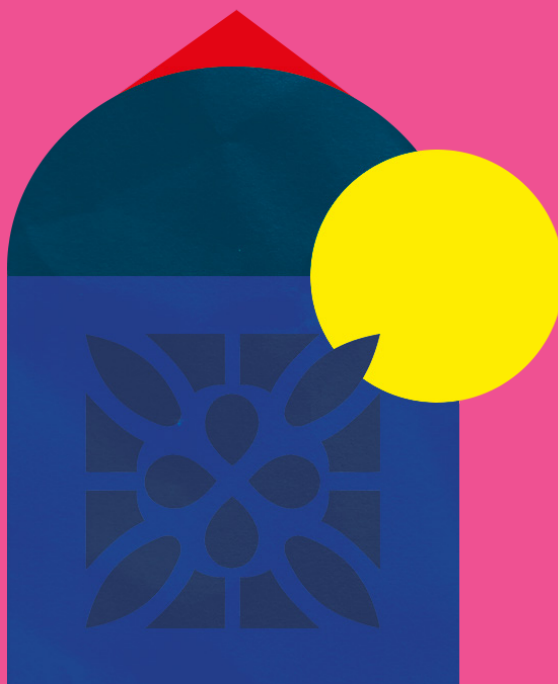




SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

História e histórias: debates e reflexões plurais sobre educação, ensino, religião e conflitos

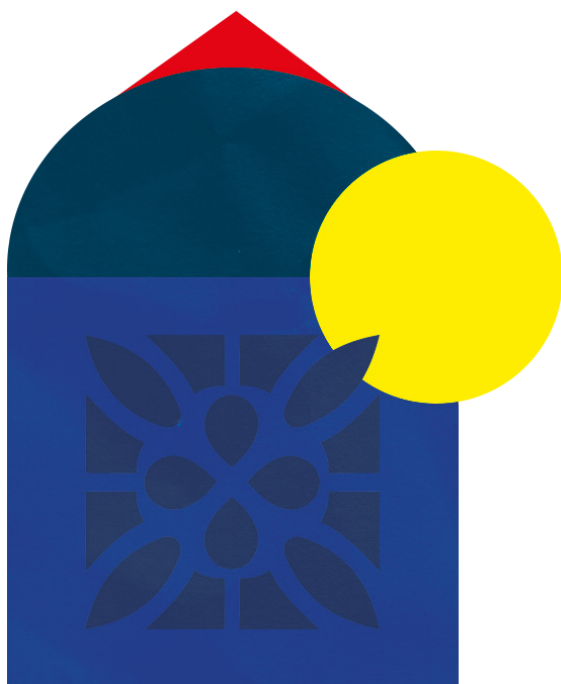
Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior

Prof. Dr. Paulo Julião da Silva





História e histórias: debates e reflexões plurais sobre educação, ensino, religião e conflitos



SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

História e histórias: debates e reflexões plurais sobre educação, ensino, religião e conflitos

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior

Prof. Dr. Paulo Julião da Silva

SÉRIE: COLEÇÕES GEPIFHRI

Coordenação:

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto - UFPE

Maria da Conceição Silva Lima – UFPE

Comissão editorial:

André Gustavo Ferreira da Silva , Arnaldo Martins Szlachta Júnior, Catarina Carneiro Gonçalves, Paulo Julião da Silva, Maria da Conceição Silva Lima, Raphael Guazzelli Valerio, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Viviane de Bona.

Revisão: Thamiris Alves de Barros

Capa: Rodrigo Victor

Projeto gráfico: Rodrigo Victor

Diagramação: Deborah Botelho

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

H673 História e histórias [recurso eletrônico] : debates e reflexões plurais sobre educação, ensino, religião e conflitos / organizadores : Arnaldo Martin Szlachta Junior, Paulo Julião da Silva. – Recife : Ed. UFPE, 2022.
(Coleção GEPIFHRI).

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-247-4 (online)

1. História – Estudo e ensino. 2. Pesquisa educacional. 3. Historiografia. 4. Educação – Estudo e ensino. 5. Religião e cultura. 6. Movimentos sociais. I. Szlachta Junior, Arnaldo Martin (Org.). II. Silva, Paulo Julião da (Org.). III. Título da coleção.

907 CDD (23.ed.) UFPE (BC2022-094)

Apresentação da “Coleção GEPIFHRI”

O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI tem o prazer de lançar, junto com a Editora da Universidade Federal de Pernambuco, o primeiro de muitos livros que comporão a “Coleção GEPIFHRI”. A ideia da parceria entre o GEPIFHRI e a Edufpe, longe de ser um projeto que vise qualquer tipo de lucro ou ganhos monetários, tem o nobre objetivo acadêmico de publicar os trabalhos dos alunos da graduação e pós-graduação que tiveram destaque em seus trabalhos, frutos das disciplinas que cursaram. Não é raro professores se depararem com trabalhos autorais, muito bons e que merecem ser divulgados. A ideia que nos motiva é, justamente, a de que muitas vezes os alunos cumprem muito bem aquilo que foi solicitado em sala de aula e que, por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado, não procede com a publicação.

Com foco nos pesquisadores em formação é que nasce a Coleção GEPIFHRI. O que nós, membros do grupo, pretendemos é criar um espaço qualificado, seguindo as orientações e normas editoriais e acadêmicas para que nossos alunos e alunas possam escoar suas produções e que se sintam, com ele, também estimulados a fazer parte do projeto que não tem outro desígnio a não ser fazer valer a pena a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Por certo é um projeto modesto, mas com muitas expectativas de constar como uma ação frutífera e com ganho de causa para a UFPE que privilegia desde cedo a pesquisa e a sua divulgação.

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Maria da Conceição Silva Lima

SUMÁRIO

Prefácio

Arnaldo Martin Szlachta Junior

Paulo Julião da Silva 10

CAPÍTULO 1

O Holodomor no Ensino de História sobre totalitarismo

Maurício da Silva Lima 16

CAPÍTULO 2

“História Cultural das Religiões em diálogo com a História do Tempo presente: Reflexões conceituais e metodológicas

Samuel Pablo Costa de Almeida 42

CAPÍTULO 3

O ensino religioso nas escolas públicas: controvérsias de sua atuação como disciplina na educação pública

Marcos Antônio Lima de Melo 58

CAPÍTULO 4

Partidos e trabalhadores rurais: conflitos e lutas por terra no Pará – 1980

David Bezerra Filgueira de Vasconcelos Concerva 81

CAPÍTULO 5

Que ensine a pensar e não a obedecer: a qualidade da escola segundo ex-estudantes que participaram de um ocupação escolar

Eduardo José dos Santos Dias 104

Prefácio

O leitor tem, diante de si, a obra **História e histórias: debates e reflexões plurais sobre educação, ensino, religião e conflitos**, que traz uma série de estudos de alvoreceres de pesquisas, que foram muito bem conduzidas por seus orientadores, e avaliadas por bancas de extrema qualidade e prestígio da Universidade Federal de Pernambuco. Além disso, ao contrário do que muitos acreditam e praticam, este grupo, neste Centro de Educação e no Centro de Filosofia e Ciências Humanas dessa universidade, vem praticando a publicização e o destaque dos frutos das pesquisas dos nossos estudantes.

Os textos têm, em sua dimensão principal, a História, e esse reflexo é a razão última destes estudos. Comumente, História é entendida como a narração do passado e, etimologicamente, deriva do grego [*istoría*]. Trata-se de uma narração fundada em pesquisa, procurando o que, de fato, aconteceu. No cotidiano, passado é o que passou e, portanto, não existe. A história põe-se como objeto que já se acabou. Será isto?

Para trazer luz à discussão, argumento com nossa experiência cotidiana. Mesmo que alguém defenda a objetividade, nem por isso existe um objeto posto tal qual seja. Todo objeto é mais do que posto à frente de – é posto por uma pessoa, pessoa que diz o que a coisa é. A pessoa faz-se sujeito, ou seja, posto sob, suporte, sustentáculo e, estando por baixo, dá ao objeto a forma que lhe apetece: cria. A pessoa só pode dizer do outro com base em si. Isto significa que ela, por princípio, molda o outro, dá-lhe um significado. Sendo assim, o *eu* é o ponto de partida, é o que de mais importante existe, formatando tudo o mais de acordo com sua visão própria: ele diz a coisa.

O tempo – passado, presente, futuro – é a visão que o *eu* tem da

sua experiência de vida. O *eu* se percebe em mudança constante e, com certeza, o passado e o presente impregnam sua vida. O futuro é dedução, posta pela experiência. Quando faço História, crio toda uma narração produzida, pensada e formatada no presente. A descrição põe o acontecimento relatado no passado que, por sua vez, é expresso em palavras, cuja significação é presente. Não se nega que o relatado já tenha acontecido. Afirmar-se que o relatar se faz no presente, valendo, pois, o significado presente. Se nos contatos mais cotidianos cada pessoa tiver uma compreensão do que ela quer dizer com as palavras usadas – o leitor imagine o problema da comunicação! –, mais ainda quando se trata da interpretação histórica. O significado último é presente e pessoal.

Uma segunda ênfase que precisa ser dada é em relação à cultura e, quanto a isso, dou uma interpretação diferente. O Dicionário de Língua Portuguesa *Houaiss* define a cultura *como conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social*. Para mim, cultura é a forma de ser de um grupo social, e essa forma traduz tudo o que um ente é. A pessoa, expressando-se, faz isso segundo tudo o que ela é. No entanto, tudo o que ela é não tem como conhecer, uma vez que cada pessoa é um mundo de qualidades. A convivência inventa as representações e essa invenção é feita com base em sua forma de ser. Conhecer o que aconteceu na História impõe-se aproximar dessa forma compartilhada. É preciso, pois, que o historiador se debruce sobre a “alma” dos conviventes e descubra os traços característicos da sua atuação.

Aprendizagem da forma de ser é o que eu chamo de educação. Essa aprendizagem se faz pelo contato de uns com os outros. Não há, de um lado, quem ensine e, do outro, quem aprenda. Todo contato leva a aprendizagem às pessoas envolvidas. Há uma transformação em cada um, dependendo de qual seja sua forma. Educação parece ser uma ação de alguém sobre outro, geralmente, um mais velho como educador e um mais novo como educando. O educador põe-se, assim, como superior. Isto sempre pareceu justo e natural, tratando-se mormente da família. Houve, contudo, uma apropriação do nome por uma instituição criada para ensinar conhecimentos: a escola. Educar emparelhou-se com instruir e, por isso, faz-se necessário fazer uma distinção. O professor é, sobretudo,

um educador: ser professor é uma profissão; ser educador, uma vocação. Esses são alguns princípios que estruturam não só os textos escritos, mas também a totalidade da visão que construímos da História. Pomos o *outro* com base no que somos.

O primeiro texto, “O Holodomor no Ensino de História sobre totalitarismo” de Maurício da Silva Lima, apresenta uma discussão de como o Holodomor – um caso de genocídio promovido pelo Regime Soviético na Ucrânia entre os anos de 1932-1933 – pode auxiliar o Ensino de História a elaborar relações teóricas sobre o período compreendido como totalitário na primeira metade do século XX. Busca-se, com essa proposta, facilitar caminhos investigativos para que professores, alunos, pesquisadores e produtores de livros didáticos reflitam sobre uma abordagem multiperspectivada da disciplina de história acerca do Totalitarismo e dos seus arquétipos na sequência da História. A metodologia aplicada para a produção dos dados da pesquisa foi o levantamento de informações especializadas a respeito do evento em obras referenciais que tratam do tema, bem como o debate sobre a importância da consideração desse fato no ensino de história a partir da sua didática e das contribuições teóricas surgidas a partir da análise comparativa dos conteúdos de livros didáticos e o enredo temático do Holodomor.

O Segundo texto “História Cultural das Religiões em diálogo com a História do Tempo presente: Reflexões conceituais e metodológicas” de Samuel Pablo Costa de Almeida, apresenta a concepção que a religião influencia diretamente as dinâmicas culturais, políticas e econômicas de uma sociedade. Nesse sentido, é imprescindível ampliar o campo de estudo partindo da perspectiva da História Cultural das Religiões, sobretudo na História do Tempo Presente. Objetivou-se, neste capítulo, refletir sobre conceitos e metodologias fundamentais para o trabalho historiográfico em torno desses dois campos de pesquisa. Ademais, visou-se compreender o papel da Análise do Discurso na narrativa histórica, sobretudo referente ao tempo recente. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura, a fim de endossar o arcabouço teórico sobre a temática. As discussões levantadas permitiram concluir que investigar as religiões auxilia no entendimento dos caminhos trilhados nos últimos tempos pela sociedade, mas ainda é preciso materializar o arcabouço teórico e metodológico desse campo

historiográfico a partir da concepção cultural.

O terceiro texto “O ensino religioso nas escolas públicas: controvérsias de sua atuação como disciplina na educação pública” de Marcos Antônio Lima de Melo, analisa, de forma objetiva, alguns dos debates que ocorrem em relação ao ensino religioso nas escolas públicas, desde sua formação histórica até o período de redemocratização e sua contextualização aos desafios mais recentes. Foi realizada uma revisão bibliográfica de publicações disponibilizadas em revistas científicas e, durante o processo de análise, foram encontradas 8 publicações relacionadas ao tema e que foram produzidas entre os anos de 2004 a 2018, sendo elas: Revista Brasileira de Educação, Revista de Educação e Sociedade, e Revista de Educação e Pesquisa. Nos resultados e discussões é demonstrado que o exercício do ensino religioso na escola pública gera algumas controvérsias diante de um Estado laico e democrático, sua importância e dificuldades apresentadas na sua efetivação em sala. Assim, o presente trabalho não busca ser uma discussão final, mas apresentar algumas informações em torno do ensino religioso.

O quarto texto, “Partidos e trabalhadores rurais: conflitos e lutas por terra no Pará – 1980” de David Bezerra Filgueira de Vasconcelos Concerva, traz-nos um texto oriundo de uma pesquisa, que é resultado de uma investigação e análises das relações de resistência envolvendo os migrantes que chegam ao Pará, e o movimento político-partidário, que se constitui no período dos anos 1980, destacando a atuação, principalmente, de parlamentares e de partidos políticos, em prol das questões agrárias, junto aos posseiros, aos STR's e à atuação jurídica da CPT. De maneira geral, a partir das pesquisas realizadas para esse trabalho, foi possível notar um claro impacto social, econômico e ambiental dos projetos governamentais, destacando-se as questões em torno da migração, do trabalho e da luta pela terra; além de novas áreas que passaram a ser exploradas, reconfigurando a economia e devastando o meio ambiente. Diante das políticas públicas que impactaram, de forma incisiva, toda uma realidade vivenciada na região Amazônica, causando um enorme impacto social, político e ambiental instituídos pela Ditadura Civil-Militar, vários agentes de mediação passaram a atuar de forma mais ativa, com muitos movimentos surgindo ainda nas décadas de 1970 e 1980.

O quinto e último texto, “Que ensine a pensar e não a obedecer: a qualidade da escola segundo ex-estudantes que participaram da um ocupação escolar” de Eduardo José Dias, é um texto que apresenta os resultados obtidos em pesquisa, cujo objetivo foi verificar quais são as concepções da escola de qualidade que emergiram à consciência de antigos estudantes que fizeram parte do movimento de ocupações em uma escola estadual do município de Jundiaí-SP, no ano de 2015. Para isso, buscou-se identificar as demandas do conjunto de estudantes paulistas durante a onda de ocupações em 2015, descrever as especificidades dos estudantes e do contexto de ocupação da Escola Estadual Doutor Eloy de Miranda Chaves, e analisar as categorias discursivas que emergiram das memórias dos antigos estudantes que participaram desta ocupação. O referencial teórico-analítico se baseou na contribuição de Antonio Gramsci e seus conceitos de hegemonia e concepção de mundo, além de autores que defendem uma concepção de qualidade da educação socialmente referenciada. Trata-se, portanto, de um estudo de caso que lançou mão de questionário e entrevistas semiestruturadas com os antigos estudantes, que foram tratadas através de análise de conteúdo temática. As quatro categorias de análise construídas apontam que a práxis da Ocupação Eloy deu início a um processo de conscientização, através do qual os jovens vêm sendo capazes de elaborar elementos de dissenso em relação à concepção gerencialista de qualidade da escola, hoje hegemônica.

Convidamos todos e todas a conferirem mais essa obra que reúne textos dos nossos estudantes, com o intuito de que tais textos possam, de alguma forma, contribuir com as pesquisas em andamento e ajudar a dar brilho ao alvorecer de novas ideias.

Recife, outono de 2022.

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior
Prof. Dr. Paulo Julião da Silva

CAPÍTULO 1

O HOLODOMOR NO ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE TOTALITARISMO

Maurício da Silva Lima¹

INTRODUÇÃO

Os regimes totalitários – Fascismo, Nazismo e Stalinismo – são conteúdos que integram o componente curricular História Geral na educação básica, dispostos na Base Nacional Comum-Curricular (BNCC) e no Currículo de Pernambuco, que organizam esse tema para o 9º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018. p. 428) e para o 3º ano do ensino médio (PERNAMBUCO, 2021. p. 267-24). Descrever e contextualizar os processos da emergência e consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (BRASIL, 2018, p. 429) são diretrizes pedagógicas do currículo de História sobre o passado totalitário. Os materiais didáticos que organizam esse tema apresentam a proposta curricular de identificar como se caracterizava o totalitarismo que, no caso, era pelo controle absoluto de um líder ou um partido na vida pública e privada, além de descrever os elementos totalitários como o militarismo, a propaganda e o terror praticado por essas ditaduras. Para exemplificar esses casos, os livros didáticos de história (LDH) expõem, em seus textos, imagens e indicações de recursos que ajudam o aluno a compreender a conjuntura. Os capítulos voltados para o tema tratam do surgimento e do auge desses regimes nas

¹ Graduado no curso de História licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, mauricio.silvalima@ufpe.br. Trabalho orientado Pelo Prof. Dr. Paulo Julião da Silva, paulo.juliao@ufpe.br..

décadas de 1920 e 1930, do período entreguerras, do contexto da ruína da democracia liberal e do surgimento dos autoritarismos como alternativas ideológicas para o progresso das nações. Os estudantes, por fim, devem perceber como a retórica totalitária criou inimigos internos e que o combate a esses grupos justificou a tomada de medidas radicalmente autoritárias contra raças, nacionalidades, grupos políticos e classes sociais.

Com o objetivo de acentuar as diretrizes pedagógicas sobre o passado totalitário, esse estudo se delimitou a trabalhar com uma experiência totalitária ocorrida na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), entre os anos de 1932 a 1933, popularizado na historiografia como Holodomor ou Genocídio Ucraniano, que se caracterizou como uma das grandes tragédias humanitárias ocorridas na Europa no século XX. A proposta de tomar os exemplos factuais desse evento para elucidar o exercício de poder totalitário se afirma na observação de sua carência nos manuais escolares de história sobre esse gênero temático no repertório de seus conteúdos expressos.

Para que, ao se ensinar História, seja assegurado, aos alunos, o direito ao passado² é de fundamental importância apresentar este tema como um conteúdo frutífero para se pensar a história do século XX, tomando o Totalitarismo e a história da URSS no período stalinista como nortes. Especificamente, a discussão desse trabalho é sobre como a didática do referido assunto pode auxiliar o Ensino de História a elaborar relações teóricas deste evento com o período totalitário da década de 1930 na Europa, mais estritamente o Stalinismo.

A sequência das etapas da pesquisa seguiu os seguintes parâmetros : para uma imersão no assunto do Holodomor, lançou-se mão do seu conteúdo e das informações a respeito desse evento em bibliografias sobre o tema, bem como da catalogação das suas circunstâncias. Na segunda parte do trabalho de pesquisa, estabeleceu-se um debate sobre a epistemologia da História a partir da sua didática, para pensar e debater o enquadramento pedagógico de determinado evento na disposição de

2 Art. 205 da Constituição Federal de 1988 trata da Educação como um direito de todos e dever do Estado. Direito este que também incumbe ao historiador à garantia de uma educação histórica “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, Art. 205).

saberes historiográficos já dispostos nos currículos. Por fim, foi feita uma investigação nos livros didáticos sobre a organização de temas e conteúdos sobre o totalitarismo stalinista, que remetem, principalmente, ao período da coletivização, além dos apontamentos que foram realizados acerca das contribuições historiográficas, para se pensar sobre os desdobramentos dos fatos da época a partir dos dramas sociais no Holodomor.

O HOLODOMOR ENQUANTO UM CASO TOTALITÁRIO E A FOME COMO ARMA DE CONTROLE SOCIAL

A historicidade do Holodomor nos remete aos fatos políticos anteriores ao ano de 1932, na desestabilização do Império russo na Revolução de Fevereiro, onde a Ucrânia viu, na oportunidade da queda do regime czarista, uma brecha para sua autonomia e, assim, participou dos acontecimentos que levaram à independência frustrada pela agenda bolchevique de construção de um socialismo sólido, que exigiu o abandono das teses de Lenin para a emancipação das nacionalidades – fator decisivo para o fim do Império Russo. O movimento nacionalista ucraniano rivalizou, com o bolchevismo, o controle do seu destino político durante a Guerra Civil, configurando-se enquanto grupo de independentistas antissoviéticos. Nos anos 1930, seguindo a mesma linha política rebelde, a Ucrânia seria alvo da retaliação de Stalin pela resistência ao Primeiro Plano Quinquenal, que dizia respeito à produção agrícola soviética. O plano econômico era parte da acelerada corrida pela revolução industrial russa, fato derivado da concorrência com o mundo capitalista após a Crise de 1929, e a não adesão dos ucranianos ao planejamento foi um empecilho resolvido pela via do terror praticado entre 1932 a 1933 como solução política para um problema econômico.

As narrativas historiográficas em torno do evento desfiavam que o regime soviético, no período stalinista, promoveu, na Ucrânia, uma das grandes tragédias humanitárias que atingiu a Europa no século XX, no auge dos regimes totalitários. A conceituação jurídica do caso como Genocídio³

³ Genocídio, palavra por vezes usada ao longo do texto para se referir ao Holodomor como esse evento do passado concitado no presente por essa denominação, é empregada para designar políticas de extermínio em massa usadas pelo Estado como ferramenta

se constitui pela cifra de 3,9 milhões de mortes, o que esmagou a maioria dos camponeses. No decorrer das últimas décadas, o caso ganhou notoriedade e reconhecimentos de academias e Estados mundo afora como uma etapa da escalada autoritária do regime stalinista. O fator causal que originou a mortalidade em massa foi à fome, pensada como arma política por Joseph Stalin (1878-1953) como retaliação a insubordinação ucraniana após o plano de metas para a economia soviética de 1929. Essa política econômica stalinista enfrentou muita impopularidade no interior da Ucrânia, levando ao comprometimento da efetivação do Plano Quinquenal alçado pelo governo soviético.

Após a morte de Lenin em 1924 e, posteriormente, com a chegada de Stalin ao poder, o Partido Comunista da União Soviética (PUCS) pretendia programar a coletivização da terra em tempo recorde através do seu Plano Quinquenal em sua substituição da NEP. Essa coletivização, ao ser implantada na Ucrânia, não foi bem vista e não foi tida com muita popularidade. Em alguns lugares, a resistência eclodiu. Doar os bens privados para propriedade comum dos soviéticos e ter que trabalhar como servos para a fazenda coletiva em troca de salários, às vezes pagos em rações de alimentos, fez com que os camponeses associassem esse sistema de coletivização a um sistema de servidão que eles nunca fizeram parte na Rússia⁴. A coletivização foi praticamente uma nova guerra civil. Stalin encarava a resistência ucraniana como herança da guerra, então

ideológica para finalidades ditatoriais. O termo se dicionarizou no vocabulário jurídico pós-1945 quando os Direitos Humanos passaram a ser um fato universal para as nações a partir do nascimento da Organização das Nações Unidas e os crimes de Estado foram condenados em cortes internacionais. É também um termo de implicância imediata e deletéria na condição de Humanidade. Esse conceito é chave a partir do emprego de crimes contra grupos nacionais, religiosos, raciais e étnicos, do qual os homicídios em massa sob a alcunha de genocídio não podem ser entendidos fora da força do Estado, pois a engrenagem genocida funciona motivada por ideais políticos que também podem se passar por pseudocientíficos (como na experiência ariana no nazismo). O fenômeno do genocídio sob esse prisma de tentar entendê-lo como uma política de Estado, indo ao bojo das causalidades e os desgastes morais produzidos foi primordial na escrita desse artigo

4 É já sob a dominação russa que se dará o surgimento moderno do nacionalismo ucraniano a partir da conquista de autonomia legada pelo regime czarista que herdara a região em 1721 quando Pedro, “o Grande”, expandiu o território russo para o lado leste, anexando a Ucrânia e legando certo grau de autonomia do poder central – mais do que as outras regiões do Império – para que assim o czarismo pudesse garantir a fidelidade da região à unidade imperial.

ele colocava a culpa da resistência à coletivização não a um sentimento natural de pertencimento a propriedade privada, mas sim aos nacionalistas ucranianos. A resistência ao coletivismo fez com que o governo central associasse o pleito a uma tentativa de sabotagem à política e à economia da União Soviética por parte do movimento nacional ucraniano, indo atrás dos culpados pela falha econômica do partido. Apesar da baixa produtividade nas fazendas coletivas da Ucrânia, Stalin ignorava esses detalhes e dizia que a culpa não era da coletivização forçada, mas sim de infiltrados *kulaks*, nacionalistas, e toda essa sorte de discursos que são construídos em regimes totalitários para culpar o outro, e é isso que acontece nas vésperas da Grande Fome.

A retaliação stalinista tinha como ponto focal fazer com que os grupos recalcitrantes aderissem à fina força ao coletivismo, criando a cotação de dois terços de toda produção agrícola para o fomento à indústria através da fiscalização da Comissão de Aprovevisionamento de Grãos, que levou muitos fazendeiros a entrarem na fazenda coletiva, pois a empreitada de bater a meta fora do cooperativismo levava a se submeter aos revezes condenatórios empregados aos “sabotadores”. A Comissão de Aprovevisionamento de Grãos, criada para este fim, cumpriu a tarefa de expropriar os camponeses até de suas garantias de grãos para o sustento próprio, gerando, com isso, a mortalidade que perfaz o caso como genocídio, pois à medida que a taxação mínima era mantida de forma desmedida e extrapolando a realidade produtiva ucraniana, ia-se, geometricamente, acumulando a contabilidade de número de mortes por inanição, já que, pela cota abusiva de grãos, não sobraram nem sementes para a semeadura, tornando esse cantão um distrito de morte na URSS.

