

Fazer História no Recôncavo da Bahia

Martha Rosa Figueira Queiroz
Nuno Gonçalves Pereira
Luciana da Cruz Brito
Fabricio Lyrio Santos
(Orgs.)



Fazer História no Recôncavo da Bahia

Fábio Josué Souza dos Santos

VICE-REITOR

José Pereira Mascarenhas Bisneto

SUPERINTENDENTE

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lúcia Moreno Amor

Josival Santos Souza

Luiz Carlos Soares de Carvalho Júnior

Maurício Ferreira da Silva

Paulo Romero Guimarães Serrano de Andrade

Robério Marcelo Rodrigues Ribeiro

Rosineide Pereira Mubarack Garcia (presidente)

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves

Walter Emanuel de Carvalho Mariano

SUPLENTES

Carlos Alfredo Lopes de Carvalho

Marcílio Delan Baliza Fernandes

Wilson Rogério Penteadó Júnior

COMITÉ CIENTÍFICO

(Referente ao Edital nº. 001/2020 EDUFRB – Coleção Sucesso
Acadêmico na Graduação da UFRB)

Antônio Liberac Cardoso Simões Pires, Camila Fernanda
Guimarães Santiago, Fabricio Lyrio Santos, Isabel Cristina Ferreira
dos Reis, Leandro Antônio de Almeida, Luciana da Cruz Brito,
Martha Rosa Figueira Queiroz, Nuno Gonçalves Pereira, Paulo
Cesar Oliveira de Jesus, Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.

EDITORA FILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Martha Rosa Figueira Queiroz
Nuno Gonçalves Pereira
Luciana da Cruz Brito
Fabricio Lyrio Santos
(Orgs.)

Fazer História no Recôncavo da Bahia



Editora UFRB
Cruz das Almas - Bahia/2021

Copyright©2021 by Martha Rosa Figueira Queiroz, Nuno Gonçalves Pereira, Luciana da Cruz Brito, Fabricio Lyrio Santos

Direitos para esta edição cedidos à EDUFRB.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica:

Antonio Vagno Santana Cardoso

Imagem da capa:

Lima da Conceição

Revisão e normatização técnica:

Martha Rosa Figueira Queiroz, Nuno Gonçalves Pereira,

Luciana da Cruz Brito, Fabricio Lyrio Santos

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

F287

Fazer História no Recôncavo da Bahia / Organizadores: Martha Rosa Figueira Queiroz... [et. al.]. _ Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021.

182p.; il.

Este Livro é parte da Coleção Sucesso Acadêmico na Graduação da UFRB - Volume XVI.

ISBN: 978-65-84508-02-6.

1.História – Estudo e ensino. 2.História – Ensino superior. 3.Pesquisa – Análise. I.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II.Queiroz, Martha Rosa Figueira. III.Pereira, Nuno Gonçalves. IV.Brito, Luciana da Cruz. V.Santos, Fabricio Lyrio. VI.Título.

CDD: 930.2

Ficha elaborada pela Biblioteca Central de Cruz das Almas - UFRB.

Responsável pela Elaboração - Antonio Marcos Sarmento das Chagas (Bibliotecário - CRB5 / 1615).

(os dados para catalogação foram enviados pelos usuários via formulário eletrônico)

Livro publicado em 22 de setembro de 2021



Editora UFRB

Rua Rui Barbosa, 710 – Centro
44380-000 Cruz das Almas – Bahia/Brasil

Tel.: (75) 3621-7672

editora@reitoria.ufrb.edu.br

www.ufrb.edu.br/editora

www.facebook.com/editoraufrb

Apresentação

*Martha Rosa Figueira Queiroz
Nuno Gonçalves Pereira
Luciana da Cruz Brito
Fabricio Lyrio Santos*

Apresentar essa publicação de uma coletânea de capítulos historiográficos, nos obriga a uma reflexão sobre o tempo que estamos vivendo e sobre as marcas deste tempo no conjunto desta produção. Estes textos sintetizam pesquisas realizadas num contexto muito específico: são uma seleção da produção recente dos discentes de uma universidade, também recente, que tem se enfrentado a uma série de adversidades. Em pouco mais de uma década, o curso de história da UFRB foi atravessado por um movimento de transformação política e cultural que demoveu, numa velocidade acelerada, as condições de sua existência e o contexto de sua emergência. A atmosfera de otimismo e as energias românticas que definiram os anos de fundação deste curso de graduação foram, paulatinamente, sendo substituídos por uma atmosfera de incertezas e as energias do cinismo e do ceticismo se agigantaram ante a ascensão, no país, de um projeto de poder, em tudo, oposto ao projeto originário deste curso. É esta, em linhas gerais, a paisagem onde foram desenvolvidas as pesquisas aqui apresentadas.

No afã de tentar compreender esse processo mais geral, muito se tem utilizado o termo *narrativa* e a expressão *guerra*

de narrativas, sem o devido aprofundamento sobre os possíveis significados que este termo e esta expressão têm assumido no debate contemporâneo. Entre as funções sociais da história encontra-se, justamente, a de produzir reflexões sobre o sentido de nossas narrativas e suas condições de possibilidade. Utilizando-se da expressão do historiador Reinhart Koselleck, podemos dizer que o *horizonte de expectativas* do curso de história da UFRB sofreu uma transformação acelerada e vertiginosa que, em algum momento posterior, será matéria de exame obrigatório aos pesquisadores que se debruçarem sobre a trajetória de implantação e consolidação deste curso e sua inserção no campo mais amplo, das instituições de pesquisa e ensino de História no Brasil. Deixando de lado o extenso debate que os historiadores tem feito sobre a natureza de nossa disciplina e seus aspectos narrativos, gostaríamos apenas de salientar que os textos aqui reunidos têm a serventia de nos ajudar a pensar sobre *como chegamos até aqui e quais estratégias podem nos ajudar a seguirmos*.

Publicada num momento em que o esquecimento, a cegueira e a distorção proposital das verdades do passado regem a instauração de uma ordem autoritária na política nacional, os leitores encontrarão aqui reflexões e práticas sobre a importância da narrativa e de princípios metodológicos e hermenêuticos co-constituintes à historiografia, em permanente diálogo com a educação, feita e pensada a partir de um lugar que insiste em tentar resistir às imposições de um projeto que se impõe com voracidade. A preocupação com as múltiplas

questões das culturas afro-indígenas, com as questões de gênero e com os efeitos da atividade acadêmica junto às instituições de ensino da região é, por si mesma, suficiente para demonstrar que a razão de ser deste curso mantem-se próxima à que lhe deu origem.

Os temas e as abordagens escolhidos pelos discentes, em seus trabalhos inaugurais na vida acadêmica, trazem a marca deste desejo de que o curso de história da UFRB esteja em diálogo constante com a comunidade na qual está inserido e que sua produção se alimente e qualifique esse diálogo de forma a transformar, ainda que lentamente, essa realidade. Nas entrelinhas destes capítulos se poderá perceber um pouco do conjunto de experiências, vivências e contradições que têm definido a aventura de criar um curso de história numa cidade onde o peso dos séculos se faz ver na arquitetura, nos paralelepípedos das ruas, nas relações cotidianas e na onipresença deste rio onde as águas, submetidas pela construção da barragem, correm nos dois sentidos, ao sabor do ritmo das marés.

Sem a pretensão de constituir uma síntese da produção discente nessa década e meia de existência do curso, este livro soma-se a outro, publicado no ano de 2010: *Nas margens do tempo: histórias em construção*, onde reunimos a produção das primeiras turmas. A menção a esta coletânea, organizada pelos professores Antônio Liberac Cardoso Simões Pires, Nuno Gonçalves Pereira e Lucileide Costa Cardoso, não é casual. O simples fato de que um curso de história consiga oferecer

à sociedade, neste tempo de funcionamento, dois livros com uma parte significativa dos resultados de seus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão já é algo, por si, alentador. Apesar do avanço das forças conservadoras e do recrudescimento do fascismo em sua disputa pela hegemonia política e cultural do Estado e da nação, processo este que tem marcado os dez anos que separam as publicações destas duas coletâneas, podemos afirmar, com certa alegria e ânimo, que nem tudo foi em vão e que a disputa não está perdida. Seja qual for o destino que venham a ter este livro, este curso e este país; ficará aqui o registro e o testemunho de que a ironia teve que enfrentar-se ao compromisso algum dia.

Uma última anotação que gostaríamos de registrar é sobre o caráter excepcional do tempo que dispomos para a organização da presente coletânea. Certamente, a realidade da pandemia, os distanciamentos impostos pela mesma e a suspensão de toda e qualquer atividade presencial se fizeram sentir na pouca quantidade de trabalhos aqui reunidos, os quais foram avaliados e selecionados por um comitê científico nomeado pelo Colegiado de História, mediante edital aberto à comunidade acadêmica do curso. Em outras condições certamente teríamos mais resultados de pesquisas a serem apresentados. Sem mais considerações, entregamos assim ao julgamento dos leitores estes capítulos.

Sumário

PARTE I

HISTÓRIA SOCIAL: FONTES E SUJEITOS

A catequese indígena no século XVI: festas e procissões

Maria do Carmo Soares da Silva, Fabricio Lyrio Santos15

A Independência do Brasil na Gazeta de Lisboa

Antônio Sérgio da Silva Freitas,

Sérgio Armando Diniz Guerra Filho.....35

Em defesa das mulheres: As obras de Dona Gertrudes Margarida

Alessandra Nascimento Santana, Emily de Jesus Machado,

Fabricio Lyrio Santos.....51

As primeiras mulheres na Academia de Belas Artes da Bahia

Rodrigo da Silva Lucena,

Camila Fernanda Guimarães Santiago69

PARTE II

ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGENS E METODOLOGIAS

Aspectos educacionais na Irmandade da Boa Morte

Djalma de Jesus Santana, Solyane Silveira Lima.....85

Narrativas de si: uma experiência no ensino de História

Lusmar de Oliveira Vieira, Martha Rosa Figueira Queiroz..... 101

O processo de aprendizagem e o ambiente escolar

João Paulo Bispo, Samile de Souza Carvalho,

Elizabete Rodrigues da Silva, Fabrício Lyrio Santos 125

Rap e YouTube: experiência na Residência Pedagógica em História

Leonardo Luz Crispim, Sérgio Armando Diniz Guerra Filho141

Educação na Licenciatura em História da UFRB

Tatiane Dias Silva, Martha Rosa Figueira Queiroz.....159

Sobre os autores179

PARTE I
HISTÓRIA SOCIAL: FONTES E SUJEITOS

A catequese indígena no século XVI: festas e procissões

*Maria do Carmo Soares da Silva
Fabricio Lyrio Santos*

Introdução

O presente capítulo analisa o processo de catequização dos indígenas no contexto da colonização luso-brasileira com ênfase nas festas promovidas pelos jesuítas nas aldeias, buscando também demonstrar que os indígenas não foram passivos e impuseram aos jesuítas a necessidade de se adaptar à cultura indígena. Ao investigar as cartas que registram o cotidiano da catequese, vários elementos se revelaram como facilitadores na aplicação da mesma, com destaque para as festas e as procissões, que aparecem como parte do processo civilizador missionário no século XVI. Entendemos a catequização como parte do processo de colonização e, por conta disso, algo problemático para os povos indígenas, pois se deu num contexto de intolerância para com suas culturas; mas é importante também pensar em como esses povos se fortaleceram ao longo do processo, pautados na adaptação e na resistência.

A pesquisa se originou a partir da análise das cartas escritas por diversos jesuítas que estiveram no Brasil na segunda metade do século XVI, as quais se encontram reunidas no volume intitulado *Cartas avulsas* (NAVARRO *et al.*, 1988), ao lado das narrativas atribuídas ao jesuíta Fernão Cardim, oriundas de sua passagem pelo Brasil no mesmo período, mais especificamente na década de 1580

(CARDIM, 1980)¹. Optamos, portanto, por deixar em segundo plano as narrativas dos jesuítas Nóbrega e Anchieta, por serem fontes mais conhecidas e comentadas na historiografia.

A análise da documentação foi precedida da leitura de textos sobre história cultural e história indígena. Sobre história cultural, destacamos os textos de Vainfas (1997) e Chartier (2002), focando sobre o conceito de representação. Sobre história indígena, destacamos a coletânea organizada por Santos (2016) e os trabalhos de Almeida (2016), Fernandes (2003), Paraíso (2015) e Wittmann (2011). Para um maior conhecimento da ordem jesuítica dialogamos com Castelnau-L'Estoile (2006) e realizamos a leitura parcial da obra de Leite (1938-1950).

Catequese e conversão

A conversão dos nativos teve uma dimensão de intolerância, pois os jesuítas tratavam os indígenas como supersticiosos, e não como povos que tinham religião. Com isso, eles eram representados como sem fé e religião, como assim afirma Fernão Cardim: “este gentio não tem conhecimento algum de seu Criador, nem de cousa do céu, nem se há pena nem glória depois desta vida, e, portanto, não tem adoração nenhuma nem cerimônias, ou culto divino, mas sabem que têm alma e que esta não morre” (CARDIM, 1980, p. 87)². Azpilcueta Navarro compara tanto os “gentios” quanto os “cristãos” moradores nas terras do Brasil “como ovelhas que não tivessem pastor que as pusesse no aprisco da vida cristã” (NAVARRO *et al*, 1988, p.75).

1 - Este material foi lido, descrito e analisado ao longo de dois anos de pesquisa, ambos com o apoio do Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: o primeiro, na modalidade voluntária; o segundo, contando com uma bolsa do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq.

2 - A grafia das cartas citadas no texto foi atualizada para facilitar a leitura.

Admilson Almeida afirma que “a coroa portuguesa apoiou os jesuítas com suas incursões no Brasil, pois seu interesse não era somente de caráter econômico, mas também o de ampliar o número de fiéis católicos. Os índios eram os alvos primordiais” (ALMEIDA, 2016, p. 31). Mas os missionários jesuítas tiveram que se desdobrar para terem “êxito” em seu projeto civilizador, pois, para os mesmos, os indígenas eram desprovidos de tudo. Eles tiveram que mudar seus planos missionários para adotar um modo de vida que, até então, era incompatível com a Companhia de Jesus. Ou seja, “procurando adaptar-se a esses índios ‘sem fé, sem lei, sem rei’, os jesuítas do Brasil promoveram a experiência da fixação da missão na aldeia. A fixação implicou uma transformação do ideal missionário original” (CASTELNAU-L’ESTOILE, 2006, p. 531). Partindo desta reflexão, vamos abordar, na sequência, o papel ativo dos povos indígenas na catequese.

Povos indígenas como sujeitos ativos

De acordo com Renata Ferreira de Oliveira (2016), os portugueses capturavam, domesticavam e usavam os próprios índios como soldados para fazer a conquista de outros territórios, e se aproveitavam do conhecimento da língua para fazer a tradução ao chegar a outras aldeias, mas os índios também resistiam e criavam dificuldades para fazer essa aproximação, que, algumas vezes, nem acontecia (OLIVEIRA, 2016, p. 62-63). O projeto civilizador português de impor a colonização resultou logo de início numa rebelião dos Tupinambás na Bahia, reunindo em torno de seis mil homens, que “se rebelaram contra o donatário, provocando-lhe a morte e prejuízo a ‘muitos cristãos’, sendo seu comportamento imitado por outros grupos que fizeram o semelhante em outras capitânicas” (PARAÍSO, 2015, p. 14-15). Os indígenas usavam também outras formas de resistência, como descrito pela historiadora Castelnau-L’Estoile: “não opõem a

resistência à mensagem evangelizadora; ao contrário, eles a adotam, mas não aderem a ela” (CASTELNAU-L'ESTOILE, 2006, p. 30).

As adaptações dos europeus aos costumes indígenas para aplicação da catequese tornaram-se algo corriqueiro entre os jesuítas, como assim é reportado em duas cartas do padre Vicente Rodrigues (1552), quando diz que “alguns destes declaram o Evangelho pela sua mesma língua com muita edificação de todos e isto aos domingos e festas”. Além disso, “andavam os meninos órfãos que mandaram do reino e estão neste colégio pelas aldeias, pregando e cantando cantigas de Nosso Senhor na língua da terra declarada” (NAVARRO *et al*, 1988, p. 138; *ibidem*, p. 144). Como pode ser visto nas citações, o autor demonstra que nem todo o processo da catequese era feito pelo modo europeu.

As orações, pregações e os cantos também eram feitos na língua dos indígenas, o que demonstra o quanto os jesuítas eram dependentes deles para a realização da catequese, e também revela a resistência dos nativos em deixar sua cultura. Os jesuítas faziam os ensinamentos da catequese a partir da cultura indígena: “iam eles tangendo e cantando uma folia a seu modo, e de quando em quando vinham fazer reverência à cruz que um irmão levava” (NAVARRO *et al*, 1988, p. 338).

A presença de criança indígena para auxiliar na catequização dos nativos era de uso frequente pelos jesuítas. Percebemos como os mesmos “concentraram esforços na destruição da influência conservantista dos pajés e dos velhos”. Com isso, “instalavam no ânimo das crianças, dúvidas a respeito da integridade das opiniões dos pais ou dos mais velhos e da legitimidade das tradições tribais” (FERNANDES, 2003, p. 96). Como afirma Almeida: “A partir dessa premissa a frustração dos padres jesuítas foi menor, se conseguissem converter primeiramente as crianças, essas poderiam, por meio da convivência com seus pais, também mudar a forma de pensar dos mesmos” (ALMEIDA, 2016, p. 45).

De acordo com o historiador jesuíta Serafim Leite “o meio foi bem escolhido, através dos filhos atingiam-se aos pais, arredios, supersticiosos, e, em geral, difíceis de mover como toda a gente já feita. Inteligentes, os meninos depressa se transformavam em mestres e apóstolos” (LEITE, 1938, t. II, p. 24). O autor segue apontando o papel importante dos “indiozinhos” em passar para seus pais o que aprendiam na catequese: “Compreende-se, contudo, sem esforço, que esta catequese não fosse rigorosa. Mais eficaz era a doutrina com práticas, que os padres faziam expressamente para eles, todos os domingos e dias santos” (LEITE, 1938, t. II, p. 33). Mas, segundo um escrito do padre Braz Lourenço (1562), os resultados desta estratégia também duravam pouco nas aldeias:

E com eles há um indiozinho da Bahia, que aqui criou, será agora de 12 até 14 anos, habilíssimo para tudo, pregou este ano passando a paixão em português a gente de fora, com tanto fervor e devoção que moveu muito os ouvintes, mas estes são fruto que pouco dura sem apodrecer nesta terra (NAVARRO *et al.*, 1988, p. 364).

Os jesuítas, nos escritos que analisamos, na maioria das vezes fazem uma representação dos indígenas destacando o processo de aplicação das doutrinas no projeto de catequização dos nativos, sem destacar as dificuldades, como se fosse algo imposto e logo aceito, com facilidade, pelos nativos. Mas, os indígenas sempre tiveram espírito de luta e não iam se deixar levar na conversa, sem guerrear, como aponta a revolta indígena descrita por Florestan Fernandes, baseado nos relatos jesuíticos de Nóbrega e Anchieta, que ficou conhecida como Confederação dos Tamoios, “em que a população indígena opôs a resistência aos intuitos dos conquistadores brancos” (FERNANDES, 2003, p. 97). Lutaram contra os desmandos dos portugueses e, “dentro dos limites de suas possibilidades, foram inimigos duros e terríveis, que lutaram ardorosamente, pelas terras, pela segurança e pela liberdade, que lhes eram arrebatadas conjuntamente” (FERNANDES, 2003, p. 83).

Mesmo não tendo êxito, os pajés se opuseram à catequização dos seus povos de modo que podem ser considerados como elementos da resistência contra a intolerância dos jesuítas para com os indígenas. De fato, diversas foram as formas que podem ser consideradas como atos de resistência, como assim reconhece o próprio Serafim Leite. Mesmo sendo um historiador jesuíta, ele demonstra em seus escritos que os índios:

[...] dirigiam aos que se convertiam na persuasão, que lhes incutiam, de que a religião era para os escravizar; no modo com que os amedrontavam, dizendo que as valas que se cavavam a roda da cidade do Salvador, e os poços que abriam, haviam de ser para os afogar; na superstição com que, para os padres lhes não 'lançarem a morte' queimavam, a roda das suas casas, sal e pimenta; na interferência, que tomavam nas ocasiões de epidemias e fomes atribuindo-as a religião e induzindo os índios a fugirem para o mato: **tudo isso era manifestação de resistência**, mas por si se desmoronavam (LEITE, 1938, t. II, p. 22 - grifo nosso).

Percebe-se que a afirmação deste autor confirma o que foi argumentado anteriormente a respeito do papel ativo dos indígenas na catequese, o que nos leva ao assunto principal deste capítulo: o papel das festas e procissões na catequese.

A utilização das festas na catequese

A festa surge como uma estratégia dos jesuítas na conversão dos indígenas para facilitar a concretização da sua missão e favorecer a dominação portuguesa: “a festa é conscientemente usada como estratégia de sedução para uma representante dos índios resistentes à dominação jesuíta e portuguesa” (CASTELNAU-L'ESTOILE, 2006, p. 476).

As festas praticadas pelos jesuítas com o intuito de catequizar os nativos, como podemos imaginar, não era aquela festa com aparatos

que se veem hoje em dia, mas que não deixava de ser considerada como tal, e tinha papel importantíssimo na conversão. Mas, também vale lembrar que os indígenas praticavam os ensinamentos sem esquecer sua cultura. Como está presente no texto que muitos ensinamentos jesuíticos eram feitos com os indígenas fazendo uso de elementos da sua própria cultura como, por exemplo, os adereços e instrumentos musicais.

Como já afirmamos anteriormente, os jesuítas se adaptavam aos costumes indígenas, tanto é que os mesmos faziam uso dos instrumentos e adereços disponíveis na aldeia para aplicação das festas, a fim de conquistar os nativos para o cristianismo. De acordo com Inez Peralta e Yara Kassab (2008, p. 3), “os índios utilizavam-se, em suas festas e cerimônias religiosas, de vários instrumentos como o maracá, adornado com penas pintado de vermelho”. Os jesuítas usaram, portanto, conscientemente, elementos do mundo indígena para tentar introduzir festas cristãs entre os índios (CASTELNAU-L’ESTOILE, 2006, p. 511).

Este também foi o caso do uso da dança dos povos indígenas para prática da conversão, considerada um dos elementos mais tolerados pelos jesuítas no Brasil na época da colonização. A dança funcionava como símbolo de ligação entre as duas culturas, intermediando a catequização: “A dança e principalmente a música foram mecanismos metodológicos usados pelos jesuítas para a doutrinação e aculturação do índio brasileiro no século XVI” (ALMEIDA, 2016, p. 61).

O uso do elemento música na conversão dos indígenas também era uma das estratégias dos jesuítas, que, “por sua vez, tiveram seus motivos para ensinar música católica e realizar missas cantadas, o principal deles era atingir seu objetivo maior de evangelização dos gentios” (WITTMANN, 2011, p. 21). Como no uso dos outros elementos, isso não significou o desprezo dos indígenas

com seus aprendizados anteriores, mas uma ligação para o diálogo religioso entre ambos. No entanto, “os jesuítas em missão no Brasil percebiam cada vez mais a música como um elemento facilitador dos trabalhos evangélicos, até mesmo nas celebrações litúrgicas, tornando-se presença constante nos aldeamentos” (WITTMANN, 2011, p. 60). Assim, a música e a dança transformaram-se em elementos imprescindíveis na conversão dos indígenas.

Em relação à música, aponta ainda Luiza Wittmann (2011) que nem tudo era aceito na evangelização dos indígenas e que houve um período em que a música foi proibida de ser cantada nas celebrações canônicas por Inácio de Loyola³, um ano antes da criação oficial da Companhia de Jesus, o que foi seguido nas Constituições, “que proíbe vozes em coro nas horas canônicas e missas cantadas”. Esta proibição, segundo a autora, “foi estipulada, sobretudo pela preocupação do fundador com o tempo e a mobilidade dos jesuítas” (WITTMANN, 2011, p. 37). Mas, com o tempo, a música foi se impondo aos poucos e se aceitavam cantos, apenas aos domingos e dias festivos.

Em relação ao calendário festivo, vale lembrar que o Natal é a última festa do ano, mas é considerada a primeira festa do calendário católico, que significa o nascimento de Jesus, a manifestação do filho de Deus ao mundo. Com isso, toda a comunidade católica festeja com uma missa chamada Missa do Galo, que é celebrada à meia noite do dia 24 para o dia 25 de dezembro. Esta festa é muito importante para a igreja, podendo ser equiparada com a celebração da Semana Santa. Como relata o padre Antônio Gonçalves (1566), era um momento muito solene:

[...] dia de Natal passado se celebrou com a mesma solenidade acostuada. Ordenou o padre que se fizesse os votos à Missa do Galo, o que causou grande devoção e lágrima à gente, e era

3 - Fundador da Companhia de Jesus.

tanto que parecia um Dia de Endoenças. Houve pessoas que, sendo casadas, com aquele fervor, queriam fazer votos, se não foram as partes que lhe não quiseram consentir (NAVARRO *et al.*, 1988, p. 504).

O período festivo do Natal começa no início de dezembro e segue ao longo do mês. Além de celebrar com missas, as pessoas costumam armar presépios com a encenação do nascimento de Jesus Cristo. Na arrumação entram figuras de pessoas e animais que fizeram parte daquele momento.

Tivemos pelo Natal um devoto presépio na povoação aonde alguma vezes nos ajuntava com boa e devota música, e o irmão Barnabé nos alegrava com seu berimbau. Dia de Jesus, precedendo as confissões gerais, que quase todos fizeram com o padre visitador, se renovaram os votos (CARDIM, 1980, p. 150).

Na sequência do calendário litúrgico católico a Festa dos Reis Magos é a festa religiosa da Epifania do Senhor, celebrada no sexto dia do ano novo com muitos instrumentos e músicas. Os celebrantes visitam de porta em porta com a cantoria lembrando a viagem dos reis (Balthazar, Belchior e Gaspar) para levar ao menino Jesus o presente de incenso, ouro e mirra. Os jesuítas celebravam com muita alegria com o auxílio dos indígenas. Era momento da batizar aqueles nativos que se demonstravam dispostos a seguir o Cristianismo, como assim relata Cardim:

Dia dos Reis (6 de janeiro de 1584) renovaram os votos alguns irmãos. O padre visitador antes da missa revestido de capa de aspergis de damasco branco com o diácono e subdiácono vestidos do mesmo damasco, batizou alguns trinta adultos. Em todo o tempo do baptismo houve boa música e motetes, e de quando em quando se tocavam as flautas. Depois disse missa solene com o diácono e subdiácono, oficiada em canto de órgão pelos índios, com suas flautas, cravo e descante: cantou na missa um mancebo estudante alguns salmos

e motetes, com extraordinária devoção (CARDIM, 1980, p. 150).

Para a festa da ressurreição de Jesus era feita uma preparação dos fiéis com a confissão como sinal de redimir os pecados cometidos por eles. Segundo o padre Antônio Blásquez (1565), nesse momento da missão eram muitos os fiéis que o procuravam em busca do perdão:

Assim que, na véspera de Jesus, depois de estar mui bem preparada e ataviada a igreja, como para um tal dia e para uma tal festa se requeria, veio sua senhoria, a tempo que estavam na igreja tantos confessores que não cabiam e o mesmo pelos cubículos, porque concorreu tanta gente dos arredores e povoações dos engenhos que foi necessário, para que pudessem caber todos, fazer-se um toldo de velas, para se poderem recolher todos (NAVARRO *et al*, 1988, p. 462).

Sessenta dias após festa da ressurreição de Jesus acontece outra festa de grande porte na Igreja Católica que é a festa de *Corpus Christi*, em que se celebra o corpo de Cristo presente na Eucaristia. A data não é fixa, sempre é comemorada numa quinta-feira em referência à quinta-feira santa. Na época que estamos tratando já era feita uma grande festa em comemoração à Eucaristia e também em demonstração da grande alegria em conquistar fiéis para o Cristianismo, que era marcada com o ato do batismo e do casamento, como assim relata o padre Antônio Sá: “Este *Corpus Christi* fizemos um batismo dos índios com suas mulheres, e casando-os juntamente com elas; fez-lhe Azeredo⁴ uma grande festa e banquete” (NAVARRO *et al.*, 1988, p. 242).

Entre todas as festas apontadas no calendário litúrgico, segundo os jesuítas, existiam três que eram celebradas com mais

4 - A família Azeredo ocupou altos cargos administrativos e postos militares na capitania do Espírito Santo. O autor da carta se refere provavelmente ao capitão-mor Miguel de Azeredo, figura muito próxima ao jesuíta José de Anchieta.

entusiasmo pelos indígenas nas aldeias. Eram elas: São João, Festa de Ramos e Festa das Cinzas. Segue abaixo o relato dessas festas:

Três festas celebram estes índios com grande alegria, aplauso e gosto particular. A primeira é as fogueiras de São João, porque suas ardem em fogos, e para saltarem as fogueiras não os estorvas a roupa, ainda que algumas vezes chamusquem o couro. A segunda é a festa de Ramos porque é coisa para ver, as palavras, flores e boninas que buscam, a festa com que os têm nas mãos aos ofícios, procuram que lhes caia águas bentas nos ramos. A terceira que mais que todas festejam, é dia de Cinzas por que de ordinário nenhum falta, e do cabo do mundo vem à Cinza, e folgam que lhes ponham grande cruz na testa, e se acontece o padre não ir às aldeias, por não ficarem sem cinzas eles a dão uns aos outros, como aconteceu a uma velha que faltando o padre convocou toda a aldeia à igreja e lhes deu a cinza, dizendo que assim faziam os Abarés, sc. Padres, e que não havia de ficar em tal solenidade sem cinzas (CARDIM, 1980, p. 156).

A utilização das festas é exemplo vivo da estratégia da catequese como método de adaptação jesuíta para propagação da doutrina. Elas eram feitas pensando em conservar elementos da cultura indígena, como as pregações feitas na língua indígena, assim como a escolha dos horários do catecismo, feita sem atrapalhar a rotina de trabalho dos nativos e, com isso, acarretando na separação dos homens e das mulheres no cumprimento das tarefas. Vemos nesses relatos que os jesuítas não hesitavam em desenvolver atividades para a conversão dos índios, mesmo favorecendo um tipo de resistência, que vislumbramos também nas procissões.

A utilização das procissões

A procissão pode ser considerada uma festa ou espetáculo devido ao seu efeito visual e atrativo para os olhos de quem vê, com numerosos adereços e imagens dos santos com cores chamativas.

Foi um dos elementos mais usados pelos jesuítas a fim de obter êxito no projeto de catequização dos indígenas e angariar os mesmos para o Cristianismo.

Como o próprio termo 'espetáculo' indica, são os efeitos visuais da procissão, numerosos e variados, que são os mais importantes. Primeiramente há o jogo de cores: tecidos, plumas, ouro, pedras preciosas e vidros coloridos. Acrescenta-se a isso a fusão das imagens com os numerosos quadros que ornamentam os carros dos santos (CASTELNAU-L'ESTOILE, 2006, p. 522).

Baseado na carta de Pero Correa (1554), citada abaixo, percebe-se o receio dos missionários jesuítas ao chegar a uma aldeia nova. Eles faziam o uso de alguns meninos que sabiam a língua da terra pra preparar o terreno para sua chegada. Para isso, faziam também o uso da procissão. Correa relata um episódio do Padre Nobrega em que:

[...] querendo entrar pela terra a dentro, enviou adiante um irmão que sabia algum tanto da língua, ao qual, como quer que ia por obediência, livrou o Nosso Senhor de muito grandes perigos, e, depois de haver ele entrado cinquenta ou sessenta léguas, foi o padre Nobrega levando um irmão consigo e quatro meninos, e em sua peregrinação tinha esta maneira que, quando entravam em alguma aldeia dos índios, um dos meninos levava uma cruz pequena levantada, iam cantando as ladainhas, e logo se juntavam os meninos do lugar com eles (NAVARRO *et al.*, 1988, p. 163).

Aparece muito nas cartas jesuítas o modo como às procissões eram feitas pelos missionários em momentos diferentes, mas com mais frequência quando se tratava de um período de festa de algum santo ou quando queriam sair nas ruas ao encontro de uma nova povoação para mostrar tamanha devoção aos demais nativos, a fim de atrair os índios que estavam fora para dentro do Cristianismo. Como aparece no relato do padre Leonardo do Vale (1561), descrevendo o momento da procissão, que aconteceu após uma missa:

E acabada a missa se fez um procissão, onde ia o bispo debaixo de um pálio vermelho com os mais ministros que já disse revestidos, por um muito comprida e formosa rua e para que a festa não parecesse somente nossa e dos novos cristãos, muitos dos gentios cheios de fervor e ataviados à sua guisa, **com pena muito louçã e seus maracás nas mãos**, tangendo, ordenaram sua folia, com que discorriam pela procissão, e assim foi celebrado com motetes em canto do órgão e salmos bem acompanhados de vozes, e também com os cantores e folia, dos que se mais souberam mais fizeram (NAVARRO *et al.*, 1988, p. 358 - grifo nosso).

O momento da procissão era de muita importância para os jesuítas mostrarem o disciplinamento e a conversão dos indígenas ao cristianismo. Mas, como fica visível no grifo acima, os indígenas praticavam os ensinamentos jesuíticos procurando adaptá-los à sua maneira, sem abrir mão totalmente dos hábitos costumeiros de sua ancestralidade.

Conforme Leite, era muito comum o uso das procissões em dias de festas pelos jesuítas como instrumento valioso para catequização dos nativos. Nos primeiros momentos, as doutrinas eram feitas pela manhã e à tarde, antes e depois do trabalho, em que os padres se alegravam em ver tamanha devoção nas festas:

Ensinavam-se-lhes as orações e a doutrina por perguntas e respostas. Mais tarde “tocava-se as almas” e fazia-se uma procissão com os meninos. Nos começos, não havia tal procissão. Mas sempre depois das Ave-Marias, se tocava a campainha, e todos em suas casas, em oração comum, louvavam ao senhor: “como ouvem o sinal, começam todos a dizer as orações como lhes está ordenado, e por certo ouvi-lo e vê-lo é matéria de grande consolação ouvindo o Senhor, em tantas partes e de tantos, ser louvado” (LEITE, 1938, t. II, p.32).

