade, se esforçando para estabelecer uma certa cronologia, definindo as 6 (seis) primeiras idades do mundo. A primeira referência a Bretanha feita por Nennius acontece ao se referir a Bruto, um cônsul romano, de onde derivaria o nome da região. E ainda insere elementos demográficos à região, que segundo ele, na sua antiguidade dividia-se em 33 (trinte e três) cidades, entre as quais dividiam-se 4 (quatro) povos: os escotos, os pictos, os saxões e os antigos bretões.

Atendo-se a aspectos relativos ao território bretão, Nennius afirma que os primeiros habitantes da futura região da Bretanha, chegaram por volta da terceira era do mundo (de Abraão a Davi), e na quarta (de Davi a Daniel) os escotos se fixaram na Irlanda, iniciando assim os primeiros conflitos por territórios e também as transmutações culturais:

Os bretões que, não suspeitando de hostilidades, estavam desprovidos dos meios de defesa, foram atacados hostil e incessantemente, tanto pelos escotos do oeste, como pelos pictos do norte. Um longo intervalo depois disto, os romanos obtiveram o império do mundo (NENNIUS, 2003, cap. 15. Tradução: Adriana Zierer).

O Império Romano então ascendeu ao poder do mundo antigo europeu, exigiam dos povos bretões tributos e reféns, que recebiam de todos os seus territórios dominados, mas a população que pertencia à Bretanha, não fez aquilo que foi requerido pelos romanos. Com o domínio de Júlio César⁵, Roma navega para batalhar contra os bretões, porém sem êxito, retornando para casa com homens derrotados e navegações destruídas. Contudo Cesar navegou mais duas vezes ao encontro da Bretanha:

Mas após três anos, ele apareceu de novo com um grande exército, e trezentos navios, na boca do Tâmis, onde renovou as hostilidades. Nessa tentativa, muitos de seus soldados e cavalos foram mortos; mas o mesmo cônsul havia colocado lanças de ferro na parte rasa do rio, e isso se efetuando com tanta técnica e segredo para escapar a

5 Caio Júlio César, nasceu em 100 a.C., morreu em 44 a.C., um patrício, líder militar e político romano. Desempenhou um papel crítico na transformação da República Romana no Império Romano.

notícia dos soldados romanos, eles fizeram considerável injúria, assim César foi outra vez obrigado a retornar sem paz ou vitória. Os romanos foram, entretanto, uma terceira vez mandados contra os bretões, e sob o comando de Júlio, derrotaram-nos próximo de um lugar chamado Trinovanto [Londres], quarenta e sete anos antes do nascimento de Cristo, e cinco mil e duzentos e doze anos da criação (NENNIUS, 2003, cap. 20. Tradução: Adriana Zierer).

Segundo Nennius, Júlio Cesar foi o primeiro imperador a atingir poder absoluto que conseguiu dominar o território bretão. Outros 8 (oito) imperadores romanos governaram sobre o território bretão, o último deles foi Constâncio. Assim, de acordo com a História dos Bretões, o domínio romano sobre a Grã-Bretanha durou 409 (quatrocentos e nove) anos. Após isso, os bretões não respeitavam mais a autoridade romana, recusando igualmente a pagar-lhes tributos, ou a receber seus reis, nem ousaram os romanos mais nenhuma tentativa de governar a região, cujos nativos massacraram seus representantes (NENNIUS, 2003, cap. 28. Tradução: Adriana Zierer).

Com a derrocada do Império Romano no Ocidente do século V, os bretões passaram a ser atacados pelos inimigos mais antigos e por outros invasores que vinham do Mar ao Norte, os saxões, frísios e jutos, mais conhecido pelo termo genérico de saxões, os quais conseguiram dominar a Bretanha no século VI (ZIERER, 2013. p. 169-170)

Tais saxões, foram recebidos de modo caloroso por Vortigern, segundo Nennius. Vortigern então prometeu suprir eles com roupas e mantimentos, e em troca, os mesmos ajudariam-no a defender seu território dos inimigos de região. Entretanto, os invasores aumentaram rapidamente, o que gerou desconforto por parte dos bretões, no quesito de fornecer auxílio para o povo saxão, com tributos. Dessa forma, não podendo mais selar o compromisso que tinham estabelecido anteriormente, o povo da Bretanha exigiu que os saxões retornassem ao seu lar de origem.

Nennius então traça a história de Vortigern e seus pecados, quem também serão carregados pelos bretões. Os saxões unidos a outros invasores pagãos dominariam a Bretanha. E para Nennius, não foram vitoriosos por sua coragem ou superioridade, mas sim, devido aos pecados em que o povo bretão cometeu, grande parte deles refletido na figura de Vortigern, e desse modo, Deus teria permitido o fracasso bretão.

Nennius então traça a história de Vortigern e seus pecados, que também serão carregados pelos bretões. Os saxões unidos a outros invasores pagãos dominariam a Bretanha. E para Nennius, não foram vitoriosos por sua coragem ou superioridade, mas sim, devido aos pecados em que o povo bretão cometeu, grande parte deles refletido na figura de Vortigern, e desse modo, Deus teria permitido o fracasso bretão. Mas a ingenuidade de Vortigern contribuiu também para o ocorrido.

Naquele tempo, os saxões se tornavam mais fortes em virtude de seu grande número e cresciam em poder na Bretanha. Após a morte de Hengist, no entanto, seu filho Octa cruzou da parte mais ao norte da Bretanha para o reino de Kent, e dele procedem todos os reis daquela província até hoje (NENNIUS, 2003, cap. 56 Tradução: Adriana Zierer).

Eis que ocorre a primeira aparição do objeto principal de nosso trabalho, não ainda rei, mas o comandante Artur:

Então Artur, juntamente com os reis da Bretanha, lutou contra eles (os saxões) naqueles dias, mas Artur mesmo era um comandante militar [*dux bellorum*]. Sua primeira batalha foi na foz do rio que é chamado Glein. Sua segunda, terceira, quarta e quinta batalhas foram acima de um rio chamado Douglas e [que] está na região de Linnuis. A sexta batalha foi às margens do rio chamado Bassas. A sétima batalha foi na floresta de Celidon, que é Cat Coit Celidon. A oitava batalha foi na fortaleza de Guinnion, na qual Artur carregou a imagem de Santa Maria sempre virgem sobre seus ombros; e os pagãos foram postos em debandada nesse dia (NENNIUS, 2003, cap. 56 Tradução: Adriana Zierer).

Artur ainda não está relacionado à figura da realeza, mas já é compreendido como sendo uma figura essencial para a história da Bretanha, em primeiro momento por conta da sua proeza enquanto guerreiro, ainda não relacionado diretamente aos elementos caveleirescos. Foram no total 12 (doze) batalhas sob comando de Artur, já trazendo a ideia de sua invencibilidade; em sua décima segunda batalha, caíram em um dia novecentos e sessenta homens, e Artur sequer foi atingido. Além da sua associação com a religiosidade, que ainda não era a mais aprofundada, mas já existiam referências, que denotavam a sua importância na construção

da figura de Artur, como por exemplo, a utilização da imagem da Virgem Maria no combate contra os pagãos, como pode ser observado a seguir:

E sob o poder de Nosso Senhor Jesus Cristo e sob o poder da sagrada Virgem Maria, sua mãe, houve uma grande mortandade entre eles. A nona batalha foi travada às margens da Cidade das Legiões. A décima batalha foi travada às margens do rio Tribut. A décima primeira batalha foi realizada na montanha Agnet. A décima segunda batalha foi no Monte Badon, no qual caíram em um dia novecentos e sessenta homens de uma investida de Artur e ninguém os golpeou, exceto o próprio Artur, e em todas as batalhas ele saiu como vencedor. E enquanto eles [os saxões] eram derrotados em todas as batalhas, estavam buscando ajuda da Germânia e seus número era aumentado muitas vezes sem interrupção. E eles trouxeram reis da Germânia que poderiam reinar sobre eles na Bretanha até o tempo em que Ida, o filho de Eobba reinou. Ele foi o primeiro rei na Bernícia, em Berneich (NENNIUS, 2003, cap. 56 Tradução: Adriana Zierer).

Apesar de ser curta a citação a Artur, feita por Nennius, somente no tópico 56 (cinquenta e seis) de sua obra, já podemos observar que a ainda “rústica” figura de Artur tomava forma, no sentido de servir aos habitantes da Bretanha como fonte de inspiração e esperança, seja contra os inimigos de território, ou contra os pagãos.

3. A HISTÓRIA DOS REIS DA BRETANHA (1130-1136)

Escrita originalmente em latim, *Historia Regum Britanniae*, apesar de ser literatura, também é tida como fonte histórica, com algumas ressalvas obviamente sobre os dados acerca de Arthur. É evidente a influência que a obra de Nennius exerce sobre esta, produzida no século XII. Passados três séculos e o mito arturiano não se dissipou, pelo contrário, emancipou-se, e o que Nennius temia, o esquecimento, transformou-se inevitabilidade.

Geoffrey de Monmouth, autor de *Historia Regum Britanniae*, foi um importante membro do clero no século XII, nasceu em 1100 e teve sua morte registrada em 1155, tornou-se um dos principais compositores com relação ao mito arturiano justamente com a escrita da obra que faz parte deste trabalho.

Como dito, *Historia Brittonum*, exerceu influência crucial na narrativa de Geoffrey, contudo, em nossa análise cabe ressaltar, que este realçou mais os detalhes e implementou elementos ao mito arturiano, que ainda estava em construção, aspectos que serão fundamentais na compreensão do mito arturiano posteriormente.

A obra está dividida em 12 (doze) partes, os quais detalham desde a origem da Bretanha e seu povo até o domínio saxão. O principal feito da obra no quesito em que se encaixa este trabalho, foi a inserção de Arthur na linhagem real da Bretanha, assim como de seu pai Uther.

Nos primeiros livros da obra, Geoffrey de Monmouth descreve sobre os primeiros domínios sobre a Gália⁶, de Brute ou Bruto, assim iniciando a história da Bretanha. É necessário perceber como elementos fantásticos estavam inseridos na escrita de Geoffrey, ou seja, uma conotação de misticismo já podia ser observada antes mesmo da figura de Arthur.

Como observamos o autor tenta estabelecer uma conexão entre o místico e o histórico, de mesma forma irá ocorrer na primeira aparição de Uther Pendragon em sua obra. No sexto livro, quinto capítulo Geoffrey insere Uther na linhagem real, o primeiro Pendragon, seria filho de Constantino III⁷.

Após a morte de Constantino iniciou-se um debate sobre quem assumiria o trono, uns defendiam Uther como futuro rei, outros Aurelis, e então Geoffrey nos apresenta uma figura que já nos era conhecida desde Nennius, Vortigern. O mesmo foi até o primeiro dos filhos de Constantino, Contans, o monge, explicando que os outros dois não eram as melhores escolhas para reinar por conta de sua jovialidade. (GEOFFREY DE MONMOUTH, 2008. p. 145)

Aqui então analisamos algumas alterações da escrita de Nennius e a de Geoffrey, na visão do primeiro, Vortigern teve sua primeira apresentação convidando os saxões amigavelmente para seu território, com o objetivo de fortalecer suas forças. Na perspectiva do segundo, Vortigern teria primeiro tramado contra Constante, unido especificamente aos pictos.

6 Gália Romana. O antigo país dos Gauleses compreendia aproximadamente o que é hoje a França e a Bélgica, e alguns territórios da atual Holanda e Alemanha.

7 Flávio Cláudio Constantino, conhecido como Constantino III, foi um general romano que se auto-declarou imperador romano do ocidente na Britânia em 407 e se estabeleceu na Gália. Reconhecido pelo imperador Honório em 409, Constantino foi forçado a abdicar em 411 depois de perder apoio político e militar.

Com êxito, os pictos mataram a Constans, e apesar de Vortigern ter alcançado o seu desejo, os participantes diretos do assassinato não sabiam certamente os anseios do então futuro rei, dessa maneira, foram tidos como traidores e decapitados. Entretanto, nem toda a população bretã acredita nas histórias de Vortigern, e pensa que tenha sido “armação” do mesmo, contudo, este agora era rei, e o medo reinava também.

Uther distante preocupa Vortigern, mas não somente isso, pois os pictos descobriram sobre a trama de Vortigern e procuravam vingança contra o mesmo. E durante tal período ocorre a aparição dos saxões, e de Hengist, assim como na História dos Bretões. Uma aliança foi firmada. Após a primeira vitória, o então rei concedeu benefícios aos saxões, cedendo terras e soldados.

Os saxões continuariam aumentando sua força em território bretão, crescendo de tal forma que confundisse com o povo nativo, tentaram alertar a Vortigern a traição, entretanto o rei, cego de amor pelos saxões e suas conquistas não observou o que aconteceria. Coube ao seu pecado, seu filho Vortimer, o trabalho de expulsar os ditos bárbaros da terra cristã, a Bretanha.

Após a morte de Vortimer, seu pai, Vortigern assume novamente o trono, e traz consigo mais uma vez os saxões, pois em seu pensamento, seu pecado, ainda estaria vivo, e para se manter no poder necessitaria novamente da ajuda dos bárbaros. Entretanto, como já conhecemos, ele seria traído pelos saxões.

Após escapar Vortigern, procurando conselhos, feiticeiros disseram que este fizesse uma torre muito forte, mas ao achar o local adequado e construir, o solo engolia. Aparece então outro personagem que participaria do mito arturiano, em especial, durante e depois do escrito de Geoffrey, Merlin:

Ordena, ó Rei, que a piscina seja drenada por condutos, e no fundo dela tu verás duas pedras ocas e nelas dois dragões dormindo.’ O Rei, acreditando em suas palavras por ter falado a verdade sobre tocar no tanque, ordenou também que o tanque fosse drenado. E quando ele descobriu que era exatamente como Merlin havia dito, ele ficou muito maravilhado. Todos os que estavam perto não ficaram menos surpresos com tal sabedoria sendo encontrada nele, considerando que ele era possuidor de algum espírito de Deus. (GEOFFREY DE MONMOUTH, 2008. p.169)

Antes de ser relacionado a feitos místicos, Ambrósio Merlin, como Geoffrey escreve, também tinha uma conexão com o divino, seria associado à concepção de profecia. A primeira profecia dita por Merlin, envolve um ser que aparece demasiadamente no imaginário medieval, os dragões, indicavam um presságio, e indagando a Ambrósio, o Rei dos Bretões o que estes sinalizavam: - “Aí do Dragão Vermelho, pois seu extermínio se aproxima; e suas cavernas serão ocupadas pelo Dragão Branco que denuncia os Saxões que tu convidaste para cá. Mas o vermelho significa a raça da Grã-Bretanha que será oprimida pelos brancos” (GEOFFREY DE MONMOUTH, 2008. p. 172). A profecia se prolonga por todo território da Bretanha indo até mesmo à constelação.

A ligação com a ideia de guerreiro com maestria em batalha não está presente somente em Uther ou Arthur, mas já é apresentado com Aurelius, “Pois tal coragem e intrepidez estava no homem, que quando ele estava nas partes da Gália, ninguém se atreveu a enfrentá-lo em um combate de homem para homem. Pois quando ele tentava atacar qualquer um, ou ele derrubava seu inimigo de seu cavalo ou transformava sua lança em lascas” (GEOFFREY DE MONMOUTH, 2008, p. 192). E similarmente constatamos a construção de rei ideal, que posteriormente será emancipada com Arthur.

No reino de Aurelius, os saxões perderam terreno, e apesar de seu exército robusto, o rei bretão em conjunto com Eldol, venceu batalhas importantes. Matando o principal representante da força saxã Hengist. Por fim, os saxões fugiram, para onde o pensamento repentino de cada homem pudesse levar. Alguns os levaram para as cidades; outros para as montanhas da floresta, outros para seus navios (GEOFFREY DE MONMOUTH, 2008. p. 198).

Aurelius morre mais tarde envenenado, e Uther assume o trono. Uther Pendragon, receberia o seu sobrenome graças a sua relação aos dragões, meio pelo qual, segundo Merlin, o mesmo assumiria o trono. Posteriormente Uther em conjunto com Merlin, enganariam Igerne⁸, Uther transformaria sua aparência, para ficar igual a Gorlois⁹, e mesmo pecaminosamente, tiveram a relação carnal, e nesta noite, assim como neste momento, Geoffrey cita pela primeira vez Arthur. A vida de Uther, assim como de Aurelius, se finda com veneno.

8 Igraine, personagem do ciclo arturiano, era a esposa de Gorlois, o Duque da Cornualha. Igraine, irmã de Viviane, a Dama do Lago, deu à luz Morgana quando era esposa de Gorlois.

9 Gorlois na época pré-arturiana era o Duque da Cornualha. ⁶⁰ Termo utilizado para referir-se aos pagãos.

Após o falecimento de Uther, Arthur assume o trono aos seus quinze anos, e segundo Geoffrey era um rei querido por toda a terra, por conta de sua generosidade. E mesmo com essa idade já fez expedições contra as forças saxãs:

Por isso Arthur, pois nele o valor acompanhava a generosidade, resolveu atormentar os saxões, a fim de que, com seu tesouro, pudesse enriquecer os lacaios de sua própria casa. E aqui ele foi monopolizado por seus próprios direitos legais, visto que com direito deveria ele deter a soberania de toda a ilha em virtude de sua reivindicação hereditária. Reunindo, portanto, todos os jovens de sua lealdade, ele partiu primeiro para York. E quando Colgrin ficou sabendo disso, ele reuniu seus saxões, escoceses e pictos, e veio com uma multidão poderosa para encontrá-lo perto do rio Douglas, onde, quando a batalha chegou ao fim, a maior parte de ambos os exércitos foram passados à espada. Sem Nath, Arthur venceu o dia, e após perseguir o vôo de Colgrin até York, o sitiou naquela cidade (GEOFFREY DE MONMOUTH, 2008, p. 227)

Os povos germânicos, sabendo do contínuo domínio de Arthur sobre o território bretão, enviaram mais homens, para que assim pudessem fazer frente contra o poderio arturiano. Quando os conselheiros do rei souberam da expedição, decidiram recuar até a cidade de Londres, pois, talvez não tivesse força para travar uma batalha contra a multidão saxã. Em Londres, Arthur convocou todos os membros da Igreja e líderes de sua lealdade, para discutir sobre qual seria a melhor forma de combater a nova invasão dos Paynim. Durante tal, os saxões avançavam, e sem saída os bretões tiveram que lutar, e até mesmo aceitando a morte, pois seu sangue sagrado seria responsável por lavar o solo bretão:

Imediatamente, assim animado pela benção do homem abençoado, cada um apressou-se em armá-lo para cumprir suas ordens, e o próprio Artur, fazendo sobre ele uma armadura digna de um rei tão nobre, colocou sobre sua cabeça um elmo de ouro gravado com a aparência de um dragão. Além disso, ele carregava sobre os ombros o escudo que se chamava Priwen, no qual, no lado interno, estava pintada a imagem de Santa Maria, Mãe de Deus, que muitas vezes e freqüentemente a chamava de volta à sua memória. Cingido estava ele também com Caliburn, a melhor das espadas, que foi forjada dentro

da Ilha de Avalon; e a lança que embelezava sua mão direita era chamada pelo nome de Rony, uma lança alta e robusta, totalmente adequada para o abate. Em seguida, posicionando suas companhias, ele fez um forte ataque aos saxões que, segundo seu costume, eram classificados como cunhas em batalhões. (MONMOUTH, 2008. p. 232)

Neste ponto analisamos então os principais componentes do mito arturiano que serão perpetuados pela sociedade medieval. Seu elmo, em homenagem ao seu sobrenome (Pendragon), o escudo sobre seus ombros (também referido por Nennius), com a ilustração da Virgem Maria. A lendária espada *Caliburn*, a espada forjada na ilha mística de Avalon, que carregaria poderes junto consigo e levaria Arthur a conquistar os campos de batalha:

E quando grande parte do dia havia sido gasto dessa maneira, Arthur enfureceu-se com a subtribuição de sua resistência e a lentidão de seu próprio avanço, e puxando *Caliburn*, sua espada, gritou em voz alta o nome de Santa Maria e o empurrou para frente com um ataque rápido na mais densa pressão das fileiras do inimigo. Quem quer que ele tocasse, invocando a Deus, ele matava com um único golpe, nem uma vez afrouxou seu ataque até que matou quatrocentos e setenta homens sozinho com sua espada *Caliburn*. Isso, quando os britânicos viram, eles o seguiram em fileiras próximas, tratando de massacres de todos os lados (GEOFFREY DE MONMOUTH, 2008. p. 233)

Podemos perceber a constituição da figura de Arthur se tornando cada vez mais forte em essencial com sua relação com as questões relacionadas à Cristandade, sendo fortificado em suas batalhas pelas forças divinas cristãs, seja por Deus, seja por Maria; estreitava-se então o seu reflexo com o sagrado. E outro motivo de Arthur triunfar não foi somente pela sua crença, mas também pelos “corações fracos”, dos pecaminosos pertencentes à população saxã.

Os escoceses então entram em combate para proteger os saxões, entretanto Arthur triunfa novamente, com a vitória o rei bretão vira suas forças contra as tropas irlandesas, e os mesmos pedem misericórdia. E quando eles suplicaram ao Rei desta maneira, ele foi levado às lágrimas de muita piedade e, concordando com a petição dos homens santos, concedeu-lhes seu perdão, pois isso eles estavam dispostos a fazer. E

quando eles suplicaram ao Rei desta maneira, ele foi levado às lágrimas de muita piedade e, concordando com a petição dos homens santos, concedeu-lhes seu perdão (GEOFFREY DE MONMOUTH, 2008, p. 236). Dito isso, consideramos o valor do governante ideal aplicado, conforme a sua piedade, que era vista como também uma virtude, particularmente no sentido cristão.

Após os êxitos de Arthur, outro eixo do mito arturiano é narrado, Guenevere ou a rainha de Genebra, casa-se com Arthur. Posteriormente o rei bretão forma sua corte, que se tornou famosa e respeitada pelos povos do além-mar. E quando isso foi notificado a Arthur, seu coração se elevou, pois, ele era um terror para todos eles, e ele colocou seu desejo em subjugar toda a Europa a si mesmo. Navegou então para a Noruega, venceu Riculf ¹⁰ e seus guerreiros, instaurando o caos no território e expandido até a região da Dinamarca.

A Gália naquela época era governada por Frollo, que pretendia empreender resistência contra o domínio de Arthur, entretanto seu exército não foi capaz de resistir. Recuando até Paris, organizava-se para combater mais uma vez a expedição arturiana, contudo, Arthur surpreendeu Frollo e seus planos, o rei bretão sitiou a cidade. O governante da Gália, com medo que seu povo padeceria por fome e falta de recursos, desafia Arthur a um duelo individual.

A Gália naquela época era governada por Frollo, que pretendia empreender resistência contra o domínio de Arthur, entretanto seu exército não foi capaz de resistir. Recuando até Paris, organizava-se para combater mais uma vez a expedição arturiana, contudo, Arthur surpreendeu Frollo e seus planos e o rei bretão sitiou a cidade. O governante da Gália, com medo que seu povo padeceria por fome e falta de recursos, desafia Arthur a um duelo individual, confiando em sua força física. No entanto, Arthur luta como um leão e o vence em duelo singular, o que demonstra no imaginário político o aspecto do rei representar um modelo de monarca ideal associado aos ideais cristãos (ZIERER, 2013).

Contudo, Arthur considera que os romanos não temem seu exército, mas ele se serve do mesmo, e não pretende hesitar contra Roma, e não justifica isso apenas por seu domínio e poder, que refletiam em seus feitos pela Europa Medieval, mas igualmente utiliza do argumento, que se assim fosse a cobrança de tributo por danos, eles, os bretões poderiam fazer o mesmo, já que Júlio Cesar causou danos também.

¹⁰ Conhecido como o Usurpador do reino norueguês.

Arthur não tinha planos para recuar, e ao invés disso, pretendia reunir os exércitos de seus domínios. Eles (os bretões) não iriam encontrar-se com os romanos para prestar os tributos e sim para exigir deles o que eles tinham por sentença judicial decretada para exigir dele. Em seguida, os embaixadores partem, os reis partem, os barões partem, nem eles demoram a cumprir o que lhes foi ordenado (GEOFFREY DE MONMOUTH, 2008. p. 258).

Os romanos iniciaram a sua marcha contra a Grã-Bretanha, Arthur deixou a responsabilidade de defender seu território para seu sobrinho Mordred e com a rainha, Guenevere, e foi rumo ao porto de Hamo. Em sua navegação acabou adormecendo rapidamente, e teve uma visão, e em seu sono ele viu em sonho um certo urso voando no ar, ao rosnar do qual todas as praias estremeçeram. Ele viu, além disso, um dragão terrível vindo voando do Oeste que iluminou todo o país com o brilho de seus olhos. E quando um encontrou o outro, houve uma luta maravilhosa entre eles, e logo o dragão, saltando uma e outra vez sobre o urso, queimou-o com seu hálito de fogo e jogou sua carcaça murcha no chão (GEOFFREY DE MONMOUTH, 2008. p. 260). Estes animais, o urso e o dragão, estão associados a características bélicas do próprio rei Artur (ZIERER, 2013).

As aventuras não pararam por aí. Notícias corriam sobre uma criatura gigantesca na Espanha, que tinha captura a filha do duque Hoel, Helena. A donzela acabou sendo morta pelo gigante, e Arthur entrou em fúria, buscando vingança, resolveu enfrentar o ser místico sozinho. A fantásiosa batalha não foi fácil e muito menos rápida, Arthur precisou dar vários golpes até que a vida da criatura se esvaiu. A vitória de Artur contra os seus inimigos e contra gigantes, mostra a sua invencibilidade guerreira de acordo com a narrativa de Geoffrey.

Após tais aventuras, o próximo ponto que analisamos é a batalha entre os bretões e o exército que Lúcio reuniu, a princípio a força bretã estava perdendo, até que com a força dos homens de Arthur:

O que você está fazendo? ‘ Gritando essas reprovações e muito mais, ele avançou sobre o inimigo, jogou-o no chão, feriu-o - nunca encontrou ninguém, mas matou a ele ou a seu cavalo em um único golpe. Eles fugiram dele como ovelhas de um leão feroz loucamente faminto para devorar qualquer coisa que o acaso possa lançar em seu caminho. Nada poderia servir de armadura a eles, exceto que Caliburn iria arrancar suas almas com seu sangue (MONMOUTH, 2008. p. 284)

No entanto este massacre não seria o último em que Arthur participaria. Posteriormente Mordred, seu sobrinho, trairia a lealdade de Arthur. Nesta batalha o lendário rei bretão seria ferido mortalmente. Até o renomado Rei Arthur foi ferido mortalmente e foi levado da Bretanha para a ilha de Avalon para a cura de suas feridas, onde entregou a coroa da Bretanha a seu parente Constantino, filho de Cador, duque da Cornualha, naquele ano da Encarnação de Nosso Senhor quinhentos e quarenta e dois (GEOFFREY DE MONMOUTH, 2008, p. 292)

4. SÉCULO XIII: A DEMANDA DO SANTO GRAAL

Ainda que a pesquisa esteja direcionada às obras de Nennius e Geoffrey, percebemos que é necessário fazer uma síntese sobre como o mito arturiano vai repercutir, posteriormente as primeiras produções acerca de Arthur. Original do século XIII, *A Demanda do Santo Graal* faz parte do gênero chamado Romance de Cavalaria, devido a romances escritos em versos durante o século XII.

A Demanda que chegou a Portugal faz parte do chamado ciclo da pós-vulgata¹¹, sendo assim, vai incorporar outros elementos ao ciclo arturiano, como Lancelot, Tristão e o seu protagonismo o Galahad ou Galaaz. Devemos salientar que a partir do século XII que o mito arturiano se fortalece de forma mais intensa graças à publicação desses romances.

Outro ponto que devemos dar ênfase é que Artur não é o personagem principal da obra, entretanto, na produção ele é incorporado também como rei, e cabe a ele iniciar a demanda em busca do Cálice Sagrado, para livrar a Bretanha dos pecados e vícios, tanto a população, quanto a sua corte:

Na *Demanda*, Arthur já esboça muito do seu amor pela sua corte, lembrando que o foco da obra é romantizar os seus feitos, e tornar ainda mais fantasiosos os componentes do mito arturiano. A partida de seus cavaleiros lhe causava dor e angústia. O rei que tinha grande pesar disso, que não há homem no mundo que o imaginar pudesse, quando os viu assim estar, teve tão grande pena que não teve força para saudá-los e aconteceu-lhe falhar o coração com grande pesar (DSG, 1988, p. 37).

Uma outra figura que é de crucial importância na atual conjuntura do mito arturiano que é mais detalhada na *Demanda*, Morgana

¹¹ O *Ciclo do Pseudo-Boron*, também denominado *Ciclo da Post-Vulgata* ou *Pós-Vulgata*, é um importante conjunto de textos literários medievais sobre as lendas arturianas, escrito originalmente em francês entre os anos de 1230 e 1240.

irmã de Arthur detendo também significado maléfico, relacionado aos pensamentos diabólicos:

O cavaleiro mais próximo de Artur, o seu ombro direito em governo e em batalhas, Lancelote também é referenciado. Lancelote equiparava-se a Artur em termos de combate, mesmo seu rei portando a sua lendária espada. É um cavaleiro cortês e que posteriormente irá alimentar um caso com a sua rainha, Guenevere, esposa de Artur.

Artur não é o personagem principal, pois não participa mais das aventuras em que seus cavaleiros são mandados, como a busca do cálice sagrado. Cabe a ele o papel do monarca ideal, que alimenta a glória da Bretanha. O foco da obra é trabalhar a corte de Artur e o papel religioso como principal aspecto de um bom cavaleiro, pois somente os que detinham maior fé e fossem puros de coração alcançariam ao Santo Graal¹².

Os três personagens que podemos considerar principais são aqueles que encontram o Santo Graal, pois é o fio principal na tessitura do texto; sem o cálice sagrado não existiria a demanda. Galaaz, Pesival e Boorz foram aqueles não cederam às tentações mundanas e alcançaram o Santo Graal. Galaaz é o modelo mais cristianizado e ideal, com relação aos dogmas cristãos e servia como modelo ideal para os outros cavaleiros na *Demanda*. Entretanto, apesar de ter encontrado o Santo Graal, não poderia retornar:

- Pensas se voltarás ainda ao reino de Logres ou se o santo Vaso lá voltará. Eu te digo que jamais voltarás ao reino de Logres, nem Persival, mas Boorz voltará; e jamais o santo Graal, que tanto bem fez no reino de Logres, voltará lá, porque não o veneraram lá nem serviram como deveriam, e, por quanto bem dele tiveram, muitas vezes, não deixaram de pecar; por isso serão privados dele de modo que jamais o terão (DSG, 1988. p. 346)

Ao final da obra Galaaz morre, e com isto acontece um grande momento, que mostrava sua pureza e seu valor para Deus:

12 Santo Graal é geralmente a designação do vaso ou cálice sagrado que foi utilizado por Jesus Cristo na Última Ceia. Na literatura, José de Arimateia colheu o sangue de Jesus durante a crucificação, entretanto a origem do Santo Graal é muito anterior ao cristianismo, o Graal já existia entre os Celtas, através do simbolismo do caldeirão da abundância, isto é, um caldeirão do qual a comida nunca acabaria.

Tão logo ele morreu, aconteceu uma grande maravilha, Boorz e Persival viram que veio do céu uma mão, mas não viram o corpo de quem era a mão, e tomou o santo Vaso e levou-o para o céu com tão grande canto e com tão grande alegria, que nunca alguém viu mais agradável coisa de ouvir, assim como nunca houve quem na terra depois pudesse dizer com verdade que alguma vez também viu. Quando Persival e Boorz viram que estava morto Galaz, tiveram tão grande pesar que não puderam maior, e se não fossem tão bons homens e de vida boa como eram, cairiam em desespero, tanto tiveram grande pesar. O povo da terra também teve muito grande pesar, porque era de vida muito boa e porque fora muito bom rei e porque os mantivera em sua honra e honra da terra (DSG, 1988. p. 349).

Ao final da obra, Artur e sua corte acreditam que os três que vislumbraram o Santo Cálice pereceram, e que isto foi fruto do pecado dos bretões, pois ainda que tenha havido dias de glória, os bretões não serviram fielmente a Deus. O fim de obra reflete também sobre o misticismo por detrás da morte de Artur, que foi levado por sua irmã em um barco, para a suposta ilha de Avalon.

Observamos também que as obras são feitas em momentos diferentes, mas ainda assim em torno dessa figura mítica, contudo, as representações de Artur são modificadas de acordo com o interesse de cada obra, seja por parte do poder clérigo ou da coroa, Artur na medievalidade foi uma figura muito utilizada como uma espécie de modelo para a sociedade no intuito de servir como um exemplo de uma possível vontade divina, que seria traduzida para seu papel dentro dos contos, fábulas e escritos que tinham ele como um dos principais personagens.

Isso não ocorre somente na Idade Média, ou somente em escritos, existe também meios de resgatar sua narrativa em épocas mais próximas a sociedade atual, com a intenta de trazer com ele a memória de tempos em que teoricamente o território atual do Reino Unido fosse mais prospero, e também sua relação com a religiosidade.

REFERÊNCIAS

DUBY, Georges. *A Sociedade Cavaleiresca*. Tradução: Antônio de Pádua Danesil. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DUBY, Georges. *As Três Ordens ou o Imaginário do Feudalismo*. Lisboa: Editorial Estampa, 1982.

ELIADE, Mircea. *Mito do Eterno Retorno*. São Paulo: Mercuryo, 1992.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

GEOFFREY DE MONMOUTH. *A História dos Reis da Bretanha*. Tradução de Artur Avelar. Belo Horizonte: Barbudância, 2022.

LE GOFF, Jacques. *O Imaginário Medieval*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

MEGALE, Heitor (Ed.). *A Demanda do Santo Graal*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

NENNIUS. *História dos Bretões*. Trad., apresentação e notas de Adriana Zierer. In: COSTA, Ricardo (Org.). *Testemunhos da História. Documentos de História Antiga e Medieval*. Vitória: EDUFES, 2003, p.209-253. (tradução disponível na Internet: <http://www.ricardodacosta.com/nennius.htm>).

ZIERER, Adriana; BRAGANÇA JÚNIOR, Álvaro Alfredo. *Cavalaria e Nobreza: entre a história e a literatura*. Maringá: Eduem, 2017.

ZIERER, Adriana. *Da Ilha dos Bem-Aventurados à Busca do Santo Graal: uma outra viagem pela Idade Média*. São Luís: Ed. UEMA, 2013.

ZIERER, Adriana (Org.). *Uma viagem pela Idade Média: estudos interdisciplinares*. São Luís: Editora UEMA, 2010.

OS MODELOS EDUCATIVOS DE CRISTÃOS IDEAIS NA TRILOGIA DAS BARCAS, DE GIL VICENTE

Laura Milena Garcez Serra¹

Adriana Zierer²

RESUMO: O objetivo deste artigo é demonstrar que as peças escritas pelo teatrólogo Gil Vicente podem ser usadas como instrumento de ensino para se estudar a História Medieval. Através das suas obras, o autor indicava referenciais educativos aos cristãos na época. Embora tenha vivido no período da chamada Idade Moderna, Gil Vicente tem o olhar voltado para o período medieval e pretendia restabelecer valores medievais que se encontravam, segundo a sua visão, deturpados. O autor tem uma proposta reformista da sociedade e, neste sentido, apresenta em suas peças os modelos ideais que deveriam ser seguidos pelos portugueses do século XVI. Situamos a importância que essas obras tinham no meio social, a importância do autor, que se tornou conhecido até a atualidade e buscamos identificar como se encontrava essa sociedade durante a produção das obras. As peças analisadas como instrumento de ensino são obras consideradas de devoção, elaboradas pelo teatrólogo em um curto período e consideradas por muitos estudiosos como a trilogia das Barcas. São elas: *Auto da Barca do Inferno* (1517), *Auto da Barca do Purgatório* (1518) e o *Auto da Barca da Glória* (1519). Estes autos possuem características bastante marcantes, voltadas ao religioso, contendo de forma direta críticas aos vícios e constituindo-se em sátira social.

Palavras-chave: Gil Vicente; Teatro; Modelos Ideais.

ABSTRACT: The objective of this article is to demonstrate that the plays written by playwright Gil Vicente can be used as a teaching tool to study Medieval History. Through his works, the author indicated educational references to Christians at the time. Although he lived in the period of the so-called Modern Age, Gil Vicente focused on the medieval period and intended to reestablish medieval values that were, according to his

1 Graduada em História Licenciatura (UEMA) E-mail: lauragarcez4@gmail.com ID Lattes: 4134844673301453

2 Professora Adjunto do Departamento de História (UEMA) E-mail: adrianazierer@gmail.com ID Lattes: 5098951451070268

view, distorted. The author has a reformist proposal for society and, in this sense, presents in his plays the ideal models that should be followed by the Portuguese in the 16th century. We highlight the importance that these works had no social environment, the importance of the author, who has become known to this day and we seek to identify how this society was during the production of the works. The plays proven to be teaching instruments are works considered to be devotional, created by the playwright in a short period and considered by many scholars to be the Barcas trilogy. They are: *Auto da Barca do Inferno* (1517), *Auto da Barca do Purgatório* (1518) and *Auto da Barca da Glória* (1519). These records have very striking characteristics, focused on the religious, directly criticizing vices and constituting satire.

Keywords: Gil Vicente; Theater; Ideal Models.

1. OS ESPAÇOS NO ALÉM VICENTINO

Os ambientes nos pós morte, como o purgatório, inferno e paraíso são denominados instituições, que passaram a determinar a conduta dos comportamentos dos cristãos no medievo. O pesquisador Daniel Costa retrata os ambientes como “Inferno estão aquelas que pecaram e não seguiram os ensinamentos da Igreja Cristã, no Purgatório encontramos aquelas arrependidas de seus atos, e no Paraíso estão àquelas abençoadas, que foram boas em vida e seguiram os mandamentos cristãos” (COSTA, 2011, p. 1).

Durante o medievo verificamos que através do discurso religioso, o Inferno era descrito com características relacionadas com elementos grotescos. Segundo Daniel Costa, os religiosos eram os principais responsáveis para transmitir esses discursos:

Destarte, no medievo o cristianismo atribuía essa autoridade aos membros eclesiásticos, como bispos, padres, papas entre outros. Dentro dos lugares característicos da pronúncia do discurso religioso estavam os locutores, que descreviam os ambientes do pós-morte nos sermões religiosos, e diante deles estavam os receptores legítimos, ou seja, o público ao qual se dirigiam. (COSTA, 2011, p.03).

Os membros do eclesiástico, descreviam esse ambiente para o controle, medo e principalmente indicar, os padrões de comportamentos ideais, que deveriam ser seguidos pelos cristãos da sua época. De acordo com Costa, “Inferno medieval pode ser analisado como um objeto portador de violência, que logo passa a ser interiorizado na mentalidade e na consciência do homem medieval, levando a verdade desse ambiente como algo real e verdadeiro, e para não parar nesse lugar precisa obter na vida uma boa conduta crista, com valores cristãos” (COSTA, 2011, p.04).

Podemos ver que esse ambiente infernal é retratado, em obras literárias e pinturas, na trilogia, especificamente no *Auto da Barca do Inferno* (1517): Noémio Ramos salienta a respeito de uma característica importante que retrata o inferno na obra, através do espaço dramático. De acordo com Ramos:

“[...] em Inferno há uma barca grande (para uma dúzia de passageiros) com todo o aparelho de navegar, e uma outra embarcação mais pequena (inerte, um estrado com vela fixa), havendo imitação ondulante da água do rio (pois para subir à barca requer a prancha e atavios), sabemos que é assim pelo que diz o Anjo ao Fidalgo, essoutro vai mais vazio / (...) / vós ireis mais espaçoso;”. (RAMOS, 2018, p.6).

O autor relata uma cena na peça, um diálogo entre o anjo e fidalgo³, que a barca em direção ao inferno é maior, ressaltando, como relatado na bíblia em Mateus 7:13 que “Entre pela porta estreita, pois larga é a porta e amplo o caminho que leva à perdição, e são muitos os que entram por ela.”. E por fim acrescentando que muitos irão para essa embarcação.

O Inferno era considerado lugar reservado para quem tinha comportamentos negativos, conforme pontua Le Goff (2006, p. 22-29). No imaginário medieval este espaço foi representado por um fogo ininterrupto que queimava os condenados, emitindo um fedor e gritos apavorantes. Ilustrado geralmente pelas cores vermelha ou preta, no Inferno se sofrem os piores e mais perpétuos suplícios. Esse imaginário sobre o Inferno também foi mecanismos de doutrinar, ensinar e amedrontar as pessoas que esse era o lugar onde os indivíduos que não seguiam os comportamentos ideais tinham como destino final. A educação

3 É um membro da nobreza ou alguém com gestos nobres. A palavra surgiu da contração da expressão “filho d’algo”, utilizada na região de Portugal e Espanha na época das cortes.

possui um papel importante para a moralização e o doutrinamento dessa sociedade. O inferno descrito nos “discursos religiosos, nas obras literárias, como a *Divina Comédia*⁴ e *Visão de Túndalo*⁵. Além das pinturas, como um ambiente de punição, onde residia demônios e até o próprio diabo, um lugar de terror, escuro e fundo, onde o peso de cada pecado prevalece, e afunda para o centro a alma dos danados” (COSTA, 2011, p. 04).

Segundo Le Goff, “a noção de além e concepção de Paraíso Terrestre, seria um “[...] recanto inacessível da terra [...]” (LE GOFF, 2006, p. 23). Franco Júnior, menciona dualismo, que coloca como “a cidade do Diabo e a cidade de Deus”, que estava presente desde o cristianismo primitivo. (FRANCO JR., 2001, p. 146). Gil Vicente com suas concepções sobre o Além-Túmulo, com embasamento na religião católica, não escapa do senso comum da medievalidade acerca dos ideais sobre o Inferno e o Paraíso.

O Paraíso no período medieval era visto como um lugar bom. Le Goff (2006, p. 28) escreve que o Paraíso era visto com: “[...] flores e luz aos olhos, cânticos para os ouvidos, odores suaves para o nariz, gosto de frutos deliciosos para a boca, panos aveludados para os dedos [...]”. Essa concepção tinha como finalidade ensinar que o melhor lugar era o Paraíso, por todas graciosidades encontradas lá.

A historiadora Adriana Zierer representa esses lugares como “Enquanto as geografias sobre o Paraíso reportam a paisagens lindas como [...] fontes, anjos e árvores frondosas, no Inferno a geografia pressupõe alguns obstáculos, como caminhos com pontes estreitas, rios ferventes, montanhas, lagos de gelo e monstros” (ZIERER, 2002, p. 151). O estudioso sobre o paraíso Jean Delumeau (2003) descreve sobre a primeira menção do primeiro paraíso que foi em gêneses, ressaltado através do jardim do Éden:

O primeiro desses textos é invocação do Jardim do Éden no Genesis (2,8-17). Ali é dito que Deus “fez crescer do solo toda espécie de árvore formosas dever e boa de comer [...]. Um rio saía do Éden para regar o jardim e de lá se dividir para formar quatro braços [...]. Iahweh Deus tomou o homem e o colocou no Jardim do Éden para cultivar e guardar”. Essa é vocação, é

4 Uma obra escrita por Dante Alighieri no século XIV, que descreve toda a geografia do inferno, relatando as torturas feitas nesse ambiente.