A fome que se gera da política de controle social stalinista, diferente de outras fomes que atingiu a União Soviética precedentemente, não foi uma fome normal, causada por uma quebra de safra, guerras ou fatores naturais (clima e epidemias), ela foi, na verdade, uma fome pensada, projetada e planejada pelo governo soviético para eliminar qualquer foco de resistência naquela relutante república ao centralismo moscovita; foi um golpe cruel com descaso humanitário ao movimento pela Ucrânia Livre. A fome iniciou na primavera de 1932 e se completou no inverno de 1933. Nesse espaço de tempo os camponeses ficaram sem grãos para semeadura

e sem reservas para a subsistência. Na primavera de 1932, a exigência de Moscou era que se entregasse a mesma quantidade de grãos do ano anterior. O comércio de gêneros alimentícios e de bens de consumo foram proibidos em toda a Ucrânia, pois não havia uma única vila que houvesse cumprido a cota de entrega de grãos (DOLOT, 2021, p. 253). Decisões como a proibição de comércio de alimentos para uma região declaradamente esfomeada foi um dos pontos decisórios para que a fome se intensificasse a níveis repreensíveis.

Ao escutar os relatos que a fome estava batendo a porta na Ucrânia, ao invés de fazer novamente o alarme internacional, como era feito antes pelo governo na Guerra Civil, já que a Rússia precisava de ajuda para ser alimentada, ou em vez de diminuir a requisição de grãos que se estava fazendo da Ucrânia e, em fim, tentar mitigar os efeitos que essa fome causaria, Stalin vai pelo caminho contrário: ele aumenta a requisição de grãos e manda ativistas para a Ucrânia para visitar casa a casa e confiscar quaisquer artigos alimentícios. O governo colocou várias fazendas de várias regiões da Ucrânia nas chamadas listas negras, das quais, quando entravam nessas listas, as requisições e as multas aumentavam ainda mais.

Assim que a fome começou se alargar e se tornar indubitável, mesmo entre os mais céticos apoiadores do regime, Stalin fechou as fronteiras da região e criou o sistema de passaportes com validade nacional com o grande objetivo de frear a migração de ucranianos para as outras regiões da URSS, aumentando o apelo por decisões humanitárias:

No fim de dezembro de 1932 o governo introduziu um sistema de passaporte único para todo país com a finalidade de impedir que os fazendeiros abandonassem suas vilas na tentativa de chegar às cidades. Isso significava que todos os cidadãos soviéticos maiores de dezesseis anos com residência permanente nas cidades tinham de ser registrados na milícia para poderem obter os seus passaportes soviéticos. (DOLOT, 2021, p. 254-255).

Esses passaportes nacionais tinham a intenção de cercear o direito dos fazendeiros ucranianos de viajar sem o certificado de dispensa da fazenda coletiva, emitido pelo soviete da vila. Durante o ano de 1932, o governo iniciou a promulgação de uma série de leis agravantes que perfilou o instrumento da fome como fator jurídico para angariar objetivos

políticos: “Qualquer tentativa dos Camponeses de pegar comida no campo era roubo de propriedade socialista a partir do próprio movimento de leis de 1932.” (DOLOT, 2021, p. 229).

Outra lei é empregada, subsequentemente, pelos soviéticos. No mesmo ano foi o contingenciamento dos salários, garantia da subsistência mínima para o camponês atolado na miséria, que tinha a recompensa pelo seu trabalho na forma de rações alimentares. O desfecho final do Genocídio foram essas leis retaliativas que culminaram no agravamento da fome, usadas para ser a chave do sucesso para o planejamento totalitário stalinista. Decorre desse processo de políticas totalitárias uma mortalidade avassaladora que marca o Holodomor como esse evento catastrófico, apesar da retórica autoritária stalinista ter criado seus inimigos internos e do combate a esses grupos ter justificado a tomada dessas medidas terroristas, mesmo com os desgastes morais produzidos.

O HOLODOMOR NO PASSADO E NO PRESENTE

O Holodomor, enquanto um genocídio no passado recente da Ucrânia, deixou fraturas expostas ainda não cicatrizadas pelas baixas populacionais nos anos 1930. O embaixador da Ucrânia no Brasil, na oportunidade de uma palestra, explicitou como o Genocídio deixou traços tão marcantes na história e na geografia do país, que levaram a desencadear as intrigas na última década pelas circunstâncias que as geraram:

O embaixador da Ucrânia no Brasil, Rostyslav Tronenko, afirmou em palestra, em Brasília, que parte da motivação do atual conflito entre Rússia e Ucrânia por parte do território ucraniano tem origens no *Holodomor*, genocídio ocorrido na Ucrânia entre os anos de 1932 e 1933, em que, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), tirou a vida de sete a dez milhões de pessoas, vítimas da fome. “Esquecer essas vítimas é condenar o passado mais uma vez”, criticou. (...) Segundo o embaixador Rostyslav Tronenko, o atual conflito entre Rússia e Ucrânia na península da Criméia, e mais a guerra entre ucranianos e grupos separatistas em Lugansk e Donetsk se deve, de certa forma, a esse genocídio. Ele afirma que a fome deixou um “vácuo populacional” no país e permitiu um preenchimento por russos, bielorrussos, cazaques e outras nacionalidades da União Soviética que tentam ser repatriadas pela Rússia. Essa política também teria motivado os conflitos entre Rússia e Geórgia, que atualmente

Os ressentimentos decorrentes do processo de grande mortalidade deixaram marcas incicatrizáveis na memória dos sobreviventes do acontecimento, bem como na dos seus familiares, tanto da segunda quanto da terceira geração, que também lidam com o fardo da memória de tão trágico passado na biografia parental, transformado em segredo de Estado e só recentemente esclarecido. Paulo Augusto Tamanini (2019), em seu artigo *O Holodomor e a memória da fome dos ucranianos (1931-1933)*, vai se ocupar de tratar essas marcas da memória muito características de vítimas de violência de Estado, a partir da relação contemporânea dos ucranianos com o Holodomor. O pesquisador vai apresentar também que, nas últimas décadas, houve um salto quantitativo na relação de Estados que legitimam e reconhecem o Holodomor como um exercício totalitário que se constitui como uma agressão política qualificada e programática no plano da História. Ele faz um apanhado de todas as ações legislativas voltadas para o reconhecimento da catástrofe, que representou este acontecimento para a história humana. No âmbito das entidades que somam suas considerações, estão assembleias de Estados europeus e instituições democráticas de direito das Américas e Oceania. Tais continentes estão fora do bloco de países que passaram pelas experiências totalitárias, mas que se anteciparam na livre iniciativa de reconhecer os resultados do genocídio dos ucranianos como um exemplo de ação política impraticável e rechaçável do ponto de vista humanitário. Na continuação do catálogo de países que dão validade ao juízo condenatório das atrocidades no Holodomor, destaca-se o parlamento russo.

A condenação dos crimes stalinistas pelos Estados já se faz ver desde a findada União Soviética, quando Mikhail Gorbachev se referia ao período como desastrosamente comprometedor para a imagem da luta pelo socialismo e a libertação da classe trabalhadora em sua usurpação da ideologia marxista para a promoção do poder autocrático que revelou desvio da conduta ideológica para o fortalecimento de seu mandato. Também são citadas organizações internacionais de influência que qualificam esse caso de genocídio como um evento totalitário no século XX, endossando a linha assumida pelos Estados de repreender o exemplo

do uso de força no governo de Stalin com total negligência aos valores humanitários levantados pelas instituições democráticas no século XXI. Essas citações oficiais ao caso reforçam o discurso de perseguição política e étnica contra as vítimas durante no período soviético. O Estado brasileiro também fez as suas vezes na promoção do reconhecimento de culpa incidido sobre os responsáveis por esse desastre, solidarizando a memória sobre o evento a partir da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, reportando a tradição diplomática do país com os países do mundo, principalmente com os flagelados por políticas imperialistas. (TAMANINI, 2019, p.171-175)

A história desse evento retrata um momento singular para o estudo das práticas totalitárias e que nos auxilia nas análises sobre o surgimento dos regimes de poder na primeira metade do século XX, sobretudo como o Holodomor marcou a vitória do regime stalinista e abriu vaga para experiências autoritárias que se seguiram até o declínio de seu mandato. Depreende-se, dos fatos elencados e das menções contemporâneas de sua historicidade, decorrente da sua importância para o presente, que é primordial (re)conhecermos que, durante os anos de 1932 e 1933, milhões de seres humanos foram assassinados num processo industrial, numa linha de produção de morte, sendo o Holodomor um dos grandes ensaios de violência coletiva efetuada pelo Estado totalitário e que provocou consequências para o século XX, como a cifra de milhões de mortos e a imigração em massa para dentro e fora da Europa.

Hoje o Holodomor é colocado em evidência nos debates surgidos da disputa de narrativas nacionalistas entre a Rússia e a Ucrânia, após a anexação da Península da Crimeia em 2014 à Federação Russa e atual Guerra da Ucrânia, como também nos debates em torno do stalinismo e do figurão prometeico de Stalin, destacando-se, entre os argumentos do litígio diplomático e ideológicos, a pauta de defesa histórica dos ucranianos em face do colonialismo russo existente desde os tempos imperiais, quando da adoção dos *Pogroms* pelos czares na retaliação aos grupos étnicos do país. O Holodomor marcou a história diplomática entre os dois Estados, sobretudo após a década de 1990, quando acontece a abertura dos arquivos soviéticos para pesquisadores do mundo todo sob o impulso dos estudos influenciados por uma nova geração de historiadores, jornalistas

e arquivistas, após a Independência da Ucrânia da União Soviética e o consequente esclarecimento sobre a conjuntura que deu origem ao genocídio a partir de pesquisas documentais e bibliográficas que situaram o Holodomor em uma sequência factual de colonialismo pan-eslavista russo. Essas pesquisas surgiram no contexto da formação dos recém-criados Estados desmembrados da URSS e do anseio por histórias nacionais marcadas pelo clímax das lutas de independência, que buscava sua justificação nas causas predecessoras e a demarcação no passado de conflitos políticos tipificadores do jogo de força por domínio e libertação na alçada do Estado.

O Holodomor é colocado em evidência nas reconsiderações sobre a leitura do passado totalitário, sobretudo a partir da sua impulsão nas academias, com trabalhos científicos para tratar do caso que já começam a dar grandes saltos quantitativos e qualitativos na pesquisa internacional (APPLEBAUM, 2019, págs. 25-27) e nas academias brasileiras, com trabalhos que surgem a partir de 2017 em estudos de pós-graduação (TAMANINI, 2019; SALIS, 2020; PRADO, 2017). A popularização do acontecimento nas pesquisas perpassa pela conceituação jurídica do caso como Genocídio (UNESCO, 2007; PARLAMENTO EUROPEU, 2008; FRANCO, 2012, p. 203-207), que se constitui pela cifra de 3,9 milhões de mortes resultantes desse período de violência de Estado, onde se debruça o processo-crime contra um notório regime e seu famigerado ditador. Pela caracterização geral do acontecimento, os olhares sobre sua constituição – enquanto esse trauma violento vem atraindo a atenção dos estudiosos da História – e sobre sua marca histórica, como uma etapa da escalada autoritária do regime stalinista que justifica a intensão pedagógica de considerá-lo para uma contextualização totalitária que aponta para um novo vigor nos estudos históricos, inclusive o escolar, de atualizar seu repertório sobre história soviética stalinista e suas facetas na época totalitária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os dados de natureza histórica para a confecção dos dados na pesquisa foram garimpados nas fontes referenciais sobre a área, são eles:

A Fome Vermelha: a guerra de Stalin na Ucrânia, de Anne Applebaum, que trabalha os detalhes do acontecimento, tomando como fator causal para o fato o forte nacionalismo ucraniano desde o século XIX, em contraposição ao arraigado centralismo russo pelos bolcheviques após a Revolução de 1917 na construção do socialismo, numa etapa da história russa onde se pleiteava a guinada industrial para a modernização do país. A autora toma como ponto de partida para o genocídio de 1932, as fraturas promovidas pelos nacionalistas na Revolução e nos anos subsequentes durante a Guerra Civil, posteriormente, havendo o enquadramento dessa resistência recalcitrante como independentistas *pleturistas* e *makhnovistas*, após a crise da coletivização na Ucrânia que o governo soviético considerou ser uma segunda revolução de independência da região; *Holodomor, o Holocausto esquecido*, de Miron Dolot, que foi sobrevivente do acontecimento e tornou a história sobre o Holodomor uma narrativa expressa. O livro é um trabalho de micro-história e de memória que conta todo desdobramento das políticas que geraram o genocídio a partir de crônicas vividas por ele, familiares e vizinhos na sua aldeia; também se tomou as considerações do pesquisador brasileiro Anderson Prado com o título *O jornal ucraniano-brasileiro Prácia: Prudentópolis e a repercussão do Holodomor (1932-1933)* que trabalha na perspectiva de apresentar o evento sob a ótica da história social brasileira, de como o Brasil foi acometido pela migração eslava na década de 1930 por este episódio da história da URSS. Prado também vai lançar mão de fontes orais de sobreviventes e seus familiares, para tornar seu trabalho autêntico no estudo sobre o tema, pois dispõem de fontes primárias, figuras testemunhais, além do Jornal Prácia, um jornal da ordem de São Basílio Magno, que atualizava a comunidade de imigrantes sobre os revezes do genocídio no país.

A partir do entendimento da natureza elucidativa do Holodomor para aprimorar o conhecimento do passado totalitário no estudo de seus fatos apresentados nestas obras, parti do pressuposto da sua análise didática de forma contributiva para uma compreensão geral do período e como se tentou demonstrar com o uso hipotético do evento em comparação e justaposição aos conhecimentos de vanguarda. Para tanto, discutiu-se as anedotas do pensamento histórico escolar a partir de suas particularidades como saber construído a partir de muitos sujeitos envolvidos e que envolve

conflitos e confluências de interesses, além da normatividade estabelecida pelos currículos, que representam as últimas gerações de pensamento que determinam o ritmo do pensar historicamente em sala de aula e fora dela. A partir dos conceitos agregadores de literacia histórica em Barca (2006), enquanto apreensão das versões históricas pelo apoio das fontes; e cânone histórico em Borries (2019), como tradição de pensamento que simplifica e generaliza o passado, discorreram-se análises sobre o aspecto formador dos currículos e dos livros didáticos em suas potencialidades e limitações. Os resultados de tais análises orientam para uma compreensão do conhecimento histórico escolar influenciado por convenções que prejudicam, de certa forma, a mudança paradigmática do conhecimento escolar sobre a variedade das versões históricas validamente propositivas.

Boa parte das pesquisas sobre ensino de história busca ampliar teórica e metodologicamente a construção do saber histórico a partir das revisões dos artefatos da cultura escolar como fontes de produção de conhecimento científico. Nesse paradigma, os currículos educacionais e o LDH são marcadores da escolarização. Inicialmente, é importante ressaltar a importância dos livros didáticos como formadores de uma cultura do conhecimento escolar, que os priorizam como fontes de pesquisa histórica na educação básica, tornando-os crivos entre o que são fatos e hipóteses sobre a História, revelada na intensão do que ser ensinado ou não referenciado nas obras, assim como os currículos, que cumprem a mesma orientação. Em seu artigo *Literacia e consciência histórica*, Isabel Barca (2006, p. 95) nos situa a importância de apreender o passado a partir das suas várias versões:

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações.

Na seara da discussão sobre a monoperspectiva da narrativa histórica e suas implicações conceituais, é importante situar o LDH como fonte de pesquisa e destrinchar suas particularidades enquanto objeto de estudo e formador de aprendizado histórico. Sob o pressuposto de que os livros didáticos, portanto, são esses tipificadores do processo de escolarização que permeiam as práticas de ensino e de aprendizado como materiais “imperiais”, pois centralizam, em torno da sua ontologia, os aspectos pelos quais é gerado o conhecimento histórico no âmbito dos estudos básicos, eles são o artefato da cultura escolar de maior relevo para a disciplina e impactam a produção do conhecimento histórico como estruturante suporte metodológico de ensino-aprendizagem pelo patrimônio material que representa na tradição do pensamento pedagógico brasileiro. A consciência valorativa sobre esse manual escolar é hegemônica na mentalidade de professores, pais e alunos que não dispensam seu uso como fundamento técnico do aprendizado. Outra definição sobre o Livro Didático é a sua particularidade de pertencer a uma política pública – Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – que objetiva sua distribuição material nas redes de ensino na intensão da universalização e nacionalização dessa política (OLIVERIRA, p. 233). A política educacional torna, então, os impressos ferramentas de hegemonização de um material didático como principal interlocutor entre ensino-aprendizagem, tendo seu uso marcado por um traço narrativo singular na apresentação dos conteúdos, na planificação do conhecimento e na proposta de estudo dos determinados objetos de ensino que se organizam a partir do currículo nacional. A partir desse poder informativo hegemônico perpetrado pelos impressos, História, no sentido de descrição do passado, ganha a validade de versão oficial a partir do conjunto de fatos dispostos pelos autores nas suas obras. A partir dessas considerações, a literacia histórica é um importante conceito para se pensar na pesquisa e no aprendizado em História como práticas permeadas por um material único e credenciado, para ser fonte de informações e como essa constituição dos recursos encontra limites na formação da consciência histórica dos sujeitos do conhecimento.

A respeito dessas considerações sobre a centralidade técnica do LDH como orientador das práticas de ensino e de aprendizado no ensino básico, Bodo Von Borries (2019), em suas teorizações sobre o conhecimento

histórico, aponta para a tendência historiográfica da monoperspectividade, que ele também vai chamar de “cânone histórico” – conceito este que recai nessa denotativa particularidade dos guias escolares de uma hegemonia discursiva sobre o passado canônico –, fundamentado na autoridade do oficialismo dos currículos que servem de diretriz da produção científica. O autor orienta para a necessidade dos historiadores – e aqui tomamos também os currículos escolares – adotar uma leitura multiperspectivada do conhecimento histórico para a possibilidade de uma contemplação de níveis de pensamento desarticulados das versões oficiosas, sedimentadas e reducionistas da realidade do passado.

A história é necessariamente e altamente seletiva; 99,99% de todos os eventos passados, situações e estruturas são esquecidas sem alguma relíquia preservada. Adicionalmente, 99,99% das informações históricas que estão bem documentadas tiveram que ser deixadas de lado (ainda no caso de estudos muito especializados). (BORRIES, 2019, p.13)

A seletividade da História, que credencia alguns acontecimentos como representativos e explicativos de uma época, vem sofrendo um processo de mudança no paradigma historiográfico, sobretudo a partir dos Annales, redesenhando os percursos com que os historiadores trabalham com eventos e períodos a partir das múltiplas temáticas que auxiliam estudar o passado com mais recursos e novas abordagens. Até certa medida, a metodologia deste trabalho teve essa intensão. Os efeitos desses novos meandros também se fazem sentir nos estudos históricos na educação básica. O termo História Geral assume, no vocabulário científico, ares de uma história generalizada, mas isso é um problema de definição. As pesquisas historiográficas nos subsidiam com exemplos de que as diversas narrativas com certo grau de validade, obedecido ao estatuto científico da disciplina, asseguram uma visão multiglobalizada do passado a partir de suas facetas.

Para pensar nas premissas suscitadas, é necessário entendermos que, desde o último século, a historiografia está em um impulso contínuo de novas abordagens metodológicas, temas e sujeitos que redefinem as orientações com as quais os historiadores vêm se debruçando nos

processos de pesquisa. Essa mudança paradigmática nos estudos históricos vem moldando os caminhos com que se produz conhecimento histórico na educação básica, a partir dos referenciais das fontes apresentadas nas atividades de leitura e pesquisa. Sob esse novo paradigma, os conhecimentos de vanguarda passam a ser problematizados como tipificadores de um pensamento hegemônico, das elites e das maiorias sobre o passado, com os currículos se orientando a se formularem sob uma égide de pós-estruturalismo. É nessa guinada por uma revolução temática que se faz apontamentos sobre as contribuições didáticas sobre o Holodomor no ensino sobre Totalitarismo.

METODOLOGIA

Na intenção de apresentar o Holodomor como um objeto de estudo capaz de elaborar relações de pensamento-argumento sobre a época totalitária no Ensino de História, analisou-se o “conhecimento de vanguarda” nos livros didáticos na empreitada de perceber a organização epistemológica dos impressos, especialmente no tocante ao Stalinismo enquanto sistema de governo totalitário. A sequência de considerações que decorrem das análises teóricas não são uma tentativa de adotar uma “historiografia da falta” (OLIVEIRA, p. 226), mas sua tônica é sobre a idealidade e a qualidade do livro didático em oferecer uma boa formação especializada sobre o período referido a partir das relações entre epistemologia da História e sua didática.

Entendido o perfil dos LDH para o estudo epistemológico da história escolar, toma-o como suporte para a investigação do Totalitarismo na terceira série do ensino médio⁵, em que foi feita uma análise de cinco obras aprovadas no PNLD-2018 para a referida série, buscando perceber como estão organizadas as disposições de conteúdos que tratam do totalitarismo stalinista: (ALVES, OLIVIERIRA, 2016; AZEVEDO, SERIACOPI, 2016; BRAICK, MOTA 2016; BOULOS JUNIOR, 2016; PELEGRINI, DIAS,

5 A escolha dos livros dessa série se deve a realidade dos conteúdos de história para o ensino médio serem aplicados nesta etapa. Por serem os finalistas do ensino básico se fez a opção de livros do terceiro ano na esperança de os autores pudessem recortar temas totalitários já trabalhados no ensino fundamental, complementando e sofisticando o assunto com outros fatos.

GRINBERG, 2016), sob a empreitada de perspectivar a entronização do Holodomor na consideração que se faz desse período a partir do entendimento das contribuições do seu estudo como esclarecedor dos desdobramentos da época totalitária sob o mote do Stalinismo.

Indicar um determinado evento no estudo de certa temporalidade requer que façamos a análise comparativa entre a constituição geral do período e as contribuições históricas da proposição temática, a fim que se interrelacione na compreensão da historicidade geral de tal época. Para isso, na realização da pesquisa nos livros didáticos, uma questão serviu de diretriz metodológica na orientação da análise: como os capítulos dos LDH exemplificam o totalitarismo stalinista? Da análise da disposição dos conteúdos, das narrativas e o conjunto de características que compõem os livros em destaque, seguem os resultados das impressões teóricas sobre o período retratado e as sugestões conclusivas a respeito do contexto temático do Holodomor, além, também, da concepção histórica que se faz do período da coletivização.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

O TOTALITARISMO STALINISTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

O livro *Conexões com a História* vai tratar do Stalinismo em duas oportunidades. No capítulo 3, *A Revolução Mexicana e a Revolução Russa*, durante o último tópico, *A ditadura stalinista* (ALVES, 2016, p. 54). Nesse capítulo, os autores vão esmiuçar o surgimento da ditadura a partir dos conflitos políticos no interior do governo, com destaque para o ataque às perseguições de grupos e à liberdade de expressão como fator de autoritarismo que prolonga sua solidez e governança: “Stalin inaugurou um período de perseguições, expurgos e massacres internos.” (...); “As manifestações artísticas mais vanguardistas da União Soviética também foram reprimidas durante a ditadura stalinista. (...)”. No capítulo 5, *A ascensão do totalitarismo*, em seu tópico 5.4, *O totalitarismo na União Soviética*, os autores associam o governo Stalin ao desenvolvimento de uma série de políticas humanitariamente desastrosas, com destaque para

o Grande Expurgo:

Um dos principais acontecimentos que marcaram o Stalinismo soviético foi o Grande Expurgo, como ficaram conhecidos os processos que levaram à prisão e à execução dos principais dirigentes da Revolução de 1917 e do Partido Comunista. (ALVES, 2016, p. 92)

Aqui, o livro trata do expurgo no PUCS como resultado da linha de extermínio da oposição política da velha guarda revolucionária como o grande fato político no governo stalinista. No tópico *A coletivização forçada da terra* o autor será o único dos cinco a tratar nas entrelinhas e abreviadamente do Holodomor:

Entre 1930 e 1931, milhões de camponeses foram assassinados, presos ou deportados para campos de trabalho forçado. A produtividade agrícola caiu pela metade e cerca de 10 milhões⁶ de pessoas morreram durante o período da grande fome (1932-1933). (ALVES, 2016, p. 93)

Apesar de ser o único a mencionar a mortalidade de 10 milhões, ele não trata do evento de forma nominal, não sacia a curiosidade a respeito da enorme mortalidade ocorrida por meio de indicações de fontes que minuciem o fato nem o retoma nas atividades propostas. Pela descrição do autor, não se dá conta da série de políticas que se seguiram à coletivização para a produção da fome em desagravo da crise do Plano Quinquenal. A forma como ele apresenta a mortalidade emite uma relação de causa e efeito que não corresponde à realidade dos fatos, dando a entender que pelos motivos das deportações, prisões e assassinatos a produtividade agrícola teria decaído e gerado os números de óbitos por simples decréscimo da força produtiva do país e gerado a crise de abastecimento.

No capítulo 3, em *Contato História*, trata-se da ditadura stalinista,

⁶ Alguns historiadores trabalham com a base que varia de 3,9 a 8 ou até 12 milhões de mortes produzidas de relatórios oficiais. Applebaum postula 3,9 milhões; André Ulysses de Salis estima 6 milhões, Anderson Prado trabalha com 7 milhões. O cálculo exato do número de mortos é ainda inconclusivo, observado as circunstâncias com que os registros desse genocídio foram tratados nos anos posteriores ao caso até o fim da URSS, representando um período de ocultação de informações e manobras com os dados históricos desse evento pelo caráter de testemunho incriminador. Os milhões de afetados pela crise humanitária não se resumem apenas aos mortos, mas também aos refugiados.

A Grande Guerra e a Revolução Russa (PELEGRINI, DIAS, GRINBERG, 2016, p. 73), focalizando a criação do regime a partir da centralização política de Stalin contra os “opositores trotskistas” e o consequente domínio da burocracia do partido na extinção dos segmentos ideológicos. O livro deixa vaga a citação dos acontecimentos que marcaram os exercícios homicidas do governo, trazendo, genericamente, pontos autoritários, como a falsificação de imagens para o reforço da personalidade do ditador, domínio da opinião pública pela submissão da imprensa e controle social. No capítulo 4, *O período entreguerras*, no tópico *O socialismo na União Soviética* (PELEGRINI, DIAS, GRINBERG, 2016, p. 90) os autores tratam da criação do proletariado rural a partir do implemento da agricultura de apoio à indústria, referindo-se, ainda, ao controle total da produção e à distribuição de alimentos como armas de atribuição autoritária ao se referir à coletivização. É importante observar que o texto não fala dos revezes da coletivização, apenas das suas vantagens para o impulso militar e industrial que se gerou nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial. As limitações das citações aos aspectos positivos do planejamento de metas encobrem uma dificuldade administrativa do governo soviético de realizar o plano que se completou em 1932, depois de um banho de sangue.