No período da quaresma, as procissões eram praticadas entre os dias de quinta-feira a domingo. Esses eram os dias comuns à

prática da procissão na igreja católica no período quaresmal, inclusive nas aldeias. Eles representavam a Semana Santa, servindo como representação dos dias do sofrimento e morte até a ressurreição de Jesus Cristo. Isso é pontuado pelo padre Rui Pereira (1560), em uma de suas cartas, que citamos abaixo:

Quinta-feira de Endoenças se foram daqui em procissão à cidade, onde ia grande soma de disciplinantes, e lá foram na dianteira da procissão, cantando sua ladainha, que dois deles costumam dizer, respondendo os outros, que foi coisa de muita edificação; têm grande atenção nas pregações; têm tão diferentes costumes entre si, e em saudar os brancos quando se com eles encontram, e sabem tão bem a doutrina, assim na língua como no português; dizem com tanta devoção e concerto, uma *Salve* todos os sábados, e o rosário do nome de Jesus todo os domingos e [dias] santos antes da missa (NAVARRO *et al.*, 1988 p. 288-289).

É notável também, pela representação que os jesuítas faziam dos indígenas nas cartas, que o uso das procissões e a frequência em que as mesmas aconteciam aumentavam na quaresma, por se tratar de um período de devoção e penitência.

O ápice da Semana Santa ocorre no domingo da ressurreição, que corresponde à Páscoa cristã, como aparece em uma carta de Antônio Gonçalves referente à celebração da ressurreição de Jesus Cristo:

[...] no dia da Santa Ressurreição de Cristo se celebrou com grande regozijo e alegria, como tal dia requeria; fizeram procissão solenemente. Pregou o padre depois de acabada, onde também houve muitas lágrimas de alegria e prazer de verem a seu Senhor ressuscitado e já da morte triunfante (NAVARRO *et al.*, 1988, p. 504).

Durante os quarenta dias da quaresma era momento de penitência e devoção, mas, quando era chegado o momento da ressurreição de Jesus Cristo, era um momento de celebrar ao canto

da glória⁵ e de muita comemoração para a Igreja Católica, com hinos, salmos e muita música, como assim afirma Fernão Cardim: “Ao dia da Ressureição se fez uma procissão por ruas de arvoredos muito frescos, com muitos fogos, danças, e outras festas” (CARDIM, 1980, p. 159). Como também afirma o padre Antônio Blásquez:

Não menos contentava a música dos cantores com seus hinos e salmos, que com grande melodia ressoavam em louvor do Senhor. Sua senhoria se seguia logo, com insígnias de pontifical, com a capa de brocado e debaixo de um pálio rico, que levavam os mais nobres e honrados da cidade. Atrás de todos vinham as mulheres brancas, trazendo em sua companhia e em meio deles as índias das povoações, de quem algumas senhoras que ali iam tinham sido madrinhas, por se terem achado nos anos passados em seus batismos solenes. Finalmente, no meio desta procissão iam danças, tambor, com sua bandeira, folia, não só da parte dos índios como dos cristãos, que não pouco regozijavam e alegravam a festa. Com esta ordem e concerto se deu uma volta pela aldeia com grande satisfação de todos (NAVARRO *et al*, 1988, p. 452).

Na citação acima o jesuíta retrata o apadrinhamento das índias pelas mulheres brancas (portuguesas) como forma de criar vínculo social. A festa também aparece como espaço de inserção dos índios convertidos ao cristianismo na sociedade colonial portuguesa. A procissão possibilita a mistura social, porém, com “ordem e concerto”, ou seja, havendo sempre uma hierarquia predominante, em que cada um sabe o seu lugar como se fosse um retrato da sociedade da época, mas que no final se tornava uma mistura cultural em que não tinha como excluir os indígenas totalmente do meio deles.

Outra grande ocasião festiva que aparece nos relatos jesuítas associados à realização de procissões é a festa do apóstolo São

5 - Durante o período quaresmal não é cantado a cantiga do Glória pela igreja católica em respeito e sentimento pelo sofrimento de Jesus, exceto em caso de missa festiva ou solenidade.

Tiago, um dos 12 apóstolos de Cristo. Esta festa é celebrada no dia 25 de julho com muita devoção e fé, como assim relata o padre Antônio Blásquez (1561), que conta com detalhes o acontecimento da festa com a participação de “indiozinhos cristianizados”, além de irmãos batizados e casados em lei de graça e outra “multidão de gentios” festejando ao glorioso São Tiago. Podemos perceber como se deu esse momento na citação abaixo:

Chegado, pois, o dia do glorioso apóstolo Santiago, o que se fez foi uma procissão logo pela manhã, estando ornadas de palmeiras as ruas por onde trouxeram o que cantava a missa com grande alegria e regozijo de todos; ia uma grande procissão de meninos, indiozinhos cristãos, *ultra* outros muitos casados em lei de graça, com outra grande multidão de gentios; disparavam pela procissão tiros de espingardas e câmaras, para festejarem esta festa. O padre cantava a missa ia no meio de seus padrinhos, que levavam vestidas suas capas muito ricas, com uma cruz dourada adiante, e os padres e irmãos cantando alguns motetes e hinos em louvor do Senhor (NAVARRO *et al.*, 1988, p. 343).

A procissão era o momento de sair à rua com os santos bem ornamentados em andores seguidos dos fiéis que acompanham a imagem como prova de devoção e fé, com muita música, hinos de louvor e fogos, para mostrar a alegria e obediência a Deus, a fim de atrair os demais para dentro da religião católica, sendo considerada um ganho para Deus a conquista de novos cristãos, assim como a confirmação da fé e da devoção dos que já eram católicos, mas andavam afastados da igreja.

Considerações finais

Ao longo do capítulo buscamos analisar as festas como elemento da catequese indígena na representação jesuítica por meio as procissões, missas e música para conversão dos gentios. Durante

as páginas anteriores percebermos uma participação ativa dos mesmos no processo de catequização e destacamos as diferenças culturais e as formas de resistência usadas pelos indígenas em defesa do seu povo, demonstrando que os mesmos foram protagonistas ativos na história, e não apenas vítimas indefesas.

Para os jesuítas, era de extrema importância a adaptação aos indígenas a fim de terem êxito na socialização e catequização dos nativos, com o uso de elementos indígenas e de estratégias lúdicas como “músicas, danças e cantos indígenas, além de um meio de comunicação e aculturação, maneiras e costumes diferentes, mas não opostos à religião cristã. Essa visão tornou-se, um meio, um instrumento facilitador de acesso aos nativos” (PERALTA; KASSAB, 2008, p. 15). Assim, “os jesuítas adaptaram sua mensagem cristã ao público local ao incorporar elementos indígenas nas celebrações católicas” (WITTMANN, 2011, p. 23).

Segundo os relatos jesuítas, os indígenas tinham facilidade em aprender os ensinamentos cristãos, “mas nesta mesma facilidade em aceitar estava também o perigo, porque com a mesma facilidade a esqueciam” (LEITE, t. II, 1938, p. 6). Os indígenas resistiam às imposições dos missionários aceitando os ensinamentos, como, por exemplo, o batismo, mas não os praticando, como assim afirma o relato do padre Antônio Braz (1551):

Non ousou aqui batizar estes gentios tão facilmente, ainda que o pedem muitas vezes, porque me temo de sua inconstância e pouca firmeza, senão quando estão em o artigo da morte. Tem-se cá muito pouca confiança neles, porque são muito mudáveis, e parece aos homens impossível poder estes vir a ser bons cristãos, porque aconteceu já batizar os cristãos alguns, e tornarem a fugir para os gentios, e andam depois lá piores que de antes, e tornam-se a meter em seus vícios (NAVARRO *et al.*, 1988, p. 114).

Com isso, os exemplos trazidos ao longo do capítulo evidenciam os limites da catequese, as dificuldades enfrentadas

pelos jesuítas, que não conseguiam fazer com que os indígenas se desligassem da sua cultura completamente. Mesmo reproduzindo os ensinamentos cristãos, isso não fez com que os nativos desconhecêssem sua religião e sua cultura por completo, pois até os dias atuais as populações indígenas do Nordeste e de outras regiões colonizadas no século XVI fazem suas práticas religiosas e culturais de sua origem ancestral. Não querendo dizer aqui que não houve catequização, mas querendo mostrar que não foi tão profundo como relatam os jesuítas de seu total sucesso no processo de colonização e catequização.

Ainda assim, no século XVI, os jesuítas comemoravam o ato de catequização e colonização dos índios, pois conseguiram alcançar seus objetivos, como relata o padre Baltazar Fernandes (1568), que se alegra em ter ajudado a propagar o cristianismo no Brasil, e fazendo uma referência a um dos episódios consagrados do período festivo da Semana Santa, afirma: “Nestas partes do Brasil podemos dizer com verdade que ajudamos a levar a cruz do Cristo como Cireneu” (NAVARRO *et al.*, 1988, p. 526). Embora não tenha tido tanto êxito como é relatado, houve o processo de catequização, em que tantos os indígenas como os missionários sofreram influências da cultura do outro.

Referências

ALMEIDA, Admilson Gonçalves de. **Educação e evangelização: a convivência de jesuítas e índios no século XVI no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). Piracicaba, SP: UNIMEP, 2016.

CARDIM Fernão. **Tratados da Terra e Gente do Brasil.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980.

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte de. **Operários de uma vinha estéril: os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil, 1580-1620.** Bauru, SP: EDUSC, 2006.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**. A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

FERNANDES, Florestan, Antecedentes indígenas: organização social das tribos tupis. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História Geral da civilização brasileira: vol. 1**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1938-1950. 10 v.

NAVARRO, Azpilcueta *et al.* **Cartas avulsas**, 1550-1568. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1988.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. A conquista do Sertão da Ressaca. In: SANTOS, Fabricio Lyrio (org.). **Os índios na História da Bahia**. Cruz das Almas: Editora da UFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Revoltas indígenas, a criação do governo geral e o regimento de 1548. **Clio**: Revista de Pesquisa Histórica, v. 29, n. 1, 2011.

PERALTA, Inez G e KASSAB e Yara. A Presença do lúdico na festa de São Lourenço de José de Anchieta. In: **XIX Encontro Regional da ANPUH São Paulo**: Poder, Exclusão e Violência. São Paulo, 2008.

SANTOS, Fabricio Lyrio (org.). **Os índios na História da Bahia**. Cruz das Almas: Editora da UFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História**: ensaios de teorias a metodologias. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

WITTMANN, Luísa Tombini. **Flautas e maracás:** Música nas aldeias jesuíticas da América Portuguesa (séculos XVI e XVII). Tese (Doutorado em História). Campinas, SP: UNICAMP, 2011.

A Independência do Brasil na Gazeta de Lisboa

*Antônio Sérgio da Silva Freitas
Sérgio Armando Diniz Guerra Filho*

Introdução

Este capítulo analisa a cobertura dispensada pelo periódico português *Gazeta de Lisboa* aos acontecimentos relacionados à Independência do Brasil, entre os anos de 1822 e 1826⁶. Durante esses anos, o periódico tinha forte ligação com o governo de D. João VI, o qual havia restaurado algumas prerrogativas absolutistas que perderam vigência com a Revolução Liberal de 1820 e a consequente instalação de Cortes Constitucionais.

A *Gazeta de Lisboa* era um jornal de circulação diária, com exceção dos domingos, com publicação de atos oficiais, informações mercantis (partida e chegada de navios ao porto da capital, preços e notas sobre encomendas) e a replicação de notícias de outros países, além de notícias locais e editoriais políticos. A partir de meados de 1822, a conjuntura existente lançou o foco para o processo de Independência do Brasil, o que teria impactos importantes para Portugal. Em linhas gerais, a *Gazeta* tratou de expor supostos responsáveis, defendendo a suposta inviabilidade do projeto de um Brasil independente e mantendo esperanças de uma possível reversão até pouco antes do reconhecimento da Independência, em 1825.

6 - Os exemplares da *Gazeta de Lisboa* aqui citados foram consultados no acervo da Biblioteca Nacional de Portugal, em Lisboa, quando do cumprimento de bolsa-sanduiche financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os meses de agosto de 2013 e fevereiro de 2014.

Desta forma, pretendemos discutir determinadas posições deste periódico acerca da Independência do Brasil e dos agentes inseridos nesse processo. O enfoque do texto está voltado para aspectos dos discursos presentes nos artigos da *Gazeta de Lisboa* sobre os acontecimentos políticos no Brasil, dos quais destacamos o embate com os liberais, considerados responsáveis pela cisão do Império português e o trato dispensado à figura pública de Dom Pedro, que teve um papel importante dos dois lados do Atlântico.

* * *

Em janeiro de 1824, a *Gazeta de Lisboa* publicou um texto demonstrando suas posições acerca da recente separação entre Brasil e Portugal. Além de contestar energicamente a Independência, apresentava argumentos pelos quais este veículo reiterava os anseios de união entre as duas partes do antigo Reino Unido. Para tanto, lançava mão de um discurso que afirmava os vínculos entre nascidos na América e nascidos na Europa:

Estão a borda do maior abismo, e não o veem esses demagogos Brasileiros, que enchem a boca das palavras independência, liberdade, vasto Império, etc. etc.! Como se povos que se estabeleceram, se poliram, opulentaram, e ilustraram à sombra das sabias Leis, e do suave Governo dos Reis de Portugal, pudessem jamais chamar-se escravos, e não tivessem sempre sido tratados como os próprios Portugueses da Europa, de quem pela maior parte descendem, cuja língua falam, de cujo ilustre nome pela fraternal união participam, e cuja gloria sublime também gozam, (bem que para ela pouco ou nada tenham concorrido) pelo mesmo enlace nacional! E tudo isto desejam apagar os sedutores facciosos, que pretendem desligar o Brasil da Mãe Pátria! Ingratos, vossa própria maldade será um dia o flagelo que vos ha de punir: vós já começais a ver as consequências das desatinadas revoluções (*Gazeta de Lisboa*, n. 9, 10/01/1824)⁷.

7 - No processo de transcrição dos recortes extraídos da *Gazeta de Lisboa*, decidimos atualizar a grafia e a acentuação das palavras para uma melhor compreensão dos trechos citados, mantendo tanto a pontuação como as letras maiúsculas e minúsculas do formato original.

O texto, exposto em tom de lamentação, ao mesmo tempo que explanava sobre uma concepção de equidade entre os povos estabelecidos aos lados opostos do Atlântico, faz um contraponto ao discurso de libertação do jugo português propagado pelos indivíduos que se propuseram a defender a causa da Independência. Estes sujeitos normalmente receberam alcunha de revolucionários, rebeldes, facciosos, ingratos, etc. Ao se projetar no centro das aspirações pela emancipação do Brasil, esse grupo político foi um dos principais alvos do jornal, mas não seria o único a figurar nas páginas da *Gazeta de Lisboa* como culpado pela separação.

A declaração da Independência do Brasil em 1822 deu-se a partir de um processo bastante singular, se comparado às trajetórias das outras nações americanas formadas nos períodos próximos. Para a construção de uma identidade nacional brasileira, foi necessário transpor um obstáculo: “a diferenciação do Brasil em relação a Portugal, na qual a concepção de um Brasil ‘não-europeu’, isto é, **americano**, ofereceria uma base poderosa de legitimação de seu projeto de Independência” (PIMENTA, 2006, p.70 - grifo do autor).

Segundo a *Gazeta de Lisboa*, as desinteligências entre esses dois povos eram um grande equívoco, pois “os Portugueses compõem a Nação Brasileira; e por esta mesma razão se devia convencer de que não está na ordem natural das coisas deixarem os Portugueses de ser Portugueses, e que da união nacional depende a sua ventura” (*Gazeta de Lisboa*, n. 9, 10/01/1824).

Nas últimas décadas, a historiografia brasileira se notabilizou em abordar questões relacionadas à formação do Estado e da nação brasileiros. Marcado por sua complexidade, a separação política entre Brasil e Portugal trouxe consigo implicações no campo das identidades políticas coletivas de caráter nacional⁸. A partir deste

8 - O sentido do termo “identidades coletivas” aqui empregado acompanha João Paulo G. Pimenta, para quem estas são “expressões de reconhecido e abrangente uso coevo, utilizadas para auto-identificação de grupos sociais e/ou para identificação desses grupos por terceiros, pautadas por critérios de variável abrangência e natureza” (PIMENTA, 2006, p.70).

enfoque, há questões que emergem desse processo e que podem ser acompanhadas pelas páginas da *Gazeta de Lisboa*.

A historiografia brasileira mais recente contesta a existência de uma identidade nacional brasileira antes do período de Independência (SILVA, 2000). Das obras que contribuem para o estudo sobre o tema em questão, certamente que o trabalho “Peças de um Mosaico”, de István Jancsó e João Paulo Garrido Pimenta, traz as mais significativas reflexões para elucidar esse contexto (JANCSÓ e PIMENTA, 2000). O título do texto “Peças de um mosaico” já deixa explícito a ideia defendida pelos autores, uma alusão aos múltiplos territórios e identidades políticas que existiam no Brasil quando incluído no Reino português. Ou seja, é uma referência às identidades de âmbito regional, às províncias ou pátrias como eram chamadas pelos deputados eleitos para serem representantes nas Cortes Constituintes de Lisboa de 1821, como a exemplo de Bahia, São Paulo e Pernambuco. De acordo com tais parlamentares, mesmo sendo estas as suas pátrias ou províncias, a nação a que faziam parte era a portuguesa e o Brasil seria seu país. Deste modo, seriam esses termos (pátria, país e nação), para eles, conceitos distintos. Por conseguinte, antes dos eventos que definiram a separação, o que existiam nessas relações transatlânticas eram portugueses europeus e portugueses americanos.

Pimenta defende, em outro trabalho, que a identidade coletiva existente no Brasil antes de 1822 é “inequivocamente a luso-americana”. Mesmo genérica e não dotada de teor político em seus primórdios, ela estaria lá e seria marcada, ao longo das primeiras décadas do oitocentos, pela politização provinda das mudanças ocorridas com a instalação do Corte portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, e a posterior proclamação do Reino Unido do Brasil, Portugal e Algarves em 1815. Deste modo, com a sede do Reino na América, as transformações políticas estariam cada vez mais intensas, assim como a pluralidade de identidades regionais (PIMENTA, 2006, p. 78).

A construção de tais identidades advém do processo histórico de formação desses territórios desde os tempos do Brasil colonial, marcadas pelo caminho trilhado pelos indivíduos que constituíram suas redes de circulação em cada região da América portuguesa. Assim, desenvolveu-se, em cada um desses fragmentos, aspectos socioculturais e estruturas políticas operacionais próprios, nos quais era possível perceber sua feição conjunta apenas através da ligação estabelecida pela metrópole. Essa trajetória, por sua vez, também sedimentava a diferenciação entre reinóis e nascidos no outro lado do Atlântico.

O descontentamento dos portugueses da Europa com a centralidade política na América fez eclodir a revolução constitucionalista do Porto, de viés liberal, iniciada em 1820. Tal episódio foi o gatilho para o turbilhão de acontecimentos desencadeados em seguida, tendo em vista o cenário já construído pelas forças em movimento desde os vários anos anteriores. A pretensão dos liberais girava em torno de “reformular a unidade portuguesa limitando e normatizando os poderes do monarca por meio de uma assembleia e de uma Constituição” (PIMENTA, 2006, p. 78). Dentro desse quadro, as metas visadas através de tal movimento tinham por expectativa:

levar de volta o Rei, [...] restabelecer a independência do velho Reino frente a ex-Colônia; [...] ressuscitar e revitalizar o vigor das práticas comerciais a partir das cidades portuguesas, [...] e garantir os direitos de cidadania dos lusos estabelecidos no continente europeu (RIBEIRO, 2002, p. 30).

Tendo em vista as mudanças em curso, as províncias do Brasil aderiram à convocação para as Cortes Constituintes com significativo entusiasmo, indicando seus deputados como representantes para a construção de uma Constituição para a nação portuguesa. Os deputados eleitos nas terras americanas eram, normalmente,

[...] designados como brasileiros em Lisboa, fosse pela imprensa local ou por seus pares europeus nas cortes, e assim se reconheciam, mas essa identidade atribuída e assumida não os vinculava ao Reino do Brasil, indicando tão-somente terem sido eleitos no além-mar (JANCSÓ; PIMENTA, 2000, p. 167).

Com o início dos trabalhos em Lisboa e o andamento dos debates, os deputados das diversas províncias americanas se deram conta que tinham aspirações mais próximas entre si do que com os portugueses europeus. Um exemplo prático se deu em torno dos baianos, que idealizavam equalizar o protagonismo político do Centro-Sul com as outras províncias do Reino, mas tiveram seus anseios modificados ao longo do processo. As divergências de interesses tendiam a opor europeus e americanos, aglutinando cada vez mais os representantes das várias pátrias do Brasil, e desta forma, promovendo a emergência de uma nova identidade: a brasileira (JANCSÓ; PIMENTA, 2000, p. 167-170).

A revolução de 1820 foi tida como responsável pela Independência do Brasil, tanto na ótica firmada pelo regime posteriormente estabelecido como por parte da historiografia e imprensa portuguesa. A “facção liberal”, como era chamado o grupo dos partidários desse movimento em alguns periódicos da época, acabou carregando sozinha o peso destas transformações que separaram os “portugueses de ambos os hemisférios”. A *Gazeta de Lisboa* descreveu assim a situação:

O Governo passado, [[liberal]], que se dizia regenerador, dirigido por homens que não tinham a menor experiência da arte de reger os povos, homens de teoria, egoísmo, e obstinação, quantos males não acarretou aos Portugueses de ambos os hemisférios! Chegaram aquelas cabeças vulcânicas ao ponto de serem os próprios promotores da rebeldia da facção dominante no Brasil; e com suas medidas estouvadas, e filhas de supina ignorância, deram azo ao desejo de uma independência, que só tem flores na teoria, mas que na prática já tem produzido e produzirá

pungentes e venenosos espinhos (*Gazeta de Lisboa*, n. 9, 10/01/1824).

O reino português e seus súditos eram sempre citados nos periódicos como portadores de virtudes morais e cívicas incontestáveis, e o rei era representado como a figura central desse conjunto. Desta forma, mesmo que seu filho tenha conduzido o processo de Independência, as críticas jogadas em direção ao príncipe não seriam tão acintosas quanto aos outros elementos que participaram deste processo. Até mesmo porque, ainda havia a possibilidade de que o próprio D. Pedro viesse a voltar atrás e unisse os reinos. Nesse contexto, o primeiro Imperador do Brasil era mencionado na *Gazeta de Lisboa* como se agisse sob a sedução dos “revolucionários”, partidários da “causa do Brasil”, que faziam com que o mesmo adotasse um caminho equivocado e tortuoso, como nessa passagem:

O Senhor Príncipe D. Pedro, herdeiro de uma das mais belas Coroas do Mundo, o natural Defensor dos Direitos do Seu Augusto Pai, e da Causa da Legitimidade, sustentada pela poderosa liga das grandes Potências da Europa, deixou-se seduzir por um bando de facciosos revolucionários, que depois de o haverem desencaminhado da única vereda de seu dever, de sua glória, e de seus verdadeiros interesses, de precipício em precipício o tem ido levando ao mais propínquo estado de sua infalível ruína (*Gazeta de Lisboa*, n. 215, 11/09/1824).

Mesmo não sendo proferidas palavras muito hostis, em outros casos, D. Pedro I era mostrado como um usurpador, que teria se apossado de prerrogativas pertencentes ao seu pai antes da hora. No entanto, Dom Pedro assim agia por obra da facção, outrora liderada por José Bonifácio, mas que ainda que dominava o Brasil.

Se o partido de José Bonifácio de Andrada acabou, a facção de que ele era Membro, continua ainda a exercer o seu poder, dirigindo com duplicado liberalismo as coactas ações de um Príncipe, que no estado de sua primeira liberdade se reconhecia

o Delegado, e por tanto o defensor dos Direitos do seu Pai, como o declara na seu Decreto do 1º de Agosto de 1822, e que logo depois tornado o Instrumento dos projetos parricidas de uma facção ingrata e rebelde, foi tão contrariado nas suas naturais boas disposições pelas chamadas Cortes do Brasil, ou por essa facção que as dominava, pois que o constrangeram a obrar a mais revoltante e manifesta usurpação, que poderia praticar um filho, um Súdito e um Lugar Tenente, apropriando-se prematuramente do Diadema do seu Augusto Progenitor, e atentando contra os Direitos do seu benigno Soberano, e contra a fé do Deposito que ele havia jurado e contraído guardar (*Gazeta de Lisboa*, n. 68, 19/03/1824).

Com as negociações para o reconhecimento da Independência em 1825, já não se encontra mais esse tom acusatório contra o virtual herdeiro do trono português nas publicações deste ano e do seguinte. A partir de então, foi adotado um discurso de fraternidades entre as partes, já que ambos os países mantinham relações comerciais e ainda eram regidos pela descendência da mesma casa, sendo é claro, esperada as compensações pagas a Portugal:

o nosso Augusto Soberano conferiu a Seu Augusto Filho os direitos da Soberania sobre aquele vasto Império; e por estas notícias temos toda a necessária razão para crer, que os justos e fraternais sentimentos de amizade, que indissolavelmente ligam o Brasil a Portugal foram ali contemplados e atendidos, para dar ás produções do solo e indústria do nosso País aquela preferência e vantagem de direitos que era de esperar (*Gazeta de Lisboa*, n. 273, 19/11/1825).

As circunstâncias dos anos posteriores ainda fizeram com que Dom Pedro viesse a ser reconhecido como herdeiro da Coroa portuguesa. Com a morte de seu pai em 1826, o príncipe seria aclamado como D. Pedro IV de Portugal, mesmo que tenha abdicado do trono português em favor de sua filha mais velha, não sem antes entregar uma Constituição e nomear sua irmã Dona Isabel, a Sereníssima, como regente de Portugal. Em tom festivo, o periódico

anunciou as comemorações referentes aos desígnios da nova constituição instituída por D. Pedro que regeria a nação portuguesa dali em diante, enaltecendo a sua figura:

Os fogos de artifício, as alegres aclamações de júbilo e exultação e o agradável estrondo de instrumentos militares, que no decurso de toda a noite tocaram nas ruas da Capital o Hino Constitucional, Composto por Sua Majestade o Senhor D. Pedro IV, notavelmente contribuirão para a solene celebração desta festividade cívica, em que a Capital ofereceu o grato e majestoso espetáculo da sublime e fraternal unanimidade com que os Portugueses entram na fruição dos bens, que nos promete e assegura o Código Legislativo com que a Magnanimidade do nosso Augusto e Ilustrado Soberano acaba de penhorar o profundo reconhecimento da Nação Portuguesa (*Gazeta de Lisboa*, n. 178, 01/08/1826).

Com o golpe que levou Dom Miguel a assumir o poder em 1828⁹, a *Gazeta de Lisboa* mudou a sua perspectiva política, apoiando o novo governo e voltando a desconsiderar a figura de Dom Pedro e a legitimidade de Dona Maria como herdeira ao trono. Sob o regime de Dom Miguel, tempo em que as folhas mais importantes seriam marcadas pela censura, não é de se espantar o tipo de guinada editorial da *Gazeta*.

Outro assunto presente no rol de questões ligadas à Independência que ocuparam as páginas da *Gazeta* foi a escravidão. Em geral, argumentava-se que a especificidade da escravidão em território brasileiro era um elemento que impossibilitava a soberania do Império americano. No trato das identidades coletivas não é diferente, esse fator teve um peso importante para o contexto vigente no Brasil em meio às ocorrências que desencadearam a Independência, sendo pauta central de discussões em determinados momentos. Tendo em vista as configurações específicas já discutidas

9 - Sobre esse conturbado período político da história portuguesa, ver: Mattoso, 1998.

nas páginas anteriores, é decisivo refletir, como nos alerta Jancsó e Pimenta, que:

O reconhecimento da diversidade das identidades coletivas no universo colonial a partir do desdobramento das trajetórias das formações societárias envolvidas somente pode ajudar na compreensão da politização dessas identidades se consideradas as características básicas dessas sociedades, e de suas estratégias particulares de reiteração. E isso implica reconhecer no escravismo uma das variáveis ordenadoras do sistema, tanto no que lhe é geral, quanto no respeitante a cada um de seus desdobramentos particulares (JANCSÓ; PIMENTA, 2000, p. 140).

Levando em consideração as especificidades do processo de formação do Império brasileiro, é importante compreender que a “operação política que se afirmava como alternativa à crise implicaria na construção de um aparato identitário – de espectro nacional – correspondente ao novo ente político que propunham as lideranças do processo de independência” (GUERRA FILHO, 2015, p. 32). A formação do Estado e da nação brasileiros foi um trajeto dotado de conflitos e tensões sociais, somado a um aspecto intrínseco a esta sociedade, a escravidão.

A discussão sobre a relação entre o liberalismo e o escravismo, este último visto pelas elites agrárias do Brasil como um “mal necessário”, inevitável nas províncias americanas, é recorrente no contexto da Independência. Neste contexto, a forma de lidar com a “contradição (entre liberalismo, de um lado, e escravidão e patronagem, do outro) foi o maior desafio que os liberais brasileiros tiveram de enfrentar. No decorrer do século XIX, o discurso e a prática liberais revelaram constantemente essa tensão” (COSTA, 1999, p. 134). Deste modo, cabe ressaltar que a “teoria e a prática liberais no Brasil, do século XIX, podem explicar-se a partir das peculiaridades da burguesia local e da ausência das duas classes que na Europa

constituíram o seu ponto de referência obrigatório: a aristocracia e o proletariado” (COSTA, 1999, p. 134).

Para Emília Viotti da Costa (1999), o liberalismo não foi apenas um capricho das elites residentes no Brasil, embora para alguns indivíduos tenha sido. Em sua maior parte, as classes dominantes aderiram a tais ideias com o intuito de formular armas ideológicas que permitissem alcançar determinadas metas políticas e econômicas estabelecidas. Desta forma, num primeiro momento “as idéias liberais foram uma arma na luta das elites coloniais contra Portugal. Nessa primeira etapa, os liberais eram revolucionários em termos de política e conservadores em relação às questões sociais” (COSTA, 1999, p. 134-135).

A partir de tais evidências, essas contradições refletem uma imagem que seria explorada por parte da imprensa portuguesa para questionar a bases da Independência. O escravismo, assim como a miscigenação e a composição social do Brasil, formada também por indivíduos advindos de vários continentes, foram elementos que serviram para o redator da *Gazeta de Lisboa* questionar a formação dessa nova nação através do significado que lhe era atribuído:

O Brasil, composto de uma variedade tal de habitantes da Europa, América, e África, que jamais se poderá chamar uma Nação no rigor da palavra, vê campearem bandos de mulatos e vadios brancos e negros por diversas partes roubando e assassinando impunemente, e até nas mesmas Cidades da Costa, como em Pernambuco, se cometem atrocidades inauditas, que fazem estremecer a humanidade, e clamam ao Céu vingança. E que seria dos Brasileiros se a escravatura, tomando à letra a pretendida liberdade com que tanto blasonam sem tom nem som os seus Corifeus, se resolvesse um dia a entrar na posse desses direitos do homem, que por lá se estão preconizando, e de que em rigor, por essas teorias, não pode ser privado o homem de pele preta! Cegos! (*Gazeta de Lisboa*, n. 9, 10/01/1824).

Os contemporâneos atrelavam as ocorrências do processo de separação ao risco que poderia gerar na realidade de um país com uma das maiores experiências escravistas da América. Não faltaram referências diretas ao exemplo de São Domingos-Haiti, tão presente no imaginário senhorial baiano e brasileiro (REIS, 1989). Numa oportunidade, acusaram os partidários do liberalismo de serem “capazes de transformar o Brasil num segundo Haiti, ou numa Colônia Africana” (*Gazeta de Lisboa*, n.272, 17/11/1824). Segundo outro artigo, o destino do Brasil sem Portugal seria trágico, fruto da “ingratidão” e da “rebeldia”:

Quando refletimos no estado presente do Brasil, involuntariamente se nos oferece o quadro da sorte dos Colonos da Ilha de S. Domingos; as ideias revolucionarias dos brancos comunicadas à base de sua população Escrava; e depois... ah de quantos males aquele país está ameaçado, e quão caro parece destinado a pagar o delito da ingratidão e da rebeldia de alguns degenerados corações, e a inconsiderada carreira em que se envolveram! (*Gazeta de Lisboa*, n. 68, 19/03/1824).

Outro aspecto que despertava a indignação da *Gazeta*, e que estava incluído nos argumentos de contestação da “causa do Brasil”, foi a utilização dos cativos por parte das elites como componentes do exército. Além de fazer uma alusão à extensão territorial, associando esse fator à impossibilidade de manter a organização do Império, levando em consideração o número da população escrava e não-escrava, segue a referência à uma conseqüente derrocada da ordem, subvertida pelos cativos que integravam as fileiras armadas:

Nós, que conhecemos perfeitamente as forças daquele país, ainda na sua primeira infância, e com uma população a mais escassa de todas que há sobre o globo, comparativamente a sua extensão, e por tanto o mais débil em forças relativas, não podemos deixar de deplorar as medidas que ali se tomam de armar e ensinar o manejo das armas, e de associar às empresas da guerra os seus escravos. – Prepare-se o Brasil a receber um dia

a paga desta cega política (*Gazeta de Lisboa*, n. 272, 17/11/1824).

Esta estrutura social instável acabaria polarizando as forças políticas e aglutinando os interesses das elites em torno da manutenção da ordem civil e política. Nesse contexto, como nos adverte Maria Odila da Silva Dias,

O sentimento de insegurança social e o “haitianismo”, ou seja, o pavor de uma insurreição de escravos ou mestiços como a que se dera no Haiti em 1794, não devem ser subestimados como traços típicos da mentalidade da época, reflexos estereotipados da ideologia conservadora e da contra-revolução europeia. Eles agiram como força política catalisadora e tiveram um papel decisivo no momento em que regionalismos e diversidades de interesses poderiam ter dividido as classes dominantes da colônia (DIAS, 2005, p. 23).