5 Um texto Irlandês, o protagonizado pelo próprio escritor relatando sua visão sobre o purgatório, escrita no século XII, em latim, posteriormente traduzida para diversas línguas.

muito sobra, enriqueceu-se progressivamente ao longo dos séculos, primeiro pela literatura hebraica, depois por empréstimos dos autores gregos e latinos. Ezequiel (47,12), especialmente, retorna a imagem do jardim do Éden maravilhosamente irrigado, onde a Árvore da vida germinava no centro de uma vegetação luxuriante, e o situa sobre uma montanha rodeada por um muro de pedras preciosas. (DELUMEAU, 2003, p.33).

O historiador relata acima as características do Jardim do Éden descritas no livro de Gênesis da Bíblia, este lugar foi reservado para dois primeiros seres humanos da humanidade. Características desse espaço é descrita como um lugar de cultivo, maravilhosamente irrigado, com uma grande vegetação, uma montanha, principalmente rodeada por um muro de pedras preciosas. O autor complementa com a visão de Ezequiel, no livro de Apocalipse atribuído, que menciona o interior de Jerusalém Celeste, um rio de água da vida, brilhante como cristal” e “árvores da vida que frutificam doze vezes”. Historiador descreve que os “escritores gregos e latinos descreveram jardins paradisíacos quando evocaram a idade de ouro, Campos Elíseos e as Ilhas afortunadas. Ora, a partir do século II, difundiu-se entre os escritores cristãos a convicção de que os pagãos haviam escrito sobre esses lugares encantadores derivada misteriosamente do paraíso terrestre de Gênesis”. (DELUMEAU, 2003, p.34).

Em Apocalipse é destacado o espaço do paraíso, onde descrevem Deus e suas características na cidade santa. Descrito da seguinte forma: “Ali se descobrem sucessivamente: os sete candelabros de ouro e, no meio deles, um filho de homem com cinto de ouro e cabelos como uma lã branca; “alguém”, assentado em seu trono diante de um arco-íris e cercado de 24 anciões e de quatro viventes, tendo cada um uma harpa e uma taça de ouro cheia de perfume; O mar de cristal na frente do trono; as “miríades de miríades de anjos”; a multidão dos eleitos com vértices brancas e; o Cordeiro em pé na colina desciam, enquanto ressoa “um cântico novo”; os “novos céus e Nova Terra”; cidade santa, a “Jerusalém descida do céu”, que brilha e cujas muralhas tem fileiras de pedras preciosas; o rio da vida, resplandece como Crystal, que brota do trono de Deus e do cordeiro; enfim, novamente, O trono de Deus e do cordeiro, mas, desta vez, erguido na cidade sobre a qual a noite não estenderá mais suas trevas.”. (DELUMEAU, 2003, p.34-35). Uma das obras mais conhecidas sobre paraíso o livro a cidade de Deus do Santo Agostinho Delumeau (2003) retrata que ao longo dos séculos houve

uma certa relação (contaminação entre o apocalipse) especificamente o capítulo 25 de São Mateus:

Os múltiplos manuscritos do livro de sucesso que foi a obra de Santo Agostinho foram, de fato, muito frequentemente ilustrados, sobretudo a partir dos últimos anos do século XIV, pela evocação de todos-os-santos na Jerusalém Celeste ou do juízo final a expressão “cidade Celeste” empregada por Santo Agostinho induziu uma espécie de jogos de espelhos entre o seu livro e o Apocalipse. (DELUMEAU, 2003, p.37).

A obra Santo Agostinho intitulada “Dei Civitate Dei” (A cidade de Deus) nela é descrito um mundo dividido entre o mundo terreno e o mundo celestial (mundo espiritual). Na obra apresenta uma guerra universal entre Deus e o mal que é colocada apenas pela geografia na terra, sem uma delimitação de um tempo específico. Várias iluminuras acompanharam exemplares de a cidade de Deus, representado a corte celeste com toda espécie de detalhe colorido e sedutor. O autor ressalta que importância da cidade de Deus na cultura ocidental foi tanta que se pode mesmo detectar a influência desse livro essencial em obras que não repetem a ela de maneira explícita.

Assim como no inferno, no paraíso, existe uma hierarquia, Delumeau descreve como hierarquia celestial: “Assim, as três hierarquias e, nestas, nove ordens, estão ligadas à maneira dos elos de uma corrente.” A pureza, a iluminação e a perfeição” O que é mano de Deus comunicam-se da ordem superior até a última das ordens inferiores, e destas aos homens. A primeira hierarquia compreende os “serafins”, espíritos de fogo e de amor, os “querubins” plenos de ciência divina e os “tronos”, também eles estabelecidos no patamar mais elevado do céu. A segunda é composta dos “dominações”, que estão constantemente a serviço de Deus e dominam os outros espíritos, das “virtudes”, que comunicam a força divina as ordens inferiores, e das “potestades”, que prestam aos outros sua ajuda benévola. Enfim, a terceira hierarquia inclui “principados”, os “arcânjos” e os “anjos”, estes últimos em contato direto com os humanos.”. (DELUMEAU, 2003, p.40).

Outro espaço que é mencionado nas peças é o purgatório Le Goff (2017) escreve que essa crença da cristã ocidental foi instalada entre 1150 e 1250, definido como um lugar intermediário no além, onde as lamas passariam por provações mais “brandas”. Sua existência se baseava

e ligada na questão do julgamento final. O historiador Le Goff descreve o sentido do crer:

“Crer no Purgatório - lugar de punição - supõe esclarecidas as relações entre a alma e o corpo. Com efeito, desde muito cedo a doutrina da Igreja disse que, no momento da morte, a alma imortal deixa o corpo e os dois só voltam a encontrar-se no fim dos tempos, quando da ressurreição dos corpos. Mas a questão da corporalidade ou da incorporeidade da alma não me parece ter constituído problema a propósito do Purgatório ou dos seus começos. As almas separadas foram dotadas de uma materialidade *sui generis* e as penas do Purgatório puderam assim atormentá-las como que corporalmente”. (LE GOFF, 2017, p. 18).

Como ressaltado pelo autor acima pensar em outro espaço de punição, porém essas penitências, vistas como provações, com um resultado para uma possível salvação, e principalmente mesmo mortos, sentiram corporalmente elas. Essa dualidade de corpo e Alma outros autores como Baschet, explicam sobre o processo dessa dualidade, do corpo e da alma, principalmente depois que elas se separam na pós morte. Segundo Le Goff (2017) o tempo do Purgatório Oscilará entre o tempo terrestre e o tempo escatológico, e que está em um espaço entre o paraíso e o inferno. Algo muito semelhante com o inferno é o fogo, como apontado por Le Goff:

No Purgatório medieval e nos esboços que o precederam, o fogo surge sob quase todas as formas apontadas pelos especialistas da antropologia religiosa: círculos de fogo, lagos e mares de fogo, anéis de chamas, muralhas e fossos de fogo, fauces de monstros lançando chamas, carvões ígneos, almas com forma de labaredas, rios, vales, e montanhas de fogo (LE GOFF, 2017, p. 21).

Esse fogo ressaltado acima é considerado sagrado, um fogo que passa para outro lado, no caso do além. Um ritual de mudança, principalmente pois o purgatório é um lugar transitório. Outra função do fogo nesse caso é o fogo expurgatório medieval, que fazia parte juntamente com água. O Purgatório é um lugar como já citado, de provação que segundo estudiosos foi criado com a essência de um movimento piedoso, Le Goff (2017) explica como o nascimento desse lugar intermediário foi criado e logo ressalta a relação com Agostinho:

É significativo o facto de Agostinho, nas Confissões, esboçar pela primeira vez uma reflexão que o levará ao caminho do Purgatório, quando experimentou determinados sentimentos após a morte de sua mãe Mónica. Esta confiança dos cristãos na eficácia dos sufrágios só tardiamente se uniu à crença na existência de uma purificação depois da morte. Joseph Ntedika mostrou claramente que, em Agostinho por exemplo, as duas crenças se formaram em separado, sem praticamente se encontrarem. Os sufrágios pelos mortos supõem a formação de longas solidariedades de um lado e de outro da morte, relações estreitas entre vivos e defuntos, a existência, entre uns e outros, de instituições de ligação que pagam os sufrágios - como os testamentos - ou fazem deles prática obrigatória - como as confrarias. Também estes laços levaram tempo a estabelecer-se (LE GOFF, 2017, p. 25-26).

Considerado o verdadeiro pai do purgatório Agostinho, faz reflexões sobre o purgatório, depois da morte da sua mãe, ressaltando uma certa esperança, por onde ela estaria nos pós morte. A existência de uma possível salvação é esperança para aqueles que estavam receosos com a vida pós morte. Esses sufrágios da relação direta e indireta da alma e do corpo, demonstram o poder dos vivos sobre os mortos e obrigatoriedade de uma prática legítima. O autor do livro o nascimento do purgatório, Le Goff (2017) descreve a relação da Idade Média e o purgatório, além de ressaltar sobre os esboços desse lugar:

Entre o Paraíso e o Inferno, na convicção em que se está da iminência do fim do mundo, o Purgatório seria quase um luxo que mora nas profundezas. A gênese do feudalismo deixa em suspenso, num quase imobilismo da teologia e da prática religiosa, os esboços de Purgatório entre os séculos VIII e XI; mas o imaginário monástico explora, num claro-escuro com clareiras de luz, os recantos do além. O grande século criador, o século XII, é também o do aparecimento do Purgatório que só se explica no seio do sistema feudal então já aperfeiçoado. Depois da época da explosão vem a da ordem. O domínio sobre o além que o Purgatório proporciona acrescenta os mortos ao quadro geral da sociedade. O suplemento de possibilidades oferecido pelo Purgatório à nova sociedade integra-se no sistema global (LE GOFF, 2017, p. 27).

O historiador ressalta que o purgatório seria um privilégio em relação a ter um destino final que seria o inferno, lembrando que no inferno é para sempre e no purgatório as dores e os castigos seriam “momentâneos”, o estudioso ainda salienta sobre o século XII, que foi um grande marco para a criação dos lugares do além, principalmente do lugar intermediário que foi purgatório, além de mostra um quadro geral daquela sociedade, que possuíam uma crença nessa nova esperança. Uma das obras mais conhecida sobre o purgatório foi a obra de Dante, que caracterizava e descrevia esse espaço, Jacques Le Goff (2017) destaca o autor e o considera um gênio, sábio e um grande teólogo sobre o assunto:

Quando entre os laicos apareceu um homem de gênio que era também muito sábio, esse exprimiu melhor do que os outros- a todos os níveis o que foi para os homens da segunda Idade Média, depois de 1150, o Purgatório. O melhor teólogo da história do Purgatório é Dante. O segundo esclarecimento tem a ver com o lugar da cultura popular no aparecimento do Purgatório. Esse lugar é seguramente importante e será aqui evocado por várias vezes. Por trás de certos elementos essenciais do Purgatório em formação, a tradição popular - não no sentido vulgar de cultura de massas, mas no sentido eficaz de cultura folclórica específica - está presente e actuante (LE GOFF, 2017, p. 27-28).

A segunda parte da *Divina Comédia* de Dante Alighieri, como já mencionado, apresenta esse novo lugar do além, colocado como novo dogma da igreja católica, esse espaço é caracterizado como uma porção astral do planeta, onde localiza uma grande ilha, com uma grande montanha vista no centro da ilha, composta por cornijas⁶, reservados as almas que obtiveram a grande virtude do arrependimento dos seus pecados. Dante ainda evidencia o Ante- Purgatório que é dividido em três degraus e o purgatório está dividido em 6 partes⁷. Além disso o autor aponta a relação purgatório com o lugar da cultura popular, nessa tradição ligada com a crença que perpassa em todas as gerações sobre o espaço do intermediário.

6 Círculos ascendentes

7 1. O Rio Tibre, onde um anjo em uma barca leva as almas até o Purgatório.
2. O Ante-Purgatório, onde estão as almas dos que se arrependeram no último instante.
3. O Baixo Purgatório, onde estão as almas daqueles que perverteram o amor.
4. O Médio Purgatório, onde estão as almas daqueles que não conseguiram amar.
5. O Alto Purgatório, onde ficam aqueles que amaram em excesso.
6. O Paraíso Terrestre, ou o Jardim do Éden

Auto da Barca do Inferno (1517)

A obra *Auto da Barca do Inferno* foi escrita durante o século XVI, pelo teatrólogo Gil Vicente, data-se de 1517 a publicação da obra. Em primeira mão foi apenas um folheto avulso, mas na atualidade a obra se encontra na Biblioteca Nacional de Madri. Sua encenação foi realizada durante o governo de Dom Manuel I. Essa obra em especial ficou bastante famosa e é encenada até nos dias atuais

Gil Vicente construiu essa obra de forma bastante dinâmica e criativa, mostrando certas situações que presenciou. Com o intuito de alertar a população dos comportamentos negativos ocultados e por consequência perdendo a grande benção que seria a salvação. Porém, além disso, Gil Vicente procurou ensinar virtudes que deveriam ser utilizada aqui ainda na vida terrena.

Gil Vicente adota na obra *o Auto da Barca do Inferno*, uma viagem ao além, que por sua vez através de dois barcos, um em direção ao inferno e outro em direção ao paraíso. Os comandantes desses navios, por sua vez, são o diabo, conduzindo o barco para o inferno e o anjo conduzindo a barca para o céu. Os personagens (as almas), são: Fidalgo, Onzeneiro, Joane (parvo), Sapateiro, Frade, Alcoviteira, Judeu, Corregedor, Procurador, Enforcado, Quatro Cavaleiro. Gil Vicente faz várias críticas à sociedade portuguesa da época a respeito dos seus comportamentos.

O primeiro personagem de ensinamento colocado em cena por Gil Vicente é o personagem Joane, que tem um apelido chamado parvo, associado ao negativo. Porém o parvo na obra foi um dos personagens que servem como modelo de comportamentos ensinados por Gil Vicente.

O personagem que entra em cena é Joane, conhecido como parvo, chegou à barca (dirigida pelo diabo) e logo começou a xingar. “*Ô inferno? Eramá./ Hiu Hiu barca do cornudo*” (ABI, II, 268-267, p. 537). O Parvo ao se direcionar, a barca do inferno logo pensava que esse era seu destino, porém ainda questionava e xingava o diabo pois através dos ensinamentos colocados na sociedade, o inferno não era um bom lugar.

“*Diabo- De que morreste? /Parvo- De quê? Samicas de caganeira*” (ABI, II, 268-267, p. 537) nesta parte da narrativa colocada o diabo pergunta como o Joane morreu? E qual foi a causa do seu falecimento, logo o parvo confuso com o questionamento, disse que tinha morrido de caganeira. Partindo do ponto da análise, Gil Vicente coloca uma morte cômica, e simples ao personagem.

O parvo saiu xingando, em direção a outra barca sem saber que a outra tinha como destino o paraíso. E logo questionou o anjo: “*Parvo —*

Hou da barca! E o anjo logo responde com outra pergunta Anjo — Que me queres?” (ABI, II, 298, p. 538) e em seguida o parvo logo questionou “*Parvo — Queres-me passar além?* (ABI, II, 298, p. 538), o Joane é questionado pelo ANJO: “*Quem és tu?* / (ABI, II, 297, p. 538). O Parvo responde não ser ninguém: “*Samica alguém*” (ABI, II, 298, p. 538). O personagem Joane logo demonstra sua humildade através dessa resposta. Gil Vicente através desse personagem, coloca em evidencia os indivíduos que como o parvo, pensavam que não eram ninguém, pois não eram vistos pela sociedade uma vez que não possuíam tributos pelas quais eram impostas, e que pensavam que eram a melhor forma de leva-lo ao destino do paraíso.

O autor da obra dá ênfase as virtudes que o personagem trazia consigo que eram a humildade. Também colocado na bíblia como uma virtude a serem seguida em: “Mateus 5:5 Bem-aventurados os humildes, pois eles receberão a terra por herança”.

O pedagogo Rafael Botelho mestre em Educação para a Ciência, ressalta essa virtude que apesar das falhas do parvo ainda possuía virtudes: “Fica evidente a exaltação que o autor faz à humildade do Parvo, que, ainda que pecador, era ingênuo e puro de coração. Aparece, outra vez, a dicotomia entre a soberba do Fidalgo e do Onzeneiro, e a modéstia de Joane, que é o primeiro a embarcar sob o comando do Anjo.”. (BOTELHO, 2016, p.71).

Buscamos trazer os personagens que trouxessem características medievais dentro da obra de Gil Vicente, no caso no *Auto da Barca do Inferno* de 1517 e os personagens analisados como esse são os quatros cavaleiros que são os últimos personagens a entrar em cena. Segundo a obra: “Vêm Quatro Cavaleiros cantando, os quais trazem cada um a Cruz de Cristo, pelo qual Senhor e acrescentamento de Sua santa fé católica morreram em poder dos mouros”. (ABI, II, 845-850, p. 557). A representação da cruz carregada pelos cavaleiros durante a direção a barca do paraíso, demonstra causa dessas lutas que nos levaram a esse destino.

O historiador George Duby na obra *A Sociedade Cavaleiresca*, coloca as virtudes dos cavaleiros associados não apenas em relação social ao mesmo tempo tinha relação a questão cultural:

Além de um modelo social, a cavalaria era um modelo um modelo cultural. (DUBBY, 1991).

Tendo virtudes que eram Temor a Deus, Fidelidade a Coroa portuguesa. Os cavaleiros da cruzada como foram salvos nem olharam para barca do inferno e logo se dirigiam a barca do paraíso:

DIABO: Cavaleiros vós passais
e nom preguntais onde is? [...].

CAVALEIRO: Quem morre por Jesu Cristo
nam vai em tal barca como essa. (ABI, II, 845-850, p.
557).

Ricardo da Costa (2009, p. 59) escreve a respeito dos ensinamentos sobre os ideais cavaleirescos. Segundo Costa, os ensinamentos eram: “[...] apoloético e doutrinário, tem conteúdo missional e pretende ocupar espaço na formação dos novos pretendentes à cavalaria, iluminando o caminho dos noviços com valores espirituais, morais e éticos”. (COSTA, 2009, p. 59). Esses ensinamentos eram referências a serem seguidos pois tinham valores que iam à além.

Essa narrativa colocada abaixo, entre o diabo e os quatros cavaleiros, demonstra a confiança que eles tiveram seu destino era o paraíso pois eles tinham sacrificados suas vidas nas batalhas em nome de Jesus Cristo e por finalidade a salvação:

Diabo — Cavaleiros, vós passais e nom preguntais onde is?

1º CAVALEIRO — Vós, Satanás, presumis?

Atentai com quem fálais!

2º CAVALEIRO — Vós que nos demandais?

Sequer conhecermos bem: morremos nas Partes d’Além, e não queirais saber mais.

Diabo — Entrai cá! Que cousa é essa?

Eu nom posso entender isto!

Cavaleiros — Quem morre por Jesus Cristo não vai em tal barca como essa!

Tornaram a prosseguir, cantando, seu caminho direito à barca da Glória, e,

tanto que chegam, diz o Anjo:

Anjo — Ó cavaleiros de Deus, a vós estou esperando, que morrestes pelejando por Cristo, Senhor dos Céus!

Sois livres de todo mal, mártires da Santa Igreja, que quem morre em tal

peleja merece paz eternal.

E assim embarcam. (ABI, II, 845-850, p. 559)

Como se vê, o Diabo não reconhece o simbolismo que existe para os cristãos do sacrifício dos cavaleiros pela Igreja. A resposta desafiadora do Cavaleiro ao Diabo, “Quem morre por Jesu Cristo/nam vai em tal barca

como essa” (v.849-850), aqui Gil Vicente evidência o quanto era forte a ideologia cristã cruzadista, que prometia como recompensa àqueles que colaborassem com a guerra de expansão portuguesa um lugar no Paraíso.

Segundo Porto, “Baseado no Livro, a missão do cavaleiro era pacificar os homens, defender o cristianismo e vencer os infiéis. Esta deveria servir a fé cristã, para tal o cavaleiro deveria incorporar os mais nobres ideais, pois era uma missão divina” (PORTO, 2017. p.137): Os ensinamentos colocados através da Igreja foram um incentivo para que esses indivíduos fossem para as batalhas, porém agregava também virtudes a serem seguidas que iriam garantir seu destino ao Paraíso.

Adriano dos Santos em seu artigo sobre o tema oração na obra vicentina “O auto da Barca do Inferno”, porém o tema também circula em outras obras vicentinas, como critério para a salvação. Gil Vicente na trilogia das barcas apresenta o tema oração de forma inovadora, criticando a forma oratória e verdadeira que deveria ser ofertada pelos personagens. Mas qual seria a crítica apresentada pelo teatrólogo através dessa obra? Gil Vicente aponta uma oração sem fé, sem compromisso, falsa representadas pelos personagens. A oração por Gil Vicente deve ser um fator de relação entre Deus e seu fiel, mas de forma sincera e compromissada. Outra relação de oração em outra obra Vicentina é na barca do purgatório que não foi mencionada no artigo acima, a mãe da criança ora pela a alma do seu filho. Entretanto em outras obras Gil Vicente como ressalta o autor do artigo critica certas práticas de orações que não acompanhadas com a verdadeira fé e até sem as obras feitas antes de morrer (Santos, 2017).

Quadro 1: Os modelos educativos de cristão ideal na obra: *Auto da Barca do Inferno*:

Obra:	Os modelos educativos de cristão ideal
Auto da Barca do Inferno (1517)	Joane (parvo)
Auto da Barca do Inferno (1517)	Quatro Cavaleiros

Os modelos destacados no quadro 1 acima são modelos de comportamentos ideais a serem seguidos pelos espectadores da primeira obra da trilogia das barcas, o Joane (parvo) mesmo sendo atribuído ao um apelido negativo, ele possuía virtudes que o levaram para a barca do paraíso, essas virtudes são: humildade e um bom coração. Já os quatros cavaleiros, são ressaltados por Gil Vicente, como modelos ideais a serem

seguidos, possuíam virtudes como a fidelidade a coroa portuguesa, fidelidade a Deus e fé, das quais, já tinham certeza da sua salvação, por isso não olharam para barca do inferno e foram diretos para a barca do paraíso.

Auto da Barca do Purgatório (1518):

A sequência da trilogia das Barcas é o *Auto da Barca do Purgatório* que foi produzida em 1518 e representada à rainha D. Leonor no Hospital de Todos-os-Santos da cidade de Lisboa, nas matinas do Natal.

Segundo a narrativa, a obra tem como cenário, o porto que se encontra o destino das almas, o barco do paraíso e do inferno. Podemos também fazer uma relação outra obra *O Auto da Barca do Inferno* que foi produzido também sobre viagem ao além e moralização. Iremos adentrar acerca da análise da obra. Entra em cena o menino:

Vem um menino de tenra idade, e diz:
MENINO – Mãe, e o coco está ali!
Querês vós estar quedo, quele?
(ABP, II, 698-712, p. 263-264).

Ao menino ao chegar no porto se depara com o diabo e logo se assusta, clamando pela sua mãe, porém ainda não sabia que estava morto. Logo surge o diabo e fala com o garoto:

“DIABO – Passa, passa tu per hi.
MENINO – E vós quereis dar em mi?
ó demo, que o trouxe ele!
(ABP, II, 698-712, p.264).

A criança sem entender a situação e também assustada ao se deparar com o diabo faz relação aos monstros que eram ensinados as crianças terem medo e logo adquirir a virtude de obediência. Uma forma de disciplinar e doutrinar, associando a figura do diabo a monstros e às coisas ruins, ensinando que nada podia ser seguido ou espelhado por ele:

Até o século XII o mundo era demasiado encantado para permitir a Lúcifer ocupar todo espaço do medo, do temor ou da angústia. O pobre diabo tinha concorrentes demais para reinar absoluto, ainda mais porque o teatro do século XII fazia dele uma imagem de paródia

ou francamente cômica, retomando o veio popular referente ao *Mal ludibriado*. (MUCHEMBLED: 2001, p. 31).

Essas figuras ainda perpassavam a toda Idade Média e era utilizada como ensinamentos para doutrinar as pessoas. Porém vimos que apesar dos ensinamentos e representações, as pessoas ainda cometiam vícios nos quais apontavam para o encontro delas com o diabo no inferno.

Em seguida, na perspectiva da obra, o menino encontra o anjo que por sua vez, demonstra sua preocupação pela sua mãe que ficou chorando:

MENINO – Fica minha mãe chorando,
Só porque me eu vim de lá.
(ABP, II, 698-712, p.264).

Entretanto o menino demonstra uma atitude inocência, por não saber o porquê sua mãe estava chorando, logo percebemos que é devido sua partida ao além. A ingenuidade da criança ganha ênfase na obra pois é uma virtude a ser seguida, como já vimos no *Auto da Barca do Inferno*, onde o personagem Joane, o parvo também tinha essa mesma virtude, porém o personagem da criança ainda não sabia nada sobre os vícios do mundo e não tinha um contato direto, isso lhe tornava puro e por assim seguinte sua finalidade o céu.

ANJO – Mas fica desvariando,
Que tu és do nosso bando,
E pera sempre será.
Fez-te Deus secretamente
A mais profunda mercê
Em idade de inocente:
Eu não sei se sabe a gente
A causa por que isto é.
(ABP, II, 698-712, p.264)

Através da obra de Gil Vicente, podemos encontrar um assunto bastante comum na Idade Média que eram as mortes das crianças, que eram uma das principais prejudicadas em relação a doenças também a morte de prematuros, que morriam durante ou depois do parto.

O menino Jesus também era uma forma de demonstrar as virtudes que deviam ser seguidos pelos cristãos da época. Segundo Cortez (2011): “O menino Jesus representa o modelo de criança que

deveria ser imitado pelas suas virtudes, além das histórias de santos jovens que percorriam toda a Idade Média”. Através da figura da criança Jesus, podemos verificar outra forma de doutrinação e ensinamento a partir da sua vida e de suas virtudes.

Segundo o Ariès em sua obra sobre crianças e família, as crianças tinham essa faixa etária na Idade Média até a idade de sete anos: “[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade o que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante [...]”. (ARIÈS,2006, p. 6).

Quadro 2: Os modelos educativos de cristão ideal na obra *Auto da Barca do Purgatório* (1518):

Obra	Modelos de cristão ideal
<i>Auto da Barca do Purgatório</i>	O menino

No quadro 2, verificamos que o menino é o único modelo educativo a ser seguido, ressaltado pelo teatrólogo, ele possuía virtudes como: pureza e ingenuidade. Gil Vicente resgata princípios que são essenciais para a salvação.

***Auto da Barca da Glória* (1519)**

Gil Vicente novamente apresenta outra obra com teor moralista, trazendo reflexões e ensinamentos, agora é a vez do último auto, que escrevera em 1519, titulado *Auto da Barca da Glória*. Os personagens são diferenciados, os nobres e eclesiásticos, além de figuras como o diabo, anjo e a morte. A missão a morte na obra segundo o próprio diabo era trazer as almas, porém alma não estava assegurada na barca do inferno:

MORTE: **Ya lo hiciera/ su deuda paga me fuera/ mas el tempo le da Dios/ y preces le dan espera/** pera deuda es verdadeira/yo los porné ante vos./ Voyme allá de sotica/a mi estrada seguida/ verás como no m´escapa/ desde el Conde hasta el Papa. (ABG, I, 29-37, p. 270).

Conforme a fala da Morte, o Diabo não possui poder sobre as almas, cabendo somente a Deus o papel decisivo sobre estas no momento

do julgamento. Outro ponto de destaque na conversa se trata da Morte refletir a concepção medieval do “tempo de Deus”. Um ponto importante ressaltado por Gil Vicente é que toda as pessoas estão sujeitas também ao destino do inferno, porém quem determina no julgamento final seu destino é Deus.

Entra em cena o Duque, que foi acusado por várias exigências e sua arrogância durante sua vida em terra. É um dos primeiros que chegam no cais, de forma prepotente, achava que sua salvação estava garantida pois era rico e tinha sua religião:

CONDE: **Tengo muy firme esperanza**
y tuve dende la cuna
y fe sin tener mudanza. (ABG, I, 100, p. 272).

Veremos a crítica que Gil Vicente enfatiza nesta cena, não devemos nos garantir apenas por nossa posição social. Outro ponto colocado por Gil Vicente a esse personagem é a preguiça, um dos pecados capitais que circulavam principalmente no meio dos nobres. Em 1 Cor 13:2: “[...] Ainda que tivesse o dom da profecia, o conhecimento de todos os mistérios de toda a ciência, ainda que tivesse toda fé, a ponto de transportar montanhas, se não tivesse a caridade, nada seria” (Bíblia, 2017, p. 2009-2010). Apesar de ser um contra modelo de comportamento o Conde se arrepende dos pecados, mostrando que ainda temos esperança da salvação. Enfatizando um arrependimento de coração.

Chega no cais trazido pela morte o Duque que também por sua arrogância exigia cortesias e assim o diabo a ofereceu:

Diabo . Oh mi Duque y mi castillo mi alma desesperada
siempre fuistes amarillo hecho oro de martillo
esta es huesa posada.
Duque . *Cortesía*.
Diabo . *Entre huesa señoría*
señor Duque y remarás.
Duque . Hace mucha maresía estotra barca es la mía y tú
no me pasarás. (ABG, I, 100, p. 274).

Diante da outra barca (glória) o Duque achava que seria salvo também por sua posição social, pois pertencia a nobreza e de seus privilégios. Perante os seus pecados agora sendo considerados no seu julgamento, o nobre começa a questionar tudo que tinha acontecido na sua vida e se era realmente culpado por tudo que fizera, assim esperando a decisão final de Deus do seu destino final.

Agora a morte traz um membro da nobreza importante o rei, que em sua vida terrena era ganancioso, queria a todo custo ser o mais poderoso, deixando sua religiosidade de canto, sem se importar com os humildes e tinha uma enorme busca por mais e mais poder:

Porque fostes adorado sem pensar que éreis da terra,
como os grandes mui irado,
dos pequenos descuidado. (ABG, I, 100, p. 275).

Após as lições colocada por Gil Vicente, o Rei fica reflexivo sobre suas atitudes que fizera em vida, se arrependendo dos seus feitos e assim esperando resposta de Deus. Agora a morte traz o Imperador que ostenta suas conquistas, que foram conquistados por sua crueldade e maldade. Diante das barcas o imperador pede perdão a Deus, porém é logo acusado pelas almas anteriores:

DIABO: [...]
Son los más altos estados
que viveron adorados/ sus hechos y sus figuras.
Yno dieron/ **em los días que viveron/ castigo a los
ufanos que los pequenos royeron/ y por su mal
consintieron cuando quisieron tiranos** (ABG, I,
375-380, p. 280, grifos nossos)

Um dos pecados que Gil Vicente enfatiza em suas obras, como vício é a tirania, que muitos nobres tinham em vida pois achavam que sua posição social, era algo mais importante, passando por cima dos ensinamentos cristãos, que estavam sendo perdidos. O autor nessa peça nos mostra que nem os nobres estão de fora de serem julgados e até mesmo condenados.

Por conseguinte, é a vez de entrar em cena os membros da eclesiástica, visando ensinamentos de teor moralizante, expondo práticas escondidas dos membros do clero, para que ensinar e corrigir os comportamentos realizados errados. Para Berardinelli (2012):

Estes personagens serão castigados pelo riso irônico ou sarcástico do autor por meio de outros personagens, especialmente dos espertíssimos e sempre bem informados diabos que, com a onisciência do mais íntimo de cada ser humano, desvendam-lhe os segredos mais cultos e despem-no em público, sem dó nem piedade. Acreditando na ação corretiva do riso, usa o ridículo como arma infalível. (BERARDINELLI, 2012, p. 444).

O constrangimento não foi descartado por Gil Vicente colocando em evidências os pecados dos cleros e suas exposições, trazendo contradições por partes deles, pois eram pessoas que viviam para a fé cristã e eram conhecedores da palavra.

O primeiro a chegar foi o Bispo que foi acusado de acusado de viver em pecado, de ter mulher e prole. Delatando seu adultério, importante evidenciar que Gil Vicente em sua outra obra também destaca esse pecado (na obra *auto da barca do inferno*), com o personagem frade que também cometia adultério.

DIABO: “O bispo honrado
porque **fuistes desposado
siempre desde juventude**
de vuestros hijos amado [...]”. (ABG, I, 476-479, p. 283).

Mostrando o rompimento da castidade, sendo uma denúncia colocado e enfatizado pelo autor duas vezes nos autos até agora analisados. Entra em cena o Arcebispo, que em vida tratava mal os carentes e abandonados.

DIABO: “**Vós Arzobispo alterado
anéis acá que sudar
moristes muy desatado**
y em la vida ahagado com **deseos de papar**./[...]”.
(ABG, I, 555-559, p. 286).

Para os Anjos, o Arcebispo se mostra arrependido e diz acreditar que Cristo o salvará, devido à sua fé e vida dedicada às coisas da Igreja. Julgava que isso foi maior que os vícios. O personagem também espera a resposta de Deus. O próximo embarcar no cais é o Cardeal que morre sem alcançar o cargo maior na igreja que é o papado. DIABO: “Domine Cardenalís/ entre vuesa perminencia/ **ireis ver vuestos iguales/ a las penas infernales/ [...]/ Pues moristes llorando porque no fuistes/ siquiera dos dias papa/ y a Dios no agradecistes [...]**” (ABG, I, 640, p. 288). Em seguida ele se aproxima da barca da glória e se arrepende dos seus pecados, logo os anjos não podiam fazer nada para ajudar o Cardeal, aconselhando a rezar e pedir a intercessão da virgem Maria.

O último personagem que chega no cais é o Papa, que pecou por usar da luxúria e da soberba. Com o mais alto cargo na igreja e exemplo maior o Papa se mostra péssimo exemplo a ser seguido pelos demais religiosos.

DIABO: Quanto más de alto estado
tanto más es obligado/dar a todos buen exemplo. [...]
**Luxuria os desconsagro/soberbia os hizo daño
y lo más que os condeno/ simonía com engano.
Veni embarcar.** (ABG, I, 750-755, p. 291).

Na fala do Diabo podemos analisar que o Papa além de suas obrigações dentre elas estava, o bom exemplo que o Papa deveria ter dado aos demais. Gil Vicente mantém de forma inovadora e bastante denunciadora as práticas que deverias ser deixada, principalmente pelos representantes que deveriam se exemplos para os demais grupos sociais, o clero. Segundo Amanda Lopes Freitas (2014, p. 86), é difícil traçar ideias sobre os posicionamentos do Gil Vicente nesta peça (ABG), pois pouco se conhece sobre o dramaturgo, nem podemos ao menos afirmar que era católico convicto a ponto de fechar os olhos diante dos crimes do clero.

Quadro 3: Modelos educativos de cristão ideal na obra *Auto da Barca da Glória* (1519):

Obras	Modelos de cristão ideal
<i>Auto da Barca da Glória</i> (1519):	Nenhum modelo encontrado

Na obra ressaltada acima nenhum modelo foi encontrado. Apesar de que, no final da peça, o autor evidencia uma virtude, que foi o arrependimento, os personagens não tiveram uma boa conduta na vida terrena. Porém no final são salvos, pois se arrependeram dos seus pecados.

Modelos Ideais de cristão ideal na Trilogia das Barcas

Através dos estudos acerca das obras analisadas, verificamos os modelos de cristão ideal a serem seguidos, colocados por Gil Vicente, em duas obras, *o Auto da Barca do Inferno e o Auto da Barca do Purgatório*. Essas obras foram ensinamentos de doutrinação e de incentivo para que as pessoas da sociedade tomassem como exemplo, os tais modelos propostos, fazendo também uma contraposição aos contra modelos que não eram espelhos a serem seguidos, porém ainda eram comportamentos entranhados dentro da sociedade.

Os modelos de comportamentos através das virtudes inseridos na obra de Gil Vicente, são ensinamentos que levariam as pessoas da sociedade a conseguissem no momento da passagem do além, a sua salvação.

Algumas virtudes catalogadas nas obras, foram encontradas como agregadoras para a salvação dentre elas estão no *Auto da Barca do Inferno*: cinco personagens: o Joane (parvo) que possuía as virtudes da sinceridade, da humildade e do temor a Deus que levaram ele a barca do paraíso, como já mencionado. Em seguida os quatro cavaleiros que possuíam virtudes como: Temor a Deus, Fidelidade a Coroa portuguesa que como retrata a narrativa tinham a certeza do seu destino, a barca do Paraíso.

Já na segunda obra analisada, o *Auto da Barca do Purgatório* verificamos em apenas um personagem que possuía virtudes a serem seguidos, virtudes essas que são: Ingenuidade e Pureza. O personagem também teve o destino a barca do paraíso.

A última parte dessa pesquisa buscou comparar os modelos educativos de cristão nas obras *Auto da Barca do Inferno*, *Auto da Barca do Purgatório* e *Auto da Barca da Glória*.

Quadro 4: Modelos Educativos de Cristão Ideal na obra: *Auto da Barca do Inferno*, *Auto da Barca do Purgatório* e *Auto da Barca da Glória*:

Obras	Modelos Educativos de Cristão ideal
<i>Auto da Barca da Inferno (1517):</i>	Joane (parvo)
<i>O Auto da Barca do Inferno (1517):</i>	Os quatro cavaleiros
<i>Auto da Barca da Purgatório (1518):</i>	O menino
<i>Auto da Barca da Glória (1519):</i>	Nenhum modelo encontrado

Através da análise de comparação das obras, podemos perceber quais foram as virtudes que eram importantes a serem seguidas pelos indivíduos medievais mencionados anteriormente no *Quadro 1*. Na peça o *Auto da barca do Inferno* verificamos modelos como: Sinceridade, Humildade, Temor a Deus, Fidelidade à Coroa portuguesa. Em contraponto, na segunda obra analisada o *Auto da barca do Purgatório* verificamos outras virtudes encontradas, através do personagem Menino, como a Ingenuidade e Pureza.

Na última obra apresentada à corte, *Auto da Barca da Glória*, Gil Vicente não atribui há nenhum personagem uma virtude que poderiam ter tido na vida terrena, porém quando terminamos de ler essa peça, percebermos que todos eles foram “salvos”, pelo verdadeiro arrependimento de todos os delitos em suas vidas.

Gil Vicente representa as consequências no Além desses conflitos morais e sociais dos portugueses. À intenção do dramaturgo foi fazer o público refletir sobre sua vivência e optar por modificá-la antes do julgamento final, retornando com isso a práticas religiosas compromissadas e sinceras.

Deste modo, as obras de Gil Vicente são um estímulo à memória cristã, no que diz respeito à função social e pedagógica de seus textos. Para além do entretenimento, a exposição dos modelos sociais ensinava ao público os comportamentos corretos e a necessidade de se resistir às tentações e ilusões do mundo, que levavam à condenação eterna.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006

BASCHET, Jérôme. Diabo. In: Le Goff, Jacques. SCHMITT, Jean-Claude (coord.) **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. V. I. Trad. de Hilário Franco Júnior. São Paulo/ Bauru: Imprensa Oficial/ EDUSC, 2006, volume I.

BERARDINELLI, Cleonice. **Gil Vicente: autos: organização, apresentação e ensaios**. Editora: Casa da palavra, Rio de Janeiro, 2012.

BERNARDES, José Augusto Cardoso (coord.); CAMÕES, José (coord). **Gil Vicente: Compêndio**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2019

BOTELHO, Rafael. Uma Análise Semiótica do “Auto Da Barca Do Inferno”. **Mimesis**, Bauru, v. 37, n. 1, p. 61-76, 2016.

COSTA, Ricardo da. **A Cavalaria Perfeita e as Virtudes do Bom Cavaleiro no Livro da Ordem da Cavalaria**. In: **Ensaio de História Medieval**. Rio de Janeiro: Editora Sétimo Selo, 2009. P. 48-70.

COSTA, Daniel L. **A Instituição Do Inferno Medieval**. In: X Jornada de estudos Antigos e Medievais. Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em <file:///C:/Users/Laura/Downloads/01%20A%20Institui%C3%A7%C3%A3o%20do%20Inferno%20Medieval.pdf>; acesso: dia 20/07/2021 as 14:30.

CORTEZ, Clarice Zamonaro. As Representações da Infância Na Idade Média. Jornada de Estudos antigos e medievais: **Anais**. Universidade Estadual de Maringá, 2011. disponível em: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2011/pdf/comun/03018.pdf>; Acesso: dia 17/10/2020 as 15:15.

DELUMEAU, Jean. **O que sobrou do Paraíso?** 1ª edição. Companhia das Letras, 2003.

DUBY, Georges. **As Três Ordens ou o Imaginário do Feudalismo**. Tradução: Maria Helena Costa Dias. 2ª edição. Lisboa. Editorial Estampa, 1994

DUBBY, G. **A sociedade cavaleiresca**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LE GOFF, Jacques. Além. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (coord.) **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. V. I. Trad. de Hilário Franco Júnior. São Paulo/ Bauru: Imprensa Oficial/ EDUSC, 2006.

LE GOFF, Jacques. **As raízes medievais da Europa**. 2.ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

LE GOFF, J. **Uma longa Idade Média**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1998.

LE GOFF, Jacques. **O Nascimento do Purgatório**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

LE GOFF, Jacques. CARDINI, Franco. **O Homem Medieval**. Lisboa: Presença, 1990.

MEHL, Jean-Michel. Jogo. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (coord.) **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Trad. De Hilário Franco Júnior. São Paulo/ Bauru: Imprensa Oficial/ EDUSC, 2006, V. II.

MUMCHEMBLED, Robert. **Uma história do diabo – séculos XII-XX**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2001

NUNES. Rui Afonso da Costa. **História da Educação Medieval**. São Paulo, 1998

RAMOS. Ensaio: **As Barcas de Gil Vicente**. LÓGOS – Biblioteca do Tempo, N° 3, 1° S Sem. 2018. (p.139-151)..

Lisboa: Portugal, 1982.

VICENTE, Gil. **As Obras de Gil Vicente**, dir. José Camões. 5 vols. Lisboa, INCM, 2002.

ZIERER, Adriana. *Paraíso versus Inferno: a Visão de Tíndalo e a viagem medieval em busca da salvação da alma*. **Mirabilia**, v. 2, 2002.

DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: OS AVANÇOS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Mário Jorge Araujo Belfort¹

Sandra Regina Rodrigues dos Santos²

RESUMO: Historicamente, o sistema educacional brasileiro vem adquirindo significativos avanços no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas educacionais, estabelecendo legislações normativas cuja finalidade é o aprimoramento dos currículos escolares e do trabalho de professores em sala de aula. Dentro deste cenário, ancorada nas orientações da Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular do Território Maranhense (2019) é uma diretriz normativa que orienta as escolas maranhenses a reformularem seus currículos. Nesse sentido, a finalidade deste estudo, fruto de uma pesquisa de cunho bibliográfica e documental, busca demonstrar as implicações do Documento Curricular do Território Maranhense na atuação docente, no processo de formação continuada e no currículo da disciplina de História. O *lôcus* deste estudo foram algumas escolas municipais de São Luís. No primeiro momento da pesquisa, realizamos a análise documental do DCTMA e, em seguida, desenvolvemos o levantamento da literatura que analisa os reflexos da BNCC no DCTMA e as implicações deste último na formação continuada de professores, atuação docente e no currículo de História. No segundo momento da pesquisa, coletamos os dados a partir da aplicação de questionário, de forma remota pela plataforma do *google forms*, com professores de História do ensino básico, para levantar subsídios sobre a implantação desta norma curricular.