História das cavernas ao terceiro milênio começa a tratar do período, apresentando as rugas políticas no PCUS que levaram ao Stalinismo e pontuando a conduta do Estado na condução do processo de implantação do coletivismo como auge do totalitarismo, no tópico que trata em específico sobre a governança stalinista, *Stálin e o totalitarismo soviético*, no capítulo 3: “Durante a execução desse plano (1929-1932), teve início o processo de expulsão dos camponeses contrários à coletivização da agricultura” (BRAICK, MOTA 2016, p. 54). Essa é a descrição de uma imagem propagandista no canto superior esquerdo da página sobre a coletivização difundida pelo regime, que ostenta tratores nos campos de soja e camponeses felizes ao fundo com o líder em primeiro plano. Esse livro traz recursos visuais sobre a propaganda empregada pelo Partido Comunista para convencer a população que a adesão às cooperativas era o caminho para o progresso e o povo já estava sentindo os resultados dessa lógica, já que se apresentavam maquinários agrícolas na divulgação

panfletária da modernização nos campos. Em outra passagem da mesma página, os autores situam a oposição dos camponeses à coletivização e a consequente repressão do Estado, porém, sem aprofundar a leitura nessas reprimendas citadas, além das expulsões e as séries de políticas de extermínio. Os autores fecham o enredo do tópico explanando as relações das artes com o período e as subversões decorrentes de tal processo, demonstrando o controle absoluto sobre todas as formas de expressão.

Importante destacar que no capítulo 4, *Crise dos anos 1920 e ascensão nazifascista*, onde os autores vão dar pareceres a respeito do desenvolvimento do totalitarismo enquanto alternativa para o progresso das nações europeias, que terão como resultado o agravamento das tensões sociais, o Stalinismo não é trabalhado nos tópicos que seguem no capítulo sobre o conjunto de regimes que ele elenca logo nas páginas introdutórias, particularizando os casos alemão e ibéricos.

Em uma passagem, sentenciam-se que a desarticulação social sobrevinda da Grande Depressão – acontecimento de proporção mundial –, não afetou os rumos econômicos e políticos na União Soviética, país isolado no mercado internacional. Dessa sentença entendemos que, de fato, a crise desarticuladora do mundo capitalista não abalou as bases da economia soviética planificada. Porém, a partir do entendimento das circunstâncias que geraram o Holodomor, compreendemos que não houve em totalidade um alheamento da política econômica interna da URSS e a economia global em crise, sobretudo em função da concorrência mercadológica e ideológica com o Ocidente, principalmente Europa e Estados Unidos, do qual o governo soviético gerou uma política de controle de produção para garantir o logro econômico do Plano Quinquenal que promoveu um altíssimo controle sobre o proletariado rural, utilizando-se da fome como arma política para a superação da crise de arrecadação de grãos.

Sabemos da importância do entendimento da crise financeira e teórica do sistema capitalista e seus reflexos mundiais como, por exemplo, o intervencionismo econômico pelo Estado e o crescimento da retórica socialista e nazifascista. A partir da elucidação do emprego da fome, com objetivos de controle social para assegurar objetivos políticos/ideológicos compreendemos, sob essa ótica, como a URSS fez para sustentar sua propaganda de superioridade econômica contra o capitalismo, já que com

a regulamentação de uma cotação abusiva de grãos se forçaria que os relutantes camponeses aderissem às fazendas coletivas, uma vez que só era possível o pagamento da arrecadação pela via da associação cooperativa da força de trabalho. Por esta via, compreendemos como a visão sobre os fatos da Grande Depressão a partir do Holodomor é elucidadora das causas desse período.

No tópico *História: sociedade e cidadania*, (BOULOS JUNIOR, 2016) vai organizar o fim do capítulo 2, *A Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa*, para tratar da ascensão do stalinismo reservando o tópico *O Governo de Josef Stalin* (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 46) para tratar do período. Ele se refere ao Stalinismo com a caracterização da ditadura implantada por Stalin e situa as suas características: sistema de partido único; opressão das nacionalidades; burocratização do Estado; julgamentos forjados; e supressão da mídia e intelectuais. O livro discorre sobre o modo de produção coletiva a partir dos sistemas de organização do trabalho nas fazendas com os objetivos macroeconômicos de superar as economias ocidentais em declive. Ele vai trazer uma informação muito importante para se entender os efeitos da correção das irregularidades do plano que, dentre as principais, está o envio de trabalhadores para o cumprimento de trabalho forçado. A partir das citações recorrentes aos fatos compreendidos após a coletivização, compreende-se que o autor norteia a visão desse período como de viés autoritário.

No tópico *História: passado e presente* do capítulo 2 *Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa*, e durante o tópico *A formação da URSS*, vai-se particularizar a crise democrática após a tomada de poder stalinista. No capítulo 4, *O período entre guerras e a ascensão do totalitarismo*, no tópico *Origens e características do totalitarismo*, os autores vão situar o enquadramento totalitário do regime stalinista, demarcando a diferença da linhagem ideológica entre os outros regimes e os aproximando na caracterização de resultados práticos que produziram. É importante esta colocação dos escritores para justificar, aos leitores, as experiências históricas diferenciadas nas sociedades soviética, russa, portuguesa, espanhola, italiana, alemã e chinesa, ao mesmo tempo em que as aproxima pelos traumas causados nessas sociedades.

No tópico *Repressão e tortura*, o autor vai situar os avanços e as

regressões do governo, demonstrando as conquistas que colocaram a URSS na ponta da economia mundial no Pós-Guerra, traçando as manobras utilizadas para as suas práticas autoritárias para o alcance dos objetivos de Estado. Na continuação dessas declarações, o livro vai denunciar os abusos de autoridade que começaram com as intrigas políticas. Essa perseguição da casta política progrediu para pessoas comuns da sociedade civil na coletivização até chegar aos intelectuais, símbolos da liberdade de expressão e do bom-senso analítico.

Da análise desses materiais, percebe-se certo nível de ideias que colocam os acontecimentos que marcaram o totalitarismo stalinista em uma linha cronológica dos fatos que começa com a usurpação do poder despótico na contrariedade às oposições no interior do governo soviético. Tal fato alcança o seu auge durante o período da coletivização, época de extremadas imposições de medidas que mexeram com todo o país, principalmente com as massas pelo caráter agrícola do Plano, transformando essas populações em massa de manobra nas mãos de um governo sádico. Chegou-se ao resultado de que os cinco LDH em sua disposição de conteúdos organizados para tecer o tema do totalitarismo stalinista não fazem menção direta ao Holodomor – principal fato-crime da coletivização forçada – nos capítulos de história da URSS, com os autores fundamentando a caracterização do período stalinista a partir dos desdobramentos autoritários nas referências históricas convencionais da historiografia, sem menção ao genocídio dos ucranianos, resumindo os desdobramentos de um período extenso em poucas referências históricas. Percebe-se, também, uma diferença entre os autores quando optam por trabalhar ou não o Stalinismo nos capítulos específicos sobre surgimento e auge do totalitarismo, incluindo ou deixando de lado a oportunidade de exemplificar acontecimentos que os capítulos sobre a Revolução Russa não tenham permitido explorar, já que se sai dos meandros do período revolucionário para adentrar nos anos 1930, outro foco historiográfico, um período diferente.

Majoritariamente, percebe-se que esses materiais didáticos tratam do período da coletivização como uma época de onde se extrai a maioria das críticas sobre as formas de controle da população a partir da coletivização forçada que produziu o domínio do Estado sobre a vida pública e privada.

Sendo o Holodomor um evento constituinte dessa época e importante exemplo de toda a carga de abuso de poder elucidado pelos autores, percebe-se, ainda, a sua falta nos relatos dos fatos que produziram a historicidade desse período como fortemente totalitária. Parte dos autores depreende desse período das fazendas coletivas a expulsão dos camponeses de suas origens para campos de trabalhos forçados, repressões em forma de assassinatos e poucos deles relacionam a importância das pressões que o Estado impunha sobre os trabalhadores em forma de controle absoluto da produtividade, com o caráter comercial que essas determinações assumiam como resultado de uma política de desenvolvimento abusiva do ponto de vista produtivo alinhadas às demandas da ordem econômica global.

HISTÓRIA CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS DO HOLODOMOR PARA UMA CONTEXTUALIZAÇÃO TOTALITÁRIA

O Holodomor não traria um novo olhar sobre os fatos consolidados na História, se não fosse encarregado de oferecer subsídios para que o sujeito do conhecimento histórico seja capaz de identificar como o uso desse evento em sala de aula pode trazer a criticidade sobre a caracterização do totalitarismo stalinista, percebendo que existem outros casos além dos convencionais tratados pelos livros e currículos, que ajudam a pensar na agência desse Estado totalitário, explanando uma sucessão de fatos que levaram ao Holodomor e que articulem o pensamento histórico ao desenvolvimento da reflexão crítica no presente em torno do coletivismo na sua depuração das liberdades individuais, como foi empregado na coletivização após 1929 e com extremo abuso autoritário em 1932-33.

A partir do estudo do Holodomor, é fundamental perceber como a retórica totalitária criou inimigos internos e que o combate a esses grupos justificou-se com a tomada de medidas radicalmente autoritárias na União Soviética, a exemplo do que Stalin praticou contra os ucranianos. A caracterização do Holodomor enquanto um acontecimento marcado pela perseguição de um sistema contra uma cultura, um povo, uma língua, assim como definem os autores APPLEBAUM (2019) e DOLOT (2021), nos dá aparato para pensar no caso em uma perspectiva de situar

a perseguição às minorias, própria do período totalitário, na perseguição e extermínio de nacionalidades, classes sociais e raças. Portanto, trazer para o campo de discussão o processo totalitário que se desenvolveu na Europa no século XX sob o prisma de um genocídio desastroso para uma minoria feita bode-expiatório para dar vazão ao discurso de ódio e a prática autoritária, é enriquecer de pistas o caminho teórico e fazer com que alunos e professores, pela facilitação dos produtores de livros didáticos, possam formar o conhecimento histórico a partir da consciência dos vários exemplos de tragédia social que perfez essa época, como o cemitério da Democracia, tomando especialmente o Holodomor como um indicativo para se pensar tamanha magnitude de terror, ainda no início dos anos 1930. É importante pensar, também, como o fato é marcante para o fortalecimento do regime stalinista, que produziu, durante os anos de poder autoritário, as devassas que caracterizam esse recorte da história contemporânea como um exemplo de perseguição à Humanidade e a tudo aquilo que dela deriva, como é o caso da migração e dos ressentimentos na história de um povo.

Essa experiência traumática da história humana é um legado na apreensão dos fundamentos e do *modus operandi* do Estado total. Porém, sem a didática da história desse acontecimento, existe um problema conceitual em conservar o sentido histórico de totalitarismo soviético a partir da memória convencional sobre o período stalinista. Sob esses riscos conceituais, a didática do evento auxilia o sujeito escolar a pensar na fome como arma política no controle social na época contemporânea; migração/diáspora de eslavos para dentro e fora do continente europeu (PRADO, 2017)⁷; a violência de Estado e a violação de direitos humanos; os reveses da coletivização agrícola no Primeiro Plano Quinquenal; e as consequências do evento para o fortalecimento do stalinismo na prática da violência coletiva, perfazendo os rumos da história para explicar a subsequente caracterização de fatos na União Soviética, servindo também como experiência ensaística

⁷ O autor vai tratar na sua tese dos movimentos migratórios para o Brasil a partir do desdobramento do fato que provocou a ocupação de comunidades ucranianas em algumas cidades dos estados da região sul. As fontes da pesquisa são os relatos orais de testemunhas oculares e familiares das vítimas e as matérias do *Prácia*, um jornal da ordem de São Basílio Magno que atualizava a população sobre os revezes do genocídio no país. (PRADO, 2017).

que abriria caminho para novas práticas autoritárias.

Propor o estudo do Holodomor como um acontecimento que marca a década de 1930 é antagonizar historiograficamente esta década e todo o debate sobre ela nos LDH, retrazando a historicidade do regime Stalinista, assim como apresentar o ano de 1932 como o marco histórico da violência totalitária. Considerá-lo é revisar os anos 1930 sem, com isso, negar a importância dos seus fatos consolidados, apenas trazer para a História ciência e História escolar uma nova abordagem sobre a consideração histórica que se faz dessa época. Para Paulo Augusto Tamanini, no estudo do Holodomor e a interpretação dos seus resultados de mortalidade exorbitantes levam seus estudiosos a assimilá-lo a outros acontecimentos que os remete o pensamento pelos efeitos correlatos:

A cifra de mortalidade na Grande Fome soviética instiga muitos pesquisadores a associar este acontecimento com outras tragédias que ocorreram na época, como a agressão mortal germano-soviética às classes cultas polonesas entre 1939 e 1941; ou aos três milhões de prisioneiros soviéticos que foram entregues à morte por fome pelos alemães; ou às centenas de milhares de civis mortos nas represálias nazistas e enfim o Holocausto. (TAMANINI, 2019, p. 170)

Como dito anteriormente, perspectivar a didática de um fato histórico é jogar luz sobre a forma de estudar o passado, sem, com isso, descredibilizar as narrativas tradicionais, como se estivesse propondo a dança das cadeiras na História. Para isso, é necessário que o Holodomor faça parte desse aspecto como o que o conhecimento histórico vem sido debatido, para que se possa enriquecer o estudo sobre o passado de eventos-chave para compreensão do período totalitário e para a proposição de fontes elucidativas na formulação de atividades de pesquisa que aproximem o sujeito do conhecimento aos resquícios factuais sobre o evento. Uma dessas vertentes investigativas se demonstra ao tomar-se como prerrogativa a importância da temática para a história social brasileira a partir de (PRADO, 2017), que é trabalho de pesquisa genuíno ao situar a migração eslava pelos portos de Santos e Rio de Janeiro de refugiados da tragédia que ocuparam cidades do sudeste e sul do país no início da década de 1930, aproximando a realidade do desenvolvimento do fato na Europa com suas consequências sócias para o Brasil, conferindo a este evento pontos de contato com a

história nacional.

Portanto, conclui-se que a apresentação do Holodomor nos conteúdos do ensino de história reforça o pensamento ético no sentido formativo de fazer com que os alunos reflitam sobre as regras do convívio social contemporâneo e busquem compreender o funcionamento dos regimes políticos e do comportamento humano na primeira metade do século XX, proporcionando, dessa forma, uma dimensão histórica do progresso dos Direitos Humanos e do alcance da subjetividade centrada em sistemas democráticos sob o pensamento crítico contemporâneo acerca da filosofia do coletivismo.

CONCLUSÃO

Debater a primazia do Holodomor para se entender o processo como se constituiu a historicidade do totalitarismo stalinista é reorientar a nossa compreensão sobre esse determinado período, ampliando os horizontes dos estudos históricos na educação básica sobre a época totalitária a partir dos dramas sociais desse evento. Não se quer dizer com isso que estaremos integralizando o estudo sobre a época, colocando a última peça no quebra-cabeça da História, mas tão somente lançando mão de uma nova perspectiva que aponta para a compreensão do século XX numa etapa muito marcante da história soviética.

Apesar da notável importância de estudar o Holodomor como um marco da efetivação do poder dos regimes totalitários no século XX, observa-se que o assunto é pouco citado nos manuais escolares, perdendo, assim, em termos de didática, sua importância histórica. Fez parte da proposta da pesquisa justificar a importância da inclusão desse evento histórico no ensino básico, apresentando como os LDH a 3º série do ensino médio podem explorar sua abordagem nos capítulos sobre regimes totalitários, história do entreguerras ou Revolução Russa. A importância desse conteúdo adentrar nas salas de aula de história se sustenta através de uma justificativa epistemológica: ela recai no entendimento de que o ensino de história deve primar pela consciência histórica, ou seja, que o sujeito se aproprie do passado, tendo conhecimento de seus principais ocorridos para formar um pensamento histórico a partir dos acontecimentos caracterizadores de uma

época, além de orientar-se no tempo na medida que percebe o Totalitarismo como sistema político de implicações na cultura política atual, e a partir disso, poder buscar modos de arranjar o futuro pela compreensão desse quadro desafiador. Dessa empreitada, apresentou-se como o ensino de história sobre Totalitarismo pode variar seus percursos especulativos sobre a temática a partir das tramas sociais no Holodomor, entendendo que a historicidade do evento enquanto marco da violência totalitária nos anos 1930 é um aporte de fundamentação historiográfica para os estudos básicos e para a pesquisa escolar em história sobre as práticas de terror pelo Estado totalitário no século XX.

O levantamento da historicidade do evento revelou uma conjuntura de acontecimentos que levaram ao genocídio e que se assimilam ao entendimento da época totalitária – em geral, pelos efeitos desastrosos que se geraram –, resultando em um número de mortos exorbitante através de uma violência avassaladora que impôs a ideologia como premissa da política de Estado e se descartou a sensatez humanitária fundada na realidade social e no respeito aos direitos dos homens. Percebemos, a partir das causas e das consequências que desencadearam o Holodomor na agência do Estado totalitário em suas criações de inimigos internos, a propaganda inquisitorial e os revezes dessa agenda política para aquela determinada sociedade histórica. A história do evento nos leva a fazer uma remontagem das intencionalidades que levaram a tal resultado por motivações políticas historicamente mal resolvidas e que se tonalizaram nas circunstâncias do fortalecimento do autoritarismo na União Soviética. Na sucessão de fatos que levaram ao desastre total de 1932-33, percebemos como a retórica totalitária criou seus inimigos a partir dos preceitos da divergência política como requisito para o aniquilamento de uma minoria em benefício do fortalecimento do regime e de seu poder intangível.

Considera-se que os resultados obtidos com a pesquisa solidificam a argumentação de tornar esse conteúdo capaz de reelaborar o “cânone histórico” sobre o contexto político entreguerras, especialmente o Totalitarismo e Stalinismo, visto que, poucas das tragédias que acometeram o século XX, estão registrados nos LDH, a exemplo do Holodomor, o Genocídio Armênio, o Genocídio Dos Hererós e Namaquas e tantos outros. A importância de entronizar o Holodomor no estudo dos regimes

totalitários reforça a intenção de favorecer as pesquisas sobre as práticas de terror, propaganda e as demais aplicações de políticas desfavoráveis ao coletivo que se empregou contra os grupos humanos na primeira metade do século XX. Propor o estudo do Holodomor como um acontecimento chave no Stalinismo nos guia para a contemplação de um contexto histórico enriquecido de pistas sobre os casos-crimes na época totalitária e na percepção das implicações da crise do sistema liberal no sistema socialista que, em certa medida, o influenciou, reforçando o patrimônio intelectual dos sujeitos sobre a sequência histórica nos anos 1930.

Referências Bibliográficas

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a história**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

APPLEBAUM, Anne. **A fome vermelha: A guerra de Stalin na Ucrânia**. 1º ed.- Rio de Janeiro: Editora Record, 2019.

AZEVEDO, Gislane. SERIACOPI, Reinaldo. **História: passado e presente**. 1. ed. São Paulo : Ática, 2016.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em revista**, n. SPE, p. 01-13, 2006.

BORRIES, Bodo von. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico, ou conhecimento do cânone histórico? **Revista Ibero-Americana de Educação Histórica**, Curitiba, v. 2, n.1, jan./jun. 2019.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. FTD, 2º Ed. São Paulo, 2016. P.46-50; 79-92.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Miriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio**. Editora Moderna, 4º ed. São Paulo, 2016. P. 54-87.

DOLOT, Miron. **Holodomor: o holocausto esquecido**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2021.

FRANCO, José Eduardo. **Holodomor: a desconhecida tragédia na Ucrânia**. Gracio Editora. Coimbra, 2012.

NEIVA, Lucas; MENDONÇA, Vitor. 85 anos após genocídio, ucranianos ainda sofrem consequências. Agência de Notícias UniCEUB: um novo ponto de vista, 2018. Disponível em: <http://www.agenciadenoticias.uniceub.br/?p=19065>. Acesso em 04/10/2021.

OLIVEIRA, Itamar Freitas de; OLIVEIRA, Margarida Dias de. Livros didáticos de História: consolidação e renovação de um objeto de pesquisa. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**.

São Leopoldo: Oikos, 2ª ed., 2021.

PARLAMENTO EUROPEU. Resolução RC-B6-0571/2008 de 23 de Outubro de 2008. Sobre a comemoração do Holodomor, a fome artificial na Ucrânia (1932 -1933). Acessível em:<<https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2008-0523&language=PT>> (acesso em 23/10/2020).

PELEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Contato História**. Quinteto. São Paulo, 2016. p. 82-100; 122-144.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco do Ensino Médio 2021**. Recife, 2021.

PRADO, Anderson. **O jornal ucraniano-brasileiro Prácia: Prudentópolis e a repercussão do Holodomor (1932-1933)**. 2017. Dissertação (mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS. São Leopoldo, 2017.

SALIS, André Ulysses de. **O silêncio do Leste: refugiados do stalinismo no Paraná**. 2020. 234 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

TAMANINI, Paulo Augusto. O Holodomor e a memória da fome dos ucranianos (1931-1933): o ressentimentos na História. **Projeto História**; Vol. 64, (2019)

UNESCO. Parágrafo 12.1 do Regulamento da Conferência Geral. Homenagem às vítimas da Grande Fome (Holodomor) na Ucrânia. 34ª Conferência Geral. Paris, 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153838_spa?posInSet=2&queryId=94c9aa2b-f0ba-4cd9-a0a3-ab6cba41309a>. Acesso em 26/10/2020.

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA CULTURAL DAS RELIGIÕES EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: REFLEXÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

Samuel Pablo Costa de Almeida¹

INTRODUÇÃO

Produto do ser humano, a religião influencia diretamente as dinâmicas culturais, políticas e econômicas de uma sociedade. Por essa razão, houve um aumento considerável do interesse pelo campo religioso entre pesquisadores das áreas de História, das Ciências da Religião e da Comunicação Social no Brasil, tornando a religião uma temática cada vez mais recorrente nas discussões acadêmicas. No entanto, ainda é possível ampliar as temáticas dos trabalhos acadêmicos que contemplem esse objeto de estudo à luz da História Cultural das Religiões, sobretudo sobre ritos e instituições religiosas mais contemporâneas.

Por outro lado, é preciso – *a priori* – consolidar as questões teórico-metodológicas no que tange à historiografia em torno das religiões e do tempo recente. É nesse sentido que este trabalho se insere: buscar promover uma discussão acerca da História do Tempo Presente (HTP) e da História

¹ Graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Licenciado em Letras Português-Inglês pela UniCesumar. Mestrando em História pela UFPE. E-mail: profsamuelpablo@gmail.com. Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Paulo Julião da Silva, paulo.juliao@ufpe.br.

Cultural das Religiões (HCR). Demarca-se, entretanto, que, para que haja a ampliação e a análise desse universo de pesquisa multifacetado em torno da religião, é preciso realizar um diálogo interdisciplinar, o alicerçamento na oralidade e a admissão de variadas formas de fontes históricas, a fim de viabilizar a investigação do historiador e ampliar as produções sobre o tema.

Nesse sentido, a História do Tempo Presente se mostra como um bom e urgente caminho a ser seguido, para que seja promovido um melhor entendimento da construção da narrativa histórica das práticas religiosas contemporâneas brasileiras, práticas estas que marcam a História recente do país. Todavia, é preciso partir da premissa da História Cultural das Religiões, encarando o conjunto de símbolos e rituais religiosos como produtos humanos, e não divinos, a fim de historicizar os fatos religiosos.

Naturalmente, a narrativa da história muito recente faz envolver as paixões de muitos indivíduos contemporâneos a esta pesquisa. Nessa perspectiva, é preciso desenvolver parâmetros metodológicos para uma maior precisão da operação histórica. Uma questão fundamental nesse contexto é discutir sobre a Análise do Discurso, fundamental para o trabalho do historiador. Para isso, as discussões – em alguns momentos – serão vinculadas a uma pesquisa, anteriormente realizada, sobre o grupo religioso neopentecostal, a fim de perceber como a concretização da investigação dialoga com essas discussões mais teóricas e/ou conceituais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

A História do Tempo Presente, importante para a concretização desta pesquisa, é um campo de estudos históricos que propõe analisar os eventos da História que ocorreram no passado mais imediato. Partindo da perspectiva de Dosse (2011), o trabalho historiográfico sobre o tempo presente não é uma novidade, visto que era realizado na antiguidade e foi retomado com a Escola dos *Annales*, marcando a articulação entre memória e História, intermediada pelas testemunhas vivas dos fatos relatados, isto é, pelas fontes orais.

O início da consolidação da História do Tempo Presente na

historiografia foi realizado entre 1978 e 1980, com a fundação do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP) pelo Comitê de História da Segunda Guerra Mundial na França (ELÍBIO JÚNIOR, 2021). O objetivo da organização era contemplar as testemunhas daqueles que vivenciaram o contexto analisado pelos historiadores. Desse modo, torna-se possível a criação de uma narrativa multifacetada, mais próxima à vivência coletiva de quem teve a oportunidade de emitir o seu discurso.

No entanto, esse trabalho historiográfico já havia sido delineado séculos antes, evidentemente que não com as mesmas percepções e proposições metodológicas. Heródoto, historiador grego da antiguidade e considerado por Cícero o Pai da História, fez uma produção historiográfica baseada na observação dos acontecimentos em que foi contemporâneo. Nesse sentido, inaugura-se não somente um método da historiografia, mas também uma forma de investigação, cuja percepção principal gira em torno da imersão no tempo dos acontecimentos. Evidentemente, sofreu duras críticas por perspectivas históricas posteriores, posto que apontaram, em sua narrativa, um excesso de parcialidade interpretativa.

Embora essa concepção restrita de História, interpretada como fruto de uma dimensão imparcial, não se sustente mais, é preciso atentar para o cuidado exigido ao historiador. Isso porque, quando o autor escreve sobre acontecimentos que vivenciou, há uma tendência à redução ótica e documental para a construção de uma narrativa compatível com os seus anseios e paixões, mesmo que inconscientemente. Desse modo, a análise crítica e reflexiva é essencial para contemplar ao máximo o universo de possibilidades interpretativas.

Dessa forma, o primeiro passo é a seleção plural de fontes, escolhendo, sempre que possível, documentos que demonstrem perspectivas contrárias para análise. Posteriormente, é válido deixar demarcado de qual panorama historiográfico e ideológico o autor parte. Por fim, é válido visualizar discursos do próprio contexto a ser analisado, ou seja, realizar uma imersão na visão dos participantes do objeto de análise.

Partindo da perspectiva de Hartog (2013) sobre os Regimes de Historicidade², categoria heurística que demarca as relações históricas

² O termo 'historicidade' refere-se a uma maneira de colocar a forma da condição histórica, o modo que uma pessoa ou o conjunto se legitima e se desenvolve no tempo.

com o tempo, vale ressaltar que a preocupação desta análise não parte da compreensão da *Historia Magistra Vitae*³ ou unicamente das reflexões suscitadas a partir das expectativas de futuro, mas sim do presente que inaugura um novo regime contemporâneo de historicidade, promovendo maior atenção para as marcas do tempo recente. Essa reconfiguração da experiência temporal para o historiador é de suma importância, visto que permite consolidar, metodologicamente, as reflexões em torno da História do Tempo Presente. No entanto, faz-se necessária a utilização de fontes que contemplem essa análise a partir de uma perspectiva ampliada e multifacetada, a fim de que a pesquisa não tenha abordagens reducionistas.