É notório que grupo político responsável pelo processo de emancipação do Brasil projetava a construção de uma nação com os elementos do escravismo e um discurso de liberdade do julgo português, paradoxalmente estabelecidos, com a existência da distinção entre portugueses e brasileiros, e de forma diferente, entre eles e as “massas de cor”. Assim, tais aspectos podem ser evidenciados na forma com que foi arquitetada a ideia e representação de que “nação” e de que “brasileiro” estavam sendo idealizados.

Considerações finais

Os discursos presentes nas páginas da *Gazeta de Lisboa* não eram proferidos apenas no sentido de atacar grupo político apoiador da Independência ou os liberais portugueses, considerados culpados da separação entre Brasil e Portugal. Além de expor os responsáveis pela situação crítica que havia se configurado para dar uma satisfação aos portugueses europeus, tais palavras eram voltadas também no intuito de que os “portugueses americanos” voltassem atrás na ideia

de “dividir a nação portuguesa”, utilizando um elemento como o escravismo para demonstrar as consequências catastróficas que tal processo poderia gerar de acordo com suas projeções.

A partir do contexto apresentado, nota-se que os textos publicados na Gazeta de Lisboa eram marcados pelo anseio de manutenção do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves e expunham um momento de fragilidade no campo político e econômico que Portugal passava durante as décadas iniciais do século XIX. Com o golpe mais duro sofrido em 1822, tendo como figura central o príncipe herdeiro e a derrota na Guerra de Independência consumada em 1823, se constituiu um cenário de grande perda, gerando esses discursos permeados de lamentações e críticas, quadro que só foi amenizado através das negociações e reconhecimento formal da Independência dois anos depois. O prisma da Gazeta é explicitamente condicionado ao poder vigente no momento em questão e devido à conjuntura política da década, não se supunha uma perspectiva diferente.

Referências

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. p.131-168.

DIAS, Maria Odila L. da S. **A Interiorização da Metrópole e Outros Estudos**. São Paulo: Alameda, 2005.

GUERRA FILHO, Sérgio A. D. **O Antilusitanismo na Bahia do Primeiro Reinado (1822-1831)**. Tese (Doutorado em História). Salvador: UFBA, 2015.

JANCSÓ, Istvan; PIMENTA, João Paulo G. Peças de um Mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira). In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Viagem Incompleta: A**

Experiência Brasileira (1500-2000). Formação: Histórias. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

MATTOSO, José (dir.). **História de Portugal: o Liberalismo** (volume 5). [s.l.]: Estampa, 1998.

PIMENTA, João Paulo Garrido. **Portugueses, americanos, brasileiros**: identidades políticas na crise do Antigo Regime luso-americano. *Almanack braziliense*, São Paulo: IEB/USP, nº 03, maio 2006.

REIS, João J. O jogo duro do Dois de Julho: **O “Partido Negro” na Independência da Bahia** in: REIS, João J.; SILVA, Eduardo. *Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Gladys Sabina. **A Liberdade em Construção**: Identidade Nacional e Conflitos Antilusitanos no Primeiro Reinado. Rio de Janeiro: FAPERJ/Relume Dumará, 2002.

SILVA, Rogério Forastieri da. **Colônia e Nativismo**: a História como “Biografia da Nação”. São Paulo: Hucitec, 1997.

Em defesa das mulheres: as obras de Dona Gertrudes Margarida

Alessandra Nascimento Santana

Emily de Jesus Machado

Fabricio Lyrio Santos

Introdução

Com força significativa a partir da década de 1980, a produção acadêmica, internacional e brasileira, aliada às demandas dos movimentos feministas, desenvolveu pesquisas que impulsionaram, nas décadas seguintes, a inserção definitiva da História das Mulheres no domínio dos estudos históricos. Até então, as mulheres, no cenário das produções historiográficas, estavam relegadas ao espaço de coadjuvantes, pensadas no âmbito doméstico, nas reclusões dos lares, quando não destituídas de ação e destinadas ao total esquecimento. Mas com o avanço das pesquisas que seguiam o modelo da chamada “terceira geração” da *Escola dos Annales*, a História das Mulheres tornou-se um campo de crescimento notório. Vieram à baila novas temáticas e possibilidades argumentativas para se produzir estudos de diferentes contextos históricos, também pertinentes para a compreensão das dimensões social, cultural e política de mulheres que, no passado, estavam à sombra do protagonismo masculino e que, por ora, começavam a disputar espaços simbólicos e discursivos (MAIA, 2015, p. 209-226; GOMES, s/d). Fontes relativas às contribuições femininas na constituição e construção das sociedades das quais faziam parte, antes esquecidas ou silenciadas, foram trazidas à luz, tais como a obra de Dona Gertrudes Margarida de Jesus.

É na importância da valorização da memória histórica de mulheres engajadas em sua época, e no resgate de suas produções intelectuais ou que lhes foram atribuídas, que pretendemos, neste capítulo, analisar o aparato retórico da portuguesa Dona Gertrudes Margarida de Jesus como instrumento formador de opinião, e, nesse sentido, contrário às convenções da época, em um contexto histórico desfavorável à disseminação de práticas de letramento das mulheres.

Para este fim, recorreremos ao debate travado outrora e resumido em três escritos enquadrados no gênero textual carta, sendo duas de discurso apologético intituladas *Primeira carta apologética, em favor, e defesa das mulheres* (JESUS, 1761a) e *Segunda carta apologética, em favor, e defesa das mulheres* (JESUS, 1761b), atribuídas a Dona Gertrudes Margarida de Jesus, relacionadas e destinadas enquanto resposta pública¹⁰ ao *Espelho crítico, no qual claramente se vem alguns defeitos das mulheres* (DEZENGANO, 1761); cuja autoria recai sobre Frei Amador do Dezengano¹¹.

Enquanto na obra *Espelho crítico* as ideias expostas são reflexos evidentes de profundas e naturalizadas convicções valorativas referentes aos comportamentos e papéis sociais dos sexos¹², as cartas apologéticas de Gertrudes Margarida têm por foco o argumento da possibilidade de igualdade da capacidade moral e intelectual feminina frente aos homens, sendo para tanto necessário o acesso feminino aos mesmos benefícios educacionais oferecidos comumente a eles.

É importante dizer que a obra de Gertrudes Margarida não é completamente desconhecida dos estudos acadêmicos. Em nossa pesquisa, localizamos, entre outras, três obras que tratam

10 - O sentido de “pública” entende-se pelo fato de ter sido destinada à publicação e, portanto, à divulgação das ideias da autora.

11 - Conforme grafia da época.

12 - São características estruturais e funcionais os quais um ser vivo é classificado como macho ou fêmea.

diretamente das *Cartas Apologéticas*. A primeira delas foi produzida por Betina Ruiz na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, e é intitulada: *A Retórica da mulher em polémicas de folhetos de cordel do século XVIII: Os discursos apologéticos de Paula da Graça, Gertrudes Margarida de Jesus, L.D.P.G. e outros nomes (quase) anónimos* (RUIZ, 2009). Como podemos ver no título, além de Gertrudes de Jesus, a autora traz a análise das obras de Paula da Graça e de outras autoras pouco conhecidas que também escreveram obras polémicas na época. Com um trabalho muito informativo, apesar de produzido tendo por foco uma perspectiva linguística das obras e não a produção de uma análise historiográfica, Ruiz traz referências sobre as formas da escrita retórica, buscando inferir a biografia destas mulheres apresentadas como anônimas e suas possíveis identidades. A polémica entre Dona Gertrudes Margarida e Frei Amador do Dezenzano surge neste trabalho no tópico: *Para uma futura edição dos textos feministas do século XVIII*. Betina Ruiz analisa a ortografia da época e faz a transcrição das três cartas (RUIZ, 2009).

O segundo trabalho que elencamos é o artigo de Camila Burgardt, elaborado na faculdade de Letras da Universidade Federal da Paraíba, com o título: *As marcas da escrita retórica na Primeira Carta Apologética em favor e defesa das mulheres* (BURGARDT, 2016). Burgardt traz em seu trabalho aspectos relacionados à produção literária daquele período e à maneira como essa epístola se insere naquele contexto.

O terceiro trabalho que destacamos, no qual ambas as cartas são analisadas, corresponde ao primeiro capítulo da dissertação de mestrado de Emily Machado intitulado *As filhas de Eva: Representações da mulher no Império Português*. Dos três principais trabalhos lidos para este capítulo, o único na área de História é este, no qual a escritora Gertrudes Margarida de Jesus aparece com

destaque por ser uma mulher da elite letrada que utiliza a escrita como instrumento em defesa das mulheres, diante do olhar masculino de inferioridade (MACHADO, 2016)¹³.

Gênero e sexualidade

A carta atribuída a Frei Amador do Dezenzano revela como, no século XVIII, a religião cristã¹⁴ enfatizava, com maior ou menor destaque, a “natural inferioridade” do feminino – o que embasava e legitimava, em parte, o fato de as mulheres, na cultura europeia, terem sido menos favorecidas que seus pares – reforçando a ideia de que as mulheres estavam em desvantagem em relação aos dotes intelectuais e religiosos elevados do masculino (SANTOS, 1981, p. 35). Por outro lado, as cartas de Gertrudes Margarida de Jesus chamam para si uma perspectiva que estava longe de ser dominante, porém já havia sido levantada em momentos diferentes por outras mulheres, tal como Paula da Graça com a *Bondade das Mulheres vendicada e malícia dos Homens manifesta*, do ano de 1715¹⁵. Entretanto, o caráter diferenciador da obra da primeira, que ainda repousa no anonimato, além de outros aspectos, se destaca pela refutação embasada de cada um dos pontos que caracterizavam os ditos “defeitos das mulheres”.

Em virtude do que fora dito, os dois escritos de Gertrudes Margarida de Jesus acabam por evidenciar uma educação diferenciada e, sobretudo, elevada, em relação aos níveis comuns para as mulheres da época. Por essa razão, recorreremos aos estudos que evocam questões pertinentes à educação feminina, à construção dos

13 - Além dos trabalhos citados, localizamos vários outros que fazem referência, mesmo que brevemente, às *Cartas apologéticas* de Gertrudes Margarida de Jesus. Como exemplo, podemos citar Anastácio (2018).

14 - Aqui detemo-nos essencialmente à vertente católica, dominante na cultura portuguesa da época.

15 - Para uma listagem ampliada de mulheres que produziram discursos em favor do seu sexo no século XVIII cf. (RUIZ, 2009, p. 101).

discursos de superioridade masculina e às antigas discussões sobre as características pertinentes a homens e mulheres, já expressas nos títulos das cartas, centrados na figura de Michèle Crampe-Casnabet (1994); na dimensão do poder expresso no domínio letrado, para o qual utilizaremos as reflexões traçadas por Roger Chartier (2009); e numa imersão no estudo de gênero que resgataremos à luz de Joan Scott, para quem este conceito atua como fator determinante que diferencia as relações de poder no âmago das sociedades modernas do mundo ocidental (SCOTT, 1995, p 73).

Sem pretensões de conceber anacronismos, vemos na relação portuguesa entre domínio da escrita e poder no século XVIII uma ligação direta com o que, ao modo de hoje, concebemos chamar de relações de gênero. De acordo com Scott:

[...] o termo 'gênero' também é **utilizado para designar as relações sociais entre os sexos**. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo "**gênero**" torna-se uma **forma de indicar 'construções culturais'** - a criação inteiramente social de ideias sobre os *papéis adequados aos homens e às mulheres* (SCOTT, 1995, p. 75, grifos nossos).

Portanto, visamos trazer à tona nas páginas seguintes a atuação feminina no período moderno com o intuito de colaborarmos com os estudos que questionam a inação, atribuída e naturalizada no senso comum, tanto daquela época quanto da atualidade, das mulheres frente à defesa do seu próprio sexo e a completa sujeição destas aos ditames masculinos para o qual o feminino era visto com inferioridade. Portanto, através das referidas fontes do século XVIII, especialmente as *Cartas Apologéticas* de Dona Gertrudes Margarida de Jesus, ainda pouco exploradas no campo histórico, visamos

corroborar com as produções historiográficas que buscam evidenciar as disputas em torno das questões de gênero e, conseqüentemente, circundantes às problemáticas concernentes ao lugar ocupado pelas mulheres na própria escrita de si¹⁶ no interior da sociedade portuguesa setecentista.

O reflexo no espelho

Poucas, ou quase nenhuma, são as informações que temos sobre a autoria das cartas, as condições em que foram dadas à publicação e à recepção que obtiveram no período, fatores que dificultam uma discussão pautada no lugar social que tanto as obras como os autores ocuparam. De todo modo, sabemos que ambas foram publicadas em 1761¹⁷ e que as cartas de Dona Gertrudes Margarida de Jesus, discurso dividido em duas partes, foram a público posteriormente, dado o fato de terem sido respostas diretas à carta de Amador do Dezengano. A respeito deste, a única informação que nos chega sobre o autor do *Espelho* é que ele se apresentou como frei e que o nome que utilizou era, possivelmente, um pseudônimo. Nesse sentido, tratamos essa informação como uma possível hipótese, não havendo nenhuma prova cabal sobre a identidade deste escritor (RUIZ, 2009. p. 20).

Não muito diferente do supracitado são as poucas informações que temos sobre Margarida de Jesus. Acerca de sua biografia nada se sabe, apenas que, em ocasião das publicações das cartas, esboçou o título de Dona. Quanto ao nome e sobrenome, não anulamos a possibilidade de poder ter sido também um pseudônimo, pois, segundo Beatriz dos Santos Ruiz, num levantamento feito nos

16 - É nesse sentido que concebemos e, portanto, empregamos neste trabalho a expressão escrita feminina.

17 - Em virtude da publicação das cartas, e em especial as de Margarida de Jesus, é importante mencionar que se deram em circunstâncias legais, sendo aprovados pelo Tribunal do Santo Ofício. Sobre essa discussão, cf. (BURGARDT, 2016. p. 12).

Índices de Registos Paroquiais de Lisboa para o período, nenhuma Gertrudes Margarida de Jesus foi encontrada (RUIZ, 2009, p. 21).

A obra de Frei Amador do Dezengano visava apresentar para a sociedade letrada os principais defeitos inatos a todas as mulheres – a ignorância, a inconstância e a formosura – através de um discurso embasado em interpretações das prerrogativas cristãs (lê-se, catolicismo) e uma série de reflexões atribuídas aos autores clássicos greco-latinos. É possível concebermos o *Espelho crítico* como um instrumento revelador dos tradicionalmente arraigados *defeitos das mulheres*, ardilosamente, escondidos – afinal, para o autor, o sexo feminino era sinônimo de cobra traçoeira – detrás da formosura de cada uma delas. Tais conclusões acerca do sexo feminino não se faziam novidades no século XVIII. Historicamente, a imagem da mulher sempre esteve associada a uma posição de inferioridade frente ao homem, como afirma Maria José Moutinho Santos:

[...] a mulher surge muitas vezes, ao longo da história, reduzida a elemento reprodutor e mera força de trabalho, sem direito nem poderes, fora duma esfera restritíssima que lhe era designada. E isto porque ela tem sido considerada inferior ao homem em todos os planos – físico, intelectual e espiritual (SANTOS, 1981. p. 35).

Não obstante, essa inferioridade tríplice não seria apenas considerada por Frei Amador do Dezengano, em função de serem centrais na construção do discurso dos *defeitos das mulheres*, como representaria também ameaça à sociedade, ou, incisivamente, aos homens, pois “a mulher com sua ignorância arruína-se a si, destrói aos homens, e atropela ao mundo todo” (DEZENGANO, 1761, p. 5). Ao afirmar serem elas “*enfim, mal necessário*; pois necessariamente nos havemos servir delas na conduta e exercícios da vida humana” (ibidem, p. 2), Dezengano estaria expressando narrativamente as convicções correntes. Afinal, como diz Michèle Crampe-Casnabet,

“da inferioridade sexual e intelectual da mulher, do papel natural na reprodução da espécie e no cuidado dos filhos decorre *naturalmente* uma definição de função e de papel” (CASNABET, 1994, p. 388).

Em Portugal, desde o século XVII, já havia uma tradição de narrativas relativamente curtas, de teor difamatório contra o sexo feminino, cujas alegações, assim como as do *Espelho crítico*, não se furtavam às alicerçadas ideias acerca da mulher. Em contrapartida, também é possível identificar nesse momento a ativa participação feminina em defesa do próprio sexo, através da resposta pública às maledicentes acusações (RUIZ, 2009); embora a escrita feminina em Portugal seja ainda mais antiga, sendo possível encontrar esse tipo de material já no século XV (FLORES, 2010, p. 19-27). Dessa maneira, as *Cartas Apologéticas* de Margarida de Jesus se somam às práticas escriturárias utilizadas como instrumento de defesa, que embora conste de poucos escritos e tenham passado por alterações significativas em seus argumentos e formas ao longo do tempo, já perduravam por séculos. As cartas da autora demonstram também seu conhecimento do latim, leituras de obras coetâneas escritas por mulheres, e a apropriação de uma prática retórica muito restrita e particular: a carta apologética.

O que Gertrudes Margarida de Jesus conquistou com sua escrita é, aos olhos de hoje, justamente, questionar as convicções de uma sociedade, cuja “inferioridade da mulher, enraizada na sua diferença sexual” se estenderia “naturalmente a todo o seu ser e particularmente às suas faculdades intelectuais” (CASNABET, 1994, p. 385). As *Cartas Apologéticas, em favor, e defesa das mulheres* evidenciam uma escritora em posição social privilegiada em comparação a outras mulheres deste período, ainda que não existam outros documentos que corroborem com este pressuposto¹⁸.

18 - Apoiamo-nos na hipótese de Margarida de Jesus ser de origem abonada. Mais adiante essa discussão será retomada a partir de estudos que nos levam a crer nesta prerrogativa.

Nesse sentido, Margarida de Jesus, assim como outras escritoras anteriores, contrariavam a lógica vigente.

O espelho fraturado

O domínio da escrita, desde a antiguidade clássica, vem sendo atrelada a detenção de poder (VERNANT, 2013). A fim de entendermos o contexto de práticas escriturárias e letradas em Portugal do século XVIII, estabelecemos um comparativo com o proposto por Roger Chartier, o qual, traçando um panorama geral entre o século XVI e XVIII, escreve que:

[...] nos países reformados e nas nações católicas, nas cidades e nos campos, no Velho e no Novo Mundo, a familiaridade com a escrita progride, dotando as populações de competências culturais que antes constituíam apanágio de uma minoria (CHARTIER, 2009, p. 116).

Paradoxalmente, também não deixaria de afirmar que numa perspectiva sociocultural, desníveis que qualificam recuos de crescimento na alfabetização, também caracterizariam dadas conjunturas intrínsecas à sociedade e favoráveis a tais resultados. É nesse sentido que trilhamos conceber as práticas de escrita em Portugal setecentista para situarmos as *Cartas Apologéticas* e a carta de Frei Amador em seu contexto social de produção.

A partir do século XV, e especialmente no decurso do século XVIII, houve no Império Português uma concepção utilitarista das competências concernentes à leitura e à escrita, de modo que as inseriam em um universo cultural e/ou humanista ou mercantilista que, em suma, estava destinada à soma de duas parcelas populacionais, respectivamente, a elite e os comerciantes (MAGALHÃES, 1994, p. 436-7), tornando a alfabetização um processo descontínuo, limitado e fragmentário (CHARTIER, 2009). Segundo Justino Pereira de Magalhães, eram sobretudo os nobres, clérigos e burgueses que

durante o Antigo Regime se apresentaram “de uma forma geral, alfabetizada, embora os níveis de cultura escrita possam variar de um para outro sexo” (MAGALHÃES, 1994, p. 2). Portanto, se os principais meios de circulação dos escritos durante o Antigo Regime foram religiosos, científicos e jurídicos¹⁹, não seria contraditório afirmarmos que o papel da escrita e da leitura não apenas circulava em torno destes homens bem posicionados, como também se tornou instrumento de poder/domínio necessário para tais.

Neste contexto, onde “a aculturação escrita das sociedades ocidentais teve, portanto, de conviver com a persistente ideia de que a disseminação do saber equivale a uma profanação” (CHARTIER, op. cit., p. 127), se consolida o modelo de escrita e retórica apologética. Francisco Salas Salgado, em estudo acerca da obra *Carta Apologética* de autoria do franciscano Manuel Fernández Sidrón, nos deixa a par de que esse tipo de escrita “se rastrea a lo largo del siglo XVII y XVIII en otros tantos textos de igual nombre, cuyo denominador común es el de estar escritos por miembros de órdenes religiosas, no necesariamente la misma de nuestro autor” (SALGADO, 2007, p. 185). Sendo escassas as informações acerca de Margarida de Jesus, não poderíamos afirmar que estaria ela inserida numa irmandade ou no âmbito de alguma ordem feminina, porém, de qualquer modo, ela se colocou em um lugar de poder - primordialmente de dominação masculina - ao escrever e publicar sua *defesa das mulheres*.

A escrita feminina fugia aos pressupostos ideológicos sustentados no período, pois, como esclarece Casnabet:

Basta lembrar aqui que se considera que as raparigas devem ser preparadas para assegurar o seu papel «natural» de esposas e de mães e que o conjunto dos tratados de educação que se multiplicam no século XVIII (alguns dos quais

19 - Também é pertinente destacar que, embora em dados contextos o ensino da leitura fosse concedido às mulheres, elas não estavam imunes de, frente ao homem, serem leitoras medíocres. Extraímos essa conclusão através da série de documentos contactados, os quais constam na lista de bibliografias utilizadas nesta produção.

são escritos por mulheres) insistem no caráter prático da formação que é necessário dar-lhes (CASNABET, 1994. p. 395).

Ademais, em nossa perspectiva de análise, as *Cartas* de Margarida de Jesus se configuram de maneira muito similar ao que afirma Emily Machado quando diz que “a defesa do gênero feminino, ainda que de maneira parcial, era sem dúvida o posicionamento de uma minoria erudita. Mais limitada ainda era a quantidade de mulheres que figuravam entre aqueles eruditos” (MACHADO, 2016. p. 50).

Como aponta Roger Chartier (2009, p. 118), “nas sociedades antigas a educação das meninas inclui a aprendizagem da leitura, *mas não da escrita, inútil e perigosa para o sexo feminino*”. De fato, a educação feminina quando incentivada buscava reafirmar o lugar social pré-estabelecido das mulheres: aquele de esposas e mães. Como afirma Martine Sonnet (1991, p. 144) “os reformadores católicos compreendem o papel chave que a rapariga pode desempenhar em um processo de reconquista religiosa e moral da sociedade [...] em cada uma está adormecida uma futura mãe, uma potencial educadora”. O resultado deste “potencial educador” visto pelas autoridades religiosas nas mulheres é o avanço da instrução feminina no sentido do domínio da leitura e do catecismo. Mas se a leitura era contemplada pelas práticas educativas, a escrita permanecia como algo de menor importância – e maior perigo (SONNET, 1991, p. 145-146). Além disso, é importante ressaltar que não havia qualquer uniformidade na distribuição da educação feminina.

A divisão social do Império português, que estratificava as pessoas de acordo com seus estatutos sociais, de cor e suas posições em relação à liberdade, era ainda mais evidente no caso das mulheres e suas possibilidades de acesso à educação formal. Portanto, o próprio ensino da leitura pressupunha um *status* social capaz de justificar a possibilidade desse benefício educacional e a

viabilidade de manutenção desse conhecimento. Em outras palavras, o ensino das letras, ainda que para mulheres pertencentes à elite, deveria ter relevância pertinente para o âmbito do privado (CABRITA, 2010, p. 37).

O reflexo recomposto

Uma das características marcantes na *Primeira Carta* é o modo como a autora estabelece duas metáforas. A primeira, da formiga e do leão, em que diz: “trilha o arrogante leão e a humilde formiga, esta logo abrindo a garra, com Ella imagina despicar-se” (JESUS, 1761a, p. 3) transfigura o homem em leão e a mulher em formiga, conseqüentemente, atribuindo características fabulares a ambos. A segunda metáfora é apresentada através do apólogo entre o lobo e o cordeiro cuja malícia, anteriormente atribuída à mulher por Frei Amador, recairá sobre o homem-lobo e a inocência, virtude cujo *Espelho crítico* ressalta no homem, agora é deslocada para a mulher.

Sobre as fontes, é importante ponderarmos que, em o *Espelho Crítico*, o autor inicia a carta afirmando quão difícil é a missão de escrever os inúmeros defeitos que são dados às mulheres: “Dificultosa seria a empresa, a que me arrojou, se acaso me persuadissem a querer expor os defeitos todos que ordinariamente se acham nas mulheres” (DEZENGANO, 1761, p. 1). No primeiro defeito o autor apresenta a mulher como uma maldição: “[...] e por isso já houve quem lhes chamou princípio e fonte de todos os males” (DEZENGANO, 1761, p. 1). Para isso, ele usa a justificativa do filósofo Pitágoras e sua filha. O autor relata que o grego deu a filha em casamento ao seu inimigo e ao ser questionado, respondeu que não poderia ter obtido melhor vingança. Amador resume a história do seguinte modo:

[...] e causando isto admiração a todos, lhe perguntaram alguns: Como é possível, ó Pitágoras, que houvesse de dar tua filha a um teu inimigo,

negando-a a outros que melhor e com justiça a mereciam? Ao que ele respondeu, dizendo: “Não se admirem; pois por isso mesmo que ele era meu inimigo, é que lhe dei: pois fico certo que me não podia vingar melhor, nem meter-lhe em casa maior ruína, pois não pode haver para um homem maior flagelo que uma mulher” (DEZENGANO, 1761, p. 4).

Dona Margarida Gertrudes devolve a retórica afirmando:

Achava-se este Filósofo nos últimos períodos da vida e, entregando a Damo seus escritos todos em que se continham os mais recônditos mistérios da sua Filosofia, dando-lhe com eles também ordem que nunca jamais os publicasse, nem saíssem do seu poder; ela lhe obedeceu (JESUS, 1761a, p. 12).

Margarida de Jesus afirma que mesmo se vendo na mais adversa situação financeira e de posse daqueles escritos valiosos, a filha de Pitágoras obedeceu – destacando assim um dos comportamentos mais esperados e valorizados nas mulheres, a obediência – se provando constante à promessa que fez ao pai. A fala de Margarida Gertrudes de Jesus está voltada para uma ideia de invalidar as proposições do autor da carta, e sustenta suas ideias com argumentos firmes e enriquecedores ao ponto da mesma publicar uma segunda carta na qual a retórica é feita a partir do “defeito” apontado como a formosura da mulher “o terceiro defeito, e em notável dano, é a formosura da mulher (único objecto do seu maior desvelo), da qual abusando formam os maiores precipícios” (DEZENGANO, 1761b, p. 10). O autor afirma que a beleza feminina foi a ruína de Júlio César e a destruição de Tróia da mesma forma em que o semideus Hércules foi destruído pela beleza de muitas gregas.

Gertrudes Margarida escreve a segunda *Carta Apologética* com intuito de “ilidir e quebrar” o espelho crítico, provando que a beleza era fundamental em muitas culturas da época, onde o mais belo era escolhido sempre de forma positiva, e afirma: “Não é a formosura danosa porque o seja: mas porque os homens disseram e

quiseram que fosse má” (JESUS, 1761b, p. 4). A autora segue firme no seu argumento apontando religiosos, imperadores e filósofos que acreditavam ser virtuosa a formosura e não um defeito como foi apontado por Amador. Despede-se da carta com escritos em latim, numa provocação, mostrando que ela sendo uma mulher estava ao mesmo nível intelectual do autor do *Espelho Crítico*. Diz Margarida de Jesus:

Permita-me licença que feche esta Carta com suas formais palavras, pois creio que V.C. também sabe os seus dous dedos de Latim. *Quis autem dicat naturam maligne cum muliebribus ingeniis egisse ex virtutes illarum in arctum retraxisse? Par illis (mihi crede) vigor, par ad honesta (libeat) facultas est. Laborem, doloremque ex aquo, si consuevere, patiuntur.* Não molesto mais a V.C. a quem desejo avultadas felicidades etc. (JESUS, 1761b, p. 12).²⁰

As *Cartas Apologéticas em defesa das Mulheres* demonstram a intelectualidade da autora num momento histórico em que não se esperava nem incentivava as mulheres a alcançarem um alto nível de desempenho intelectual. Fluente em latim, dominando a escrita e a leitura de diversas obras, a autora indica que ocupava um lugar privilegiado – intelectual e financeiramente – na sociedade. Seu saber e seus privilégios são seus instrumentos de questionamento dos conceitos negativos sobre as mulheres, arraigados naquela sociedade e expostos por Frei Amador do Desengano. As obras de Dona Gertrudes Margarida – e sua própria existência – nos apresentam mais uma das maneiras em que as mulheres atuaram e questionaram os lugares e papéis sociais para elas estabelecidos à época. Dona Gertrudes, munida de conhecimento formal, papel e tinta, uso-os como espada na luta pela construção de uma concepção social menos desigual entre homens e mulheres.

20 - O trecho em latim corresponde a uma passagem de Sêneca, retirada da obra “Defensa de las mujeres”, de Benito Jerónimo Feijoo (cf. RUIZ, 2009).

Considerações finais

A pronta resposta de Dona Gertrudes Margarida de Jesus ao folheto escrito por Frei Amador do Dezenzano demonstra quão preparada ela estava para a produção deste escrito, nos indica que já estava imersa em reflexões acerca de valores femininos contrários às convenções. Portanto, vemos nas *Cartas* um potencial de continuidade de uma tradição que se instaurara em Portugal pelos idos do século XVII e que teria culminado na obra de Margarida, certamente, influenciada pela leitura destas outras obras femininas. Por essa razão, somada aos dados históricos levantados, entendemos que as *Cartas* desta autora foram pensadas e escritas pensando no público masculino, ou como já havíamos dito, foram respostas tanto a Amador quanto aos seus iguais, símbolos da sociedade letrada.

Devido ao seu acesso e instrumentalização de ferramentas intelectuais incomuns para a maioria das mulheres do Império português, é uma hipótese razoável que Dona Gertrudes Margarida de Jesus, sendo esse nome de batismo ou fictício, estava inserida num espaço privilegiado para a mulher setecentista. Isto significa dizer que, considerando o contexto da época e os indícios nas fontes, é possível acreditar que ela fizesse parte de uma elite portuguesa letrada e branca. Em decorrência dessa inferência, destacamos uma dúvida: a *Carta Apologética, em favor, e defesa das mulheres* foi pensada a fim de contemplar, de fato, todas as mulheres? Em outras palavras, negras e pobres também teriam sido inseridas no bojo retórico de Gertrudes Margarida de Jesus? Esta e outras questões ficam por ser respondidas em investigações futuras.

Tendo em vista a discussão levantada neste capítulo, vemos as *Cartas Apologéticas* de Dona Gertrudes Margarida de Jesus como uma riquíssima fonte para a História, como buscamos demonstrar. A escassez de detalhes biográficos da autora e a ausência de outros estudos que tenha ido a fundo na pretensão de uma investigação que

dialogue com a história a partir destes escritos são indicativos das dificuldades que atravessaram toda a construção desta pesquisa.

Referências

ANASTÁCIO, Vanda. "**Feminism**" in Portugal before 1800. In: JOHNSON, Roberta; BERMÚDEZ, Silvia (ed.). *A new history of Iberian feminisms*. Toronto: University of Toronto Press, 2018.

BURGARDT, Camila M. As marcas da escrita retórica na Primeira Carta Apologética em favor e defesa das mulheres. **Trem de Letras**, v. 1, p. 1-15, 2016.

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: CHARTIER, Roger (org.). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CABRITA, Lígia Maria Sánchez Coelho da Silva. **A Representação da mulher no pensamento dos Filósofos iluministas portugueses. Dissertação** (Mestrado em Estudos Românticos). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010.

CASNABET, Michèle CRAMPE. A mulher no pensamento filosófico do século XVIII. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. FARGE, Arlette; DAVIS, Natalie Zemon. (dir). **História das Mulheres: Do Renascimento à Idade Moderna**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

FLORES, Conceição. Escrita feminina em Portugal. **Interdisciplinar**, Ano 5, v. 10, p. 19-27, jan.-jun. 2010.

GOMES, Gisele Ambrósio. História, **Mulher e Gênero**. In: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/HIST%C3%93RIA-MULHER-E-G%C3%8ANERO.pdf>. Acesso em: 05/12/2019.

MACHADO, Emily J. **Mulheres Inquietas: bigamia feminina no Atlântico Português (séculos XVI-XIX)**. Dissertação (Mestrado em História). Salvador: UFBA, 2016.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime**: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação, 1994.

MAIA, Cláudia. Gênero e Historiografia: um novo olhar sobre o passado das mulheres. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia-MG, v. 28, n. 2 – Jul./Dez. 2015, p. 209-226. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/34172/18210. Acesso em: 05/12/2019.

RUIZ, Betina dos Santos. **A retórica da mulher em polémicas de folhetos de Cordel do século XVIII**: Os discursos apologéticos de Paula da Graça, Gertrudes Margarida de Jesus, L.D.P.G. e outros nomes (quase) anônimos. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009.

SALGADO, Francisco Salas. La Carta Apologética (1735) de Manuel Fernández Sidrón y la Cultura Latina de su tiempo, **Fortvnatae**, vol. 18, p.183-199, 2007.

SANTOS, Maria José Moutinho. Perspectivas sobre a situação da mulher no século XVIII. **Revista de História**, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, nº 04, 1981.

SCOTT, Joan Walach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, p. 72-93, jul.-dez./1995.

SONNET, Martine. Uma filha para educar. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. FARGE, Arlette; DAVIS, Natalie Zemon. (dir). **História das Mulheres**: Do Renascimento à Idade Moderna. Porto: Edições Afrontamento, 1994. p. 141-179.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2013.

Fontes

DEZENGANO, Amador do. Espelho Crítico, no qual claramente se vem alguns defeitos das mulheres, fabricado na loja da verdade pelo irmão Amador do Dezengano, que póde servir de estímulo para a reforma dos mesmos defeitos. Lisboa: na Offic. de Antonio Vicente da Silva, 1761.

JESUS, Gertrudes Margarida de. Primeira carta apologetica, em favor, e defesa das mulheres, escrita por Dona Gertrudes Margarida de Jesus, ao irmão amador do Dezengano, com a qual destroe toda a fabrica do seu Espelho Critico. Lisboa: na Officina de Francisco Borges de Sousa, 1761a.