Palavras-Chave: Documento Curricular do Território Maranhense; Base Nacional Comum Curricular; Formação continuada; Currículo de História; Atuação Docente.

1 Graduação em História Licenciatura (UEMA) Email: araujobelfort@gmail.com ID do lattes: <https://lattes.cnpq.br/4131140572932594>

2 Professora Associada do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/UEMA) Email: sandramoicana@yahoo.com.br ID do lattes: <https://lattes.cnpq.br/6057206547897855>.

ABSTRACT: Historically, the Brazilian educational system has made significant advances in terms of the development of educational policies, establishing normative legislation whose purpose is to improve school curricula and the work of teachers in the classroom. Within this scenario, anchored in the guidelines of the National Curricular Common Base, the Documento Curricular do Território Maranhense (2019) is a normative guideline that guides schools in Maranhão to reformulate their curricula. In this sense, the purpose of this study, the result of a bibliography and documental research, is to demonstrate the implications of the Curricular Document of the Maranhense Territory in the teaching practice, in the process of continuing education and in the curriculum of the discipline of History. The locus of this study was some municipal schools in São Luís. In the first moment of the research, we carried out a document analysis of the DCTMA and, then, we developed a literature survey that analyzes the reflexes of the BNCC in the DCTMA and the implications of the latter in continuing education of teachers, teaching performance and in the curriculum of History. In the second moment of the research, we collected data from the application of a questionnaire, remotely through the google forms platform, with teachers of Basic Education History, to raise subsidies on the implementation of this curricular standard.

Keywords: Curriculum Document of the Maranhense Territory. Common National Curriculum Base. Continuing training. History Curriculum. Teaching Activities.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece orientações para a formulação dos currículos escolares nos sistemas de ensino, baseado em competências gerais e específicas das diferentes áreas do conhecimento que devem ser comuns a todas as escolas do território nacional. Após a aprovação deste documento, os sistemas de ensino buscaram adequar suas diretrizes e propostas curriculares ao que prescreve o referido documento nacional. Dessa forma, um dos programas organizados pelo Ministério da Educação para a elaboração dos documentos curriculares dos entes federados foi o *ProBNCC*, instituído pela portaria N° 331/2018 do MEC.

Assim, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), aprovado em dezembro de 2019, é uma proposta curricular

voltada para o contexto maranhense que busca atender esses requisitos para o ensino infantil e fundamental. O documento preconiza que as escolas, tanto da rede pública como privada, do estado do Maranhão reformulem seus projetos político-pedagógicos e os planos de aula dos professores.

Os dois documentos curriculares referenciados fazem parte de um conjunto de políticas vinculadas às reformas educacionais iniciadas no Brasil na década de 1990 que estabeleceram, nas últimas décadas, uma série de mudanças na educação para adequá-la com as novas exigências oriundas da reestruturação produtiva do sistema capitalista. Nesse contexto, o currículo passou por intensas redefinições para adequar-se ao novo modelo produtivo.

Conforme o DCTMA, houve uma preocupação na tentativa de contextualizar as aprendizagens a partir das características das várias regiões do estado do Maranhão, analisando as suas condições geográficas, demográficas, econômicas, sociais e culturais. Entretanto, essas aprendizagens devem levar em consideração os “[...] temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC” (MARANHÃO, 2018, p. 05). Partindo desse pressuposto, é preciso investigar quais os desafios que esta proposta curricular, a partir das prescrições da BNCC, reflete para a formação continuada e atuação destes profissionais.

Na perspectiva do teórico Ivor Goodson (1997), quando tornamos o currículo uma fonte para estudos de cunho histórico, aparecem uma série de problemas em decorrência de seu conceito possuir significados multifacetados por conta de que é um território de redefinições, disputas e negociações entre diferentes níveis e arenas políticas de vários Estados-Nações. A partir destes apontamentos, o estudioso destaca a importância do avanço nos estudos curriculares, para a compreensão mais aprofundada da relação entre conteúdo, disciplina e as noções particulares de currículo. Em suas palavras,

[...] é fundamental explorar as noções de currículo numa acepção ampla, concedendo uma atenção particular ao currículo pré-escolar e primário. À medida que a investigação for explorando a forma como a disciplina escolar se relaciona com os parâmetros de prática, começar-se-à a perceber o modo como o mundo da educação está estruturado (GOODSON, 1997, p. 26).

Analisando o Documento Curricular do Território Maranhense, os estudiosos Ana Duarte, Renato Moreira Silva e Neria Moura (2020) destacam que as propostas deste documento estão alinhadas com as orientações da BNCC no que se refere à formação a partir das competências (DUARTE; SILVA; MOURA, 2020). Nessa perspectiva, os autores destacam que as proposições do DCTMA para a formação e atuação de professores não é algo inédito. Deste modo, o Documento Curricular do Território Maranhense reforça, em seu escopo, o modelo de educação utilitarista, instaurado pela BNCC.

Posto isso, os autores asseveram que o documento orienta em suas diretrizes o desenvolvimento de estratégias para o processo de ensino-aprendizagem a partir das competências e habilidades. Em consequência, há “[...] uma responsabilização maior sobre os professores e a equipe pedagógica na garantia das aprendizagens voltadas para as competências e habilidades” (DUARTE; SILVA; MOURA, 2020, p. 31). Portanto, havendo uma maior regularização no trabalho do professor, colocando em xeque a sua autonomia.

Com base nos referenciais aqui destacados inicialmente, a finalidade deste estudo, fruto de uma pesquisa de cunho documental e de campo, é investigar o processo de implementação do Documento Curricular do Território Maranhense no contexto escolar ludovicense. Analisando as suas implicações no cotidiano das instituições da rede de educação pública em São Luís, com destaque para a formação continuada de professores de História, currículo de História e o exercício da docência. O *locus* deste estudo foram algumas escolas municipais de São Luís.

No primeiro momento da pesquisa, realizamos a análise do DCTMA no tocante ao tópico da introdução e o próprio capítulo que trata sobre a disciplina de História para os anos finais do Ensino Fundamental. Também, desenvolvemos o levantamento e análise da literatura que analisa os reflexos da BNCC no DCTMA e as implicações esta norma traz sobre a formação continuada de professores, atuação docente e no currículo de História. Nesse percurso, foram catalogados alguns estudos que abordam com mais amplitude os reflexos deste documento normativo para a educação Básica no contexto maranhense.

No segundo momento da pesquisa, coletamos os dados a partir da aplicação de questionário, de forma remota pela plataforma do *google forms*, com alguns professores de História do ensino básico de São Luís, para levantar subsídios sobre a implantação desta norma curricular. A intenção

foi perceber se de fato as orientações DCTMA estão contribuindo, ou não, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, o que pretendemos com este estudo é compreender com mais profundidade se esta legislação normativa propicia uma formação continuada para a atuação profissional dos professores de História nas instituições escolares da rede pública de São Luís. A nossa intenção maior é compreender um pouco mais sobre a realidade educacional do Maranhão.

Considerando o atual cenário educacional brasileiro e o maranhense, é importante que se ampliem cada vez mais pesquisas que analisem com mais ênfase as políticas educacionais e seus reflexos para a educação. Nesse sentido, perceberemos a necessidade de mais estudos que se debrucem sobre as implicações das proposições do Documento Curricular do Território Maranhense, no tocante a formação continuada de professores de História, no exercício da docência e na elaboração do currículo de História.

2. O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE E O ALINHAMENTO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: implicações para a formação, exercício docente e o currículo de História

O documento curricular do território maranhense é norma curricular que foi elaborada a partir da associação colaborativa entre as redes de ensino com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação no Maranhão e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão. Inicialmente, analisando as finalidades gerais do documento, percebe-se que este nos apresenta uma preocupação em direcionar uma prática pedagógica “[...] observando as características geográficas, demográficas, econômicas, e socioculturais do estado [...]” (MARANHÃO, 2019, p. 05). Nesse contexto, o documento explana a respeito das particularidades do Estado do Maranhão:

Apesar de compor a região Nordeste do Brasil, o estado do Maranhão é considerado um território de transição, pois possui a oeste uma vegetação da úmida floresta amazônica e a leste o semiárido nordestino. Essa característica transicional contribui para a geração de condições ambientais, culturais, sociais e econômicas

bem diversificadas. O estado, por sua riqueza natural, constitui vasto campo de exploração humana, com impactos ambientais e sociais de grandes proporções (MARANHÃO, 2019, p. 10).

Se preocupando em trazer como proposta de currículo voltada para a valorização da diversidade do Maranhão, o documento deixa evidente que as escolas devem ter um papel muito importante nesse processo, pois este ambiente de trabalho é um elemento-chave no processo da formação continuada de professores. Posto isso, a escola deve ser um ambiente democrático e que saiba dialogar com as diferenças. Logo,

A aprendizagem e o desenvolvimento daqueles que se encontram na escola é responsabilidade de todos que dela fazem parte. Assim, a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão, as Secretarias Municipais de Educação e a rede privada de ensino devem propiciar as condições básicas para que isso efetivamente aconteça, bem como assegurar a formação continuada indispensável para o bom desempenho dos professores e o alcance do sucesso escolar dos estudantes (MARANHÃO, 2019, p. 05).

Outra finalidade do DCTMA é servir de suporte para que as escolas das redes públicas municipais e privadas de ensino de nosso Estado possam reformularem seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos. Portanto, para que isso aconteça, o documento adverte que é essencial que todos os atores que fazem parte da escola promovam debates buscando formas de trabalhar com as orientações do DCTMA. Nesse sentido, o documento ressalta que os currículos escolares devem estabelecer um campo frutífero onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade possam interagir. Ao mesmo tempo, o currículo precisa estar vinculado com as experiências sociais e culturais de cada aluno para favorecer “[...] a formação da personalidade, além de ser um motivador para o estudante aprender mais consistentemente, pois terá condições de se perceber com partícipe do processo” (MARANHÃO, 2019, p. 17).

1.1 As proposições do DCTMA para Currículo de história:

Para a área de História, o DCTM evidencia que uma de suas finalidades para esta disciplina é a construção de um ensino que rejeite o eurocentrismo, dando ênfase ao protagonismo tanto dos povos

africanos e indígenas, com suas resistências e legados culturais que estão historicamente enraizados no Maranhão. Nas palavras do documento:

A rejeição ao eurocentrismo é especialmente importante no estudo do Maranhão, um estado constituído por um emaranhado de culturas intercruzadas, pois somente assim a maioria dos estudantes poderá se reconhecer na história estudada, sentindo-se estimulada a aprendê-la para construir um passado que lhe seja útil para a compreensão da própria posição na sociedade (MARANHÃO, 2019, p. 436).

Em vista de atender as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o documento orienta que os professores não devem se atentarem somente com a História da Europa, mas também integrando a História de África e da América. Ao mesmo tempo, os docentes devem trabalhar estes assuntos a partir de diferentes interpretações e posicionamentos “[...] de modo que os adolescentes tomem consciência de que a memória e a história são produzidas a partir de diferentes perspectivas” (MARANHÃO, 2019, p. 439).

Nesse sentido, o documento propõe que os docentes problematizem sobre as condições sociais, políticas, culturais e econômicas destes grupos sociais com a finalidade de despertar, por parte dos estudantes, o discernimento crítico para que possam intervir nos debates em sala de aula, apresentando elementos que estão conectados às suas realidades.

A nível de discurso, o documento se posiciona ressaltando que o conhecimento histórico não é dado a partir de uma autoridade, em que há somente uma interpretação sobre os eventos, mas, sim, construído de forma científica no qual a diversidade, a democracia e o lugar de fala e escrita do historiador são elementos fundamentais para este processo (MARANHÃO, 2019).

Todavia, quando observamos as **Unidades Temáticas** para os anos finais do Ensino Fundamental propostas para a disciplina de História, percebe-se que o documento está totalmente compactuado com as Unidades Temáticas apresentadas pela BNCC de História para o mesmo nível de ensino.

Dessa forma, para o sexto ano temos as Unidades Temáticas: **História: tempo, espaço e formas de registros, A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades, Lógicas da organização política e Trabalho e formas de organização**

social e cultural. Para o sétimo ano: **O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias, Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo, A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano, Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.** No oitavo ano temos: **O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise, Os processos de independência nas Américas, O Brasil no século XIX e Configurações do mundo no século XIX.** Por fim, as unidades temáticas para o nono ano são: **O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, Totalitarismo e conflitos mundiais, Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 e A história recente.**

Ao elencarmos as Unidades Temáticas acima, vemos que elas fazem mais referência a História europeia do que a dos povos africanos e indígenas. Além disso, apesar de apresentar conteúdos referentes a História do Maranhão dialogando com os conteúdos de História Geral e do Brasil, é predominante nos **Objetos de conhecimento** também um forte direcionamento para a história dos grupos dominantes, com pouca ênfase sobre a história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Visualizando os objetos de conhecimentos direcionados para o sexto ano, devem ser trabalhados com os estudantes nas aulas de História os eventos que vão desde a origem da humanidade até a Idade Média. Um ponto interessante é o fato de haver um objeto que discute sobre a importância dos sítios arqueológicos no Maranhão. Os conhecimentos apresentados são:

A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias e as diferentes formas de vivenciar e marcar o tempo; Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico com enfoque no Maranhão; As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização e as mais recentes descobertas arqueológicas que apontam para a origem da humanidade – sítios arqueológicos do Maranhão; ovos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais; O Ocidente clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma; As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma: – Domínios e expansão das culturas grega e romana. – Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa

forma de organização política. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageira ou aldeias; A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média; O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio. Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval; O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média; O papel da mulher na Grécia e em Roma e no período medieval (MARANHÃO, 2019, p. 450-51).

Para o sétimo ano, são propostos conhecimentos que remetem as transformações vivenciadas na Idade Moderna. Conforme o documento, é importante que os discentes aprendam sobre o significado do termo “modernidade” e os seus impactos sociais, culturais, políticos e econômicos para os povos que habitavam no Brasil e no Maranhão. Os objetos de conhecimento são:

A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno; Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial com enfoque nas religiosidades de matriz afro-indígena; Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. Renascimentos artísticos e culturais; Reformas religiosas: a cristandade fragmentada; As descobertas científicas e a expansão marítima; A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa; A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. A Revolta de Bequimão e os conflitos entre colonos, jesuítas e indígenas no Maranhão; A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. Franceses e portugueses na disputa pelo Maranhão. A presença holandesa no litoral maranhense; As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental; As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades

ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados. Período Pombalino e a Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. A escravização de indígenas e africanos no Maranhão e sua relação com a produção para o mercado interno e externo; A emergência do capitalismo (MARANHÃO, 2019, p. 452-53).

No oitavo ano, os objetos que são apresentados dialogam com o surgimento das ideias liberais e a expansão do sistema capitalista de produção que proporcionaram novas dinâmicas sociais no mundo inteiro, sobretudo, no território brasileiro e maranhense. Os objetos destacados são:

A questão do Iluminismo e da ilustração; As revoluções inglesas e os princípios do Liberalismo; Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas; Revolução Francesa e seus desdobramentos; Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana; Independência dos Estados Unidos da América e independências na América espanhola. A revolução dos escravizados em São Domingos e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti. Os caminhos até a independência do Brasil. A adesão do Maranhão ao processo de independência do Brasil; A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão; Brasil: Primeiro Reinado. O Período Regencial e as contestações ao poder central. O conflito dos Balaios no Maranhão. Brasil do Segundo Reinado: política e economia. A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado. Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai; O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial. A crise agroexportadora do Maranhão; Políticas de extermínio do indígena durante o Império; A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil. Grupo Maranhense do Romantismo e os Novos Atenienses; Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias; Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais; Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX; O imperialismo

européu e a partilha da África e da Ásia; Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória (MARANHÃO, 2019, p. 453-455).

Por fim, para o nono ano, são elencados no documento os objetos de conhecimentos que tratam das transformações sociais e políticas ocorridas no fim do século XIX e as experiências dos países capitalistas e socialistas no século XX, discutindo o surgimento de políticas autoritárias e os movimentos liderados por diversos grupos em prol dos seus direitos no contexto brasileiro e maranhense.

Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo. A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. A adesão do Maranhão à República e a formação dos grupos oligárquicos; A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. Primeira República e suas características. Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930. Oligarquia Vitorinista no Maranhão; O período varguista e suas contradições. A emergência da vida urbana e a segregação espacial. O trabalhismo e seu protagonismo político; A questão indígena durante a República (até 1964). A Revolta de Alto Alegre-Barra do Corda; Anarquismo e protagonismo feminino; O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial. A questão da Palestina. A Revolução Russa. A crise capitalista de 1929; A emergência do fascismo e do nazismo. A Segunda Guerra Mundial. Judeus e outras vítimas do holocausto; O colonialismo na África. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos; A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos; O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação. A crise da indústria manufatureira do Maranhão; Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. A Oligarquia Sarney. Projeto Grande Carajás e expansão agrícola no Sul do

Maranhão. As questões indígena e negra e a ditadura; O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da Globalização; A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos. A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba; As experiências ditatoriais na América Latina; Os processos de descolonização na África e na Ásia; O fim da Guerra Fria e o processo de globalização. Políticas econômicas na América Latina; Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade. As pautas dos povos indígenas no século XXI, com enfoque no Maranhão, e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional (MARANHÃO, 2019, 456-459).

Como podemos perceber, nos objetos destacados há minimamente o destaque para os processos históricos que retratem o modo de vida e as resistências dos povos africanos, das sociedades indígenas e da população afro-brasileira. Por muito tempo, estes sujeitos históricos foram relegados à condição de subalternidade nos estudos das Ciências Humanas. É perceptível, também, que o documento não problematiza mais a fundo sobre as desigualdades sociais e de gênero e, principalmente, sobre o racismo ao longo da história do Brasil colonial, imperial e republicano.

Portanto, é evidente que as Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento elencados pela proposta de História do DCTM seguem, em seus discursos, as premissas prescritas pela BNCC. Contribuindo para este debate, Aléxia Pádua Franco, Astrogildo Fernandes da Silva Junior e Selva Guimarães (2018) compreendem que, na BNCC de História,

[...] os conteúdos propostos nas unidades temáticas e a forma em que estão organizadas no documento não rompem com a perspectiva eurocêntrica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira. Nos

objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno (FRANCO; JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1024).

No que se refere as Habilidades apresentadas no organizador curricular da proposta de História do DCTM, é evidente que todas foram copiadas da BNCC. Além disso, percebemos que cada habilidade é iniciada a partir de verbos como: “analisar”, “identificar”, “comparar”, “descrever”, “discutir”, “caracterizar”, “explicar”, “aplicar”, etc., mas em nenhuma delas há a utilização do verbo “problematizar”. Referente a este aspecto evidenciado na BNCC de História, Franco, Júnior e Guimarães (2018) avaliam:

O texto do documento seleciona e indica os processos considerados imperativos na formação dos estudantes: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto. Reforça que tais processos estimulam o pensamento. No entanto, o texto é discreto em relação à estimular a problematização (FRANCO; JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1020).

No tocante as **Atividades Sugeridas** pela proposta da História do DCTM, há nas orientações do organizador a proposição de diversas atividades para que os professores trabalhem juntamente com os discentes na sala de aula. Dessa forma, as propostas que ganham mais destaque são: pesquisas, produção textual, debates temáticos, utilização de audiovisual e rodas de leitura e conversa. Logo, são atividades que podem possibilitar nos estudantes uma participação mais ativa nas aulas de História, seja expressando suas opiniões ou construindo saberes.

Entretanto, por conta de estarem integradas com as **Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades**, estas atividades pouco contribuem para a construção de um ensino de História problematizador, que desenvolva nos estudantes uma postura questionadora sobre a estrutura exploratória do sistema capitalista, a atitude racista e desumana cometida pelos colonizadores e que perdura até os dias atuais, as lutas por igualdade de direito e cidadania protagonizada

pelos povos afrodescendentes e indígenas e, muito menos, sobre o machismo e a resistência feminina frente a padrões sociais masculinos.

Portanto, corroboramos com as reflexões da estudiosa Sandra Regina Rodrigues dos Santos (2021) que a tentativa de superação do eurocentrismo, evidenciado pelo DCTM, não se concretiza, pois “[...] percebemos pelo organizador curricular que ainda existe uma predominância desses conhecimentos europeus, bem como de uma história cronológica, elitista, que não expressa o protagonismo das camadas populares” (SANTOS, 2021, p. 335).

Além disso, é evidente que os conteúdos apresentados estão alinhados com o tradicional modelo quadripartite dos eventos históricos, sendo que há outras formas de leituras e noções sobre o tempo histórico. Nesse sentido, ressaltamos que a proposta de romper com os padrões instituídos eurocentrismo não é devidamente contemplada neste componente.

A partir das contribuições dos autores discutidos nesse debate, é bastante evidente que a Base Nacional Comum Curricular centralizou o currículo de História do Documento Curricular do Território Maranhense, controlando os conhecimentos que os estudantes devem aprenderem e silenciando a História de diversos sujeitos como os povos africanos e afro-brasileiros, os povos indígenas, as mulheres e os trabalhadores (as) urbanos (as) e camponeses (as).

2.3. As implicações para a atuação de professores de história e formação continuada:

Apesar de o Documento Curricular do Território Maranhense discutir a respeito da ideia de maranhensidade, demonstrando a preocupação com as diversidades étnico-culturais dos alunos e dos professores do Estado do Maranhão, com a intenção de reconstruir os currículos das escolas de ensino fundamental para estabelecer um ensino laico, democrático e que respeite as diferenças, todavia, percebemos pouca ênfase na valorização do saber dos professores. Nesse contexto, vemos que o DCTMA, a partir das centralizações da BNCC, eleva a carga de responsabilização sobre os professores maranhenses, não se atentando para a melhoria das suas condições de trabalho e tampouco na autonomia destes sujeitos no processo de exercício da docência.

Nessa perspectiva, discutindo a respeito das orientações da BNCC que estendem para o DCTMA, os autores Duarte, Silva e Moura

(2020) iniciam sua discussão, ressaltando que a educação na década de 1990 vai ter fortes influências do neoliberalismo, configurando, principalmente, as políticas educacionais brasileiras até o tempo presente. Para os autores, a perspectiva neoliberal atende

[...] à reorganização do capital. Este, em nível global, emerge dos países centrais e impõe mudanças estruturais aos países periféricos. Essas mudanças modificam as relações sociais e conferem novos significados à própria noção de trabalho, qualificação, competência e formação profissional (DUARTE; SILVA; MOURA, 2020, p. 23).

Neste aspecto, os autores compreendem que o projeto neoliberal busca o estabelecimento de uma educação que atenda às necessidades do capital, desconfigurando uma formação humana, crítica e emancipadora preocupada com as desigualdades que estão presentes na realidade do país. A partir do uso do termo competência, é visível que a BNCC naturaliza a ideia de que é preciso preparar os estudantes para o mundo do trabalho. Logo, à medida que este discurso é implementado nas diretrizes curriculares dos entes federados, percebemos os diversos retrocessos que acarretam para a prática educativa. Destacando-se nesse contexto o Documento Curricular do Território Maranhense.

Partindo deste ponto, os autores asseveram que a DCTMA, está ancorada nas propostas da BNCC, principalmente no tocante à retomada do conceito de competências. Portanto, os autores pontuam que, apesar do DCTMA trazer um discurso maquiado a partir das bases teóricas da pedagogia transformadora de Paulo Freire, é perceptível que

[...] o DCTM tem na sua essência tudo que a BNCC defende e incorporou o conceito utilitarista de formar pessoas com as competências para o mercado de trabalho. Ao analisar o processo de elaboração da BNCC e do DCTM encontra-se as bases conceituais de competência utilizadas anteriormente em outros marcos legais da educação brasileira (DUARTE; SILVA; MOURA, 2020, p. 32).

Por fim, a partir destas constatações, os autores fazem um convite para que novas reflexões sejam feitas. Nesse sentido, é fundamental compreender as contradições que estes documentos proporcionam para a formação dos sujeitos brasileiros. Deste modo os autores acentuam:

Cabe destacar que nem a BNCC nem o DCTM podem engessar o pensamento crítico que deve ser preponderante na reformulação dos currículos. O mais importante nesse momento de implantação da base é buscar compreender o tipo de pessoas que queremos formar, qual modelo educacional atende a formação de sujeitos capazes de perceberem contradições sociais e apresentarem-se como uma esperança de mudanças (DUARTE; SILVA; MOURA, 2020, p. 32).

No que se refere a formação continuada de professores, apesar de o DCTMA ser o *ponto de partida* para viabilizar este processo, entretanto é perceptível que este documento, assim como na BNCC, estabelece um controle de regulamentação do trabalho dos profissionais da educação. Nesse sentido, queremos ressaltar que a (re)formulação dos currículos das escolas maranhenses deveriam atender ao proposto por Alice Casimiro Lopes (2018), que assevera:

Na direção do que aqui apresento, todo o esforço – financeiro, humano, intelectual – investido na produção de uma base curricular [...] deveria estar sendo investido na valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo. Seria possível investir, por exemplo, no efeito multiplicador das parcerias entre Universidade e Secretarias de Educação estaduais e municipais para a formação em currículo. Não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolvermos esses docentes sem salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer. (LOPES, 2018, p. 27).

Por fim, a partir das reflexões sobre o Documento Curricular do Território Maranhense, percebemos que, apesar desta diretriz normativa buscar nas singularidades regionais e culturais do Maranhão em em proposta educativa de formação de estudantes e professores, suas proposições pouco esclarecem a respeito da construção de uma formação continuada de professores que atendam aos desafios atuais no campo educacional, valorizando seus saberes e reflexões. Dessa forma, as políticas públicas devem ter a preocupação em elaborar documentos curriculares normativos que valorizem cada vez mais os professores. Assim, melhorando a qualidade da rede de ensino do Estado do Maranhão.

3. PROFESSORES DE HISTÓRIA E AS PROPOSIÇÕES DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: algumas considerações

Por conta da pandemia gerada a partir do vírus covid-19, optamos por aplicar o questionário de forma remota, via online pela ferramenta *Google Forms*, com os professores que estavam fazendo parte da pesquisa. As escolas que os profissionais atuam são: U. I. Maria do Carmo Abreu da Silveira e o U. E. B. Gov. Jakson Kepler Lago.³

Referente aos professores que participaram, ao todo são três profissionais que trabalham no sistema no sistema público de ensino do município de São Luís. Logo, contamos com a participação de duas professoras graduadas na área de História e um professor que tem a titulação de mestre. Por questões de segurança, identificamos cada profissional por uma letra do alfabeto.

No tocante ao questionário, este foi construído a partir das leituras referentes sobre o alinhamento do Documento Curricular do Território Maranhense com a Base Nacional Comum Curricular, tratando sobre a formação docente com destaque para a formação continuada e sobre a elaboração do currículo de História. Nossa intenção foi é compreender se o documento, a partir dos depoimentos destes professores, vem de fato avançando para a melhoria do ensino de História nas escolas onde atuam.

Quando foi questionado aos professores participantes deste estudo se o Documento Curricular do Território Maranhense orienta um ensino de História que busca a ruptura com a perspectiva eurocêntrica, obtivemos respostas com diferentes pontos de vista.

Na primeira resposta, a professora N, em seu entendimento, destaca que o DCTMA estabelece esta ruptura, conseguindo discutir os processos históricos de outros continentes, sobretudo o africano e sua importância para a população maranhense. Em suas palavras: “Sim. Ao trabalhar de forma intercalada os conteúdos da territorialidade maranhense, o professor consegue prestigiar os diversos Continentes e não apenas o Europeu, tais como, o Africano e suas contribuições para a formação do povo maranhense” (Professora N).

Concordando com alguns elementos da fala de N, a professora M afirma que a proposta do DCTMA se apresenta relevante, por conta de que auxilia os professores no trabalho com o conhecimento regional

3 Foram procuradas algumas escolas da rede de Ensino Básico da São Luís, no qual foram repassados os contatos dos professores. Entretanto, não houve retorno por parte da maioria destes profissionais.

do Estado. Como ela pontua: “ Sim, achei bastante relevante essa nova proposta de ensino na disciplina de História. Sendo de suma importância que tenhamos acesso a esses assuntos que caracterizam o conhecimento regional” (Professora M).

Discordando das falas apresentadas pelas docentes N e M, o professor A pontua que as proposições do DCTMA ainda estão fortemente ligadas à perspectiva eurocêntrica, trazendo reflexos negativos para o trabalho com a História local. De acordo com o docente:

Não. Apesar de existirem muitas evoluções metodológicas e curriculares, ainda há considerável sujeição a uma espécie de “eixo orientador” da narrativa histórica local, isto é, uma iminente aproximação com elementos explicativos de natureza eurocêntrica (Professor A).

Analisando as respostas dos professores participantes, podemos constatar que apesar do DCTMA proporcionar para a disciplina de História a tentativa de superar a perspectiva eurocêntrica no processo de ensino- aprendizagem, tal proposta não se mostra efetiva, pois a própria organização das temáticas propostas para serem trabalhadas em sala de aula não se harmonizam com os fundamentos contemplados no texto do documento.

Nesse sentido, o que vemos é que os conteúdos históricos, majoritariamente, são mais ligados a história dos povos europeus, fazendo pouca menção a História de povos africanos e indígenas. Mesmo que em suas proposições o DCTMA tenha como finalidade possibilitar a valorização da História local do Estado, entretanto o protagonismo destes processos históricos fica a cargo dos atores da elite e não das populações descendentes dos povos africanos e indígenas que protagonizaram lutas históricas para garantirem o direito de liberdade e reconhecimento por parte do Estado brasileiro.

Dialogando com as reflexões da estudiosa Sandra Regina dos Santos (2021), tal proposta de superação do eurocentrismo não se cristaliza por conta de que na estrutura das temáticas propostas para a segunda etapa do ensino fundamental percebe-se a abrangência do conhecimento da história do ponto de vista eurocentrado, elitista e que vai na contramão das experiências e das resistências das camadas populares.

Por estes aspectos, considera-se que apesar dos autores do documento destacarem a “rejeição ao eurocentrismo”

[...], para que os estudantes maranhenses possam se reconhecer na História estudada, percebemos pelo organizador curricular que ainda existe uma predominância desses conhecimentos europeus, bem como de uma história cronológica, elitista, que não expressa o protagonismo das camadas populares (SANTOS, 2021, p. 335).

Portanto, este eurocentrismo, segundo a estudiosa, formata tanto os materiais didáticos como as normas curriculares com suas proposições estigmatizantes e preconceituosas. Assim, contribuindo para a preservação do etnocentrismo europeu e colocando em xeque a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 e as lutas históricas que abriram os caminhos para a efetivação destas leis.

Ao questionarmos os profissionais participantes se a proposta de formação continuada destacada no documento agrega ou agregaram em suas atuações docentes, fica claro que o documento apresenta uma proposta com pouca ênfase no aprimoramento das atuações pedagógicas destes professores.

Nesse contexto, a professora N ressalta que, apesar de utilizar as orientações do DCTMA no seu planejamento, no conteúdo do documento não há uma proposta que contemple uma formação continuada. Deste modo, a docente afirma: «Infelizmente, esses conteúdos não são prestigiados no espaço da formação continuada; embora são elencados no espaço do planejamento» (Professora N).

A professora M destaca em sua fala que as proposições do DCTMA agregam em sua atuação profissional em sala de aula. Assim, a docente afirma: “Então, de início percebi que as propostas inseridas no DCTMA agregam bastante na minha atuação como profissional no ensino de História” (Professora M).

O professor A aponta em seu depoimento que o documento curricular apresenta esta proposta de forma precária, sem efetivação. Assim, o professor ainda realça que tal efetivação não se concretiza por conta do caráter insuficiente do modelo de aprimoramento dos professores da rede pública do ensino básico. Nas palavras do docente:

Penso que de maneira muito precária, com vistas, prioritariamente, para uma formação continuada mais protocolar do que realmente efetiva. Além disso, acredito também que mesmo essa possibilidade de efetivação é inviável pelo caráter deficitário dos modelos de aperfeiçoamento docente (Professor A).

A partir das respostas dos professores, uma das professoras pontua que as orientações do Documento Curricular do Território Maranhense agregam em sua atuação profissional. Entretanto, em sua resposta, a mesma não faz menção sobre a formação continuada. Por outro lado, dois destes professores compreendem que no bojo das propostas do DCTMA não há uma discussão aprofundada no que diz respeito a formação continuada de professores.

Discutindo as proposições do DCTMA sobre o processo de formação continuada para os professores, a autora Sandra Regina dos Santos (2021) compreende que o documento não traz uma proposta, é omissa, não se preocupando em apresentar uma discussão qualquer, até mesmo de aperfeiçoamento sobre a atuação dos professores. Nessa perspectiva, a autora ressalta:

Quanto ao modelo da formação continuada de professores, o documento é omissa, não se reportando sobre este aspecto. Por outro lado, temos clareza dos impactos que ocorrerão na formação de professores, tanto inicial como continuada, em nível local como nacional, atingindo principalmente a formação inicial, se considerarmos o que propõe a atual Resolução nº 2/2019- CNE (SANTOS, 2021, p. 336).

Partindo deste ângulo, a autora explica que para que as finalidades do DCTMA sejam exitosas tanto na construção dos currículos escolares e nas reestruturações pedagógicas dos professores, é fundamental o estabelecimento de uma formação continuada que contemple todos os professores tanto da rede pública como da privada do Maranhão. A partir das pontuações desta autora, fica claro que DCTMA apresenta limitações para a formação continuada por conta do alinhamento com a BNCC. Deste modo, Luís Fernandes Dourado e João de Oliveira (2018) destacam que a BNCC não é uma norma que atende aos objetivos propostos tanto pela constituição Federal como pelo PNE 2014-24. Nesse sentido, a Base desconsidera os valores culturais, artísticos e históricos da população brasileira no processo formativo do docente.

Por fim, ao indagarmos aos professores se as propostas do DCTMA para o ensino de História propiciam aos professores os pressupostos da ação reflexiva para o aprimoramento de suas atuações em sala de aula, também obtivemos respostas divergentes.

Respondendo ao questionamento, a professora N salienta que sim, por conta de que o documento curricular do Estado dialoga com a

BNCC. Deste modo, na opinião da professora, possibilita ao docente traçar um paralelo entre as temáticas e aproxima-las para a realidade dos alunos maranhenses. Como ela afirma: “SIM. Uma vez que a sistematização dos conteúdos constante no DCTMA e a sua contextualização com a BNCC, possibilita ao professor fazer esse paralelo entre as temáticas, trazendo para uma realidade mais próxima do aluno maranhense” (Professora N).

Nas palavras da professora M, sua resposta foi “Sim, analisando alguns pressupostos do DCTMA percebi que será de grande relevância para minha prática escolar, e também para minha reflexão enquanto professor de História” (Professora M). Portanto, em sua resposta, ela percebe a partir da proposta do documento para o exercício da reflexão sobre a ação, ela conseguirá aprimorar a sua prática.

Em desacordo com a resposta anterior, o professor A assevera em seu depoimento que o documento propõe os pressupostos da reflexão de forma rasa, precária e com pouca fundamentação. Nesse ângulo, o docente ressalta: “Observo como algo meramente protocolar, estéril e deficitário no seu eixo propositivo no que tange a uma concepção de educação e ensino como fatores permeados de polissemia” (Professor A).

Deste modo, conforme os depoimentos dos professores sobre esta pergunta, é perceptível que parte destes profissionais compreendem que a tentativa do DCTMA de buscar na regionalidade o elemento norteador das suas reflexões se torna uma tarefa positiva para o aperfeiçoamento de suas atuações nos seus ambientes de trabalho. Todavia, vemos que nas respostas são ressaltadas que o documento apresenta uma discussão frágil, que não dá conta dos desafios que surgem no cenário educacional ludovicense.

Entretanto, cabe aqui destacar a partir das reflexões de Santos (2021) que o DCTMA, ao propor que a sistemática da avaliação está alinhada as concepções de competências e habilidades, acaba por minimizar a capacidade de reflexão do professor no processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras da autora:

A sistemática da avaliação da aprendizagem, embora traga perspectivas que favorecem o desempenho discente, amarra os instrumentos avaliativos nas competências e habilidades, deixando fora desse processo os conhecimentos a serem aprendidos, o que certamente vai dificultar a ação reflexiva, proposta para o processo ensino e aprendizagem, devendo estar presente em todo o processo pedagógico, incluindo a avaliação da aprendizagem (SANTOS, 2021, p. 329).

Portanto, considera-se que as propostas tanto do DCTMA como da BNCC não são diferentes. Neste aspecto, o DCTMA, mesmo tendo enfatizado a importância do regional como elemento central para o processo educativo, a partir das colocações dos professores, este documento pouco avançou para a formação destes professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, constatamos que a BNCC foi construída a partir de um projeto neoliberal, visando atender a demanda do capitalismo mundial, respaldando-se em modelos internacionais, retirando o teor reflexivo e crítico do ensino e implementando o caráter racional, competitivo, autoritário e anti-democrático. Além disso, este documento normativo trouxe implicações negativas para o ensino de História, visto que há pouca ênfase sobre os processos históricos e culturais dos povos africanos e indígenas, retratando uma história elitista, desvalorizando as experiências subalternas e os processos de resistência destes sujeitos.

Por conta da centralização das diretrizes da BNCC para a área de História, a tentativa de superar a perspectiva eurocêntrica dos eventos históricos apresentados no componente de História do DCTM não se apresenta de forma evidente, visto que na análise das temáticas para o ensino de História, ainda percebemos que há um grande direcionamento para o estudo dos povos europeus, com pouca ênfase na abordagem da História dos povos africanos e indígenas.

A partir das respostas dos professores ao questionário, podemos constatar que os professores concordam que o DCTMA proporciona avanços para a construção de um ensino História pautado nas vivências das populações africanas e indígenas. Por este ângulo, destacamos a importância de o documento apresentar uma preocupação mais aprofundada em superar o eurocentrismo, visto que o Maranhão é um dos Estados brasileiros em que mais se percebe a presença de diversos grupos étnicos descendentes destes povos.

Além disso, ficou perceptível nas falas dos docentes questionados que as proposições do DCTMA estão alinhadas com a BNCC no que seja refere a formação por competências. Logo, nem todos os professores compreendem que as proposições do Documento Curricular do Território Maranhense possibilitam o aprimoramento de suas práticas frente aos novos desafios que surgem no cenário educacional ludovicense. É preciso que as experiências dos docentes brasileiros sejam ouvidas no processo de elaboração das políticas educacionais.

Nesse sentido, destacamos a importância do exercício de reflexão sobre a ação resultante dos seus processos de aperfeiçoamento de suas ações docentes, como na elaboração do projeto pedagógico da escola. Todavia, é perceptível nem todos os professores questionados compreendem que o DCTMA dialoga com os pressupostos da ação reflexiva do professor. Deste modo, é evidente nas pontuações dos professores questionados que o ato reflexivo proporciona a construção de uma ação pedagógica que dialogue com problemáticas que são vivenciadas na realidade da escola na qual atuam, bem como, no diálogo que estabelecem com os discentes.

Por fim, a partir das respostas dos professores obtidas nesta pesquisa, conseguimos compreender com mais profundidade que estas legislações normativas avançaram muito pouco sobre a formação profissional dos professores de História nas instituições escolares da rede pública de São Luís. Por fim, a nossa intenção maior foi compreender um pouco mais sobre a realidade educacional do Maranhão, apontando alguns aspectos que ainda são merecedores de aprofundamento por outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela; SILVA, Andréia da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ANPED. **Posição da ANPED sobre o texto referência- DCN e BNCC para a formação inicial e continuada de professores da educação básica**. Publicado em 09/10/2019.

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, Assis/SP, v.6, nº2, p.513-528, jul./dez., 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018a. Disponível em: 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In. DOURADO, Luiz Fernandes; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. – Recife: ANPAE, 2018. p. 38-44.

DUARTE, A. L. C.; SILVA, R. M.; MOURA, N. Concepção de competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM). **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 21-36, 2020.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Silva. Saberes históricos prescritos na BNCC. **Ensino Em Re-Vista**, vol. 25, nº Especial, 2018, p. 1016-1035.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Historiografia e Nação no Brasil (1838-1857)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In. AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. Recife: ANPARE, 2018.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 37-50, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui. [online]**. v. 47, n. 166, 2017, p. 1106-1133.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa, 1992.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. O currículo de História para o território maranhense: proposições alinhadas a BNCC. In. FERREIRA, Angela Ribeiro *et al* (Orgs.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 322-339.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimaraes. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas: Editora Papirus, 2012.

VARGAS, Janete Correia; ZANARDI, Isis; SANTOS, Eliane Aparecida dos; MARQUEZAN, Fernanda. A formação continuada de professores e os impactos da Base Nacional Comum Curricular: um olhar crítico para a reforma do ensino médio. **Disciplinarum scientia**, Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 18, n. 12, p. 429-443, 2017.

UMA ANÁLISE DO FEMININO NO EGITO ANTIGO

Raul Matheus do Vale Costa¹

Tatiana Raquel Reis Silva²

RESUMO: O presente artigo busca problematizar as percepções ocidentais acerca das mulheres no Egito Antigo, propondo a desconstrução de muitos arquétipos que recaem sobre os ofícios femininos bem como sobre a relação entre homens e mulheres. A depender das camadas sociais em que estes sujeitos estavam inseridos as dinâmicas e relações sociais fluem de diferentes formas. A exemplo das grandes rainhas que fizeram história ou mesmo as mulheres camponesas, sobre as quais temos poucos registros o que dificulta a reconstrução de suas respectivas histórias.

Palavras-Chave: Egito Antigo; Poder Feminino; Matriarcado.

ABSTRACT: This article seeks to problematize Western perceptions about women in Ancient Egypt, proposing the deconstruction of many archetypes that fall on female jobs, as well as on the relationship between men and women. Depending on the social layers in which these subjects were inserted, social dynamics and relationships flow in different ways. An example of the great queens who made history or even peasant women, about whom we have few records, which makes it difficult to provide their respective stories.

Key words: Ancient Egypt; Female power; Matriarchy.

INTRODUÇÃO

Não é novidade que os movimentos feministas estão presentes na sociedade ocidental há várias gerações e estes movimentos sempre lutaram por direitos reconhecidos em lei e aplicados socialmente às mulheres. A opressão, submissão à mulher e tudo aquilo que gira em torno do gênero feminino, é uma característica das sociedades regidas

1 Graduado em História Licenciatura (UEMA) E-mail: raulcosta.mateus@hotmail.com ID Lattes: 9473317802265045

2 Professora Adjunto do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/UEMA) E-mail: tatianaraquel.reis@gmail.com ID Lattes: 1154566878083509

pelo patriarcado; vetadas ao estudo, ao voto, ao livre arbítrio e ao mercado de trabalho, a mulher estava limitada e dependente da tutela do seu pai/irmão/avô/marido.