É válido salientar que a investigação histórica referente ao tempo recente é de mister importância, uma vez que possibilita ampliar os debates em torno do movimento, da memória e das representações de modo contemporâneo, momento este que é bastante marcado pelos agentes midiáticos, aumentando a complexidade interpretativa, como é o caso das igrejas neopentecostais, particularmente da Igreja Universal do Reino de Deus. Nesse sentido,

O historiador do tempo presente conquista um papel essencial de interpretação do tempo próximo e do acontecimento, enquanto (ou porque) a supermediatização do séc. XX não para de acelerar e complicar-lhe a trama (TÉRTART, 2000, p. 13).

Conforme apontam Delgado e Ferreira (2014), a imprensa é de extrema importância não apenas como fonte histórica, mas também como objeto de estudo para a compreensão do passado recente que, por sua vez, deve ser legitimada e ampliada pela historiografia. A quantidade de matérias promovidas pelos agentes midiáticos televisivos e impressos das igrejas

Nesse sentido, “um regime de historicidade é apenas uma maneira de engrenar passado, presente e futuro ou de compor um misto das três categorias” (HARTOG, 2013, p. 11).

³ Segundo Koselleck (2006), na antiguidade havia a concepção da *Historia Magistra Vitae*, isto é, a noção de que a partir das experiências do passado o historiador não apenas tenha a possibilidade de instruir para evitar novos equívocos ou para reforçar algo que deu certo, mas também profira sentenças e juízos, sendo também obrigado a julgar. Nesse sentido, havia a compreensão da História como instrumento pedagógico, pensamento que na modernidade foi substituído pela semântica da palavra *Geschichte* que renunciou essa ideia da História como mestre da vida.

neopentecostais, por exemplo, é um bom recurso para entendermos como esses elementos religiosos vão se construindo e legitimando socialmente, uma vez que é substancialmente vasta, reafirmando a importância dos meios de comunicação social como veículo para o estudo da História.

Além disso, conforme demarca Elíbio Júnior (2021, p. 16), “a aceleração do tempo impõe ao historiador da HTP uma constante revisão, um contínuo deslocamento de problemas e temas”. Nessa perspectiva, a percepção sobre as experiências e os acontecimentos contemporâneos ao historiador, rapidamente, tornam-se eventos passados, proporcionando a racionalização do fazer histórico e a possibilidade de concretização de uma visão panorâmica e ampliada acerca dos elementos sociais, políticos, econômicos e culturais que devem compor a narrativa a ser realizada.

Contudo, é válido salientar o famoso pensamento de Benedetto Croce (1964) de que toda História é contemporânea. É esse caráter singular que proporciona uma vitalidade à História, uma vez que, por mais que haja um afastamento temporal entre o historiador e o acontecimento histórico, há uma ligação concreta com a perspectiva atual de quem desenvolve o discurso e com as necessidades e compreensões contemporâneas. Dessa forma, as perguntas realizadas como pilares da pesquisa, inevitavelmente, partem das ideias e vivências do tempo presente, implicando no exercício da subjetividade interpretativa do historiador.

É partindo desse sentido que esta pesquisa propõe a abordagem teórico-metodológica. Seguramente alicerçada nos recursos disponibilizados pela historiografia que abarcam o tempo recente, contempla-se a dimensão de fontes que permitem a análise dos eventos históricos relacionados aos objetos de pesquisa que marcam a História do país desde o final do século XX. Desse modo, realiza-se uma reflexão a partir do que se é observado no presente momento do desenvolvimento deste trabalho, ou seja, dos impactos que os discursos imbricados têm nas percepções sociais, políticas e culturais dos indivíduos no Brasil.

ESCOLA ITALIANA E HISTÓRIA CULTURAL DAS RELIGIÕES

Observando os inúmeros impactos das instituições e concepções religiosas nos âmbitos políticos, culturais, sociais e econômicos, percebe-se

a urgência de historicizar o contexto religioso, a fim de analisá-lo à luz do tempo e método histórico. Nesse sentido, *a priori*, faz-se necessária uma digressão histórica a partir das raízes da História das Religiões, desde as vertentes sistemática e fenomenológica até a consolidação dessa abordagem com a Escola Italiana da História das Religiões e o delineamento com o que foi intitulado de História Cultural das Religiões.

Conforme aponta Agnolin (2008), a vertente sistemática considera que as religiões estão entre a conservação de um passado unificante e o movimento do progresso diversificante da História. Edward Tylor (1866), influenciado pela corrente positivista, compreendia que as religiões estavam em um processo histórico de evolução ou de regresso. Dessa forma, defendia a concepção de que havia povos com crenças primitivas; e outros, com concepções religiosas mais evoluídas.

Por outro lado, Max Müller (2014), pautado na ideia romântica, pontuava que, independentemente de ser uma civilização superior ou inferior, é preciso tratar a religião com o mesmo respeito. Nessa perspectiva, embora ainda considerando a ideia de inferioridade, possuía uma visão de atentar à análise da linguagem para a compreensão e interpretação dos fatos religiosos, independente de crença. Por fim, é de grande importância salientar o estudo realizado por Émile Durkheim (2003), que considerava o sistema religioso através do mecanismo da equiparação de fatos religiosos, colocados em relação analógica. Entretanto, sua visão positivista fez com que generalizasse a pesquisa acerca das sociedades australianas, aplicando sua teoria para todas aquelas que fossem consideradas “primitivas”.

Nesse contexto, percebe-se que “as religiões deixavam de ser levadas em consideração em suas dimensões históricas e eram reduzidas a sistemas classificatórios” (AGNOLIN, 2008, p. 16). Desse modo, a ótica positivista e normativa de alguns autores reduzia a dinâmica da experiência religiosa em leis sociológicas elementares e estruturais, desconsiderando as causalidades e as suas respectivas singularidades. No que se refere à vertente Fenomenologista, há a compreensão da religião enquanto essencialidade dos seres humanos. Nesse sentido, o teólogo Rudolf Otto (2007) trabalhou em torno do conceito de sagrado, defendendo a ideia de que no cristianismo/protestantismo o sagrado se torna bom, permitindo inspirar os sujeitos religiosos através do sentimento.

Van Der Leeuw (1948), por outro lado, estudou o comportamento dos sujeitos religiosos, orientando-se pela objetividade das experiências religiosas, a fim de entender os impactos das realidades, nas quais os indivíduos estavam imersos. Por fim, é válido salientar que Mircea Eliade (1949) começou a enfatizar a valorização da dimensão histórica das religiões, em busca, evidentemente, da essencialidade da vida religiosa através da interpretação dos fenômenos histórico-religiosos. No entanto, ainda se mostrava favorável à dicotomia entre sagrado e profano, contemplando a concepção de religião ideal.

Segundo Agnolin (2008), a historicidade dos fatos religiosos apenas foi consolidada com o surgimento da Escola Italiana da História das Religiões, em 1925. Dessa forma, apontava para a necessidade de interpretação histórica e defendia que, para compreender um fato cultural, era preciso reconstruir sua gênese. Nessa perspectiva, aprimoraram-se as metodologias e instrumentos de pesquisa para o estudo das religiões, enquanto produtos culturais, em contraponto a métodos comparativos considerados arbitrários. O diálogo entre as Ciências Sociais e a História, portanto, passou a ser considerado essencial para uma análise mais ampla do fenômeno religioso.

É válido ressaltar que, o próprio conceito de religião é um produto histórico e cultural. Dessa maneira, a observação da religião deve ocorrer em função de uma determinada cultura na qual se insere. Ademais, por considerar a religião como um produto cultural, realizado por seres humanos, a Escola Italiana da História das Religiões enxerga, por exemplo, a Bíblia enquanto produto humano, e não divino, cabendo uma interpretação histórica acerca do documento. Nesse sentido, a importância dessa escola para a ampliação e consolidação do conceito de História das Religiões foi imprescindível e possibilitou estudos posteriores nesse campo de estudo, formando o conjunto de pesquisas que foram enquadradas na História Cultural das Religiões.

A partir dos anos 1980, houve a intensificação dos estudos no campo da História das Religiões no Brasil, uma vez que os pesquisadores têm atentado para as influências destas em nossa sociedade (BENATTE, 2008). No entanto, muitos são os desafios teóricos e metodológicos desse campo de estudo na contemporaneidade, sobretudo no Brasil. Nesse sentido,

o primeiro desafio enfrentado é poder contemplar o universo plural de religiões brasileiras, visto que possuem uma complexa diversidade de estruturas e concepções teológicas.

Além disso, conforme defende Nunes (2011), o Positivismo, o Marxismo, a Escola dos Annales e as demais correntes historiográficas presentes no contexto brasileiro marcaram profundamente os estudos acerca da religião. Entretanto, mesmo com o crescimento do estudo sobre as religiões no final do século XX, ainda parece bem distante de haver um aporte metodológico para a exploração da diversidade brasileira. Nesse sentido, isso se deve, sobretudo, ao fato de que a formação acadêmica em História nas universidades, centra-se em questões pontuais de pesquisa que não abarcam efetivamente as instituições e suas religiosidades.

Poucas são as universidades públicas que fornecem um estudo mais amplo da História das Religiões na graduação e na pós-graduação em História. Além disso, é válido salientar que a História Social marxista muito influenciou a historiografia brasileira a partir da década de 1940, fazendo com que o campo de investigação histórica fosse mais voltado à política e à economia (BELLOTTI, 2010). Tal fato contribuiu para que as temáticas relacionadas à cultura, como o estudo das religiosidades, fossem deixadas à margem das pesquisas no universo histórico.

Conforme aponta Benatte (2008), a Nova História marcou a necessidade de um estudo interdisciplinar, pontuando o entrelaçamento da História com as Ciências Sociais. Com isso, houve ampliação das temáticas de estudos, agora passando a abarcar a perspectiva cultural da História das religiões. Ademais, a ampliação do conceito de fontes históricas foi imprescindível para consolidar o método histórico de investigação, visto que jornais, relatos orais, receitas e outras formas de testemunho ou relato passaram a ser considerados.

Por sua vez, a História Cultural das Religiões passou a ser demarcada, a partir da década de 1990, com base nos trabalhos realizados por Huizinga, Burckhardt, Marc Bloch e Pettazzoni, atentando para a pluralidade das práticas religiosas dentro do universo cultural (PETERS, 2015). Nessa perspectiva, a religião não é encarada em um sentido único, sendo extremamente possível a problematização da prática social, a construção histórica e a discussão em torno das representações

simbólicas presentes nas agências religiosas neopentecostais. Sendo assim, é desse entendimento historiográfico que parte esta análise, a fim de que seja possível estudar o objeto de modo a historicizá-lo e compreender os significados dos elementos integrantes nesses espaços.

Por essa razão, a História religiosa não pode se constituir de forma isolada, mas com a contribuição de várias ciências, a fim de abarcar a complexidade de se considerar as fontes e temáticas diversas como produto humano e, portanto, complexo, devendo abarcar diversas óticas para melhor compreensão. É de grande importância destacar, no entanto, que essa perspectiva foi introduzida em tempo recente, ou seja, ainda há o processo de desenvolvimento de uma consolidação – de fato – do estudo da História das Religiões no Brasil, visto que ainda é possível ampliar trabalhos que se debruçam em religiões protestantes, afro-brasileiras ou no espiritismo.

Além disso, conforme aponta Bellotti (2011), o desenvolvimento da secularização, consolidado ao longo do século XX, viabilizou a análise histórica dos processos religiosos de maneira mais autônoma e de modo a contemplar a diversidade cultural. Por outro lado, com os efeitos da consolidação da globalização e dos parâmetros neoliberais, a História Cultural das Religiões precisa abarcar não somente as instituições religiosas, mas também a conjuntura de crenças que superaram os limites geográficos e simbólicos.

Nessa perspectiva, houve a intensificação desse contexto com a midiaticização das instituições religiosas em perspectiva neoliberal. Desse modo, é possível perceber que as lógicas de mercado estão intrinsecamente relacionadas com as religiões neopentecostais, havendo o entrelaçamento entre questões espirituais e a noção de entretenimento. Partindo dessa premissa, é necessário que a História Cultural das Religiões proporcione a análise dos impactos nas orientações identitárias individuais e coletivas dos fiéis, bem como sua articulação com as práticas sociais e políticas.

É válido ressaltar que, o universo da História Cultural abarca os campos da linguagem ou comunicação, das representações e das práticas culturais discursivas ou não (BARROS, 2005). Nesse sentido, para contemplar a complexidade cultural da vida humana, é preciso considerar a pluralidade de práticas, vivências e contextos institucionalizados, como a mídia, os meios de comunicação e as composições socioculturais e

religiosas.

Por esse motivo, para a realização de uma pesquisa anterior que realizei sobre as Igrejas Neopentecostais Brasileiras, foram analisados ritos, testemunhos, músicas, ações litúrgicas, jornais, programas televisivos e outros elementos que contribuíram para consolidar a investigação histórica em perspectiva cultural. Dessa forma, as práticas e processos do referido contexto foram observados em ótica multifacetada, evidenciando a necessidade de não somente contemplar as aparelhagens de produção cultural do objeto de estudo, mas também suas respectivas recepções individuais e na sociedade.

À luz do que foi supracitado, percebe-se a urgência de discutir sobre o desenvolvimento e as dificuldades metodológicas da História das Religiões, posto que, dependendo da ótica de análise e da inclusão ou ausência de ferramentas de pesquisa, faz-se possível ou não uma maior compreensão da História do Brasil, com perspectivas de investigação e produção de narrativas mais ou menos críticas, plurais e singulares. No entanto, o esforço teórico é recompensado na medida que esse campo de estudo proporciona um melhor entendimento das múltiplas constituições culturais historicamente construídas.

Sendo um país de proporções continentais, o Brasil abriga uma pluralidade de crenças religiosas, o que marca uma grande complexidade dos ritos dos povos que constituem essa nação (NUNES, 2011). Dessa forma, todos os espaços sociais, políticos e culturais são muito diversificados, mas extremamente influenciados pelas religiões, sendo necessário o estudo destas para a compreensão das instituições e os diversos posicionamentos de grupos políticos no Brasil.

É válido salientar, especialmente, a importância dessa área de estudo no contexto da História das Religiões do tempo presente ou do passado mais imediato, quando se confunde a análise histórica com a etnografia no trabalho de campo, conforme postula Benatte (2008). Isso pode ser ilustrado com o neopentecostalismo, visto que, na contemporaneidade, é uma vertente religiosa, cujos integrantes vêm ocupando, cada vez mais, os ambientes políticos. Nesse sentido, estudar a religião, a História e a forma de pensar desse grupo religioso auxilia no entendimento dos caminhos trilhados nos últimos tempos, sobretudo com o fortalecimento

da bancada evangélica no congresso e com os discursos conservadores, que partem de um fundamentalismo cristão, veiculados através dos meios de comunicação em massa.

Por fim, é imprescindível apontar para a necessidade da construção de uma análise interdisciplinar, visto que, reunindo as diversas lentes investigativas, torna-se possível um estudo mais amplo e compatível com as movimentações e influências religiosas observadas no âmbito atual. Nessa perspectiva, é preciso encarar a religião como um objeto de estudo crucial para a historiografia, uma vez que esta deve abarcar a complexidade da sociedade brasileira, apenas possível quando incluída a análise da História Cultural das Religiões.

A ANÁLISE DO DISCURSO NA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

A priori, retomando os conceitos postulados por Mikhail Bakhtin, Maingueneau (2005) pontua que os discursos nascem como respostas a outros, inaugurando a perspectiva dialógica. Nesse sentido, a prática discursiva é fundamentada a partir do interdiscurso, uma vez que há, necessariamente, o diálogo com outros discursos, ainda que de maneira inconsciente. Esse princípio é essencial para o entendimento dos enunciados enquanto categoria circunscrita em uma determinada condição sócio-histórica que legitima e produz sentido.

É válido pontuar que o discurso é de grande importância para a História, visto que possibilita o uso e a articulação de conceitos e ideias, sobretudo no tempo presente. O objetivo maior da reflexão no campo da Análise do Discurso (AD) nesta pesquisa, no entanto, não é de ordem técnica da linguística, mas de um procedimento metodológico para abarcar a complexidade do objeto de análise. O *corpus*, no caso do discurso historiográfico, acaba sendo o documento, evidentemente na perspectiva ampliada, uma vez que os testemunhos ampliam a percepção da análise historiográfica.

Segundo Orlandi (2003), a Análise do Discurso inaugura uma disciplina que objetiva a construção de uma base teórico-metodológica para estudar as práticas da linguagem e ampliar a análise do texto para o discurso. Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que é possível analisar

a língua para que se consiga compreender uma sociedade e a sua identidade historicamente construída. É válido ressaltar que não se deve analisar somente os elementos presentes nos discursos, mas também os ausentes, uma vez que podem apontar uma intencionalidade. Evidentemente, não há discurso ausente em si, mas a inexistência de componentes constituintes dos enunciados que corroboram para um entendimento mais amplo sobre o sujeito que os profere, bem como a sua finalidade.

Ademais, é necessário partir da premissa de que não há neutralidade no discurso e que a forma com que é construído demonstra intencionalidades demarcadas, inclusive com a ausência da inserção de determinadas pautas sociais. No que se refere especificamente à análise do discurso religioso, Maingueneau (2006) o configura como constituinte, considerando que os enunciados religiosos não são só fundados meramente por outros, mas também são responsáveis por fundarem discursos distintos. Desse modo, são responsáveis por vários gêneros do discurso e, ao mesmo tempo, pelo sentido das ações da coletividade em caráter de inscrição. Essa concepção é imprescindível na análise do discurso religioso, visto que é fundamental para compreender como os enunciados religiosos conferem uma noção de verdade que os configuram enquanto pretendentes ao alcance global em uma sociedade.

Desse modo, a Análise do Discurso na HTP deve contemplar a história de maneira multifacetada e interdisciplinar, sendo o elo entre as práticas sociais vividas no presente e as possíveis interpretações de eventos demarcados através da oralidade, seja emocional, cognitiva, institucional, de consumo ou mediante relações de poder. Essa perspectiva de atuação deve ser levada em consideração pelo pesquisador, uma vez que a análise é complexa e abarca inúmeros aspectos, conforme aponta o trecho abaixo:

A análise de discurso deve ser idealmente um empreendimento interdisciplinar. Tal afirmação decorre da concepção de discurso que eu venho defendendo, a qual envolve um interesse nas propriedades dos textos, na produção, na distribuição e no consumo dos textos, nos processos sociocognitivos de produção e interpretação dos textos, na prática social em várias instituições, no relacionamento da prática social com as relâtes de poder e nos projetos hegemônicos no nível social. Essas facetas do discurso coincidem com os interesses de várias Ciências Sociais e Humanistas, incluindo a linguística, a Psicologia

Portanto, a Análise do Discurso na HTP é de mister importância para ampliar o teor investigativo, visto que proporciona a análise de enunciados que apontam para o pensar e o agir de uma determinada comunidade com relação a aspectos políticos, econômicos, sociais e, evidentemente, culturais. Nesse sentido, o que é dito em um espaço também é uma rica fonte histórica, pois produz nas pessoas – que frequentam e acreditam na dinâmica do ambiente –, um efeito de verdade que direciona as suas ações. Dessa forma, essa base teórico-metodológica é essencial para pesquisar acerca dos objetos de estudo que se inserem no debate religioso em tempo recente.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de um levantamento bibliográfico, tendo como finalidade a revisão de referências relacionadas a documentos já publicados e analisados, servindo, assim, como tentativa de resolução de problemas já conhecidos ou de temas que ainda não foram esgotados. Dessa maneira, assim conforme aponta Gil (2008, p. 8), pretende-se estabelecer um método científico entendido “como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingirmos o conhecimento”.

Nessa perspectiva, a base de reflexão para esta pesquisa partiu de leituras de autores que abordam os principais elementos que compõem a História Cultural das Religiões, bem como os avanços em torno das investigações históricas nesse campo de estudo. Ademais, utilizou-se uma literatura referente à História do Tempo Presente e o seu diálogo com a Análise do Discurso, com o intuito de demarcar percursos teóricos e metodológicos para a materialização e ampliação de estudos em torno das religiões em tempo recente.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A discussão fundamental para esta pesquisa é perceber que o historiador não deve fazer o papel de juiz. As religiões não devem ser alvos de perspectivas classificatórias como foi realizado em outrora. O sentido norteador da investigação gira em torno de perceber todos os agentes envolvidos, de maneira institucional ou não, bem como o imbricamento das práticas religiosas com os diversos contextos culturais, econômicos, sociais e políticos.

No entanto, conforme demonstrou Agnolin (2008), é preciso partir do entendimento do universo religioso enquanto produto cultural e humano, desvincilhando-se da concepção de acontecimentos e dinâmicas que partem da divindade. Esse olhar é imprescindível para entender, por exemplo, a participação de grupos religiosos no âmbito político como instrumentalizadores de ideias propagadas a pessoas que seguem determinada vertente religiosa e associam os discursos proferidos nas igrejas ao entendimento político.

Por outro lado, a investigação dessas temáticas no contexto da História do Tempo Presente esbarra com noções de verdade e com sentimentos já estabelecidos pelos indivíduos sobre os acontecimentos que observam. Nesse sentido, interpretar e analisar as práticas religiosas ocorridas em tempo recente é um desafio ainda maior, sobretudo do ponto de vista metodológico. Um fator que deve ser considerado na operação historiográfica da HTP é o processo de mediação instaurado a partir do século XX, que exige uma investigação não somente dos acontecimentos, mas também da repercussão destes por meio da mídia (TÉRTART, 2000).

Desse modo, para aliar a HCR à HTP é preciso direcionar metodologicamente a pesquisa. Para isso, o campo da Análise do Discurso pode ser um bom caminho para pensar em como realizar, de maneira mais efetiva, uma imersão no objeto de estudo. Nessa perspectiva, os aportes metodológicos postulados por Orlandi (2003) e Maingueneau (2006) são fundamentais para entender os aspectos que devem ser levados em consideração em relação ao universo religioso, sobretudo entendendo como os enunciados possuem força e um efeito de verdade nos indivíduos, reverberando em inúmeros contextos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do que foi exposto, percebe-se a urgência de discutir o desenvolvimento e as dificuldades metodológicas da História Cultural das Religiões, posto que, dependendo da óptica de análise e da inclusão ou ausência de ferramentas de pesquisa, faz-se possível ou não uma maior compreensão da História do Brasil, com perspectivas de investigação e produção de narrativas mais ou menos críticas, plurais e singulares. No entanto, o esforço teórico é recompensado na medida que esse campo de estudo proporciona um melhor entendimento das múltiplas constituições culturais historicamente consolidadas.

Sendo um país de grandes proporções, o Brasil abriga uma pluralidade de credos religiosos, o que demarca uma grande complexidade dos ritos dos povos que constituem essa nação. Dessa forma, todos os espaços sociais, políticos e culturais são muito diversificados, mas extremamente influenciados pelas religiões, sendo necessário o estudo destas para a compreensão das instituições e dos diversos posicionamentos de grupos sociais no Brasil.

É válido salientar, especialmente, a importância desse campo de estudo no contexto da história do tempo presente ou do passado mais imediato, quando a análise histórica pode dialogar, inclusive, com a etnografia. Isso pode ser ilustrado com religiões mais contemporâneas, como é o caso do espiritismo e do neopentecostalismo – uma vertente religiosa, cujos integrantes vêm ocupando, cada vez mais, os ambientes políticos. Nesse sentido, estudar a religião, a história e a forma de pensar desse grupo religioso auxilia no entendimento dos caminhos trilhados nos últimos tempos, sobretudo com os discursos conservadores, que partem de um fundamentalismo cristão, veiculados através dos meios de comunicação em massa.

Referências Bibliográficas

AGNOLIN, A.. **O Debate Entre História e Religião em uma Breve História da História das Religiões**: origens, endereço italiano e perspectivas de investigação. Projeto História, São Paulo, n.37, p. 13-39, 2008.

BARROS, J. D. **A História cultural e a contribuição de Roger Chartier**. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BELLOTTI, K. K.. **Identidade, alteridade e religião na historiografia colonial**. Revista de História e Estudos Culturais, ano VII, n. 3, dez. 2010.

_____. **História das Religiões**: conceitos e debates na era contemporânea. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 55, p. 13-42, 2011.

BENATTE, Antonio Paulo. **A Nova História Religiosa. A Propósito de um Livro Recente**. Projeto História, São Paulo, n.37, p. 65-84, 2008.

CROCE, B.. **História, pensamento e ação**. Tradução de Darcy Damasceno. Rio de Janeiro: Zahar, 1964

DOSSE, François. **O Historiador**: Um Mestre de Verdade. In: _____(org.). A história. São Paulo: EDUSC, 2003.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ELIADE, Mircea. **Traité d'Histoire des Religions**. Paris: Payot, 1949.

ELÍBIO JÚNIOR, A. M.. **A História do Tempo Presente**: reflexões sobre um campo historiográfico. Cadernos do Tempo Presente, São Cristóvão, v. 12, n. 01, p. 13-27, 2021.

FAIRCLOUGH, N.. **A Prática da Análise do Discurso**. In: _____. Discurso e mudança social. Brasília: Unb, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARTOG, F. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 9-19, 2013.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto e Ed PUC-Rio, 2006.

MAINGUENEAU, D.. **Gênese dos Discursos**. Trad. Sírio Prossenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

_____. **Discurso Literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MÜLLER, M.. **Lectures on the Science of Language**. London: Cambridge University Press, 2014.

NUNES, E. de O.. **Teoria e Metodologia em História das Religiões no Brasil**: o estado da arte. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 55, p. 43-58, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

OTTO, Rudolf. **O sagrado**. Traduzido por Walter O.Schulupp. São Leopoldo: Sinodal/ EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

PETERS, J. L. **A História das Religiões no Contexto da História Cultural**. Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História - UFJF, v. 1, n. 1, p. 87-104, 2015.

TÉRTART, P. **Pequena História dos Historiadores**. São Paulo: EDUSC, 2000.

TYLOR, E. B.. **Religion of Savages**. In: _____ (org.). *Fortnightly Review*. London: Chapman and Hall, 1866.

VAN DER LEEUW, G.. **La Religion dans son Essence et ses Manifestations**. *Phénoménologie de la Religion*, Paris: Payot, 1948.

CAPÍTULO 3

O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: CONTROVÉRSIAS DA SUA ATUAÇÃO COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Marcos Antônio Lima Melo¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente estudo, busca-se investigar a respeito do Ensino Religioso em face aos instrumentos legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, de 20 de dezembro de 1996. As problemáticas relacionadas ao ensino religioso na Educação Básica, atrelada aos ditames do Estado e frente à laicidade na educação, proporcionam um debate atual que, sendo controverso e polêmico, vem atravessando gerações, no sentido das perguntas e questionamentos sobre quais são os limites de atuação deste componente curricular na vida dos(as) estudantes.