JESUS, Gertrudes Margarida de. Segunda carta Apologetica, em favor, e defesa das mulheres, escrita por Dona Gertrudes Margarida de Jesus, ao Irmão Amador do Dezengano, com a qual destroe toda a fabrica do seu Espelho Critico. E se responde ao terceiro defeito, que nelle contemplou. Lisboa: Off. de Francisco Borges de Sousa, 1761b.

As primeiras mulheres na Academia de Belas Artes da Bahia

Rodrigo da Silva Lucena

Camila Fernanda Guimarães Santiago

Introdução

No início do século XIX, a transferência da família real portuguesa para o Brasil foi um fato ímpar na História. Suas Altezas Reais, parte da nobreza e alguns criados saíram de Lisboa e cruzaram o Atlântico, mudando assim, para cá, a sede da administração portuguesa. Antes de chegar ao Rio de Janeiro, onde se estabeleceu, em sua rápida passagem por Salvador em 1808, o príncipe regente D. João VI tomou uma série de medidas, dentre as quais destacamos a instalação da escola médico-cirúrgica, primeiro estabelecimento de ensino superior do Brasil (CARDOSO, 1990, p.118).

No que se refere ao desenvolvimento artístico, a presença da família real portuguesa fomentou a chegada, no primeiro quartel do século XIX, da Missão Artística Francesa, liderada por Joachim Lebreton e formada por renomados artistas e artífices: Nicolas-Antoine Taunay (pintor), Auguste-Marie Taunay (escultor), Jean-Baptiste Debret (pintor), Grandjean de Montigny (arquiteto), Simon Pradier (gravador). O grupo introduziu o estilo neoclássico no Brasil, cujas características mais marcantes são:

a compreensão da arte como representação do belo ideal; a valorização dos temas nobres, em geral de carácter exemplar, como a pintura histórica; a importância do desenho na estrutura básica da composição; a preferência por algumas técnicas, especialmente a pintura a óleo, ou de alguns materiais, sobretudo o mármore e o bronze, no caso da escultura (PEREIRA, 2008, p.15).

Com a ajuda de D. João VI, os artistas da Missão introduziram o ensino acadêmico em artes no Brasil. Até esse momento, os artífices aprendiam seus ofícios na prática dos canteiros de obras. Havia, em algumas localidades, aulas avulsas de artes ministradas pelas ordens religiosas, nas quais se ensinava iconografia católica. A chegada dos artistas franceses, apenas homens, teve como objetivo principal a implantação de uma Academia de Belas Artes no Brasil.

História do ensino artístico que define as novas diretrizes estéticas conta, de início, com a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, criada por decreto de 12 de agosto de 1816, um semestre após a chegada da Missão. Apenas valeu o título, pois a escola não chegou a funcionar (CAMPOFIORITO, 1983, p. 24).

Essa instituição só saiu efetivamente do papel em 1826, com o nome de Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro²¹. A segunda academia brasileira de artes seria criada mais tarde, na Bahia. A província da Bahia “manteve, em todo o século XIX, certa independência artística com relação ao que se passava no Rio de Janeiro” (FREIRE, 1983, p.246). Segundo Maria Helena Ochi Flexor “no século XIX, a Igreja ainda era a grande cliente dos artistas baianos” (1997, p. 281).

Em meados do século XIX, na cidade de Salvador, um grupo de profissionais e intelectuais baianos criou uma sociedade para intensificar a circulação de peças de artes e a realização de exposições anuais. Esse grupo durou pouco tempo, porém foi base para a fundação da Sociedade de Artes e Ofícios da Bahia, em 20 de outubro de 1872, mais conhecida como Liceu de Artes e Ofícios. Maria das Graças Leal, que realizou um relevante estudo sobre o Liceu, assim aponta a função social dessa instituição

21 - Com a implantação da República, mais precisamente em 1890, essa instituição passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes, que atualmente é vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA\UFRJ).

o objetivo de oferecer oportunidade para as classes populares - distanciadas do aparelho escolar da época - desenvolverem seu potencial artístico, no sentido criador, e aperfeiçoarem-se num ofício, no sentido técnico-profissional. Isso lhes permitia disputar um espaço no mercado de trabalho, carente de qualificação e especialização (LEAL, 1996, p. 54).

Uma nova instituição foi fundada em 17 de dezembro de 1877: a Academia de Belas Artes da Bahia (ABAB)²², por iniciativa de João Francisco Lopes Rodrigues (1825-1893) e do espanhol e ex-professor do Liceu Miguel Navarro y Cañizares (1834-1913). Em parceria com o governo da província, a Academia foi aos poucos conseguindo se estabelecer em Salvador no último quartel do século XIX (SILVA, 2008, p. 70-71).

Esse estudo enfoca a inserção e a atuação de mulheres na Academia de Belas Artes da Bahia entre 1878 e 1894. Do ponto de vista metodológico, foram efetuados dois procedimentos: revisão de literatura sobre o objeto de estudo e análises de dados documentais (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 43). Partimos do trabalho metodológico de tratamento de fontes primárias do Arquivo Histórico da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (doravante AHEBA/UFBA), realizado por Viviane Rummel da Silva em sua dissertação de mestrado (SILVA, 2008), e reelaboramos os dados por ela apresentados com vistas a problematizar aspectos específicos da trajetória de mulheres no interior da Academia de Belas Artes da Bahia.

As mulheres e a História da Arte

Com o alargamento dos campos, métodos e objetos da pesquisa historiográfica, o que ocorreu com mais intensidade a partir

²² -Em 1891, a Academia de Belas Artes da Bahia passou pela primeira reforma no seu estatuto e por mudança de nomenclatura, passando a ser chamada Escola de Belas Artes (EBA). Em 1947, ela foi incorporada à Universidade Federal da Bahia.

da década de 1970, passaram a ser mais estudados diversos grupos sociais, muitas vezes a partir de um olhar interdisciplinar, a exemplo das mulheres. “A emergência da história das mulheres como um campo de estudos não só acompanhou as campanhas feministas para a melhoria das condições profissionais, como envolveu a expansão dos limites da história” (SOIHET, 1997, p. 177).

Em relação à atuação das mulheres especificamente no campo artístico, destacamos o trabalho de Linda Nochlin, uma das precursoras. Ela publicou, em 1971, importante estudo nos Estados Unidos com questionamentos referentes às ausências, invisibilidades e apagamentos das mulheres como produtoras de arte, tentando pontuar as construções e as narrativas históricas de exclusão do corpo feminino das instituições e da História da Arte, pois

[...] a arte não é a atividade livre e autônoma de um indivíduo dotado de qualidades, influenciado por artistas anteriores e mais vagamente e superficial ainda por “forças sociais”, mas sim que a situação total do fazer arte, tanto no desenvolvimento do artista como na natureza e qualidade do trabalho como arte, acontece em um contexto social, são elementos integrais dessa estrutura social e são mediados e determinados por instituições sociais específicas e definidas, sejam elas academias de arte, sistemas de mecenato (NOCHLIN, 2016, p. 23-24).

Uma das questões discutidas por essa autora, e por Michelle Perrot, refere-se à impossibilidade de as mulheres cursarem aulas de modelo vivo. Por muito tempo nas artes, a presença das mulheres nos ateliês restringia-se à condição de modelos para desenhos e pinturas. “O ateliê é um mundo de homens no qual elas só são admitidas como modelos. Como não dispõem de meios para ter um ateliê, pintam num canto de seu apartamento e não têm dinheiro para comprar os materiais necessários” (PERROT, 2007, p. 1003).

A considerada inadequação das mulheres para cursarem as aulas de modelo vivo foi importante aspecto de sua exclusão do

mundo artístico. De acordo com a historiadora da arte portuguesa Felipa Lowndes Vicente:

é necessário ter em conta que, no século XVI, como no XIX, os géneros artísticos mais prestigiados pressupunham um domínio do corpo humano, que dependia de uma aprendizagem direta do mesmo. Só no século XIX, é que os diferentes tipos de obstáculos e discriminações relativos às mulheres artistas começaram a ocupar a esfera de um debate público, manifestado em livros e periódicos, em textos individuais ou coletivos. Assim, foi nesta altura que a questão do nu se tornou central a este mesmo debate, sendo usada quer por aqueles que invocavam razões morais para a não presença de mulheres nas escolas ou ateliers, quer por aqueles que o desenvolvimento artístico das mulheres, assim como a sua profissionalização estavam dependentes do acesso ao estudo do nu (VICENTE, 2005, p. 209-210).

No Brasil, esse debate iniciou-se a passos lentos na década de 1980, especialmente no campo da antropologia e das ciências sociais. Destacamos o trabalho de Ana Paula Cavalcanti Simioni, que é uma das pioneiras em escrever sobre a história das mulheres artistas no Brasil. Na sua tese de doutorado, intitulada *Profissão artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras entre 1884-1922* e publicada em 2008, Simioni realiza uma análise das obras de dois grandes críticos de arte do século XIX: Gonzaga Duque Estrada e Félix Ferreira. Após essa investigação minuciosa, a escritora conclui que

O rótulo de “amadora” assombrava como um fantasma a produção artística das mulheres em sua totalidade. [...] Já as femininas seriam uma amostra, evidente, daquele “outro” que era a mulher, expressão de seu espírito distinto, cujo termo “feminino” provia a síntese. Percebidas como seres por excelência domésticas, sensíveis e com aptidões para a beleza decorativa, suas obras eram uma extensão das capacidades concernentes ao âmbito do privado exibidas em público (SIMIONI, 2004, p. 48).

Em artigo publicado em 2007, a autora explora e descreve a trajetória de algumas pintoras e escultoras que tiveram acesso ao ensino na Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro. Segundo ela, “as mulheres que desejavam se formar como artistas no Brasil se deparavam com o fato de que, até 1881, não havia instituição pública alguma apta a acolhê-las como discentes” (SIMIONI, 2007, p. 95). Apresenta pontos relevantes das trajetórias de Abigail de Andrade, Georgina de Albuquerque, Julieta de França, Berthe Worms e Nicolina Vaz de Assis Pinto do Couto, analisando suas participações, inserções sociais, viagens à Europa e produções artísticas no final do século XIX e início do século XX.

As mulheres na Academia

As pesquisas referentes à arte no Brasil têm, por muitas décadas, privilegiado a história da arte colonial, moderna e contemporânea, criticando o século XIX apenas como uma produção estritamente acadêmica e com ausência de originalidade (PEREIRA, 2008, p.13-14). A observação é válida em relação à história da Academia de Belas Artes da Bahia. Efetuando uma revisão bibliográfica sobre a história da ABAB, o historiador da arte Luiz Alberto Ribeiro Freire acrescenta

alguns registros de períodos e aspectos de sua história em pequenas publicações no formato de catálogos, separatas e artigos publicados em coletâneas. Destaca-se, nessa produção, os escritos de Manuel Querino, Otávio Torres, Juarez Paraíso, Selma Ludwig e Maria Helena Flexor, todos eles valiosos, mas de abrangência limitada (FREIRE, 2010, p. 342).

O mais recente estudo científico referente à ABAB durante o século XIX foi realizado por Viviane Rummler da Silva e intitula-se: *Pintores fundadores da Academia de Belas Artes da Bahia: João*

Francisco Lopes Rodrigues (1825-1893) e Miguel Navarro & Cañizares (1834-1913). A autora realiza uma pesquisa com rigor metodológico e utiliza muitas fontes primárias referentes a alguns aspectos da instituição, tendo como objetivo central do seu trabalho a construção das biografias e análises das obras dos fundadores da ABAB: João Francisco Lopes Rodrigues e Miguel Navarro e Cañizares.

A Academia de Belas Artes da Bahia foi a segunda instituição de educação superior da província da Bahia, sendo a primeira fora do Rio de Janeiro responsável pelo ensino de artes nos moldes formais franceses no Brasil. Em dezembro do ano seguinte ao de sua fundação, a Academia comemorou seu primeiro aniversário com a realização de uma exposição de artes em Salvador, que durou 30 dias. Esse evento tornou-se constante na história da instituição, ficando conhecido como *Exposições Gerais de Arte*. “Acompanhando o costume das academias de belas artes europeias de organizar exposições acadêmicas em intervalos regulares, Cañizares logo incluiu no programa da Academia de Belas Artes da Bahia exposições e premiações com medalhas de ouro, prata e bronze, bem como com títulos de menção honrosa” (SILVA, 2008, p.80). Dentro do nosso recorte temporal, foram realizadas exposições nos anos de 1878, 1880, 1882, 1883, 1885, 1887 e 1893.

Durante as cinco primeiras exposições, é possível identificar o acolhimento de expositores externos. É com essa abertura que as primeiras mulheres aparecem na história da ABAB, especialmente como expositoras externas, ou seja, elas não possuíam vínculo institucional com a Academia, nem como alunas nem como professoras, mas expuseram seus trabalhos nesses eventos.

Sobre os júris e os expositores externos, esclarece Viviane R. Silva:

os júris dos concursos para as exposições se constituíam de membros da congregação da

Academia (professores), bem como de outros artistas e profissionais gabaritados de acordo com suas respectivas especialidades, podendo um jurado participar em mais de uma seção.[...] desde a primeira exposição (1878) até a quinta (1885) foram aceitos trabalhos externos à Academia nas categorias de prendas, estética de cabelos, marcenaria, ofícios mecânicos (entalhadores, douradores, encadernadores), fotografia e pintura [...]. Os expositores externos eram convocados através de convites de concorrência impressos (SILVA, 2008, p. 81).

Assim, é possível perceber a presença de algumas categorias para os trabalhos externos, que se subdividiam em 1ª classe e 2ª classe. Eram aceitos trabalhos de ambos os sexos. Entre os ganhadores como expositores externos de 1878 (ouro, prata, bronze e menção honrosa) estiveram presentes 27 homens e 8 mulheres, correspondendo, assim, a presença feminina a 23% dos premiados. Algumas mulheres ganharam ouro e prata. O prêmio de ouro, entre os expositores externos daquele ano, foi dado para cinco pessoas, entre elas D. Isabel Ariani. É possível observar que, entre as premiações com medalhas de prata, a presença feminina é mais expressiva, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Premiações de mulheres em segundo lugar (1878).	
1ª classe	2ª classe
D. Elisa de Mello Mattos	D. Paulina Legal
D. Arlinda A. Silva Miranda	D. América Augusta Gonçalves
D. Maria Augusta Gonçalves	D. Cora de Souza e Silva
	D. Isabel Maria Julia

Fonte: Adaptado de Silva (2008, p. 86).

Na segunda Exposição Geral, realizada 1880, nenhuma mulher foi premiada, o que consideramos curioso tendo em vista o notável número de mulheres ganhadoras no evento anterior e nos consequentes, especialmente como expositoras externas. Dentre as ganhadoras como expositoras externas em 1882, destacamos Maria

Constança Lopes Rodrigues, que recebeu medalha de prata (SILVA, 2008, p. 88-89).

Maria Constança é de uma família de artistas: filha de João Lopes Rodrigues, um dos pintores fundadores da ABAB e seu segundo gestor, e irmã de Manoel Lopes Rodrigues, importante pintor do final do século XIX e início do XX. Em 1884, Maria Constança, juntamente com Andreлина Spinola e Etelvina Rosa Soares, matricularam-se como as primeiras alunas da ABAB, marco significativo da história das mulheres artistas da Bahia, que pode ser melhor dimensionado se considerarmos o ingresso de mulheres em anos seguintes.

A matrícula dos alunos na Academia de Belas Artes era registrada nas atas das sessões da congregação. Com base nessa documentação, Viviane R. Silva analisou e apresentou, em seu trabalho, uma lista nominativa dos alunos que ingressaram na Academia entre 1878 e 1894. Analisando essa lista, apresentada pela autora na forma de uma tabela, apuramos um total de 136 alunos. Entre eles, encontramos 108 nomes do sexo masculino e 28 do sexo feminino, estimando assim um percentual de 79,5% homens e 20,5% mulheres; número significativo, sobretudo se considerarmos que as primeiras mulheres ingressaram somente na turma de 1884. As alunas e seus anos de ingressos estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Alunas matriculadas na ABAB (1884-1893).	
ALUNAS	INGRESSO (estimado)
Andreлина Spinola	1884
Etelvina Rosa Soares	1884
Maria Constança Lopes Rodrigues	1884
Amália da Silva Freire	1886
Carmesina Joanna Rebello	1886
Chrispiniana Motta da Conceição	1886

Constança Maria de Jesus	1886
Esther Acrisia Coelho	1886
Eulalia Augusta de Mattos	1886
Hercilla Etelvina Filgueiras	1886
Irene Carolina de Souza	1886
Luiza da França Alves de Souza	1886
Margarida Martins Paiva	1886
Maria Amelia Velloso	1886
Maria Barbosa Maris Pinto	1886
Maria da Gloria	1886
Maria Gertrudes Alves de Souza	1886
Maria Magdalena de Mattos	1886
Marianna de Freitas Martins	1886
Melania de Freitas Martins	1886
Ursulina Santos	1886
Adelia Candida Pinto	1893
Clara da Silva Freire	1893
Elvina Candida Pinto	1893
Joanna Maria Alves de Mattos	1893
Maria Joanna Ferraz	1893
Maria Augusta de Oliveira	sem informação (até o presente)
Maria Julia David	sem informação (até o presente)

Fonte: Adaptado de Silva (2008, p. 97-99).

No ano seguinte ao ingresso das três primeiras alunas na ABAB, não foram realizadas matrículas de mulheres. É notável, por outro lado, o número significativo de ingresso de mulheres em 1886 e na década seguinte.

As primeiras alunas da ABAB destacaram-se nas Exposições Gerais de 1885 e 1887, quinta e sexta da instituição, respectivamente: Andrelina Spinola ganhou uma medalha de prata em 1885; Etelvina Rosa Soares recebeu medalhas de ouro em 1885 e 1887; e Maria Constança Lopes Rodrigues de prata, também nas duas ocasiões (SILVA, 2008, p. 90-91).

Entre os meses de fevereiro e março de 1892, Maria Constança Lopes Rodrigues e Etelvina Rosa Soares assumiram o cargo de alunas-mestras²³, passando a integrar o corpo docente da Academia de Belas Artes da Bahia, lecionando desenho de modelo vivo nas classes do sexo feminino, curso que, tradicionalmente, excluía as mulheres do ambiente acadêmico artístico. As primeiras alunas da instituição também foram suas primeiras mestras, elemento importante na inserção e ascensão delas, em particular, e das mulheres, em geral, no campo artístico da Bahia. Ao ensinarem desenho de modelo vivo, sua atuação certamente viabilizou a profissionalização de várias outras mulheres, antes proibidas de cursarem essa disciplina.

O reconhecimento de Maria Constança e Etelvina Soares no interior da ABAB é constatado pelo fato de que passaram a integrar o corpo de jurados da Exposição Geral de 1893, avaliando os alunos de desenho e pintura (SILVA, 2008, p.93).

A Academia de Belas Artes da Bahia, segunda instituição formativa em artes no Brasil, criada em 1877, foi palco para a inserção profissional e social de mulheres na segunda metade do século XIX. Pretendemos, aqui, lançar algumas luzes sobre a atuação das mulheres no interior da instituição, como expositoras externas, alunas, expositoras internas, mestras e júris de exposições.

Ao acompanharmos essas diversas atribuições em que as mulheres se fizeram presentes, emergiram as trajetórias das primeiras alunas da instituição, especialmente de Maria Constança Lopes Rodrigues e Etelvina Rosa Soares. Sabemos que muito ainda está por descobrir e problematizar sobre as primeiras mulheres com formação acadêmica em artes na Bahia, mas acreditamos ter dado um importante passo ao pautarmos essa discussão, que certamente será aprofundada posteriormente.

23 - AHEBA/UFBA, Salvador, Livro das actas das sessões da Congregação da Academia de Bellas Artes da Bahia, 1878-1895, envelope 38, acta da sessão de 17 de fevereiro de 1892, p. 43; ibidem, acta da sessão de 2 de março de 1892, p. 45.

Referências

CAMPOFIORITO, Quirino. **A missão Artística Francesa e seus Discípulos 1816-1840**. Série especial. Coleção História da pintura brasileira, v.2. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1983.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. A crise do colonialismo luso na América Portuguesa, 1750-1822. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **Academia Imperial de Belas Artes: “inspiração” da Academia de Belas Artes da Bahia**. In: 180 anos de Escola de Belas Artes, 1996, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **A historiografia da arte baiana na contemporaneidade**. XXIV Colóquio do Comitê Brasileira de História da Arte. Disponível em: http://www.cbha.art.br/coloquios/2004/anais/textos/74_maria_helena_flexor.pdf. Acesso em: 10 de out de 2019.

FREIRE, Laudelino de Oliveira. **Um século de pintura: apontamentos para história da pintura no Brasil de 1816-1916**. Rio de Janeiro: Fontana, 1983.

FREIRE, Luiz Alberto Ribeiro. O impacto da Academia de Belas Artes da Bahia na arte Oitocentista. In: VALLE, Arthur; DAZZI, Camila (org.). **Oitocentos: Arte Brasileira do Império à República**. Tomo 2. Rio de Janeiro: EDUR-UFRRJ; Dezenove Vinte, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 1992.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. **A arte de ter um ofício: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia 1872-1996**. Dissertação (Mestrado em História). Salvador: UFBA, 1996.

NOCHLIN, Linda. *Why there be no great women artists?* In: **Art and sexual politics**. Tradução Juliana Vacaro. Revisão técnica Juliana Vacaro e Júlia Ayerbe. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.edicoesaurora.com/ensaios/Ensaio6.pdf>. Acesso em: 01/11/2019.

PEREIRA, Sônia Gomes. **Arte Brasileira no século XIX**. Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

QUERINO, Manuel Raymundo. **Artistas bahianos**. 2. ed. Salvador: Oficina da Empresa A Bahia, 1911.

SILVA, Viviane Rummler da. **Pintores fundadores da Academia de Belas Artes da Bahia**: João Francisco Lopes Rodrigues (1825-1893) e Miguel Navarro & Cañizares (1834-1913). Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Salvador: UFBA, 2008.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão artista**: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras entre 1884-1922. Tese (Doutorado em Sociologia). São Paulo, USP, 2004.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão artista**: Pintoras e Escultoras Acadêmicas Brasileiras. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Fapesp. 2008.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **O corpo inacessível**: as mulheres e o ensino acadêmico do século XIX. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 83-97, jan.-jun. 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1450/1297>. Acesso em: 20/07/2019.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. 19ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

VICENTE, Felipa Lowndes. A Arte sem história - mulheres artistas. (Sécs. XVI-XVIII). *Artis - Revista do Instituto de História da Arte da Faculdade de Letras de Lisboa*. Lisboa, nº 4, 2005, p. 205-242. Disponível em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7395/3/ics_FLVicente_Arte_LAN.pdf. Acesso em 1 de agosto de 2020.

Fontes

Arquivo Histórico da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia, Salvador, livro para as actas das sessões da Congregação da Academia de Bellas Artes da Bahia 1878-1895, envelope 38, acta da sessão de 17 de fevereiro de 1892.

Arquivo Histórico da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia, Salvador, livro para as actas das sessões da Congregação da Academia de Bellas Artes da Bahia 1878-1895, envelope 38, acta da sessão de 02 de março de 1892.

PARTE II
ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGENS E
METODOLOGIAS

Aspectos educacionais na Irmandade da Boa Morte

*Djalma de Jesus Santana
Solyane Silveira Lima*

Introdução

Este capítulo é fruto de pesquisa realizada para conclusão de curso de graduação. Tem por objetivo compreender os aspectos educacionais e as relações de natureza pedagógica que acontecem no âmbito da Irmandade da Boa Morte, buscando entender as práticas e abordagens em relação à educação que se realizam em uma teia criativa de mútuas trocas de saberes, assim como, suas particularidades. De modo que, a pesquisa está inserida no viés qualitativo, em consonância com que descreve Minayo (1994).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21).

Foi a partir dos encadeamentos das relações estabelecidas na Irmandade da Boa Morte que buscamos nos aproximar do objeto que dá forma à pesquisa e que se propaga através da subjetividade de mulheres negras com dupla pertença religiosa, desejosas por suas liberdades cidadãs e expressas nas práticas e representações das suas tradições pautadas na ancestralidade.

A sondagem tem como recorte espacial a Cidade de Cachoeira, de modo que o agente motivador é a Irmandade da Boa Morte e o referencial, as Mulheres Negras, suas atividades, ritos, costumes e

preceitos. Quanto à temporalidade, o trabalho apresenta uma história do presente, entretanto recuamos no tempo para contextualizar a gênese da Irmandade, nas expressões das tradições pertinentes à instituição.

A Cidade de Cachoeira figurou dentre os maiores entrepostos comerciais no período colonial e imperial, no XVIII-XIX e com um importante cultivo de fumo, de grande destaque na rota do tráfico negro. De acordo com Reis,

Cachoeira está localizada no Recôncavo Baiano, as margens do Rio Paraguaçu, navegável até sua foz na Baía de Todos os Santos, o que permite comunicação direta por barco com Salvador. Era o segundo porto mais importante da Bahia. Estava no coração da região dos engenhos, embora sua principal produção fosse o fumo. A maior parte da produção, no entanto, um fumo de pior qualidade, era utilizada como moeda no tráfico de escravos, sobretudo no Golfo de Benin, de onde vinha nessa época, a maioria dos escravos da Bahia. Muitos escravos reexportados para a região das Minas Gerais através da Bahia passavam por Cachoeira, que estava na rota desse tráfico interno. A cidade era, sob vários aspectos, um polo importante da empresa escravista colonial (REIS, 1988, p. 35).

Neste palco, mulheres negras, coadjuvantes pela estrutura socioeconômica e sociopolítica da sociedade vigente, construíam identidades significativas com o propósito de barganhar uma efetiva cidadania de modo a torna-se autoras principais de suas histórias de vida. Suas estratégias, em rede de solidariedade, sinalizavam a busca por uma autonomia social.

Foram estas histórias de vidas que nos impulsionaram a desenvolver a pesquisa, pautada na realidade expressa nas entrevistas²⁴ concedidas por três irmãs da Boa Morte²⁵, que, partícipes

24 - Segundo Paul Thompson (1992, p. 258), "O objetivo de uma entrevista deve ser revelar as fontes do viés, fundamentais para a compreensão social, mais do que pretender que elas possam ser aniquiladas por um entrevistador desumanizado 'sem um rosto que exprima sentimentos'".

25 - As três irmãs da Boa Morte, Dona Neneu, Dona Belinha e Dona Dalva, assinaram o termo de cessão autorizando o uso das entrevistas para fins acadêmicos.

desta rede solidária de troca de saberes, enfatizam e estimulam uma educação que se propaga de geração em geração, pautada na transmissão oral. Dessa maneira, a História Oral foi o fio condutor dessa pesquisa. Conforme sinalizam Amado e Ferreira:

O objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado por intermédio da memória dos informantes; a instância da memória passa, necessariamente, a nortear as reflexões históricas, acarretando desdobramentos teóricos e metodológicos importantes (AMADO; FERREIRA, 1996, p. 15).

Para Carlos Rodrigues Brandão (2001) há várias formas de educar e vários modelos de educação. Ela existe difusa na sociedade e a escola não é o único lugar onde ela acontece. “A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho, como vida” (BRANDÃO, 2001, p. 10).

Assim, entendemos que no interior da Irmandade da Boa Morte existe uma forma de educar não sistematizada, porém, traçada numa estrutura de transmissão de troca de saberes e costumes, que se realiza através da memória e da oralidade e é capaz de despertar o sentimento de pertencimento a uma identidade social a partir de valores e apropriação de uma ancestralidade.

Aspectos educacionais na irmandade

As irmandades eram instituições para os negros e negras, cativos e recém-alforriados, o local de atuação social onde esses homens e mulheres enxergavam como oportunidade de “ascensão social”. É nesta perspectiva que as irmandades proporcionavam aos seus membros uma comedia melhoria no labor diário. A despeito de serem genuinamente constituídas por pessoas de cor que

continuavam subordinados aos “senhores”, homens brancos, sob a égide do cristianismo, ou seja, da igreja católica, como descreve Gonçalves,

Embora tenham constituídos suas irmandades, os negros e os mulatos continuavam subordinados ao controle dos brancos; eram organizações leigas, mas “tinham sua direção diretamente subordinada ao vigário que controlava as decisões”. Essa subordinação corresponde à fase de mudança das instituições católicas “fim do regime do Padroado”, e foi necessário ao clero tomar medidas que garantissem sua unificação e sua autoridade sobre os leigos, “organizados em irmandades, confrarias, com lideranças leigas e autônomas”. O clero retomou o controle e centralizou o poder no Papa. Esse processo ficou conhecido como a “romanização do catolicismo brasileiro” (GONÇALVES, 2010, p. 332).

Igualmente, as irmandades ressaltam uma discreta e comedida autonomia, portanto, foi possível forjar significativas identidades sociais nos levando a crer que foi terreno fértil para o germinar da semente de uma “consciência negra”, a qual projetou-se para o futuro. E na contemporaneidade são observadas, conservadas através das tradições, dos costumes, dos ritos, das cantigas, das vestes, dos acessórios e na culinária capitaneados pela Irmandade da Boa Morte no agir e interagir de seus membros.

A Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte foi fundada no século XVIII na cidade de Salvador, segundo Pierre Verger,

A Irmandade da Boa Morte funcionou inicialmente na ladeira do Berquo, nos fundos da Igreja da Barroquinha e as mulheres nagôs, independentes, comerciantes empreendedoras, que enriqueciam mais que os homens, donas de suas casas, de uma aparência católica praticante, dirigentes das cerimônias escondidas de candomblé, conseguiram demonstrar seu espírito de dominação na criação de irmandades católicas como é o caso da Boa Morte (VERGER, 1999, p. 53).

Uma hipótese para a transferência da Irmandade da Boa Morte de Salvador para a Cidade de Cachoeira perpassa pela intencionalidade de mulheres gestoras da irmandade, estimuladas do ponto de vista socioeconômico. Neste particular é possível elencar a pujança do desenvolvimento da cidade de Cachoeira, no alvorecer do século XIX. Esta justificativa é corroborada por Machado (2013, p. 41-42), quando afirma que “um dos motivos para que essa transferência tenha ocorrido foi a facilidade de comunicação entre Salvador e Cachoeira com a implantação em 1817, da navegação a vapor”.

Portanto, é possível que para além desse fator, a transferência da irmandade da cidade de Salvador para Cachoeira também esteja ligada às histórias de vida de mulheres negras, aguerridas, as quais não admitiam curvar-se às ideologias impregnadas de preconceitos, advindas de todas as camadas da sociedade.

Elas foram e são defensoras dos seus direitos individuais e coletivos, manifestando e opinando para além do contexto da irmandade no exercício do “poder simbólico” tal qual designado por Bourdieu (2010, p. 7), “o poder simbólico, é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daquele que não querem saber que lhes estão sujeito ou mesmo que o exercem”.

Sendo assim, o poder se expressa quando essas mulheres se instrumentalizam através do conhecimento, trocas mútuas de saberes, e desenvolvem seu projeto de construção de mundo com a perspectiva de uma sociedade mais igualitária, no qual o discurso tem que se harmonizar com a conduta, aqui o poder se evidencia.

Neste processo, as histórias, as trajetórias e as vivências destas mulheres são referendadas por suas memórias, individuais e coletivas; descortinadas numa determinada realidade social. Acerca da memória, afirma Michael Pollak (1992, p. 202), que: “A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. [...] a memória deve ser entendida também,

ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações”. Histórias de mulheres negras regidas por suas memórias.

Para Lima (2019, p. 1492), “Formada apenas por mulheres, a Irmandade da Boa Morte se constituiu em uma forma de resistência à sociedade patriarcal da época, em um meio de preservação da cultura africana e como local de solidariedade entre negras no século XIX”. Assim, a Irmandade da Boa Morte se configura nos anais da história como a primeira associação exclusiva de mulheres negras e essa característica perpetua-se até os dias atuais. Sendo organizada administrativamente segundo o grau de subordinação, hierarquia e disciplina. Assim, seus principais cargos são: juíza, provedora, procuradora geral, escritã e tesoureira.

Juíza Perpétua: Irmã com mais tempo na irmandade. Guarda os segredos da irmandade, é a conselheira do grupo para todas as questões pertinentes a irmandade e para além desta. Zela pela conduta de todas as irmãs. Provedora: Ocupa-se dos preparativos da festa; da arrumação da roupa de Nossa Senhora e da igreja; confecção dos convites e organização nas irmãs nos dias da esmola; agenda a missa na paróquia.

Procuradora Geral: Auxilia a provedora na organização da festa, é seu o papel de levar a santinha, para a casa da provedora.

Tesoureira: Administra os recursos financeiros.

Escrivã: Auxilia na ornamentação da festa e na produção das velas, além de registrar em ata todos os acontecimentos ocorridos durante a festa (MACHADO, 2013, p. 50).

Para fazer parte da irmandade, a aspirante à irmã de bolsa²⁶ deve ser indicada por uma das irmãs, por parente, pela mãe ou se apresentar voluntariamente demonstrando interesse, ser negra, ter no mínimo 40 anos, fazer parte de religião de matriz africana, cultuar

26 - Uma espécie de noviça.

Nossa Senhora da Boa Morte e ter boa conduta. De acordo com Barbosa,

Para ser admitida como noviça, a mulher deve ser negra, com mais de 40 anos (madura), devota de Nossa Senhora e com bom “procedimento”, passando, atualmente, por três anos de observação, diferentemente do passado, quando esse período de observação se estendia por sete anos, com exigência de ser solteira ou viúva (BARBOSA, 2011, p. 57).

Como afirmamos inicialmente, a nossa pesquisa versa sobre os aspectos educacionais presentes no âmbito da Irmandade da Boa Morte. Foi neste cenário que formatamos o roteiro das entrevistas que trilharam em duas direções: 1. Sobre a trajetória e permanência na Irmandade da Boa Morte; 2. Sobre a rede solidária de troca de saberes que enfatiza e estimula uma educação propagada de geração em geração, pautada pela transmissão oral e expressa nos costumes, comportamentos e condutas.

Para melhor compreensão dessa proposta utilizamos o conceito de “Educação não formal”, cunhado por Gohn (2008, p. 98). Segundo essa autora, “a educação não formal envolve as aprendizagens políticas dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social”.