O patriarcado moldou a sociedade ocidental destituindo qualquer vestígio de emancipação feminina, deixando o legado e a contribuição das mulheres à mercê do esquecimento. O somatório deste conjunto de fatores propiciou a realidade a qual vivemos, ao estabelecer uma escala que compreende o homem, hétero e branco no topo, e a mulher negra no último degrau.

Gregory da Silva Balthazar (2011), estabelece uma discussão acerca das consequências instauradas pela historiografia patriarcal e como sua imposição contribuiu significativamente para que se reproduzisse, com passar das gerações, um passado dos grandes homens e seus feitos para a formação da nossa história. Este contexto fez com que os estudos feministas questionassem as diferenças baseadas no sexo (BALTHAZAR, 2011), visando localizar a mulher na história, o seu passado, tomando-a enquanto agente histórico também importante e transformador.

[...] as feministas se voltaram para tarefas antropológicas que definiam a existência de uma forma de comunidade ou cultura humana que, sendo anterior a essa forma social do patriarcado, estava centrada na mulher e na sua fecundidade, que classifica-se em duas formas: o matriarcado e a matrilinearidade. A primeira é a forma social na qual o poder é exercido pelas mulheres, em especial pelas mães, e a última é uma estrutura social na qual a tradição sócio-cultural é transmitida e assegurada pela figura da mulher. (BALTAZAR, 2011, p. 2)

Em uma busca incessante para encontrar respostas sobre o passado que legitimassem as causas recentes, as feministas se depararam com realidades que não seguiam necessariamente a lógica patriarcal. No Egito faraônico, por exemplo, os papéis dos homens e das mulheres no âmbito social eram muito diferentes do modelo de civilização europeia exportado pelos gregos e romanos. Alguns pesquisadores³ acreditam que as mulheres no Egito Antigo gozavam de direitos equivalentes aos tidos pelos homens, condição essa que a mulher, hoje, vem tentando conquistar.

No Egito Antigo, o sagrado constituía um pilar norteador de todas as coisas, não é à toa que as normas sociais eram construídas a partir

3 Dentre outros, ver Cheikh Anta Diop (1955).

de convicções sagradas, tomando como base os Ensinamentos de Maat⁴ e os princípios do Papiro de Ani⁵. O Papiro de Ani contém 42 confissões que caracterizam os valores éticos, morais e de justiça. Os egípcios eram regidos pelo mundo espiritual/religioso, então as leis estavam relacionadas às divindades e sua capacidade de zelar pelos ambientes, objetos e animais pertencentes à determinado deus. Assim como as sociedades contemporâneas, os eles estavam submetidos à um conjunto de normas que esclareciam os princípios de boas condutas sociais e práticas relativas ao respeito mútuo que abrangiam todos os indivíduos.

A mulher na antiguidade egípcia tinha acesso a grandes posições políticas, sendo que algumas delas ocuparam o trono por legitimidade; permitia-se que as mulheres fossem sacerdotisas, e, em suma, gozavam de uma enorme liberdade. O nome da mãe antecedia o do pai e a mulher podia ser proprietária, herdar terras, bens e adotar filhos se assim quisesse. A tutela conforme observada entre os romanos não fazia parte da realidade egípcia, nesta o pai zelava pela sua filha apenas no sentido da educação e proteção, não enquanto propriedade.

No entanto, conforme aponta Balthazar (2011), deve-se ter cautela ao analisar como a mulher se insere na sociedade egípcia, bem como refletir sobre quais os implicativos que denotam os “privilégios sociais” que elas detinham. Como o Egito possuía uma sociedade altamente hierarquizada, a mulher enquanto sujeito inserido nessa estratificação não pode ser entendida enquanto um grupo homogêneo e isolado (BALTHAZAR, 2011).

4 A Deusa *Maat*, até onde os materiais disponíveis nos permitem enxergar, surge primeiramente referida na cosmogonia não propriamente como uma deusa, mas como um atributo da deusa *Tefnut*, integrante do primeiro par divino surgido no universo, segundo a cosmogonia heliopolitana. Os egiptólogos mais proeminentes encontram dificuldades em estabelecer os atributos da deusa, identificada como “a unidade atmosférica”. O símbolo que a representa é um vaso, provavelmente sugerindo o útero feminino. Parece que os próprios egípcios tiveram dificuldades em transmitir a ideia contida em tal princípio, o que pode supostamente os ter conduzido posteriormente à identificação da deusa com seu atributo mais facilmente inteligível – o de ordenação cósmica –, *Maat*. (CAMARA, 2011, p. 52)

5 O Papiro de Ani (1300 a.C.) também é popularmente conhecido por “O Livro dos Mortos”. Ao analisar-se cada uma das 42 confissões, consegue-se estabelecer vínculos com alguns princípios de Direitos Humanos, tais como o respeito à propriedade privada (confissões 2, 3, 5, 6, 7, 9, 16, 40 e 42), a dignidade da pessoa humana (confissões 18, 20, 23, 31 e 41), o direito a vida, bem como, a integridade física e mental (confissões 4, 12, 14, 23 e 28).

EXISTIU “IGUALDADE ENTRE HOMENS E MULHERES” NO EGITO ANTIGO?

O discurso de igualdade entre os sexos masculino e feminino no Egito faraônico para alguns é tido como uma narrativa “romantizada”. Embora as mulheres de fato usufruísem de privilégios sociais mediante ao recorte temporal antigo e suas circunstâncias singulares do país, é muito difícil, ainda, afirmar que o termo “igualdade” possa ter existido na prática.

A autora Glória Maria D.L. Pratas (2011), procura esclarecer um pouco sobre os papéis, atividades econômicas e religiosas de homens e mulheres no Egito, discorrendo sobre a distinção entre ambos e como a mulher estava a mercê de cargos e profissões menores. A autora cita como exemplo o ofício de escriba e como era desejado por muitos jovens, porém, vetado ao acesso das mulheres já que estas eram preparadas para se tornarem as “Senhoras do Lar”. Mas as escritas em relevo e as pinturas apresentam um leque de ocupações que as mulheres poderiam ter na sociedade egípcia para além do domínio domiciliar.

Nos relevos e pinturas analisados, a referência às mulheres, tanto na literatura como na representação artística, relata o universo feminino em seus afazeres domésticos como a tecelagem de linho, o artesanato, a preparação de cerveja e de pão, bem como nos trabalhos do campo. Elas também foram representadas como carregadoras de oferendas nas procissões e como “carpideiras”, cujas lamentações acompanhavam a dor da família durante o processo fúnebre. (PRATAS, 2011, p. 160)

Além disso as mulheres egípcias exerceram posições que lhes conferiram importância nas esferas do poder político e administrativo do império, nomes como Cleópatra, Hatshepsut (a única e primeira mulher faraó) e Nefertiti são sempre mencionados. Porém, segundo Pratas (2011), a escassez de registros sobre as camadas mais baixas da sociedade egípcia, as famílias camponesas (que representavam a maioria da população), não nos permite compreender até que ponto essas relações se estendiam.

Para compreender melhor como funcionava a sociedade do Egito antigo, e entender o lugar da mulher nela, deve-se examinar os princípios básicos e fundamentais que a constituíam. De acordo com a autora, na antiguidade os homens eram responsáveis pelas atividades da caça, da

pesca e dos trabalhos mais pesados (edificação e construção civil, defesa territorial); já a mulher cuidava da casa, zelava pela família, e também era responsável pela coleta e agricultura.⁶

Frete ao contexto acima exposto, e como forma de refletirmos sobre o lugar ocupado pelas mulheres no Egito Antigo, vamos agora esmiuçar alguns dos ofícios femininos.

OS OFÍCIOS FEMININOS NO EGITO ANTIGO

A mulher no Egito Antigo, conforme defende Pratas (2011), ocupava uma posição secundária em relação ao homem, isto é evidente quando os cargos administrativos eram vetados à participação feminina, sendo relegados as mulheres funções maternas e domiciliares. Com exceção à algumas rainhas que governaram o Egito em posições de regentes, por ausência de herdeiros com idade para assumir os direitos e deveres de um legítimo Faraó; e Hatshepsut, a mulher Faraó com mandato mais longo da história do país⁷

As mulheres na antiguidade egípcia trabalhavam, assim como os homens, na corveia do Faraó. Margaret Bakos (2009), assinala as egípcias não desempenhavam atividades administrativas, apenas algumas mulheres ficaram conhecidas por cuidarem dos interesses relativos às atividades do marido, evidenciando o quanto a participação feminina no setor econômico e administrativo era restrita.

Era comum que mulheres jovens desempenhassem atividades de dançarinas e acrobatas, podendo fazer companhia para os homens durante as procissões de ordem religiosa, com a função de agradecer aos Deuses com músicas e danças, que se mostravam em demasiado profissionais. Outra atividade destacada pela autora, que competiam às mulheres desempenhar, era a coleta das flores e extração das suas respectivas essências (BAKOS, 2009).

No que compete à esfera religiosa as mulheres detinham uma participação importante: recebiam títulos e até mesmo cargos enquanto

6 As inscrições demonstram uma visão dual das mulheres: ou elas eram “honradas” – estavam em conformidade com as normas sociais (os textos sapienciais de todos os períodos deixam claro que a mulher era responsável pela casa e que seu dever era ter filhos), ou que representavam “perigo” – quando não apresentavam essa conformidade. Já nos textos autobiográficos, o que vemos são referências às mulheres por meio de sua relação com os homens, ou seja, com seus maridos e filhos. (PRATAS, 2011, p. 6)

7 Hatshepsut, que governo o Egito durante a XVIII dinastia, apesar de ter assumido o título de Faraó não abriu mão dos adereços e vestimentas reais e sacerdotais “masculinas”, o que gerou controvérsias sobre a sua figura masculinizada.

sacerdotisas. Durante a época baixa⁸, as princesas e esposas dos Faraós detinham o cargo de “Adoradora divina de Amon”. As mulheres da alta sociedade poderiam exercer cargos sacerdotais, assim como também funções de dançarinas e cantoras.

De acordo com Pratas (2011), com o passar das gerações ocorreu uma diferenciação nos fluxos de mão de obra feminina. A partir do III milênio a.C. até o final do milênio seguinte, houve uma diminuição das oportunidades de trabalho fora de casa para as mulheres. Ou seja, até o antigo reino, existem registros de mulheres, mesmo que inferiores à quantidade dos homens, que exerceram posições de chefia, controlando bens e mão de obra. Diferente do que se deu posteriormente no reino médio, onde as mulheres passaram a exercer funções subalternas, com exceção da família real. Alguns indícios podem comprovar esses dados:

Havia, também, uma distinção quanto à retratação imagética dos personagens em sua coloração: os homens eram retratados com uma tonalidade acastanhada (eles trabalhavam a sol pleno) e das mulheres amarelada (uma menor exposição ao sol, representando que sua vida era dentro do lar). (PRATAS, 2011, p.10)

Cardoso (2003) defende que, embora houvesse os indícios que afirmassem o ofício feminino, eles eram muito escassos, o que denuncia, nas representações das camadas camponesas, uma ausência da mulher junto ao seu marido, as representações femininas estão contidas nos antigos túmulos egípcios, onde a hierarquia inicia-se pela esposa ou mesmo mãe do proprietário do túmulo, cabendo assim às mulheres uma posição de prestígio na estrutura familiar.

No âmbito sagrado, “Mito da criação de Heliópolis”⁹ é de fundamental importância para assimilar o papel da figura feminina na formação da sociedade egípcia. Isis detém uma simbologia

8 A Época Baixa do Egito Antigo é o período que compreende o último florescimento econômico e cultural da civilização, que vai do fim do Terceiro Período Intermediário, onde se inicia a Dinastia Saíta (XXVI dinastia) até à Dinastia Ptolomaica que se deu após a conquista de Alexandre o Grande na segunda metade do século IV a.C., e que termina com o falecimento da rainha Cleópatra VII em 30 a.C.

9 “Segundo o mito, no princípio tudo era caos: o Nun. Nele, surgiu Atum – o autocriado – que possuía os dois princípios vitais: o feminino e o masculino. Atum criou sozinho o primeiro casal: Tefnut (a umidade) e Shu (a atmosfera). Esses dois deram à luz ao segundo casal: Nut (o céu) e Geb (terra), que conceberam dois outros pares de filhos: Osíris e Ísis, Seth e Néftis. Na luta pelo poder que estabeleceu entre eles, Osíris, o bom, foi morto pelo seu irmão Seth, representante do mal.” (BAKOS, 2009, p. 58)

significativamente primordial para se entender elementos básicos da cultura egípcia, tais como os processos de mumificação, noções do além vida; além disso os segredos da ressurreição e do sol estavam sob o seu domínio. Para Poliane Vasconi dos Santos (2005):

Havia princípios morais que as mulheres deveriam seguir e as deusas eram modelos de inspiração para elas. A Deusa Isis era o protótipo de esposa, de boa mãe e modelo de fidelidade e solicitude. Hathor, a deusa do amor, era considerada a deusa que protegia as mulheres da esterilidade e lhe daria muitos filhos. Os ensinamentos de Maat eram sempre lembrados como o equilíbrio necessário para se encontrar respostas para todos os problemas, tornando a mulher uma mãe de múltiplas responsabilidades e a base de um lar feliz e próspero. (SANTOS, 2005, p. 5)

Isis teve um grande papel na guerra travada entre Seth e Osíris. Em uma tentativa de ocupar a hegemonia do Egito, Seth arma uma cilada para Osíris e então manda construir um sarcófago para abrigar o seu corpo e jogá-lo no rio Nilo. Ísis inicia uma jornada em busca do corpo do seu irmão e marido até a cidade de Búblus na Fenícia onde o sarcófago encontrou seu destino e foi envolto por uma tamareira, posteriormente cortada à mando do rei de Búblus e usada como pilar em seu palácio.

Assim, Isis assumiu várias personalidades para conseguir êxito em sua busca por Osíris. Ao obter novamente o sarcófago de seu irmão, Seth não contente com a busca de Ísis, rouba o cadáver de Osíris e o retalha em vários pedaços que foram espalhados por várias regiões, fazendo com que a deusa pássaro iniciasse mais uma incessante busca pelas partes do corpo do seu irmão. Graças a determinação para restaurar o corpo de Osíris, Ísis protagoniza a primeira mumificação da história do Egito, ritual esse que se tornou a base para que os mortos tivessem o privilégio do descanso eterno.

Em resumo, as atitudes de Isis concretizam o princípio do equilíbrio proposto por Cheikh Anta Diop (1982) na teoria do matriarcado, ou seja, a harmonia e complementaridade entre homens e mulheres. Esse norte religioso estruturou o sistema social egípcio por milênios, colocando a mulher em uma posição sagrada. Ísis trouxe a ordem quando o Egito estava assolado pelo caos promovido por Seth. Os princípios de Maat se tornaram essenciais para o restabelecimento da ordem no mundo egípcio.

Através desse mito, entende-se que no início dos tempos homem e mulher construíam uma unidade física e mental. Na luta pelo poder, estabelecido após a criação dos outros deuses, o elemento masculino salientou-se na disputa entre Osíris e Seth. Foi, contudo, o componente feminino, através da ação de Ísis, que propiciou a legitimação de uma divindade vencedora. Com essa maneira de pensar, torna-se fácil compreender a importância das rainhas na história do Egito, pois representavam uma parcela importante do poder político. (BAKOS, 2009, p. 59)

No que se refere ao âmbito matrimonial, Santos (2005) assinala que o casamento no Egito Antigo era algo de livre escolha dos adultos que atingiam a maior idade e as questões como virgindade ou casamento arranjado não eram assuntos relevantes na escolha das pretendentes. A condição mais importante era manter a harmonia entre o casal e não cometer adultério, conforme os regulamentos de Maat a deusa da ordem e justiça.

O casamento era considerado um ideal social cujo desenvolvimento harmonioso dependia exclusivamente dos seus noivos e que devia ter por objetivo seguir o caminho de Maat, a deusa da justiça e da retidão. A fidelidade era considerada a maior garantia da manutenção dessa ordem que afastaria os noivos do grande crime do adultério. Não havia uma lei para o casamento, pois se tratava de uma anuência pessoal entre os dois interessados que se comprometiam a um pacto social. (SANTOS, 2005, p. 3)

Partindo desse pressuposto, a mulher estava alheia a quaisquer condições que lhe infligissem obrigações para com o casamento. Como não havia regulamentos divinos que proibissem a separação, as mulheres detinham o direito de se divorciarem. A estabilidade do casal era assegurada por princípios básicos como fidelidade, fertilidade, moralidade social, mantimento do lar e da boa convivência familiar. Importância maior do que se casar, era constituir um lar.

As mulheres, conforme aponta Bakos (2009), obedeciam a normas/códigos de conduta social. As conhecidas “Instruções de Sabedoria” são construtivas do processo formativo da cosmovisão do Antigo Egito. A autora nos apresenta seis das Instruções de Sabedoria: “O Ensino de Hergedef”, “O Ensino de Ptahotep”,

“O Testamento do Rei Heracleópolis”, “As Instruções de Any”, “As Instruções de Amenemhet” e “As Instruções de Amenemope”. Essas instruções possuíam características de conduta do homem para com o trato feminino. No que diz respeito ao tratamento feminino, a autora elenca 4 aspectos principais:

Ptahotep aconselha seu filho a evitar o contato com as mulheres em qualquer lugar que entre, quer como senhor, irmão ou amigo.

Aconselha-o a não ter cobiça, pois esta indis põe pai e mãe, os irmãos e mãe e separa a mulher do marido.

Aconselha-o a que, na prosperidade, ame sua mulher com ardor, encha sua barriga de comida, vista suas costas, dê-lhe óleos para o corpo e alegre seu coração enquanto viver. Dessa maneira, a mulher será para ele como um campo fértil é para o seu dono.

Por último, aconselha-o a evitar brigas com sua mulher e **mantê-la longe do poder, pois este a perturba**. Assim agindo, conseguirá fazê-la ficar em sua casa. (BAKOS, 2009, p. 48. Grifos nossos)

A figura feminina na realeza, com base nas instruções apresentadas pela autora, demonstra o zelo mediante o tratamento social (homem/mulher), fomentando um código de cuidados para evitar futuros problemas na relação do homem com sua mulher e com o restante de sua família. Era ensinado também que as mulheres deveriam permanecer afastadas do poder, deixando claro que essa atividade era de predominância do homem.

As representações do corpo feminino na arte egípcia também podem nos ajudar a refletir sobre o lugar ocupado pelas mulheres no Egito Antigo. Para os Egípcios as artes poderiam esboçar esquemas conceituais daquilo que queriam representar, mais especificamente na arte Régia do Reino Novo (1550 - 1070 a.C.), que se preocupava em retratar a figura humana assim como seres e objetos com proporção real. Eles acreditavam que as representações eram dotadas de uma força especial, pois criar a imagem era o mesmo que trazê-la à vida (BALTHAZAR, 2011).

Outro período em que a arte foi muito expressiva na mudança da representação do corpo feminino é conhecida por Amarna (XVIII Dinastia). Amenhotep IV (1.353–1.336 a.C.) foi o Faraó que estabeleceu o culto de Aton como deus único, modificou o nome para Akhenaton e promoveu toda uma mudança cultural e artística no Egito. A partir

do momento em que o deus é reduzido/unificado à figura de um só, Akhenaton eleva a família ao patamar divino, transformando as características do contexto real/carnal em elementos puramente sagrados, e isso também é percebido nas artes e descrições feitas sobre as imagens de Akhenaton e Nefertiti, os únicos que poderiam adorar o deus Aton. (SCOVILLE, 2014)

Ao contrário do que presenciamos nos mandatos dos reis anteriores, e nas dinastias passadas, a figura do Faraó sempre foi retratada maior e mais imponente do que os demais indivíduos inseridos nas inscrições, inclusive sua própria esposa, que era em tese um complemento do seu marido, entendida como um lado oposto, porém, de igual importância para o contexto familiar, social, religioso e até mesmo político.

Nefertiti, esposa de Amenhotep IV, foi uma grande rainha que exerceu uma influência muito superior às suas antecessoras. Nefertiti, na revolução da arte amarniana, era representada, na maioria das vezes, na mesma proporção que seu marido, e até com proporções maiores; traço artístico esse (representação das proporções reais mais destacadas – maiores) que se preservou na arte amarniana.

O status elevado de Nefertiti no interior do Egito fica visível na arte, como afirmado anteriormente. As imagens da Rainha, por exemplo, eram quase tão presentes nos templos de Aton em Karnak quanto as de seu marido. Com a criação da nova arte amarniana em pouco se diferenciava as imagens de Akhenaton e Nefertiti, as representações só se distinguiam pelo formato do cabelo e pelos aparatos régios (SCOVILLE, 2014, p. 44)

Esses aspectos evidenciam a importância política e religiosas que Nefertiti possuía, sendo reverenciada enquanto uma deusa e até mesmo recebendo oferendas e cultos cerimoniais em seu nome.

CONCLUSÃO

Ainda que as mulheres gozassem de um leque de direitos constitucionais e liberdades sociais, é difícil afirmar se na prática a “igualdade” de fato se aplicava. Conforme observado ao longo do texto, a equidade dos direitos não garantia, mesmo por lei, que as mulheres não fossem submetidas a exploração. Também fica perceptível a disparidade

entre homens e mulheres contidas nas representações artísticas e religiosas. A figura feminina é, na maioria dos casos, apresentada em menor grau que a figura masculina, ocupando assim um lugar secundário se comparado ao homem. Da mesma forma, as narrativas escritas, que pertenciam aos escribas, difundiram visões masculinizadas sobre a sociedade egípcia. É preciso esmiuçar as fontes e buscar novos registros que venham subsidiar as reflexões sobre o lugar ocupado pelas mulheres no Egito Antigo.

REFERÊNCIAS

BAKOS, Margaret Marchiori. **Fatos e Mitos do Egito Antigo**. 3ª ed., EDIPUCRS, Porto Alegre, 2009.

BALTHAZAR, Gregory da Silva. **O Feminismo e a Igualdade de Gênero no Antigo Egito**: Uma Utopia da Emancipação Feminina. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011.

_____. **O Corpo Ideal**: um estudo sobre o Feminino na Arte Régia do Reino Novo (cc. 1550 – 1070 a.C.). Nearco – Revista Eletrônica de Antiguidade, nº 8. Rio de Janeiro, 2011.

CAMARA, Giselle Marques. **Maat o Princípio Ordenador do Cosmo Egípcio**: Uma reflexão sobre os princípios encerrados pela deusa no Reino Antigo (2686-2181 a.C.) e no Reino Médio (2055-1650 a.C.). Niterói, 2011. (Dissertação de Mestrado)

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Arte Canônica Egípcia**: Regras Básicas para Relevos e Desenhos. Texto inédito, 2003.

DIOP, Cheikh Anta. **Unidade Cultural da África Negra**: esferas do Patriarcado e do Matriarcado na Antiguidade Clássica. Lisboa: Editora Pedagogo, 2014.

PRATAS, Gloria Maria D. L. **Trabalho e Religião**: o Papel da Mulher na Sociedade Faraônica. Mandragora, v. 17, n. 17, p. 157-173, 2011.

SANTOS, Poliane Vasconi. **A Mulher e a Instituição do Casamento no Egito Antigo**: da Liberdade às Restrições Morais. XXII Simpósio Nacional de História – ANPUH, Londrina, 2005.

SCOVILLE, Princila. **As Mulheres do Faraó**: análises da influência das rainhas Tiye e Nefertiti durante o regime de Amenhotep IV/ Akhenaton (c. 1352 - 1336 AEC). UFPR, Curitiba, 2014.

O CARÁTER SIMBÓLICO DO PARAÍSO CRISTÃO: representações do Além-túmulo na *Visão de Túndalo* (1149) e *Divina Comédia* (1304-1321)

Ricardo Marques de Jesus¹

Adriana Zierer²

RESUMO: Neste artigo, procuramos analisar a representação do Paraíso cristão em narrativas escritas que abordam a temática do Além-túmulo cristão, como o manuscrito “*Visão de Túndalo*” (1149) e o poema “*Divina Comédia*” (1304-1321). Utilizando o caráter simbólico das fontes como filtro, daremos atenção à mensagem moralizante dos documentos, bem como ao sentido simbólico-imaginário que alguns trechos e espaços do Além poderiam ter na Idade Média. A *Visão de Túndalo* consiste em uma viagem imaginária que descreve a visitação da alma de um cavaleiro pecador no mundo dos defuntos. Considerado como verídico, esse relato, redigido por um monge chamado Marcus, foi utilizado como uma espécie de “manual pedagógico do bom cristão”. A *Divina Comédia* narra a jornada fictícia da persona do poeta florentino Dante Alighieri, que percorre o Inferno, o Purgatório e o Paraíso. Este poema também carrega uma forte moralidade cristã, além de refletir uma perspectiva bastante pessoal do poeta exilado no momento da escrita.

Palavras-chave: Além-túmulo, *Divina Comédia*, Paraíso, Simbolismo, *Visão de Túndalo*.

ABSTRACT: In this article, we seek to analyze the representation of the Christian Paradise in written narratives that address the theme of the Christian Beyond the Tomb, such as the manuscript “*Vision of Tgnudal*” (1149) and the poem “*Divine Comedy*” (1304-1321). Using the symbolic character of the sources as a filter, we will pay attention to the moralizing message of the documents, as well as the symbolic-imaginary meaning that some excerpts and spaces from the Beyond could have in the Middle Ages. The *Vision of Tgnudal* consists of an imaginary journey that describes

1 Graduação em História Licenciatura, Mestrando em História (PPGHIST/UEMA), membro do Brathair (Grupo de Estudos Celtas e Germânicos). Email: rikardouema@hotmail.com. Id do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2362682510651975>.

2 Professora Adjunto do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/UEMA) E-mail: adrianazierer@gmail.com ID Lattes: **5098951451070268**

the visitation of the soul of a sinful knight in the world of the dead. Considered to be true, this report, written by a monk named Marcus, was used as a kind of “pedagogical manual for the good Christian”. The *Divine Comedy* narrates the fictional journey of the persona of the Florentine poet Dante Alighieri, who travels through Hell, Purgatory and Paradise. This poem also carries a strong Christian morality, in addition to reflecting a very personal perspective of the exiled poet at the time of writing.

Keywords: Beyond the grave, *Divine Comedy*, Paradise, Symbolism, *Vision of Tnúdalo*.

Introdução

O presente trabalho consiste em uma síntese do segundo capítulo da monografia intitulada “SIMBOLISMOS DO ALÉM-TÚMULO: A política e o cristianismo no Paraíso da *Visão de Tnúdalo* e *Divina Comédia* (Séculos XIII-XV)” defendida em agosto de 2021. Este trabalho foi orientado pela professora Dra. Adriana Maria de Souza Zierer e foi resultado de três anos de pesquisa na iniciação científica, com financiamento de instituições como a Fapema (2018-2020) e o CNPq (2020-2021).

Conforme definido pelo próprio título e subtítulo da monografia, nosso foco reside nos simbolismos políticos e morais (cristianismo) presentes nas fontes *Visão de Tnúdalo* e *Divina Comédia*, especialmente em suas representações do Paraíso cristão. A escolha de analisar essas duas fontes escritas medievais decorre do fato de ambas descreverem o Além-túmulo no contexto cristão ocidental. Portanto, esses dois documentos se inserem naquilo que Giuseppe Ledda (2017) chamou de “literatura de viagens ao Além” (Ledda, 2017, p. 591) e representam relatos do Além amplamente difundidos na Idade Média (ZIERER, 2017, p. 38).

A *Visão de Tnúdalo* foi escrita por um monge irlandês chamado Marcus no ano de 1149. Este manuscrito narra uma *Viagem Imaginária* da alma de Tnúdalo, um cavaleiro, ao Além, onde ele testemunha a condenação e a recompensa das almas de acordo com seus destinos finais. Esse manuscrito foi traduzido para várias línguas e circulou amplamente na Idade Média. A versão que utilizamos é a tradução portuguesa do século XV, proveniente do mosteiro de Alcobaça, conhecida como códice 244 e depositada na Biblioteca Nacional de Lisboa. Ela foi redigida entre

o final do século XIV e o início do século XV e traduzida por Frei Zacarias de Poyopelle.

A *Divina Comédia*, originalmente chamada apenas de “*Commedia*”, foi escrita pelo poeta florentino Dante Alighieri (1265-1321). Embora haja controvérsias quanto à data exata de sua produção, acredita-se que tenha sido escrita provavelmente entre os anos de 1304 e 1321, após o exílio político de Dante. Quando Dante escreveu seu poema, ele estava profundamente envolvido nas questões políticas de sua época. Assim, ao elaborar sua visão do Além, ele expressou seu apoio a suas ideologias e fez duras críticas àqueles que considerava seus inimigos.

Portanto, neste trabalho, seguiremos a mesma abordagem apresentada no segundo capítulo da monografia mencionada anteriormente. Assim, em cinco seções, abordaremos sucintamente, devido às limitações de espaço, os seguintes tópicos: 1º Representações do Paraíso cristão; 2º Influência do monasticismo na *Visão de Túndalo*; 3º O Paraíso na *Visão de Túndalo*; 4º Influências dos estudos universitários na criação do Paraíso dantesco; e 5º O Paraíso na *Divina Comédia*.

As facetas do Paraíso Medieval

Em primeiro lugar, devemos observar que, no que diz respeito às descrições dos lugares no Além-túmulo, seja o Paraíso (que é o foco da nossa análise), seja o Inferno e o Purgatório, a Bíblia nunca ofereceu detalhes minuciosos de suas paisagens. Portanto, a geografia do Além e seu local de origem foram criações do período medieval. Conforme apontado por Delumeau (2004), um dos livros bíblicos que contribuíram para a concepção do Paraíso foi o Gênesis, ao fornecer alguns elementos que poderiam ser associados à sua localização, como a descrição do Jardim em que Deus colocou o homem e que era irrigado por três rios (Delumeau, 2004, p. 143).

Conforme as produções literárias e iconográficas no Medievo, o Paraíso como um lugar repleto de vegetação, rios e bom odor permaneceu associado aos lugares paradisíacos ao longo de todo o medievo, tomando mais força em alguns momentos e perdendo em outros. Isso fez com que o Paraíso permanecesse sendo um local presente na terra por muito tempo. “Na maior parte dos autores da época patrística até o século VI ou mesmo VII da nossa era, a palavra ‘paraíso’ sem outro epíteto designa essencialmente o Jardim das Delícias, onde viveram por breve instante Adão e Eva” (Delumeau, 1994, p. 9).

Tanto o autor da *Visão de Tíndalo* quanto Dante na *Divina Comédia* evocaram o tema do Jardim das Delícias ao descreverem o Paraíso cristão, porém, na *Divina Comédia* essa temática pode ser mais vista no livro *Purgatório*³ que propriamente no derradeiro livro.

Giuseppe Ledda (2016) concorda com Delumeau ao afirmar que a Bíblia oferecia apenas descrições genéricas dos lugares que abrigavam os mortos no Além, não se preocupando em nenhum momento de fazer exposições longas acerca deste tema. Contudo, os escritos apócrifos dos séculos II a IV, serviram como base para a feitura dos espaços espirituais cristãos, livros como o *Apocalipse de Pedro e de Paulo*, o *Quarto Livro de Esdras* e o *Livro de Henoch* são exemplos de escritos que facilitaram a concepção do Além que foi amadurecida no medievo (Ledda, 2016, p. 546).

Além desses livros, existiu um escrito posterior, produzido por volta do século VI sendo mencionado pela primeira vez na cidade de Constantinopla, trata-se da *Hierarquia Celeste*, cuja autoria creditou-se ao Pseudo-Dionísio. O escritor que possuiu uma influência e autoridade equiparável a autores como Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino, dividiu o céu em nove partes que estavam ligadas “como anéis de uma corrente” (Delumeau, 2004, p. 144-145).

Devemos pontuar, que as influências dos escritos do Pseudo-Dionísio só surtiram efeito no Ocidente a partir das traduções posteriormente feitas das obras de tal autor, isso ocorreu no século IX quando os textos foram traduzidos para o latim. Durante o século XII alguns autores de destaque no medievo tiveram contato com esses escritos, dentre eles estão Honório de Autun (1080-1151) e Hugo de São Vitor (1096-1141) (Delumeau, 2003, p. 50).

Maria Isabel Roque (2015) argumenta que se tratando da Iconografia medieval, a partir desses textos antigos, o Paraíso consolidou-se na imagem de uma Jerusalém celeste, que teve influência da arte oriental. No século X foi o seio de Abraão que foi representado com mais intensidade nas obras imagéticas, por fim, entre os séculos XII a XV, a representação do Paraíso foi cada vez mais associada ao Juízo Final (Roque, 2015, p. 7).

Todas as influências de escritos e lugares distintos em que o Paraíso cristão foi baseado e formulado, contribuíram para a plasticidade

3 Na *Divina Comédia*, o Paraíso terrestre localiza-se no topo da montanha do Purgatório, onde Dante finalmente encontra Beatriz após se despedir do poeta antigo Virgílio. Dante adentra no Paraíso terrestre onde encontra além de uma paisagem vivida, rios, pássaros e ouve músicas suaves. O poeta peregrino adentra nesse local no Canto XXVII do *Purgatório* e estende um diálogo com Beatriz até o Canto XXXIII.

deste local de bonança, apesar de ser sempre em suas descrições uma espécie de “macro-símbolo” de felicidade, ele também carregava as suas características únicas e destoantes (De Deus, 2005, p. 143).

Com frequência, o Paraíso medieval era tido como um lugar de difícil acesso, no Oriente, por exemplo, o local dos justos foi situado em montanhas bem altas na Índia (Roque, 2015, p. 15). Um exemplo disso pode ser visto no mito do *Reino de Preste João*, uma narrativa que se desenvolveu no contexto das Cruzadas do século XII e em relação também com os conflitos do imperador germânico Frederico I, Barbarossa com o papado (Zierer, 2003, p. 224).

Giuseppe Ledda argumenta que na época carolíngia as visões do Além se relacionaram com o campo político, nas narrativas formuladas nesse momento a paisagem dos espaços espirituais perderam relevância frente figuras importantes e suas sortes após a morte. Desse modo o autor fala de “*Visões Políticas*” que tinham um papel muito mais de “propaganda” que um teor moralístico cristão (Ledda, 2016, p. 548).

Devemos pontuar que a *Visão de Túndalo* foi influenciada pela perspectiva das *Visões Políticas*, contudo, o autor do manuscrito do século XII também se preocupou em equilibrar as descrições dos espaços do Além com a sorte específica de alguns condenados, seja figuras políticas ou não. No caso da *Divina Comédia* de Dante, também podemos dizer que a obra poética se apresenta como herdeira dessa (categoria) de *Visões*, pois o poeta florentino expõe figuras importantes da cultura medieval, tanto de sua época quanto aquelas que viveram antes de dele, destinando-as ao sofrimento ou galardão eterno.

As nossas duas fontes trabalham com a ideia de Paraíso formulado no período medieval, apresentando ao longo de suas narrativas diferenças claras. Isso se deu pelo contexto particular dos autores bem como os conflitos políticos de suas épocas. Antes de analisarmos o Paraíso apresentado nas duas fontes históricas, devemos contextualizar a categoria de escrita que influenciou as respectivas narrativas, a *Visão de Túndalo* provém de uma cultura monástica, enquanto a *Divina Comédia* foi muito influenciada pelos diversos estudos de Dante, relacionados à filosofia escolástica e o currículo das *Sete Artes Liberais*⁴, Gramática, Astronomia e Música, por exemplo.

4 *Trivium e Quadrivium*, o primeiro se referia aos estudos da Gramática, Retórica e Dialética, e o segundo o estudo da Astronomia, Geometria, Aritmética e Música (ABELSON, 2019).

A Visão de Túndalo e a cultura monástica

O manuscrito da *Visão de Túndalo* foi primeiramente redigido por um monge irlandês e posteriormente, depois da vulgarização do texto em latim, utilizado para fins políticos e morais no reino luso português por monges cistercienses. O texto que narra a visitação do cavaleiro Túndalo aos espaços do Além-túmulo está repleto de influências do meio monástico. “A missão que os monges exercem na terra e o próprio estilo de vida que levam são muito exaltados no manuscrito, pois mostram os seus esforços, sacrifícios e resistências contra as tentações deste mundo” (Oliveira, 2019, p. 247).

Para Pierluigi Licciardello (2016) o monasticismo nasceu de uma “renúncia” do mundo ao isolamento social, seja no deserto ou na vida dos “claustros”. Os monges viviam da busca e contemplação de Deus e do fazer literário, devido isso, o monasticismo foi um importante centro cultural medieval. Até o século XII o Ocidente foi dominado por uma cultura monástica (Licciardello, 2016, p. 472).

Além desses elementos, é muito importante elencarmos que após o declínio dos mártires da Antiguidade Tardia, quem assumiu o maior papel de ideal cristão e bom comportamento foram os monges (Dawson, 2016, p. 72). Desse modo, podemos compreender o motivo das palavras e sermões conduzidos pelo meio monástico serem creditados como verídicos pelos medievos. “Na autoconfiança que emerge gradualmente da cultura monástica, antiga e medieval, e que vai sendo cada vez mais reforçada por um largo consenso político e social, os únicos cristãos verdadeiros são os monges” (Miccoli, 1989, p. 34)

O escritor da *Visão de Túndalo* se utilizou do respeito que o meio monástico gozava para legitimar a narrativa como verídica (V.T, 1893, p. 120). Segundo André Vauchez (1995) entre o fim do século IX e meados do século X o sacerdócio sofreu um processo de descrédito, contudo, o meio monástico foi o que resistiu a essa crise e o processo de secularização (Vauchez, 1995, p. 31-32).

É importante pontuarmos que o manuscrito da *Visão de Túndalo*, primeiramente serviu para a disciplina e moralidade do próprio meio monástico, no entanto, depois essa obra acabou sendo divulgada para os leigos, por meio do trabalho de vulgarização (Oliveira, 2019, p. 25).

Além dessa característica a *Visão de Túndalo* configura-se como uma *Viagem Imaginária*, que eram relatos tidos como verídicos em que um indivíduo tinha sua alma desprendida do corpo, por uma doença ou aparente morte, e vagava pelo Além-túmulo na companhia de uma guia

espiritual, por fim a alma retornava ao corpo e o indivíduo contava o que havia ocorrido e o que viu (Baschet, 2006, p. 391). Nesse caso, a nossa fonte se encaixa perfeitamente nestes moldes de estruturas literárias. Em relação à *Divina Comédia*, isso não pode ser dito, pois, no poema dantesco, Dante personagem se depara no Além sem a noção de como chegou ali⁵.

O Paraíso da *Visão de Túndalo*

As representações dos lugares do Além no medievo estavam diretamente ligadas com os objetivos do clero, que buscavam moralizar as pessoas através dos dogmas católicos. Porém, nem sempre esses objetivos eram meramente religiosos, frequentemente eles estavam correlacionados com perspectivas políticas. Segundo Bronislaw Baczko (1999) o poder político se associa às representações coletivas; nesse caso, o lugar do imaginário e seu simbolismo podem ser vistos como pontos estratégicos de suma importância (Baczko, 1999, p. 12).

No manuscrito da *Visão de Túndalo*, podemos perceber a representação dos lugares paradisíacos como elementos que buscam legitimar a função dos eclesiásticos e a submissão da nobreza. No entanto, devemos destacar que a primeira função do relato que conta a viagem de Túndalo ao Além é ser um manual pedagógico de “bom cristão”.

Durante a narrativa escrita por Marcus conta-se que Túndalo visitou os lugares de sofrimentos e de delícias no Além-túmulo, algo curioso na *Visão de Túndalo* é que diferentemente de outros relatos do Além, o manuscrito reserva um espaço bastante extenso ao Paraíso (Zierer; Oliveira, 2013, p. 229). Para Ledda (2016), durante o século XII os textos que relatavam as viagens ao Além cristão começaram a ficar mais longos, descrevendo as penas e as almas de forma minuciosa. Exemplos disso são textos como a *Visão de Alberico*, a *Visão de Guntelmo*, e a *Visão de Thurkill*, esta última dos primeiros anos do século XIII (Ledda, 2016).

Após padecer por alguns castigos no Inferno e Purgatório, Túndalo é redimido e levado pelo seu anjo guia aos lugares paradisíacos (V.T, 1895, p. 111). Apesar disso, no momento de transição, Túndalo não presencia logo os lugares de delícias eternas. Antes disso, a alma do cavaleiro se depara com outras almas que padecem momentaneamente, antes de poderem adentrar de fato no Paraíso de fato (V.T, 1895, p. 111-112).

5 Após Dante personagem se perder em uma “selva escura”, o protagonista do poema exclama: “*Como lá fui parar dizer não sei; tão tolhido de sono me encontrava, que a verdadeira via abandonei*” (ALIGHIERI, Inf. I, 10).

Para Solange Oliveira (2019), esse momento da narrativa da *Visão* corresponde com o pensamento agostiniano. A autora argumenta que Santo Agostinho classificou as almas após a morte de acordo com suas condutas, boas ou ruins, no entanto, além daqueles que eram “completamente bons” e “completamente ruins”, existiam aqueles que não foram “totalmente bons” e nem “totalmente ruins”, estes dois últimos o bispo de Hipona não soube precisar suas sortes (Oliveira, 2019, p. 206-207).

Para Baschet (2006), os lugares intermediários no Além tiveram uma maior notoriedade a partir daquilo que o medievalista francês chamou de “formação de uma geografia do Além”, que ocorreu no século XII. Apesar do Purgatório ganhar força no século XII, outros lugares do imaginário cristão também pertenciam ao Além, como os limbos, das crianças e dos patriarcas (Baschet, 2006, p. 399-404).

Após observar essas almas, Túndalo continuou a caminhar com o anjo e presencia alguns monarcas no ambiente do pré-Paraíso, o manuscrito se preocupa em destacar três reis, Cantubrio, Donato e Cormaço⁶ (V.T, 1895, p. 112-114). A presença das figuras provenientes da realeza reforça o caráter político da visão, pois os reis são apresentados como pecadores, portanto, ainda não podiam adentrar no Paraíso de fato.

Depois de presenciarem os reis mencionados, Túndalo e o anjo guia se deparam com um muro muito alto feito de prata, trata-se do primeiro muro do Paraíso (V.T, 1895, p. 114), que é subdividido em três na *Visão*, o muro de prata, ouro e pedras preciosas, cada qual abrigando uma categoria específica de eleitos. Podemos ler no manuscrito a seguinte descrição: “***Aquel muro era todo de prata. muy fermoso e muy luzente. E a alma non achava en el porta nenhuma per hu entrasse. E tomova o poder de nosso senhor. e posea dentro. non ssabendo ela. nem o entendendo***” (V.T, 1895, p. 114) (grifos nossos).

O muro é apresentado como reluzente e muito bonito, além disso, devemos insistir novamente na questão das aberturas, o primeiro muro do Paraíso é descrito como sem portas, tanto que a alma de Túndalo adentrou o primeiro espaço dos justos sem saber como. Isso difere do pré-Paraíso, representado como um lugar aberto e com portas.