O ensino religioso se configura como uma importante ferramenta de instrução confessional, religiosa, política e cultural, fazendo-se necessário, portanto, compreender sua construção, atuação e praticidade na educação pública fundamental do Brasil. Dessa forma, compreender o exercício do ensino religioso é necessário para um melhor relacionamento e uma construção saudável dos saberes no ensino e na formação dos alunos. Este caminho saudável é importante ao promover um espaço de conhecimento e interlocução com as experiências religiosas e sua história na vivência humana.

¹ Aluno do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Paulo Julião da Silva. Contato: paulo.juliao@ufpe.br. Coorientado pelo Prof. Ms. Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos, trf.educa@gmail.com.

METODOLOGIA

Ao abordamos o ensino religioso e sua relação com os instrumentos legais estabelecidos no Brasil, percebe-se que esta é uma discussão emergente em diversas áreas do conhecimento, sendo a História uma delas. Logo, esta pesquisa tem o intuito de investigar e analisar os dados, para prestar uma contribuição ao campo da História e, mais especificamente, ao ensino de História.

O presente estudo foi pautado em uma revisão bibliográfica. Essa metodologia promove a sistematização de informações da produção científica em uma área específica do conhecimento, propondo-se a identificar, analisar, classificar e apontar as diferentes visões e concepções frente a dado objeto. Ao promover uma sistematização da pesquisa, este delineamento direciona o pesquisador para o que necessita, dedicando-se a analisar os textos já publicados – e que são de prestígio na comunidade científica –, para sustentar o objeto de pesquisa (GIL, 2002).

A pesquisa bibliográfica se apresenta de modo muito avançado, contribuindo na elaboração de todo tipo de pesquisa, desempenhando um fator importante na elaboração dos trabalhos, promovendo uma base sólida de saberes para o desenvolvimento da temática pesquisada e facilitando a procura de teorias em áreas de pesquisa já elaboradas. Assim existem trabalhos que se utilizam unicamente da pesquisa bibliográfica, buscando referências teóricas com o objetivo de recolher informações sobre o problema (FONSECA, 2002, p. 32).

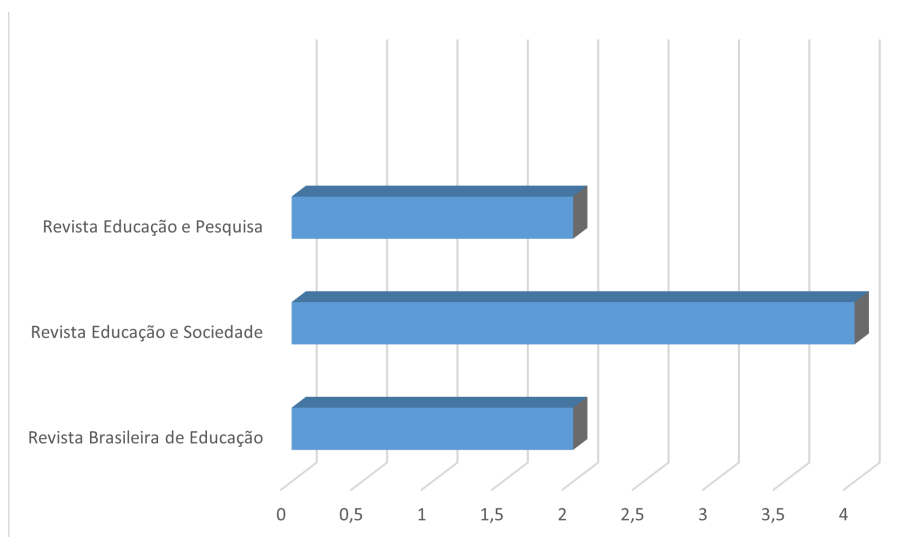
Assim, o presente trabalho buscou compreender a relação do Ensino Religioso no Brasil à luz da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Para suprir a pesquisa, foram considerados trabalhos científicos de autores que estudam a temática, além de pesquisas empíricas recentes em revistas qualificadas que apresentam estudos sobre o tema proposto, compreendendo, dessa forma, suas diversas posições em relação ao objeto de estudo em tela.

Partindo desse pressuposto, o texto foi construído através da análise de artigos publicados em três revistas científicas, sendo elas: Revista Brasileira de Educação, Revista Educação e Sociedade, e Revista Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São revistas que se encontram hospedadas na

Scientific Electronic Library Online(SciELO) – plataforma digital que permite acesso online e gratuito a uma vasta biblioteca. As revistas foram escolhidas devido a sua relevância na área da pesquisa em Educação, possuindo uma grande literatura de publicações. Além disso, traz um grande prestígio para a comunidade científica, contendo trabalhos consistentes, o que significa uma qualidade e emprego de exigências rigorosas aos trabalhos indexados em sua plataforma. Assim, o rigor aplicado na avaliação dos artigos publicados, a busca pela qualidade e impacto de suas publicações são credenciais louváveis para a escolha desses periódicos.

Partindo desse pressuposto, foram encontradas 8 publicações relacionados ao tema: 2 na Revista Brasileira de Educação, 2 na Revista Educação e Sociedade, e 4 na Revista Educação e Pesquisa, entre os anos 2004 e 2018, como fica demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1: Quantitativo de Publicações nas revistas pesquisadas



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados coletados.

Cabe mencionar aspectos importantes na construção da pesquisa. Primeiro, para que o texto fosse escolhido, foi necessário que alguns destes termos fossem encontrados nas publicações hospedadas nas revistas: “ensino religioso”, “escola pública”, “constituição” e “LDB”. Segundo, a leitura dos resumos foi a maneira de encontrar dados e informações para que se pudesse

facilitar a compreensão do ensino religioso em face desses instrumentos legais. Terceiro, após isso, foi realizada a classificação das informações encontradas. Por fim, com a obtenção das informações necessárias para a elaboração do objeto, foi realizada a categorização das temáticas a serem apresentadas ao longo do estudo.

A categorização dos dados se deu com base na Análise de Conteúdo. Esta técnica é uma metodologia aplicada ao estudo dos conteúdos escritos ou orais, utilizando-se da ocorrência de termos e referências em um determinado texto. É válida na elaboração das deduções específicas sobre um fato ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. A técnica pode funcionar em objetos reduzidos e estabelecer categorias mais distintas sobre um fato (BARDIN, 1977).

O presente artigo está dividido em algumas seções que discutem aspectos importantes que foram encontrados nos textos indicados, sendo uma base na discussão que se propôs a fazer. Assim, o trabalho segue uma linha de apresentação das informações, sendo as “Origens do ensino religioso no Brasil” o primeiro aspecto a ser discutido. Neste ponto, serão apresentadas informações que apontam como o ensino religioso se desenvolveu na organização social colonial, perpassando o Império ao período republicano e evidenciando o relacionamento que a Igreja Católica possuía em relação ao Estado, bem como sua dissolução com o republicanismo.

A contextualização do ensino religioso no cenário nacional, como uma disciplina preconizada nos instrumentos jurídicos legais e diretrizes do país, relaciona-se com a escola pública laica e o ensino, conseqüentemente, depara-se diante da pluralidade religiosa refletida em sala de aula, retratando, de forma nua, os contrastes e riquezas da sociedade.

Por fim, são apresentadas, nos resultados e discussões, particularidades que emergiram ao longo da análise dos dados obtidos e que contribuem para o debate em torno do ensino religioso como disciplina na educação fundamental básica no país.

ORIGENS DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Com o desenvolvimento da descoberta do Brasil no princípio do século XVI, o Estado Colonial Português necessitou, devido aos constantes saques e invasões as posses lusitanas, desenvolver um processo de

assentamento permanente para assegurar as novas terras. Neste processo de assentar colonos e interessados em alcançar vantagens como a posse de terras, riquezas e bens preciosos, observou-se a necessidade de uma mão de obra para atender aos anseios dos colonizadores. A mão de obra disponível eram os habitantes nativos e, assim, os indígenas brasileiros foram utilizados em um processo doloroso como objetos de trabalho para os colonos (NOVAES, 1999).

Nesta busca de mão de obra indígena, a Igreja Católica encarou a “necessidade de salvação” destes inocentes e o estabelecimento de uma sociedade indígena amparada nos moldes católicos, sendo, em muitas situações, catequizados através das missões jesuítas ao Brasil, que alcançaram notável desenvolvimento nas décadas posteriores e que logrou com a criação de seminários e estabelecimento de igrejas ao longo dos assentamentos portugueses. Como o ensino se unia à Igreja Católica, o ensino religioso se valia como um instrumento de catequese de escravos e indígenas (NOVAES, 1999).

Estas missões católicas no Brasil colonial visaram assegurar o domínio da Igreja Papal no Novo Mundo, reafirmando sua posição de importância na disposição social, espiritual e política na sociedade luso-brasileira, rechaçando qualquer tipo de extravios teológicos e/ou contrários aos ideais preconizados pela Igreja. Ao longo dos anos posteriores, a elite colonial se viu necessitada de uma estrutura de educação, ainda que muito básica para a classe dominante. Assim, estes anseios de educação foram supridos pela Igreja que dispunha do aparato e poder para a formação moral dos poucos colonos privilegiados (COSTA, 2004).

Devido a problemas na configuração governamental em proceder com os deveres de fornecer uma “educação básica”, a mesma esteve sob a responsabilidade da iniciativa privada, em maior parte da Igreja Católica. (OLIVEIRA, 2004). Com o advento da emancipação política brasileira em relação ao Governo Colonial Português em 1822, o Estado reafirma sua posição de confissão ao credo Católico. Na formulação da Constituição de 1824, a relação com o catolicismo foi posta de forma clara e objetiva. Em seu Artigo 5º, ao afirmar que “A religião Católica Apostólica Romana continuaria a ser a religião do Império” esta relação de amizade e dependência entre o Império e a Igreja Católica foi de grande importância na ordem política, social e jurídica do país, devido à integração da igreja no cotidiano das

peças, permitindo ao Estado, recém independente, manter-se em todas as instâncias da estrutura político e social (LOUREIRO *et al*, 2020).

Ao estabelecer o catolicismo romano como a religião oficial, o Império implantou também um relacionamento de padroado com a Igreja, obtendo o direito de conceder cargos eclesiásticos e providenciar benefícios aos clérigos submetendo, assim, seu controle nas ações da Igreja (SCAMPANI, 1974). A Igreja gozava de uma organizada estrutura física educacional no país – como, prédios, anexos, templos, seminários e escolas confessionais ligadas a irmandades católicas – ensinando a moral, os costumes, os dogmas e as normas que ela entendia como sendo importantes na formação da sociedade. Assim, as instituições católicas de ensino tinham o papel de formadoras educacionais. Portanto, asseguramos, primeiramente, existir uma estrutura ainda rústica de Escolas com ensino religioso que, ao longo do século XIX, ganharam grande importância na organização de governo da Igreja.

O fim do Império brasileiro em 1889 e a realização da Constituição Republicana de 1891 promoveram uma quebra do relacionamento do Estado com a Igreja Católica, expondo o ideal de Estado laico ao ambiente político, social e religioso do país. Este relacionamento que houve entre Igreja e Estado reverberou no âmbito educacional e só recebeu mudanças em sua disposição com o advento da República e reformas que ocorreram posteriormente e que, por sua vez, promoveram, ao Estado brasileiro, a responsabilidade de ser o provedor da educação básica pública para todos os cidadãos no país e da eliminação da relação estatal com a Igreja. Foi estabelecido na Constituição de 1891, em seu artigo 11, inciso 2º, o desejo de desagregar o Estado da religião. Assim, foi promulgado a liberdade de professar fé em quaisquer religiões ao cidadão brasileiro. Ao inaugurar esta constituição, o país afirmou uma nova conduta ao declara ser laico, sem assumir um credo religioso (MONTEIRO, 2012).

Inicialmente, o decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931 e, posteriormente, as constituições de 16 de julho de 1934 e de 10 de novembro de 1937, trouxeram algumas mudanças em relação ao ensino religioso, estabelecendo que o mesmo seria caracterizado como uma matéria de ensino nas escolas primárias, secundárias e superior. Além disso, esta disciplina seria facultativa e não obrigatória aos professores e alunos. O decreto lei de número 4.244 de 1942 tornou o ensino religioso parte das disciplinas escolares, sendo o conteúdo a ser estudado baseado na confissão

religiosa do aluno que, por sua vez, é declarada pelos seus responsáveis. Tais medidas, realizadas durante este período do governo do então Presidente Getúlio Vargas, trouxeram algumas manifestações contrárias ao ensino religioso, partindo de algumas comunidades religiosas como os Batistas, que advertiam ao possível alinhamento estatal com a Igreja Católica, visto que maior parte da população era católica e o ensino religioso só podia ser ensinado com número de matriculados superior a 20 alunos. Assim, a igreja poderia manter-se, além de instruir novos membros e utilizar a disciplina como um palanque religioso (SILVA, 2020).

Nos anos posteriores, com a promulgação em 18 de setembro de 1946 de uma nova Constituição, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e com a lei nº 4.024 de 20 de dezembro, reafirmaram o ensino religioso, constituindo uma disciplina de matrícula facultativa, não sendo confessional e possuindo liberdade de escolha pelo aluno de acordo com sua crença, sendo os professores desta disciplina escolhidos em conjuntura com os líderes religiosos que o aluno professa e atuando de acordo com os regimentos do ensino público estabelecidos (BORIN, 2018).

Durante a Ditadura Militar, o ensino religioso permaneceu sendo uma disciplina presente nos diferentes níveis da educação, continuou sendo uma disciplina facultativa aos alunos e professores, conforme a emenda constitucional de número I/1969, afirmando ser o ensino religioso de matrícula opcional. Sua metodologia de ensino consistia em uma vivência de valores espirituais e morais com objetivos de desestimular uma possível subversão por parte da sociedade contra o regime ditatorial, como fica evidente através da disciplina de Educação Moral e Cívica, que buscou suscitar nos alunos um sentimento de patriotismo e civismo na sociedade, cultuando símbolos nacionais patrióticos e o tradicionalismo religioso cristão. Como fica evidenciado no Diário Oficial da União de 1968, Página 2856, que afirma

Ressaltar a necessidade de a evolução nacional ser fundamentada nas tradições cristãs brasileiras, dando ênfase à linguagem, aos símbolos nacionais, às tradições culturais (inclusive o folclore), ao papel das etnias formadoras, e às biografias sintéticas de brasileiros, já falecidos, cuidadosamente selecionados, que se hajam constituído modelo de virtudes morais e cívicas (BORIN, 2018, p.22).

Com o fim da Ditadura Militar e o processo da redemocratização, iniciou-se, na sociedade brasileira, novas perspectivas sociais, políticas, culturais e educacionais. A elaboração da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a lei nº 9.394 de 20 de dezembro trouxeram novas medidas e foram realizadas mudanças e reafirmações como o Estado Laico e o Ensino Religioso não confessional. Com a retomada dos processos democráticos e as mudanças que ocorreram neste período, reverberou, sobre a educação do país, novas perspectivas de sua atuação em nossa sociedade e tornando a escola um ambiente de emancipação. Assim, na próxima seção do texto, foi discutido as implicações que tais processos trouxeram ao ensino religioso e a aplicação de tal ensino em ambiente contemporâneo, informado e plural.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO

A Constituição Federal de 1988 ou Constituição cidadã, assim batizada por Ulysses Guimarães – então presidente da Assembleia Nacional Constituinte –, trouxe algumas e importantes mudanças no conjunto de Leis, Direitos e Deveres da Nação, sendo um marco no processo de redemocratização no Brasil após o período de governo da Ditadura Militar. Tornando-se abrangente em diversas áreas, trouxe princípios fundamentais como a igualdade de todos perante a lei, o direito à vida, segurança, liberdade, acesso à educação pública, saúde, cultura. Como promoveu uma maior atenção à proteção ao meio ambiente, à mulher e aos indígenas (PILLA *et al*, 2018).

Referindo-se, portanto, a um exemplo no cenário internacional e garantidor de um longo período de estabilidade institucional em nossa República. Suas características modernas e arrojadas a fez um modelo de garantia de direitos sociais e institucionais e na sua efetivação. Ao prever direitos sociais como parte fundamental do instrumento jurídico no país, a constituição torna o Estado um mantenedor e provedor de bens coletivos e individuais aos cidadãos, proporcionando-lhes um espaço de ação e voz (PILLA *et al*, 2018).

Com esta nova constituição, mudanças foram realizadas em referência ao sistema educacional brasileiro, que acabaram por refletir

no ensino religioso. Isso se deu porque o Estado passou a adotar, como princípio, o exercício da pluralidade religiosa e cultural, sendo refletidas no currículo do ensino religioso. Assim, foram estabelecidas bases em relação ao ensino religioso, concernentes ao currículo e conteúdo a serem praticados em sala de aula, sendo exposto que o objeto de estudo a ser explorado individualmente pelo aluno é de caráter confessional, alinhado com o seu credo religioso. Em 1997, a Lei de nº 9475 promoveu algumas alterações na lei nº 9394, indicando que os sistemas de ensino regulamentados promoverão a definição dos conteúdos do ensino religioso, bem como a permissão para os professores que exerceram a respectiva disciplina, podendo o conteúdo ser interconfessional – com estudos aplicados ao cerne das religiões –, revisão histórica, filosófica, etc.; todos elaborados como resultado de um programa construído, respeitando a diversidade ali encontrada (BORIN, 2018).

A Lei nº 9.475/97 promoveu algumas mudanças no Art. 33 da LDB, reafirmando, como base, uma disciplina em horário normal da grade curricular e de matrícula facultativa, nas escolas públicas de Ensino Fundamental. O referido artigo assegura que o exercício do ensino religioso deve o respeito às pluralidades religiosa e cultural existentes no Brasil, sem nenhuma distinção ou preferência confessional, estudando as religiões como um fenômeno histórico e cultural das sociedades humanas, bem como sendo necessária ouvir as entidades religiosas para definir os conteúdos a serem estudados ao longo da disciplina (BORIN, 2018).

Destaca-se que o ensino religioso, sendo uma disciplina do componente da estrutura curricular do ensino básico, deve ser aplicada em instituições públicas ou privadas, confessionais ou não confessionais, respeitando os preceitos estabelecidos pela Constituição e pela LDB. Estabelecida como uma disciplina facultativa, em ambas as modalidades (pública ou privada), o aluno goza do direito de escolha da sua participação, podendo ser mediante sua autonomia e/ou escolha de seus responsáveis. O ensino religioso, portanto, deverá ser aplicado de forma respeitosa aos ideais estabelecidos na lei. Assim nenhuma norma interna escolar pode ser aplicada de forma superior aos estabelecidos no âmbito constitucional em relação ao ensino religioso, confessional ou não confessional (SILVA, 2015).

O ENSINO RELIGIOSO E A ESCOLA PÚBLICA

A educação pública fornecida pelo Estado brasileiro segue os princípios estabelecidos na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, adotando uma posição de neutralidade frente à diversidade cultural, religiosa e ideológica, assumindo ser laica e sem credo standardizado, em consonância aos princípios universais a todos os brasileiros como a inviolabilidade de direitos como liberdade de crença e consciência, assegurando o seu livre exercício. Estes princípios de liberdades presentes na Constituição devem ser assegurados e projetarem um reflexo seu na escola pública, oferecendo um espaço seguro e de formação e auxiliando no desenvolvimento de um ambiente escolar autônomo em relação aos poderes presentes na sociedade.

Foi estabelecido que o ensino religioso é uma disciplina do currículo de ensino básico em um Estado que se declara laico e que projetam perguntas acerca deste relacionamento arriscado de religião e laicidade. Ficou firmado na Constituição e na LDB que o ensino religioso deverá seguir sem interrupções a favor de alguma religião pré-determinada por algo ou alguém, permanecendo não confessional, sem nenhuma ligação com algum credo ou tradição religiosa. Apesar de uma tradição curricular confessional cristã, que fora adotada no passado constitucional brasileiro, em favor de uma cosmovisão, dogmas, moral e costumes, que foram ensinados como parte da formação moral e cultural nacional, o ensino religioso, na contemporaneidade, deve ser encarado como não confessional (CUNHA, 2013).

De acordo com o Artigo 210, parágrafo 1º, da Constituição Federal de 1988, é esclarecido a todos o exercício do ensino religioso não confessional, sem credo e religião previamente escolhidas em detrimento às outras. No artigo 219 da atual Carta Magna, fica vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer cultos religiosos e igrejas, recusando a fé, sem criar distinções e preferencias. Fica evidenciado, através destes instrumentos legais, que o ensino religioso é uma disciplina que promove um amplo espaço de interlocução e conhecimento das religiões, não podendo ser utilizada como um artefato cujo objetivo seja

preconizar um credo correto, melhor e moral em relação às demais. Consequentemente, o Estado não assume uma posição religiosa, pois se o fizesse, seria contrário aos princípios estabelecidos na constituição e LDB, e haveria uma nítida oposição ao objetivo da separação entre Estado e Religião (CURY, 2004).

Compreendendo sua importância, o ensino religioso, ao ser desenvolvido na sala de aula, depara-se com muitas questões que são um reflexo de características da sociedade brasileira. Portanto, umas das questões que emergem é a pluralidade religiosa apresentada em sala, temática abordada na próxima seção do texto.

A QUESTÃO DA PLURALIDADE RELIGIOSA NO AMBITO ESCOLAR

Em um Estado nacional com tamanha pluralidade de crenças e valores é de suma importância que a atuação governamental seja de neutralidade e paridade em todas as pautas que o envolva, em uma combinação de conservação da democracia conquistada por todos os brasileiros. Assim, a índole do Estado laico brasileiro lhe permite se separar das atividades religiosas, oferecendo a convivência da pluralidade humana e permitindo que cada cidadão tenha a escolha de associar-se ou não à alguma crença ou instituição religiosa. Portanto, o Estado é o garantidor da liberdade de escolha (FISCHMANN, 2012).

Devido à herança colonial portuguesa, o Catolicismo foi a Religião oficial e predominante. Além disso, mesmo com o advento da Independência brasileira, a religião Católica permaneceu, durante o período Imperial, o credo estatal. O relacionamento do Estado com a Igreja foi estremecido durante a questão religiosa que ocorreu ao longo do reinado de Dom Pedro II, em que questões como a interrupção do poder político dos interesses da Igreja e autoridade que o monarca continha na esfera religiosa, levantou-se discussões sobre a necessidade de separação entre a Igreja e o Estado. A associação entre a esfera religiosa e política no Brasil foi diluída com a instauração da República em 1889 e da Constituição de 1891, onde o Estado brasileiro assumiu ser laico (CUNHA, 2013).

Com posição privilegiada no seio religioso brasileiro, o catolicismo permaneceu sendo uma importante instituição religiosa no Brasil, porém,

a predominância católica sofreu com discussões e debates acerca da maior disseminação de Igrejas Protestantes. O protestantismo no Brasil, inclusive, encontrou meios para se desenvolver com as reformas políticas e econômicas que ocorreram, como a abertura dos portos. Segundo Paulo Julião da Silva, até os anos 1920, os presbiterianos representavam a maior parte do público evangélico no país, e os metodistas se destacavam no âmbito educacional, com os pentecostais crescendo em grandes centros urbanos (SILVA, 2020, p. 180). Com o maior fenômeno religioso no Brasil nas últimas décadas, as igrejas Pentecostais e Neopentecostais ou ainda, igrejas da Teologia da Prosperidade, promoveram um crescimento vertiginoso ao número de protestantes no país (FERREIRA, 2013).

Os próprios indígenas brasileiros, que possuíam sua estrutura de crenças religiosas e divindades, foram subjugadas pelas missões de catequese e extermínio das populações locais. Com a vinda de populações negras escravizadas, oriundas de diferentes povos africanos – Congos, Iorubás, Maís, Fons, Hauçás, Umbundos, Macuas, Lundas entre outros – tiveram, além da cessação de sua liberdade, a proibição do culto e das manifestações de suas religiosidades, o que promoveu um elo entre as figuras religiosas de grupos africanos com o *hall* de santos católicos e sacramentos. Estas manifestações desenvolveram-se, mais tarde, em expressões religiosas afro-brasileiras – com destaque, nos dias de hoje, ao Candomblé e à Umbanda (COSTA *et al*, 2016).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 dimensionam, de forma quantitativa, a expressão religiosa dos brasileiros ao demonstrar que 87% da população segue o Cristianismo, sendo 64,6% Católicas e 22,2% Protestantes. 8% da população se declara sem religião e 2% pertencentes ao Espiritismo. Por fim, outros 3,2% declararam possuir algum tipo de credo religioso.

Em um país como o Brasil, possuidor de tamanha riqueza cultural, religiosa, linguística e social, a questão da pluralidade religiosa é um marco na formação e identificação do povo brasileiro. Mesmo passando por uma construção tradicional oficial cristã católica, a diversidade sempre houve, mesmo que renegada pelo silêncio. Hoje, percebe-se a luta por autodeterminação de comunidades e indivíduos, valorizando a sua origem, costumes e práticas. Proporcionalmente, a pluralidade religiosa é

encontrada e manifestada no contexto de sala de aula, essencialmente nas escolas públicas, que atendem maior parte dos(as) estudantes em todas as partes do território nacional, mesmo as vezes estando em dificuldades de estrutura física, didática, de corpo docente, de alimentação, entre outros. São nas redes de ensino públicas, onde encontramos o retrato mais fidedigno do Brasil (SALLA, 2013).

A escola proporciona um retrato das manifestações religiosas existentes no Brasil, assim, os números apontados pelo IBGE, ainda que estejam em certa medida já defasados, visto os mais de dez anos que se passaram, ainda nos revelam, de forma oficial, a composição religiosa existente no país, mostrando-nos, portanto, a pluralidade de confissões que será manifestada nas escolas públicas brasileiras por parte dos alunos que estão na Educação Básica. Daí, então, é preciso desenvolver garantias, para que estas manifestações sejam respeitadas e abordadas na escola pública (SALLA, 2013).

Ao inserir o Ensino Religioso como disciplina optativa aos(às) alunos(as) participantes de uma educação laica, propõe-se que se estude o fenômeno religioso, com o ideal de trabalhar a sua confissão de fé, bem como desenvolver um relacionamento plural e respeitoso aos outros credos religiosos. Um dos direitos fundamentais ao homem é o respeito a toda e qualquer manifestação do indivíduo sem julgamentos e discriminações, e isso é algo necessário e coletivo que deve ser construído no ambiente de sala de aula e, conseqüentemente, no ensino religioso, promovendo o diálogo com o alunado, a fim de mostrar-lhes a realidade existente das religiões, bem como os entendimentos sobre o mundo.