Na perspectiva descrita pela autora, em adição dos pressupostos de uma educação não formal, as pessoas inseridas neste processo educativo atuam, se apropriam e constroem história. Entretanto, isso ocorre à margem da formalidade postulada, estruturada e normatizada pelo Estado.

Assim, vislumbramos a existência de uma educação específica e peculiar inerente ao cotidiano da Irmandade da Boa Morte, com as transformações, mudanças e permanências atinentes à trajetória histórica, em adição as trocas de saberes e ao dinamismo

da sociedade a qual a irmandade está inserida. Dessa forma, o processo educativo no qual a irmandade da boa morte está imersa é uma dimensão da modalidade da Educação não formal.

Por certo, essas mulheres estão inseridas na sociedade cachoeirana e interagem na história como sujeitos. Observam, avaliam, apropriam-se, preservam e gestam identidades, sempre ancorada na ancestralidade e na tradição inventada em conformidade com o conceito cunhado por Hobsbawm (1997).

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento, através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível tenta-se estabelecer uma continuidade com um passado apropriado (p. 19).

É nesta perspectiva que as irmãs elaboram e tecem sua identidade, se organizam no interior da Irmandade da Boa Morte a partir de uma hierarquia que preza pela idade, tempo de entrada na instituição e respeito às tradições o que possibilita a produção de uma cultura própria.

Portanto, o exercício do educar na irmandade da Boa Morte ecoa nos seus fundamentos: ritos de passagens, transmissão oral (narrativa, oralidade), tradições com características implícitas de regularidade, estabilidade e uniformidade. E, através de seus costumes explicitados por valores, direitos, deveres e ou obrigações.

É como base nesse conjunto que se sedimentam as tradições dos membros dessa irmandade, razão pela qual as levam a tecer elos sociais. Elos que as guiaram na elaboração desta educação. Portanto, é com o propósito de instruir suas afiliadas e “famílias-extensas” com ênfase nos valores morais e éticos no campo sociocultural e político que se destina a formação na irmandade.

Um fato importante e que merece ser aqui mencionado foi o destacado papel das mulheres no sentido de defender e preservar a família negra. Elas foram as principais protagonistas das nossas muitas histórias de resistência contra a violência que se abatia sobre sua parentela. [...] Entretanto, o fato da família escrava não se basear necessariamente no casamento legal e nem mesmo na coabitação do casal, não desqualifica como relações de parentesco aquelas desenvolvidas entre seus membros. Nem no sentido afetivo, nem no biológico, torna essas relações menos intensas e significativas do que as que ocorrem nas famílias nucleares, convencionais (REIS, 1998, p. 22).

Por certo, a educação promove as suas afiliadas circulação e mobilidade na sociedade cachoeirana, e, por extensão, na sociedade baiana através de suas performances ou hábitos nas práticas geradas, no desempenhar de diversos papéis no universo da representação cultural.

Logo, é possível afirmar que os aspectos educacionais presentes no núcleo da irmandade se materializam no respeito à hierarquia e a disciplina e, com sólidas observações às questões de gênero, de geração e de seus pressupostos religiosos. E se manifesta através da obediência das irmãs mais novas às mais velhas, aquelas que detêm e que partilham os saberes que possuem, além do poder dirigente, e das divisões de tarefas na comunidade.

A ideia de educação no seio da irmandade não se restringe a noção de lectoescrita, tampouco dos saberes expressos no intramuro escolar, mas sim no processo basilar de uma educação para cidadania - “conduzir pelas mãos” - que recebe orientação imprimindo uma atenção direcionada para a praticidade do cotidiano de cada indivíduo, na capacitação e no influenciar comportamental, conforme podemos observar nas falas das irmãs Tia Belinha²⁷ e Dona Dalva²⁸:

27 - Adenildes Ferreira de Lemos, 71 anos.

28 - Dalva Damiana de Freitas, 90 anos.

[...] as mais antigas, que tá mais antiga lá, sabe mais das que está chegando né, aí passa para quem tá se iniciando, chegando (Tia Belinha, São Felix, 2017).

[...] desde que entramos na irmandade temos que ter uma vida social mais regrada né meu amor, de cair em bebedeira e nem essas coisas todas e não pode, não é para acontecer isso, por quê? pelo respeito que nós ganhamos né, a pessoa chega, né? minha tia ou minha mãe ou minha vó. E uma pessoa praticando coisa que não né, já fica até você mesmo diz, poxa, aquela velha lá, risos, né isso? Então tem que ter exato isso (Tia Belinha, São Felix, 2017).

[...] Dentro do exemplo da manifestação da irmandade temos que ter a realidade, o respeito, tem que ter o procedimento de que aquilo deve ser congregado com moral (D. Dalva, Cachoeira, 2017).

A Boa Morte é união, é observada principalmente as que estão entrando agora, novata, são observadas porque não vai entrar logo assim, porque é uma irmandade. Essa irmandade é observada, onde exige respeito. Existe algumas preocupações assim, as preocupações é passar a vista de cada uma, no qual tá penetrando a modernagem agora não respeita mais, tinha aquele respeito e tem, porque quando nós entrávamos em visão da festa, se por acaso nós tivéssemos um marido, nós tínhamos que ter a responsabilidade e o respeito, não vacilava. Então pra os que estão entrando agora não sei se elas estão cumprindo, porque a gente cumpria e graças a Deus com esse cumprimento que a gente tinha, a gente não tem diferença de nada. Se algumas delas fizer a complementação diferente pra gente é uma falta de amor, falta de respeito por não considerar a onde está (D. Dalva, Cachoeira, 2017).

De igual modo, as irmãs explicam sobre a transmissão dos ensinamentos, bem como, a maneira de se comportar perante a sociedade externa e a comunidade. Vejamos a fala de Dona Neneu²⁹:

Oh! a passagem é feita pelas irmãs mais velhas, vai ensinando a nós mais nova. A gente tem que

29 - Neci Santos Leite, 59 anos, exerceu o cargo de escritã até agosto de 2018.

ter uma obediência rigorosa. Não pode dizer assim. Há, falou não vou fazer, não, ali é doutrina, é disciplina e tudo aquilo ali a gente para aprender para outras que vem entrando a gente poder também saber ensinar (D. Neneu, Governador Mangabeira, 2017).

[...] E o interesse pra você aprender, para você saber, você tem que dar a sua dedicação no máximo, que elas até elas, não se omitem de ensinar. Agora é do teu interesse querer aprender, por ser irmã, então tu queres aprender, tu tens que se dedicar. Se tu fores preguiçosa, há, você fica aqui, mas também você não aprende nada e que você não vai ver nada, porque lá é no horário. Agora pra público, uma fala o que quer, mas o segredo é na oralidade, é por isso que ali vem passando de geração em geração de uma pra outra, como se diz: de mãe para filha, de mãe pra filha como daí tem muitas, mãe pra filha, mãe pra filha. (D. Neneu, Governador Mangabeira, 2017).

[...] Eu não posso ter uma vida social vulgar, onde eu vou dizer assim, eu fui uma mulher de muitos homens, em bar, bebedeiras, não. E hoje é pior ainda, é muito restrito, porque uma irmandade, hoje você passa a me conhecer, amanhã se você vê eu fazendo algo, poxa aquela é a irmã da Boa Morte? Você vai achar um absurdo eu fazendo certas coisas. Então a gente hoje, tem uma felicidade, mas muitas coisas restritas (D. Neneu, Governador Mangabeira, 2017).

De certo, a interlocução das irmãs, membros da Irmandade da Boa Morte, apresentaram resultados que contribuíram para descortinar a existência de uma formação que se estrutura na periferia do sistema oficial de educação. E essa se manifesta no “conduzir pelas mãos”, no cotidiano da instituição.

Do mesmo modo, podemos observar que na dinâmica do cotidiano da irmandade da Boa Morte estão presentes trocas mutuas de saberes, as quais fazem a dimensão do educar, conforme sinaliza Luz:

No interior desses modos de afirmação e reconhecimento, importa observar mais atentamente

também a dimensão educativa e sua contribuição no surgimento e funcionamento de tais entidades, na medida em que a dinâmica associativa era formativa já que implicava na circulação de valores e saberes. Sendo assim, podemos dizer que muitas das realizações dos negros tomaram o caráter formativo e socializador da educação como algo fundamental na tarefa de construir a vida no contexto adverso da sociedade escravista (LUZ, 2013, p. 1).

Em nossa compreensão, são estes os pressupostos da educação vigentes no seio da irmandade, os quais estão fincados em uma sólida estrutura religiosa, de dupla pertença, de matriz Africana e ancestralidade, memória da terra natal, familiares e devoção católica a Nossa Senhora da Boa Morte. Bem como, os seus ritos pertinentes à dualidade de origem, em consonância com Castro (2005, p. 55), “As irmãs com muita desenvoltura frequentam rituais correspondentes às duas religiões”. Dessa maneira, percebemos que há um esforço desmedido para manutenção da cultura norteadas na ancestralidade africana e é nela que se forjam as identidades femininas na irmandade, além de reforçar os laços de fraternidade que as uniram e unem como verdadeiras irmãs.

A educação, portanto, é usada para apoiar a resistência cultural e a transmissão dos costumes e tradições. Assim sendo, nessa irmandade, as práticas educativas não seguem as regras vigentes, sistematizada na sociedade brasileira e em instituições escolares formais. A transmissão de saberes se faz cotidianamente, através da oralidade, não importando o lugar.

Ali está presente a divisão de trabalho, dos saberes e suas trocas na perspectiva que o outro tem, continuamente, um aprendizado a ser socializado ou a oferecer dentro de uma percepção de respeito, pois cada mulher diante da maturidade adquirida ao longo da sua trajetória de vida torna-se agente educadora e mantém vivo o princípio de resistência, permanência e transformações, os quais

foram sustentáculos para sobrepor as barreiras do tempo secular. Os mais velhos, Griôs, são assim, depositários da memória pregressa, via oralidade, no exercício e prática de sua realidade cotidiana, dos conhecimentos, das técnicas, das tradições e ritos.

Todo esse arcabouço são peculiaridades fundamentais e culturais que estão contidas no cenário da Irmandade da Boa Morte e neste viés ganham significados singulares, legitimando o processo educativo através da memória e da oralidade. Por conseguinte, é nesse repertório que se pauta a formação processual, de transmissão de saberes na Irmandade da Boa Morte.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente capítulo nos possibilitou compreender o processo educativo que acontece no âmbito da Irmandade da Boa Morte. A pesquisa buscou analisar os aspectos formativos e as relações de natureza instrutiva da Irmandade, buscando entender os estímulos, práticas e representações nesse processo e suas particularidades.

Observamos que nessa irmandade, constituída de mulheres negras oriundas das camadas mais humildes da sociedade local, com dupla pertença religiosa, elas são protagonistas de uma educação que se transmite de geração a geração, que se realiza e se perpetua numa estrutura hierárquica e disciplinada, compartilhada na transmissão de trocas mutuas de saberes e costumes, no viés da memória e oralidade. De modo que, ali se faz presente uma formação que não se restringe a noção de ler e escrever, aprisionadas nos intramuros escolares. E sim no processo basilar de uma educação voltada para a preservação da cultura e das tradições.

Portanto, esse processo educacional é usado para apoiar a resistência cultural, em oposição à ideologia que invisibiliza e aprisiona. Nesta perspectiva, tal educação se alicerça na transmissão

de saberes e suas trocas. Um aprendizado a ser socializado ou oferecido dentro de uma percepção de respeito, pois, cada mulher constitui-se em agente educadora, mantendo vivo o princípio de resistência e luta, os quais dão sustentação para que essa instituição secular sobreviva à passagem do tempo.

Enfim, a pesquisa lançou luz sobre a compreensão do caráter educativo presente na Irmandade da Boa morte, verificando que a formação das irmãs se realiza no processo de uma educação que oferece orientação através da transmissão de uma conduta norteadora para o cotidiano, capacitando-as para a permanência na irmandade e influenciando seus comportamentos.

Referências

AMADO Janaina, FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e abusos da história oral**. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARBOSA, M. S. Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte: Entre o Aiyê e o Orum. In: BAHIA. Secretaria de Cultura. IPAC. **Festa da Boa Morte**. Salvador: Fundação Pedro Calmon. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 40ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CASTRO, Armando Alexandre Costa de. **A Irmandade da Boa Morte**: memória, intervenção e turistização da Festa em Cachoeira, Bahia. Dissertação (Mestrado em Cultura e Turismo). Ilhéus: UESC, 2005.

HOBSBAWN, Eric; RANGER Terence (org.). **A Invenção das Tradições**. 6. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e Cultura Política: impacto sobre associativismo do terceiro setor.** 4ª. Ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Solyane Silveira. “O segredo é a Oralidade”: Práticas educativas na Irmandade da Boa Morte. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 19, n. 63, p. 1484-1500, out./dez. 2019.

LUZ, Itacir Marques da. Sobre o Caráter Educativo das Irmandades Negras no Brasil Oitocentista. In.: **Anais da ANPUH: Conhecimento histórico e diálogo social.** Natal-RN, 22-26 julho 2013.

MACHADO, Luana Verena Nascimento. **Poder feminino e identidade na Irmandade da Boa Morte.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Cachoeira: UFRB, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. **Histórias de Vida Familiar e Afetiva de Escravos na Bahia do século XIX.** (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Salvador-Bahia. 1998.

REIS, João José. **Magia jeje na Bahia: A invasão do calundu no pasto de Cachoeira.** *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 8, n. 16, 1988.

VERGER, Pierre. **Notícias da Bahia de 1850.** Tradução de Maria de Aparecida da Nóbrega. 2. ed. Salvador: Corrupio, 1999.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Entrevistas

Neci Santos Leite. Entrevista cedida a Djalma de Jesus Santana. 2017.

Adenildes Ferreira de Lemos. Entrevista cedida a Djalma de Jesus Santana. 2017.

Dalva Damiana de Freitas. Entrevista cedida a Djalma de Jesus Santana. 2017.

Narrativas de si: uma experiência no ensino de História

*Lusmar de Oliveira Vieira
Martha Rosa Figueira Queiroz*

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo analisar o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica na qual utilizamos a metodologia das narrativas de si vinculada ao ensino de História, a partir da análise de narrativas produzidas por estudantes do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia³⁰, situada na cidade de Cachoeira, Recôncavo da Bahia. A intervenção foi através da disciplina *Estágio Supervisionado em História II*, ministrada pela Profa. Dra. Martha Rosa Figueira Queiroz, no primeiro semestre de 2017, e desaguou na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da mesma docente. Colocamo-nos algumas questões: qual o tempo que a escola tem para a disciplina de História? O que fazer com esse tempo? Como fugir à tentação de querer “passar” todo o conteúdo? Nesse dilema, o que privilegiar?

Partimos de uma abordagem que incentiva a reflexão sobre a experiência do tempo na relação entre passado e presente no cotidiano dos alunos e na produção de relatos sobre suas experiências. O presente capítulo é tão somente um principiar, uma intenção de adentrar no campo da narrativização de si atrelada ao ensino/aprendizagem da disciplina histórica. Sobre narrativas de si, dialogamos com Delory-Momberger e, segundo a autora,

a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas

30 -O estágio aconteceu sob a regência da professora da Educação Básica Gleysa Teixeira, no 7º ano, turma F.

de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Nas últimas décadas foi possível sentir, no campo das ciências humanas, um processo de revalorização do sujeito e da subjetividade, a partir dos paradigmas interpretativistas e narrativistas. As relações dos sujeitos entre si, consigo mesmo, com o mundo e ainda mais, a maneira como sentem/interpretam/narram essas relações, são motivos de reflexão. A Nova História, nesse sentido, busca pensar a disciplina histórica não mais como uma ciência restrita ao passado, mas a partir da relação entre presente e passado, privilegiando o presente como via de acesso e ponto de partida para a reflexão histórica. Algumas características desse enfoque são o retorno da narrativa, das microhistórias e a valorização das tradições orais.

Também é importante ressaltar no âmbito educacional a valorização dos sujeitos escolares, estudantes, professores/as e funcionários/as, como agentes do conhecimento e não meros reprodutores dos conteúdos dos currículos, livros didáticos e teorias acadêmicas, afirmando um ensino de história que reconhece o vivido por professor/as e alunos/as entre suas referências. Como nos sugere Jorge Larrosa,

[...] para que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a

arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p.160).

A reflexão se insere no âmbito das pesquisas acerca do ensino/aprendizagem de História, utilizando como referência as pesquisas de Carmen Teresa Gabriel e Warley Costa (2011), Carmen T. Gabriel (2012), Ana Maria Monteiro (2002), Ana M. Monteiro e Mariana de Oliveira Amorim (2015), Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2009). É importante indagarmos o porquê de se ensinar/aprender História. Essa indagação nos leva a outra, mais abrangente, a saber: para que serve a História? Pensaremos as interrogações à luz das teorias benjaminianas sobre o conceito de história, a partir do documento datado de 1940, as *Teses Sobre o conceito de história*. Outro aporte teórico é o educador Jorge Larrosa (2004), que escreveu sobre a possibilidade da experiência na atualidade, experiência entendida como encontro e atravessamento, no sentido da transformação de si e do mundo, e não da conformação. De acordo com o autor, para que algo nos aconteça, efetivamente, é preciso um gesto de interrupção dos automatismos da vida cotidiana hodierna, cada vez mais irrefletida.

Sugerimos pensar a História como processo de relação temporal. Na tentativa de um rastreamento do que foi, estabelece-se uma distância com o que é uma ruptura do presente com o passado. Não acreditamos nessa ideia. O passado está presente.

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos ecos de vozes que emudeceram [...]. Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera (BENJAMIN, 1985, p. 222).

Ao observarmos mais atentamente a sociedade brasileira, na qual estamos inseridos, podemos facilmente notar inúmeras

permanências, e com elas a presença do passado. A colonização e a escravidão de povos indígenas e negros são questões ainda abertas, uma vez que nos colocam diante do desafio de pensarmos acerca das nefastas e atuais marcas que ambas instituições deixaram em nossa história. Em texto sobre os princípios que regeram a ocupação, por imigrantes europeus, das colônias agrícolas do sul do Brasil no século XIX, a antropóloga Giralda Seyferth (2002) nos ajuda a entender a perenidade das questões em torno da colonização e da escravidão no nosso País. Segundo a autora, desde o século XVI a diferenciação racial é utilizada para hierarquizar povos, “onde os brancos estão localizados no topo e os negros na base” (SEYFERT, 2002, p. 2). Conclusão similar encontramos no texto de Quijano (2010). A questão que se coloca é que a categoria raça atravessa séculos e, a despeito das mudanças legislativas, continua hierarquizando povos.

Nesse sentido, é latente na sociedade brasileira a marca do regime escravocrata: o racismo prevalece e permeia as práticas e o imaginário social. Conforme Muniz Sodré,

O imaginário é categoria importante para se entender muitas das representações negativas do cidadão negro, quando se considera que, desde o século passado, o africano e seus descendentes eram conotados nas elites e nos setores intermediários da sociedade como seres fora da imagem ideal do trabalhador livre, por motivos eurocentrados (SODRÉ, 1999, p. 244).

O mesmo eurocentrismo que advoga para si o *status* de única racionalidade válida, e que afirma a superioridade da Europa e dos europeus frente aos povos negros e indígenas, tentando que esses acreditem que não há o que questionar no padrão no regime de injustiça racial instituído desde a modernidade (QUIJANO, 2010, p. 86).

As leituras acima nos ajudam a compreender a manutenção e acentuação das desigualdades raciais no em nosso país. Poderíamos arrolar dados infinitos, infelizmente. Mas, basta uma leitura do Atlas da

Violência, 2020. Conforme a pesquisa, “em 2018, 68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras” (CERQUEIRA; BUENO, 2020, p.37) e, ainda, “entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio apresentaram um aumento de 11,5% para os negros, enquanto para os não negros houve uma diminuição de 12,9%” (ibidem, p. 47).

Portanto, a exploração e a divisão injusta dos bens materiais e culturais se perpetuam. Nesse sentido, devemos sempre nos questionar acerca dos sujeitos que têm se beneficiado dos avanços técnico-científicos e sobre as reais garantias de direitos que o Estado moderno tem oferecido à maioria da população. É imprescindível a reflexão de como sentimos-vivemos o processo histórico. É indispensável que todos, a partir de si e de suas práticas cotidianas, reflitam e questionem as suas experiências do tempo presente e o quanto elas são permeadas pelo passado. E acreditamos que o ensino de História possa contribuir muito nesse sentido.

A concepção do conceito de História adotada por Walter Benjamin (1985) nos interessa. Trata-se de uma crítica e um convite, ou melhor, uma convocação para a resistência e o combate a um inimigo que não tem cessado de vencer: aqueles que oprimem, aqueles que iludem, aqueles que enfraquecem nossa existência. Benjamin afirma uma complacência entre os vencedores do passado e os do presente. Astúcia, coragem e confiança devem ser os guias espirituais dos oprimidos em direção à mudança. E, nesse sentido, o estudo da História é fundamental, pois confirma a permanência da exploração concretamente sentida nas existências.

As reflexões benjaminianas nos ajudam a pensar a história enquanto prática, enquanto experiência efetiva, ou seja, experiência transformadora de si e, conseqüentemente, do mundo. A partir de si, do si-vivendo, sentindo/sofrendo a História do outro e a palavra do outro, cumpre a instauração de outras palavras, outros sentidos, outra experiência. A partir do esgotamento de sentido, da percepção

do absurdo, do arbítrio e da injustiça que vão se arrastando ao longo dos tempos. Porque a história continua, e para haver redenção é preciso que haja reparação.

Para efeito de ilustração, comentarei um aspecto da vida nacional no qual o movimento reparação-redenção se materializa. Trata-se da política cultural voltada para preservação do patrimônio nacional. Foi necessário uma série de mudanças na agenda acadêmica, política e social relativa à memória do País³¹, inclusive com forte participação dos movimentos sociais, para que fosse reconhecido o valor patrimonial dos bens culturais afro-brasileiros. Ao abordar um projeto voltado para preservação da memória indígena, na década de 1980, o antropólogo Ordep Serra destaca que o referido projeto:

tinha ambição maior, a saber, corrigir um sério defeito da política cultural brasileira: reparar seu etnocentrismo, sua fixação eurocêntrica. Logo passou, também, a promover iniciativas voltadas para a defesa dos valores do patrimônio negro do Brasil (SERRA, 2005, p. 173).

Portanto, a atitude de promover políticas públicas que contribuam com a preservação dos bens culturais afro-brasileiros, a exemplo do tombamento e/ou reconhecimento e salvaguarda de alguns patrimônios, é uma forma adequada de expressar disposição em redimir, no sentido de redenção/correção, práticas excludentes.

A experiência, entendida como aquilo que nos acontece (LARROSA, 2004), está submetida a determinados paradigmas políticos e culturais que reforçam e legitimam o poder: o paradigma colonial, o paradigma patriarcal, o paradigma capitalista. Ideais e abstrações que contornam e confundem as existências oprimidas. A crença num progresso contínuo e a inferiorização das culturas tradicionais, a administração das sensibilidades e dos desejos.

Podemos pensar o quanto a história, como detentora de uma representação do passado, constrange a multiplicidade de memórias,

31 - Sobre a temática, ver: Zamboni (2007), Lima (2012) e Serra (2005).

as experiências de memória; ou seja, constrange o ser na sua relação fundamental com o tempo. Enfim, toda essa crítica parte de uma interpretação da leitura de autores como Benjamin e Larrosa, mas também da própria experiência do tempo. Voltando nossa atenção para o ensino/aprendizagem do conhecimento histórico escolar, devemos pensar na natureza epistemológica desse conhecimento, aí as categorias: narrativa, tempo e memória são fundamentais, sendo assim, devemos também pensar como elas incidem no campo do ensino de História na Educação Básica.

Diante disso, questionamos se escrever sobre si pode contribuir para um ensino-aprendizagem de História, e respondemos afirmativamente. A contribuição se dá a partir de uma metodologia que privilegia a produção narrativa dos sujeitos sobre si, uma atividade de pesquisa, tendo a si mesmo como campo de conhecimento. Diferente de um método de recepção e reprodução irrefletida de discursos. A partir disso, podemos dizer que a ideia/proposta de utilizar a metodologia da narrativa no desenvolvimento do estágio supervisionado em História no Ensino Fundamental surge de uma inquietação: o distanciamento dos conteúdos desenvolvidos da realidade dos educandos de outro tempo e de outro espaço, por exemplo, da Antiguidade Clássica europeia.

A noção de um professor detentor de um repertório de conteúdos, que por sua vez devem ser transmitidos para alunos destituídos é diferente da de um educador interessado em construir algo coletivamente. “Como se o conhecimento se desse sob o modo da informação e como se aprender não fosse outra coisa que adquirir e processar informação” (LARROSA, 2004, p.155). O educador pode contribuir no processo de desenvolvimento de capacidades crítico-reflexivas, quando ele participa com os alunos de atividades re-criativas e reflexivas, aproveitando os encontros para a produção de sentidos.

Em um texto sobre narrativas de si e histórias de vida em processos formativos, Elizeu Clementino Souza diz que:

[...] ao se buscar o recurso às histórias de vida como fonte para a elaboração de estudos sócio-históricos dos processos educacionais, entende-se que são fontes potentes para a consideração dos processos de dotação de sentidos das experiências dos sujeitos. A história da educação e as práticas de formação têm sido, no caso brasileiro, duas importantes vertentes nas quais se fazem presentes as histórias de vida. Nesse quadro, a leitura brasileira dos textos de A. Nóvoa, C. Josso, G. Pineau e P. Dominicé tiveram um papel significativo (SOUZA, 2008, p. 33).

Dessa maneira, as narrativas de si, como metodologia, colaboram no processo de aprendizagem, pois à medida que vão sobressaindo, todos vão aprendendo um pouco mais sobre o fato da existência, pois cada ser singular tem algo a ensinar e a aprender. Nessa perspectiva, não tomamos como ponto de partida a História ocidental, americana ou nacional. E sim uma História mais íntima e pessoal, componente daquelas outras. O território é o corpo, o corpo-sujeito; na casa, na rua e no sonho. Trata-se, em primeira e última instância da vida, de histórias de vida e a maneira singular de dizê-las.

Então, as narrativas de si como metodologia contribuem para uma reflexão da experiência de temporalidade. Não se trata daquele tempo remoto, daquilo que aconteceu, mas do que está acontecendo. E o que está acontecendo? Essa questão nos leva até um sujeito, o sujeito do/ao acontecimento – aquele a quem a coisa acontece. No nosso caso, os estudantes da educação básica. A proposta foi de iniciar com os educandos um processo de construção narrativa acerca de si, onde qualquer indício do presente contribui para a investigação de sua própria história. Fragmentos de memória, uma fotografia antiga, um bilhete esquecido no fundo de uma gaveta, cartas, registros práticos do cotidiano, a rotina etc. Pensar sobre sua própria história é um importante exercício. Produzir e compartilhar narrativas pode

fazer emergir singularidades, mas também demonstrar aspectos comuns, que evidenciem o pertencimento a determinado grupo, a determinada cultura. Neste sentido, Benjamin nos diz que:

Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a em produto sólido, útil e único? (BENJAMIN, 1985, p. 221).

O acontecimento e a atualidade estão incrustados de permanências, de ressonâncias. A práxis da narrativização de si possibilita se dar conta de sua inserção em determinado coletivo, em/de determinadas tradições e pode impulsionar a atividade transformadora, de rompimento e instauração de novos modos de existência, a partir da reflexividade. A narrativização pode ser uma abertura para melhor compreendermos nossas práticas, nossos modos de agir e representar a nós mesmos e o mundo histórico-social.

Memória, experiência e narrativa

Consideramos a escuta e a memória como elementos inerentes ao processo de narrativização de si, um exercício de reflexividade. Ao narrar, somos levados a perceber de quantas histórias somos feitos, de quanto passado cabe no presente. O si-narrando trabalha com fontes, as memórias. O si-lendo é crítico. A escuta da polifonia do real e a instauração de uma prática reflexiva e narrativa pode contribuir para a tomada de consciência histórica pelos sujeitos. Ao adotarmos a metodologia das narrativas de si no desenvolvimento do estágio supervisionado, o intuito foi incorporar, na medida do possível, conhecimentos acerca de si das/dos estudantes, articulando-os ao ensino/aprendizagem de História.

Ler requer atenção. Antes de interpretar é importante escutar, a si mesmo e aos outros. A leitura assume um caráter ativo no

procedimento de afirmação de si, ao nos dispormos a ser aquilo que somos, quando nos perscrutamos. E conforme Paulo Freire (1989), lemos antes o mundo, e só depois lemos com as palavras, em um processo relacional que envolve leitura de si e do mundo.

Acreditamos na relevância da produção discursiva pelos sujeitos/estudantes, quer sejam discursos escritos e/ou orais, a sugestão é que, a partir da leitura ativa de si e do mundo, ocorra uma tensão com aquele discurso arraigado, hegemônico e homogeneizador, constante e reafirmador da linearidade temporal e das benesses do Estado nacional. Aqui, consoante ao pensamento de Roger Chartier (1990, p. 80), devemos “compreender como a articulação dos regimes de práticas e de séries de discursos produz o que é lícito designar como a realidade, objeto da história”. Então, a contraposição discursiva, a partir do relato da experiência histórica dos/das discentes com o conteúdo tido como historiografia oficial corresponde à compreensão histórica que, segundo Chartier (1990, p. 83), “é construída no e pelo próprio relato, pelos seus ordenamentos e pelas suas composições”.

O exercício de narrar a si promove essa interação entre o vivido e a representação, uma tensão entre ficção e realidade que se processa pela experiência da linguagem. Sobre a relação entre experiência e linguagem, Larrosa (2004) nos inspira ao chamar a atenção para as tentativas violentas de eximir da linguagem a densidade, o sabor, o corpo. O autor traz a imagem de uma *língua despovoada*, que pode sintetizar o tipo de experiência a qual estamos submetidos nesses tempos pós ou hipermodernos; ela revela uma distância do ser e da sua morada, um ser sem ser, uma ausência de presença. Dificuldade de presença. Uma dificuldade de habitar a linguagem. Habitar esse espaço, espaço corpo, espaço tempo, espaço vida. Quando consideramos a vida como espaço, trata-se de tomá-la como lugar de produção e experiência da História, espaço de todo acontecer.

A memória pode ser, conforme Marcel Proust, involuntária e voluntária (RAMIREZ, 2011). Na primeira, trata-se de uma imagem que se impõe, uma reminiscência se envolve involuntariamente no sujeito do presente, convocando o passado. As mais variadas sensações podem nos guiar por paisagens ternas ou desalentadoras, mas sempre permitem novamente uma reflexão acerca da temporalidade; a segunda, diz respeito à possibilidade de nos dispormos à lembrança, trata-se de um exercício de escuta e atenção. Escutar, selecionar, ser selecionado. Ser-temporal, entremeado. Conforme escreveu o poeta Wally Salomão (2001, p. 75), “a memória é uma ilha de edição”. A edição se dá no presente, mas com o material do passado. É um território de disputa essa edição, pois compromete a questão identitária e incide na manutenção de determinado regime de poder.

Acreditamos na potência de uma prática *escutatória*, *inspirada* no texto de Rubem Alves (1999), como uma disponibilidade para a reelaboração da experiência do tempo. Nesse sentido, podemos dizer que estamos realizando o trabalho de historiadores, só que assumindo um caráter existencial, pesquisando-nos. E nesse proceder pela via da memória, chegamos à História, e aqui, um entrelaçamento; porque a memória e a História frequentam o ser, configurando-o. O si resgatado e resgatando-se enquanto um conto, pois o vivido não se resgata, a não ser pela via narrativa. Articulá-las, a memória e a narrativa com acuidade na dinâmica da existência, na instauração de uma ética (uma forma de conduzir a vida), apesar da permanente configuração e desestabilização daquilo que se é e que possibilita refigurar-se. Logo, o exercício de escrita e a posterior leitura de si devem proporcionar um processo de crítica, em que o narrador põe em questão a sua existência histórica.

O ensino de História que estamos aqui refletindo deve ajudar na crítica da experiência do tempo possibilitada pela produção narrativa. Conforme Larrosa nos indica, a experiência:

[...] e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA, 2004, p. 71).

Compreendemos que o material da narrativa é a linguagem, não só a letra, mas a vida. O humano faz-se e refaz-se pela e na linguagem; a experiência da realidade é mediada por ela. Assim, podemos marcar dois segmentos, o do vivido e aquilo que se diz sobre o vivido. A temporalidade incide infalível sobre a vida, nos dias que seguem à experiência do tempo, e é marcada por uma fugacidade dos acontecimentos que desorganiza o desejo, e que impõe a insatisfação desestabilizando a identidade.

O passado se torna campo de disputa, os vencedores dessa disputa têm o privilégio da memória. Podemos aqui indagar o porquê desse desejo de história. A História participa na formatação das identidades e está articulada à temporalidade. No contexto escolar, mais especificamente, o currículo e o ensino de História têm função discursiva importante na propagação e fixação de uma memória coletiva. Gabriel e Costa dizem que:

O ensino de História do Brasil apresenta-se assim, como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventado como “comum” e legitimado nas aulas dessa disciplina (GABRIEL; COSTA, 2011, p. 7).

Não se trata de uma completa relativização da História, mas de evidenciar a imposição vertical e unívoca de um modo de representação da História que desrespeita a pluralidade, a

multiplicidade de memórias e as experiências de memórias que se correlacionam nos limites de uma geografia demarcada. E Gabriel (2012, p. 200) nos convida a pensar a respeito das dicotomias: “narratividade versus cientificidade; subjetividade versus objetividade, interpretação versus explicação”.

Acreditamos num caminho mais profícuo, que se dá pela via interpretativa e problematizadora pelos sujeitos/alunos, tanto de sua história de vida e do seu cotidiano quanto daqueles discursos arraigados no currículo e nos livros didáticos para o ensino de História. A noção de ensino, se problematizada, parece carregar aquela ideia já mencionada, a de que alguém pode ensinar alguma coisa a outro alguém. É importante pensar nisso, insistir na questão. Educadores e alunos encorajados e encorajando-se diante da questão correm o risco da aprendizagem. Essa parada reflexiva, esse colocar-se em estado de escuta, é um caminho, e conforme Larrosa (2004), é preciso interromper, parar, ir devagar, apreciar os detalhes e se permitir suspender a emissão de opinião e juízo.