Na Idade Média as iluminuras que representavam o Paraíso, dentre as várias inspirações textuais, se baseavam no livro *Cântico dos Cânticos*, este livro serviu como modelo para a criação de um Paraíso

6 Os monarcas representados no pré-Paraíso foram reis irlandeses que de fato existiram (ZIERER, 2019, p. 61).

fechado, que se parecia como uma espécie de jardim secreto (Denkha, 2012, p. 191). Michel Lauwers (2014) argumenta que o mundo monástico trabalhou bastante no medievo com a oposição interior e exterior, as coisas do interior eram guardadas, logo eram sagradas por se reservarem. Já as coisas exteriores, que escapavam do claustro monástico, estavam relacionadas ao mundo profano (Lauwers, 2014, p. 27).

Ao adentrar naquele local o manuscrito detalha que o espaço estava cheio de santos que louvavam a trindade, Deus, filho e Espírito Santo. Além disso, a alma de Túndalo observou um grande grupo de homens e mulheres, todos vestidos de branco reluzente, o manuscrito ressalta que as roupas eram muito claras e que não existia nenhuma mancha nelas (V.T, 1895, p. 114). Para Michel Pastoureau (2006): “*Como regla general, lo bello medieval debe buscarse del lado de lo claro, pero de ninguna manera del lado de lo descolorido*” (Pastoureau, 2006, p. 152).

Os santos presentes neste local cantavam como uma espécie de coral. “*E as vozes deles sovan de muytas e desuayradas maneyras. que non parecian outra cousa. se non cantares de orgoons*” (V.T, 1895, p. 114). O elemento musical é bastante presente nos espaços paradisíacos da *Visão de Túndalo*, isso ocorre também em outras representações do Paraíso, como um lugar de música suave.

Ao perguntar para quem estava reservado toda aquele regozijo e galardão divino, o anjo responde à alma do cavaleiro, que este galardão pertencia aos bens casados, que não cometeram adultério e para aqueles que partilharam seus bens temporais (V.T, 1895, p. 114-115).

Após passear pelo primeiro espaço do Paraíso, Túndalo avistou o segundo muro, este todo feito de ouro: “[...] **laurado todo de ouro puro. e tan grande era a sua fermosura. que muito era mais contenta a alma e mais se alegrava en veer aquela nobreza. que outra nenhuma que ia ouvesse vista**” (V.T, 1895, p. 115) (grifo nosso).

Para Michel Pastoureau, na Idade Média o ouro manteve um vínculo estreito com a luz, possuindo um status particular, ele esteve relacionado com o plano simbólico. Além da função artística, o ouro desempenhou uma tarefa litúrgica e política, para a Igreja ele serviu como uma forma de impor sua autoridade, por ser uma espécie de signo de poder. Ademais podemos dizer que o ouro no medievo pouco se relaciona com a cor amarela; têm mais a ver com um branco intenso ou “super branco” (Pastoureau, 2006, p. 159-160). Com efeito, o medievalista francês afirma que: “*En la Edad Media, el oro es más blanco que el blanco*” (Pastoureau, 2006, p. 160).

Neste espaço está presente tipos de tecidos que eram decorados de ouro e prata, as características dos salvos neste espaço também revelam uma maior bonança, pois os rostos e cabelos eram como o sol (V.T, 1895, p. 115).

A descrição ainda continua. “***E tynhan nas cabeças coroas de ouro todas cheas de pedras preciosas. E tynhan en sy scriptas letras muy fermosas todas de ouro. sobre que tynhan seus livros postos. e scriptos todos con letras de ouro***” (V.T, 1895, p. 115) (grifo nosso). Esse momento da narrativa está de acordo com alguns trechos bíblicos que falam da coroa que os salvos receberão quando estiverem juntos de Deus, ou seja no Paraíso⁷.

A respeito das almas coroadas, vistas por Túndalo ao adentrar o segundo muro, o anjo diz: “[...] *amiga sabes quen son estes. Estes son os martires de deus que por a sua firme e verdadeyra creença trabalharon e affanaron os seus corpos. e lavaron as suas vestiduras no sangue do cordeyro*” (V.T, 1895, p. 116) (grifo nosso).

Na praça que Túndalo avistou no Paraíso estavam alguns justos, os quais a narrativa destaca serem monges (V.T, 1895, p. 116). Já havíamos comentado anteriormente sobre a influência do meio monástico na produção da *Visão de Túndalo*. Em relação à santidade do meio monástico, André Vauchez fala de uma “aristocracia espiritual” relacionando os monges como os primeiros na ordem de pureza no imaginário dos medievos (Vauchez, 1995, p. 41).

Mais adiante, no mesmo muro, a alma avista uma árvore muito grande e formosa, que segundo a narrativa era “[...] *muy espessa. carregada de todas aquelas fructas que no mundo podem seer. E nos ramos della moravan e stavan sempre muitas aves. e de colores de muitas guisas. que cantavan seus cantares en vozes de muitas maneyras. muy saborosas. e muy doces*” (V.T, 1895, p. 117).

No manuscrito o próprio anjo explica o quê a árvore no Paraíso simbolizava, dizendo: “***Esta arvor. Q, ue tu vees he maneyra. e obra da sancta egreia. Estes homeens e estas molheres que moran so ella. foron defensores e fazedores della. e trabalharon muito de a fazer. e de a defender***” (V.T, 1895, p. 118) (grifos nosso).

7 As referências são inúmeras, podemos destacar três. “*Não tenhas medo do que irás sofrer. Eis que o Diabo vai lançar alguns dentre vós na prisão, para serdes postos à prova. Tereis uma tribulação de dez dias. Mostra-te fiel até à morte, e eu te darei a coroa da vida*” (Ap, 2, 10). “*Desde já me está reservada a coroa da justiça, que me dará o senhor, justo Juiz, naquele Dia; e não somente a mim, mas a todos os que tiverem esperado com amor sua Aparição*” (2Tm, 4, 8). “*Assim, quando aparecer o supremo pastor, recebereis a coroa imarcescível da glória*” (1Pd, 5, 4) (grifos nossos). É interessante notarmos que em todas as citações, a coroa aparece com uma relação de recompensa, assim como é sugerido na *Visão de Túndalo*.

Como podemos perceber, os lugares paradisíacos no manuscrito possuem um grande repertório de exemplos que favorecem o poder eclesiástico. O simbolismo da árvore como representação da Igreja é ainda mais interessante quando a narrativa reforça que tal símbolo só sobreviveu devido aqueles que se prestaram a defendê-lo.

Dando prosseguimento a peregrinação, a alma com o anjo saíram daquele espaço e avistaram um terceiro muro, de pedras preciosas, o qual o manuscrito dá a seguinte descrição: “*E eles assi hindo viron huun muro muy alto. que de fermosura e de claridade vencia e passava per todos os outros que ia dissemos. Era muy fermoso e fecto todo de pedras preciosas*” (V.T, 1895, p. 118) (grifos nosso).

A escolha do muro de pedras preciosas como último estágio da viagem está de acordo com a relação simbólica que os medievos tinham com os elementos de riqueza. Para Michel Pastoureau em escala de materiais, o ouro só perdia para as pedras preciosas (Pastoureau, 2006, p. 159). Desse modo, explica-se a sucessão do muro de ouro pelo de pedras preciosas.

Neste mesmo espaço, a alma viu as nove ordens angelicais, como o redator escreve na *Visão* (V.T, 1895, p. 118). Ao presenciar as ordens angélicas, a alma de Túndalo observa as glórias que os coros de anjos davam em reverência a Deus, nesse momento o redator destaca: “*E esta alma ouviu palavras muy maravilhosas. e muy sanctas. per tal guisa que non conven a nenhum homen de as dizer*” (V.T, 1895, p. 118).

Além das ordens angelicais no muro de pedras preciosas estão as virgens, os apóstolos de Jesus e os confessores. A simples presença das nove ordens angélicas com estes outros salvos propõe a máxima beatitude que se pode alcançar no Além, já que os anjos são as criaturas mais puras e próximas de Deus (Oliveira, 2019, p. 211).

Dando prosseguimento à narrativa, Túndalo vê neste último muro do Paraíso alguns bispos e arcebispos da Igreja dentre os quais a narrativa revela alguns nomes, são eles; São Patrício, Arinatheno, Menias, Inocência e Malachias (V.T, 1895, p. 119). Sobre este último, o manuscrito ressalta seu compromisso com o ideal monástico e a prática da pobreza: “*O qual todas as cousas que avia e podia aver. departia. e davao a pobres. e a moesteyros. E fez quatro moesteyros de monges e de molheres de orden aos quaaes dava todas as cousas que lhe fazian mester*” (V.T, 1895, p. 119) (grifo nosso).

É importante falarmos que as figuras citadas, bispos e arcebispos, estão ligados com a Igreja Irlandesa, terra natal de Marcus (Oliveira,

2019, p. 250). Além disso, a presença desses religiosos, especificamente no último muro do Paraíso, ou seja, o melhor espaço paradisíaco, revela a opinião de Marcus acerca da Igreja Irlandesa, para ele mais pura e mais digna de estar naquele lugar (Zierer, 2019, p. 68-69).

Neste último espaço do Paraíso, Túndalo viu ainda um assento desocupado perto das figuras eclesiásticas citadas anteriormente, após questionar sobre de quem era aquele assento, de ouro e muito bonito, Malachias responde estar reservado para um arcebispo que ainda não estava no Paraíso, mas em breve chegaria (V.T, 1895, p. 119).

Após a alma do cavaleiro presenciar todas estas coisas, o anjo lhe comunica haver chegado a hora de voltar ao corpo, a narrativa salienta que as delícias e honra daquele lugar eram tão grandes que a alma não tinha mais desejo de voltar à terra (V.T, 1895, p. 119-120). Nesse momento o anjo guia diz a Túndalo que ele não podia ficar ali, pois tal lugar era reservado apenas para os salvos que guardaram seus corpos dos prazeres do pecado (V.T, 1895, p. 120).

Neste momento final do manuscrito é onde se encerra a viagem ao Além-túmulo. Finalmente a alma volta ao seu corpo ao escutar os últimos conselhos do anjo.

Por fim, o cavaleiro torna-se um modelo de “bom cristão”, renunciando às práticas antigas e adotando uma postura mais próxima de um “ideal” no cristianismo (V.T, 1895, p. 20). A transformação de Túndalo em um ideal contrapõe o início da narrativa que o coloca como um cavaleiro pecaminoso, além disso, o protagonista da viagem imaginária aceita todas as mensagens que ouviu do seu anjo guia, desse modo torna-se um propagador de bons costumes cristãos.

O percurso intelectual de Dante para a composição do Paraíso

Segundo Hilário Franco Júnior, é bem provável que Dante tenha tido uma formação inicial nas chamadas *sete artes liberais*. Sabe-se que o florentino frequentou o convento franciscano de Santa Crose e o dominicano de Santa Maria Novella, que ofereciam estudos próximos dos trabalhados nos centros universitários da época (Franco Júnior, 2000, p. 52).

Dante Alighieri começou a estudar filosofia logo após a morte de sua amada, Beatriz, nessa época ele leu a *Consolação da Filosofia* (524) de Boécio (480-525), além de ter contato com as obras de Cícero (106-43

a.C), especialmente *De Amicitia* (44 a.C). Os estudos que Dante realizou entre os anos de 1292 a 1294 lhe proporcionaram um repertório cultural clássico muito mais sofisticado, isso serviu para toda sua vida e a escrita de suas obras (Lewis, 2002, p. 77-79).

Ao longo da sua vida, Dante frequentou três universidades, a primeira foi a Universidade de Pádua, ainda na década de oitenta. Ademais, entre dois períodos ele frequentou a Universidade de Bolonha, nos anos 1286-1288 e após o exílio entre 1304-1306. Por fim, entre 1309-1310 ele estudou na Universidade de Paris, onde aperfeiçoou os estudos de teologia (Franco Júnior, 2000, p. 54).

Segundo Eduardo Sterzi (2008) Dante tornou-se um intelectual de fato durante o seu exílio político, com publicações voltadas a ideais como *De Vulgari Eloquentia* (1302-1305?), obra que defende o uso da língua vernácula para os escritos, e *De Monarchia*, em que teorizou acerca do papel fundamental do império para a Cristandade (Sterzi, 2008, p. 39).

Outra disciplina das artes liberais que influenciou a técnica poética de Dante no Paraíso foi a Música, está sendo a última dos estudos do *quadrivium* se diferenciou em relação às outras matérias do saber, seu ensino consistia na ruptura com os autores clássicos da Antiguidade. Nesse sentido, os estudos da música no medievo foram mais “originais” em relação ao restante do *quadrivium*. No medievo a música era um estudo matemático, sendo, portanto, uma ciência especulativa, não tinha o sentido que atribuímos hoje na contemporaneidade (Abelson, 2019, p. 107-108).

Continuando com a relação dos estudos de Dante e a escrita do Paraíso, a biógrafa Barbara Reynolds (2011) chama atenção de uma técnica alegórica que Dante Alighieri se utiliza neste derradeiro espaço do Além, que a Reynolds chamou de “alegoria-revelação”. Para Reynolds, o autor florentino atribuiu um sentido abstrato para algo real. No caso das esferas celestiais pode-se notar uma semelhança com os diálogos desenvolvidos em cada uma das nove esferas com as artes liberais e outros saberes. A lua pode ser entendida como a representação da Gramática, Mercúrio a Lógica, Vênus liga-se com a Retórica, o Sol tem relação com a Aritmética, Marte com a Música, Júpiter assemelha-se com a Geometria, Saturno com a Astronomia, as estrelas fixas podem ser atribuídas a Física e Metafísica, o *Primum Mobile* está ligado com a Ética e por fim o Empíreo, último espaço e morada de Deus representa a Filosofia (Reynolds, 2011, p. 115).

O Paraíso da *Divina Comédia*

Após deixar o chamado Paraíso terrestre, Dante personagem conhece o Paraíso celestial; no entanto, antes de começar a fazer as descrições dos espaços paradisíacos, o poeta peregrino esclarece o desafio que é falar deste último espaço do Além. “*Transumanar não pode-se entender por palavras, portanto o exemplo basta pra quem experiência a Graça conceder. Se, de mim, só tinha eu o que criaste por último, ó Amor que o céu governas, tu o saber, que com tua luz me levaste*” (Alighieri, *Pard. I*, 70, 73).

Para Eduardo Sterzi, a dificuldade que Dante enfrentou ao compor o *Paraíso* está relacionada com a questão deste último espaço do Além-túmulo ser quase totalmente espiritual, fugindo, portanto, dos padrões terrenos. Isto é, bastante diferente do Inferno, por exemplo, em que suas paisagens são apenas variações daquilo que é encontrado no plano terreno dos medievos (Sterzi, 2008, p. 127-128).

O Paraíso dantesco, assim como da *Visão de Túndalo*, é dividido em “recintos”, que abrigam os eleitos de Deus. O último livro que forma a trilogia de Dante Alighieri possui noventa e nove cantos sendo encerrado na cidade de Ravenna, lugar em que o poeta faleceu. A divisão feita por Dante poeta faz do Paraíso um lugar com dez céus ou esferas concêntricas, cada uma possuía uma categoria específica de fiéis⁸. Desse modo, este lugar é dividido da seguinte forma: o céu da Lua, de Mercúrio, de Vênus, do Sol, de Marte, de Júpiter, de Saturno, Céu das Estrelas Fixas, *Primum Mobile* e *Empíreo*.

É importante elencar que os salvos no Paraíso de Dante ficam no interior das esferas, ou planetas como eram considerados na época. As almas não ficam na superfície, ou seja, na parte externa (Alighieri, *Pard. II*, 31, 34). Podemos notar um paralelo com os salvos na *Visão de Túndalo*, que ficavam no interior dos muros, se tratando da *Divina Comédia* eles também ficam protegidos do exterior, ou seja, do pecado e da malícia.

Sobre a disposição das esferas no Paraíso, Barbara Reynolds explica que assim como as outras pessoas eruditas da época de Dante, o autor da *Divina Comédia* aprendeu em sua juventude que a terra era um lugar imóvel que ficava no centro do universo. Os planetas, por outro lado, e isso incluía a Lua e o Sol, giravam em torno da terra como esferas concêntricas, eram nove, com o último céu sendo a nona esfera,

8 Os dois últimos céus, *Primum Mobile* e *Empíreo*, não são reservados para categorias específicas como os outros, os dois últimos estágios do Paraíso abrigam almas que se sobrepueram umas às outras, em suas beatitudes.

o *Primum Mobile* que fazia com que as outras esferas girassem (Reynolds, 2011, p. 111)⁹.

Apesar de adotar o sistema ptolomaico, Dante fez algumas alterações à tal organização cosmogônica, adicionando um outro elemento, já citado, no esquema do Paraíso, o *Empíreo*, que no que lhe concerne havia sido introduzido na tradição cristã com base em vários escritos bíblicos (Menziani, 2017, p. 388).

Um elemento novo que se nota imediatamente ao longo da narrativa do Paraíso, que o difere dos outros espaços do Além-dantesco, é a presença de Beatriz como guia espiritual de Dante personagem. Ao contrário do Inferno e Purgatório, em que o poeta antigo Virgílio o havia guiado, no Paraíso é a figura de uma mulher que assume tal papel. Sobre estes dois guias, Lewis afirma que: “No esquema de Dante, Virgílio representa a sabedoria humana, a qualidade capaz de guiar o indivíduo em uma vida produtiva e torná-lo merecedor da salvação; e Beatriz é a sabedoria divina, a única capaz de desvendar os mistérios da salvação e da vida eterna” (Lewis, 2002, p. 117).

A primeira esfera, como já dito, é o céu da Lua. Ao chegar neste espaço Beatriz informa a Dante personagem: “*Alça a tua mente, grata, a Deus*”, me disse, “que nos juntou com a primeira estrela”. (Alighieri, Pard. II, 28). De modo semelhante à *Visão de Tíndalo*, no primeiro momento da viagem ao Paraíso, as almas encontradas na lua são dos *não completamente bons*. No entanto, tal condição é explicada pelas almas terem sido impedidas de prosseguirem seus votos em vida (Alighieri, Pard. III, 55).

O segundo Céu do Paraíso, trata-se da esfera de Mercúrio (Alighieri, Pard. V, 91, 94). Na esfera de Mercúrio estão as almas que foram virtuosas em busca da glória. Na *Divina Comédia* essa informação é dada pela alma do imperador Justiniano I (Alighieri, Pard. VI, 112, 115).

Após deixar a segunda esfera, Dante chega ao céu de Vênus (Alighieri, Pard. VII, 13). Na esfera de Vênus, estão os salvos que foram sensíveis ao amor na terra (Alighieri, Pard. VIII, 34, 37). Para Lewis, o céu de Vênus, de certa forma, está reservado na narrativa de Dante, para aqueles que se deixaram levar por amores e que falharam no dever moral, no entanto, conseguiram se converter. Segundo os argumentos

9 “Dante construiu seu Paraíso de maneira deslumbrante a partir da hierarquia celeste do pseudo-dionísio: de fato, aprendera com este que os sete céus planetários, depois acima deles, o céu das estrelas fixas e o do ‘primeiro motor’ (circundado pelo empíreo), são habitados pelos nove coros angélicos e que as diferentes categorias de espíritos celestes servem de mediadores para fazer vir de cima para baixo a força divina que move os astros” (Delumeau, 2003, p. 43).

do biógrafo, Dante coloca estas almas no Paraíso, pois, se identifica com elas¹⁰ (Lewis, 2002, p. 187).

A classificação das almas deste espaço como beatas parece entrar em choque com a tradição cristã de moralidade. É preciso dizer que o Paraíso de Dante possuía uma ordem ética mais difícil de interpretação, segundo Auerbach esse livro, têm possibilitado um exercício exegético muito mais intenso, por parte dos pesquisadores, que os livros precedentes da *Divina Comédia*, *Inferno* e *Purgatório* (Auerbach, 1997, p. 145).

Após conversar com algumas almas nesta esfera, como a de Carlos Martel, Dante personagem juntamente com Beatriz partem para outra esfera, a quarta, o Céu do Sol (Alighieri, *Pard.* X, 34). Nesta esfera estão os teólogos, Dante personagem se encontra com importantes figuras do cristianismo como: São Tomás de Aquino, Alberto Magno, São Boaventura, Isidoro de Sevilha, Boécio, Pedro Lombardo, Salomão, Beda, o Venerável, Dionísio Areopagita, entre outras (Alighieri, *Pard.* X-XIV).

Para Auerbach, este céu representa sabedoria e prudência (AUERBACH, 1997, p. 148). É interessante notarmos a relação que Dante propõe aqui, a respeito do “planeta” com maior clareza e as almas dos teólogos cristãos. Isidoro de Sevilha (560-636), por exemplo, fez uma ligação entre a cor e o calor, para ele, a etimologia das palavras possuíam uma congruência, cor (*colore*) havia nascido do calor (*calore*) (Pastoureau, 2006, p. 150).

A quinta esfera do Paraíso, é o céu de Marte, nela são encontradas as almas que combateram pela fé (Alighieri, *Pard.* XIV), neste Céu Dante cita a presença de Carlos Magno, Josué, Rolando entre outras almas. Dante personagem ressalta que logo após perceber o aumento da beleza de Beatriz, foi transportado ao quinto céu (Alighieri, *Pard.* XIV, 79, 82).

A sexta esfera, é o Céu de Júpiter. Lá estão as almas dos salvos que representaram em vida a justiça divina (Alighieri, *Pard.* XVIII). Nessa esfera as almas dançavam de forma cintilante e com seus corpos reunidos formavam letras e palavras no céu que serviam como conselhos aos governantes temporais da terra (Alighieri, *Pard.* XVIII, 76, 79).

Na sétima esfera, de Saturno, estão as almas dos contemplativos (Alighieri, *Pard.* XXI, 13, 16). Nesse espaço do Paraíso, a manifestação espiritual é tão grande que os sentidos humanos não podem suportá-

10 A atitude de complacência de Dante com aqueles que cometeram o pecado do amor em vida está para além do livro *Paraíso*, sendo apresentada tanto no *Inferno* (ALIGHIERI, *Inf.* V, 112) quanto no *Purgatório* (ALIGHIERI, *Purg.* XXV) essa relação é desenvolvida pelo poeta.

lo, Beatriz diz a Dante personagem que se sorrisse para ele, o viajante morreria (Alighieri, Pard. XXI, 4, 7, 10). Neste céu Dante dialoga com Pedro Damiano (1007-1072) e com São Bento (480-547), a respeito do monasticismo, da Igreja e das suas degradações e desvios dos costumes corretos (Alighieri, Pard. XXI-XXII).

Após subir em uma escada que está presente no céu dos contemplativos, Dante chega no oitavo céu, das Estrelas Fixas (Alighieri, Pard. XXII, 112). Este céu abriga vários apóstolos de Cristo com os quais Dante dialoga (Alighieri, Pard. XXIV-XXVII). Nesse espaço o poeta viu uma procissão com várias almas beatas que seguiam Cristo (Alighieri, Pard. XXIII).

Quando Dante conseguiu chegar ao Céu das Estrelas Fixas, ele finalmente pôde ver Beatriz em sua forma celeste (Alighieri, Pard. XXIII, 46). Nesse espaço, Dante personagem conseguiu desfrutar por um momento as glórias dos salvos no Paraíso, “Tal capacidade significa dizer que ele já se elevou ao nível da humanidade sobrehumana dos Apóstolos” (Tôrres, 2011, p. 49).

Após passar em um teste feito por apóstolos, o poeta itinerante se desloca para a nona esfera (Alighieri, Pard. XXVII, 109). Na concepção de Dante, o *Primum Mobile* não pertence à realidade física ou espacial, transcende tal conceito e só é realidade na mente do próprio criador, Deus. Sobre este céu, Lewis considera que: “No *Primum Mobile*, Dante descobre que todo *quando* é agora, e todo *onde* é aqui” (Lewis, 2002, p. 200).

No *Primum Mobile*, Dante personagem avista de longe as nove ordens angelicais em volta de um ponto bastante luminoso no centro delas, trata-se do próprio Deus, que está no mais alto céu, o *Empíreo*: “[...] *um Ponto eu vi, do qual raiava um lume tão forte que, por si, nos acautela, já os olhos, ao cerrá-los com seu acume*”¹¹ (Alighieri, Pard. XXVIII, 16).

Ao chegar no *Empíreo*, Dante personagem presencia a “Rosa Mística”, onde estão os beatos que pertencem àquele espaço (Alighieri, Pard. XXX, 109, 112).

Assim como Túndalo viu um trono vazio durante sua viagem imaginário analisada anteriormente, Dante personagem também se depara com um trono desocupado localizado na Rosa Mística. No entanto, diferente da *Visão de Túndalo*, na *Divina Comédia* esse lugar não pertence a uma autoridade eclesiástica e sim temporal, trata-se do trono

11 “*um Ponto eu vi, do qual raiava um lume tão forte que, por si, nos acautela, já os olhos, ao cerrá-los com seu acume*”.

reservado à Henrique VII de Luxemburgo, do Império Germânico (Alighieri, *Pard.* XXX, 133, 136).

Prosseguindo com a narrativa do poema dantesco, o canto seguinte marca a transição de guias no Paraíso, Beatriz é substituída por São Bernardo que levará Dante personagem até o fim de sua viagem no Além-túmulo (Alighieri, *Pard.* XXXI).

René Guénon (1995) explica que a doutrina desenvolvida por São Bernardo era essencialmente mística, encarando as realidades divinas sob o âmbito do amor. O autor alerta que o sentido de amor em São Bernardo não é somente o amor afetivo, mas algo relacionado ao desprendimento das coisas terrenas. Para Guénon, o amor em São Bernardo reflete o estado de “êxtase” que a alma alcança, nesse sentido, todas as coisas sensíveis ou sentimentos desaparecem, o que resta é apenas o espírito puro da alma, que se entende o amor concreto (Guénon, 1995, p. 98).

No poema dantesco, após São Bernardo pedir a Virgem Maria que Dante personagem veja Deus, a ele é concedida a contemplação da Trindade, que o poeta descreve: “*Do alto Lume na clara subsistência, três círculos agora apareciam de três cores, em uma só abrangência. Um ao outro, de dois, se refletiam quais íris para íris, e o terceiro fogo emanava que ambos recebiam*” (Alighieri, *Pard.* XXXIII, 115, 118).

O poeta concebe a imagem da Trindade como três círculos que se movimentam paralelamente e se refletem. Apesar de tal visão, Dante personagem diz não entender o que viu (Alighieri, *Pard.* XXXIII, 124), contudo, o poeta peregrino diz ter se saciado com tal contemplação (Alighieri, *Pard.* XXXIII, 139). Desse modo, encerra-se a *Divina Comédia* de Dante, diferente da *Visão de Túndalo*, o poeta não narra sua volta da viagem feita ao Além, fugindo do esquema proposto pelas *Viagens imaginárias* e dando a entender que sua união com Deus foi completa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Visão de Túndalo* e a *Divina Comédia* representam um Paraíso cristão com elementos que servem tanto para aproximação quanto distanciamento entre os dois escritos. Utilizando o simbolismo presente no imaginário de suas respectivas épocas, Marcus e Dante Alighieri construíram um Paraíso que estava alinhado com a tradição cristã de textos antigos, mas ao mesmo tempo refletia seus posicionamentos pessoais em suas épocas, sejam eles morais ou políticos.

Devido ao contexto de produção da viagem imaginária de Túndalo ao Além, o relato escrito por Marcus atende, em primeiro lugar, aos preceitos monásticos, enfatizando a santidade da vida nos claustros, a renúncia à pobreza e a obediência a Deus e aos superiores eclesiásticos.

Ao elaborar o Paraíso ideal cristão, Marcus o representou como uma cidade com muros fortificados, divididos em três etapas: muro de prata, ouro e pedras preciosas. Essa estrutura beneficiava os monges e o sacerdócio. Os leigos, nobres ou comuns, por outro lado, tinham seu lugar no muro de prata, graças à obediência aos clérigos. A *Visão de Túndalo* segue a tradição de viagens ao Além, com a alma de Túndalo se desprendendo do corpo, vagando no Além na companhia de seu anjo guia e, no final, retornando ao seu corpo, regenerada, arrependida e testemunhando o que viu.

A *Divina Comédia* de Dante, em continuidade com a tradição de viagens ao Além, inspirou-se em relatos como o descrito por Marcus para elaborar sua viagem fictícia ao Além-túmulo. Mais uma vez, neste relato, o Paraíso instiga os ouvintes e leitores a buscarem a santidade. No poema de Dante, os eleitos também são “enclausurados”, realçando a “separação” do restante do mundo secular.

Elementos como a intensa luz e os suaves cânticos também são trabalhados no Paraíso de Dante, no entanto, o poema do florentino é muito mais etéreo do que o apresentado no manuscrito do século XII. Diferentemente de uma cidade murada, este Paraíso é organizado como uma corte divina em torno do Deus monarca. Em vez da figura angélica como guia, o poeta decide utilizar sua amada Beatriz, pelo menos na maior parte do tempo, para acompanhá-lo em sua estadia no Paraíso.

Enquanto na *Visão de Túndalo* a tradição patrística é rememorada através do pensamento de Santo Agostinho, na *Divina Comédia*, Dante Alighieri valorizou o método escolástico em alguns momentos de seu Paraíso.

REFERÊNCIAS:

Fontes primárias

A Bíblia de Jerusalém: Nova edição, revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2019.

ALIGHIERI, Dante, 1265-1321. *A Divina Comédia*. Edição bilíngue. São Paulo: Editora 34, 2019 (5ª Edição). *Visão de Túndalo*. Ed. de F.H. Esteves Pereira. **Revista Lusitana**, 3, 1895, p. 97-120 (Códice 244).

Estudos

ABELSON, Paul. **As sete artes liberais: um estudo sobre a cultura medieval**. Campinas, SP: Kirion, 2019.

AUERBACH, Erich. **Dante, poeta do mundo secular**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

BACZKO, Bronislaw. **LOS IMAGINARIOS SOCIALES: Memorias y Esperanzas Colectivas**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC, 1999.

BASCHET, Jérôme. **A Civilização Feudal: do ano mil à colonização da América**. São Paulo: Ed. Globo, 2006.

DAWSON, Christopher. **Criação do Ocidente: a Religião e a Civilização Medieval**. 1ª ed. São Paulo: É Realizações, 2016.

DE DEUS, Paulo Roberto Soares. Paraísos Medievais – esboço para uma tipologia dos lugares de recompensa dos justos no final da Idade Média. COSTA, Ricardo da (coord.). **Mirabilia** 4 Jun-Dez 2005.

DELUMEAU, Jean. **O que sobrou do paraíso?** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. O que sobrou do Paraíso. **VARIA HISTORIA**, 2004, p. 141-158.

_____. **Uma História do Paraíso: o jardim das delícias**. Lisboa: Terramar, 1994.

DENKHA, Ataa. *L'imaginaire du paradis et le monde de l'au-delà dans le christianisme et dans l'islam, une étude comparative*. UNIVERSITÉ DE STRASBOURG, École doctorale de théologie et de sciences religieuses (Thèse), 2012.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **Dante Alighieri: O Poeta do Absoluto**. Cotia: Ateliê, 2000.

GUENÓN, René. **O esoterismo de Dante**. Vega, 1995.

LAUWERS, Michel. Mosteiros, lugares de vida e espaço social: sobre a construção dos complexos monásticos no Ocidente medieval. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 7, n. 2, jul-dez, 2014.

LEDDA, Giuseppe. “A literatura do Além: viagens e visões”. In: ECO, Umberto (org.). *Idade Média: Castelos, mercadores e poetas*. Introdução à Idade Média. 2ª. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Milão, 2017, p. 591-595.

_____. “A literatura visionária e a representação do Além”. In: ECO, Umberto (org.). **Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos. Introdução à Idade Média**. 4. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Milão, 2016, p. 545-549.

LEWIS, R. W. B. **Dante**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LICCIARDELLO, Pierluigi. “A cultura dos mosteiros e a literatura monástica”. In: ECO, Umberto (org.). **Idade Média: bárbaros, cristãos e muçulmanos. Introdução à Idade Média**. 4. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Milão, 2016, p. 471-474.

MICCOLI, Giovanni. “Os Monges”. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **O Homem Medieval**. Lisboa: Presença, 1989, p. 33-54.

OLIVEIRA, Solange Pereira. **A Salvação como um itinerário no Além medieval: a viagem imaginária da Visão de Túndalo**. (Séculos XIV-XV) (Tese de doutorado em História). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019.

PASTOUREAU, Michel. **Una historia simbólica de la Edad Media occidental**. 1ª ed. Buenos Aires: Katz, 2006.

REYNOLDS, Barbara. **Dante**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

ROQUE, Maria Isabel. Evocações do Paraíso na iconografia da Idade Média. **Invenire: Revista de bens culturais da Igreja**, (11), p. 6-17, 2015.

STERZI, Eduardo. **Por que ler Dante**. São Paulo: Globo, 2008.

TÔRRES, Moisés Romanazzi. O Sentido e a Razão de Ser do Paraíso de Dante Alighieri. **Mirabilia** (Vitória. Online), v. 12, p. 38-60, 2011.

VAUCHEZ, André. **A espiritualidade na Idade Média ocidental: (séculos VIII a XIII)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1995.

ZIERER, Adriana; OLIVEIRA, Solange Pereira. *A Visão de Túndalo*. Harmonia, Paraíso e Salvação no Além Medieval. TÔRRES, Moisés Romanazzi (org.). **Mirabilia 16** (2013/1). Jan-Jun 2013.

ZIERER, Adriana. Paraíso Terrestre e Reino Perfeito na Carta do Preste João das Índias. In: **XXII Simpósio Nacional de História**, 2003, João Pessoa. XXII Simpósio Nacional de História - História, Acontecimento e Narrativa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2003.

ZIERER, Adriana. *Visio Tnugdali* e sua circulação nas Idades Média e Moderna (s. XII-XVI). ISSN: 1516-5477. **NOTANDUM (USP)**, v. 43, p. 37-54, 2017.

ZIERER, Adriana. Um Monge Irlandês e suas Concepções de Inferno e Paraíso: a *Visão de Túndalo*. **BRATHAIR (ONLINE)**, v. 19, n,1, p. 52-75, 2019.

UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA NEGRA FEMININA NA CONTEMPORANEIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA DE CONCEIÇÃO EVARISTO, EM BECOS DA MEMÓRIA

Victória Karine Mattos dos Santos¹

Henrique Borralho²

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir acerca da obra *Becos da memória* (2011), tendo por foco as mulheres que são personagens da obra. Por meio de Maria-Nova, Ditinha, Vó Rita, Mãe Joana, Dora e tantas outras, discutiremos sobre temas relevantes que permeiam a vida das mulheres negras na sociedade brasileira, como a pobreza, o abandono, a violência, a solidão e a hipersexualização de seus corpos. Entendemos que a literatura negra-feminina é um segmento de insurgência ao cânone literário que acompanha o cânone social: branco, masculino e rico, na contramão disso, Conceição Evaristo, negra, mulher, oriunda da preferência (e também professora, doutora, intelectual e escritora de sucesso), escreve suas obras protagonizadas por mulheres e homens que ela considera seus iguais, tornando-se um grande nome dentro da literatura negra-feminina no Brasil.

Abstract: This article aims to reflect on the work *Becos da memory* (2011), focusing on the women who are characters in the work. Through Maria-Nova, Ditinha, Vó Rita, Mãe Joana, Dora and many others, we will discuss relevant topics that permeate the lives of black women in Brazilian society, such as poverty, abandonment, violence, loneliness and hypersexualization of their bodies. We understand that black-female literature is a segment of insurgency to the literary canon that accompanies the social canon: white, male and rich, contrary to this, Conceição Evaristo, black, female, coming from the preferred (and also professor, doctor, intellectual and successful writer), writes her works starring women and men who she considers her equals, becoming a big name within black female literature in Brazil.

1 Graduada em História Licenciatura, Mestranda em História (PPGHIST/UEMA). E-mail: vivmattos23@gmail.com ID Lattes 4133566415252380

2 Professor Associado do Departamento de História – UEMA, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras – UEMA E-mail: jh_depaula@yahoo.com.br ID: <http://lattes.cnpq.br/3035097546855789>

INTRODUÇÃO

A obra de Evaristo possui um forte cunho de crítica social, e Becos da memória não foge desse perfil. O livro conta a respeito dos moradores de uma favela que não possui o seu nome nem localização especificados, outra característica da obra de Conceição Evaristo: criar aspectos gerais de locais e pessoas de modo a não precisar denominá-los, isso porque estes são os lugares que existem não fisicamente, mas sim dentro do imaginário e da memória da autora. No caso da favela do romance, podemos dizer que faz referência à favela onde a escritora viveu a sua infância e o início da sua adolescência, mas que, contudo, não pode mais ser encontrada pois sofreu aquilo que autora chama na sua obra de “desfavelamento”, que consiste na derrubada das construções de moradias que ali existiram durante décadas, para serem substituídas pela ampliação dos bairros nobres que rodeavam a favela.

É neste contexto de demolição que se encontra o primeiro romance escrito por Conceição Evaristo, apesar de não ser o primeiro a ser publicado. As «ficções de memória» dão então vida aos personagens que são protagonistas no enredo de Becos, como Maria-Nova, Tio Totó, Vó Rita, Maria-Velha e outros.

Essas ficções da memória aparecem quando surge na autora uma necessidade de falar sobre suas recordações das histórias e das observações que fizera durante a sua infância e adolescência, uma vez que desde pequena fora fascinada pelas histórias que lhes eram transmitidas oralmente por sua família e vizinhos amigos.

A memória da qual falamos, entretanto, não se limita as recordações da autora, assim como o termo “escrevivência” não se restringe as experiências dela, mas sim de um coletivo. O exercício proposto por Evaristo é o de reconhecimento: reconhecendo outra parte da sua realidade, ou do que ela poderia ser, exercitar o ato de se colocar no lugar do outro, como faz a própria autora.

“Estava escrevendo um livro que no centro da cena tem uma mulher. E essa mulher, a maneira dela de se comunicar com o mundo era através dos seios. Não tem pessoas que dizem ‘Ah, hoje vai chover porque o meu cálice está doendo’? Então, essa grande matriarca, toda vez que acontecesse alguma coisa com a descendência dela, os sinais viram nos seios. Ela sentiria dor nos seios, os seios dela poderiam verter água, outra hora verteria leite... e eu comecei a escrever esse romance. Eu comecei

sentir dores nos seios, aí eu mudei o rumo da prosa. Esse romance ficou vários anos esquecido [...] eu não vou brincar com os seios dessa personagem, fiquei com receio, realmente. Biliza quando eu estava escrevendo Biliza também, a cena que ela apanha do marido dela, graças a Deus eu nunca apanhei de homem nenhum, nem de marido, nem de pai, nem nada. Mas a cena que essa mulher está sendo esbofeteada pelo marido, eu escrevo essa cena chorando. Há um momento de uma tensão, de uma amargura tão grande, que eu tenho que levantar, respirar um pouco e voltar escrever a cena”. (EVARISTO, 2020)

Os temas fortes de teor trágico são tão características da literata negra quanto a linguagem poética, mesmo quando o texto é escrito em prosa. A combinação da temática e linguagem da composição dão origem ao conceito do “brutalismo poético”, que define perfeitamente os textos da autora. A análise da obra proposta tem sua metodologia pautada através da tentativa de encontrar nas temáticas abordadas referências à realidade vivida por mulheres negras, sobretudo as das periferias das grandes cidades. Sendo assim, tem-se como cerne da discussão os entraves impostos pela sociedade capitalista, sexista e discriminatória às mulheres negras em situação periférica.

Tal problemática não poderia ser abordada de outra forma se não através da interpretação do olhar de uma mulher que possuiu a sua vida inteira pautada em viver e perceber a respeito da discriminação sofrida pela população negro-feminina no Brasil. Para corroborar com a discussão, além de Evaristo, trazemos também à tona as problemáticas elucidadas pela intelectual (palavra que não estamos acostumados a utilizar para descrever uma mulher negra), pesquisadora, professora, filósofa e antropóloga Lélia González, através do seu *Por um feminismo afro-latino-americano* (2020), no qual aborda temáticas como o negro no Brasil, a mulher no Brasil e como a mulher negra tão tem suas conquistas em nenhuma dessas duas lutas importantes e crescentes na sociedade brasileira, tendo a necessidade de criar o seu próprio movimento, o feminismo negro.

González e Evaristo nos mostram, através das suas literaturas, as dificuldades que uma mulher negra pode encontrar para existir e resistir em solo brasileiro. Os entraves iniciam logo nos primeiros anos da infância e perpassam pelo acesso (ou melhor, a dificuldade a ele) à educação de qualidade, à cultura, a condições de exercer lazer e poder

transitar à vontade pelos espaços públicos sem se sentir ameaçada ou perseguida. Seja por pessoas que lhes buscam fazer o mal através da criminalidade, como por exemplo o assédio sexual e estupro, ou por situações constrangedoras promovidas por vendedores, seguranças de lojas e shoppings, e outros, que interpretam a simples presença dessa mulher como uma ameaça, associando-as diretamente à criminalidade, à prostituição, à um ser humano que, única e exclusivamente por ser negro, pode apresentar problemas ou mal-estar entre os demais transeuntes do local.

O preconceito, a discriminação com o ser negro fica ainda mais evidente e alarmante quando em conjunto com a prática do machismo. As heranças deixadas pelo patriarcado que dominou toda a construção da sociedade brasileira a partir da invasão colonial, juntamente com as questões raciais impostas que fomentaram as ideologias do período da escravidão, formaram uma sociedade que demonstra à mulher negra o seu lado mais hostil.

Na obra de Evaristo, vemos diferentes personagens negras com as mais variadas trajetórias de vida e a que estes enredos lhe levaram. Importante ressaltar essa variedade de personagens justamente porque se tem muito difundida pelo senso comum a ideia de que a história do povo africano e seus descendentes é uma história única, como se a África fosse uma mesma coisa, e não continente extremamente heterogêneo, com histórias, culturas, disputas e nações extremamente diferentes. E como se também todo ser negro tivesse a mesma experiência de vida.

Evaristo procura, assim, humanizar cada personagem negro ao contar a sua vivência, uma vez que este espaço de ter a sua história narrada, de ser considerado protagonista dela própria, é uma realidade que não costuma ser da pessoa negra na ficção. Para fazer essa discussão, contamos ainda com Chimamanda Adichie, escritora e pensadora nigeriana que conta a sua experiência como mulher negra e africana que reside nos Estados Unidos.

O nosso trabalho foca em dar visibilidade àquelas que protagonizam Becos da memória: mulheres de personalidades extremamente bem construídas e de passado fascinante. vale muitíssimo ressaltar a presença de mães como algumas dessas personagens marcantes, como é o caso de Mãe Joana, a mãe da narradora Maria-Nova, e também de Ditinha, uma das protagonistas de problemática mais relevante para este trabalho, a questão da baixa estima da população negra, referente aos seus aspectos físicos e a seu próprio modo de vida e cultura.

A questão de Ditinha, assim como a violência e a pobreza narrada em Becos, é mais uma que ultrapassa os muros da ficção e chega na realidade. A não aceitação da sua natureza enquanto corpo negro, enquanto pessoa de pele escura, de cabelos volumosos, nariz largo, bocas grossas e carnudas, olhos saltados ou, como chama Conceição Evaristo, olhos d'água, gera na população negra uma opressão de si próprio. O resultado é um constante descontentamento com a imagem que diariamente se reflete no espelho e que repercute na forma como esse indivíduo se relaciona com o mundo afora e com o tratamento que ele lhe oferece. Também repercute no tocante à beleza que é produzida através de cuidados, como produtos para cabelo e pele.