Assim, o(a) aluno(a), ao colocar-se na escola pública, participante ou não do ensino religioso, carrega consigo os estigmas em relação a sua religião. Devido ao tradicionalismo cristão católico e ao ensino religioso foi dada a compreensão de que seu conteúdo é de revisão destes princípios tradicionais, reforçados por um costume histórico, ao qual o ensino foi utilizado como um instrumento de catequese religiosa, criando no imaginário a concepção de uma religião oficial, permitida e adequada para ser estudada, o que leva a rechaçar outras minorias e/ou visões diferentes do catolicismo como um credo de menor qualidade e sem espaço de voz no meio da sociedade.

A questão das minorias religiosas é algo a ser discutido e desenvolvido dentro da escola, visto que, nos parâmetros legais, o ensino religioso poder ser abordado de forma interconfessional, buscando na perspectiva de formação do indivíduo a compreensão da formação dos credos religiosos e sua importância na discussão da gênese do homem, que compõem os discursos de origem, propósito e futuro das comunidades e indivíduos adeptos ao relacionamento com o divino e como este convívio promove os discursos existentes na sociedade e de sua relação com o outro (BORIN, 2018).

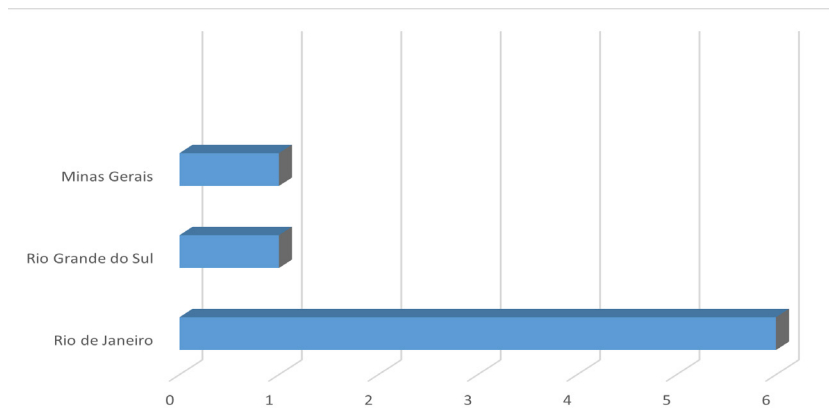
As minorias religiosas são refletidas no ensino religioso e é algo problemático na escola pública, mas não somente quando o(a) aluno(a) se matricula na disciplina, mas também em todo o seu relacionamento escolar. Toda essa problemática ocorre porque tais minorias, por muitas vezes, omitem a sua crença religiosa em favor do fim de práticas discriminatórias recorrentes não apenas na escola, como também em nossa sociedade em favor de um padrão religioso. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper) orienta os Estados brasileiros sobre o desenvolvimento de Conselhos para o Ensino Religioso (Coner), que deve se constituir como um instrumento balizador para a construção de pedagogias e metodologias que visam auxiliar a prática do ensino religioso nas escolas públicas, promovendo a integração e pluralidade destas manifestações, contribuindo para consolidação de princípios éticos na formação dos indivíduos e estabelecendo um relacionamento de respeito aos diferentes credos (CUNHA, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o progresso do presente artigo de revisão bibliográfica, partiu-se da análise de 8 publicações encontradas a partir dos critérios estabelecidos anteriormente na metodologia. Destas 8 publicações, identificamos como os autores definem o ensino religioso, sendo poucas publicações acerca da temática e poucos autores escrevendo sobre o tema. Dessa maneira, ressaltamos que o artigo foi desenvolvido através destas 8 publicações relacionadas ao tema, que foram encontradas em revistas científicas de conhecido valor no meio acadêmico, entre os anos 2004 a 2018, conforme

apresentado na metodologia.

Gráfico 2: Autores por estado de origem - Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados coletados

Traçando um perfil das publicações encontradas, observamos que os autores dos textos produzidos são, no âmbito geográfico, do eixo Sul-Sudeste do Brasil. Assim, uma das possibilidades que promovem uma explicação para essa constatação é o maior debate acerca desta temática neste eixo, lançando um número maior de pesquisas científicas em torno da mesma, bem como não se deve abster da diferença regional de produção científica, acumulando-se nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.

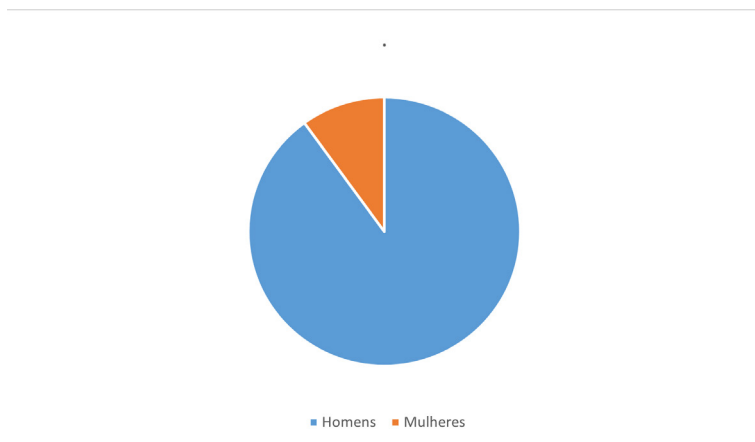
De acordo com Sidone (2016, p. 17), no Brasil, “também se verifica enorme heterogeneidade espacial das atividades de pesquisa científica onde o padrão regional da distribuição das publicações e dos pesquisadores é altamente concentrado na região Sudeste, com destaque às capitais dos estados”. Tal reflexo, na concentração de produções acadêmicas, explicam como a cidade do Rio de Janeiro concentra 6 das 8 publicações encontradas e, entre todas as publicações analisadas, não se encontrou nenhuma da região Nordeste do Brasil, reforçando a necessidade de produções científicas sobre a referida temática, além de incentivo aos pesquisadores nordestinos.

Nota-se, nos textos pesquisados, a pouca variedade de autores escrevendo sobre a temática, uma vez que os textos, em sua grande maioria, são de autoria do Prof. Luiz Antônio Cunha, professor da Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Programa de Pós-Graduação em Educação. Entre os anos 2006 e 2018, tiveram 6 publicações suas nas revistas pesquisadas.

Outra variável importante que foi obtida com base nas informações coletadas é o número expressivo de publicações por gênero, em que dos 8 artigos analisados 90% dos trabalhos são de autoria de homens, enquanto as mulheres respondem por 10% das publicações. O Gráfico 3 destaca essa diferença entre os gêneros na produção científica brasileira.

Gráfico 3: Publicações nas Revistas sobre a temática, por gênero do(a)s autore(a)s.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados coletados

Observou-se, nos textos pesquisados, quem, em sua grande maioria, promove uma discussão acerca do ensino religioso e seu intrincado relacionamento com a escola pública, tornando-se um espaço de debates e controvérsias em relação ao religioso e laico, princípios democráticos estabelecidos nos instrumentos legais e a confissão do discurso religioso. Utilizando-se do tipo de metodologia de análise de conteúdo e empregando revisão bibliográfica como instrumento de verificação dos dados coletados, os autores fizeram revisão de algumas bases como fonte de informações como jornais, revistas e publicações.

Quadro 1: síntese dos textos analisados

Autor(es), Ano de Publicação e Revista	Objetivos do Estudo
Cury (2004) (Brasileira de Educação)	Discorre sobre sobre a recorrente polêmica do ensino religioso na escola pública.
Pauly (2004) (Brasileira de Educação)	Debate o dilema epistemológico decorrente da inclusão do ensino religioso como disciplina no ensino regular na escola pública.
Cunha (2006) (Educação e Sociedade)	Discute o status do ensino religioso nas escolas públicas em cinco países diferentes.
Cunha (2012) (Educação e Pesquisa)	Traz uma discussão acerca do veto de FHC a LDB, excluindo o impedimento de uso de recursos públicos para o ensino religioso na escola pública.
Cunha (2013) (Educação e Sociedade)	Debate a omissão do Estado brasileiro em relação as suas políticas educacionais, promovendo situações embaraçosas envolvendo os princípios democráticos, o ensino religioso e a escola pública.
Cunha (2016) (Educação e Sociedade)	Analisa a proposta do ensino religioso como disciplina na Base Nacional Curricular Comum para o ensino fundamental como um elemento de política pública
Cunha (2018) (Educação e Sociedade)	Propõe analisar as mudanças ocorridas na legislação educacional entre 1987 e 1988 na Assembleia constituinte, além do debate acerca do laico e religioso em sala de aula.
Cunha e Fernandes (2018) (Educação e Pesquisa)	Aborda o ensino religioso na escola pública e identifica as posições político-ideológicas em relação a LDB de 1961.

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos dados coletados

Observa-se, nos textos publicados, uma preocupação em relação ao ensino religioso ser um componente curricular da educação básica no país, sendo uma peça que causa polêmica e curiosidades sobre possíveis associações entre religião e escola, impondo doutrinas e costumes religiosos de certo credo ao alunato. Porém, o propósito com o qual a disciplina é ofertada nas escolas públicas é diferente ao censo comum, elemento que busca apresentar aos alunos um momento de reflexão importante sobre o caráter das religiões na formação dos indivíduos, cujos objetivos são o respeito, a liberdade e a pluralidade de visões.

O ensino religioso, ao ser disposto pela constituição federal de

1988 e a LDB de 1996, estabeleceu como sendo uma disciplina de matrícula facultativa, constituindo-se uma matéria em horários normais nas escolas públicas de ensino fundamental básico, como também uma disciplina de importância na construção do indivíduo e possuidora de um caráter não confessional na elaboração de seus conteúdos. Entretanto, é disponibilizado ao discente escolher quais conteúdos ele deve estudar.

Entretanto, observamos, nos textos publicados, a recorrência da importância do debate acerca do ensino religioso, visto que, nos últimos anos, como também em outras áreas de conhecimento, vem sofrendo imposições e pressões por parte de setores da sociedade nas discussões recentes, além de práticas confessionais polêmicas em escolas públicas que feriram o princípio de laicidade do Estado e receberam atenção nos debates do Supremo Tribunal Federal desde 2010. Assim, debates como a Base Curricular Comum, Reforma do Ensino Médio e Escola sem Partido tem provocado ações diretas no âmbito da educação pública no Brasil e também no ensino religioso (CUNHA, 2018).

As escolas públicas são espaços que buscam a promoção de conteúdos básicos para os cidadãos e o Estado deve prover as condições para o livre exercício destes princípios e articular uma política pública que assegure e promova a igualdade e os direitos para todos. Neste empenho de promoção da escola pública, o Estado deve viabilizar melhorias constantes no ensino em todos os seus aspectos, contribuindo para um maior acesso da educação para todos. Neste cenário de proporcionar uma educação pública para todos, o currículo e o ensino religioso são disciplinas ofertadas aos estudantes de todo o país e o desenvolvimento de políticas do Estado são importantes para uma educação autônoma e consciente de sua importância (CURY, 2004).

O Fonaper, um importante instrumento de auxílio no quesito do ensino religioso, indica a construção de uma prática de conteúdo plural que respeita a diversidade cultural e religiosa existente no território nacional. Assim, ao fomentar esta postura de neutralidade, é possível dizer que o ensino religioso não é um instrumento de legitimação religiosa em favor de um credo específico. Em 2017, o texto final da Base Curricular Comum estabeleceu alguns alicerces, reafirmando que qualquer tipo de valorização de um credo sobre outros deve ser abandonado e abordar o ensino religioso

partindo de critérios éticos e científicos (PAULY, 2004).

1. Os objetivos do ensino religioso são: proporcionar um espaço de aprendizagem, e possibilitar o conhecimento cultural e religioso das manifestações de fé presentes na vivência dos alunos.
2. Construir um ambiente de liberdade de consciência e credo, promoção dos direitos humanos.
3. Promover habilidades e erudição que contribuam para o diálogo entre as diversas visões, habilitando uma zona de respeito à liberdade, visão e ideias, que estejam em conformidade com os princípios já estabelecidos na constituição.
4. Possibilitar que os discentes construam seus objetivos pessoais de vida, alicerçados em valores éticos e de cidadania.

Porém, fica claro que, nas discussões apresentadas nos artigos publicados, o pouco movimento que tem sido realizado por parte do Estado em articular políticas públicas eficazes e sua aplicação em relação ao ensino religioso. Isso porque, nos últimos anos, constantes ataques já alcançaram as bases, fazendo-se necessário, portanto, uma maior atenção dos atores públicos na construção e consolidação dos instrumentos já existente, como também o debate necessário e ações eficazes.

Outro debate abordado pelos autores é acerca da conturbada relação entre o princípio laico do Estado, a educação pública e o ensino religioso. A educação pública fornecida pelo Estado brasileiro segue os princípios estabelecidos na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, adotando uma posição de neutralidade frente à diversidade cultural, religiosa e ideológica, assumindo, também, ser laica e sem credo estandardizado, em consonância aos princípios universais a todos os brasileiros, com a inviolabilidade de direitos – como liberdade de crença e consciência –, assegurando o seu livre exercício. Estes princípios de liberdades presentes na Constituição devem ser assegurados e projetarem um reflexo seu na escola pública, promovendo um espaço seguro e de formação, e auxiliando no desenvolvimento de um ambiente escolar autônomo em relação aos poderes presentes na sociedade (CUNHA, 2013).

Foi estabelecido que o ensino religioso é uma disciplina do currículo de ensino básico em um Estado que se declara laico e, assim, muitas perguntas são projetadas acerca deste relacionamento arriscado

entre religião e laicidade. Ficou firmado na Constituição e na LDB que o Ensino religioso deverá seguir, sem interrupções, a favor de alguma religião pré-determinada por algo ou alguém, permanecendo não confessional, sem nenhuma ligação com algum credo ou tradição religiosa. Apesar de uma tradição curricular confessional cristã, que foi adotada no passado constitucional brasileiro, em favor de uma cosmovisão, dogmas, moral e costumes, que foram ensinados como parte da formação moral e cultural nacional, o ensino religioso na contemporaneidade deve ser encarado como não confessional (CUNHA, 2018).

De acordo com o Artigo 210, parágrafo 1º, da Constituição Federal de 1988, é esclarecido a todos o exercício do ensino religioso não confessional, sem credo e religião previamente escolhidas em detrimento às outras. No artigo 219 da atual Carta Magna, fica vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer cultos religiosos e igrejas, recusando a fé, sem criar distinções e preferências. Fica demonstrado através destes instrumentos que o ensino religioso é uma disciplina que promove um espaço de debate e conhecimento das religiões, não podendo ser utilizada como um artefato, cujo objetivo seja preconizar um credo correto, melhor e moral em relação as demais. Consequentemente, o Estado não assume uma posição religiosa, pois se o fizesse, seria contrário aos princípios estabelecidos na constituição e LDB, e haveria uma nítida oposição ao objetivo da separação entre Estado e Religião (CURY, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou, de forma objetiva, compreender as ações efetivas que permeiam o estabelecimento do ensino religioso como uma disciplina de acesso a todos os alunos da escola pública, abordando o seu caminho percorrido ao longo história da educação. Os textos analisados nos fomentaram a uma série de informações cruciais e debates necessários em torno na disciplina. O ensino religioso se depara diante de questões controversas e problemáticas da sua atuação prática na escola pública, devendo com cuidado e destreza ser aplicada com boa índole para o fortalecimento de uma educação nacional, pública, básica e formadora de valores que promovam o respeito, igualdade e contribuam como um suporte para os

seres humanos. O ensino religioso é um espaço de fala e manifestações direcionado aos indivíduos que, por vezes, são silenciados em favor de uma estrutura socioeconômica. Portanto, o oferecimento dessa disciplina com responsabilidade é um dever a ser cumprido de forma séria e competente, mostrando-se um espaço de conhecimento e compreensão da religião e sua importância na construção de indivíduos e comunidades.

Assim, diante dos movimentos que vêm ocorrendo nos últimos anos, o debate e as discussões em torno do ensino religioso se faz cada vez mais necessário e urgente. Os textos que foram analisados nos indicam uma necessidade de debater sobre o tema e sobre a necessidade de um espaço nas rodas de debates da nossa sociedade. O ensino religioso utilizado como um instrumento confessional é maléfico para as bases construídas da educação pública brasileira. Portanto, o presente texto não é uma discussão final em torno do ensino religioso, mas se propõe a discutir o tema e espera que as observações aqui produzidas sirvam de instrumento para produções futuras em torno do ensino religioso.

Referências Bibliográficas

BORIN, Luiz Claudio. **História do Ensino religioso no Brasil**. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2018.

BRANDÃO, Sylvana. **História das religiões no Brasil**. Recife, PE: Editora UFPE, 2001.

CIPRIANE, Roberto; ELETA, Paula; NESTI, Arnaldo. (orgs.) **Identidade e mudança na religiosidade latino-americana**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

COSTA, Antônio Max Ferreira da. **Um breve histórico do ensino religioso na educação brasileira**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte/ RN, 2004.

COSTA, Valéria; GOMES, Flávio. **Religiões negras no Brasil: da escravidão à pós-emancipação**. São Paulo, SP: Selo Negro Edições, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Revista de Educação e Pesquisa**, v. 42, 3. p. 681-696, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Fernandes, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Revista de Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38. n. 04. p. 849-864, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. **Revista de Educação e Sociedade**. Campinas, SP. v. 37. n. 134, p. 266-284, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Revista de Educação e Sociedade**. Campinas, SP. v. 34, n. 124, p. 925-941, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de seminário internacional. **Revista de Educação e Sociedade**. Campinas, SP. Vol. 27, n. 97, p. 1235-1256, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso. **Revista de Educação e Sociedade**. Campinas, SP. Vol. 39, n. 145, p. 890-907, 2018.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: Católicos e Liberais. São Paulo, SP; Cortez Editora, 1986.

CURY, Carlos R. Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2004.

FERREIRA, Franklin. **A igreja Cristã na história**: das origens aos dias atuais. São Paulo, SP. Vida Nova, 2013.

FISCHMANN, Roseli. **Estado laico, educação, tolerância e cidadania ou simplesmente não crer**. Factash Editora, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A religião como sistema cultural**. In: A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro; LTC, 1989.

LOUREIRO, Antonio José Cacheado; Rodrigues, Gustavo Henrique Soares. **A religião na Constituição Imperial do Brasil**: análise jurídico-positiva das referências religiosas na carta política de 1824. 01 de fevereiro de 2020. <<https://www.ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-religiao-na-constituicao-imperial-do-brasil-analise-juridico-positiva-das-referencias-religiosas-na-carta-politica-de-1824->>. Acesso em 03 de set. De 2021.

MATA, Sérgio da. **História e religião**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

MIRANDA, Jorge de. **Estado, liberdade religiosa e laicidade**. Observatório da jurisdição constitucional. Brasília: IDP, ano 7, 2014.

MONTEIRO, Patrícia Fontes Cavalieri. **O estado laico e a liberdade religiosa**: Interesse público versus direito privado em uma democracia plural religiosa. Dissertação (Mestrado em Direito) Universidade Presidente Antônio Carlos. Juiz de Fora, MG. 2012.

NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do ocidente**. Organização Adauto Novaes. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1999.

OLIVEIRA, Marcos Marques. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.45, p, 945-958, 2004.

PAULY, Evaldo Luís. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**, Local, n. 27, 2004.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim; ROSSI, Amélia do Carmo Sampaio. **Constituição de 1988: o avanço dos Direitos Humanos fundamentais**. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v.44, n. 2, p. 273-284, 2018.

SALLA, Fernanda. **Ensino Religioso e escola pública**: uma relação delicada. Publicada em Nova Escola, edição 262, 01 de maio, 2013.

SCAMPANI, José. **A liberdade religiosa nas constituições brasileiras**: estudo filosófico-jurídico comparado. Brasília: Senado federal, subsecretaria de edições técnicas, 1974.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Transinformação**, v. 28, n. 1, p. 15-32, 2016.

SILVA, Fabiana Maria Lobo da. Liberdade de religião e o ensino religioso nas escolas públicas de um Estado laico. Perspectiva Jusfundamental. **Revista de informação legislativa**, Brasília, Ano 52, n.206, 2015.

SILVA, Paulo Julião da. A reação Batista ao ensino religioso nas escolas públicas durante a era Vargas. **Revista Caminhos**, Goiânia, especial, v. 18, p. 172-190, 2020.

SOUZA, Josias Jacintho de. **Separação entre religião e Estado no Brasil**: utopia constitucional? Tese (Doutorado em Direito) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. São Paulo, 2009.

CAPÍTULO 4

PARTIDOS E TRABALHADORES RURAIS: CONFLITOS E LUTAS POR TERRA NO PARÁ – 1980

David Bezerra Filgueira de Vasconcelos Concerva¹

INTRODUÇÃO

A Amazônia, a partir da segunda metade do século XX, passou a ser considerada, de forma estratégica, em projetos específicos e políticas governamentais de diferentes governos, seja no período atual, com o crescente debate acerca das problemáticas ambientais decorrentes do modelo de desenvolvimento vigente, seja há algumas décadas, com uma série de discursos que exaltavam a “integração nacional”. A região amazônica tornou-se alvo da atenção nacional e internacional. Na perspectiva de concretizarem os objetivos apresentados, ao longo da história, foi instituída uma série de políticas e foram criados órgãos governamentais direcionados para essa região. O estado do Pará tem destaque, por ser um estado chave para se compreender os grandes investimentos de capital, as políticas governamentais e a violenta luta pela terra que se desencadeou com grande força.

Diante das políticas públicas que afetaram, de forma incisiva, toda uma realidade vivenciada na região amazônica, causando um enorme impacto social, político e ambiental, vários *agentes de mediação* passaram a

¹ Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, davidconcerva@hotmail.com. Trabalho orientado pela Profa. Dra. Regina Beatriz, regina.guimaraes@ufpe.br.

atuar de forma mais ativa, com os movimentos sociais surgindo ainda nas décadas de 1970 e 1980, dentre eles: a atuação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975, destacando também a crescente presença dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), na década de 1980. Assim, respeitando as particularidades e formas de luta de cada segmento, grande parte desses movimentos atuou em defesa firme dos direitos sociais, da terra e do meio ambiente (MARTINS, 2011).

No início dos anos 80, uma das principais mobilizações das entidades mediadoras foi a que se formou como a Campanha Nacional pela Reforma Agrária (CNRA), organizada, inicialmente, pela Associação Brasileira de Reforma Agrária (Abra), a Federação dos Órgãos Assistenciais e Educacionais de Base (Fase), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), e o Instituto Brasileiro de Análises Socioeconômicas (Ibase). Foi possível dar visibilidade nacional e internacional aos conflitos no campo e à violência que os acompanhavam. Tal movimento conseguiu ser incorporado à pauta das principais centrais sindicais daquela época.

Com essa nova estratégia adotada pelos movimentos sociais, o poder público reagiu de forma a intervir na questão fundiária. Uma série de medidas foram adotadas ainda no último governo militar, tais como: a criação do Grupo Executivo das Terras do Araguaia e Tocantins (Getat), sob controle do Conselho de Segurança Nacional; a criação do Ministério Extraordinário de Assuntos Fundiários; e, por fim, algumas regularizações fundiárias.

No Governo Sarney e com a chegada da Nova República, ações importantes também ocorreram, como a criação do Ministério da Reforma Agrária e do Desenvolvimento (Mirad) e a elaboração do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA). De forma geral, o programa visava o assentamento dos trabalhadores em imóveis desapropriados, a delimitação de áreas prioritárias para a Reforma Agrária e a participação das organizações representativas dos trabalhadores rurais em todas as fases do processo (MEDEIROS, 2014).

Apesar da desconfiança de alguns movimentos, como o MST e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), com essa proposta do governo,

a Contag deu um voto de confiança e apoiou a proposta. O PNRA veio a público durante o IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, promovido pela Contag, em maio de 1985.

Dentro desse plano institucional, como uma forma de fazer frente a todos esses movimentos, radicalizando a defesa da propriedade da terra, cabe destacar a criação da União Democrática Ruralista (UDR), que, junto à Sociedade Rural Brasileira (SRB) e à Confederação Nacional de Agricultura (CNA), atuaram de maneira mais enfática em defesa da propriedade privada e da manutenção de políticas governamentais, angariando bastante respaldo entre os meios políticos dos estados e da União (MENDONÇA, 2010).

Com as grandes movimentações políticas realizadas pelas entidades patronais, o PNRA, a cada dia, foi perdendo força e sendo desidratado. Organizando as bancadas do parlamento e ganhando espaço nos meios de comunicação, a UDR passa a liderar a defesa extremada do direito de propriedade. Além do assassinato de lideranças políticas no campo e formação de milícias privadas, passa a existir, também, uma atuação institucional. Em seguida, como forma de disputar espaço com a UDR no processo da constituinte, surge a Frente Ampla da Agropecuária (Faab), entidade germinadora do que virá a ser o agronegócio no futuro (POMPEIA, 2021).

A ação patronal acabou sendo eficaz e a proposta do PRNA foi derrotada. Contudo, Leonilde Medeiros analisa que, para além dos “negócios da terra”, a própria burocracia estatal estava imersa, em um primeiro momento, em uma cultura institucional marcada pela ligação entre reforma agrária e colonização, priorizando áreas de fronteiras e os chamados “vazios demográficos”. Isso acabou dificultando a relação com os movimentos sociais.

Diante dessa nova realidade, “a grande batalha para institucionalizar canais que viabilizassem a realização de transformações significativas na estrutura fundiária deu-se na Constituinte” (MEDEIROS, 2014, p.225). A CNRA ganhou força e conseguiu mobilizar mais de 1,5 milhões de assinaturas para a apresentação de uma emenda popular em defesa das transformações fundiárias.

Com a queda do bipartidarismo no ano de 1979, foram criados

diversos partidos, sendo alguns deles de muita influência no campo político progressista e voltado às demandas sociais. Na Constituinte, foram fundamentais para realizar a mediação dos interesses dos trabalhadores. Primeiramente, cabe destacar a fundação, em 1989, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e, em 1980, do Partido dos Trabalhadores (PT), além do ressurgimento, em 1985, do Partido Socialista Brasileiro (PSB) e, no mesmo ano, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dada a complexidade do debate e das análises, a pesquisa teve como pilares de referência, primeiramente, as discussões em torno do processo de consolidação da Ditadura Militar com amplo apoio civil, além das políticas públicas direcionadas para Amazônia nesse período, destacando os processos históricos em torno das bases que sustentam o discurso de “Integração Nacional”.

Os historiadores ngela de Castro Gomes e Jorge Ferreira, ao tratarem da Ditadura, ressaltam que “o golpe civil e militar de 1964 é um bom exemplo de um acontecimento que demarca um ‘passado sensível’; um passado que ainda não passou” (GOMES; FERREIRA 2014, p.19). Nesse sentido, tendo em vista os graves desdobramentos do momento político para a história recente, é preciso analisar e discutir os mecanismos políticos que sustentaram os governos militares, levando em consideração o modelo de desenvolvimento que resultou em um agravamento da questão ambiental, da degradação e a vulnerabilidade dos trabalhadores, além da intensificação dos conflitos por acesso à terra.