Para cultivar a arte do encontro é preciso desfazer um modelo hierárquico de saber. A concepção freiriana de ensino-aprendizagem, contida na *Pedagogia do Oprimido*, também desfaz a hierarquia de um professor/a que sabe e ensina ao aluno/a que não sabe e não ensina. Freire (1996, p. 80) questiona: “como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço outros eu?”. O processo de aprendizagem se dá de forma mútua, educandos/educadores e educadores/educandos.

Narrativas de si no estágio

Consideramos que cada ser-sujeito é singular e possui experiências e trajetórias também singulares, e a escola, mais

especificamente a sala de aula, é um espaço privilegiado para encontros. Cada encontro é único e deve ser aproveitado e cuidado, pois a partir dele podem irromper outras maneiras de ser e sentir a realidade. Cainelli e Schmidt (2009) afirmam que a sala de aula é um espaço onde se estabelecem relações em que interlocutores constroem significações e sentidos, novas formações e transformações. A partir do encontro e do conjunto de forças que compartilham desse mesmo espaço-tempo, convém pensar acerca das finalidades e propósitos dessas novas formas.

A intenção mais geral é a de elevação da potência vital dos seres, a fim de arranjar, cada vez mais, melhores condições de vida em sociedade. Uma intenção aparentemente pretensiosa, mas é o que de fato se espera de bons encontros. Estes devem animar em cada um dos seres-sujeitos envolvidos essa vontade de ser mais. As instituições, e a escola é uma delas, encontram-se em crise, ou talvez sempre estiveram; afinal, elas não têm contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e digna. Os sujeitos participantes de tais espaços não acreditam neles próprios e nem no que eles podem. E os espaços se tornam capturadores do tempo e restritivos de qualquer tipo de experiência e transformação.

Fernando Seffner nos diz que um dos objetivos das aulas de História é:

[...] possibilitar que o aluno se interrogue, sobre sua própria historicidade inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade a qual pertence, o país, o estado etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia (SEFFNER, 1998 apud SEFFNER, 2013, p. 61).

Procuramos, através do exercício das narrativas de si, a reflexão desses lugares de pertencimento, não só a família, a sociedade, mas

também o tempo, que desvela o regime de historicidade ao qual estamos inseridos, e de como nossa prática de vida é atravessada por ele. Trata-se de uma reflexão crítica sobre o nosso tempo, que a disciplina História pode despertar nos alunos-sujeitos, a partir de fatos do cotidiano, nas práticas sociais, as relações entre homens e mulheres, negros e brancos, as representações midiáticas, a língua, entre outras situações do tempo presente nas quais somos testemunhas.

Diante de tais inquietações, surge uma vontade-necessidade de arriscar novas metodologias, mecanismos outros, distintos dos velhos jargões arraigados numa concepção conformadora da cultura escolar. Uma tentativa de caminhar no sentido da experiência reflexiva acerca das nossas vidas e das nossas histórias. A seguir, apresentamos, de maneira breve, como trabalhamos com os estudantes a metodologia das narrativas de si no contexto do ensino de História.

A professora regente do 7º ano, turma F, recebeu com certa desconfiança a proposta de trabalho com o exercício das narrativas de si. Os alunos e alunas aderiram, alguns se puseram a escrever com entusiasmo, como se estivessem esperando por aquele momento. Pode parecer estranho, pois se trata, aparentemente, de um exercício simples, escrever sobre si.

A partir da temática acerca do regime escravocrata no Brasil, por sugestão da professora regente, o estagiário procurou enfatizar as resistências. Indagou acerca do conhecimento dos alunos sobre os quilombos, ressaltando a importância da sua formação e apontando os quilombos mais próximos, existentes em Cachoeira: Iguape, Kaonge, Opalma, Kalolé e São Francisco do Paraguaçu. Procurou levar outros materiais, como jornais, revistas e imagens, para a confecção de cartazes sobre quilombos; ouviu e discutiu a música *Zumbi*, de Jorge Ben (1974), que fala da diáspora africana. Também aproveitou a data que ocorria a festa de Nossa Senhora da

Boa Morte, para refletir junto com os alunos sobre uma irmandade formada por mulheres negras que preservam elementos de matriz africana, e tinham como propósito a alforria e a ajuda na fuga de negras e negros escravizados.

Percebemos um distanciamento referente aos lugares que estavam tão próximos aos alunos e alunas. Tão longe, tão perto. Por exemplo, eles não identificavam os lugares acima citados enquanto quilombos. Também demonstraram não ter muito interesse na Festa da Boa Morte. Esse distanciamento há de ser tema das nossas aulas de História.

O objetivo da unidade consistia na reflexão das resistências negras ao regime escravocrata e, com o exercício das narrativas de si, poderíamos refletir acerca das sobrevivências de tal regime na sociedade brasileira contemporânea, a partir dos relatos dos/das estudantes, problematizando o tempo presente em tensão com o passado, e a percepção da História enquanto processo. Apesar de terem sido poucas aulas, acreditamos que a discussão foi encaminhada e possibilitou aos alunos e alunas a ampliação da sua capacidade crítica, a partir da reflexão sobre suas próprias narrativas.

Prosseguindo, os encontros foram intercalados, ora pelas atividades acima citadas, ora pelo exercício das narrativas de si. No primeiro encontro já solicitamos que eles escrevessem sobre si, que contassem um pouco sobre suas histórias, oralmente o estagiário falou um pouco sobre sua história. Pediu que fechassem os olhos, respirassem e pensassem sobre a suas existências. Noutra aula traçou uma linha do tempo ou uma linha da vida, iniciando com o nascimento e indo até o fim, e sublinhando o espaço do meio como sendo o espaço de todo acontecer. O estagiário pontuou 15 anos na linha da vida, pois era a idade da maior parte dos alunos e alunas. Pediu que refletissem como tinha sido a vida deles até ali. Noutros encontros, prosseguiu incentivando a produção das narrativas, sobre o lugar de nascimento, a família, a cidade e os projetos de futuro.

Antes do último encontro, o estagiário digitou as escritas dos alunos e as entregou impressas. Os alunos leram suas narrativas, num misto de excitação e constrangimento. Alguns, em seguida, tentaram pegar a história do outro, mas aqueles protegiam a sua história. Alguns, ao lerem, desconfiaram de si mesmos, e alguém disse: “não, não é nada disso, já mudou (risos)”, como um não reconhecimento na palavra.

Em outra atividade, o estagiário levou uma grande folha em branco e fixou no quadro. Contou-lhes a história oficial da ponte D. Pedro II, que liga as cidades de Cachoeira e São Félix, e sobre sua construção que fundamentalmente inclui interesses econômicos, servindo como elo para o escoamento de produtos entre a capital do estado, o Recôncavo e o Sertão baianos. Mas, para além do aspecto macro, a ponte participa do cotidiano dos habitantes dessa região, que diariamente a atravessam. Então, o estagiário entregou-lhes fotos antigas e notícias de jornais sobre a ponte. Pediu aos alunos que refletissem sobre a experiência da travessia e narrassem uma crônica sobre tal movimento. Os alunos e alunas escreveram e, na sequência, foi pedido que pintassem a ponte na folha e fixassem suas crônicas, formando um grande mural.

Figura 1 – Mural desenvolvido durante o Estágio.



Fonte: Acervo dos autores (2017).

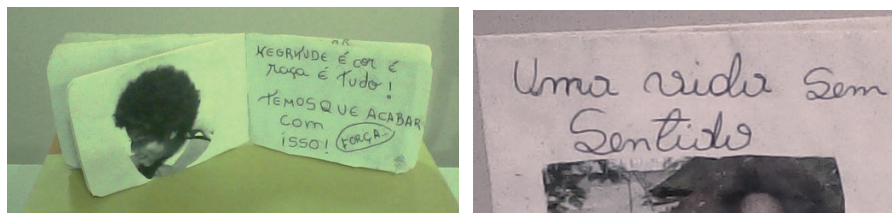
Podemos usar a imagem da ponte como metáfora da História, que promove encontros, permite atravessamentos. A História, assim como a ponte, é um elo que liga o passado ao presente, “um e outro inseparáveis”. É no hoje que ela se atualiza. Encontramos o Senhor Antônio – de 94 anos, negro, neto de escravizados – e seus quebra queixos. Ele vende esse doce realmente delicioso há mais de 50 anos, e seu sabor marcou as travessias do licenciando na sua estadia em Cachoeira. A ponte é um lugar que ocupa espaço na vida cotidiana e no imaginário dos habitantes, ligando duas cidades. Colocar a ponte na sala de aula foi uma estratégia para acessar as sensações e experiências que a travessia nos proporciona. O licenciando, morador da Residência Universitária, em São Félix, fez essa travessia muitas vezes. Momentos para refletir sobre sua vida, as duas cidades, o Rio Paraguaçu, os encontros que se dão na ponte, as histórias que se contam sobre a ponte. A docente, também moradora de São Félix, faz a travessia todos os dias, e também sente a ponte como um espaço-tempo de mudanças. Toda hora um deslocar.

Com essas impressões e os registros da longa conversa com Seu Antônio, o estagiário foi apresentando aos alunos a narrativa sobre as suas experiências na ponte, com o intuito de inaugurar as trocas e escutar as experiências dos/das estudantes. A proposta lançada foi que elas e eles imaginassem, inclusive a partir das memórias dos pais e avós, como era a vida na cidade antes da ponte de ferro e, em seguida, como eram suas experiências na travessia da mesma. Foram muitos os relatos orais, e a ponte, como destaca Jean-Noël Luc (1981. p. 14), mostrou seu papel de testemunha de distintas histórias, pessoas, experiências.

Na última atividade, a produção de um fanzine, foi solicitado aos alunos/as que trouxessem jornais, revistas e trechos de poemas ou letras de músicas que lhes despertassem algum interesse. Disponibilizamos papel, cola, tesoura e alguns fanzines como

exemplos, inclusive um produzido pelo estagiário. Enfim, a atividade juntaria as escritas já realizadas e finalizaria o exercício de narrativas de si, materializando-se no livreto. Dessa atividade, destacamos três fragmentos das narrativas produzidas por três diferentes alunas.

Figuras 2 e 3 – Imagens de fanzines produzidos durante o Estágio.



Fonte: Acervo dos autores (2017).

Primeiro fragmento: “Negritude é cor é raça, é tudo! Temos que acabar com isso! Força...” (Figura 2). Se pensarmos no conteúdo semântico e referencial do pronome *isso*, adentraremos num lugar pouco falado, mas muito habitado, o *racismo*. Que é evitado, silenciado, mas vivido, basta reparar os espaços ocupados por negros e por brancos na sociedade brasileira. É preciso reparar como o racismo está presente no nosso cotidiano, perpassando nossas relações intersubjetivas. O pesquisador Kabengele Munanga aponta que:

[...] no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial (MUNANGA, 2012, p. 10).

“Uma vida sem sentido”, este é o título de um fanzine produzido por outra aluna (Figura 3). O título nos coloca a pensar sobre várias questões, especialmente por vir de uma jovem. Em classe nos pomos a divagar sobre as possibilidades que o título nos ofertava

para pensar a vida, seus sentidos, nossas experiências e muitos fins no grande intervalo entre o nascer e o morrer. Baixa autoestima, baixa intensidade e ausência de sentido podem caracterizar um tipo de enfraquecimento da experiência (BENJAMIN, 1989, p. 115) e, conseqüentemente, a ausência da narrativa, e incorrer num desfalecimento identitário solapando por uma temporalidade fugidia. Sobre o fanzine, podemos dizer que já aí a aluna iniciou uma reflexão sobre sua historicidade, ao nomear, aquilo que é vivido, sentido. Começou a se dar conta que os despropósitos da existência podem provocar um descompasso no ritmo inflexível do automatismo cotidiano. Inicia-se um passo novo.

O terceiro fragmento é de uma estudante que, insistentemente, dizia não ter nada de interessante para contar, e escreveu: “acordo, mexo no celular, almoço, vou pra escola, durmo, acordo[...]”. Mas ela já contava, já dizia de si. Ela insistia que sua vida era muito desinteressante, que nada acontecia. Podemos arriscar uma interpretação desses fragmentos discursivos. Com Reinhart Koselek (2006), suspeitamos do enfraquecimento ou da ausência de um horizonte de expectativa. Imersos neste mundo saturado de agora, prosseguimos seduzidos pelas inovações da tecnologia e da ciência que velozmente perpassam nosso cotidiano, insinuando-se sobre nossos corpos, rearranjando nossa experiência da temporalidade. Num regime de historicidade que dita o efêmero, a fugacidade, o futuro já é aqui e agora. Dessa forma, mal sentimos, mal digerimos o vivido, ele escapa, escapamos. Ao mesmo tempo em que o presente se impõe, ele se esvai.

Considerações finais

No presente capítulo, foi possível refletir um pouco sobre a possibilidade metodológica das narrativas de si para o ensino/

aprendizagem da disciplina de História, no contexto da Educação Básica. Discorremos também sobre alguns aspectos das noções de memória e temporalidade que são inerentes à atividade narrativa. As narrativas de si têm como proposição a temática da vida dos sujeitos, alunos/as e professores/as do/no tempo presente. Nós que aqui estamos vivos, sentimos e narramos, a fim de compartilhar ideias e sensações não sob, nem sobre a História, mas com a História. Assim vamos juntos construindo um texto coletivo.

Este texto busca nos fazer pensar sobre nossa historicidade, revelando no tempo presente as marcas do passado. A leitura-escuta desse texto deve animar a interação dos sujeitos, a fim de reelaborarem estratégias de orientação da vida prática, articulando ideias, ao repensar criticamente as práticas do cotidiano.

Aqui, utilizamos as teses de Walter Benjamin, toda sua crítica à barbárie instalada no seio da cultura moderna capitalista, e sua concepção de História enquanto luta de classe. Mas, ao utilizarmos suas ideias enquanto inspiração, devemos estar atentos às especificidades e exigências da luta aqui no Brasil, onde o racismo ganha destaque nas práticas políticas de dominação colonial, que se perpetuam caracterizando a sociedade brasileira contemporânea.

Para finalizar, reafirmamos o potencial das narrativas de si para o ensino/ aprendizagem em História, como ponto de partida para reparar nas contradições sociais persistentes e auxiliar na construção de identidades. Urge atender às questões hodiernas, e a cada passo consolidar nossa posição no mundo, nosso lugar na História. Parte integrante, somos constituídos e constituímos uma História maior que vem sendo contada. Nós, professores e professoras da disciplina História na Educação Básica, nível escolar abordado nesse capítulo, devemos estar atentos à existência das variadas versões da História. Não se trata de eleger uma única, mas compreender os fins que orientam a elaboração de cada uma delas.

Referências

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1999.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985, v. 1, p. 222-234.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1989, v. 1.

BEN JOR, Jorge. Zumbi. In: **A tábua de esmeralda**. Gravadora Philips. São Paulo, 1974. 1 LP.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira, *et al.* **Atlas da Violência 2020**. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, Didática da História e Narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187-210, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley. Currículo de História, Políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educ. Real**, Porto Alegre, v.36, n. 1, p. 127-146, jan./abr., 2011.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. São Paulo: Contraponto, 2006.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUC, Jean-Noël. **La enseñanza de la historia a través del médio**. Madrid: Editorial Cincel, 1981.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História**: entre saberes e práticas. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC, 2002.

MONTEIRO, Ana Maria; AMORIM, Mariana de Oliveira. Potencialidades das narrativas de si em narrativas da História Escolar. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 15-31, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMIREZ, Paulo Niccoli. **A memória e a infância em Marcel Proust e Walter Benjamin**. Pag. 119-134. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/viewFile/4424/3478>. Acesso em: 10/07/2018.

SALOMÃO, Waly. **O mel do Melhor**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2001.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. *In*: GIACOMO, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 47-62.

SEYFERTH GIRALDA . Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n.53, p. 117-149, março/maio 2002. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192>. Acesso em: 07/04/2021.

SERRA. Ordep. Monumentos Negros: uma experiência. **Afro-Ásia**, n. 33, p. 169-205, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**. Identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: UFBA, 2004.

ZAMBONI, Ernesta. Apresentação. *In*: ZAMBONI, Ernesta (org.). **Digressões sobre o Ensino de História**. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

O processo de aprendizagem e o ambiente escolar

*João Paulo Bispo
Samile de Souza Carvalho
Elizabeth Rodrigues da Silva
Fabrício Lyrio Santos*

Introdução

Este capítulo visa discutir como o processo de aprendizagem transcende a sala de aula, envolvendo o espaço escolar e suas dificuldades. Ele é fruto da experiência desenvolvida pelos(as) autores(as) a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que, por meio do projeto aprovado no âmbito da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), promoveu o contato de futuros docentes com o “chão da escola”. Este contato possibilitou a construção de um olhar mais próximo da realidade escolar, sendo possível observar de perto as dinâmicas que constroem o cotidiano da escola, as estruturas, e o processo de construção do conhecimento.

A participação da UFRB no PIBID, no âmbito do Edital CAPES n. 07/2018, se deu por meio da elaboração e aprovação de um amplo projeto institucional que integrava nove Licenciaturas: Biologia, Educação Física, Física, História, Educação no Campo, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia. O subprojeto apresentado pela Licenciatura em História era composto por três núcleos e trazia como tema central a história local, a memória e o patrimônio cultural e material da região na qual está inserida a universidade, tendo como título: *O lugar da História na história dos lugares: Identidades, Memórias e Patrimônios no Recôncavo Baiano*.

A articulação entre os três núcleos permitiu ao PIBID-História uma presença efetiva em nove unidades escolares de Ensino Fundamental e Médio da região, abrangendo cinco municípios: Cachoeira, São Félix, Cruz das Almas, Governador Mangabeira e Conceição da Feira. Os dois últimos não se caracterizam enquanto sede de nenhum *campus* da universidade.

As atividades desenvolvidas nas escolas tiveram como objetivos específicos, dentre outros: pensar o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar como um todo; analisar a escola como um espaço sociocultural; refletir sobre a infraestrutura da escola e a apropriação do seu espaço e trazer à luz de questões sobre a infraestrutura, a partir da nossa presença nas escolas.

O presente trabalho foi confeccionado a partir de um breve relato sobre nossa inserção no Colégio Estadual Professor Edgard Santos (CEPES), seguido por uma breve revisão bibliográfica, onde visitamos algumas produções disponíveis acerca do assunto e, na sequência, utilizamos informações coletadas a partir da nossa presença e nossa experiência, efetivadas ao longo do segundo semestre de 2018 e durante todo o ano letivo de 2019. Também utilizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, organizado em 2017, como parte do diagnóstico da instituição produzido pelo grupo do núcleo 2 do PIBID como um suporte para as análises do “chão da escola”. Por fim, buscamos elencar as dificuldades geradas por uma infraestrutura precária e entender como elas afetam o processo de aprendizagem.

A importância do ambiente escolar

A prática da pesquisa educacional sempre traz grandes descobertas e, no PIBID, não foi diferente. Em meio a indagações, curiosidades e questionamentos, observando os movimentos e as manifestações de cunho educativo dentro e fora da sala de aula, fomos

trazidos para este lócus, o da dúvida: até que ponto a infraestrutura é uma determinante para o processo de ensino-aprendizagem?

Sabe-se que o processo educacional é muito amplo e por isso cabe aqui ressaltar que ele se manifesta de diferentes formas no cotidiano dos jovens, seja em casa, com a educação familiar, seja na escola, cuja responsabilidade é do professor e de todo o corpo escolar, o qual, atuando em conjunto, terá um papel muito importante na construção de significados que refletirão no desenvolvimento do estudante.

A aprendizagem escolar é um processo que se dá a partir da interação professor - estudante, onde os dois devem assumir, mesmo que em momentos alternados, a condição de protagonistas. Segundo o que aponta Paulo Freire (1996), ensinar não tem a ver com transferir conhecimento, o (a) professor (a) deve criar possibilidades para a produção deste pelo (a) educando (a), levando em conta a subjetividade dos estudantes, abrindo espaço para que estes possam manifestar seus saberes, garantindo ao processo de formação um modelo cíclico: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 12).

Professores e estudantes, no entanto, não são seres abstratos, mas sujeitos históricos concretos inseridos em uma determinada realidade sociocultural. A escola, portanto, como segmento importante do projeto educacional de ensino formal, é, em essência, a maior expressão da diversidade sociocultural e seu cotidiano se faz a partir das relações de convivência com a diferença e do compartilhamento desta nos diversos grupos sociais ali estabelecidos. Assim, o autor Juarez Dayrell define a escola como polissêmica:

[...] a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como algo universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica

implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (DAYRELL, 2001, p. 144).

Sendo assim, o espaço escolar é um ambiente de descobertas e trocas seja de informações, sentimentos ou vivências. A escola é um lugar de encontro, onde pessoas com culturas e pensamentos diferentes, juntas, compõem o universo escolar e protagonizam diversas manifestações socioculturais, onde os grupos vivenciam a mesma realidade dentro da sala de aula, corredores e áreas livres, mesmo que fora desse cotidiano a realidade seja outra. Tendo isso em vista, a escola surge também como um ambiente onde os conflitos e as diferenças não só se encontram, mas também aprendem a conviver.

Com isso entende-se que o meio também tem importância significativa na produção do conhecimento. Assim, surge um outro elemento que influencia de forma muito específica no processo de produção do conhecimento: o ambiente escolar. Os autores Sátyro e Soares (2007) concordam que a infraestrutura da escola é um fator que deve ser levado em consideração nas discussões em torno da qualidade do ensino. Assim, é importante refletir sobre a arquitetura do ambiente escolar como um todo e os seus reflexos, ainda que sutis, no processo de aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem não deve ficar restrito à sala de aula. O ambiente escolar como um todo deve ser levado em consideração e, se necessário, ressignificado, de forma que a arquitetura de cada espaço seja pensada também como um recurso didático, oferecendo diversas possibilidades para a construção do conhecimento. Por isso que no ambiente externo à sala de aula, as instituições escolares devem oferecer aos alunos muito mais do que “um espaço para ficar quando não estão na sala de aula” (FEDRIZZI, apud ELALI, 2003, p. 312).

De acordo com a interpretação do autor Juarez Dayrell (2001) à vista da leitura dos autores Ezpeleta e Rockwell (1986), a escola, enquanto um meio sociocultural permite processos de apropriação constante dos seus espaços, das normas e práticas. Esse movimento é fruto da interação entre o(s) sujeito(s) e a instituição.

Com as demandas da sociedade contemporânea e o surgimento de novas tecnologias, a educação tem sido repensada e já são percebidos nas salas de multimeios e até mesmo nas salas de aula, equipamentos como Datashow e acesso à internet, mas quanto à organização do espaço, as cadeiras ainda estão dispostas em fileiras e a oratória do(a) professor(a) ainda é hegemônica, ou seja, pouco adianta a adoção de novos recursos pedagógicos, se não houver um planejamento diferente (ROSA, 2012). Isso evidencia a importância da arquitetura e ornamentação do ambiente, agindo em consonância com o planejamento pedagógico.

A infraestrutura educacional brasileira é muito irregular e, por isso, há situações onde a precariedade da infraestrutura escolar impossibilita o acesso a recursos básicos como água potável, energia, conforto térmico, sanitários e rede de esgoto. Dessa forma, esses fatores também precisam ser pontuados como indispensáveis à estrutura da escola, contribuindo, em muitos sentidos, para a eficácia escolar (SÁTYRO; SOARES, 2007).

As cores que preenchem as paredes das escolas também merecem atenção nesta discussão devido à sua colaboração significativa na provocação de estímulos positivos os negativos para a aprendizagem. Por isso, é interessante que se pense as cores a serem utilizadas de acordo com o objetivo do espaço. A partir do que explana a autora Andréa Vieira (2017), percebemos que as cores presentes no espaço escolar precisam atender às necessidades de cada ambiente, como as de serem seguros, aconchegantes, estimulantes, criativos, divertidos, entre outras.

Inserção na escola

Nossa atuação no PIBID se iniciou com reuniões de planejamento e grupos de estudos onde foram discutidos textos de autores como Paulo Freire (1996), Luís Fernando Cerri (2009) e Juarez Dayrell (2001). Esses aportes teóricos foram muito importantes no embasamento crítico sobre o que é ensino-aprendizagem e o papel do professor dentro do espaço escolar.

Familiarizados com as discussões teóricas acerca da realidade escolar, chegou o momento da prática. O primeiro contato é sempre diferente, mas ao longo do programa pudemos vivenciar ótimos momentos e entendermos mais sobre as dinâmicas que se constroem dentro da escola. O contato com os estudantes e os funcionários foi bem enriquecedor e nos elucidou sobre a importância das relações sociais construídas nesse ambiente para a noção de pertencimento ao lugar.

Durante a nossa participação no programa, pudemos perceber também como os professores aprimoram suas práticas de ensino as deixando mais envolventes, inserindo atividades extraclasse, que, além de dinamizar as aulas, facilitam a aproximação dos estudantes com o objeto estudado, o que garante uma aprendizagem significativa e contribui para o processo de construção do conhecimento. Percebemos que o CEPES incentiva a participação dos alunos nos projetos educativos, seja dentro ou fora da instituição. Esta é uma prática adotada pela escola como uma alternativa para estimular a criatividade e tornar a aprendizagem mais efetiva a partir do incentivo à aproximação dos estudantes com os conteúdos operados em sala de aula.

Outra questão que precisou ser levada em consideração é a versatilidade do espaço escolar, que, apesar de ser um colégio com a infraestrutura prejudicada, existem tentativas de fazer dele

um ambiente suscetível à construção de aprendizagens. O que se aproxima do que foi definido pelas autoras citadas a seguir:

Se pretendemos ter uma educação que prepare para o exercício da cidadania, que reconheça seus direitos associados às suas responsabilidades, forme o cidadão consciente e crítico e ao mesmo tempo ofereça a todos, oportunidades de utilizar seus potenciais para desenvolver-se, é necessário que ocorram mudanças, a escola deve deixar de ser apenas um espaço de transferência de conhecimento para ser um espaço de resignificação (VALENTINI; MACIEL, 2014, p.10).

Quanto ao Colégio Estadual Professor Edgard Santos, que foi espaço da nossa inserção e pesquisa, ele está localizado no município de Governador Mangabeira, na região do recôncavo baiano, tendo 42 anos de fundação³². O colégio tem grande simbologia e importância para o município, e sua prática educativa vem se aprimorando ao longo dos anos, fortalecendo, assim, a educação local e ganhando credibilidade perante a rede estadual de ensino. Em função do fechamento do outro colégio estadual³³, também localizado na sede do município, fruto da iniciativa do Governo do Estado da Bahia no final do ano de 2018, a instituição, que até então era classificada como sendo de Porte Médio, em 2019 passou a ser de Porte Grande³⁴. O aumento do número de alunos exigiu que se fizessem alterações na estrutura física e organizacional da escola, bem como no planejamento pedagógico para atender à demanda desses(as)

32 - Importante assinalar que o município de Governador Mangabeira foi criado em 14 de março de 1962, através da Lei nº 1639, tendo completado, em 2020, 58 anos de emancipação. A população estimada em 2019 era de 20.722 pessoas, com taxa de escolarização (dos 6 aos 14 anos) de 95,6%. O IDEB registrado em 2017 nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública foi de 3,2, não diferindo da média da região. Dados disponibilizados pelo IBGE. Cf. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/governador-mangabeira/panorama>. Acesso em: 08/08/2020.

33 - Escolas Reunidas José Bonifácio.

34 - O Porte das Escolas (Pequeno, Médio, Grande e Especial) é determinado pelo governo do Estado e no caso do CEPES a última publicação que o confere a tipologia de Porte Grande encontra-se no Diário Oficial do Estado da Bahia, Seção Executivo. Salvador, terça-feira, 8 de janeiro de 2019 - ano CIII - nº 22.574.

novos estudantes no que tange ao acolhimento e a interação na comunidade escolar, visando garantir a continuidade e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, apesar dos problemas de estrutura física. Assim, entendemos que esta nova realidade acentua a relevância da função social do colégio na comunidade, já que se tornou a única instituição de ensino médio da rede estadual presente no município.

Resultados e discussão

A experiência no PIBID tornou possível a observação da realidade escolar e da estrutura do Colégio Estadual Professor Edgard Santos (CEPES). Foram essas experiências e observações do “chão da escola” que, aliadas ao referencial teórico acima discutido, à análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao diagnóstico da escola produzido pela equipe do PIBID, deram suporte para a construção da pesquisa.

O CEPES foi fundado em 1978 com o objetivo de democratizar a educação em Governador Mangabeira, tornando acessível a oferta de ensino para todo o município e classes sociais, já que na região só havia um centro educacional sustentado pela filantropia, onde alguns discentes tinham suas bolsas custeadas pelo estado e outros pagavam mensalidades, segundo o que afirma Geraldo Nóbrega, na entrevista que concedeu ao grupo do PIBID em 2019³⁵. Situado em um bairro residencial, a localização é de fácil acesso para quem mora na sede do município, e a prefeitura fornece o transporte para que os estudantes se desloquem de localidades mais distantes até o Colégio. Em 2001, o Colégio passou a abrigar estudantes do Ensino Médio, passando por algumas reformas que modificaram a sua estrutura, que até então, contava com apenas quatro salas de aula.

35 - Registre-se nossa homenagem ao sr. Geraldo Nóbrega, que veio a falecer em 2020.

O CEPES atende dois públicos bem distintos de Governador Mangabeira: os estudantes da zona rural - que em 2017 correspondiam a quase 70% do corpo discente, segundo o PPP da Escola - e os que moram na zona urbana, isto é, na sede do município. Essa questão traz à luz a discussão promovida por Juarez Dayrell (2001) que ressalta a diversidade sociocultural que existe dentro da escola e por isso é importante pensar a flexibilidade destes espaços, permitindo que cada estudante se aproprie do ambiente escolar de forma que seja possível construir uma noção de pertencimento àquele lugar.

Segundo o diagnóstico realizado pela equipe do PIBID, no início do ano letivo de 2019 a escola reunia 1.138 alunos (incluindo os discentes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA)³⁶. Em relação ao espaço didático-pedagógico, o Colégio possuía um total de 15 salas destinadas à realização das atividades pedagógicas, fazendo aqui referência às 12 salas de aula, uma sala de informática, uma sala de multimeios e uma sala de leitura³⁷. É conveniente ressaltar que, segundo o diagnóstico da escola, quando professores, funcionários e estudantes foram interrogados quanto às deficiências da escola, as suas respostas apontaram para questões na infraestrutura da Escola, reclamações que dividiram espaço com a falta de materiais didáticos, recursos pedagógicos e merenda.

No ano em que realizamos o diagnóstico na escola, constatamos que a quantidade de salas de aula não comportava o número de alunos matriculados. Por isso, as salas de informática, de multimeios e a sala de leitura receberam a função de salas de aula. Essa foi a alternativa dada pela direção do colégio em função da superlotação decorrente da extinção da outra unidade escolar

36 - Esse número difere daquele publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 08/01/2019, que indica a existência de 846 alunos (as) matriculados (as), isso porque o Estado tomou como base o Censo Escolar do ano anterior, 2018.

37 - Cabe aqui ressaltar que durante a presença do PIBID na escola, estava em andamento uma reforma de ampliação, na qual seriam construídas mais seis salas de aula.

de ensino médio do município, que já foi citada anteriormente, para amenizar os efeitos tais como desconforto térmico e agitação provocada pelo mesmo. No período diurno, por exemplo, horário com maior concentração de alunos, as salas contavam com a presença de, em média, 40 estudantes, quantidade que se mostrava mal acomodada no espaço disponível.

Segundo o vice-diretor da escola, em entrevista concedida à equipe do PIBID, as turmas foram sendo realocadas de acordo com o tamanho das salas, porém, ainda assim, as salas cheias fizeram parte da realidade do CEPES durante o período em que estivemos presentes na escola. Este é um fator que dificultava a realização de propostas pedagógicas mais dinâmicas por parte dos docentes. Dessa forma, essa limitação estrutural trazia empecilhos para o desenvolvimento pedagógico da escola, sendo uma dificuldade já prevista no Projeto Político Pedagógico de 2017, ou seja, este é um problema que atinge este colégio muito antes do fechamento do outro colégio. O Projeto Político Pedagógico da escola afirma: “há necessidade de ampliação, reformas e construção de desses e de outros espaços que possibilite um melhor desenvolvimento da proposta Pedagógica da Escola” (CEPES, 2017, p. 31).

É importante destacar que a descaracterização de salas como a de informática também causa um impacto na elaboração de aulas mais dinâmicas e participativas. Para o ensino de História, por exemplo, os professores poderiam estar utilizando a tecnologia como ferramenta na construção de significados e formação da consciência histórica já que, segundo Silva (2012), o acesso à internet permite o contato com experiências audiovisuais que vão desde assistir filmes e analisar imagens ao contato com fontes primárias, visitas a museus virtuais e até jogos de simulação histórica como o *Age of Empires* (Era dos Impérios), mencionado pelo autor como um dos mais interessantes. Esses recursos metodológicos interferem na memória

visual dos estudantes que participam ativamente do processo de aprendizagem, assegurando o que ressalta Cerri (2009) ao interpretar Paulo Freire: “não se trata de uma pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia que o tem como sujeito” (CERRI, 2009, p. 153).

Além das problemáticas em torno das salas de aula, observamos que a área livre da escola é pequena e tem poucos ambientes de sociabilidade. Apesar do pouco espaço disponível, as cores que preenchem as paredes do colégio foram escolhidas pensando na possibilidade de agir em consonância com o objetivo definido pelo Projeto Político Pedagógico (2017), onde argumenta-se a importância do incentivo à criatividade, levando em consideração as diversas subjetividades ali presentes. No pátio da escola, são encontradas paredes que recebem o amarelo como cor, estas podem ser constantemente associadas à alegria, poder e ação (FARINA, 2006 apud VIEIRA, 2017). Já no espaço que parece próprio para a reunião dos estudantes nos tempos livres, a imaginação dos alunos ganhou cor e forma com o auxílio da professora Karini dos Santos, responsável por ministrar a disciplina de Artes no Colégio, na construção do grafite presente em uma das paredes do espaço, resultado de um projeto desenvolvido na escola que também envolveu outras ações.