Faz-se, neste trabalho, uma discussão a respeito das dificuldades encontradas por negros, principalmente de pele retinta, para obterem linhas de produtos cosméticos que lhes abranjam ou que atendam às suas necessidades. Uma vez que a pele negra possui diferenças que devem ser respeitadas e que merecem ser estudadas para que os produtos comercializados realmente se adequem às demandas do público consumidor, percebemos ainda são muitos impedimentos ao povo negro para terem acesso a produtos que lhes sirvam adequadamente. Para realizar este debate, contamos com os depoimentos de pessoas negras do ramo da beleza, e colocamos no centro do debate as experiências do jornalista e maquiador negro, Tássio Santos.

Ainda se propõe a elucidação a respeito da temática da solidão vivida pela mulher negra, exemplificada pela própria Maria-Nova em seus momentos dentro de sala de aula, onde se sentia só por não ver ninguém como ela, exceto uma outra menina. Mas principalmente através da história de Cidinha-Cidoca, a mulher bonita de corpo tentador que não possuía amigos, nem parentes, apenas clientes. Homens de todas as idades, de dentro e fora da favela, que almejam o lazer que o seu corpo poderia lhes oferecer.

A realidade vivida por Cidinha-Cidoca representa a solidão da mulher negra que é vista como um mero objeto para satisfazer os desejos sexuais de quem as quiser. É a mulata de corpo reboativo, que incendeia as festas de Carnaval com toda a sua sensualidade, transformando o corpo da mulher negra em um atrativo meramente sexual, sem compromissos, pois não é ela a mulher para o amor, apenas para o sexo. A mulher para o relacionamento, para o compromisso, para a afetividade, é a mulher branca, ou mais próximo possível desta característica fenotípica.

A hipersexualização da mulher negra é uma das discussões

principais desta pesquisa por conta do grande impacto ela exerce na sociedade contemporânea. A objetificação das mulheres negras não só é um dos fatores mais intrinsecamente ligados à questão da baixa estima, como também um traço cultural responsável por exemplo pelo abandono afetivo destas mulheres, como é o caso de Mãe Joana, mãe solo na obra de Becos. Para essa discussão, mais uma vez contamos com as pautas trabalhadas por Lélia González a respeito da hipersexualização do corpo negro e sobretudo da criação da figura da mulata e de como ela é fortemente explorada durante as festas de Carnaval.

As mulheres de Becos da memória

Maria-Nova crescia tornando-se triste e bela, como a sua mãe. Essas são as duas características mais ressaltadas da mulher: seu rosto que nunca sorria, mas que, contudo, irradiava beleza. Possuía uma pequena verruga no nariz (traço que também é observado na autora Conceição). A beleza de Mãe Joana não era, entretanto, a de um rosto que se encontraria nas passarelas e revistas de moda, ou na protagonista de um filme em cartaz no cinema. Mãe Joana era uma mulher negra, vivida, mãe de muitos filhos, realizadora de trabalho braçal com a lavagem das roupas, e uma expressão pouco convidativa, uma vez que nunca sorria e possuía olhos sofridos, olhos d'água.

Mãe Joana era bonita aos olhos da filha, que a via como alguém triste e também muito bonita, principalmente durante a época de festa junina, quando vestia um vestido cheio de bordados, feito por ela própria durante os meses que antecediam a comemoração. Nem nesses momentos de alegria que, pela dedicação do preparo, podemos perceber que era de grande importância para a mulher, ela sorria. A beleza a se admirar da mulher é a beleza da mulher negra: os olhos saltados e expressivos, a pele escura, os traços de quem muito viveu e carrega em si o mistério da vida. O comedimento de Mãe Joana contrasta com o constante revelar do corpo, do provocar de Cidinha-Cidoca.

“Na quadrilha de Cabo Armindo, duas mulheres sobressaíam sempre: Mãe Joana e Cidinha-Cidoca. Mãe Joana, todo ano, estava linda e séria. Cidinha-Cidoca, em seu vestido de caipira sempre branco e cheio de renda. Mãe Joana, linda e séria; Cidinha-Cidoca, bonita e risonha, bonita e faceira, bonita e insinuante”. (EVARISTO, 2011, p. 34)

Cidinha-Cidoca é o perfeito exemplo de mulher-objeto. Se por vontade sua ou por circunstâncias incontrolláveis da vida, o livro não deixa claro, entretanto, a forma como a mulher formosa é vista pelos homens e pelas mulheres dentro da favela era unânime: os homens, com desejo, as mulheres, com raiva e medo da mesma se envolver com seus homens. O corpo da mulher era visto e elogiado como nada mais que objeto de prazer. “Diziam as más línguas e as boas também que Cidinha-Cidoca tinha o ‘rabo de ouro’. Não havia quem o provasse e não se tornasse freguês” (EVARISTO, 2011, p. 17).

A jovem mulher tinha fama tão grande que chegava em outras favelas e, quando havia os festivais de bola, onde times das demais favelas vinham, era a oportunidade perfeita para que a moça experimentasse “sangue novo”. Nessas situações, ficava mais evidente ainda o sentimento de posse sobre o corpo de Cidinha, de modo que ficava praticamente acordado que ele pertencia a todos, menos a ela própria. Assim era Cidinha-Cidoca: “Bonita a mulher, mesmo com aqueles olhos parados e com aquela carapinha de doida! Bonita a mulher! Doida mansa, muito mansa” (EVARISTO, 2011, p. 17). Acostumada, acomodada, sempre aceitou aquilo que lhe era dado. Antes exigia uma bebida ou outra, jogava indiretas de reclamação de boca seca, de vontade de tomar um trago, com o tempo, foi silenciando.

O retrato de Cidoca é um perfil comum às mulheres negras nas obras de ficção, a mulher atraente, boa para o sexo, mas não para relacionamento sério. A escolha do termo “mansa” para descrever a personalidade calma da personagem reforça ainda mais o estereótipo aqui elucidado, da mulher-troféu, objeto sexual que precisa ser domesticado para aceitar bem as vontades de seu, ou, no caso, seus donos.

Evaristo, de forma muito inteligente, realiza na narrativa a respeito de Cidinha-Cidoca uma mudança de panorama: a narradora que geralmente discorria a respeito dos pensamentos, anseios, objetivos e opiniões da personagem que se encontra no centro da cena, com negra formosa faz o inverso: silencia-a, de modo que não conhecemos a história dela por sua própria voz, mas sim pelo olhar dos outros ao seu redor, olhar este que não era aprofundado, mas sim barrado no vestido branco costumeiro, na bela pele exposta, e resumia na aversão das mulheres e desejo dos homens.

Não havia uma única amizade junto da mulher. Mesmo casas em situações adversas, como acometidos por dos por doenças contagiosas (caso da Outra e de Filó Gazogênia), recebiam a visita ao menos de Vó Rita

ou Bondade, personagens de maior caráter solidário da obra, entretanto, nem estes são mencionados como benfeitores à Cidinha. Por conta disso, definhou só, sem que ninguém percebesse.

O primeiro sinal de que a mulher não estava bem veio em mais um dia de campeonato de bola, enquanto disputavam para saber quem desfrutaria do seu corpo, ela estava alheia, e com “vontade de partir”. O desinteresse dela é significativo, uma vez que demonstra a apatia no quesito sexual. Cidinha se deitava com muitos, de crianças a velhos, solteiros, casados, viúvos. Era de quem a quisesse, entretanto, nenhum momento do texto revela que Cidoca gostava ou sentia prazer nessas relações. O divertimento ressaltado era o dos homens, seus pretensos donos que não a permitiam sair da favela, sair de seus domínios. Entretanto, a mulher mansa, domesticada, não causava problemas, exceto para as mães e mulheres dos homens com os quais se deitava.

O sentimento de revolta das mulheres vai contra Cidinha-Cidoca e não contra seus homens, é um indicativo da tão problemática rivalidade feminina enraizada na sociedade ocidental. As mulheres da obra em vez de lidarem com seus problemas intrafamiliares, descontavam na mulher sua insatisfação. A própria mudança de vida de Cidinha, causada pela sua condição depressiva, foi atribuída não a uma questão de saúde, mas sim trama espiritual de uma das mulheres insatisfeitas ao descobrir que seu noivo estava frequentando o barracão de Cidoca.

“Bom que ela estava doida, demente, desmiolada! Bom mesmo! Diziam até que era trabalho de uma moça virgem que criara mágoa de Cidinha. A menina havia descoberto que seu namoradinho andava visitando Cidinha-Cidoca. Falou com ele. O franguinho em véspera de galo não gostou. Discutiu, argumentou que era homem. E homem tinha de ir lá! Homem não era igual a mulher! Homem vai ou endoida! Sobe pra cabeça!

A menina não gostou. – Moça-irgem, porém boba não! Endoida que nada! Conversa de homem para dominar mulher! Pensa que mulher também não gosta, também não quer? Mulher vive abafando à vontade, os desejos, principalmente se moça virgem como eu! – ela retrucou. O ‘frango em véspera de galo’ não gostou. Achou a irgem saliente, achou a irgem não tão irgem assim! E não se sabe por que, daí para então, questão de dias, de quase mês, Cidinha-Cidoca começou a adoecer”. (EVARISTO, 2011, p. 17-18)

A doença, a “loucura” da moça nada mais era do que o estado depressivo que a abateu e que com o tempo foi evoluindo. Tornou-se desleixada com sua aparência, aparecendo nos bares com o seu vestido branco agora sujo e seu cabelo desgrenhado. As mulheres comemoravam que Cidinha não era mais uma ameaça. Os homens simplesmente não se importaram. Um dia a calada Cidinha levantou a voz: anunciou que morreria e a causa da sua morte seria não viver. Pouco tempo depois seu corpo fora encontrado morto dentro da grande cratera que fazia parte da geologia da favela. Para todos, mesmo com o aviso da mulher, a sua morte foi a repentina. Nada se sabia nem se procurava saber sobre Cidinha, a mulher era completamente sozinha. Por isso, foi enterrada como indigente, um fim trágico para a mulher objeto que fora descartada como ninguém quando seu corpo não servia mais para seus donos

Dora, diferente de Cidinha-Cidoca, não era infecunda, nem passiva às vontades dos outros. Escolhia amar quem quisesse na hora que quisesse. Também era dona do seu ir e vir na favela. Era uma mulher atraente de passado longo e conturbado, mesmo não sendo velha. Era vivida de experiências, mas não deveria ter muito mais de 30 anos. Certa vez namorou um turista espanhol que queria levá-la para a sua terra natal, e se casar com ela. Dora pensou em ir, mas decidiu ficar com a mãe para que ela não ficasse só, a mãe acabou falecendo três meses depois, mas Dora não se arrependia da decisão que tomou. Também, em um dos seus romances, acabou engravidando, não queria o filho, não queria ser mãe. O pai da criança descobriu a gravidez, conversou com a moça e ofereceu levar e criar a criança, com a promessa de que ela poderia visitá-los quando quisesse. A mulher aceitou a proposta, mas nunca viu o filho que gerou, pois não queria ser mãe. Essa decisão também não lhe gerou arrependimento, mas sim remorso, uma dor que segredou a Negro Alírio, seu parceiro no amor e na vida desde que ele chegou na favela.

Negro Alírio aceitou o passado conturbado de Dora e ela aceitou o passado conturbado do seu amado. Gostaram um do outro e Dora gostou ainda mais quando o homem se apresentou como Negro Alírio, pensou logo que “Negro” era um apelido, mas gostou muito que o homem se apresentou com este nome, foi a primeira vez que ela ouviu alguém se referir à palavra negro com orgulho. Dora, assim como seu parceiro, não tinha vergonha e sim orgulho de ser como é. Juntos, formariam um casal parceiro para ajudar os demais moradores na favela, seja com os trâmites da mudança daqueles que estavam sendo despejados pelo desfavelamento ou com demais necessidades.

Mais tarde, a mulher engravidou. Dessa vez sentia-se pronta, queria ser mãe, queria esse filho e queria constituir uma família com o Negro Alírio. A partir de então, Dora se torna mais uma personagem maternal de Becos, demonstrando também que a maternidade não é uma história única e que mães são mulheres ativas, passíveis de erros extremamente questionáveis na sociedade brasileira, como decidir não se aproximar de um filho.

Autoestima dentro dos moradores da favela era algo raro, principalmente quando comparavam as suas condições de vida com os moradores dos bairros vizinhos, bairros de pessoas ricas. Era fácil se sentir inferior ao compararem suas casas, suas roupas, seu nível de educação escolar, seu estilo de vida num geral com os moradores dos condomínios vizinhos. Ditinha era mais uma das pessoas que trabalhavam em casas de família perto da favela. A mulher não só se sentia feia, como também suja, principalmente quando reparava na sua patroa, Dona Laura.

“Ditinha estava cansada, humilhada. Olhou seu barraco, uma sujeira. As roupas amontoadas pelos cantos. Olhou as paredes, teias de aranha e picumãs. Um cheiro forte vinha da fossa. Era preciso jogar um pouco de cal virgem sobre as bostas. Esperou as crianças um pouco mais. Não chegaram. Tirou o pai da cadeira de rodas e o colocou na cama. O pai fedia a sujeira e a cachaça. Lembrou da patroa tão limpa e tão linda como as joias”. (EVARISTO, 2011, p. 71)

Ditinha é mais uma mulher negra que cresceu em situação de vulnerabilidade. Aos 15 já era mãe de seu primeiro filho, fruto de uma relação desprotegida com o na época namorado. Com o passar do tempo, teve mais dois filhos. Ela é mais um caso de estudos e adolescência interrompidos pela chegada precoce da vida adulta, tanto por ser a filha mais velha de uma casa que perdera cedo a sua matriarca, quanto por tornar-se mãe muito antes do planejado. Ainda no primeiro filho, tentou recorrer ao aborto, mas sem sucesso. Quando engravidou pela terceira vez, tentou mais incisivamente, recorreu a uma “fazedora de anjos”. O aborto funcionou, mas quase levou a vida de Ditinha junto. Segundo os dados disponibilizados pelo Conselho Federal de Enfermagem (2018), cerca de um milhão de abortos induzidos são realizados no Brasil todos os anos e, deste número, cerca de 25% são internadas nos setores de urgência e emergência dos hospitais por complicações com o procedimento.

“A estimativa do Ministério da Saúde é de cerca de 1 milhão de abortos induzidos, portanto, uma carga extremamente alta que independe da classe social. O que depende da classe social é a gravidade e a morte. Quem mais morre por aborto no Brasil são mulheres negras, jovens, solteiras e com até o Ensino Fundamental”, afirmou Maria de Fátima Marinho de Souza, diretora do Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde”. (COFEN, 2018)

Ditinha sobreviveu, mas teve seu útero e ovários retirados por conta dos danos causados a eles pelo aborto que provocara junto com Maria Cosme. A mulher respirou aliviada duas vezes: por não ter um quarto filho e por nunca mais poder engravidar. As sequelas psicológicas, entretanto, jamais seriam apagadas, tanto as da sua precoce entrada na vida materna, quanto das complicações do aborto efetuado. Uma das maiores sequelas é justamente a baixa estima, revelada sempre que Ditinha pensa em si própria e, principalmente, quando se compara com a branca, rica e nada maternal Dona Laura.

Como D. Laura era bonita! Muito alta, loira, com os olhos da cor daquela pedra das joias. Ditinha gostava muito de D. Laura e D. Laura gostava muito do trabalho de Ditinha. Olhando e admirando a beleza de Dona Laura, Ditinha se sentiu mais feia ainda. (EVARISTO, 2011, p. 69)

Ditinha não possuía orgulho nenhum nem da sua história e nem da sua aparência: ao contrário, julgava-se feia. Dentre suas características físicas, o cabelo crespo recebia insatisfação especial, a empregada doméstica odiava os fios grossos e escuros. Não é incomum que pessoas negras cresçam com essa visão sobre si. A falta de representatividade é um dos fatores que agravam ainda mais esse fator. As prateleiras das sessões de brinquedos estão geralmente abarrotadas de lindas bonecas brancas e de olhos claros, o cabelo artificial loiro claríssimo, quase branco, o mesmo se aplica aos bonecos geralmente direcionados aos meninos. Os desenhos, os programas de TV infantis num geral contam com um elenco de pele clara majoritariamente branco, e, quando não, de características mais “finas”, o nariz arrebitado e pequeno, lábios mais finos, cabelos comportados, seja através de penteados ou alisamentos.

“Eu me tornei leitora cedo, e o que lia eram livros infantis britânicos e americanos.

Também me tornei escritora cedo. Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade [...] escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído.

Escrevia sobre isso apesar de eu morar na Nigéria. Eu nunca tinha saído do meu país. Lá, não tinha neve, comíamos mangas e nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre, porque os personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não fizesse ideia do que fosse cerveja de gengibre. Durante muitos anos, tive um desejo imenso de provar cerveja de gengibre. Mas essa é outra história”. (ADICHIE, 2009, p. 8)

Maria-Nova também sentiu falta de representatividade na escola que frequentava. Percebia muitas coisas, dentre elas a dualidade senzala-favela, entretanto, calava-se, não expunha seus pensamentos mesmo quando era questionada pela professora, isso porque se sentia extremamente acuada, além de si, só havia mais uma aluna negra na classe, e esta costumava ser desligada daquilo que acontecia na sala de aula. Pela falta de identificação, de procurar e não achar pessoas que fossem iguais a ela e dispostas a apoiá-la, a menina inteligente preferiu se abster da oportunidade de se expressar, um retrato do silêncio que a população negra brasileira recorre ao se sentir invalidada, sem autoestima o suficiente para bradar sua voz ao pensar, e não sem fundamentos, que será ridicularizada.

O medo de falar morria entre os seus, e por isso Vó Rita era sempre tão barulhenta pelas ruas da favela. A mulher era alta, gorda, voz retumbante e coração imenso. Vó Rita era portadora do mal de Chagas, mas não apenas por isso a narradora destaca a grandeza do seu coração: apesar da obra não citar que a negra senhora possuía filhos, ela era a responsável por colocar no mundo grande parte das vidas que nasceram na favela, parteira experiente e competente, até o mais bravo dos homens amansava na presença da mulher que ajudara a pô-los em vida e segurança nessa terra. Todos respeitavam e amavam Vó Rita e sua alegria, sempre falando ou cantarolando pelos becos do morro.

A presença da figura de Vó Rita em Becos nos remete à força que uma matriarca exerce no seu lar, e, no caso da mulher, em lares por toda a favela. A estadia da senhora no local era imponente o suficiente para modificar o comportamento das pessoas ao redor. Ela tinha a capacidade resolver conflitos apenas como poder da palavra por conta do respeito exercido por ela. Vó Rita era tão respeitado na favela a ponto de ser bem-vinda em locais onde outros jamais sequer pensariam em adentrar, como na residência do assustador Fuinha, homem violento que batia na esposa e filha. Nem a figura monstruosa do agressor conseguia impedir que a senhora grande e barulhenta adentrasse sua casa para visitar sua amiga e filha.

Diferente do habitual ao se tratar de favelas na ficção, como comumente se observa nas séries e telenovelas, a violência em Becos da memória também existe, mas não ilustrada através do narcotráfico. A criminalidade enquanto ofício, enquanto ocupação e dominação dos morros não são ilustradas no romance, e a isso atribuímos tanto ao fato da obra ter sido composta em meados dos anos de 1980, quanto de não ser o foco das memórias e do interesse da própria Evaristo durante as épocas que rememora no livro (sua infância e adolescência). O foco da obra é construir e discorrer sobre lares, famílias, pessoas que tiveram suas vidas conectadas através do convívio diário, do compartilhamento dos becos da favela onde residiam e do sofrimento que a vida pobre lhes proporcionava. Por conta disso, as ações criminosas que ocorrem no romance geralmente remetem ao próprio lar, como o caso dos Fuinha, um dos relatos mais emocionantes da obra.

“Maria-Nova tinha muito medo de Fuinha. Sempre que passava em frente ao barraco dele apertava os passos. Uns diziam que ele era louco, outros que era maldoso, perverso, e que nada de louco tinha. [...] Quem sofria nas mãos dele era sua mulher e sua filha Fuizinha. Vivia espancando as duas, espancava por tudo e por nada. Os vizinhos mais próximos acordavam altas horas da noite com o grito das duas. Era mau o Fuinha. Diz que ele tirava a roupa das duas e batia até sangrar. Se elas choravam baixinho, batia até que elas gritassem e depois batia até que elas calassem”. (EVARISTO, 2011, p. 54)

O chocante relato de violência intrafamiliar vivido pela esposa e filha de Fuinha demonstram o quanto Conceição Evaristo se empenha em trazer para a sua obra relatos que, apesar do lirismo, não perdem nem

a seriedade nem a gravidade de suas situações. Denuncia, desse modo, um perfil comum de agressor: aquele que tem uma vida social acima de suspeitas, com trabalho regular e até mesmo simpático com amigos no momento de lazer e socialização, mas que, entretanto, transforma-se assim que adentra os limites da sua residência. Algo que chama a atenção é a passividade dos moradores diante da situação por todos conhecida, uma vez que não havia tentativa nenhuma do homem de abafar as exclamações de suas vítimas. O motivo do silêncio dos demais residentes da favela não fica evidente, no entanto, sabemos que a esposa era uma mulher passiva e temerosa, que teve seu destino traçado precocemente pelas mãos do marido.

“Um dia a mãe de Fuizinha amanheceu adormecida, morta. Os vizinhos tinham escutado a pancadaria na noite anterior. A mulher gritara, gritara, a Fuizinha também, também. Ouvia-se a voz do Fuinha:

– Agora silêncio.

A mulher silenciou de vez. Fuizinha ainda muito haveria de gritar. Ia crescendo apesar das dores, ia vivendo apesar da morte da mãe e da violência que sofria do pai carrasco. Ele era dono de tudo. Era dono da mulher e da vida. Dispôs da vida da mulher até à morte. Agora dispunha da vida da filha. Só que a filha, ele queria bem viva, bem ardente. Era o dono, o macho, mulher é para isto mesmo. Mulher é para tudo. Mulher é para a gente bater, mulher é para apanhar, mulher é para gozar, assim pensava ele. O Fuinha era tarado, usava a própria filha”. (EVARISTO, 2011, p. 55)

Agressor, abusivo, abusador, pedófilo e assassino. A lista de crimes hediondos cometidos por Fuinha é grande o suficiente para que não se sinta nenhuma falta de abordagem do tema violência ou criminalidade dentro das favelas. Mas não apenas nesse sentido de choque e denúncia de violência que o relato a respeito dos moradores desta casa chama a atenção. O pensamento do homem também fica evidenciado no trecho acima, no qual fala a respeito das atribuições dadas à mulher: o uso como objeto tanto de apaziguamento do furor quanto do apetite sexual. Tal linha de raciocínio extremamente machista nos traz o exemplo de quando a objetificação feminina é levada aos limites mais catastróficos, o abuso, o ferimento e até mesmo a morte. O Governo Federal notifica que os casos de violência doméstica e feminicídio no Brasil aumentaram durante a pandemia, a isso se atribui sobretudo o aumento do tempo de

contato entre vítima(s) e agressor por conta do isolamento domiciliar. Quanto aos números sobre a violência contra a criança, os dados de maio de 2020 divulgados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos elucidam que

“Dos 159 mil registros feitos pelo Disque Direitos Humanos ao longo de 2019, 86,8 mil são de violações de direitos de crianças ou adolescentes, um aumento de quase 14% em relação a 2018.

A violência sexual figura em 11% das denúncias que se referem a este grupo específico, o que corresponde a 17 mil ocorrências.

[...] a violência sexual acontece, em 73% dos casos, na casa da própria vítima ou do suspeito, mas é cometida por pai ou padrasto em 40% das denúncias.

O suspeito é do sexo masculino em 87% dos registros e, igualmente, de idade adulta, entre 25 e 40 anos, para 62% dos casos. A vítima é adolescente, entre 12 e 17 anos, do sexo feminino em 46% das denúncias recebidas”. (GOVERNO FEDERAL, 2020)

São cerca de 17 mil Fuizinhas e Nazinhas durante o ano de 2019. Nazinha fora outra criança vítima de abuso, não por parte de um familiar, mas sim de um estranho. Foi Bondade que contou a história para Maria-Nova, em mais um dia que a menina estava mais propensa a tristeza, como de costume. A menina Nazinha foi vendida pela mãe a um homem motorista de caminhão que possuía esse “vício” de abusar de menores. Após isso, o homem nunca mais adentrou a favela, sabia que a notícia se espalharia e era preciso fugir, o mesmo ocorrera com a família da menina. “O homem pega a menina pela mão e segue outros rumos. Não mais o rumo da fábrica, era preciso fugir, pegara o dinheiro do patrão. A mãe da menina ajunta os trapos, o filho doente, o marido revoltado e bêbado. Procura outros caminhos, também era preciso fugir”. (EVARISTO, 2011, p. 28)

Com a fuga das duas partes envolvidas na história de dor e sofrimento da menina que deveria ter por volta de 13 anos, também se perdeu a oportunidade de saber o paradeiro, a vida de Nazinha. A falta de conclusão, de informação e desfecho para as breves histórias de Fuizinha e Nazinha é outro elemento de impacto narrativo da obra, mas que conversa com a realidade do silêncio e do silenciamento a respeito dos

casos de violência, desaparecimento e exploração de menores que nem sempre é solucionado.

Evaristo é uma autora que busca abarcar em suas obras o pluralismo, de sentimentos, de personagens, de situações e ao abordar a temática da violência, segue o mesmo caminho. Apesar da maioria dos casos de agressão dentro dos lares ocorrer dentro da dualidade homem e mulher ou adulto e criança, não são cem por cento dos casos, por isso a autora surpreende ao contar a história de Custódia e dona Santina, nora e sogra.

Dona Santina estava sempre com a Bíblia na mão e uma reza a ser feita. Era uma mulher extremamente religiosa, mãe de Tonho, homem trabalhador que tinha o hábito de beber todo o fim de semana. Custódia se casou com ele ciente deste hábito, e para ela não era um problema, bebia para afogar as mágoas da vida sofrida que levava graças à pobreza e o restante do dinheiro era usado para manter a casa, vez ou outra até se abstinha do fim de semana alcoolizado para trazer algo a mais para seus filhos, um doce, uma alegria a mais para eles. A relação entre marido e mulher era tranquila, a grande surpresa jamais imaginada era na verdade o caráter da velha senhora de hábitos religiosos e aparentemente pacatos.

“Custódia apanhava da sogra que gritava como se fosse Tonho o agressor. Ele nada percebia. No outro dia, Custódia não se levantou de dor. À tarde, pariu uma menina morta. Dona Santina pegou a Bíblia e orou. Enterrou a criança no fundo do barraco. Lembrou, porém, que naquela área os tratores passariam assim que eles saíssem de lá. Desenterrou, embrulhou o defuntinho em jornais e saiu. Custódia viu tudo. Tonho roncava, de dentro dele saía o hálito de cachaça. Tudo isto acontecera havia uma semana somente. Custódia não entendia por que Dona Santina fizera aquilo. Bem que falavam que Dona Santina, apesar da Bíblia, era muito má. Toda vez que Custódia ficava de barriga, a sogra tornava-se sua inimiga. Os vizinhos nem notavam. Todo mundo pensava só no desfavelamento que recomeçara.

Tonho, quando soube, bebeu e bebeu mais ainda. A sogra percebeu que a nora estava perdendo sangue.

– Quando a gente descer, eu cuido disto. Até lá a gente ora. Dona Santina abriu a Bíblia e pousou a mão na barriga de Custódia”. (EVARISTO, 2011, p. 59)

A história de Custódia é outra que não tem desfecho do problema, uma vez que ela ocorre nas vésperas do seu despejo por conta do desfavelamento. Dona Santina, Tonho, Custódia e os quatro filhos do casal recomeçariam sua vida em outra favela, onde a narradora, a crescida Maria-Nova, não teria como ter notícias deles. Chama a atenção o confronto entre sogra e nora não só por serem duas mulheres na qual a idosa é a agressora, mas sim também por se tratar de duas mães. Mais uma vez, a maternidade entra em foco na obra de Evaristo, desta vez com um outro tom, que perpassa as relações familiares e a índole do ser humano. Se há poucas mulheres mães enquanto protagonistas, heroínas no mundo ficcional, a escritora ilustra que podem ir além disso e ocupar o espaço de vilania, sendo verdadeiras antagonistas capazes de despertar fortes sentimentos aos leitores.

As experiências negro-femininas, e em especial a maternidade, são vivências extremamente únicas, e Conceição Evaristo procura, em *Becos da Memória*, ressaltar isso através da criação de várias personagens de destaque que vivem a vida como mães. Mãe Joana, mãe de muitos filhos e inclusive de Maria-Nova, que era linda, mas nunca sorria, tem sua inspiração na própria mãe da autora, herdando dela inclusive o seu nome. A mulher dura que fazia trabalhos de lavadeira para sustentar a casa, para a narradora do romance, é um exemplo de boa mãe, pois “Mãe Joana amamentava, criava e amava o que era seu. Maria-Nova sabia, Mãe Joana é mulher de poucas palavras. Mãe Joana é uma mulher de muito amor” (EVARISTO, 2011, p. 30).

Outra mulher negra de sorrisos invisíveis também ocupou o espaço de mãe na vida da menina: sua tia Maria-Velha, irmã de sua mãe. Apesar de Mãe Joana não abrir mão de seus filhos, isso não impediu que Mariinha fosse morar com a tia e seu marido Totó, uma vez que ambos não possuíam filhos biológicos e, portanto, poderiam oferecer para a menina condições de vida um pouco melhores, além de ser uma boca a menos para a cheia casa da mãe. Sendo assim, a tia também se tornou uma figura de exemplo, cuidado e proteção, ajudando na criação da pequena heroína de *Becos*. Uma segunda figura materna que ao mesmo tempo parecia e divergia da mãe biológica da menina, principalmente em uma questão: enquanto Mãe Joana nunca contara suas histórias para ela, Maria-Velha não só contava as suas, como também era uma das contadoras de histórias favorita da garota, juntamente com Tio Totó e Bondade.

Ditinha, que se tornou mãe precocemente e desde então passou a trabalhar como empregada doméstica e teve mais dois filhos antes que

realizasse o aborto que causaria a remoção do seu útero, é outro exemplo de mãe de Becos, totalmente diferente da abordagem da casa de Maria-Nova: Ditinha não podia contar com a ajuda da sua irmã para cuidar das crianças e, como resultado disso, elas cresciam precocemente, largando a infância cedo para se preocupar com as questões da vida adulta. Seu primogênito Beto, aos treze já havia largado a escola e tentava ganhar algum dinheiro com pequenas tarefas pela favela. Após a prisão da mãe quando, num lapso de inconsciência a mesma pegou uma das joias da patroa e posteriormente a jogou na fossa de sua casa, o menino assumiu cem por cento da chefia do lar e, quando a mesma voltou, encontrou um filho adolescente-adulto. Ditinha, que já tinha vergonha de si por completo, envergonhava-se também de sua ação, e por isso se trancafiou em casa, de modo que sequer sabiam que ela havia voltado. No dia da partida dos moradores da casa por conta do desfavelamento, quando todos descobriram que a mulher estava de volta, foi por eles recebida com enormes expressões de alegria e boas palavras, e ela então foi capaz de sorrir, quem sabe acreditar um pouco mais em si própria, a despedida de Ditinha e sua família teve um ar de recomeço e redenção para a sofrida e trabalhadora mãe.

Quem também teve direito a seu arco de recomeço e redenção foi Dora, a mulher bonita e cobiçada que era dona de si e das suas vontades. Gerou uma criança, contudo, negou a maternidade e por isso, apesar de ter um filho biológico, não exerceu a maternidade, apenas a gestação. Entretanto, seu envolvimento com Negro Alírio gerou o fruto que estava em seu ventre até o final da obra. “Sorriu feliz, estava grávida. Estava esperando um filho. Alisou a barriga onde Negro Alírio havia plantado a semente. O homem já estava de pé atrás dela, era quase hora de ele sair. Os dois estavam felizes” (EVARISTO, 2011, p. 110). Desta vez, Dora não só geraria uma criança como viveria também a experiência da maternidade.

As personagens-pedras de Tio Totó, sua primeira e segunda esposas que tiveram suas vidas abreviadas pelas circunstâncias também foram duas mães que impactaram a obra. Ambas foram responsáveis por dar a Totó o melhor do que era seu: a menina Catita e os gêmeos, os três de vidas breves assim como as mães. Ambas apresentam, na obra, um perfil parecido: mulheres negras que trabalhavam nas fazendas, na cozinha, e ao se casarem com Totó assumiram uma vida em constante peregrinação em busca de trabalho e melhores condições de vida. Miquilina, a primeira esposa, morreu em uma dessas andanças, levada pela correnteza do rio junto a sua filha Catita. Nega Tuína, mulher que chegou junto a Totó na favela de Becos, sonhava em ser mãe, em dar

para Antônio uma descendência, entretanto, por anos não conseguiu. Quando engravidou, eram gêmeos: a mulher sentiu tudo, serem dois em sua barriga, serem um menino e uma menina, sentiu também que não sobreviveria ao parto. Tudo aconteceu conforme o sentimento da mulher, Vó Rita ajudou no parto, Nega Tuína fez sua passagem com desejo realizado, satisfeita com seus filhos.

Vó Rita, que inicia e também termina a história de Becos da Memória, é mãe, não de filhos saídos de seu ventre, isto a obra não deixa claro, mas sim mãe da favela, figura maternal até para aqueles que não eram seus filhos. “Quantas vezes um fuzuê estava armado e, se ouviam a voz de Vó Rita por perto, cada contendor tomava o seu rumo. Não era preciso ela dizer nada. Era só ouvir a voz de Vó Rita que o valentão ou a valentona se desarmava todo. O amor de Vó Rita desarmava qualquer um” (EVARISTO, 2011, p. 60).

O respeito que impunha Vó Rita deriva tanto da sua história enquanto parteira antiga da favela, quanto da sua própria personalidade amorosa, gentil e impossível de se ignorar, uma vez que ela estava sempre se comunicando com as pessoas ao seu redor ou então cantarolando. Ela possuía tamanha cortesia por parte dos habitantes da favela que até mesmo o cruel Fuinha se dobrava diante da figura da mulher “Diz que até o Fuinha tinha certo respeito por ela. Antes de Vó Rita ir morar com a Outra, só ela e o Bondade entravam em casa dele” (EVARISTO, 2011, p. 60).

Vó Rita é uma personagem que ilustra solidariedade, amor, cuidado. Por isso, assim que sua amiga chamada de Outra, uma vez que não sabemos o seu nome, adoeceu de hanseníase, a alegre senhora se dispôs a cuidar dela. Por conta desta decisão, Vó Rita se tornou uma figura menos ativa na vida pública da favela: não poderia mais realizar partos ou cuidar de outros doentes. As visitas na sua casa cessaram e ela também deixou de poder visitar os demais moradores, dedicando-se apenas à sua amiga portadora da doença contagiosa que a envergonhava e assustava os moradores. O amor da menina Maria-Nova por Vó Rita era tão grande que na véspera de sua saída da favela, venceu o medo e o asco a respeito da doença da Outra e visitou a simpática senhora, deu-lhe um abraço e conversou com ela. Ela e a Outra iriam para a Colônia, onde tratam pessoas com problemas do mal de Hansen, iria tanto para não abandonar a amiga quanto por poder ajudar uma vez que já tinha experiência nos cuidados com os doentes.

Na última noite da menina e sua família na favela, sonhou com Vó Rita, um sonho de maternidade que transmite o cuidado que a mulher grande e animada tinha com todos, sem distinção. Com o sonho que encerra a narrativa de Becos, pretendemos também concluir as experiências negro-femininas que dão vida a Becos da Memória.

“Vó Rita entrou devagarinho no quarto. De repente. Calada. Ela que não tinha a voz calada nunca, pois, se não estava falando, cantando estava; que nunca chegava de repente, pois se sabia de longe que Vó Rita estava chegando. E eis que ela chegou pé ante pé. Grandona, gorda, desajeitada. Abriu a blusa e através do negro luzidio e transparente de sua pele, via-se lá dentro um coração enorme.

E a cada batida do coração de Vó Rita nasciam os homens.

Todos os homens: negros, brancos, azuis, amarelos, cor-de-rosa, descoloridos...

Do coração enorme, grande de Vó Rita, nascia a humanidade inteira”. (EVARISTO, 2011, p. 122-123).

A solidão e a hipersexualização da mulher negra

Percebe-se que a proposta de literatura realizada por Conceição Evaristo não se limita a questões fantasiosas e imaginativas, mas abrange questões oriundas de uma memória coletiva a respeito da população negra no Brasil. Esta memória que não encontrou lugar dentro da literatura canônica nem nos livros de história, encontra na literatura feita por pessoas negras um espaço de inserção, divulgação e existência. Trazer a obra *Becos da Memória* (2011) para a discussão dentro do espaço acadêmico demonstra os frutos da dedicação da autora e de toda uma gama de escritores negros que lutaram para reivindicar seu espaço e direito de ser ouvido.

Quando uma escritora como Lélia Gonzalez cria uma figura sem nome e rosto, dá a ela uma história e mesmo sem elementos descritivos, conseguimos facilmente identificar que se trata de uma mulher negra, e quando, no fim do conto, ela é descrita como sendo a imagem da solidão, a autora busca dessa forma descrever situações e sentimentos que facilmente ocorreram e ocorreriam com uma mulher negra oriunda de família pobre.

O mesmo ocorre na literatura de Conceição Evaristo, quando a mesma cria personagens cativantes e reais como Maria-Nova, inspirada no seu próprio eu-menina, e através dela discorre as inseguranças e questionamentos que perpassam pela mente de uma jovem que está começando a perceber e criar consciência sobre o mundo que vive e o local no qual se insere nele. Também quando fala de Mãe Joana, a mulher-solidão que criava seus filhos sozinha e jamais sorria, nem por dentro nem por fora, nem em momentos de festa.

Temas como a desvalorização da estética negra, como o caso de Ditinha, que se sente feia, odeia seu cabelo crespo e seus traços negroides, também são extremamente pertinentes a serem discutidos e refletidos em todos os espaços de discussões possíveis no Brasil.

É sintomático e alarmante se pensar não só o local que a mulher negra ocupa dentro da sociedade ainda muito machista, preconceituosa, sexista e racista, mas também o local que muitas vezes ela aceita ocupar. Não por indolência ou falta de vontade, mas por acreditar que merecia tal tratamento, crença que surge através dos incontáveis anos de lavagem cerebral a respeito dos “defeitos” do corpo negro, assim como para que ele serve: para o trabalho e para satisfação e lazer de corpos “superiores”, detentores dos privilégios e das maiores oportunidades socioeconômicas.

Limita-se a negra a seu corpo porque enquanto intelecto há uma constante negação das suas capacidades, reduzindo a sua figura humana “negra vagabunda”, “negra safada”, “negra preguiçosa”, como observa Dora, e por isso se encanta ao conhecer um homem que se auto apelidava de Negro, com orgulho, assim como ela também tinha orgulho de si.

Esse orgulho serve de grande inspiração, inclusive para Maria-Nova. Este, ao olhar desta pesquisa, é o maior legado da literatura de Conceição Evaristo: o sentimento de orgulho despertado ao ver o povo negro, a favela, as mães em foco em um romance que conquistou o Brasil e o mundo, uma vez que já fora traduzido para outras línguas. Conhecer, orgulhar-se, identificar a própria vivência na literatura por muito tempo fora um privilégio branco, e felizmente pouco a pouco a literatura negra tem furado as barreiras da discriminação racial e conquistado seu espaço de prestígio.

O trabalho aqui realizado é, portanto, mais uma forma de pôr em destaque esse necessário universo de conscientização, amor-próprio e superação das dificuldades e estereótipos enfrentados nas experiências negro-femininas na sociedade brasileira.

É preciso colocar em prática o ato de refletir a respeito do tema e executar mudanças para que a realidade exposta neste trabalho fique isolada no passado, não mais referente a um cotidiano cruel e violento para com a classe que, como argumentado, representa o extremo oposto dos dominantes homens brancos e burgueses. Sendo assim, encerro este trabalho fazendo um convite a repensar os moldes da nossa sociedade para com as mulheres negras, sobretudo as que estão em posições de vulnerabilidade econômica e social.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Brasil: Companhia das Letras, 2019.

COFEN. Uma mulher morre a cada 2 dias por aborto inseguro, diz Ministério da Saúde. Disponível em: ><https://www.cofen.gov.br/uma-mulher-morre-a-cada-2-dias-por-caoa-do-aborto-inseguro-diz-ministerio-da-saude/> Acesso em: 23/09/2023

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro, Editora Pallas, 2011.

_____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. **Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/DA-GRAFIA-DESENHO-DE-MINHA-M%C3%83E-UM-DOS-LUGARES-DE-NASCIMENTO-DE-MINHA-ESCRITA-%E2%80%93-Revista-Z-Cultural.pdf>. Acesso em 06/07/2021

_____. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares**. 2005. (p. 52-57) disponível em <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em 06/07/2021

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Brasil, Zahar, 2020.

**“A EXPERIÊNCIA DAS AULAS ONLINE
NOS AUXILIOU NO DESENVOLVIMENTO
E UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS E
PLATAFORMAS VIRTUAIS”:** Estágio Supervisionado
**Remoto do Curso de História/Uema durante a Pandemia
da Covid 19**

*Victor Eduardo Chaves e Silva¹
Julia Constança Pereira Camêlo²*

RESUMO: Na primeira metade de 2020, o mundo parou em decorrência da pandemia da Covid-19, escolas fechadas, cidades em lockdown, e pessoas se adaptando a um estilo de vida digital. Desse modo, entender como estava acontecendo a formação dos alunos em Licenciatura, no modo a distância, era de fundamental importância para a compreensão das mudanças que vieram a ocorrer no meio educacional em todo o País. O presente artigo possui o objetivo de analisar a formação dos professores na pandemia do Covid-19 dos alunos de História, da Universidade Estadual do Maranhão, além de uma breve análise histórica do processo de formação de professores e do curso de História no Brasil, de modo a produzir dados quantitativos sobre o objeto de estudo da pesquisa. Os resultados apresentados no presente trabalho correspondem ao conteúdo único e exclusivo da análise dos trinta e seis relatórios dos alunos do curso de História Licenciatura durante o período pandêmico. A pesquisa tem como base para a discussão, um recorte temporal dos meses de janeiro a agosto de 2021 dos relatórios do ensino fundamental e do ensino médio, com o intuito de refletir acerca dos caminhos e dificuldades da formação de professores. A análise foi pautada em: compreender os desafios e problemas encontrados no método a distância de ensino, procurando pensar como preparar os futuros docentes para essa realidade; entender como o estágio supervisionado é uma ferramenta que traz benefícios para a formação inicial, formação continuada, que se configura em auxílio para a escola; interpretar os pedidos feitos pela escola à universidade, a partir das respostas contidas nas fichas de desempenho; e sugerir um

1 Graduação em História Licenciatura (UEMA) E-mail: chaves.victor@discente.ufma.br ID currículo Lates: 4000865449118512

2 Professora Associada do Departamento de História (UEMA) E-mail: juliacpamel02016@gmail.com ID currículo Lates: 8274892391684117

caminho a ser trilhado pelo curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, pautado nessa nova realidade de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores; Relatórios; Docentes; Pandemia.