Para as análises sobre as tecnologias de poder envolvendo a Ditadura militar e a Amazônia Brasileira, particularmente no estado do Pará e o norte de Mato Grosso, destacam-se, para o nosso trabalho, as produções historiográficas da pesquisadora e historiadora Regina Beatriz Guimarães Neto. Ao tomar como base as reflexões de Foucault sobre a correlação entre segurança, controle territorial e população na constituição de um governo, Regina Beatriz nos ajuda a analisar os dispositivos políticos criados, considerando a racionalidade governamental presente naquele

momento da ditadura militar.

A partir disso, compreende-se as relações existentes entre os empresários e as instituições financeiras, que constituem o *modus operandi* do capital na ditadura militar. Em contraponto a isso, a relação do Estado com os grupos populacionais pobres, como trabalhadores sem-terra e pequenos proprietários, será bastante conflituosa, emergindo a formação de uma grande rede de deslocamentos de grupos sociais expropriados da terra pelo capital para os espaços amazônicos (GUIMARÃES NETO; JOANONI NETO, 2019).

Para uma análise acerca da atuação dos partidos políticos e dos parlamentares, as produções historiográficas de Lucia Grinberg foram fundamentais. Grinberg ressalta que a política não foi sempre como a conhecemos, mas faz parte de um processo histórico de especialização no qual o próprio campo político foi formado. Dentro desse aspecto, a noção de político profissional se torna intrinsecamente ligada à concepção moderna dos partidos políticos. Assim, destaca-se que os políticos vão atuar no campo político e participar do processo de construção desse próprio campo (GRINBERG, 2009).

Tomando como base as reflexões de Michel Offerlé, Lucia Grinberg ressalta que

o estudo da democracia representativa compreende a análise do processo de legitimação pelo qual os políticos reivindicaram e foi-lhes reconhecido, porém jamais inteiramente, o monopólio de acesso à competição política (GRINBERG, 2009, p.44).

Nesse sentido, a legitimação da democracia passa por um processo de constante convencimento e mobilização, não sendo algo inevitável.

Para uma análise ainda mais aprofundada acerca das novas faces da luta no meio rural, levando em consideração as discussões e análises anteriores, as produções da socióloga Leonilde Servolo Medeiros foram muito importantes. Com relação a essa nova fase das lutas dos trabalhadores, destaco a análise que ela realiza acerca da forma como as instituições mediadoras – sindicatos rurais e pastorais católicas – acabaram emergindo como novos atores na cena política, apropriando-se do instrumento legal disponível e tencionando-o de diferentes maneiras. Isso a partir da noção

do direito como sendo repertório de ação coletiva (MEDEIROS, 2014).

A partir desse aspecto de atuação, em relação à historiografia existente em torno da história política do Pará – um dos estados mais afetados por essa situação –, o historiador Pere Petit introduz uma série de debates importantes a partir dos seus livros “A Esperança Equilibrada: a trajetória do PT no Pará” e “Chão de promessas: elites políticas e transformações econômicas no Estado do Pará pós-1964”.

Nesses livros, para além da novidade em abordar a constituição de movimentos políticos progressistas fora do eixo Rio-SP, o autor enriquece o debate ao colocar em suas análises as políticas públicas implantadas pela Ditadura Militar, destacando, principalmente, seus impactos nas relações entre os grupos políticos de oposição existentes no Pará (PETIT, 2003).

Nesse aspecto, ao abordar essas questões, o historiador lança luz sobre as campanhas políticas do início da década de 80, demonstrando como a intensificação dos conflitos agrários acabou por atingir, violentamente, os posseiros, os líderes do STR, os advogados da CPT e alguns políticos da região, como os Deputados Estaduais Paulo Fontelles (PCdoB) e João Carlos Batista (PSB) (PETIT, 1996).

Por fim, como um dos focos de investigação dessa pesquisa, cabe destacar a centralidade do processo da Constituinte para as entidades ligadas aos trabalhadores rurais. Leonilde Medeiros coloca a Constituinte como uma grande batalha para institucionalizar canais que viabilizassem a realização de transformações significativas na estrutura fundiária, destacando as frustrações com o PNRA (1985) e a mobilização pela CNRA (1987) (MEDEIROS, 1989).

METODOLOGIA

Para a execução desta pesquisa, foi necessário, primeiramente, realizar um levantamento bibliográfico sobre os conflitos de terra da região amazônica, com destaque para o sul e sudeste do Pará, em razão de se constituir como a região brasileira apresenta os maiores índices de conflito social no campo.

Foi fundamental uma análise dos programas governamentais envolvidos com os planos de desenvolvimento apresentados para a

Amazônia, que rediscutem o projeto do governo militar também para o conjunto da nação. O Nordeste, que aparece na pauta do governo, será visto integrando-se às ações governamentais, sobretudo no discurso de aproveitamento da mão de obra nordestina nas grandes obras e nos projetos de colonização.

Neste contexto político e econômico, as dinâmicas político-partidárias foram alvo do maior interesse para esta pesquisa por compreenderem as ações organizadas que representam os trabalhadores rurais em confronto com várias propostas políticas.

Nesse sentido, foi fundamental o acesso ao Centro de Documentação Dom Tomás Balduino, gerenciado pela Comissão Pastoral da Terra, que se encontra disponível de forma online. Neste acervo, tive acesso a atas, relatórios, revistas e documentos que remetem à temática estudada. Além disso, foi realizada uma pesquisa nos acervos dos jornais da imprensa alternativa (Jornal dos Trabalhadores Sem Terra), assim como da grande imprensa nacional (como o Jornal do Brasil), que se encontram disponíveis nos meios digitais.

Nessa etapa da pesquisa, levando em conta algumas produções para a análise da imprensa enquanto meio de produção histórica, foi preciso observar: a forma como esses impressos chegam às mãos dos leitores, o suporte material e o aspecto estético, a estruturação do conteúdo, bem como a relação que essa imprensa tem com o mercado e a publicidade, além do público em geral.

Dessa maneira, foi possível atentar para as motivações e a problematização dos discursos desses agentes, pensando desde a constituição do título e dos textos trabalhados até suas ligações cotidianas com os diferentes poderes e, ainda, a forma como esse jornal é montado e distribuído. Assim, foi preciso analisar o jornal como um objeto cultural, possuindo importante influência na produção dos fatos históricos e como um agente histórico ligado a interesses diversos (DE LUCA, 2008).

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A partir do movimento político-partidário que resplandece ao longo da década de 1980, com o surgimento de novos atores institucionais,

como o PT, PSB, PCdoB e PDT, as relações políticas no campo progressista mudam completamente. Se antes, por conta das limitações advindas do campo institucional devido ao bipartidarismo, a ligação política se dava, principalmente, pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e, posteriormente, a partir de 1980, os novos atores entram em cena, disputando mais esse espaço de luta.

Assim, destaco e analiso, a partir da documentação dos periódicos citados, a mobilização de agentes do campo político junto aos trabalhadores rurais. Assim, de forma a discutir toda essa nova configuração político-partidária que passa a prevalecer, resalto as manifestações públicas, discursos parlamentares, protestos e emendas constitucionais ao longo desse período.

Nesse campo de disputas e tensões, diante da prática deliberada da violência pela UDR contra lideranças políticas, o assassinato de políticos acabou sendo algo recorrente nessa região, não tendo importância se esses estavam ou não em exercício do cargo. Em relação ao Pará, as principais vítimas dessa prática da violência foram Paulo Fontelles e João Carlos Batista.

Para além deles, é possível destacar também o assassinato de vereadores, secretários e presidentes de diretórios partidários dos mais diversos partidos. Esses acontecimentos não passaram despercebidos pelos movimentos sociais nem pelos colegas parlamentares.

Mesmo com essa situação complicada e a questão sendo noticiada em jornais de grande circulação nacional, na visão de alguns líderes da CPT, faltava mais atitude por parte dos políticos paraenses. Segundo o Padre Ricardo Rezende, os políticos de outros estados davam mais atenção a situação do Pará do que os paraenses:

Devo ainda reclamar a omissão da classe política paraense. Enquanto delegações expressivas de deputados estaduais e federais de diversos estados, do PMDB, PTe PDT, deslocam-se com frequência à região, não existe a mesma preocupação por parte dos parlamentares do Pará (JORNAL DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 1984, p.8).

Nesse sentido, cabe destacar que, para as discussões desse

trabalho, o político será entendido como aquele sujeito que possui uma carreira política ou tem a pretensão de segui-la, candidata-se aos cargos do legislativo e executivo, é filiado a um partido político, tem uma atividade partidária ativa e está disponível para assumir cargos políticos em governos eleitos. (GRINBERG, 2009).

Ao analisar as trajetórias de cada um desses parlamentares, não se pode perder de vista a sua relação com o partido político ao qual se está vinculado. Dessa maneira, é preciso levar em consideração o partido político como sendo um campo de forças, e não como algo estático.

Muitos dos personagens destacados nesse trabalho transitavam por muitas entidades políticas e movimentos sociais. Assim, ao pensar o político é preciso considerar que eles:

participam de diversas instituições que formam seus valores e práticas. Caracterizam-se pela socialização em diferentes instituições, como os partidos, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal, como pela administração pública em geral. Isso, além da formação anterior ou específica a determinados grupos políticos, como igrejas, escolas ou mesmos regionalismos (GRINBERG, 2009, p.43).

Para além das experiências políticas em ambientes políticos institucionais, esses atores também carregavam uma vasta trajetória de vida e luta ao chegarem no Pará. Vivências e experiências próprias de como lidar com a extrema concentração fundiária, a falta de oportunidades, a busca por uma vida com dignidade. Se as experiências de luta mais diretas e conflituosas não cabiam naquele ambiente formal e político dos palácios e assembleias, as ações e os discursos desses personagens carregavam marcas dessas trajetórias. Assim,

os indivíduos constantemente criam suas próprias identidades, e os próprios grupos se definem de acordo com conflitos e solidariedades que, contudo, não podem ser presumidos *a priori*, mas resultam das dinâmicas que são o objeto de análise (GRINBERG, 2009, p.46).

Com isso, ao estudar e analisar as lideranças políticas em seu campo de atuação, não busco tratar prioritariamente da história dos movimentos ou das instituições que porventura estejam vinculados, mas de que forma a

participação desses sujeitos é constitutiva dessas instituições e movimentos (GRINBERG, 2009).

A partir da consolidação da abertura política e do deslocamento das lutas pela terra, a via institucional parecia cada vez mais possível. Para além dos políticos tradicionais que possuíam uma ligação com os movimentos sociais, estabelecendo um contato direto entre o Poder Legislativo e demandas particulares, cabe destacar a atuação de políticos que “nasceram” dentro do próprio movimento.

Com isso, tendo em vista a grande quantidade de eventos políticos que foram mobilizados, a atuação conjunta dos políticos com os movimentos sociais aconteceu nas mais diversas situações: discursos na tribuna das Assembleias e da Câmara Federal denunciando a situação terrível da violência contra os trabalhadores, mobilização de viagens *in loco* para investigação da situação dos trabalhadores, solidariedade com as vítimas, além da pressão em torno da defesa de uma reforma agrária na Subcomissão de Política Agrária e Reforma Agrária.

Ao lidar com a documentação em torno do envolvimento das questões agrárias no Pará ao longo da década de 80, os principais nomes que aparecem são dos Deputados Estaduais Paulo Fontelles² e João Carlos Batista³. Ambos atuavam também como advogados da CPT e partilhavam

³ Tendo perpassado por diversos movimentos ao longo de sua trajetória, como advogado e político, Paulo Fontelles foi alçado como um grande aliado dos trabalhadores rurais nos conflitos agrários paraenses. Ao longo desse período, esteve muito envolvido com questões sociais, tais como denúncias relativas às torturas praticadas pelo Estado no Araguaia, na participação de diversos movimentos eleitorais e, principalmente, na atuação como advogado dos posseiros e sindicalistas. Depois de toda a trajetória de luta, seu fim se deu de forma muito trágica. No dia 12 de junho de 1987, no município de Capanema/PA, ele é assassinado com 3 tiros. Sua morte causa muita revolta entre os militantes e trabalhadores. Acusações sobre o possível mandante do crime circularam de todas as formas. Uma dessas acusações recaí a Jairo Andrade, vice-presidente da UDR, além de Castor Andrade, coronel reformado e dono do castanhal Pau Ferro. Cf: MACHADO, Ismael. **Paulo Fonteles**: Sem ponto final. São Paulo: Anita Garibaldi, 2018.

⁴ João Carlos Batista foi um outro político importante na defesa dos direitos dos posseiros. Sua atuação, ao longo da história, estará vinculada, principalmente, ao campo jurídico, já que era advogado dos posseiros e de sindicalistas dos trabalhadores rurais. Nas eleições de 1986, ele será eleito deputado estadual, obtendo 8.309 votos. Assim como Paulo Fontelles, era constantemente ameaçado de morte. Infelizmente, o seu fim foi o mesmo de Fontelles. Em 6 de dezembro de 1988, cerca de 1 ano e meio depois do crime contra o ex-deputado comunista, João é assassinado, na cidade de Belém/PA, com 3 tiros. Seu assassinato reacendeu o medo e o temor em outras lideranças envolvidas com a luta pela reforma agrária e pela posse da terra.

de uma trajetória política semelhante. Por conta desse vínculo com os movimentos, eram muito procurados pelos trabalhadores rurais como portadores de suas demandas.

Morto em 1987 por pistoleiros, Paulo Fontelles teve uma trajetória política⁴ bastante exaltada por seus companheiros, atuando, principalmente, em pautas relacionadas ao combate à violência no campo e na defesa do acesso à terra pelos posseiros no Pará.

Depois de experiências com primeiras vitórias judiciais em favor dos posseiros contra os grandes proprietários, como filiado ao PCdoB, candidatou-se, em 1982 e 1986, ao parlamento. Na primeira vez, em 1982, foi eleito Deputado Estadual com 13.039 votos. Na segunda vez, ficou na suplência da Câmara dos Deputados, obtendo 15.565 votos.

Ao longo do seu mandato em específico, destacou-se como crítico das ações de pistolagem e violência contra colonos e camponeses. Por conta disso, acabou sendo uma figura pública vinculada aos trabalhadores. Sua atuação, contudo, despertou também a reação dos grandes proprietários de terra na região.

Em um depoimento à Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, noticiado pelo Jornal dos Trabalhadores Sem Terra, o deputado Paulo Fontelles, na condição de Presidente da Comissão sobre os Conflitos Fundiários da Assembleia Legislativa do Pará, e o advogado Benedito Monteiro colocaram que “o principal é entender, combater e derrotar o poder político e econômico dos latifundiários que se utilizam das leis e da violência para manter a injusta estrutura agrária”.

Além disso, Fontelles faz uma crítica aos projetos de colonização do Centro Oeste e do Norte. Para isso, afirmava que não havia condições de vida para os colonos do Sul que chegassem na Amazônia e que lá poderia “ser atacado pela malária, picado pelas serpentes, comido pelas onças e devorado pelo latifúndio, que se ampara na força policial dos próprios estados”. Assim sendo, a solução para a situação do Pará não passava pela

5 Em sua trajetória política, depois de ser preso por um julgamento considerado farsesco no final dos anos 70, Fontelles se formou em Direito, criou a Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos (SDDH) e ofereceu uma importante sustentação jurídica a recém-criada CPT no Pará. Para além disso, ajudou na organização de STR em diversas cidades do Sul do Pará, principal local de atuação. Cf.: MACHADO, Ismael. Paulo Fonteles: Sem ponto final. São Paulo: Anita Garibaldi, 2018.

política de colonização, mas por uma Reforma Agrária. Por conta dessa posição, tanto o procurador quanto o Deputado eram alvos de ameaças de morte.

Por fim, como sendo a face mais crítica desse *modus operandi* entre os governos e os empresários, os depoentes denunciaram a violência no campo. Segundo Fontelles, somente naquele ano, mais de 100 trabalhadores haviam sido assassinados e que mais pessoas estavam ameaçadas. Afinal, como já discutimos anteriormente, os empresários, no intuito de tomarem a posse de uma terra, não renunciavam a qualquer recurso. Denúncias e mais denúncias sobre pistoleiros com treinamento militar surgiam.

O discurso de Fontelles, marcado pelas diversas experiências que teve ao lidar com as questões agrárias, retratava um pouco a dimensão dos impactos das políticas governamentais implementadas pela Ditadura. Isso não só como um reflexo das transformações dos órgãos buscando a colonização na década 70, mas também de como, ainda na década de 80, a violência praticada pelos grandes proprietários de terra estava em total harmonia com o aparato repressivo do Estado.

Para além de depoimentos, discursos e pronunciamentos de políticos paraenses em torno da situação encontrada no estado, a visita de parlamentares a região era muito comum, seja para tarefas institucionais, seja para mobilização de protestos.

Uma reportagem publicada pelo *Jornal Trabalhadores Sem Terra*⁵, de Porto Alegre/RS, sob o título “Deputados investigam conflitos”, na sessão “Violência”, trazia, naquele início dos anos de 1985, informações a respeito de uma visita de uma comissão de 5 parlamentares “que visitaram a região do norte de Goiás e sul do Pará, a convite do bispo de Tocantinópolis, dom Aloísio Hilário, entre os dias 18 de novembro e 2 de dezembro”.

Além dos parlamentares brasileiros Ademir Andrade (PMDB/PA), Jacques D’Ornelas⁶ (PDT/RJ), José Genuíno (PT/SP), Irma

⁶ Jornal produzido pelo MST.

⁷ Jacques D’Ornelas participou dos trabalhos legislativos como titular da Comissão Especial sobre a Reforma Agrária e das comissões de Ciência e Tecnologia e de Minas e Energia.

Passoni⁷(PT/SP) e Sérgio Cruz (PMDB), outros dois parlamentares estrangeiros participaram da visita, são eles: Anthony Simpson, do Partido Conservador da Inglaterra; e Willy Kruijpers, do Partido Unido da Bélgica. Segundo consta no jornal, ambos “ficaram impressionados com a violação dos Direitos Humanos e a exploração dos assalariados rurais por parte das multinacionais, principalmente, na região do Carajás”.

Sobre os impactos advindos dos programas governamentais instituídos pela Ditadura Civil-Militar, o estado do Pará, a partir do ponto de vista social, econômico e ambiental, encontrava-se em uma situação bastante complicada. Levando em conta a análise desse problema com base na questão ambiental, na degradação e na vulnerabilidade dos trabalhadores rurais, além da violência dos conflitos sociais, é possível observar a complexidade do *modus operandi* do capital e da política (GUIMARÃES NETO; JOANONI NETO, 2019).

Esses programas tiveram um custo social muito alto em que milhares de trabalhadores se deslocaram para a Amazônia. Os migrantes, que chegam estimulados pelos programas de colonização e integração, eram, em sua fase inicial, em grande parte do Nordeste, não por acaso. Como analisa Regina Beatriz, o governo justificou o incentivo às migrações no Nordeste, como discurso da grande seca de 70. O investimento nos programas de colonização e grandes obras, a exemplo da Transamazônica⁸, buscam atender os “flagelados” que vivem em um ambiente de grande tensão social.

Nesse contexto, o governo militar relaciona a desigualdade social à suposta “má distribuição” demográfica, e não à histórica concentração fundiária. É válido ressaltar, entretanto, que todos os projetos governamentais propiciaram o investimento do capital privado, com base nos incentivos fiscais concedidos pela Sudam, em projetos agropecuários e minerais, responsáveis pela grande demanda de mão de obra, majoritariamente, sem

⁸ Irma Passoni, posteriormente, já como deputada constituinte, integrou, como membro titular, a Subcomissão de Política Agrícola e Fundiária e de Reforma Agrária, da Comissão de Ordem Econômica, e, como suplente, a Subcomissão de Tributos, Participação e Distribuição das Receitas, da Comissão do Sistema Tributário, Orçamento e Finanças.

⁹ Para o incentivo a migração rumo à Amazônia, no projeto de colonização da Transamazônica, haverá toda uma construção de promessas, tais como a distribuição de 100 hectares de terra, por família, de terras situadas nas margens dos 2000 km de extensão da rodovia. Ver PETIT, 2003

qualificação, particularmente no sul e sudeste do Pará e nordeste do Mato Grosso. Dessa forma, ao mesmo tempo que estimula o deslocamento de trabalhadores para as áreas de colonização ao longo da Transamazônica, o governo concede grandes extensões de terras e dinheiro farto aos grupos econômicos (PEREIRA, 2015).

Ainda na matéria sobre a visita dos parlamentares, é abordada a situação dramática vivenciada na região. Naquele ano, segundo o jornal, nos meses de setembro e outubro, na área conhecida como Bico do Papagaio, 7 trabalhadores foram assassinados e 81 casas foram queimadas. Tal fato também se repetiu na cidade Xinguara, no Pará. Lá, foram outros 7 lavradores assassinados e outros 83 barracos foram destruídos.

Tais situações vão acabar servindo de base para a iniciativa de instauração de uma Comissão de Inquérito Parlamentar (CPI) pelo deputado Ademir Andrade, justificando que

o Poder Legislativo não pode ficar alheio ao desencadear de tamanha violência. [...] Passamos a viver numa guerra, tendo de um lado os grandes proprietários que voltam seus olhos para a Amazônia e usam do dinheiro da influência e da polícia privada para assassinar lavradores (JORNAL DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 1985, p.11).

Os conflitos de terra marcam, de maneira muito forte, a história do Pará nesse período recente da nossa história. Com a total frustração e desengano dos milhares de trabalhadores que chegaram ao longo das décadas de 70 e 80, o caos social resultou em um aumento exponencial dos conflitos de terra. Como se sabe, o número de famílias assentadas foi mais baixo em relação ao que se planejava inicialmente. Por já estarem lá, os trabalhadores passaram a ocupar as terras, transformando-se, então, em posseiros.

A partir de uma nova realidade, acabou sendo intensificado, ainda mais, o processo de conflito por terras entre os novos ocupantes e os grandes proprietários de terra, já que ambos estavam interessados na posse e na ocupação das terras. Como bem destacou Airton, os conflitos, muitas vezes, nem eram resultado da luta pela manutenção da terra, mas pelo acesso a ela.

Destacando a rede de contatos existentes entre os parlamentares

que atuavam em torno da questão agrária, Ademir Andrade ressalta que “existem cerca de 20 deputados nessa luta” e com essa visita “foi possível estabelecer um nível de identificação entre a luta dos posseiros e o trabalho parlamentar” (JORNAL DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 1985, p.11).

Nesse campo de articulação política, para além das 194 assinaturas reunidas para a abertura da CPI, diante daquela terrível situação vivenciada, o deputado também procurou questionar a posição do governador do Pará, Jader Barbalho, e do governador de Goiás, Iris Resende. Ambos os governadores eram do mesmo partido de Ademir Andrade e Sérgio Cruz, o PMDB.

Contudo, isso não significou nenhum tipo de apoio automático ou convergência de interesses. Os governadores foram acusados de serem negligentes com aquela situação, não chegando nem a atender os pedidos por audiência, como no caso de Jader Barbalho. Já a deputada Irma Passoni relata que há uma “aberta cumplicidade da polícia do governador Iris Resende com a grilagem e os jagunços” (JORNAL DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 1985, p.11).

Além dessas questões, cabe destacar as constantes acusações desses deputados a atuação dos órgãos do governo, como o GETAT. Em meio a críticas ao ministro Extraordinário de Assuntos Fundiários e ao relatar o que acontecia naquela reunião, Ademir Andrade falou que “o GETAT favorece os grandes proprietários e não faz nada pela Reforma Agrária”, além de que, diante das diversas violências cometidas pelos posseiros, esse mesmo órgão não toma nenhuma atitude.

Nesse ponto, é importante ressaltar que, como parte dos programas governamentais, muitos órgãos passam a ser reformuladas ou, até mesmo, criados para intervir em questões sensíveis da Amazônia e da história brasileira, como as discussões em torno do acesso à terra e da reforma agrária. É o caso do INCRA, do ITERPA, do GETAT, que sob a égide dessa racionalidade, passam a colaborar diretamente contra as lideranças do campo.

Além da tentativa de utilização dos instrumentos institucionais para a investigação daquela situação calamitosa, a negociação com o Poder Executivo também era necessária. Mesmo com a frustração por conta

do PNRA, o Governo Federal ainda era visto como órgão receptivo às demandas dos trabalhadores. Analisando a documentação dos periódicos, é possível notar as maneiras pelas quais, diante de alguma situação mais complicada, os trabalhadores acionavam deputados aliados às demandas.

Em relação ao Governo Sarney, as intervenções em prol dos grandes proprietários de terras vão ser constantes, seja na formatação política do seu governo, seja na interferência no andamento das discussões da Constituinte. Nesse sentido, como coloca José de Souza Martins,

Toda a política de reforma agrária do governo Sarney, o primeiro governo pós-ditatorial, foi dominada pelo problema dos sem-terra e do confronto necessariamente radical que ele acarreta com os grandes proprietários, sem contar os temores que gera nos pequenos. O próprio governo, cuja montagem fora herdada das articulações e compromissos de Tancredo Neves, estava interiormente dividido. De um lado, pela atenuação do radicalismo agrário, arquitetada pelo próprio Tancredo, e de outro pela forte presença que nele havia de representantes dos interesses da grande propriedade e de adversários da reforma agrária (MARTINS, 2011, p. 185).

Para além da tentativa de investigação e de intermediação com os órgãos governamentais, é importante dizer que, diante daquela situação tensa vivenciada no Pará e das discussões em torno da constituinte, muitos parlamentares e os movimentos sociais começaram a organizar protestos e ocupações. Em um desses, noticiado pelo Jornal do Brasil, a principal pauta era contra violência.

Uma matéria intitulada “Protesto contra violência no campo reúne mil no Pará”, publicada em 1987, na seção Nacional do Jornal do Brasil, noticiava a presença dos Deputados Federais Ademir Andrade (PMDB/PA), Luís Inácio Lula da Silva (PT/SP) e Benedita da Silva (PT-RJ), além dos Deputados Estaduais Avelino Ganzer (PT/PA) e João Carlos Batista (PMDB/PA).

No protesto organizado junto aos movimentos sociais, mais de três mil lavradores compareceram ao protesto realizado em Conceição do Araguaia. Segundo o Jornal do Brasil (1987, p.7),

a manifestação durou cinco horas e foi marcada por denúncias de ameaças de morte a lideranças sindicais,

padres e agentes pastorais, além da existência de milícias particulares a serviço de fazendeiros e grileiros no sul do Pará, norte de Goiás e oeste do Maranhão, onde a prepotência dos proprietários e a arbitrariedade policial se aliam contra os trabalhadores sem-terra e os pequenos agricultores.