O pátio da escola divide espaço com a cantina, já que não há refeitório na instituição. O espaço é pequeno e a dificuldade de locomoção por dentro colabora para a demora na distribuição da merenda. Uma das alternativas para evitar que os estudantes passem todo o intervalo na fila, como aponta o vice diretor da escola, é liberar os estudantes minutos mais cedo para que eles possam receber a merenda e aproveitar o tempo livre no pátio. Observamos que, mesmo com essas medidas, aglomerações são inevitáveis, e isso acaba comprometendo a mobilidade na área.

Aquadra esportiva é um dos espaços mais versáteis do colégio, sendo ressignificado de várias formas por alunos, professores e pela

própria direção. É neste local que os alunos podem se movimentar, praticar jogos e fortalecer os seus laços afetivos. Também é este o lugar onde se realizam a maioria dos eventos da escola – a Semana da Consciência Negra é o maior deles. Porém, esta é uma das estruturas mais precárias da escola, conforme as informações coletadas durante o diagnóstico. A área está em reforma há 8 anos, o piso ainda está no cimento, não possui arquibancadas na estrutura. Com isso, as aulas de Educação Física, bem como o bom aproveitamento dos alunos, acabam sendo comprometidas.

É preciso pontuar novamente que o fechamento do Colégio José Bonifácio, em 2018, teve um impacto não só na organização do espaço escolar, mas também na organização social do colégio, já que o mesmo estaria recebendo estímulos de novas subjetividades advindas de grupos sociais até então imersos em outra realidade escolar. Em conversas com os alunos que vieram daquele colégio, “calouros” no CEPES, eles afirmaram que a escola é muito boa no que diz respeito à prática educativa, mas a interação com os novos professores estava sendo um pouco complicada. Além disso, o tamanho da sala de aula não atendia às necessidades dos estudantes, por serem – como já foi salientado – pequenas. Havia um grande desconforto espacial e térmico para assistir às aulas. Assim como os novatos, os alunos “veteranos”, que já estavam no colégio há mais tempo, também não se mostravam satisfeitos com a espacialidade proposta pela estrutura do Colégio.

Em consonância com o tema do nosso subprojeto no PIBID - “A História Local na História dos Lugares” – desenvolvemos no colégio um projeto de intervenção composto de quatro oficinas. Ao longo do projeto, experimentamos dois locais diferentes para a execução das atividades: a sala de aula e a sala de multimídias. Percebemos diferenças significativas no envolvimento dos estudantes nessas atividades. Na sala de aula, os estudantes se encontravam mais

dispersos, pareciam estar mais interessados em interagir entre si do que com a equipe do PIBID. Já na sala de multimeios, onde pudemos lançar mão de recursos didáticos audiovisuais, os estudantes pareciam estar mais dispostos a participar das atividades, socializar suas impressões conosco. Nesse sentido, atribuímos o resultado não só à utilização de alternativas metodológicas diferentes, mas também à mudança do espaço, que, além de proporcionar um maior conforto térmico, desconstruiu, em certa medida, a concepção de educação vertical que está implícita na sala de aula, deixando os estudantes mais a vontade para participar da oficina.

Como vimos, o melhoramento do espaço escolar é amplamente discutido pela direção do Colégio, já que há um entendimento quanto à importância da infraestrutura para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. A grande problemática gira em torno da perspectiva de que o sucesso escolar está restrito unicamente aos resultados. Nesse sentido, os governos dedicam-se à elaboração de políticas públicas que não levam em consideração a infraestrutura escolar, o que acaba por produzir um ambiente escolar insuficiente e que por vezes, não se apresenta em condições adequadas para acompanhar as exigências da sociedade atual (DUARTE *et al*, 2019).

Contudo, a partir das nossas vivências, dos relatos dos estudantes, professores e da vice direção, percebemos que problemas referentes à infraestrutura contribuem para as dificuldades acerca da efetivação do processo de ensino-aprendizagem e da implementação de outros métodos que possam valorizar a participação dos estudantes na construção do conhecimento, como sujeito ativo.

Considerações finais

Diante do estudo, verificamos a importância da infraestrutura para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, sendo ela um suporte metodológico necessário à construção do conhecimento.

A partir das leituras e da inserção no Colégio Professor Edgard Santos, percebemos que os desafios referentes à estrutura interna podem variar desde a escassez de insumos escolares, ou seja, falta de água, energia e até mesmo de rede de esgoto, à problemas na arquitetura do colégio, onde não se tem espaço suficiente para servir de abrigo às diferenças, alimentar a criatividade, construir uma noção de pertencimento e ser utilizado como um suporte para atividades extraclasse.

Não só as atividades pedagógicas clamam por um planejamento mais significativo para os(as) estudantes, mas a arquitetura escolar e sua infraestrutura também estão aquém de atender a necessidade da escola. Ela precisa ser pensada de modo a respeitar a diversidade e a fornecer para o processo pedagógico o suporte necessário para que este cumpra com os seus objetivos, além de reconhecer que alunos(as) e profissionais da educação são cidadãos de direito e devem ser tratados com dignidade, a começar pela estrutura física para garantir o mínimo de segurança. É necessário pensar nos espaços extraclasse como algo tão importante quanto o da sala de aula, ou seja, como um lugar que também tem a função de construção de conhecimento, que estimule a criatividade e provoque indagações e questionamentos entre os alunos, mesmo que em conversas informais.

Referências

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziela Ribeiro Soares. Edificações escolares: infraestrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Travessias**, v. 3, n. 2, 2009.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**. Ano X, Nº 20, p. 149-154, 1º Semestre 2009.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR EDGARD SANTOS (CEPES). **Projeto Político Pedagógico**. Governador Mangabeira: Colégio Estadual Professor Edgard Santos, 2017.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 137-161.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 24, p.40-52, 2003.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; GOMES, Carlos André T.; GOTELIB, Luciana G. de Oliveira. Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: Uma escola pobre para os pobres? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** [online], vol. 27 n. 70, junho de 2019.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia** [online], vol.8 n. 2, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza; VALENTINI, Luciana. Elementos da cultura escolar extraclasse como complemento no ensino. In: **Anais do XIV Seminário Escola e Pesquisa: Um Encontro Possível**. Caxias do Sul, 2014.

MIRANDA, Pauline; PEREIRA, Ascísio; RISSETTI, Gustavo. **A Influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. Escola e professor(a): identidades em risco?** Fórum Internacional de Educação: II. Santa Cruz do Sul. Anais. Rio Grande do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

MONTEIRO, Jéssica de Sousa; SILVA, Diego Pereira da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma

análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. Rio Grande do Sul: *Geografia - Ensino & Pesquisa*, v. 19, n.3, 2015.

ROSA, Alice Backes. **Aula diferenciada e seus efeitos na aprendizagem dos alunos:** o que os professores de Biologia têm a dizer sobre isso? Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de Ensino fundamental:** um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Ipea: Brasília, 2007.

SILVA, Marcos. **Ensino de História e novas tecnologias.** Universidade Federal de Sergipe, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/2silva_artigo.pdf. Acesso em: 07/08/2020.

VIEIRA, Andréa Valesca Almeida. **Educação colorida:** a importância das cores no ambiente educacional. *Especialize* [on-line], v.1, n.14, 2017.

Rap e YouTube: experiência na Residência Pedagógica em História

*Leonardo Luz Crispim
Sérgio Armando Diniz Guerra Filho*

Introdução

Este capítulo analisa os resultados da aplicação de atividade pedagógica numa escola pública de Ensino Médio do recôncavo baiano. Trata-se do Colégio Estadual João Batista Pereira Fraga (CEJBPF), na cidade de Muritiba. A atividade em questão consistiu num conjunto de encontros que culminaram em uma aula-oficina, no contexto da Semana da Consciência Negra e foi desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica (RESPED), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), subprojeto História, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A atividade teve o gênero musical *rap* como tema e foi utilizado material audiovisual disponível na plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube*³⁸.

A oficina denominada “*YouTube e Rap: a experiência de um produtor de conteúdo do recôncavo da Bahia*” buscou se inserir nas discussões teórico-metodológicas atuais, com foco nos desafios que envolvem o uso de linguagens nas aulas de história, num cenário de novas tecnologias, buscando aprendizagens significativas em história³⁹. A oficina contou com a participação de Felipe CDA, agente

38 - *Rap* é uma expressão musical ligada ao movimento *Hip Hop*, que teve origem nas comunidades afroestadunidenses nas últimas décadas do século XX. *YouTube* é um *site* que funciona como uma plataforma de compartilhamento de vídeos, sendo uma das maiores desde o seu lançamento, em meados da década de 2000.

39 - Sobre a relação entre *Rap* e Ensino de História, ver: Napolitano (2007) e Mesquita (2019).

cultural e *rapper*, que contribuiu com seu depoimento sobre *rap* e engajamento social.

O projeto foi inspirado no método dialógico aplicado ao ensino de História. Partimos da premissa de que as representações sociais expressadas pelos discentes, em diálogo com os materiais didáticos, constituem matéria-prima do processo de aprendizagem, na medida em que atribuem significado ao objeto de estudo (FREIRE, 1996; BITTENCOURT, 2008). A escolha pela aula-oficina decorreu da identificação do seu potencial para gerar o ambiente propício à produção de saberes históricos no âmbito do ensino de história (BARCA, 2004).

Na primeira parte do texto, faremos uma breve contextualização do espaço escolar onde a atividade se desenvolveu, assim como uma breve apresentação da Residência Pedagógica e sua atuação naquela escola-campo. Em seguida, faremos uma discussão sobre a utilização de linguagens no Ensino de História buscando caracterizar algumas potencialidades da plataforma *YouTube*. Por fim, apresenta-se a oficina realizada e alguns dos seus resultados, avaliando os desafios e potencialidades da proposta ora analisada.

Diagnóstico escolar e planejamento

As informações aqui apresentadas sobre o espaço escolar em que ocorreu a oficina são fruto de um levantamento diagnóstico elaborado por discentes do curso de Licenciatura em História que atuaram no Programa RESPED no CEJBPF, entre agosto de 2018 e fevereiro de 2020. O diagnóstico foi parte da primeira etapa do Programa, a qual consistia num momento de imersão de residentes na escola campo, com o intuito de ambientar e entrosar discentes da licenciatura em História com a escola campo. O levantamento de informações sobre a escola buscou atuar em três dimensões: história e memória, infraestrutura e didático-pedagógica.

A análise dos dados coletados teve com referência as contribuições da autora Bernardete A. Gatti, nos artigos *Estudos Quantitativos em educação* e, *Abordagens Quantitativas e a Pesquisa Educacional*. De acordo com Gatti, as perspectivas teóricas adotadas pelo pesquisador são responsáveis pelo delineamento e desenvolvimento da sua reflexão diante dos dados quantitativos e qualitativos. A autora propõe a quebra da dicotomia entre ambos (quantitativos e qualitativos), em vista de um olhar mais amplo, que implica a conjugação de fontes variadas de informação sob uma determinada perspectiva epistêmica (GATTI, 2004, p. 13).

A Escola Estadual João Batista Pereira Fraga foi inaugurada no ano de 1984, fruto da mobilização de um grupo formado por comerciantes, professores, empresários, dentre outros, que desejavam implantar um curso de 2º grau na cidade. Atualmente, tem um corpo discente predominantemente negro e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que exige do corpo docente uma responsabilidade ética no sentido de orientar os alunos para que sejam capazes de intervir e transformar a realidade em que vivem.

Segundo o IBGE, Muritiba tinha, em 2018, 1.062 matrículas do Ensino Médio em três escolas: duas públicas estaduais e uma, particular⁴⁰. O CEJBPF, situado na sede do município, responde por cerca de metade desse montante. A nota IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – do município foi de 3,2 para os anos finais do Ensino Fundamental, e de 2,7 para o 3º ano do Ensino Médio, em 2017⁴¹. Os dados do ENEM indicam que os estudantes do CEJBPF tiveram, no ano de 2018, uma taxa de 52%

40 - Muritiba tem uma população estimada em 29.410 para o ano de 2020. Informação extraída de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/muritiba/panorama>. Acesso em: 22/07/2020. Quanto à outra escola pública, o Colégio Estadual Manoel Benedito Mascarenhas atende o distrito de São José do Itaporã.

41 - Apesar desse índice não dizer respeito diretamente ao Ensino Médio, ele indica o desempenho aproximado de estudantes que possivelmente compõem o corpo discente do CEJBPF. Dados extraídos do site: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3348071>. Acesso em: 22/07/2020.

de participação e alcançaram, em média, as seguintes notas: 519 pontos em Ciências Humanas, 440 em Ciências da Natureza, 485 em Linguagens e Códigos, 484 em Matemática e 423 em Redação⁴².

As informações levantadas no diagnóstico demonstram que a infraestrutura escolar está aquém dos problemas que a comunidade enfrenta, tais como a violência urbana e a desigualdade socioeconômica. Dentre os desafios internos, a escola tem salas com muitos discentes, número limitado de equipamentos eletrônicos e o mobiliário das salas é um tanto desconfortável. Além disso, há episódios de violência dentro da escola os quais, em grande medida, refletem problemas originados fora dela.

Em relação à interação digital, a escola não possui sala de informática e não oferece sistema *wi-fi* livre para o acesso de toda a comunidade escolar à rede mundial de computadores. Assim, a internet fica disponível apenas para os trabalhos administrativos. O computador disponibilizado na sala de vídeo também não possui acesso à rede, sendo utilizado apenas como reproduzidor de mídias pré-salvas e arquivadas em *pen-drives* pelos professores. Esse cenário representa um grande desafio para as escolas, principalmente as públicas, visto que, a ideia de integrar o ambiente escolar às novas demandas digitais continua caminhando a passos lentos em relação à velocidade de avanço das tecnologias da informação.

A participação de residentes em atividades escolares como as reuniões de Atividade de Coordenação (AC) e o conselho de classe também possibilitou acesso a informações importantes em relação ao fazer pedagógico da escola, uma vez que esses momentos são usados pelo corpo técnico e docente da escola para debater aspectos diversos do ambiente escolar. Os principais problemas relatados nessas ocasiões são: conversa paralela, falta de produção, atrasos

42 - Dados extraídos do site: <https://www.qedu.org.br/escola/111102-ee-colegio-estadual-joao-batista-pereira-fragal/enem>. Acesso em: 22/07/2020.

constantes e desatenção. O uso constante de aparelhos celulares pelos alunos na sala de aula é, em geral, considerado como causador da desatenção e da falta de produção discente.

A experiência do Programa RESPED na instituição propiciou, no bojo da investigação sobre o uso da linguagem audiovisual, a constatação de que os alunos respondem positivamente ao seu uso, ao tempo em que encaram a leitura do livro didático como uma atividade maçante. Contudo, é perceptível que os estudantes costumam entender as linguagens alternativas como mero entretenimento, sendo necessário dar ênfase à análise crítica do recurso utilizado⁴³.

A leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio possibilitou a percepção de aspectos como a identidade da escola, seus objetivos, metas, proposta curricular, e plano de atividade. Entretanto, não se observa a preocupação com uma educação voltada para as demandas do mundo digital. Aparentemente, o João Batista reproduz uma relação contraditória com as novas tecnologias, percebida por Maria Auxiliadora Schmidt, ao analisar a realidade docente em geral:

De um lado, um certo sentimento de repulsa [...]. Por outro lado, quando acolhidas pelos educadores, tais inovações tecnológicas têm normalmente sido usadas como técnicas de ensino, estratégias para preencher ausências de professores ou como recursos para tornar as aulas menos enfadonhas. Trata-se de adequações superficiais (SCHMIDT, 2008, p. 63).

43 - Como atividade diagnóstica pré-regência, foram aplicados questionários do Projeto Residente: Jovens e a História, coordenado pelo prof. Dr. Luís Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR (UEPG). Dentre as questões aplicadas, há duas perguntas que foram analisadas para chegar a esta conclusão: as questões 4 e 5, respectivamente, perguntam: “Quais as formas em que a História aparece que você mais gosta?” e “Quais as formas em que a História aparece que você mais confia?”. Depois, são elencados 18 itens entre linguagens, fontes e materiais didáticos tais como livros escolares, filmes, histórias em quadrinhos, etc. Em cada uma delas, era possível marcar numa escala de muito pouco, pouco, mais ou menos, confio/gosto, muito. A apresentação e a análise dos dados da turma em que o residente Leonardo atuou serão objeto de outro trabalho ainda em construção.

A Residência Pedagógica do CEJBPF

O CEJBPF foi uma das escolas-campo onde o subprojeto História UFRB do RESPED, atuou, em decorrência do edital nº 6/2018 da CAPES. Cada subprojeto previa a instalação de três núcleos (escolas-campo), contando cada um com uma preceptoria (docente efetivo da rede pública da Educação Básica), oito residentes bolsistas e dois residentes voluntários. No total, cada subprojeto contava com três preceptores, 24 bolsistas e 6 voluntários, além do coordenador do subprojeto. No caso do CEJBPF, a preceptoria ficou por conta do professor Me. Andersen Kubnhavn Figueiredo. O programa teve importância fundamental ao estabelecer e reforçar o elo entre a produção do conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, priorizando uma relação direta e permanente com a escola campo a qual já constituía em importante campo de estágio para a Licenciatura em História.

O RESPED cumpriu, ainda, o papel de integrar a formação inicial e continuada, sendo fundamental na construção de conhecimentos que articulem teoria e prática de forma mais intensa, orientando as investigações sobre os aspectos históricos, estruturais e didático-pedagógicos do CEJBPF. Partindo daí, foi possível elaborar um planejamento com base nas vivências e diagnósticos produzidos em contato com a escola, propiciando a construção de uma ação pedagógica voltada para a realidade social da comunidade escolar e seu entorno. Para isso, foi determinante a composição de uma didática que harmonizasse objetivos, conteúdo, metodologia, técnica e avaliação, visando superar a mera transmissão e memorização mecânica de informações (LIBÂNEO, 2006).

Durante as ações de formação de residentes, foi promovida uma série de discussões bibliográficas a partir de autores que debatem o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica numa perspectiva crítica, tais como: Paulo Freire, José Carlos

Libâneo, Selma Pimenta e Circe Bittencourt, defendendo que a práxis do professor-pesquisador seja baseada, primordialmente, nas experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Considerando que o cerne da educação está pautado na autonomia, Paulo Freire (1996), defende que devemos ter noção da finalidade da prática do conhecimento, que consiste na transformação da realidade, para nela intervir e reinventá-la. Assim, a docência se caracteriza como uma atividade substancialmente política, que se constrói de acordo com as demandas apresentada pelo contexto dos sujeitos envolvidos (professores e alunos), que criam e recriam saberes num movimento permanente de curiosidade e busca. Em concordância, José Carlos Libâneo afirma que “o compromisso social, expresso primordialmente na competência profissional, é exercido no âmbito da vida social e política” (LIBÂNEO, 2006, p. 48). Logo, a práxis do professor-pesquisador sugere que a ação do docente precisa ser contextualizada em relação à realidade de determinada comunidade escolar. Nessa perspectiva, Selma Pimenta afirma que o conceito de professor reflexivo crítico é essencial para a compreensão da produção do conhecimento como ação coletiva e crítica, que se constrói e se reconstrói dentro do universo escolar pelo docente por meio da sua autopercepção enquanto sujeito ativo na construção/reconstrução desses saberes na sala de aula e fora dela (PIMENTA, 2012, p. 23).

Circe Bittencourt, em consonância com Freire, considera que o método dialógico ou dialético se caracteriza pela valorização do conhecimento prévio do aluno no processo onde, tanto professor quanto aluno, aprendem e reaprendem o conteúdo ao estudá-lo juntos (BITTENCOURT, 2008, p. 235). Partindo dessas premissas, esse projeto de aula-oficina buscou integrar conteúdos e recursos didáticos ao processo de ensino-aprendizagem com ênfase no uso das ferramentas digitais, desenvolvendo possibilidades de reflexão

crítica diante de produções disponíveis em plataformas virtuais. O objetivo, nesse caso, foi superar a simples transmissão da informação a partir da associação entre o cotidiano dos alunos e as produções compartilhadas na rede mundial de computadores, promovendo assim, uma relação de interlocutores que construa sentido ao conteúdo abordado.

Linguagens e YouTube

A utilização de fontes e linguagens no ensino de História não é uma questão recente e deve ser pensada tendo como referência a própria trajetória da História como disciplina escolar (BITTENCOURT, 2008; FONSECA, S., 2010; FONSECA, T., 2011). Segundo Helenice Rocha, a relação entre os meios de comunicação e o ensino de história remonta ao começo do século XX. No entanto, o termo predominante era, então, “recurso didático” (ROCHA, 2015. p. 110).

A autora nos alerta para o fato de que o debate sobre o uso das novas linguagens ganhou evidência a partir da década de 1980, num contexto de abertura e redemocratização, em que docentes manifestavam “o anseio de retirar os alunos de sua passividade instituindo formas de ensinar e aprender em que eles se percebessem como sujeitos da história e produtores de conhecimento”. Buscava-se, assim, “um outro ensino de história, em que professor e alunos fossem sujeitos de sua ação de construção de conhecimento histórico, com o apoio de diferentes linguagens entendidas como fontes históricas” (ROCHA, 2015, p. 115). A utilização, enfim, destes recursos didáticos representava uma mudança, não apenas na dinâmica das aulas, mas, fundamentalmente, na própria concepção de ensino e aprendizagem, na direção de uma prática dialógica.

Essa nova conjuntura histórica a partir dos anos 1980 aponta para a necessidade de reelaboração da relação entre métodos e conteúdos. Segundo Bittencourt, nas últimas décadas, a escola vem

sofrendo cada vez mais a concorrência da mídia, que dissemina informações por meio de sistemas de comunicação audiovisuais, com formas diferentes das utilizadas pelo professor na sala de aula, em geral pela oralidade, lousa e giz, cadernos e livros (BITTENCOURT, 2008, p. 228-230).

Diversos autores vêm debatendo a utilização de novas linguagens, entre eles, o historiador Marcos Napolitano, que contribui com a discussão sobre a utilização do cinema e da televisão na sala de aula, alertando para o uso cuidadoso das mesmas, destacando o fato de que essa estratégia apenas por si, não resolverá os problemas didático-pedagógicos das aulas. Com base na utilização da televisão como documento, o autor alerta que essas produções devem ser analisadas como um “conjunto de representações simbólicas que perpassa as contradições da sociedade em que vivemos” (NAPOLITANO, 2008, p. 159).

O cinema também vem sendo estudado como elemento importante nas aulas de história. Lara Rodrigues Pereira destaca que os paradigmas para uso do cinema em sala de aula foram sensivelmente mudados, sobretudo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por meio de prerrogativas de respeito aos valores culturais e artísticos. Essa institucionalização representa, para a autora, uma prerrogativa dos PCNs que apontam para uso de materiais audiovisuais como recurso e fonte, e, contudo, nem sempre aparecem cumprindo essa dupla função, como reproduzidos em manuais ao professor e livros didáticos (PEREIRA, 2013, p. 325).

Dentre as fontes de informações mais utilizadas atualmente, existem as redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, entre outros, que através da conexão de computadores e *smartphones* via *internet*, conectam as pessoas em tempo real. O *YouTube*, nesse sentido, pode representar uma ferramenta útil como conteúdo e

recurso didático, pois, a plataforma se expressa na forma de uma linguagem audiovisual, com amplo poder de difusão de informações. Na plataforma digital, constam produções diversas que podem ser definidas tanto como suportes informativos quanto como documentos (BITTENCOURT, 2008, p. 297). O *YouTube* tem como característica a cultura participativa, ou seja, consiste em relações virtuais que permitem aos indivíduos não apenas absorver informações, como também produzi-la, surgindo uma série de produtores independentes, de especialistas a leigos, que veiculam conteúdos alternativos às grandes emissoras (BURGESS e GREEN, 2009, p. 23).

Nesse sentido, a plataforma *YouTube* foi utilizada como fonte e recurso didático, apontando a importância da incorporação de novas linguagens no processo do ensino de História, e revelando questões procedimentais diante do uso de documentos digitais. A técnica consistiu em apresentar as narrativas e experiências vivenciadas por um artista jovem, negro, natural da cidade de Cruz das Almas⁴⁴, formador de opiniões, e que possui diversas produções culturais compartilhadas em meios de comunicações e redes sociais. Pretendia-se, com isso, compreender como os alunos do João Batista se relacionavam com a plataforma *YouTube*, como também, quais as suas concepções frente aos problemas históricos e sociais que envolvem o seu cotidiano, elencando e indicando perspectivas de transformações.

Descrição e balanço crítico

A atividade ocorreu no dia 21 de novembro de 2019, paralelamente a outras que se desenvolveram inspiradas no tema do Dia da Consciência Negra, uma data considerada importante

44 - Cruz das Almas, município vizinho a Muritiba, tem uma população estimada de 63.591 habitantes para o ano de 2020. Informação extraída de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cruz-das-almas/panorama>. Acesso em: 22/04/2021.

no calendário escolar. Os alunos foram convidados a participar das atividades no turno oposto ao horário de aula, quando deveriam escolher um tema por afinidade, formando grupos de diferentes faixas etárias e séries. A oficina aconteceu na sala de vídeo do colégio, e contou com a presença de um número consideravelmente menor de alunos do que a média das turmas da escola, tendo em vista as diversas atividades acontecendo simultaneamente.

O MC Felipe CDA, convidado para a atividade, traz consigo traços de identidade com o perfil dos estudantes da Escola João Batista, por ser um jovem, negro, oriundo da periferia de uma cidade do Recôncavo e ex-aluno de escola pública. Quando criança, exerceu a função de “carregador de feira” na frente dos supermercados, e, durante a adolescência, se aproximou do *hip-hop*, comprando seu primeiro CD do famoso grupo de *rap* Facção Central. Os conteúdos postados nas redes sociais por Felipe CDA estão distribuídos em diversos canais, como o de gravadoras, de coletivos independentes, além do seu próprio. Por ter vivenciado experiências próximas às de crianças em situação de vulnerabilidade social, buscou estabelecer sempre uma relação de empatia e solidariedade, sendo esses sujeitos uma das principais inspirações das suas músicas e do projeto Coletivo da Quebrada.

A aula-oficina dividiu-se da seguinte forma: inicialmente, oito perguntas geradoras foram elaboradas com a função de extrair noções prévias dos alunos, para em seguida problematizá-las⁴⁵, material utilizado posteriormente para produzir um material coletivo em formato de *rap*; em seguida ocorreu a apresentação do convidado,

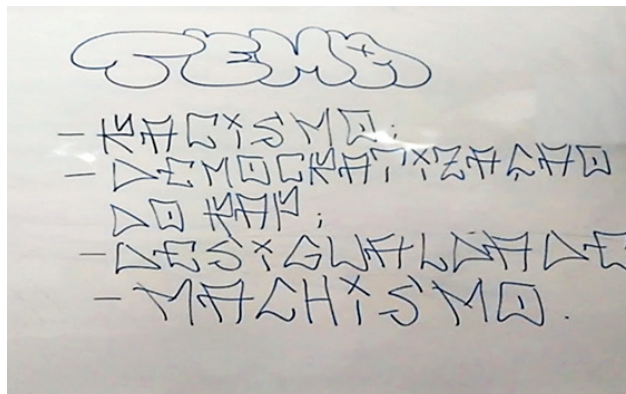
45 - As questões de sondagem inicial, elaboradas pelo residente Leonardo Luz, foram as seguintes: 1. Quantos vídeos você assiste por dia? 2. Quantos são do Youtube?; 3. Você lembra o último vídeo que viu no Youtube?; 4. E qual o vídeo mais marcante?; 5. Quem produz os vídeos do Youtube?; 6. A participação de todos é igual?; 7. O que democracia tem a ver com igualdade de participação na internet?; 8. Como exercer a cidadania por meio da internet?.

momento em que suas experiências de vida foram narradas à luz das produções artísticas e diálogo com os alunos; no terceiro momento, Felipe CDA propôs a escolha de quatro temas pela turma (Figura 1) para a construção de uma rima coletiva (Figura 2); e o encerramento contou com um momento de descontração entre todos, quando um aluno utilizou seu *smartphone* para produzir uma melodia de Rap, e rimas foram feitas de forma espontânea pelo residente, pelo convidado e por diversos alunos.

Para avançar na compreensão dos resultados alcançados, dialogamos com Isabel Barca, para quem a instrumentalização em História passa por um processo subdividido em “interpretação de fontes”, “compreensão contextualizada”, e, “comunicação” (BARCA, 2004, p. 134). No primeiro momento, em busca de noções prévias, os estudantes levantaram exemplos de canais e vídeos no *YouTube*, utilizados tanto para distração, quanto como suporte informativo. Consideramos relevantes as perguntas que ocorreram durante a apresentação de Felipe CDA e dos seus vídeos, que se aprofundaram de forma gradual na sua história de vida, questionando as suas motivações para escolher o *rap*, dentre outras inquietações.

Analisando os quatro temas sugeridos pela turma após a apreciação dos vídeos e diálogo com o artista (ver Figura 1), foi possível perceber objetivamente o esforço da interpretação que realizaram. Os alunos, inspirados no diálogo sobre a trajetória de vida de Felipe CDA, construíram relações entre os problemas sociais históricos expressos na sua obra e as questões sociais presentes na sua realidade. Em outras palavras, os temas representaram uma síntese prática desenvolvida pelos alunos e alunas, na tentativa de associar aspectos presentes nas narrativas do artista, com ideias previamente assimiladas no dia a dia, provavelmente influenciadas, também, pelas redes sociais.

Figura 1 – Temas escolhidos pela turma.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Além disso, as ações discentes na escolha dos temas e nas sugestões de versos para montar o rap estão associadas à proposta didático-pedagógica da “compreensão contextualizada”, que, segundo Barca, quer dizer:

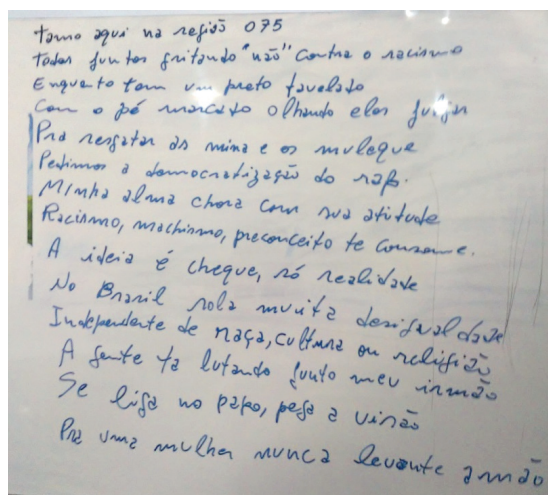
entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento (BARCA, 2004, p. 134).

O produto final desse processo (Figura 2), conferido através da letra de rap desenvolvida em conjunto pela turma com auxílio do MC, aponta, para além da ação de compreensão contextualizada em relação aos conceitos escolhidos, a atitude da “comunicação”, que, Barca define como “Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (BARCA, 2004, p. 134).

Dessa maneira, avaliamos que a aula-oficina cumpriu o papel de estreitar o contato entre as produções culturais de um jovem negro,

oriundo da periferia de uma cidade do Recôncavo, com o cotidiano dos estudantes do CEJBPF, uma escola pública também periférica, de alunos negros e alunas negras e de baixa renda. Promoveu-se um diálogo de saberes de forma mais horizontal e significativa, com uma relação íntima entre teoria e prática, em virtude de um ensino que prioriza a formação autônoma, com cidadãos críticos e atentos à sua própria realidade.

Figura 2 – Rima produzida pela turma⁴⁶.



Fonte: Acervo dos autores (2019).

Considerações finais

A atuação frente a um projeto como o RESPED proporcionou a correlação entre os saberes oriundos do campo acadêmico e os conhecimentos construídos no espaço escolar, garantido o

46 - "Tamo aqui na região 075/ Todos juntos gritando 'não' contra o racismo / Enquanto tem um preto favelado / Com o pé marcado olhando eles julgar / Pra resgatar as mina e os moleque / Pedimos a democratização do rap / Minha alma chora com sua atitude / Racismo, Machismo, Preconceito te consome / A ideia é cheque, só realidade / No Brasil rola muita desigualdade / Independente de raça, cultura ou religião / A gente tá lutando junto meu irmão/ Se liga no papo, pega a visão / Pra uma mulher nunca levante a mão".

aprofundamento da relação entre pesquisa e regência. A aplicação da aula-oficina *YouTube e Rap* demonstrou que, apesar dos desafios que a instituição enfrenta, muitos discentes têm consciência das limitações vivenciadas, se identificando com as reivindicações defendidas pelo movimento *Hip Hop*, fazendo críticas sobre os serviços básicos oferecidos no local onde estudam e onde moram, reproduzindo posições contestatórias de natureza política e social.

Por fim, é possível constatar a necessidade de as escolas buscarem estabelecer contato de forma mais profunda com uso dos dispositivos digitais e as formas de acesso à rede mundial de computadores. Isso só será possível a partir de um plano escolar integrado e interdisciplinar que perpassse todas as instâncias de decisões e planejamentos didático-pedagógicos, como PPPs, reuniões, eventos e etc. A atual conjuntura social, demasiadamente influenciada pelo mundo digital, exige da Escola um compromisso de renovação da educação no sentido de garantir o pleno desenvolvimento do educando e formar cidadãos livres e autônomos, capazes de interagir de forma autônoma com realidade que se apresenta.

Referências

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

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

BURGESS, Jean e GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou

a mídia e a sociedade. Tradução Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** 12ª edição. São Paulo: Papirus, 2010.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História.** 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GATTI, Bernardete A. **Abordagens quantitativas e a pesquisa educacional.** Fundação Carlos Chagas. (Sem. IME – USP- maio 2012).

LIBÂNEO, José C. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez. 2006.

MESQUITA, Pedro H. Parente de. **Nas Batidas dos Beats e na Cadência do Flow: hip-hop, ensino de História e identificação racial.** Dissertação (Mestrado em História). Natal: UFRN, 2019.

NAPOLITANO, Marcos. História e música popular: um mapa de leituras e questões. **Revista de História**, v.157, p.153-171, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. A Televisão como Documento. In: BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2008.