ABSTRACT: In the first half of 2020, the world came to a standstill due to the Covid-19 pandemic, schools closed, cities in lockdown, and people adapting to a digital lifestyle. Therefore, understanding how the training of undergraduate students was happening, in distance learning, was of fundamental importance for understanding the changes that occurred in the educational environment throughout the country. This article aims to analyze the training of teachers in the covid-19 pandemic of history students at the State University of Maranhão, in addition to a brief historical analysis of the teacher training process and the history course in Brazil, in order to produce quantitative data on the object of study of the research. The results presented in this work correspond to the unique and exclusive content of the analysis of the thirty-six reports from undergraduate history course students during the pandemic period. The research is based for discussion on a time frame from January to August 2021 of primary and secondary education reports. With the aim of reflecting on the paths and difficulties of teacher training. The analysis was based on: understanding the challenges and problems encountered in the distance teaching method, trying to think about how to prepare future teachers for this reality; understand how supervised internships are a tool that brings benefits to initial training and continuing training, which can help the school; interpret the requests made by the school to the university, based on the answers contained in the performance sheets; and suggest a path to be taken by the history course at the State University of Maranhão based on this new teaching reality.

Keywords: Teacher training; Reports; Teachers; Pandemic.

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, ficam mais perceptíveis as relações sociais, a ambiência e o dia a dia do aluno no recinto educacional. Sendo assim, a escola é um local ideal para que os aspirantes à profissão de professor possam ter contato com situações reais inerentes a esse ofício. Por isso,

há a necessidade de o aluno de Licenciatura conhecer e interagir em uma escola na condição de estagiário, durante seu período de formação, agregando a prática ao conhecimento teórico. Daí porque a cadeira e o processo de estágio são de fundamental importância para o preparo do aluno na sua futura profissão.

Diante deste contexto, o presente artigo busca discutir o novo modelo de ensino adotado durante o primeiro ano da pandemia da Covid-19 e como se deu a preparação dos estagiários de docência do curso de história da UEMA, buscando, também, apresentar os pontos positivos e negativos para o estudante e demonstrar as experiências vividas na cadeira de estágio durante o período remoto.

É mister destacar que o imprescindível no ambiente escolar não são as ferramentas tecnológicas disponíveis para os alunos, tampouco os livros didáticos, mas sim, o professor, o responsável por uma aula, como dizia Paulo Freire (2006), libertadora ou não. Ou seja, a qualidade do processo de aprendizagem não necessariamente se faz pelos aparatos disponíveis na escola, mas pelo potencial didático do educador e para isso é requerido um excelente processo de formação.

É urgente refletir, sobre formação de professores ser um exercício que tem como finalidade uma observação crítica que vai muito além de problematizar a docência, é preciso que se pense todo o sistema. Sendo assim, refletir sobre formação de professores requer pensar, “ultimamente nos vários aspectos que constituem esse processo: formação inicial (cursos de licenciatura), formação contínua (cursos, treinamentos em serviços, assessorias etc.), condições de trabalho (materiais, carga horária, salário) e regulamentação da carreira” (FONSECA, 2008, p.73).

Sendo assim, em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia com potencial nível global. A partir desta data, governos do mundo todo começaram a organizar suas estruturas para lidar com o problema que estava por vir. No Brasil, por conta do modelo federalista de nação, governos municipais e estaduais foram decretando estado de calamidade pública de acordo com a sua realidade, posto que o Governo Federal só viera a decretar estado de calamidade no dia 20 de março de 2020 por meio de decreto publicado. Diante dessa atípica situação pandêmica ocorrida no mundo todo, em virtude do coronavírus, o campo educacional teve que se reinventar para atender as demandas do período letivo e dar sequência ao cronograma anual escolar de acordo com as séries. Os estudantes foram obrigados a adotarem o ensino emergencial

remoto e os professores precisaram se adaptar às técnicas existentes do ensino a distância (EAD). Para isso, ferramentas como o *Google* sala de aula, *Google Meet* e aplicativos de mensagens instantâneas passaram a fazer parte da nova realidade da educação, configurando-se como um novo ambiente.

Neste artigo, temos por objetivo fazer uma análise quantitativa da formação dos futuros professores de história da UEMA, analisando os relatórios de estágio de janeiro a agosto de 2021.

1. A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE COMO MEIO LEGAL DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, tem por objetivo formar professores para a educação básica, sendo elas ensino fundamental e médio, visto que o processo de alfabetização fica a cargo da pedagogia. Gatti (2010) aponta que a institucionalização de currículos vem sendo discutidos há um bom tempo. De acordo com a pedagoga, estudos de autores como Candau, 1987; Braga, 1988; Alves, 1992 e Marques, 1992 já mostravam vários problemas relacionados ao alcance dos propósitos formativos que perduram até hoje, sendo elas ligadas às estruturas institucionais, curriculares e sobretudo os conteúdos formativos. A autora destaca que:

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacionais, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p.1359).

Mesmo considerando essas diversas situações que influenciam diretamente a formação dos futuros docentes, faz se necessário entender o lado individual dos alunos que optam pelos cursos de licenciatura. Um estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), que toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE,

2005), abrangendo 137.001 sujeitos, revela que, quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre a escolha de cursar uma licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia respondem que a escolha foi feita devido a vontade de ser professor, ao passo que o percentual cai para quase a metade quando a mesma pergunta é feita para os estudantes dos demais cursos de licenciatura. Para os realizadores do estudo, a escolha pela docência, nesses casos fora da pedagogia, atua como uma espécie de garantia de emprego, “uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade” (GATTI, 2010, p.1361). O que pode vir a interferir no quanto este aluno irá se doar ao exercício da docência, podendo, inclusive, influenciar negativamente no papel desse futuro profissional no mercado de trabalho. Por isso a importância da prática do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, visto que nele os alunos vão se deparar com a realidade da docência e decidir se realmente essa a profissão que vão querer para a vida, pois na realização do estágio o acadêmico vai se deparar com o ambiente escolar, ter contato com alunos, sentir-se como professor efetivo.

Na efetiva prática de sala de aula o estagiário tem a possibilidade de entender vários conceitos que lhe foram ensinados apenas na teoria. Por isso, o estudante deve perceber no estágio uma oportunidade única e realizá-lo com determinação, comprometimento e responsabilidade. Seria apenas um desgaste caso não houvesse interesse em aprender e preparar-se para a futura profissão (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p.2)

Dado o breve panorama, na extensão do momento pandêmico iniciado em 2020, o estágio teve de ser realizado de forma remota, impactando diretamente na preparação dos futuros docentes o que ocasionou numa formação indo ao encontro do que os cursos de licenciatura acompanhavam desde a sua criação legal. Na presente pesquisa, entendemos que a formação de docentes deve ser compreendida, verificando métodos e tipos de formação que esses profissionais recebiam, para que nos permita evidenciar de que forma ocorre a sua respectiva profissionalização.

1.2 IMPLATAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NO PAÍS

Na década de 1930, a nova cúpula governamental, formada pelos escolhidos do presidente em exercício da época, Getúlio Vargas, preocupou-se com um processo de educação e formação de uma elite abrangente e erudita mais preparada no País. Dessa maneira, procurou-se formar um método de sistema educativo laico, partindo do centro para a periferia, para que pudesse atingir um número maior de pessoas, e assim despertar o interesse em cursar o ensino superior. Em face da reforma Francisco Campos, foram criados o Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850, de 11/04/1931) e a regulamentação do ensino superior (Decreto 19.851, de 11/04/1931)³. A partir da gênese dessas leis, a educação superior brasileira dá um passo importante para a sua existência, começando a fazer parte legalmente da realidade do povo brasileiro.

No dia 25 de janeiro de 1934, por meio do Decreto nº 6.283⁴, que no artigo 8 aponta a USP como a primeira universidade a organizar um ensino superior com 8 disciplinas direcionadas ao ensino de História “Art. 8º – A Secção de Ciências compreenderá as seguintes subsecções com as suas respectivas cadeiras fundamentais: V – Geografia e História: 1) Geografia Geral e Antropogeografia; 2) História da Civilização; 3) História da América; 4) História da Civilização Brasileira”.

Tabela 1 - Dados da USP sobre a primeira grade curricular do

Ano	Primeiro	Segundo	Terceiro
Disciplinas	Geografia	Geografia	Geografia
	História da Civilização	História da Civilização	História da Civilização brasileira
	Etnologia Brasileira e Noções de Tupiguarani.	Tupi-guarani	História da Civilização
		História da Civilização Americana (inclusive pré-história).	Tupi-guarani

Fonte: Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1934-1935, 1937. (ROIZ, 2004, p. 68).

3 Decreto 19.851 que diz respeito a criação do conselho nacional de educação e regulamentação do ensino superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 24 de setembro de 2023.

4 Disponível em: https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2019/01/decreto_criacao_usp_1934.pdf. Acesso em 26 de setembro de 2023.

Nesse contexto, “os primeiros cursos de nível superior de História no Brasil vão surgir, sendo organizados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no ano de 1934, e pela Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935” (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 283). Ainda assim, o curso de História era integrado ao curso de Geografia, com uma duração de três anos, seguindo a seguinte cronologia: 1ª Série (Geografia Física, Geografia Humana, Antropologia e História da Antiguidade e da Idade Média); 2ª série (Geografia Física, Geografia Humana, História Moderna, História do Brasil e Etnografia); e 3ª série (Geografia do Brasil, História Contemporânea, História do Brasil, História da América e Etnografia do Brasil). De acordo com Roiz (2004), para ter uma formação de professor mais aprimorada, foi incluído no componente curricular a disciplina de Didática, que até então era algo inédito nas universidades do Brasil, pois a partir desse momento, elas passam a ter uma formação pedagógica, com as disciplinas divididas da seguinte maneira: PRIMEIRO ANO: Geografia Física; Geografia Humana; Antropologia; História da Civilização Antiga e Medieval; Elementos da Geologia; SEGUNDO ANO: Geografia Física; Geografia Humana; História da civilização moderna; História da civilização brasileira; Etnografia. TERCEIRO ANO: Geografia do Brasil; História da civilização contemporânea; História da civilização brasileira; História da civilização americana; Etnografia do Brasil e língua Tupi-Guarani. QUARTO ANO: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Administração Escolar e Educação Comparada; Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Dessa forma, em meados do ano de 1955, com a Lei 2.594⁵, esses cursos tornaram-se independentes., quando criados, os primeiros cursos de história, foram marcados pelo surgimento de um Estado novo, muito distante daqueles princípios oligárquicos do período anterior. Dessa maneira, a estrutura do curso de História manteve uma única disciplina de Geografia no primeiro ano, desmembrou a disciplina de História da Civilização Antiga e Medieval em duas (História da Civilização Medieval e História da Civilização Antiga) e incluiu a disciplina de Introdução aos Estudos Históricos no primeiro ano. No segundo ano, as disciplinas de História da Civilização Americana, História da Civilização Moderna,

5 A Lei nº 2.594, de 08 de setembro de 1955, dispõe sobre o desdobramento dos cursos de Geografia e História nas faculdades de Filosofia. Disponível em: Acesso em 28 de setembro de 2023.

e História da Civilização Brasileira vão se manter na grade curricular, sendo acrescentada a disciplina de História da Civilização Ibérica e outra optativa. No terceiro ano, a modificação foi a inclusão de uma disciplina optativa.

As disciplinas optativas oferecidas no segundo e no terceiro ano pelo curso de História foram as seguintes: História das Ideias Políticas; História da Filosofia; História Econômica; História da Educação; História da Literatura (Inglês ou Espanhola, Alemã, Francesa, Latina, Grega, Portuguesa e Brasileira); História da Arte; Numismática e Paleografia (SILVA; FERREIRA, 2011, p.11).

Como na estrutura anterior, no quarto ano os alunos podiam optar livremente por duas ou três cadeiras dos cursos da Faculdade de Filosofia para obtenção do diploma de Bacharel. Para conseguirem o diploma de Licenciado, deveriam cursar, ainda, as disciplinas de Psicologia e de Didática (ROIZ, 2004), essa diferenciação entre bacharelado e licenciatura já mostra um currículo universitário voltado para a formação do professor o que seria um complemento maior, agregando, assim, mais cadeiras no currículo.

2. AS PLATAFORMAS DIGITAIS PARA O ENSINO

Com o passar do tempo, a realidade dos cursos de História e da formação dos professores foi mudando, as tecnologias foram se fixando no mundo e modificaram a forma de ensino. Apesar dessa mudança, a formação dos professores continuará de forma tradicional nas universidades, onde alunos frequentam aulas de modo presencial, professores usam lousas e textos, e nas disciplinas de estágio, a tecnologia era algo secundário na hora de lecionar.

No meio do processo de socialização e democratização do ensino no Brasil, algo que precisa ser constante, onde os índices educativos são bastantes deficitários, e as desigualdades entre as regiões são bastante acentuadas, os empecilhos educacionais que existem podem ter seu fim no aprendizado a distância, um método bastante positivo dentro do processo de universalização e democratização do ensino, um meio bastante positivo na mediação do ensino-aprendizagem e que pode contribuir para um desempenho inestimável no papel de desenvolvimento sustentável da

sociedade. Castells (1999), no que se refere às TICs, assinala o que chama de talvez a característica mais importante da multimídia:

A multimídia capta em seu domínio a maioria das expressões culturais de uma sociedade. Seu advento é equivalente ao fim da separação e até da distinção entre mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão. Todas as expressões culturais, da pior à melhor, da mais elitista à mais popular, vêm juntas nesse universo digital que liga, em um supertexto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Com isso elas constroem um novo ambiente simbólico. Fazem da virtualidade nossa realidade (CASTELLS, 1999, p. 394).

Pautado em estudos empíricos, observação e nas análises dos acontecimentos que preparam o desenvolvimento do novo sistema de comunicação nos últimos anos, o autor vai afirmar que, “por meio da poderosa influência do novo sistema de comunicação, mediado por interesses sociais, políticas governamentais e estratégias de negócios, está surgindo uma nova cultura: a cultura da virtualidade real” (CASTELLS, 1999, p. 355). Apesar de ser muito complicado avaliar os impactos da multimídia na evolução cultural da sociedade, Castells vai ressaltar a importância da manutenção tecnológica para o dia a dia contemporâneo, pautado em um conjunto de dados, com hipóteses sobre tendências sociais e culturais emergentes. Desta forma, incluir as TICs no processo de formação é primordial para o estudante do presente e do futuro pois, como Castells (1999) cita, é na comunicação interativa humana, independentemente do meio, que todos os símbolos são de certa forma deslocados e que a realidade pode ser percebida de maneira virtual. Para o autor, a cultura da virtualidade real é:

Um sistema em que a própria realidade (ou seja, a experiência simbólica/material das pessoas) é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de imagens virtuais no mundo do faz de conta, no qual as aparências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência (CASTELLS, 1999, p. 395).

Faz-se necessário pontuar que não podemos falar de plataformas digitais sem antes falar da educação a distância, que atualmente é entendida como processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados espaço-temporalmente. O processo de educação a distância tem origens voltadas para meados do século XIX - a partir do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no 9.394/1996⁶, que “determina ao poder público incentivar o desenvolvimento de programa de educação a distância e de programa de educação continuada, pois a educação é um processo, estando o cidadão sempre em formação” (SCHNEIDER, 2010, p.90, apud, CARNEIRO, 1998, p.195) - e passou por diferentes etapas de evolução associadas às evoluções tecnológicas que vinham ocorrendo nos ramos de: transporte, comunicação e informação (PIMENTEL, 2000). Sob a ótica do desenvolvimento tecnológico, as gerações do EaD vão desde os cursos por cartas via correios, sistemas radiofônicos e transmissão televisiva, a exemplo do TELECURSO 2000⁷, programa transmitido pela Rede Globo; e pelo uso da informática e telefones na atualidade.

Sendo assim, o Ensino Remoto se destaca ao trazer consigo inovadoras maneiras de ensinar, novas metodologias de mediação de conteúdo, inúmeras configurações de estrutura e uma vasta variabilidade de modos de se gerir, contínua incorporação das TICs e uma boa amplitude para chegar a novas pessoas, que nunca teriam conseguido uma boa educação com os caminhos tradicionais do conhecimento. Partindo dessas características, essa categoria do ensino se mostra como a maior invenção do meio educacional no último século, servindo para formar professores e alunos de outros inúmeros cursos.

Quando o assunto é formação de professores, o ensino a distância precisa de uma articulação em pleno funcionamento com uma política educacional que garanta suporte e sustentação para o funcionamento. Não obstante que tal método educativo esteja ocupando cada vez mais o espaço da teoria e prática no âmbito nacional e internacional motivado pelo modo de vida das pessoas e evolução de meios tecnológicos, algumas vezes a ausência de uma sustentação política educativa norteadora e falta de pessoas preparadas para lecionar a distância, principalmente em nosso País, dificulta um pouco o processo.

6 Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=art.%2B80%2Bda%2Blei%2Bde%2Bdiretrizes%2B-%2Bbases%2B-%2Blei%2B9394%2F96&%3A~%3Atext=Esta>>. Acesso em 29 de setembro de 2023.

7 O programa foi criado pela Fundação Roberto Marinho e apresentado pela rede globo de televisão. Disponível em: <<https://telecurso.frm.org.br/>>

Pensar em formação de educadores implica pensar em modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória: é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula em termos de nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe, necessariamente, uma política que considere os desejos, necessidades e contexto desse profissional. Não basta identificar a formação do professor como um problema, é necessário pensar e operacionalizar ações efetivas que solucionem essa questão (LIMA, 1998, p. 3).

A UEMA, com a plataforma de ensino UEMAnet tem sido referência para a educação praticada com o uso de tecnologias, compartilhando conhecimentos e expandindo oportunidades de aprendizagem nas modalidades presencial e a distância. Entretanto, demorar tomar atitude em relação ao ensino digital no cenário pandêmico, pois, apesar de a UEMA possuir um núcleo específico voltado para o EaD, formar inúmeros professores, acostumados a modalidade de ensino presencial, para o ensino a distância demandou planejamento e tempo, o que acarretou um atraso de quase seis meses no período letivo da universidade, uma vez que os professores tiveram que se acostumar com a nova realidade longe das salas de aulas presenciais. Conforme Martins (2020, p. 251), o cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Assim, é importante dar voz aos docentes dos cursos de licenciatura, a fim de compreender sua percepção acerca do momento adverso em que a educação se encontra e os desafios que a pandemia da COVID-19 impôs à sua experiência pedagógica.

3. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO REMOTO EM DOCÊNCIA E A OPINIÃO DOS FORMANDOS SOBRE O FORMAÇÃO EAD

Como vimos ao longo deste trabalho, devido à pandemia da COVID-19, foi mais que necessário repensar as bases e diretrizes do ensino atual no país, para que se pudesse dar cumprimento ao currículo

acadêmico, sem mais prejuízos aos discentes. Dessa forma, as redes de ensino passaram a adotar aulas intermediadas por plataformas de vídeo chamadas, modo de ensino que veio a ser nomeado de sistema remoto, que se configura uso de plataformas digitais on-line com momentos assíncronos e síncronos, complementados por encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia.

Apesar de ter sido a solução mais viável para o contexto pandêmico, o ensino remoto apresenta um impasse de ordem central: para assistir às aulas, é necessário ter um dispositivo com acesso à internet, o que caracteriza uma dificuldade, principalmente, para alunos com vulnerabilidade social, uma vez que não podemos esquecer que a chamada inclusão digital ainda não é uma realidade comum a todos. O Maranhão, por exemplo, teve o 2º menor percentual de domicílios com internet do País, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad C), com levantamento feito no 4º trimestre de 2019, divulgada em abril de 2021, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Outro fator revelado pela pesquisa, que nos ajuda a compreender esse impasse da aula online, é que o celular é o principal equipamento utilizado para acessar a internet no estado (99,8% dos domicílios pesquisados). Tal percentual nos leva a crer que boa parte dos alunos da rede pública, durante a pandemia, fizeram uso de celular para acompanhar as aulas no EaD, logo, possivelmente, o mesmo ocorreu durante a realização do estágio em docência. Ressalva que se faz necessária, uma vez que, de uma forma ou de outra, o dispositivo utilizado, no caso o celular, acaba limitando o uso de algumas ferramentas didáticas, execução de trabalhos, entre outros.

Alves (2020) destaca que a educação, remota por se tratar de uma adaptação temporária, fez uso de metodologias utilizadas no regime presencial que nem sempre é proveitosa na modalidade online.

Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados (ALVES, 2020, p.358).

Essa perspectiva relacionada à melhor utilização do meio virtual é um dos pontos negativos que mais aparecem nos

relatórios de estágio supervisionado em docência, utilizado como objeto desta pesquisa. Do total de trinta e seis relatórios, 47, 22% apontam, em alguma medida, a falta de experiência com as TICs como o principal fator negativo durante a formação em docência e o que mais impactou na parte negativa do estágio, como veremos a seguir. Essa perspectiva relacionada à melhor utilização do meio virtual é um dos pontos negativos que mais aparecem nos relatórios de estágio supervisionado em docência utilizado como objeto desta pesquisa. Do total de trinta e seis relatórios, 47, 22% apontam, em alguma medida, a falta de experiência com as TICs como o principal fator negativo durante a formação em docência e o que mais impactou na parte negativa do estágio como veremos a seguir.

3.1 ASPECTOS NEGATIVOS

A disciplina de estágio em docência ocorreu em dois momentos. No primeiro momento, os alunos do curso de licenciatura em história escolhiam conteúdos, pautados na BNCC, para trabalhar em microaulas de no máximo 25 minutos, apresentando, dessa forma, as aulas para os próprios colegas de turma e o professor responsável, sendo necessária elaboração do plano de aula e o uso de metodologias voltadas para o ensino remoto como aponta a aluna Suelen Soares no seu relatório (2020).

Após a escolha do tema seguiu-se a elaboração do Plano de Aula que deveria contemplar aspectos como: instituição de destino, turma, tempo da aula, tema, objetivos, metodologia, avaliação e referências, no mínimo três. A minha primeira escolha foi trabalhar a civilização egípcia, com ênfase na presença africana e suas diversas organizações políticas, a exemplo do Reino de Cuxe. Inserindo outros personagens enquanto sujeitos históricos. Utilizei o uso de slides no Power Point e também a plataforma Kahoot! – uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino – para inferência do aprendizado (SOARES, 2020, p.5).

No segundo momento, o professor responsável pela disciplina obteve, a partir do retorno de algumas escolas ao período letivo por meio EaD, a oportunidade de inserir alguns alunos da UEMA no estágio emergencial remoto de algumas escolas públicas

da cidade de São Luís. 85,60% dos alunos foram para o COLUN (Colégio Universitário da UFMA), onde os acadêmicos de História puderam observar, analisar, participar e até mesmo ministrar aula, sendo um sujeito participante nesse novo método de ensino conforme a aluna Raniele Sousa descreve no seu relatório:

Diante de tal fator, tivemos uma reunião com os professores do COLUN- (Colégio Universitário da UFMA), na qual fomos alocados em grupos (de até 5 estagiários) para turmas de 5o ao 9o ano. Nesta reunião alguns professores desta instituição conversaram conosco e colocaram suas turmas à disposição. Além disso, nos explicaram que a proposta desta instituição é a de buscar uma certa integração e interdisciplinaridade entre as ciências humanas, valendo para as exatas e as demais (SOUSA, 2020. p.7).

Com os acadêmicos de História presentes ao estágio, as dificuldades começaram a surgir. Como já foi supramencionado, o Estado do Maranhão é um dos mais atrasados na questão tecnológica dentro da Federação e, por conta dessa problemática, o governo teve a iniciativa de distribuir *tablets* e *chips* para que os alunos pudessem acompanhar as aulas, a fim de não terem um ano letivo mais deficitário do que já estavam tendo⁸. A partir da leitura dos relatórios de estágio em docência supervisionada dos alunos de História licenciatura da Uema, realizados no auge da pandemia da Covid 19, pudemos perceber uma série de dificuldades relatadas pelos futuros docentes. Os conceitos-chave que mais aparecem como negativo são referentes ao preparo das aulas pensadas para o momento remoto, ou seja, uma metodologia que seja mais eficaz para o contexto online; seguido por problemas com a internet ou dispositivos tecnológicos; construção de um laço afetivo entre professor e aluno, o que chamamos de sociabilidade, neste estudo; a participação da turma durante as aulas e, por último o relacionamento com o professor supervisor do estágio.

8 Disponível em: <https://cultura.uol.com.br/noticias/16889_governo-do-maranhao-distribui-200-mil-chips-para-acesso-gratuito-a>

GRÁFICO 1 - elaborado a partir da análise dos 36 relatórios de estágio em docência



A partir do gráfico acima, é possível constatar os cinco maiores obstáculos que os estagiários tiveram de enfrentar e que, mesmo em um mundo onde as pessoas são rodeadas pela tecnologia, a falta de experiência com as ferramentas digitais acabou refletindo no andamento do estágio. Dentre os desafios para o ensino de História durante o período de isolamento social destacam-se as reflexões sobre o processo metodológico utilizado pelos professores, de como a sua aula é organizada, especialmente na relação professor e aluno durante esse período. Pinsky (2013) diz que o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio e a cultura do educando. Logo, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto o outro. Para Circe Bittencourt (2012, p. 57) “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmitem informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos”.

Assim sendo, aulas em períodos de distanciamento social encaram um desafio maior para os sentidos das aulas, sejam pelas ausências dos espaços de interação presencial, ou pelo período traumático em que o mundo vive.

Dessa maneira, as metodologias e ferramentas digitais utilizadas no estágio eram os instrumentos mais importantes para a realização da

aula a distância e, em contrapartida, um dos que os alunos tiveram mais dificuldades, dentre elas: como adequar um ensino, costumeiramente mediado no modo presencial, para o modo a distância. Soares (2020) conta que nunca pensou que um slide influenciaria tanto uma aula, pois é mais que necessário pensar no público que consumirá aquele conteúdo. O material precisa ser atrativo não apenas esteticamente, para prender a atenção do público, mas também trazer informações pontuais que auxiliem o aluno no processo de escrita e memorização do conteúdo.

Nessa perspectiva, Kenski (1998, p.70) ressalta que a diferença didática não está em usar ou não esses recursos tecnológicos, mas no conhecimento de suas possibilidades, limitações e na “compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica” com baixo nível de interatividade na sala de aula e estratégias pedagógicas. Por uma outra visão, a estagiária Isadora Silva (2020) nos mostra em seu relatório um pouco da sua opinião sobre a metodologia durante o estágio:

Dessa maneira, a didática utilizada durante o período de estágio visou não somente o repasse do conteúdo e assuntos presentes nos livros didáticos, mas uma conciliação das formas e métodos usados com o momento histórico que vivemos, da pandemia do Covid 19. Assim, através da plataforma do Google Meet e aulas remotas o estágio e as formas de ensino consequentemente foram alterados mediante o contexto de isolamento social (SILVA, 2020. p.7.

Sob uma outra ótica, o acesso à internet por parte dos estagiários e alunos das escolas foi outro fator limitador na realização do estágio, uma vez que nem todos os alunos tinham condições de assistir às aulas, pois muitos tinham dependência dos aparelhos telefônicos dos pais para o acesso, outros compartilhavam o mesmo telefone com o irmão, ora um assistia a aula, ora era vez do outro, e em face de todos esses empecilhos, o auxílio do governo do Estado do Maranhão na entrega de chips e tablets não foi capaz de resolver completamente o problema, visto que alguns alunos moram em locais onde a rede telefônica tinha sinal ruim, outros não tinham equipamentos de qualidade para acompanhar as aulas e até mesmo questões climáticas eram passíveis de dificultar o processo, como demonstra Itamires Cantanhede (2020):

Dar aulas a distância envolve uma outra modalidade de se pensar o ambiente escolar. Os focos são diferentes e as adversidades também. Ser professora de forma remota significa entender que nem todos os alunos têm internet com conexão boa o suficiente para acompanhar as aulas, mesmo com os usos dos chips ofertados. Esta situação aconteceu, inclusive, durante a minha experiência no estágio. Uma outra parecida foi quando a aula precisou ser interrompida por conta de uma forte chuva, e os alunos não poderiam mais seguir com seus aparelhos ligados (CANTANHEDE, 2020, p. 14).

Não menos importante, para que o estágio ocorresse era necessário que a escola aceitasse, e que um professor da instituição que fosse fornecer o estágio se tornasse responsável pela condução didática dos estagiários da UEMA, como já mencionado. Em um primeiro momento, o estágio ocorreu somente entre os próprios alunos da instituição supracitada, como se fosse uma apresentação rotineira de seminários em sala, mas que, ainda assim, era a primeira vez que eles estariam lecionando. Sob esse viés, 2,75% avaliaram de forma negativa o relacionamento com o professor supervisor do estágio em docência, a reclamação se deu por se sentirem desamparados durante o preparo da aula, conforme explicado por Ingrid Silva (2020, p.16): “As dificuldades do estágio ocorreram devido o professor ter se ausentado por conta de ter sido infectado pelo coronavírus”. No próximo tópico, elencamos os aspectos positivos desse processo, o que ele agregou aos alunos como futuros professores da educação.

3.2 ASPECTOS POSITIVOS

No decorrer da disciplina de estágio, os alunos de História da UEMA puderam perceber e distinguir entre os aspectos negativos já mencionados no tópico acima e os positivos, sendo este as opiniões acerca do que poderia ter sido melhor ao decorrer da disciplina de estágio supervisionado em docência. É notório dar uma atenção especial à metodologia, visto que ela dividiu a opinião dos estagiários, e do mesmo modo que ela liderou o ranking de aspectos negativos, continuou na primeira posição dos aspectos positivos, com 33,33% dos alunos, conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 2 - elaborado a partir da análise dos 36 relatórios de estágio em docência



Conforme o GRÁFICO 2, é perceptível que enquanto uns não gostaram da metodologia a distância por ir de encontro a tudo que foi ensinado no curso baseado no ensino presencial, alguns alunos acharam que essa modalidade de estágio foi desafiadora e que a metodologia aplicada se casou perfeitamente com a realidade tecnológica que vivemos, o que consideraram até uma evolução na cadeira de estágio supervisionado, como aponta o aluno Daydson Henrique Silva Marques em seu relatório de estágio:

Diante da conjuntura atual do ano letivo de 2020, a opção de um estágio EaD foi produtiva e atendeu as expectativas iniciais, foram desafios superados e adaptações as principais características dessa modalidade de ensino a distância. Apesar da relação Professor/Aluno não ter sido possível de forma presencial no ambiente escolar, a experiência das aulas online nos auxiliou no desenvolvimento e utilização das ferramentas e plataformas virtuais de comunicação, nos adaptando e preparando assim para desafios futuros (MARQUES, 2020, p.4).

Devido a essa situação, as escolas tiveram de repensar rapidamente seus métodos de ensino e adaptar isso ao ensino remoto. E assim, concomitantemente, as escolas, os estagiários da UEMA e os alunos das escolas tiveram de ser incluídos nessa nova realidade de ensino. Em virtude de a grande maioria já ser adepta do uso de tecnologia em grande parte da sua vida, muitos gostaram da metodologia a distância. Na visão de uns, foi possível desenvolver conteúdos e trabalhar didaticamente bem com a turma, dentro dos limites impostos pelo ensino remoto. O que antes era algo praticamente impossível, transformou-se em desafio e, conseqüentemente, em realidade. A experiência do estágio foi considerada boa e o contato com a turma, mesmo que virtual, foi gratificante para a formação em docência, uma vez que devido ao desenvolvimento tecnológico virtual já estava mais do que na hora dessa experiência EaD.

Preto (1996, p.112) alerta que “não basta introduzir todos os recursos multimidiáticos para se fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros termos, porque é evidente que a educação numa sociedade de massa, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos”. Sob essa ótica a participação da turma e o costume deles com o mundo virtual proporcionou uma boa experiência na cadeira de estágio de acordo com Lucas Nascimento (2020):

o ensino remoto trouxe alguns aprendizados, como a adaptação à tecnologia e a necessidade do professor a se modernizar e utilizar novos recursos didáticos, saindo do tradicional livro didático e quadro branco, foi notável a necessidade de interação com os alunos, a disputa com as redes sociais, com os jogos online, essa adaptação demonstrou o fervor de vários professores para com a educação, no COLUN pudemos notar isso, enquanto em algumas escolas o desinteresse era grande, pudemos notar que o COLUN tentou rapidamente se adaptar à nova rotina, continuou suas atividades, elaborou eventos, auxiliou estagiários e dinamizaram suas aulas, algo necessário para manter o interesse dos alunos na educação básica e a não desistirem. O estágio foi um momento muito gratificante onde pude ter uma interação mais direta com os alunos, elaborar planos de aula, atividades lúdicas e recursos didáticos, tal experiência que será levada para toda vida (NASCIMENTO, 2020, p.8).

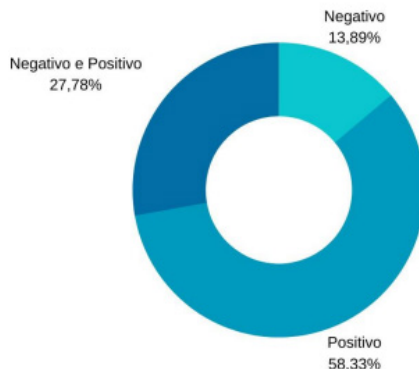
No segundo momento, os alunos foram para as escolas e, conforme o GRÁFICO 2, 97,22% deles gostaram da relação e da didática

que o professor responsável da instituição que os recebeu teve com eles, convocando-os para reuniões, separando conteúdos, orientando sobre como agir, e ao final de cada aula lecionada, fazendo as pontuações positivas e negativas para que o estagiário pudesse melhorar cada vez mais. Essa perspectiva pode ser vista no relatório do aluno Victor Costa (2020):

Apesar da experiência negativa que tive com a aula ministrada e, principalmente, com a ausência de uma interação mais profunda com os estudantes, da forma como esperava ter, a turma demonstrou ter bastante interatividade com o professor Thiago, o responsável pela gente no COLUN. Os momentos pós aulas, as dicas, opiniões, mostrando os erros e os acertos foram fundamentais para a continuação do estágio, pois apesar de não ter gostado muito do ensino a distância, o auxílio do professor somou muito para a minha formação como professor (COSTA, 2020. p. 8).

Passados os empecilhos e as dificuldades ocorridas no período de estágio remoto feito pelos alunos de licenciatura em História, da UEMA, 58,33% tiveram opiniões positivas acerca do estágio, conforme o GRÁFICO 3, abaixo, relatando que eles contribuíram positivamente para a experiência de docência em sala de aula e que mesmo em sala de aula virtual, alguns estagiários conseguiram desempenhar bem suas funções como professores, tais como: desenvolver plano de aula, conversar com a turma, preparar atividades, ouvir a opinião deles, pois, como defendido por Freire (2006), o aluno precisa ter uma participação ativa no processo de aprendizagem.

GRÁFICO 3 - Comparativo elaborado a partir da análise dos 36 relatórios de estágio em docência

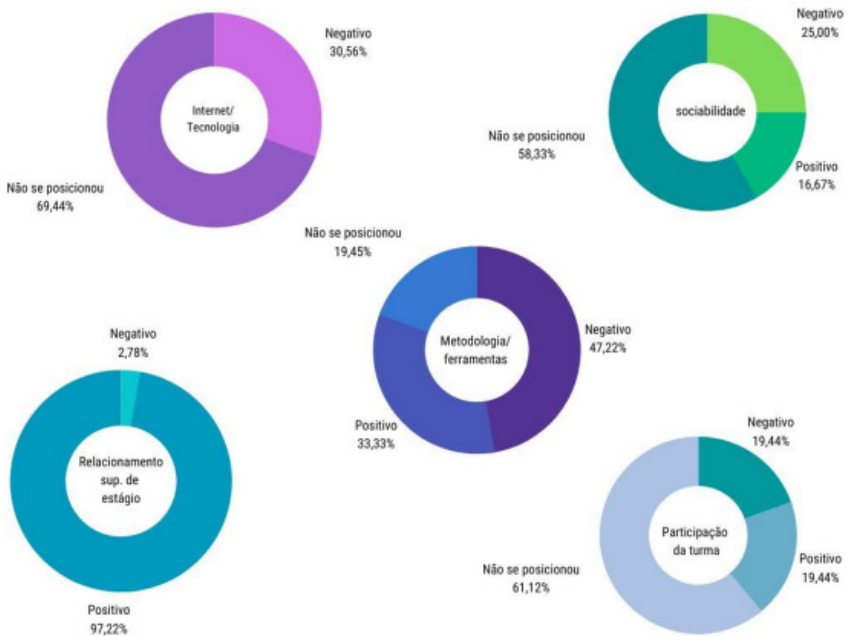


Dessa forma, é plausível afirmar que mesmo com as limitações, empecilhos e pouco tempo de preparação para ministrar aulas no estágio a distância, os alunos de História da UEMA consideraram a experiência positiva e necessária no processo de formação para futuros docentes, pelo fato de ter permitido visualizar até que ponto as ferramentas *onlines* podem ser auxiliadoras e acessíveis no processo educacional, e como elas contribuíram para existência da cadeira de estágio remoto no curso de História da UEMA, conforme o relato da aluna Laura Serra (2020):

O estágio é uma das partes mais importantes em cursos de licenciatura, em especial o curso de História as atividades práticas sobre vivência de um professor e a sala de aula são muito poucas, mesmo existindo disciplinas comprometidas com a prática escolar. Com base nisso, o momento do estágio é sempre muito esperado e temido pelos estudantes, finalmente todo o conhecimento absorvido durante o curso vai ser posto à prova em uma sala de aula do fundamental sob o olhar de um professor, onde é possível realmente sentir o gosto do que escolhemos como profissão. Ainda que a situação não fosse favorável para a realização do estágio, o pensamento mais ousado do curso de história permitiu que os alunos tivessem essa experiência totalmente fora do padrão, mas que no final das contas foi sem dúvida algo que marcou a carreira de todos. Lidar com a tecnologia no meio da educação já não é novidade, porém aulas a distância é um conceito que precisa ser aperfeiçoado (SERRA, 2020, p.7).

Seguindo a lógica da Laura, percebemos a necessidade de que as aulas a distância sejam aperfeiçoadas ainda mais para fazer parte do dia a dia do estudante brasileiro, que suas benesses sejam exploradas.

GRÁFICO 4 - Comparativo elaborado a partir da análise dos 36 relatórios de estágio em docência



Cabe ressaltar ainda que nem todos os conceitos-chaves que utilizamos para analisar os 36 relatórios de estágio supervisionado em docência, foram identificados em 100% dos relatórios, como ilustrado no gráfico acima. Ao fazermos a comparação entre os dados obtidos, nos deparamos com uma expressiva porcentagem de relatórios que não emite opinião quanto aspectos importantes para a formação de professores e melhor eficácia do ensino-aprendizado, que podemos chamar de abstenções.

CONCLUSÃO

É necessário refletir, problematizar, deixar de lado o formato tradicional de ensino e entender que novas práticas educacionais voltadas para o uso tecnológico devem ser adotadas para que o avanço e a transformação de uma geração de professores acompanhem o

avanço tecnológico do século XXI, até porque já existem escolas que usam profundamente a tecnologia como forma de ensino. Outrossim, a pandemia veio para mostrar um novo mundo à sociedade, demandou maturidade, revolução e adaptação. Com o meio educacional não foi diferente, e o que até então era parcialmente ignorado, a exemplo das plataformas e mídias digitais voltadas para o ensino, teve de ser colocado em primeiro plano. Dessa forma, do dia para a noite, escolas se despediram do ensino presencial e adentraram os meios virtuais de educação. Essa realidade mudou, e o que antes era um apenas um núcleo de ensino a distância, tornou-se um braço direito de toda a UEMA durante o processo pandêmico, fornecendo curso e preparando os professores da instituição para lidar com o ensino emergencial remoto e fornecendo links de cursos para que os alunos pudessem se adaptar cada vez mais a essa nova realidade.

No mundo onde a tecnologia domina, e em uma universidade que possui um núcleo especializado e referência no ensino EaD, a UEMA teve, só no curso de História, durante a disciplina de estágio, no ano de 2020, 47,22% dos acadêmicos que não sabiam usar adequadamente os meios *onlines* para ministrar aula. Isso refletiu diretamente na experiência de docência e aproveitamento do estágio, uma vez que apesar da realidade tecnológica do Estado não ser uma das melhores da Federação, o futuro docente deve estar preparado para todas as formas de ensino. Um caminho que, em tese, busca evitar que os futuros professores sejam atirados em meio a uma realidade para a qual eles não foram preparados, pois, de fato, apenas ouvir sobre é diferente de ter a experiência e refletir sobre ela.

Quanto mais bem familiarizados os graduandos estiverem com as novas metodologias de ensino, mais entranhadas essas características estarão quando estes saírem da universidade para o seu campo de trabalho. De certa forma, é preciso que as novas propostas metodológicas e o pensar na ação sejam parte da cultura do curso de licenciatura em História da UEMA. Assim, as experiências relatadas nos relatórios de estágio apontam que esse árduo período pode acabar se tornando muito promissor para uma reformulação no sistema educacional, levando em conta que os professores e estudantes não serão mais os mesmos após o período de ensino remoto, pois a formação histórica de um estudante não deveria, na era digital, estar separada da realidade digital. Usar as tecnologias digitais no processo de compreensão da realidade e na produção do conhecimento histórico exige dos sujeitos envolvidos habilidades específicas para lidar com questões próprias desse

contexto, como, por exemplo, as fontes digitais, elementos fundamentais para a História. (SILVA, 2018: 40). Dessa forma, as TDIC podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino, facilitando as metodologias educacionais em todas as esferas da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação Remota: entre a ilusão e a realidade.** Interfaces Científicas, vol.8, nº 3, Aracaju, 1998. Disponível em: Acesso: 26 de setembro de 2023.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 7. ed. SP: Contexto, 2002. _____. Ensino de História. SP: Cortez, 2004.

CANTANHEDE, Itamires Cantanhede. **Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental.** São Luís, 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura.** Vol. I, São Paulo, Paz e Terra, 1999.

COSTA, Victor Gabriel de Jesus Santos David. **Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental.** São Luís, 2020.

FONSECA, Vitor. **Psicomotor e Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed Editora S.A. 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: Acesso: 25 de setembro de 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.** Revista Brasileira de Educação. n.08, p. 58 -71 mai/ago. 1999.

MARQUES, Deydson Henrique Silva. **Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental.** São Luís, 2020.

MARTINS, Heloisa Helena. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

NASCIMENTO, Lucas Antonio Meireles. **Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental.** São Luís, 2021.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Formação de professor@s: Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas.** In: I Congresso de Educação, Arte e Cultura, 2007, Santa Maria. Anais. Santa Maria: UFSM, 2007.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (orgs.). **História da Cidadania.** São Paulo: Contexto, 2013.

ROIZ, D. S. **A institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia,** Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Franca, 2004.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas.** Revista Científica. UNAR – Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”. Vol 7, No 1, 2013.