PEREIRA, Lara R. **Entre Prescrições e Práticas: o cinema no ensino de História.** Dissertação (Mestrado em História). Florianópolis: UDESC, 2013.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evando (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto.** (7ª ed.) São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Helenice. Linguagem e Novas Linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca. (orgs.) **O Ensino de História em Questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. *in*: BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

Educação na Licenciatura em História da UFRB

Tatiane Dias Silva
Martha Rosa Figueira Queiroz

Introdução

Este capítulo é resultado da investigação sobre como os estudantes de Licenciatura em História da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) abordam temáticas relacionadas ao campo da educação em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), defendidos entre os anos de 2010 e 2017. Foram analisados temas e problemáticas discutidas, aportes teórico-metodológicos e metodologias utilizadas.

Os estudos sobre educação no Brasil, segundo Gatti (2001), começaram a ganhar diversidade de temas, enfoques, métodos de análises e referencial teórico mais crítico na década de 1970, com a expansão do Ensino Superior. A partir daí, as universidades dinamizaram o campo da pesquisa incorporando, mais tarde, a dimensão da extensão. Isso demonstra como a história da educação é formada por diferentes fases que resultam em uma multiplicidade de pesquisas, com importância para toda a sociedade.

Inicialmente, o foco da nossa pesquisa era entender a extensão na formação inicial dos professores, a partir da análise dos TCCs de Licenciatura em História da UFRB. Contudo, ao realizarmos um levantamento no acervo da instituição, verificamos a ausência da extensão como tema central ou mesmo secundário entre os trabalhos. Por outro lado, encontramos uma variedade de temas ligados à educação, a partir de diferentes perspectivas. Diante disso, colocamos a educação no centro da pesquisa e mantivemos

as discussões sobre extensão atravessando o estudo, justamente porque a ausência detectada, a princípio, é instigante.

O interesse pela extensão começou durante o desenvolvimento de ações extensionistas na Escola Municipal Aurelino Mário de Assis Ribeiro, localizada na cidade de Cachoeira, Recôncavo da Bahia, por dois anos consecutivos e em séries diferentes, através do Programa de Extensão Ensino de História e Educação Patrimonial, coordenado pela Profa. Dra. Martha Rosa Figueira Queiroz (orientadora), do Colegiado de História. Na época, a monitora cursava o quinto semestre, como monitora, e teve a oportunidade de vivenciar a sala de aula, antes mesmo dos estágios obrigatórios. Tal experiência permitiu uma reflexão diária sobre as vivências e a formação escolar dada integralmente no ensino público e os impactos da extensão na própria formação profissional e pessoal. Nesse ponto, as monitoras sentiram os efeitos no desempenho da regência, especialmente, e a participação no Programa também despertou seu interesse para a pesquisa.

A expressão “extensão universitária” está associada ao processo educativo e científico que possibilita a produção de conhecimento e troca de saberes numa relação dialógica entre universidade e sociedade, conforme Paulo Freire (2006). O autor afirma que “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (p. 36).

Na concepção freiriana, esta vertente acadêmica está para além da produção de cursos, seminários, da prestação de serviços e da difusão cultural. Desse modo, entendemos que no caminho da formação humana/profissional dos educadores, a diversidade de ações no bojo da extensão proporciona uma aproximação entre a comunidade, a universidade e a escola. Logo, é uma possibilidade de o estudante de graduação se inserir na realidade de sua região, buscando uma relação dialógica entre o espaço acadêmico e a comunidade.

Nessa perspectiva, propomos a interlocução de estudos sobre educação, licenciatura e extensão, reforçando a necessidade do envolvimento dos cursos de formação de professores com questões advindas do campo educacional, uma vez que essa preparação destina o formado para atuar na educação básica.

Diante desse contexto, utilizamos a pesquisa bibliográfica, do tipo estado da arte, que possibilita olharmos para o já “produzido”. Segundo Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), esse tipo de pesquisa objetiva realizar mapeamentos, analisar, catalogar e descrever conjuntos de características de diferentes áreas do conhecimento.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, cuja abordagem “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 1994, p. 22) e “engloba várias metodologias” (SEVERINO, 2007, p. 19). As técnicas utilizadas foram: o levantamento bibliográfico, a leitura e fichamentos dos textos, a pesquisa documental e a construção de um catálogo.

O trabalho de pesquisa foi dividido em duas fases. Na primeira delas, discutimos o uso do estado da arte para analisar a produção do curso, a partir das contribuições de Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006). Em seguida, apresentamos uma breve revisão geral sobre a educação, articulando o debate sobre o ensino de história e a extensão universitária. Na segunda fase, apresentamos uma catalogação dos TCCs que expressam as temáticas do campo da educação, as metodologias e os referenciais teóricos que embasaram os trabalhos realizados pelos/pelas estudantes, para chegarmos às análises dessas pesquisas educacionais e tecermos nossas considerações. Neste capítulo, apresentamos uma versão resumida da referida pesquisa.

O processo teve início em 2016, quando foi realizado o levantamento de obras sobre educação e extensão no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) e no *Google School*, que são referências importantes na divulgação de pesquisas. Inicialmente, fizemos a busca articulada com a extensão, usando as expressões: “extensão universitária e formação de professores”, “extensão e formação docente”, “extensão e políticas públicas educacionais”, “extensão e ensino de história” e “licenciatura e extensão”. Porém, como resolvemos focar no campo da educação, fizemos o levantamento no acervo dos trabalhos produzidos na Licenciatura em História da UFRB, usando as palavras-chave: “formação de professores”, “formação docente”, “educação”, “políticas públicas educacionais” e “ensino de história e licenciatura”.

Como fica explícito no texto, a extensão não deixou de ser uma preocupação, apenas saiu do centro da análise. A meta era identificar os trabalhos que trouxessem uma das palavras-chave identificadas no escopo do título, entre as palavras-chave e/ou no resumo. Nesse caso, o levantamento foi realizado nas versões impressas e digital em *Compact Disc Read-OnlyMemory* (CD-ROM), uma vez que a produção do curso não estava disponibilizada em formato digital.

Desse modo, foi possível identificar trinta TCCs desenvolvidos no campo da educação. Depois da leitura dos trabalhos na íntegra, constatamos que, mesmo que de forma superficial, três deles mencionam a extensão, discutindo acesso e permanência e/ou avaliando programas. Assim, agrupamos os trabalhos pelas temáticas centrais, a saber: História da educação no Brasil com recorte para o Recôncavo da Bahia; Ensino de História e metodologias para o ensino de História; Currículo; Livro didático; Estágio curricular obrigatório e Políticas públicas.

A historiografia brasileira define educação como um processo amplo, complexo, responsável pela humanização do ser humano, pela preservação da cultura e democratização da sociedade. Trabalhos clássicos como os de Miguel Arroyo (2003), Paulo Freire (2007) e Carlos Brandão (2007) se empenham em mostrar a existência

de diferentes formas de educar e uma diversidade de ambientes educativos, na tentativa de romper com a ideia de educação como responsabilidade exclusiva da escola e dos professores.

Ao discutir formação docente, no contexto dos movimentos docentes e de renovações pedagógicas, Miguel Arroyo (2003) parte da perspectiva de que a educação que orienta a formação de professores para a educação básica se apresenta como “estreita, seletiva e excludente” (ARROYO, 2003, p. 7). O autor considera que a educação básica deve ser compreendida como “direito social ao saber e à cultura” (ibidem, p. 7).

Segundo Arroyo (2003), a formação para a educação básica é consequência da visão rudimentar que os governos autoritários e as elites brasileiras direcionam ao povo. Tal comportamento influencia na constituição da escola, no sistema educativo, nas diretrizes e nos currículos escolares. Por isso, há necessidade de compreender a concepção de educação que orienta os cursos de formação, para que os debates sejam constantes e contínuos. Nesse ponto, Arroyo (2003) e Rodrigues (2008) consideram importante ultrapassar determinadas visões de sociedade, de educação e de mundo, advindas da sociedade moderna ocidental, para romper estigmas responsáveis pela exclusão de um número significativo de sujeitos sociais.

Se a educação é um processo construtivo e permanente, precisa ser analisada constantemente. Tal necessidade se estende ao ofício do professor de História, pois nesse campo há uma variedade de concepções teóricas, ideológicas e metodológicas que dão origem a experiências individuais e coletivas que precisam ser compartilhadas. Essa diversidade, somada às habilidades e responsabilidades que têm sido exigidas dos docentes – como ensinar “boas maneiras” aos alunos até prepará-los para o mercado de trabalho – demanda esforço coletivo desses profissionais.

Refletindo sobre a formação do professor de História para a educação básica, Selva Fonseca (2004) contextualiza as inovações de temas, fontes e referenciais teórico-metodológicos presentes na área, relacionando as movimentações historiográficas e educacionais travadas em torno da renovação curricular nos anos de 1980.

Nesse sentido, ações pedagógicas dos professores na luta contra o ensino unicamente livresco foram importantes para viabilizar tais mudanças, pois através delas os debates chegaram à educação básica, inclusive fortalecendo as discussões em torno do distanciamento entre os dois níveis de educação, que precisa ser quebrado. Se por um lado, as universidades formam profissionais para atuarem na educação básica, por outro, muitas vezes não priorizam na sua prática curricular as demandas desse nível.

Na literatura consultada, percebemos certo consenso de que a formação inicial do professor se dá em diferentes espaços e tempo, e que o profissional docente precisa ter uma postura reflexiva e crítica do que vem a ser ensinar História e formar professores de História, numa sociedade complexa e excludente (FONSECA, 2003; BITTENCOURT, 2008). De acordo com Fonseca (2003, p. 60), “é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente”.

Observamos que um dos objetivos do curso de História da UFRB, descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) é “formar profissionais aptos para o exercício da docência com o domínio do acervo das teorias e dos princípios pedagógicos e do campo historiográfico do Ensino da História” (UFRB, 2007, p. 12). Mesmo com esse princípio, nunca é demais nos fazemos algumas perguntas: como uma/um licencianda/o se identifica como professora/o? Como ocorre a relação com os conhecimentos pedagógicos? Quando entram em contato com as escolas? Como vivenciam os estágios?

Essas são algumas questões que nos acompanharam durante a realização da pesquisa.

Embora a formação do professor se dê em diferentes espaços e tempo, possivelmente será na escola que o profissional experimentará, de forma mais intensa e perene, um tanto da complexidade que envolve a dinâmica aprender-ensinar. Nesse sentido, a formação docente ganha muito quando os cursos de licenciatura garantem no início da formação o pleno envolvimento de seus estudantes com os distintos enfoques ligados ao universo educacional. Foi com essas inquietações que realizamos a pesquisa no acervo do Colegiado de História, que ora apresentamos.

Os achados da pesquisa

De acordo com a Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos (SURRAC) da UFRB, de 2010 ao primeiro semestre de 2016, formaram-se 184 estudantes no curso de Licenciatura em História. Esses dados estão distribuídos na tabela abaixo (Tabela 1), juntamente com a quantidade de TCCs sobre educação, defendidos em cada ano.

Quadro 1 – Número de formandos por ano (2010-2017).

ANO DE DEFESA	NÚMERO DE FORMANDOS EM HISTÓRIA ⁴⁷	TCCs SOBRE EDUCAÇÃO DEFENDIDOS NO ANO ⁴⁸
2010	48	01
2011	27	01
2012	17	01
2013	21	01
2014	34	03
2015	32	01
2016	05	13 ⁴⁹
2017	-- ⁵⁰	09

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

47 - Dados fornecidos pela SURRAC/UFRB.

48 - Dados frutos da pesquisa realizada pela autora.

49 - Incluem-se as defesas nos dois semestres (2016.1 e 2016.2).

50 - Na ocasião da consulta de dados junto à SURRAC, não foi fornecido o número de formandos de 2017.

Embora o quadro tenha exposto que ainda há poucos trabalhos sobre educação na Licenciatura em História da UFRB, o levantamento explicita uma diversidade de temas. Foram localizadas doze pesquisas sobre a *História da educação no Brasil com recorte para o Recôncavo da Bahia*, sendo esta a categoria que teve o maior número de ocorrências; Em seguida, identificamos sete trabalhos sobre o *Ensino de História e Metodologias para o Ensino de História*, sendo que dois que investigam metodologias têm foco no uso do cinema e no Jogo de Representação Educacional (RPG); Sobre *Currículo*, são quatro TCCs, sendo que a maioria avalia o currículo de História da UFRB; Três trabalhos tratam de *Livro Didático*; Dois investigam o *Estágio curricular obrigatório*; e, por fim, há dois que avaliam *Políticas públicas educacionais*. O recorte temporal das pesquisas vai do período colonial até a atualidade.

Em relação à metodologia, todos os TCCs utilizaram modelos qualitativos, alguns chegaram a utilizar também o modelo quantitativo. As técnicas foram diversificadas: análise bibliográfica, documental, história de vida, entrevista e questionário. Quanto aos procedimentos, os estudantes se utilizaram da pesquisa bibliográfica, documental, de campo, etnográfica e do estudo de caso.

Os TCCs sobre *História da Educação* discutem: práticas pedagógicas, educação feminina, educação étnico-racial, educação e cultura, método de alfabetização, educação e ensino religioso e reforços escolares ou bancas. Quanto às metodologias, todos utilizam abordagens qualitativas, sendo que um deles faz uso do método qualitativo-quantitativo. Os procedimentos foram: pesquisa bibliográfica, documental, estudo de caso; e as técnicas: entrevistas semiestruturadas, leitura de documentos institucionais, fotografias, questionário com questões abertas e de múltipla-escolha.

Muitos autores foram referenciados nos TCCs, mas queremos destacar aqueles que foram mais citados. Sobre diferentes

concepções de educação, aparecem Paulo Freire, Otaíza Romanelli e Carlos Rodrigues Brandão; ao tratar sobre educação não formal, são privilegiados os autores Maria da Glória Gohn, Pierre Bourdieu, Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs, José Maria de Paiva, Veiga, Demerval Saviani e Erivaldo Neves; e sobre pesquisa qualitativa, o autor Boni-Quaresma foi o mais citado.

Os TCCs sobre *ensino de História e metodologias para o Ensino de História* discutem estratégias de ensino, aprendizagem, análise de instrumento de diagnóstico e avaliação. Quanto à metodologia empregada, a maioria se caracterizou como estudo de caso. As referências teóricas privilegiadas foram: Circe Bittencourt, Marcos Napolitano e Selva Fonseca para falar do cinema na aprendizagem; Circe Bittencourt, Nilton Pereira, Marcelo Giacomoni e Paulo Freire, para reforçar a importância dos conceitos no ensino e aprendizagem em História; Já para abordar o cinema como fonte histórica, aparecem Marc Ferro, Jorge Nóvoa, Cristiane Nova e Monica Kornis.

Os TCCs sobre *currículo*, em sua maioria, avaliam o currículo de Licenciatura em História da UFRB, problematizam o distanciamento entre ele e a realidade da região onde o curso está instalado e apontam a ausência de temas considerados importantes pelos estudantes que vivem no Recôncavo da Bahia. As técnicas utilizadas para a realização das pesquisas foram: revisões bibliográficas, leitura de documentos oficiais e institucionais, somando-se a estas técnicas, outros ainda usaram questionários ou entrevistas.

Nesse tópico, o quadro referencial é amplo e identificamos diversos autores e autoras. Sobre concepções de currículos: Roberto Macedo, Michael W. Apple, Antonio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva e o autor José Gimeno Sácristán aparecem com bastante frequência; Walter Fraga, Cláudio Orlando do Nascimento e Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, quando se trata sobre a UFRB e o Recôncavo da Bahia; Mary Del Priori é citada nas discussões

de gênero; Para abordar a educação, destacam-se Miguel Arroyo e Paulo Freire; sobre racismo, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Mônica Lima, Amílcar Araújo Pereira, Juvenal de Carvalho, Wlamyra Albuquerque, Ana Célia da Silva, Aracy Lopes da Silva, Elliane Cavaleiro; e sobre ensino de História, Circe Bittencourt.

Os TCCs sobre *livro didático* investigam conteúdos em coleções utilizadas no Ensino Fundamental em municípios do Recôncavo baiano. Do ponto de vista das metodologias e procedimentos, destacam-se as pesquisas qualitativas utilizando estudo exploratório, pesquisa aplicada, pesquisa bibliográfica e análise documental do livro didático oficial da escola, destacando imagens existentes e imagens ausentes sobre o negro. Os referenciais teóricos foram José Gimeno Sacristán e Michael W. Apple; Na discussão sobre a importância do livro didático na escolarização, identificamos Maria D'Ávila e Silva; Sobre o ensino de História, Circe Bittencourt foi bastante citada; e sobre a pedagogia histórico-crítica, foram utilizados Dermeval Saviani e Cláudio Roberto Baptista.

Os TCCs sobre *estágio curricular obrigatório* analisam experiências dos estágios supervisionados na construção da práxis docente, utilizando as metodologias de etnopesquisa e estudo de caso, através das técnicas de leitura de legislação, realização de entrevistas e aplicação de questionários. Os trabalhos foram embasados em Selma Pimenta e Maria Lima e Maurice Tardif, no que se refere à profissão docente; Sobre estágios propriamente, aparecem as duas autoras citadas acima, além de Marta Buriolla; Quanto à metodologia científica, foi citado Roberto Macedo; As relações familiares e educativas foram abordadas a partir de Pierre Dominicé; Sobre a história da formação docente brasileira, Dermeval Saviani e Jorge Nóvoa; E a complexidade da formação, a partir de Jacques Jules Sonnevile e Francineide Pereira Jesus.

Os TCCs sobre *políticas públicas educacionais* avaliam programas governamentais que contribuem para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Superior, a saber: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programas de Educação Tutorial (PET) e Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE).

Almeida (2016) observou que na literatura há uma indução à comparação entre o PIBID e o Estágio curricular supervisionado, devido ao fato de as duas modalidades desenvolverem “atividades que propiciam a aproximação com professores e estudantes da educação básica e a interação entre universidade e escola” (p. 21). Pela nossa atuação extensionista, de forma semelhante ocorre com a extensão universitária, que se constitui numa oportunidade de contato e troca de saberes entre professores e estudantes universitários, professores e alunos da educação escolar, possibilitando o desenvolvimento de ações e pesquisas, conforme as vivências e experiências dos estudantes de graduação, refletindo sobre a escola e a sociedade. Dito isso, não queremos concluir que o PIBID ou a extensão universitária devam substituir o estágio supervisionado, mas reconhecemos que esses programas potencializam o desenvolvimento de pesquisas que tomam com base a escola.

Quanto às metodologias, foi utilizado o estudo de caso, de caráter exploratório, e a etnopesquisa. As técnicas foram: a revisão bibliográfica, a leitura de legislações e documentos institucionais e a realização de entrevistas. No quadro de referencial teórico, por assunto, temos: sobre Currículo e Formação, os autores Cláudio Orlando do Nascimento e Rita de Cassia Dias de Jesus, que são referências também sobre “ações afirmativas”; sobre as discussões de êxito acadêmico e universidade e o ingresso de estudantes no ensino superior, temos Alain Coulon e Tereza Christina Veloso; sobre prática científica, Roberto Macedo e José D’Assunção Barros; Sobre população

do campo e universidade, Darcy Ribeiro e Boaventura de Sousa Santos; Sobre expansão do ensino superior público, Paulo Gabriel Nacif; sobre aprendizado, Paulo Freire; sobre a pedagogia da Alternância, temos Maria de Lourdes Bernartt, Edival Teixeira e Glademir Trindade; e sobre educação do campo, Célia Regina Vendramini.

Assim, apresentamos um resumo dos trabalhos identificados a partir do recorte que nos propormos, com as temáticas vinculadas ao campo educacional. Entendemos que esta análise é apenas um olhar sobre tais trabalhos. Pelos procedimentos do estado da arte e pela limitação de espaço nesse capítulo, elencamos os principais aspectos das pesquisas analisadas, uma vez que priorizamos a difusão do catálogo, resultado de nossa pesquisa.

O catálogo

Este catálogo contém as principais informações sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso que discutem o tema da educação na Licenciatura em História da UFRB, no período de 2010 a 2017. Nossa intenção era disponibilizar os *links* de cada TCC, para facilitar a consulta a esses trabalhos. No entanto, ainda não há armazenamento virtual para consulta. Por isso, os interessados nessas pesquisas devem se deslocar até o acervo físico da instituição.

Quadro 2 – TCCs com temáticas de Educação.

ANO DE DEFESA	MODALIDADE	AUTORIA	TÍTULO	ORIENTAÇÃO
2010	Projeto de pesquisa	Alessandra Regis do Rosário	O currículo escolar: um aliado ou inimigo na inserção da história da África e afro-brasileira nas instituições de Ensino Médio da cidade de Cachoeira?	Prof. Dr. Leandro Antonio Almeida

2012	Projeto de pesquisa	Keylanne Yaisa Simoni da Silva	De Hollywood para a sala de aula: filmes hollywoodianos como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento histórico.	Profa. Dra. Maria Regina de Moura Rocha
2013	Artigo	Tamires Conceição Costa	Currículo e formação: o curso de Licenciatura em História da UFRB e sua implicação com a identidade de Cachoeira.	Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves
2014	Monografia	Cássio Conceição Alves	A implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas CEAG e CEPAVP do município de Governador Mangabeira-BA.	Prof. Ms. Juvenal de Carvalho Conceição
2014	Artigo	Camila Pereira Santos	A relação entre História e Cinema: a visão do viajante Hans Staden no século XX.	Prof. Dr. Fabrício Lyrio Santos
2014	Artigo	Mariana Costa de Souza	A questão agrária retratada no livro didático de história: uma análise dos livros utilizados no Ensino Fundamental em municípios do Recôncavo baiano.	Prof. Dr. Eliazar João da Silva
2015	Monografia	Dielson Bispo de Santana	Polêmicas e disputas em torno do ensino religioso nas páginas dos jornais A Tarde e Diário de Notícias (1931-1934).	Prof. Dr. Leandro Antonio Almeida

2016	Monografia	Veronica Silva de Almeida	O PIBID do curso de História da UFRB em questão: reflexões sobre a experiência do programa a partir da visão dos estudantes.	Profa. Dra. Marta Lícia Teles de Jesus
2016	Artigo	Edna Ferreira de Almeida	Caio Prado Júnior na historiografia brasileira e nos livros didáticos de História.	Prof. Dr. Fabrício Lyrio Santos
2016	Monografia	Joilson Fiúza dos Santos	Das tendas à sala de aula: o acesso e a permanência de alunos ciganos em uma escola do município de Cruz das Almas-BA.	Prof. Dr. Leandro Antonio Almeida
2016	Artigo	Adenizia Miranda dos Santos de Souza	Memórias e vivências pedagógicas da educação rural: a escola municipal do Tabuleiro da Vitória, Cachoeira-BA (1956).	Profa. Dra. Solyane Silveira Lima
2016	Artigo	Michael Rodolfo dos Santos Sampaio	Ensino de história em escolas municipais de Cruz das Almas: análise sobre os temas regionais e locais no planejamento de professoras do Ensino Fundamental.	Profa. Dra. Solyane Silveira Lima
2016	Monografia	Sandro Augusto da Silva Cerqueira Júnior	Jogando no dois de julho: o processo de construção, experiência e análise do RPG no ensino de História.	Prof. Dr. Wellington Castellucci Junior
2016	Artigo	Tamires Santos Teles	Música de ver Deus: A música como instrumento jesuítico de educação e conversão indígena no Brasil colonial (séculos XVI e XVII).	Profa. Dra. Solyane Silveira Lima

2016	Artigo	Reginaldo Souza de Sena	A alfabetização de jovens e adultos na história da educação brasileira: considerações sobre o Mobral e o método de Paulo Freire.	Profa. Dra. Solyane Silveira Lima
2016	Artigo	Hélia Regina Mesquita de Jesus	Todo mundo educa todo mundo: educação e cultura na Bahia no século XVI no contexto da ação missionária jesuítica.	Profa. Dra. Solyane Silveira Lima
2016	Monografia	Natanael Conceição Rocha	Estágio curricular e a afiliação à docência: um estudo sobre a formação na Licenciatura em História.	Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves
2017	Monografia	Raudiney dos Anjos da Conceição Silva	Páginas viradas: uma reflexão acerca do ingresso de estudantes do campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).	Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves
2017	Monografia	Daniele Moraes da Silva	A percepção dos estudantes do Ensino Fundamental sobre questões raciais: estudo de caso na Escola Municipal Comendador Jonathas Telles de Carvalho.	Profa. Dra. Martha Rosa Figueira Queiroz
2017	Artigo	Emanuela Nascimento da Cruz Ramos	Gênero e currículo de Licenciatura em História no CAHL: convergências, contradições e silenciamentos.	Profa. Ms. Carla Carolina Costa da Nova
2017	Artigo	Jadeilson Gomes de Oliveira	Construindo a civilização do amor: a Pastoral da Juventude de Governador Mangabeira como espaço de educação não-formal (1995-2003).	Profa. Dra. Solyane Silveira Lima

2017	Artigo	Eneida Gomes Mota Conceição	Um meio honesto de sobrevivência: educação feminina no Asilo Filhas de Ana (1891-1928).	Profa. Dra. Solyane Silveira Lima
2017	Artigo	Anete Miranda dos Santos da Silva	Memórias de um cotidiano escolar: a professora Iolanda Pereira Gomes e sua atuação no Colégio Estadual da Cachoeira (1951-1981).	Profa. Dra. Solyane Silveira Lima
2017	Artigo	Elisângela Teixeira Pereira	Imagens, estereótipos e ausências: o negro em um livro didático de história.	Profa. Ms. Carla Carolina Costa da Nova
2017	Monografia	Érika Giselle da Silva Muniz	O Aluno Inventado para a escola do campo: qual o seu lugar no currículo escolar?	Profa. Ms. Carla Carolina Costa da Nova
2017	Artigo	Marília Gabriela Nascimento de Oliveira dos Santos	Uma biografia educacional: a professora Angelita Gesteira Fonseca e sua contribuição à educação do município Governador Mangabeira. (1925-1970).	Profa. Dra. Solyane Silveira Lima
S/dt	Artigo	Joilson dos Santos Bonfim	O estágio supervisionado no curso de Licenciatura em História da UFRB: teoria e prática na formação docente.	Profa. Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves
S/dt	Artigo	Judite Ferreira Padilha da Cruz	Ensinar e aprender história no interior da Bahia: o Colégio Estadual da Cachoeira em tempos de censura (1964 a 1985).	Prof. Dr. Leandro Antônio Almeida

S/dt	Artigo	Isabela Navio Lyrio Velame Branco	Ensino de história e cinema: estudo de caso sobre aprendizagem histórica no 9º ano a e b, do Centro Educacional Cruzalense, em Cruz das Almas-BA.	Prof. Dr. Leandro Antônio Almeida
S/dt	Artigo	Andréa Bispo de Souza da Silva	O que dizem as professoras de banca sobre a sua atividade e a educação de Muritiba-BA.	Profa. Dra. Marta Lícia Brito de Jesus

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Algumas dificuldades com as fontes valem ser destacadas: ausência/extravio de TCCs já defendidos; dados básicos de identificação incompletos – falta nome do/a autor/a ou falta ano de defesa; classificação quanto à modalidade dos trabalhos incorreta; e ausência de sistematização cronológica ou temática. No entanto, reforçamos que o quadro é um bom espelho da produção do curso na área educacional.

Considerações finais

Após o relato dos aspectos principais da pesquisa e apresentação do seu produto central – o catálogo –, finalizamos reafirmando nossa crença de que os problemas por nós identificados podem ser amenizados com a organização e sistematização dos TCCs a partir de diferentes metodologias, nossa opção foi pela construção de um catálogo.

De fato, realizar uma pesquisa do tipo estado da arte requer um trabalho rigoroso de sistematização das fontes e leituras para a análise dos aspectos abordados sobre a educação. Sendo, portanto, uma das maiores dificuldades a localização das fontes, devido ao fato

de que a produção ainda não está disponibilizada de forma *online*, por isso há trabalhos que não constam no acervo da instituição. Então, foi preciso solicitá-los diretamente aos autores, e esta ação nem sempre teve a receptividade esperada, e acreditamos que tais posturas são fruto de uma cultura que pouco estimula a divulgação dos trabalhos acadêmicos. Mas, as mudanças sempre chegam. Por meio dessa pesquisa identificamos um significativo aumento no número de trabalhos de conclusão de curso com a temática da educação, a partir do ano de 2016. Certamente, tal mudança está vinculada ao ingresso no Colegiado de docentes que têm no campo educacional o foco central de suas pesquisas.

Mesmo diante de alguns empecilhos, o presente estado da arte se mostra relevante, pois foi possível identificar um conjunto de pesquisas realizadas pela Licenciatura em História da UFRB (2007-2017), que pode contribuir para o conhecimento sobre o que é produzido no campo da Educação no Recôncavo da Bahia. A construção desse catálogo sobre educação ajuda o trabalho de futuros pesquisadores e pesquisadoras, que poderão encontrar nele os aspectos principais das pesquisas realizadas. Entendemos que, como um trabalho inicial, servirá para análises mais aprofundadas em estudos posteriores.

Enfim, realizar esta pesquisa foi um aprendizado em muitas áreas. Trabalhamos com a dimensão da extensão como porta inaugural para pesquisa; cogitamos pesquisar o lugar da extensão no curso de História (aliás, identificamos a ausência da temática) e, a partir dos procedimentos metodológicos do estado da arte, apresentamos um produto que pode contribuir com o Colegiado do curso na difusão de nossas produções. É a sistematização de apenas uma temática, é verdade, mas é um importante começo.

Referências

ALMEIDA, Veronica, Silva de. 2016. **O PIBID do Curso de História da UFRB em questão**: reflexões sobre a experiência do Programa a partir da visão dos estudantes. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016.

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, julho de 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental. Coordenação Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta. ISBN 978-85-249-1069-2.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado Da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 258-269, ago. 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiência, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na Educação Básica. In: **V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História – Sujeitos, Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro, 26 a 29 de julho de 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Y4MQBAAAQBAJ&pg=PT137&dq>. Acesso em: 07/03/2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Caderno de Pesquisa**[online], n. 113, p. 65-81, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. Ensino de História e Educação Patrimonial: uma experiência em Cachoeira e São Félix/Bahia. **Revista Extensão**, Cruz das Almas, UFRB, v.10, n.1, 10 ed., p. 139-152, jun. 2016.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. Paradigma da ciência, do saber e do conhecimento e a educação para a complexidade: pressupostos e possibilidades para a formação docente. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 87-102, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a08>. Acesso: 06/03/2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Pró-Reitoria de Graduação. Colegiado do Curso de História. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de História** – Licenciatura (noturno). Cachoeira-BA. 1 CD-ROM, p. 1-69, 2007.

Sobre os autores

Alessandra Nascimento Santana

Licenciada em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: lekanascimento2@hotmail.com

Antônio Sérgio da Silva Freitas

Licenciado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Bolsista CNPq (2016-2017) e FAPESB (2017-2018).

E-mail: sergio.sillvaa@gmail.com

Camila Fernanda Guimarães Santiago

Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: cfgsantiago@yahoo.com.br

Djalma de Jesus Santana

Licenciado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: djalmanegao@hotmail.com

Elizabete Rodrigues da Silva

Doutora em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Professora do Colégio Estadual Professor Edgard Santos.

Supervisora PIBID CAPES/UFRB (2018-2020).

E-mail: betysilvaok@yahoo.com.br

Emily de Jesus Machado

Doutoranda em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: emily.jmachado@gmail.com

Fabricio Lyrio Santos

Doutor em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Coordenador PIBID CAPES/UFRB (2018-2020).

E-mail: flsantos@ufrb.edu.br.

João Paulo Bispo

Licenciando em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Bolsista PIBID CAPES/ UFRB (2018-2020).

E-mail: bispojoaopaulo2@gmail.com.

Leonardo Luz Crispim

Licenciando em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Bolsista do Programa Residência Pedagógica CAPES/UFRB (2018-2020).

E-mail: leo_crispim@live.com.

Luciana da Cruz Brito

Doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP).

Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: lucianabrito@ufrb.edu.br.

Lusmar de Oliveira Vieira

Licenciado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: lusmarvieira@gmail.com.

Maria do Carmo Soares da Silva

Estudante quilombola licencianda em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Bolsista PIBIC/CNPq (2018-2019).

E-mail: llsdocarmo@gmail.com.

Martha Rosa Figueira Queiroz

Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Coordenadora PIBID CAPES/UFRB (2018-2020).

E-mail: mrosa@ufrb.edu.br.

Nuno Gonçalves Pereira

Doutor em *Estudios Latinoamericanos* pela *Universidad Nacional Autónoma de Mexico* (UNAM). Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: pajedatribo@yahoo.com.br.

Rodrigo da Silva Lucena

Licenciado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Mestrando em Artes Visuais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: rodrigo.silva.paulista@gmail.com.

Samile de Souza Carvalho

Licencianda em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Bolsista PIBID CAPES/UFRB (2018-2020).

E-mail: samisouzac@gmail.com.

Sérgio Armando Diniz Guerra Filho

Doutor em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenador do Programa Residência Pedagógica CAPES/UFRB (2018-2020).

E-mail: sergio.ufrb@gmail.com.

Solyane Silveira Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: solyanesl@gmail.com

Tatiane Dias Silva

Licenciada em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: tatiane.humanas@gmail.com

Esta coletânea reúne nove capítulos oriundos de pesquisas desenvolvidas por estudantes e egressos do curso de História da UFRB em parceria com seus orientadores e coorientadores, abordando temáticas diversas da pesquisa e do ensino. Tais pesquisas foram gestadas em projetos de Iniciação Científica (PIBIC), Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, bem como no âmbito dos respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso. Os textos sintetizam a trajetória de implantação e consolidação deste curso e sua inserção no campo mais amplo da historiografia baiana. Só nos resta desejar que a leitura destes capítulos traga algum prazer e alento a todos aqueles que sentem o peso macabro do presente sobre os ombros feridos e cansados. E, quem sabe, possa também levar a uma autorreflexão sobre a precariedade dos alicerces do futuro que estamos construindo nesse momento de encurtamento dos espaços de experiência e de estreitamento dos horizontes de expectativas. Boa leitura!

ISBN: 978-65-84508-02-6