SCHNEIDER, Nadia Helena. **TV escola na era digital: trajetória e perspectivas educacionais e culturais.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências da Comunicação. São Leopoldo, 2010. Disponível em: Acesso: 28 de setembro de 2023.

SILVA, N. Lucia; FERREIRA, Marieta. **Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história.** História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, 2011. Disponível em: Acesso: 26 de setembro de 2023.

SOUSA, Raniele Alves. **Relatório de Estágio supervisionado do Ensino Fundamental.** São Luís, 2020.

A COBERTURA DA GUERRILHA DO ARAGUAIA NOS JORNAIS “A CLASSE OPERÁRIA” E “JORNAL DO BRASIL” (1972-1979)

Victor Gabriel de Jesus Santos David Costa¹

Monica Piccolo²

Resumo: Com o propósito de lançar novas perspectivas aos debates historiográficos acerca dos conflitos rurais durante a Ditadura Empresarial Militar brasileira, esta pesquisa se dedica a historicizar a Guerrilha do Araguaia, ocorrida entre 1972 e 1974. Pretende-se conectar com um passado ainda vivo em muitas memórias, um passado frequentemente negado por “verdades indiscutíveis” consagradas por uma transição política lenta, gradual e cautelosa de uma ditadura que, para muitos, persiste até hoje. Este estudo se enquadra na História do Tempo Presente, período marcado por eventos traumáticos em que muitos de seus principais atores foram silenciados, seja por narrativas históricas tradicionais ou pela ocultação de documentos relacionados à repressão exercida pelas forças oficiais do Exército brasileiro. Os focos principais desta investigação são a historiografia acerca da Guerrilha do Araguaia e as publicações “A Classe Operária”, veículo central do PC do B, e “Jornal do Brasil”, meio de comunicação com postura conservadora e católica que apoiava a iniciativa privada. Estes impressos foram examinados em um período de 1972 a 1979, utilizando métodos historiográficos propostos pela historiadora Maria Helena Rolim Capelato. A tese central deste trabalho sugere que ambos os jornais atuaram como Aparelhos Privados de Hegemonia em oposição à Ditadura. Importa destacar que esta última observação, assim como a estrutura autoritária brasileira, foi analisada à luz das teorias do “Estado de Exceção”, de Giorgio Agamben.

Palavras-chave: Guerrilha do Araguaia; A Classe Operária; Jornal do Brasil; Ditadura Empresarial Militar brasileira.

Abstract: With the purpose of introducing new perspectives to the historiographical debates concerning rural conflicts during the Brazilian

1 Graduado em História Licenciatura (UEMA). Email: victorgabriel605@outlook.com, ID Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7079267101503130>

2 Professora Associada do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST/UEMA). E-mail: monica.piccolo@uol.com.br ID Lattes: **3775617335462885**

Military Business Dictatorship, this research aims to historicize the Araguaia Guerrilla, which took place between 1972 and 1974. The intention is to connect with a past still alive in many memories, a past often denied by “indisputable truths” consecrated by a slow, gradual, and cautious political transition from a dictatorship that, for many, endures to this day. This study falls within the History of the Present Time, a period marked by traumatic events where many of its main actors were silenced, either by traditional historical narratives or by the concealment of documents related to the repression imposed by the official forces of the Brazilian Army. The primary focuses of this investigation are the historiography about the Araguaia Guerrilla and the publications “A Classe Operária”, the central outlet of the PC do B, and “Jornal do Brasil”, a conservative and Catholic media outlet that supported private enterprise. These printed materials were examined over a period from 1972 to 1979, using historiographical methods proposed by historian Maria Helena Rolim Capelato. The central thesis of this work suggests that both newspapers acted as Private Hegemony Apparatuses in opposition to the Dictatorship. It is important to highlight that this latter observation, as well as the Brazilian authoritarian structure, were analyzed in light of the theories of the “State of Exception” by Giorgio Agamben.

Keywords: Araguaia Guerrilla; A Classe Operária; Jornal do Brasil; Brazilian Military Business Dictatorship.

1. INTRODUÇÃO

Para compreender a questão agrária no século XX, é crucial analisar as relações entre estruturas latifundiárias e grupos subalternizados que disputavam a terra no Brasil. A pesquisa se concentra na Guerrilha do Araguaia (1972-1974), uma resistência contra a Ditadura Empresarial-Militar, destacando a importância das demandas dos trabalhadores rurais por terras. Os jornais “A Classe Operária” e “Jornal do Brasil” são fontes e objetos cruciais, pois expressam valores e ideais contrários à Ditadura.

O estudo visa dar voz aos protagonistas silenciados e à repressão do exército. Além disso, busca equilibrar a historiografia da Ditadura, muitas vezes focada no sul do Brasil, negligenciando outras regiões afetadas pelos conflitos. Observou-se que apenas 27% das pesquisas acadêmicas sobre a Guerrilha vêm das regiões diretamente afetadas, enquanto o sul e sudeste representam 58% da produção acadêmica (Costa, 2022).

A análise da produção de artigos científicos revela um crescente interesse acadêmico, embora com disparidades regionais. Destaca-se a importância de desafiar narrativas marginalizadas e divulgar temas negligenciados, enfatizando nossa identidade em uma sociedade profundamente influenciada por questões agrárias.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

A partir de uma abordagem marxista dos acontecimentos históricos, este estudo problematiza a escalada do movimento autoritário no Brasil, iniciada no começo da década de 1960. Esta trajetória de dominação é associada a uma parcela da classe dominante brasileira ligada ao capital multinacional. Defende-se que tal fração de classe orquestrou um projeto hegemônico burguês visando à conquista do Estado nacional, com o respaldo de segmentos conservadores da sociedade civil (Dreifuss, 1981).

Esse planejamento de classe consolidou um sentimento de urgência e exceção, justificando a adoção de medidas repressivas no plano social e institucional, por meio da consolidação do aparato coercitivo do militarismo nacional. Além disso, as Forças Armadas não são vistas apenas como representações simbólicas da ação empresarial. Suas especificidades, incluindo agências e organismos de repressão e informação, carregam especificidades cruciais para compreender o regime autoritário brasileiro. Estes organismos também foram influenciados por paixões ideológicas conservadoras, ocasiões específicas – fruto das mobilizações civis – levando a análise marxista deste estudo a considerar múltiplos fatores que, quando integrados dialeticamente, fornecem uma visão mais completa e intrincada do contexto estudado.

Giorgio Agamben estabelece em sua obra “Estado de Exceção” (2004) uma reflexão essencial para esta perspectiva. Sua teoria é usada neste trabalho como baliza teórica para discutir sobre um regime ditatorial instaurado sob a justificativa de restaurar a “normalidade” de um país imerso em crises. No contexto brasileiro, coube às Forças Armadas traçar um caminho que visava levar o povo brasileiro a “reviver” momentos de presumida estabilidade política, econômica e social. É relevante notar que, no período anterior ao golpe, o Exército Nacional era apontado como a última reserva moral e cívica do país.

Agamben argumenta que é frequente, nos Estados ocidentais, a adoção de uma “exceção” com o objetivo de restabelecer uma suposta

ordem e segurança em cenários de crises político-sociais. O conceito de “exceção” é interpretado como um mecanismo acionado em situações onde a “regra” não consegue atingir os resultados de coesão social desejados em um contexto de crise.

A essa “regra” se aplica a noção de “normalidade”, presente nas estruturas da democracia ocidental, legitimada pela soberania do povo e pela distribuição igualitária de forças políticas entre os poderes executivo, legislativo e judiciário. A “exceção”, por sua vez, aborda ações políticas do poder executivo realizadas quando o Estado está em um momento de desequilíbrio, isto é, afetado por crises de diferentes características (econômica, social, política e ideológica), dependendo da perspectiva pela qual se observa o Estado e os grupos políticos que desejam dirigi-lo mediante um projeto hegemônico. A “exceção” abrange, assim, medidas ditatoriais, consistindo no estabelecimento de um regime forte e dirigido por uma facção bem definida de classes dominantes com interesses comuns, e que almeja criar uma coesão no Estado.

As estruturas políticas, econômicas e sociais do Brasil, moldadas na conjuntura da década de 1960, são analisadas neste estudo pela lente marxista proposta por René Dreifuss (1981). O cientista político organizou uma análise profunda sobre as relações de poder entre entidades privadas – pertencentes a frações de classe da burguesia dominante do país – e os mecanismos político-institucionais do Estado nacional. Adotando essa abordagem, é possível entender a escalada autoritária que controlou não apenas o governo, como também a estrutura estatal brasileira durante 21 anos. O projeto hegemônico, que resultou na reorganização da organicidade política-financeira do Brasil, mediante um golpe de Estado, promoveu a crise e remoção dos representantes do segmento populista do poder nacional. Esse processo foi articulado entre o grupo burguês alinhado ao capital multinacional, protegido e aliado pelo poder coercivo das Forças Armadas.

A conclusão desta tese só foi possível mediante a investigação feita por Dreifuss (1981) sobre as convergências e disputas entre duas frações da classe dominante, que almejavam controlar a governabilidade e o Estado brasileiro: a primeira, composta por defensores da estrutura burguesa tradicional, especialmente do setor agrícola, que ansiavam pela continuidade de uma república “populista” (Dreifuss, 1981, p. 72); e a segunda, uma organização econômica emergente que se alinhou com o capital externo durante o processo de industrialização do Brasil (Dreifuss, 1981, p. 50).

De acordo com a historiadora Maria Helena Rolim Capelato (1988), a utilização do jornal feita pelos historiadores como fonte de pesquisa histórica, até meados do século XX, era possibilitada e questionada a partir de duas posturas metodológicas que consideravam tal tipo de documento como repositório da verdade, ou, como meio de comunicação suspeito e incapaz de projetar quaisquer hipóteses sólidas sobre as dinâmicas sociais do passado (Capelato, p. 21, 1988). Nessa perspectiva, a dinâmica pluralista dos periódicos, com os seus mais variados interesses classistas, tornava-se silenciada e substituída por uma relação antagonica entre o “falso” e o “real”.

Capelato (1988) explica que é papel do historiador saber quem são os proprietários dos jornais, a quem eles se dirigem e quais os interesses políticos que podem ser destacados nas páginas dos impressos. Para tanto é necessário compreender também a materialidade deste tipo de documentação, observando a linguagem adotada sabendo para qual classe social eles se dirigem, além de investigar a qualidade da diagramação para compreender em quais condições físicas eles eram produzidos e quais eram os recursos financeiros disponíveis para tais produções. Tudo isso faz parte de um método de análise que torna o jornal mais objetificado, ou seja, mais concreto na investigação do historiador. A autora também considerou o conceito de Grande Imprensa para se referir àqueles jornais que visam construir consenso em torno da sociedade civil, na tentativa de angariar privilégios políticos e lucrativos. Essa iniciativa acaba confundindo as noções cívicas dos cidadãos com as do dono do jornal, e possibilita a manipulação de opiniões públicas que permitem a ascensão, estabilidade e degradação de determinados grupos sociais dominantes, ou dominados.

Na grande imprensa, onde mesclam interesses políticos e de lucro, os recursos para a sedução do público são indispensáveis. A concorrência de mercado obriga cada jornal a enfrentar os adversários com as armas mais apropriadas à clientela que pretende atingir. O periódico que se destina a um público de elite caracteriza-se, geralmente, pela apresentação sóbria, como é o caso de O Estado S. Paulo e Jornal do Brasil. Os que se dirigem a outras faixas de mercado apelam, em maior ou menor grau, para ilustrações, títulos espetaculares, crime, sexo, humor, esporte, folhetins, etc. (Capelato, 1988, p. 15).

É importante salientar que o jornal “A Classe Operária” está aquém de interesses lucrativos e, por isso, as ponderações teóricas sobre a Grande Imprensa não podem ser aplicadas na sua análise. Este impresso

possui uma estrutura jornalística diferente de todas as outras investigadas neste trabalho, em decorrência do contexto e da necessidade histórica em que ele foi produzido. Enquanto o “Jornal do Brasil” possuía uma estrutura empresarial com intenções lucrativas bem estabelecidas, o “C. Operária” era considerado subversivo e ilegal devido à sua função de servir como Órgão Central do Partido Comunista do Brasil (PC do B) com o objetivo de construir consenso e explicar os acontecimentos revolucionários para os seus militantes.

3. A ESTRUTURA POLÍTICO-REPRESSIVA DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR BRASILEIRA

No período que se estendeu de 1964 a 1967, o Brasil experimentou uma contundente reestruturação político-institucional. Sob a administração de Humberto de Alencar Castelo Branco, Chefe do Estado Maior do Exército, o país viu o surgimento de quatro Atos Institucionais. Estes, é relevante notar, tinham o poder de dismantelar amplas seções da Constituição de 1946 (Silva, 2011, p. 234).

O discurso oficial buscou suavizar o evidente projeto autoritário com uma suposta proposta de continuidade democrática. Conforme Agamben (2004) destaca, essa construção jurídico-normativa é uma estratégia de dominação utilizada para consolidar o Estado como uma instituição capaz de abrigar um regime autoritário. Desta forma, ao invés de ser um Estado onde as regras regulares são aplicadas em situações de emergência, é um espaço onde o direito é suspenso. No entanto, isso não significa que é um retorno a uma “lei da selva” ou estado de natureza, mas sim uma situação de anomia resultante da suspensão da norma jurídica. (Agamben, 2004, p. 78).

O Ato Institucional, nesse contexto, não serve apenas como uma justificativa golpista; ele evidencia a complexidade de se agir de forma política sob o pretexto de uma ação constitucional. Em outras palavras, configura-se a “regra fora da regra”, que busca proteger o *status quo* da classe dominante, independentemente da promoção de um sistema democrático (Agamben, 2004, p.30). Tal estratégia se estabeleceu especialmente contra ameaças revolucionárias oriundas de grupos subalternos e, em situações extremas, frente a ameaças anarquistas. Como parte dessa reestruturação política, o Congresso Nacional continuou existindo, mas agora sob novas restrições, o que reformulou as bases da tentativa de legitimação política (Brasil, 1964).

Em 14 de abril de 1964, o Ato do Comando Supremo da Revolução Nº 8 (AC-8) foi estabelecido pelas Forças Armadas, definindo algumas das principais prerrogativas para a construção dos sistemas informativo e repressivo da Ditadura. O AC-8 justificava a necessidade do exército em adotar novas estratégias de contenção à suposta desordem nacional com o propósito de investigar e atribuir responsabilidades àqueles que estavam envolvidos em atividades consideradas como crimes militares ou contra o Estado (Gomes; Lena, 2014, p. 88). Com o Ato Institucional número 2 (AI-2), de 27 de outubro de 1965, os poderes executivos foram amplificados, trazendo à tona a possibilidade de cassações políticas por até uma década. Nota-se aqui a tentativa de solidificar um controle ainda mais rigoroso, com alterações marcantes na estrutura do Judiciário (Fragoso, 1983, p.2).

À medida que os Atos Institucionais foram implementados, percebe-se uma diminuição no diálogo com a sociedade. O AI-4 propôs uma nova Constituição em 1966, que entrou em vigor em 1967 sob o governo do General Arthur da Costa e Silva (Brasil, 1967). Enquanto o AI-1 buscava justificar o injustificável perante a sociedade brasileira, apresentando extensivamente os princípios da “revolução”, este novo arranjo jurídico tinha apenas quatro considerações informativas. Esta nova ordem constitucional ressaltou a segurança nacional, reforçando ainda mais as ações militares. Isso sugere que, após o início do golpe Empresarial-Militar, a necessidade de justificar cada ação tornou-se eventualmente supérflua (Gomes; Lena, 2014, p. 92).

Em 1967, com o Decreto-Lei nº 314, é estabelecida a Lei de Segurança Nacional (Brasil, 1967). Essa medida se mostrava como necessária para “preservar a ordem pública”, tratando a segurança nacional quase como um monumento a ser protegido por todos, sejam pessoas naturais ou jurídicas. Toda propaganda estrangeira considerada incompatível com a Constituição foi rejeitada, conforme indica o documento oficial (Brasil, 1967). Esta doutrina, de acordo com Fragoso (1983, p.1), passa a misturar criminalidade comum e política, centralizando a proteção em objetivos nacionais como a paz pública e a prosperidade. No contexto desse ano, o Exército também estabeleceu o Centro de Informações do Exército (CIE), que visava monitorar possíveis ameaças internas, utilizando estratégias como interceptações telefônicas e infiltrações em universidades (Sousa, 2019, p. 427).

Em seguida, ainda em 1967, o Decreto-Lei nº 348 redefiniu as funções do Conselho de Segurança Nacional, criado em 1927,

direcionando suas ações para aconselhar o Presidente na Política de Segurança Nacional (Brasil, 1967). Este seria o início da fase robusta da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), cujos princípios foram moldados pela Escola Superior de Guerras (ESG). A estruturação teórica dessa política tem forte influência do general Golbery do Couto e Silva, que a concebe em quatro dimensões: política, econômica, militar e psicossocial (Alves, 1989, p. 42). Cada uma dessas dimensões reflete uma estratégia específica para solidificar o controle do regime sobre o país. A evolução da DSN é marcada pela criação do Serviço Nacional de Informação (SNI) e por reformas econômicas, como as propostas pelo Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG). Tais medidas culminam na formação do “novo Estado”, moldado por uma rede de informações focada em conter o “inimigo interno” e fundamentar o modelo econômico (Alves, 1989, p.71).

Em 1968, o regime ditatorial intensificou-se drasticamente com a promulgação do Ato Institucional número 5 (AI-5) em 13 de dezembro daquele ano. Esse instrumento legislativo outorgou ao Presidente Costa e Silva a capacidade de dissolver o Congresso Nacional e as assembleias estaduais e municipais, revogar mandatos eleitorais de membros do Executivo e do Legislativo em todos os níveis governamentais, suspender os direitos políticos dos cidadãos por um decênio e decretar estado de sítio sem se ater às restrições prescritas pela Constituição de 1967 (Torres, 2018, p. 128).

O Ato também suspendeu a garantia de *habeas corpus* a crimes cometidos contra a Segurança Nacional, ou seja, alguns cidadãos brasileiros foram acusados de praticarem atos que feriam as condições de proteção à pátria, aos valores anticomunistas, e à honestidade com as instituições militares. Isso possibilitou que muitos civis fossem presos ilegalmente sem terem direito à defesa jurídica pelas acusações sofridas pelo Estado brasileiro. O Supremo Tribunal Federal (STF) (que era a instituição responsável pela emissão de liberdade mediante a solicitação do *habeas corpus*, em casos que não fossem possíveis o julgamento e sentenciamento na primeira instância) teve seu poder ainda mais enfraquecido, cabendo somente à Justiça Militar a autoridade de libertar os presos políticos acusados por atitudes, classificadas pelos próprios militares, como subversivas (Brasil, 1968).

Pelo Decreto-Lei nº 898, de 19 de setembro de 1968, foi instituída a nova Lei de Segurança Nacional que compreendia e ratificava novas medidas de preservação do regime, destacando aquele momento como

sendo de “emergência” diante da guerra psicológica das propagandas oposicionistas, além das já citadas estruturas política, militar e econômica, que foram construídas sob a justificativa de um inicial ataque à ordem nacional.

Em 1969 foi criado o Sistema de Segurança Interna (SISSEGIN), o qual aglutinou os DOI-Codi de cada comando militar, dividindo o Brasil em seis Zonas de Defesa Interna (ZDI), que poderiam ser coordenadas tanto pelos militares, como pelos governadores, prefeitos, e outros representantes institucionais frente às regiões conglomeradas na estrutura desta autarquia. Nesse sentido, segundo Borges e Barreto (2016, p. 118), esse sistema desarticulou as ações contra hegemônicas da oposição ao regime ditatorial na medida em que consolidou um núcleo estratégico contrarrevolucionário que, ao ganhar complexidade, tornou-se um conjunto de órgãos interligados, gerando e compartilhando informações de norte a sul do país, em um contexto histórico caracterizado pela estrutura analógica das burocracias de escritório (Borges; Barreto, 2016, p. 118).

A partir de 1970, criou-se o SISNI (Sistema Nacional de Informação), tendo o SNI (Serviço Nacional de Informação) como seu principal órgão sistêmico. Dessa forma, com o aprimoramento de tal aparato repressivo-informativo, consolidou-se um sistema que comportou dentro de si todos os órgãos de informação que funcionavam em todo o território nacional, operacionalizando as mais diversas informações. Uma estratégia cuidadosamente planejada para intensificar e acelerar o caráter repressivo da contrainformação nas operações ditatoriais.

É importante destacar que o sistema informativo não contava com civis desconhecedores das técnicas de espionagem. Por conta disso que em 1971 foi criada a Escola Nacional de Informações (EsNI), uma organização subordinada ao SNI que pretendia consolidar a formação de agentes que possuíssem uma “correta mentalidade” perante a ação ditatorial, isto é, que fossem muito mais do que burocratas, e que acreditassem verdadeiramente nos propósitos ditatoriais deste projeto político-econômico. Por isso se fez necessário consolidar a Doutrina de Segurança Nacional (DSN).

4. A GUERRILHA DO ARAGUAIA E A IMPRENSA BRASILEIRA (1972-1974)

Até 1962, o Partido Comunista do Brasil, representado pela sigla PCB, era a única organização comunista no país. No final dos anos de 1950, a liderança partidária reavaliou suas diretrizes diante dos desafios revolucionários e eleitorais no cenário político brasileiro. Nessa conjuntura, o núcleo da entidade viu seus militantes divididos entre duas linhas intelectuais discordantes a respeito dos caminhos traçados que a organização deveria seguir. A orientação oficial determinou o abandono da ação radical imediata e a adoção de uma aliança estratégica com os setores da burguesia nacional, em defesa de uma revolução anti-imperialista e antifeudal, mediante um direcionamento pacífico com o objetivo de consolidar uma frente ampla, democrática e nacional. Dessa forma, em 1955, esse novo segmento apoiou a candidatura de Juscelino Kubitschek, com a intenção de articular uma ação conjunta contra a ameaça golpista em torno da concorrência de Juarez Távora. Todavia, esta medida gerou fortes tensões entre a cúpula dirigente do PCB, que logo mais se oporia a outras decisões tomadas pelo partido (Silveira, 2013, p. 292).

Além dos preexistentes desentendimentos internos, outro fator que culminou no desalinhamento estratégico do partido refere-se ao problema de interesse global em relação às organizações que eram adequadas às diretrizes comunistas soviéticas. Algumas abordagens historiográficas pontuam que a intensificação da fissura intrapartidária também foi causada pela divulgação do relatório secretado “apresentado por Nikita Kruschev durante o XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), no qual foram denunciados crimes praticados por Josef Stalin” (Sales, 2017, p. 299). Este documento intensificou uma corrente de insatisfações quanto aos direcionamentos que foram adotados pela direção do PCB, no que tange aos debates que seriam adotados no processo de alinhamento partidário. O culto à personalidade de Stalin estava ameaçado, e tais discussões foram aprofundadas na “chamada Declaração de Março de 1958 e referendadas pelo V Congresso do PCB realizado em 1960” (Sales, 2000, p. 23).

No Comitê Central do Partido do Brasil (CCPCB), houve uma tentativa contínua de preservar a unidade partidária, evitando debates que tocassem na controversa gestão de Stalin. Como Silveira (2013, p. 300) descreve, essa estratégia era empregada devido ao suporte e à coesão política que o PCUS proporcionava ao PCB. Em abril de 1957, o CCPCB ratificou resoluções que priorizavam a “Unidade Partidária e a cessação de debates dissonantes”.

A projeção do PCB frente às ideias dos setores descontentes do partido foi se desmantelando, quando durante o V Congresso Nacional do Partido, em 1960, foram realizadas mudanças significativas no estatuto partidário, como a exclusão das concepções “marxistas” e “leninistas”, o apoio da URSS e expressões como “Ditadura do Proletariado”. A organização foi renomeada para Partido Comunista Brasileiro, mantendo a sigla “PCB”, com a justificativa de legalizar a instituição no Supremo Tribunal Eleitoral (STE) para concorrer em futuras eleições nacionais (Silveira, 2013, p. 295). Nesse cenário, a estrutura rígida do PCB, com “extremo centralismo nas tomadas de decisões pelo núcleo dirigente”, foi um dos principais obstáculos enfrentados pelos militantes insatisfeitos (Silveira, 2013, p. 314). A inflexível orientação sobre os comunistas que se opunham às determinações internas do partido foi decisiva para o fortalecimento de movimentos dissidentes.

Dessa forma, em fevereiro de 1962, o grupo oposto à nova formulação do estatuto, liderado por João Amazonas, Pedro Pomar e Maurício Grabois, elegeu um novo Comitê Central e promoveu uma reorganização com a criação de outros regulamentos. Assim, manteve o nome original - “Partido Comunista do Brasil” - mas adotou uma nova sigla: “PC do B”, marcando oficialmente o nascimento do órgão responsável pela organização da Guerrilha do Araguaia (Silveira, 2013, p. 300).

O novo partido se destacaria por escolher a luta armada como a via principal para a realização da revolução brasileira. Além disso, enfatizaria a necessidade da liderança da classe operária na “Frente Única” revolucionária. Em um contexto internacional, esse partido se diferenciaria pelo seu alinhamento ao Partido Comunista Chinês (PCC), posicionando o Brasil no centro da disputa entre as duas potências comunistas, no contexto da cisma sino-soviético (Sales, 2017, p. 299).

Entretanto, de acordo com Mechi (2012), alguns historiadores e cientistas políticos sugerem que o projeto revolucionário do PC do B era baseado nas teorias e métodos do PCC, mas, na prática, seguiu um percurso parecido com a tática de guerrilha do “Foquismo” cubano, que foi uma estratégia de luta armada caracterizada pela criação de vários “focos” guerrilheiros que se espalharam pela selva com o objetivo de surpreender o inimigo. Essa proposta indicava uma ação imediatista, e nisso se difere bastante do processo da Guerra Popular Prolongada.

Além disso, Mechi (2012) também pontua que os camponeses, durante a Guerrilha do Araguaia, foram aproveitados como elementos de

apoio ao conflito, e não como agentes da Revolução, o que aproxima os embates do Araguaia ao “Foquismo” cubano. Essa questão é fundamental para compreender que os objetivos dos militantes brasileiros não estavam totalmente atrelados, ou não foram consolidados a tempo, de forma direta com os anseios dos camponeses.

Dessa forma, essas estratégias de combate de guerrilha, teoricamente fundamentadas pelo maoísmo, e praticadas de acordo com os métodos cubanos, foram consideradas as mais lógicas e acessíveis para o momento sociopolítico que o Brasil vivia em tempos de Ditadura e, também, pela situação “desmantelada” do PC do B, que vinha de uma cisão com PCB. Também é importante fazer menção às décadas que o partido passou na ilegalidade política sem ter as condições básicas para construir uma coesão bélico-militar, ou seja, sem possuir armas, nem um grande número de pessoas dispostas a lutarem pela Revolução. Dessa forma, os centros urbanos, controlados pelas complexas organizações informativas e repressivas da Ditadura, somadas à grande quantidade de soldados disponíveis no serviço das Forças Armadas, tornava-se um espaço territorial impossível de ser conquistado pelos comunistas. Em decorrência desses fatores adversos, a região escolhida pelo PC do B para lutar pelo domínio do Estado brasileiro é localizada em uma zona agrícola pertencente ao sudeste do Pará, norte de Goiás (atual estado do Tocantins), e oeste do Maranhão, que são territórios banhados pelo rio Araguaia.

O jornal “A Classe Operária” nos permite compreender sobre a tática de manipulação das massas do campesinato, desenvolvida com a criação de cordéis que buscavam enaltecer o combate que se seguiria nos anos de 1972 a 1974. Essa estratégia de alcance popular serviu como fonte importantíssima para que pudéssemos problematizar a construção de consenso em torno dos moradores locais. Na edição de nº 91, de novembro de 1974, são expostos dois poemas de “Primeiras Cantigas do Araguaia” de autoria do poeta Libério de Campos. A estrutura do cordel foi tão bem pensada que o autor produziu dois tipos de poesias. A primeira era direcionada para os leitores mais eruditos, com uma abstração maior e sem o uso de rimas. E a segunda foi direcionada para os chamados “acabocladados”, com o uso de versos mais harmônicos e com uma concretude linguística mais acessível. A seguir a versão de maior erudição:

Canto de amor aos guerrilheiros do Araguaia

não
nas vossas mãos não tendes fuzis
tendes clarões
estrelas
pedações de manhã
as vossas armas são como archotes
combatendo a noite
e porque
acendeis dia
nós vos amamos
nós vos amamos
- Que é preciso
o mais cedo madrugar
mas rompa-se
a distância este nós-e-vós
que nos parte em dois:
não há distância
quando a noite é uma
quando sobre todos 63
pesa a mesma bruma
a ordem é lutar
(A Classe Operária, 11/1974)

Percebe-se nos versos citados o uso de uma linguagem mais culta e com tons modernistas, indicando toda romantização feita pelo poeta sobre o conflito. Percebamos agora como foram articuladas as estrofes, com um formato de cordel, para os moradores locais do Araguaia. É notória a limitação dos recursos de diagramação deste periódico. Também podemos constatar que as intenções do “C.O” não eram baseadas em interesses lucrativos, mas sim, com o objetivo de alcançar o operariado das zonas urbanas que tentava se aglomerar com reivindicações mais ofensivas durante a segunda metade da década de 1970.

Como foi proposto por Dreifuss (1981) e por Maria Helena Moreira Alves (1989), a Ditadura brasileira não foi projetada apenas por motivos “morais” e “cívicos”, mas, sobretudo, com o objetivo de intensificar a captação do capital estrangeiro através de um projeto desenvolvimentista que visava “civilizar” áreas tidas como “desabitadas”. Essas áreas, no entanto, eram habitadas por camponeses e trabalhadores rurais que foram reprimidos pelas forças do Estado por meio das ações dos grandes proprietários de terras. No âmbito do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), foi criado o Programa de Integração Nacional (PIN), sendo ambos assinados pelo então Presidente Emílio Garrastazu

Médici. O PIN foi propagandeado para a sociedade como um novo marco da história do crescimento econômico do país, no qual os lemas eram “integrar para não entregar” e “terra sem homens para homens sem terras” (Mechi, 2012; Filho, 2013). A concepção geopolítica de proteger o Brasil de prováveis ameaças externas, e internas com vieses comunistas, e de fazer com que várias famílias conseguissem a tão sonhada estabilidade financeira, eram os principais *slogans* promovidos pelo governo.

No entanto, o que se viu foi o aumento de privilégios públicos a grupos “oligopolíticos”, que se utilizaram de alternativas ilegais como a grilagem, e da própria legitimidade do Estado, com o processo de ocupação de terras financiado por diversas organizações autárquicas. O Plano de Integração Nacional (PIN) buscava ligar duas regiões “problemáticas”, o nordeste e o norte do país. Logo após tais medidas, o processo de consolidação do macroprojeto de infraestrutura ganhou novos contornos com a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e da Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), sendo esta última substituída da Superintendência para a Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), criada ainda no governo de Getúlio Vargas. Nesse sentido, verifica-se a comprovação de que a Ditadura, mais do que militar, foi fincada por grandes empresários, com nítidos fins lucrativos possibilitados por licitações que mesclavam os interesses público-privados em detrimento de um projeto Empresarial-Militar.

No dia 13/11/1971, o “Jornal do Brasil” publicou uma reportagem com o título “Bispos do Pará e Amapá dão apoio à denúncia sobre latifúndio em Mato Grosso”. Nesta matéria é relatado o apoio de alguns bispos a D. Pedro Casaldáliga, pela publicação do livro “Uma igreja da Amazônia em Conflito com o Latifúndio e a Marginalização Social”, que descreve a exploração dos grandes latifundiários para com camponeses e trabalhadores rurais no município de São Domingos do Capim, no Estado do Pará. Além disso, a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) também se manifestou sobre a situação das pessoas oprimidas neste município, afirmando que estes ocorridos “(...) traduziram o tripúdio do poder econômico sobre inalienáveis direitos de pessoas humanas” (Jornal do Brasil - 13/11/1971). Na medida em que também foram feitos elogios a uma desapropriação apoiada pelo então governador do Pará, Fernando José Leão Gullhon, da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), que, segundo a CNBB, “não só estrangulou espoliação já consumada, como previne, de modo expressivo, a eclosão de movimentos

semelhantes, principalmente no Sul do Estado do Pará” (Jornal do Brasil - 23/11/1972).

Essa suposta contradição envolvendo a manifestação da CNBB com os escritos de Casaldáliga já demonstra um discurso relativista desta instituição, que buscou suavizar em vários momentos as suas manifestações contra os grandes empresários e, principalmente, contra o governo, pois a ideia difundida pelo jornal indica um nítido apreço da Conferência ao processo desenvolvimentista da máquina estatal, da mesma forma que indica sua rejeição às ações exploratórias de alguns latifundiários.

Dessa forma, o caráter conciliatório e moderado do “Jornal do Brasil” se mescla com o da CNBB e, em decorrência disso, foi possível encontrar várias reportagens que possuem posturas parecidas com este “morde e assopra”. Percebe-se que a CNBB não se desprende tanto do discurso hegemônico de apoio ao projeto desenvolvimentista do país, porém, esta instituição também prezou em vários momentos pela ponderação e negociação entre as partes envolvidas nos conflitos agrários. Isso ficou mais nítido com a reportagem de 23/03/1972 que no seu próprio título demonstra as intenções deste núcleo religioso para com as ações capitalistas nas terras mato-grossenses “CNBB defende a integração de colonos no desenvolvimento”. Tal matéria cita um manifesto feito pelos padres de tal instituição que se posicionaram com bons olhos a respeito do incentivo de “projetos agropecuários ao desenvolvimento do país”, mas que também defenderam “o justo direito das famílias simples do interior e sua integração no processo de crescimento global do Brasil” (Jornal do Brasil, 23/03/1972). No fim da matéria, a CNBB volta a ponderar que se alegram quando verificam “(...) que já estão em marcha alguns projetos governamentais de reforma agrária de inegável significação social. A Igreja não quer a desagregação, mas a unidade justa e solidária” (Jornal do Brasil, 23/03/1972).

Na edição 69 do “A Classe Operária”, de outubro de 1972, um guerrilheiro enviou uma carta para um dos deputados que supostamente fazia parte do núcleo político do PC do B e que liderava o conflito armado à distância. Não há registro do nome do guerrilheiro que escreveu a carta, nem do deputado revolucionário. Nesta reportagem, existem informações sobre os acontecimentos contemporâneos da data em que o impresso foi publicado, o que nos possibilita discutir um pouco sobre a situação dos camponeses que lá viviam e dos militantes que lá chegaram para o conflito armado. O pedido inicial de quem escreveu a mensagem

era que ela fosse divulgada para os militantes do PC do B e também para os deputados da Tribuna Parlamentar. Na carta, também é mencionado o uso de numerosas tropas, bombas de napalm, aviões, helicópteros, lanchas e canoas para a desarticulação do movimento. Conflitos entre militares e militantes neste período já geravam mortos e feridos, mas isso não diminuía a vontade dos guerrilheiros de continuarem na luta, pois, segundo o escritor da carta, “(...) a experiência ensina que o fraco, quando se bate por motivos justos, acaba transformando-se em forte (...)” (*A Classe Operária*, 10/1972). Além disso, é relatado que tal luta armada já tinha começado em princípios de abril, mas o massacre humano já perseguia as águas do Araguaia há tempos atrás.

No relato, fica evidente a exploração do homem do campo pelos grandes proprietários e militares que prenderam várias pessoas, com a justificativa de que precisavam cometer prisões de alguns subversivos. Esse excesso de poder foi uma das grandes motivações que levaram camponeses a aderirem à causa dos guerrilheiros, no combate contra os ditadores. É importante ressaltar que naquela região só havia trabalho em uma parte do ano, na safra da castanha ou na extração da madeira, trabalho este que poderia ser considerado semiescravo. E como já era de se esperar, após meses de labuta, os castanheiros e madeireiros pouco ou nada recebiam, pois grande parte da produção ficava retida nas mãos de quem detinha o mando da terra. Nesse sentido, no início da década de 1970, de acordo com a carta, o uso da grilagem havia ganhado força nos povoados de Marabá, São Geraldo, Araguatins, Xambioá, Conceição, São Domingos, Apinagés, Palestina, Santa Cruz e São Geraldo (*A Classe Operária*, 10/1972).

Analisando atentamente o “Jornal do Brasil”, especificamente sobre os conflitos que estavam ocorrendo na Guerrilha do Araguaia, não foi encontrada nenhuma menção às estruturas guerrilheiras do PC do B antes de 1979. Isso demonstra que foi promovido um grande ocultamento das informações, em decorrência da forte censura feita pela Ditadura. Podemos observar nitidamente tal questão na reportagem “Araguaia, importante como cartão postal”, do dia 30/08/1972, que relata as belezas do rio Araguaia, mencionando os tipos de pássaros e as demais riquezas naturais de tal região. No entanto, curiosamente, nada é mencionado sobre a Guerrilha que já estava em curso neste mesmo período.

Embora a reportagem não traga informações diretas sobre o conflito, é de suma importância destacar algumas questões que, incluídas em uma única página do impresso, poderiam servir como a base

documental para a produção de, no mínimo, dois projetos científicos que buscassem retratar as situações político-econômicas de vários municípios banhados pelo rio Araguaia. Nessa única reportagem são feitas ponderações sobre o meio ambiente; a miserabilidade social dos moradores do município de Araguaia; a disputa pela posse terra entre latifundiários e camponeses; a instalação de empresas estrangeiras que estavam extraindo madeira e iniciando o processo de pescaria organizada de botos; a construção de rodovias que interligavam Belém a Brasília, além da citação da existência de mais de 40 projetos agropecuários financiados por empresas estatais e privadas, que tinham como destaque a participação do Grupo Bradesco.

No início da matéria é destacado que os jornalistas José Gonçalves Fontes (texto) e Hamilton Correa (fotos) estavam navegando pelo rio Araguaia em decorrência de uma matéria jornalística que aparentemente visava destacar o percurso seguido por eles em uma viagem que foi feita de Belém a Buenos Aires. Os repórteres mencionam que o modo de vida dos camponeses que habitavam nos vários municípios banhados pelo Araguaia, de modo geral, era muito parecido.

Ao longo da matéria, fica perceptível que o conflito no Araguaia, que estava acontecendo desde abril daquele ano (três meses antes da publicação do texto), foi drasticamente ocultado, haja vista que foram mencionadas cidades específicas onde o combate entre militantes e militares aconteceu. Os jornalistas visitaram os municípios de Conceição do Araguaia, Santa Isabel, Carreira Comprida, Tira-Catinga, São Miguel, além da praia de Xambioá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foram abordadas várias questões relacionadas à Ditadura Empresarial-Militar brasileira, destacando a repressão contra os militantes do PC do B e os camponeses do Araguaia. Foram analisadas as medidas adotadas pelas organizações da Sociedade Política, bem como os objetivos da Ditadura em relação ao desenvolvimento econômico e seu vínculo com o capital multinacional. Foi ressaltada a importância de diferenciar as frações burguesas que apoiaram o regime ditatorial daquelas que foram suprimidas, mesmo que também tenham participado da proposta ditatorial. A análise se baseou em teorias como o “Estado Ampliado” e o “Estado de Exceção”.

A problemática da Guerrilha do Araguaia foi discutida sob duas perspectivas importantes: como um exemplo das lutas pela terra no

Brasil e como um momento em que o proletariado se autoafirma nas lutas, promovendo a “elevação cultural das massas”. O trabalho também mencionou a resistência campesina contra os grandes latifundiários nas regiões nortistas do Brasil. Foram analisados dois jornais, “A Classe Operária” e “Jornal do Brasil”, como instrumentos de construção de consenso e Aparelhos Privados de Hegemonia. Enquanto o primeiro tinha uma orientação mais claramente comunista, o segundo adotava uma posição mais moderada e voltada para a classe média.

Por fim, o texto monográfico enfatizou que o “Jornal do Brasil” tinha uma relação ambígua de apoio e oposição ao regime ditatorial, visando atender aos interesses da classe média e promover moderação e política conciliatória. A Ditadura Empresarial-Militar não conseguiu aglutinar todas as frações de classes burguesas do país em sua composição dominante. Essas análises proporcionam uma compreensão mais ampla das complexidades e contradições do período da Ditadura no Brasil.

REFERÊNCIAS

Legislação

BRASIL. Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 9 abr. 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 out. 1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 mar. 1967. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em: 10 out. 2021.

Jornais:

“Carta a um deputado federal”. A Classe Operária, 10/1972.

“Dois poemas de ‘primeiras cantigas do Araguaia’ da autoria do poeta Libério de Campos”. A Classe Operária, 11/1974.

“Bispos do Pará e Amapá dão apoio à denúncia sobre latifúndio em Mato Grosso”. Jornal do Brasil, 13/11/1971.

“CNBB defende a integração de colonos no desenvolvimento”. Jornal do Brasil, 23/03/1972.

“Araguaia, importante como cartão postal”. *Jornal do Brasil*, 20/08/1972.

Bibliografia:

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

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

BARBOSA, José Humberto Gomes. *A Guerrilha do Araguaia: Memória, esquecimento e Ensino de História na região do conflito*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Tocantins (UFT). Araguaína, 2016.

BARRETO, Renata Caldas; BORGES, Arleth Santos. Ditadura, Controle e Repressão: Revisando teses sobre os Governos Militares no Brasil. *Revive – Revista de Ciências do Estado*, Minas Gerais, v. 1, n. 2, p. 107-129, 2016.

BRECHARA, Gabriela Natacha; RODRIGUES, Horácio Wanderlei Rodrigues. Ditadura Militar, atos institucionais e Poder Judiciário. *Justiça do Direito*, Passo Fundo, v. 29, n. 3, p. 587-605, 2015.

CAPELATO, Maria Helena Rolim; PRADO, Maria Ligia. *A imprensa na História do Brasil*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

DREIFUSS, René. 1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

FILHO, Romualdo Pessoa Campos. *Araguaia: depois da guerrilha outra guerra. A luta pela terra no Sul do Pará, impregnada pela ideologia da Segurança Nacional (1975-2000)*. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2013.

FRAGOSO, Heleno Cláudio. A Nova Lei de Segurança Nacional. *Revista de Direito Penal de Criminologia*. Rio de Janeiro, n 35, 1983.

GOMES, Victor Leandro Chaves; LENA, Hélio de. A construção autoritária do regime civil militar no Brasil: Doutrina de Segurança Nacional e Atos Institucionais (1964-1969). *Revista OPISIS*, Niterói, v. 14, n. 1, p. 79-100, 2014.

MECHI, Patrícia Sposito. A guerrilha do Araguaia vista por seu comandante: o Dicionário de Maurício Grabois. *XXVII Simpósio Nacional de História*, Natal, p. 1-12, 2013.

MECHI, Patrícia Sposito. *Os Protagonistas do Araguaia*: trajetória, representações e práticas de camponeses, militantes e militares na guerrilha (1972-1974). Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2012.

SILVEIRA, Éder da Silva. Dissidência Comunista: da cisão do PCB à formação do PCBR na década de 1960. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 20, n. 37, p. 291-322, 2013.

TORRES, Mateus Gamba. O judiciário e o Ato Institucional nº 5: repressão e acomodação em 1968. *Movimentação*; v. 5, n. 9, np, 2018.