Buscando aprofundar essas questões, os deputados apontaram a conivência dos órgãos governamentais com aquelas práticas violentas adotadas pelos fazendeiros, como o MIRAD e o GETAT. Além disso, como uma crítica à violência pelo próprio Estado, Ganzer apresentou ao público uma bomba de lacrimogênio não detonada da Operação Desarmamento. Por fim, o deputado Lula, após um discurso de incentivo à luta por parte dos lavradores, comprometeu-se a levar a Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Constituinte, um relatório com todos os conflitos que haviam acontecido.

No campo da política institucional, após investigações, denúncias e representações por meio de instrumentos do próprio legislativo, a Constituinte, como foi dito anteriormente, apresentava-se como a instrumentalização da luta por meio desse caminho político. Se as entidades populares tiverem um espaço de representação naquele ambiente de debate, a atuação dos parlamentares seria fundamental.

No âmbito da ANC, como já falei um pouco anteriormente, as discussões em relação à Reforma Agrária aconteciam na Subcomissão de Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária, dentro da Comissão de Ordem Econômica. Essa comissão tinha como presidente o Senador Edison Lobão (PFL/MA) e como relator o Deputado Oswaldo Lima Filho (PMDB/PE). Para representar o estado do Pará, quem participava era o Deputado Benedito Monteiro⁹ (PMDB/PA).

Com todas as credenciais para a defesa de um projeto minimamente favorável aos trabalhadores rurais, a atuação de Benedito Monteiro nessa

⁹ Titular da Subcomissão de Reforma Agrária, a imprensa noticiou, em maio de 1987, seu desaparecimento do plenário quando a subcomissão votava o relatório, considerado progressista, do deputado Oswaldo Lima Filho (PMDB/PE). Por conta de sua ausência, o relatório acabou substituído por outro, de caráter conservador, de autoria do deputado Rosa Prata (PMDB/MG). Benedito Monteiro, político tradicionalmente ligado à luta pela terra no Pará, com intenso trabalho de assistência jurídica a posseiros e membro da chamada esquerda independente do PMDB, rebateu as críticas que recebeu, alegando problemas de saúde para sua ausência.

Subcomissão gerou uma série de controvérsias sobre a sua ligação aos movimentos sociais. Diante da votação do Substitutivo Rosa Prata, o deputado simplesmente sumiu, deixando seus pares bastante preocupados. “Cadê o Benedito?” foi uma pergunta realizada por muitos militantes e pelos jornais da época. Com um clima de acirramento tão grande, especulava-se que ele poderia ter sido ameaçado por alguma entidade patronal, entre outros motivos (SILVA, 1989).

No processo da Constituinte, para além da UDR, que falamos anteriormente, parte dos grandes proprietários de terra havia se organizado também por meio da Frente Ampla da Agropecuária Brasileira (FAAB). Por mais que houvesse uma grande animosidade entre essas entidades patronais no processo da Constituinte, elas trabalharam de forma muito racionalizada e objetiva, exercendo pressão sobre os parlamentares.

No âmbito da Subcomissão de Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária da Constituinte, o tema agrário possuiu uma maior proeminência do que o agrícola. Isso aconteceu porque, segundo conta Caio Pompeia, a principal estratégia da UDR, FAAB e da bancada parlamentar ruralista era executar uma resistência, na Constituinte, aos pleitos pela reforma agrária.

Para chegar a essa análise, o referido autor analisou os Anais da Subcomissão e observou a quantidade de vezes que expressões ligadas a alguma dessas políticas foi usada. Nessa análise, por exemplo, ele coloca que “reforma agrária” foi usada 1.478 vezes. Em contraponto a isso, “crédito rural” foi usada 36 vezes apenas.

Assim, como conclui o Pompeia (2021), a política agrária foi tanto um instrumento conservador para a defesa desses limites à reforma quanto uma bandeira de reivindicação no processo da Constituinte. Para além de uma atuação mais direta por meio da Subcomissão, outro recurso importante, como discutido no tópico anterior, foram as emendas populares.

Com a morte de Paulo Fontelles ao longo das discussões em torno da Reforma Agrária na Constituinte¹⁰, a questão da violência contra as

¹⁰ “Contribuiu também para a exaltação dos ânimos a coincidência da votação com o assassinato do advogado Paulo Fontelles, suplente de deputado federal e defensor de posseiros no Estado do Pará”. Ver: SILVA, José G. da. **Buraco Negro: a Reforma Agrária na**

lideranças políticas e partidárias tomou uma dimensão muito grande. Esta prática, que já vinha sendo executada por inimigos dos movimentos sociais há tempos, atingiu uma liderança que possuía uma profunda ligação com a CPT. Mesmo não conseguindo sua eleição para Deputado Federal em 1986, ele ainda continuava sendo um importante representante das causas dos movimentos sociais no Pará.

Tomando como base reflexões de Leonilde Medeiros e Neide Esterici,

são ações que podem ser pensadas como aquelas que tiram os movimentos e grupos de suas dimensões locais e particulares, relacionando-os a outras instâncias e outros grupos. Ou seja, são práticas que não se esgotam no âmbito das relações locais, mas se potencializam, assim, que questões locais possam ser tratadas em espaços que envolvem interesses mais amplos (PEREIRA, 2015, p. 272).

Paulo Fontelles e João Carlos Batista foram apenas os casos mais famosos de violência contra lideranças políticas da região. Realizando uma compilação de dados a partir dos relatórios da Conflitos no Campo – CPT entre 1985 e 1989, é possível observar como essa era uma questão bastante presente na realidade desses trabalhadores e lideranças.

Por mais que os resultados práticos da Subcomissão não tenham tido os efeitos esperados pelos líderes dos movimentos sociais¹¹, o Congresso Nacional ainda era um importante espaço para as estratégias políticas, sendo um espaço não só de representação parlamentar, mas também um lugar para tensionar e denunciar a situação dos trabalhadores e dos líderes político-partidários.

Não era simples exercer uma atividade de representação política vinculada aos movimentos sociais em um momento de tanta tensão e

Constituinte. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p. 103.

11 Não só o “produto” dessa Subcomissão foi considerado limitado, mas também toda a discussão em relação à questão agrária na Constituição. Em entrevista ao pesquisador Bernardo Mançano Fernandes, João Pedro Stedile, um dos líderes do MST, coloca que: “Praticamente a única derrota social que ocorreu na Constituinte foi na questão agrária, pois em todos os outros itens houve avanços” (p.60). Cf. MANÇANO, B. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes. 2000; MANÇANO, B; STEDILE, João. **Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

violência. É isso que denunciava o Deputado Ademir Andrade em seus discursos na tribuna da Câmara dos Deputados.

Desde 1985, ao analisar as documentações produzidas pelo Jornal do Brasil, era possível visualizar as tentativas do deputado Ademir Andrade em levar aquela situação da violência contra as lideranças políticas da região ao Poder Executivo. Na tribuna da Câmara dos Deputados, há diversos pronunciamentos direcionados aos Ministros de Estado e ao Presidente da República. Infelizmente, muitos dos nomes colocados na lista acabavam sendo mortos. Tais situações, como vimos, refletiam-se na intensificação das múltiplas formas de luta.

Levando em consideração uma situação caótica de difícil de Itaituba/PA, o deputado Ademir Andrade realizou uma denúncia na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) no final de 1989. Ao apresentar o relatório, o deputado considerou o governador Hélio Gueiros como cúmplice de toda a violência vivenciada na região. Além disso, destacou a grande quantidade de conflitos na região e, na tentativa de buscar uma solução, sugeriu a utilização das Forças Armadas por meio do art. 142 (JORNAL DO BRASIL, 1989).

Na lista de assassinados ou ameaçados de morte, estavam o próprio Ademir Andrade (PSB/PA), deputado federal; Antônio Fontelles de Lima, dirigente do PSB/PA e irmão de Paulo Fontelles; Edilson Dias Botelho (PSB/PA), Vice-prefeito de Itaituba; Israel da Silva Santos (PSB/PA), Vereador em Itaituba; João Carlos Bastista, Advogado e Deputado Estadual; Paulo Roberto Matos (PMDB/PA), Deputado Federal; Raimundo Silva de Souza (PSB/PA), Suplente de Vereador; Sandra Maria Caminha Fonseca, Viúva do deputado João Carlos; e Valdir Ganzer (PT/PA), Deputado Estadual.

CONCLUSÃO

AAo pesquisar sobre a década de 80, é importante ressaltar a extrema complexidade política vivenciada. É a culminância de diversos momentos da política brasileira, como a realização de eleições diretas para cargos do executivo e legislativo, expansão do número de partidos políticos, fim de uma Ditadura Civil-Militar, a emergência de novos atores políticos por meio dos movimentos sociais, bem como outras maneiras de

se expressar e reivindicar direitos. Tudo isso sob forte influência de todo um aparato governamental estruturado ao longo dos anos militares.

Ao estudar e analisar parte das relações existentes entre os trabalhadores rurais e os diversos agentes de mediação, havendo destaque aos partidos, foi possível, de certa maneira, observar a complexidade existente dentro dos movimentos. Mesmo que reunidos dentro uma causa história – como a luta pela terra –, esses movimentos demonstravam, através das diferentes táticas e estratégias, as suas formas de atuação de conduzir todas essas questões.

Nesse meio, lidando com toda essa situação de vulnerabilidade dos trabalhadores, os animadores de comunidade, sindicalistas, advogados, procuradores e padres começaram também a participar ativamente na luta pela terra naquela região. Assim, participando e se relacionando em múltiplos espaços, as ações que aconteciam naquele lugar saíam não só da dimensão local, mas potencializam as discussões sobre a questão agrária, a violência no campo e a precarização do trabalho a níveis mais amplos.

Naquele momento, sob influência direta das discussões em torno da redemocratização do Brasil, das eleições diretas e da volta do multipartidarismo, as estratégias dos movimentos sociais e das entidades patronais reformularam-se. Mesmo que os confrontos diretos continuassem a existir, outras práticas políticas começavam a se intensificar, privilegiando a via jurídica por meio da legislação presente até então e pelos espaços institucionais da política, como as Assembleias estaduais, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal.

Para o acesso a esse tipo de representação, as dinâmicas eleitorais, com as suas especificadas e tensões, irão causar grandes estranhamentos nas mobilizações, ao ponto de membros do mesmo partido discutirem publicamente sobre algum tipo de atuação política, ou movimentos tão próximos lançarem, ao mesmo tempo, manifestos em torno da Reforma Agrária.

Assim, ao realizar análises das lideranças de trabalhadores rurais, bem como a formação e a atuação político-partidárias, por meio das manifestações, discursos, protestos, emendas, foi possível compreender um pouco das trajetórias desses movimentos a partir de diferentes ângulos, conseguindo se aproximar de outras problemáticas.

No caso da história brasileira, apesar das emendas, dos projetos de lei e de todas as modificações possíveis na Constituição de 1988, a Assembleia Nacional Constituinte representou um processo político-jurídico de fundamental importância para os nossos estudos. Vários grupos se mobilizaram, de forma a pressionar os deputados constituintes a atenderem suas demandas. Formação de bancadas parlamentares, mobilização de abaixo assinados, aglutinação de movimentos político-partidários foram ações recorrentes.

Destacando as questões relacionadas à luta pela terra, desse escopo emergiram no cenário político nacional a UDR, a Faab, as mobilizações nacionais da CONTAG, da CPT, da CUT, do PT, entre outras entidades. Independentemente dos resultados, um verdadeiro campo de disputas repercutiu no rumo da política nacional e na forma de analisar e discutir a atuação das entidades em relação à questão agrária no Brasil.

Com isso, uma reflexão crítica sobre o tema da luta pela terra no Brasil e da organização político-partidária, no âmbito da problemática da ocupação recente da Amazônia, envolve a análise do papel das lideranças políticas, partidárias e, até mesmo, não partidárias, que obrigam a considerar a violência social e os deslocamentos migratórios de trabalhadores. Tal quadro social implica uma atualização constante dos conceitos e categorias que contemplam a história das relações entre trabalhadores e proprietários de terras, que ensejarão as lutas partidárias.

Referências Bibliográficas

GOMES, Angela de C.; FERREIRA, J. **1964**: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014

GRINBERG, L. **Partido político ou bode expiatório**: um estudo sobre a Aliança Renovadora Nacional (Arena), 1965-1979. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009

GUIMARÃES NETO, Regina B.; JOANONI NETO, V.. Amazônia: Políticas governamentais, práticas de colonização e controle do território na ditadura militar (1964-85). **Anuario IFHS**, v. 34, p. 99-122, 2019.

MACHADO, Ismael. **Paulo Fonteles**: Sem ponto final. São Paulo: Anita Garibaldi, 2018.

MANÇANO, B. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes. 2000.

- MARTINS, José de Souza. **A Política do Brasil**: lúmpen e místico. São Paulo: Contexto, 2011, p. 185.
- MEDEIROS, L. **História dos Movimentos Sociais no Campo**. Rio de Janeiro: FASE. 1989, p. 201.
- MEDEIROS, L. Trabalhadores do campo, luta pela terra e o Regime Civil-Militar. In: PINHEIRO, M. **Ditadura**: o que resta da transição. São Paulo: Boi tempo, 2014
- MENDONÇA, S. **A classe dominante agrária**: natureza e comportamento – 1964-1980. 2ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular. 2010.
- PEREIRA, Airton dos Reis. **Do posseiro ao sem-terra**: A luta pela terra no sul e sudeste do Pará. 1ª. ed. Recife: Editora UFPE, 2015.
- PETIT, P. **A Esperança Equilibrista**: a trajetória do PT no Pará. 1ª. ed. São Paulo: Boi Tempo, 1996.
- PETIT, P. **Chão de Promessas**: Elites políticas e Transformações Econômicas no Estado do Pará pós-1964. 1ª. ed. Belém: Paka-tatu, 2003
- POMPEIA, Caio. **Formação política do Agronegócio**. Elefante: São Paulo, 2021.
- SILVA, José G. da. **Buraco Negro**: a Reforma Agrária na Constituinte. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

CAPÍTULO 5

QUE ENSINE A PENSAR E NÃO A OBEDECER

A qualidade da escola segundo ex-estudantes que
participaram de uma ocupação escolar

Eduardo José dos Santos Dias¹

INTRODUÇÃO

No ano de 2015, irrompeu, em todo o estado de São Paulo, o grande movimento de ocupações estudantis em escolas da rede estadual. Insurgindo-se contra um projeto de reorganização escolar, proposto pelo então governador Geraldo Alckmin (PSDB) e seu secretário de educação Herman Voorwald, os estudantes secundaristas exigiam a manutenção das vagas em suas escolas de origem, mas não apenas isso. A mobilização foi ganhando, pouco a pouco, novos significados: os jovens reivindicavam suas antigas escolas, mas também a superação do padrão de relações escolares que consideravam ultrapassado. Lutavam “por uma educação que ensine a pensar e não a obedecer”.

No município de Jundiaí, a Escola Estadual Doutor Eloy de

¹ Bacharel em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e licenciado em pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Mestrando em Política Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, eduardo.josedias@ufpe.br. Trabalho orientado pelo Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva, andre.gfsilva@ufpe.br.

Miranda Chaves fora uma das selecionadas para passar pelo processo de reorganização. Pegos de surpresa, os alunos do ensino médio teriam que, a partir do ano letivo seguinte, procurar vaga em outra escola da região. Os protestos, que começaram com passeatas, diálogos com políticos locais e trancaços à escola, culminaram na ocupação, no mês de novembro.

De maneira similar ao registrado nas diversas ocupações escolares daquele levante, os estudantes do “Eloy”, aos poucos, passaram a organizar o espaço e o cotidiano escolar ao próprio modo. Saraus, sessões de cinema, aulas públicas e oficinas ganharam espaço na agenda, mas também assembleias, confrontos com a Guarda Municipal e a Polícia Militar, e, até mesmo, limpezas e faxinas coletivas. A escola, os estudantes percebiam, pertencia a eles e era deles a responsabilidade de zelar por ela. Não é, portanto, de se estranhar, que a pauta de reivindicações tivesse adquirido novos contornos. Afinal, qual era a escola que esses jovens queriam? Que tipo de educação desejavam?

Foi na concretude da luta, nas práticas cotidianas da mobilização, que se forjou a consciência estudantil em relação aos seus anseios sobre a escola, de modo específico; a educação, de modo geral; e as condições para alcançá-los. Esta pesquisa objetivou verificar se há elementos no imaginário desses jovens, em termos de qualidade de escola, que apontam para o dissenso em relação à concepção hegemônica de qualidade. Para tanto, três etapas foram planejadas: em primeiro lugar, buscou-se identificar as demandas do conjunto de estudantes paulistas durante a onda de ocupações em 2015; em segundo, descrever as especificidades dos estudantes e da Escola Estadual Doutor Eloy de Miranda Chaves; por fim, analisar as categorias discursivas que emergiram das memórias dos antigos estudantes que participaram da ocupação em tela.

Observando em retrospectiva, hoje é bastante evidente que o projeto de reorganização proposto por Geraldo Alckmin já preparava as escolas para o que viriam a ser a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. O conjunto de contrarreformas de cunho mercadológico ao qual o país vem sendo submetido coloca em xeque a validade da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que um dia lograram considerar a educação como direito público subjetivo. O presente trabalho está comprometido com esse direito, o de

uma educação pública, gratuita, laica, justa e inclusiva, uma educação cuja qualidade seja orientada pelo interesse social. Mas, afinal, qual é o interesse social na concretude em movimento do Brasil contemporâneo? A resposta não poderá ser construída senão em diálogo verdadeiro com os educandos do país.

CONCEPÇÕES DE MUNDO E CONCEPÇÕES DE ESCOLA DE QUALIDADE

Esta pesquisa visa verificar se há elementos no imaginário de jovens que passaram por uma experiência de Ocupação Escolar no ano de 2015, em termos de qualidade de escola, que apontam para o dissenso em relação à concepção hegemônica de qualidade. Mas, afinal, em que consistem esses elementos e o que é uma “concepção hegemônica de escola de qualidade”? Esta seção buscará construir teoricamente estes conceitos.

Gramsci elabora uma compreensão “ampliada” do Estado, em que o momento da coerção e o momento da hegemonia (consentimento) se equilibram para constituir a superestrutura da totalidade social. Compreender a hegemonia implica não tanto em investigar os aspectos diversos da direção política, mas principalmente as disputas pela direção cultural das massas, ou seja, elucidar como os diversos sujeitos coletivos disputam, no seio da sociedade civil, um conjunto de transformações nos costumes e na cultura. Como ensina Bobbio (1994, p. 48), a hegemonia “não visa apenas à formação de uma vontade coletiva capaz de criar um novo aparelho estatal e de transformar a sociedade, mas também a elaboração [...] de uma nova concepção de mundo”.

O Estado, nesse sentido, tem sempre uma função educativa. Trata-se de

adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 1989, p. 91).

É no âmbito da sociedade civil, nos chamados aparelhos privados

de hegemonia, como a escola, que se disputam diferentes *concepções de mundo* e tipos de homem coletivo. Nas formulações do filósofo sardo, a categoria concepções de mundo ocupa lugar central, já que expressa a maneira como os homens partilham modos de pensar e agir, como esses homens vão se configurando “conformistas de algum conformismo, [...] homens-massa ou homens coletivos” (GRASCI, 1978, p. 12). Elaborar criticamente essas concepções de mundo é *alçar à consciência* aquilo que somos: produtos de todo processo histórico até hoje desenvolvido (ibidem).

Ora, o papel da educação crítica é o de tornar o sujeito *consciente* de que a realidade tal qual se apresenta fenomenicamente, de modo espontâneo e fragmentado, é resultado de longo processo histórico. Paulo Freire parece ir em direção semelhante. Segundo o educador brasileiro, *tomada de consciência* é a apreensão espontânea da realidade, enquanto a *conscientização* consiste no desvelamento crítico dessa mesma realidade (FREIRE, 2016). Trata-se de assumir um posicionamento epistemológico que só pode ocorrer na práxis, na unidade dialética ação-reflexão; em seu processo de conscientização, que é sempre coletivo e dialógico, o homem humaniza-se.

As concepções de mundo, ou seja, os modos de pensar e agir compartilhados pelo homem coletivo de determinada época podem ou não conduzi-lo à conscientização e à humanização. Na realidade, concepções de mundo hegemônicas tendem justamente à manutenção de um tipo específico de dominação, condicionado às condições materiais desta mesma época. Não obstante, Gramsci também aponta para a possibilidade de se estabelecer concepções de mundo que sejam “filosofias criadoras”, ou seja:

[...] um pensamento que modifica a maneira de sentir do maior número e, em consequência, a própria realidade, que não pode ser pensada sem a presença deste “maior número”. Criador também no sentido em que ensina como não existe uma “realidade” em si mesma, em si e por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam [...]. (GRAMSCI, 1978, p. 34)

Uma “filosofia criadora” é aquela que tem por base uma vontade racional que corresponda às necessidades históricas objetivas e tem a

potência de se tornar “bom senso”, concepção de mundo, caso sua ética estiver ajustada à estrutura social (ibidem). Essas novas concepções podem tender à cisão com as concepções hegemônicas, desde que organizadas em termos de vontade coletiva (GRAMSCI, 1989, p. 7).

Seria ingênuo, e até injusto, buscar na onda de Ocupações Escolares de 2015 uma concepção de mundo sobre a qualidade das escolas, organizada e dirigida, ainda mais pelo modo como os estudantes, majoritariamente, se organizaram enquanto “grupos autonomistas”, ou seja, sem uma direção efetiva (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Há, nesse aspecto, que se retomar o fio condutor dos processos políticos da conjuntura e colher os elementos forjados na práxis da mobilização, a fim de descobrir se esses elementos apontam para o dissenso, isto é, se podem servir à elaboração crítica de uma concepção criadora de qualidade escolar.

QUALIDADE TOTAL E QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O debate sobre a qualidade da educação básica tem estado presente na sociedade civil brasileira desde, pelo menos, a primeira metade do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Desde então, todas as disputas em torno da qualidade que se cristalizaram em aparatos normativos e legais, portanto no próprio Estado, consistiam, essencialmente, na “ampliação do acesso ao ensino obrigatório” (WEBER, 2016, p. 20). Tratava-se, desta forma, de garantir não só o acesso, mas também a permanência desses alunos na educação formal básica.

Após a redemocratização, porém, e, mais especificamente, após a Declaração Universal de Jomtien (UNICEF, 1990), os debates sobre a qualidade se amalgamaram na expressão “Educação para Todos”, através da qual o acesso e a permanência com sucesso dos estudantes nas escolas passariam a referenciar sua validade através de indicadores de desempenho (WEBER, 2016, p. 21). Sob essa lógica de produção de índices, toda uma concepção gerencialista da educação foi, aos poucos, se tornando hegemônica:

Sob uma aparência objetiva, operatória e pragmática, a gestão

gerencial é uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esses desempenhos em custos e em benefícios [Ela é] uma mistura não só de regras racionais, de prescrições precisas, de instrumentos de medidas sofisticadas, de técnicas de avaliação objetivas, mas também de regras irracionais, de prescrições irrealistas, de painéis de bordo inaplicáveis e de julgamentos arbitrários (GAULEJAC, 2007, p. 37 apud. AZEVEDO; MARQUES; AGUIAR, 2016, p. 56-57).

A concepção gerencialista de qualidade da educação básica tem por função, como já ensinava Gramsci, formar um novo tipo de homem, adequado à nova organização produtiva do capitalismo global e às novas configurações do mundo do trabalho. É uma espécie de qualificação dos trabalhadores que consiste em garantir “autonomia” aos estudantes, “flexibilizar” os tempos e espaços constituintes da cultura escolar, além de estabelecer mecanismos “comunitários” de aprendizagem, cujo objetivo é a produção de um “conhecimento aberto e dinâmico” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 93-94).

À época, de acordo com o Secretário Estadual de Educação de São Paulo, o processo de “Reorganização Escolar” objetivava dividir as escolas por ciclos, formando unidades de Ensino Fundamental II ou de Ensino Médio e possibilitando ao Estado focar apenas no segundo, que é de sua responsabilidade exclusiva (CAMPOS; MEDEIRO; RIBEIRO, 2016). Não obstante, uma concepção de qualidade da educação que tenha por vistas consolidar-se como “filosofia criadora”, como cisão à concepção hegemônica, não pode “desconsiderar a escola enquanto espaço formativo”, “dar as costas para o presente dos alunos” e “negar o acesso ao conhecimento científico” (OLIVEIRA, 2020, p. 15). A construção de uma concepção de qualidade que seja socialmente referenciada, deverá, obrigatoriamente, situar

[...] a instituição educativa como espaço sistemático de produção e de disseminação do saber historicamente produzido pela humanidade. Sem secundarizar a importância dos diferentes espaços e atores formativos (a família, o movimento social, a igreja, a mídia etc.), busca-se posicionar a discussão sobre qualidade, tendo por eixo pedagógico a função social da educação e da escola. (DOURADO et. al, 2015, p. 101)

O presente trabalho busca encontrar elementos que possam servir à elaboração de uma “filosofia criadora”, capaz de contribuir para a construção de uma concepção de qualidade para a educação que seja socialmente referenciada e capaz de disputar a hegemonia das políticas educacionais no campo da sociedade civil. Parte-se do pressuposto de que parte da consciência desses jovens acerca da escola se forjou na práxis das mobilizações de 2015 e pode ou não ter um aspecto crítico e humanizador; seja como for, qualquer concepção de qualidade da educação que pretenda cindir com a hegemonia neoliberal deve partir de uma escuta atenta dos jovens, verdadeiros signatários deste direito.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se desenha na forma de um estudo de caso. De acordo com Alves-Mazzotti, pesquisas como essa caracterizam-se por serem a

investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (2006, p. 650).

O fenômeno que se busca verificar, qual seja, o conjunto de noções de escola de qualidade que emergiram à consciência de antigos estudantes, é um “fenômeno contemporâneo” (idem, p. 643), pois só pode ser apreendido no modo como a consciência desses jovens se configura hoje.

No entanto, trata-se de capturar a historicidade dessa consciência: o modo como um evento histórico concreto, as ocupações escolares de 2015, afetou certa concepção de antigos estudantes do “Eloy”. Nesse sentido, configura-se como o que Bogdan e Biklen (1994, p.90) denominam “estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica”, já que incide sobre uma única organização, a fim de relatar o seu desenvolvimento. Considera-se que este é um estudo de caso “revelador” (ALVES-MAZZOTTI, 2006,

p. 644), por se tratar de um fenômeno a que o pesquisador tem acesso, em decorrência da proximidade com os sujeitos envolvidos, apesar de ser pouco acessível a outros pesquisadores.

A fim de mapear o perfil dos antigos estudantes que participaram da pesquisa, foi aplicado um questionário com esses jovens. As vantagens desse instrumento são a padronização das questões e o uso eficiente do tempo (MOREIRA; CALEFFE; 2006), pois tratou-se de etapa intermediária da pesquisa e teve também por finalidade obter elementos prévios que possibilitassem o planejamento das entrevistas. O questionário foi aplicado através da ferramenta Google Forms.

As entrevistas foram realizadas com sete jovens que participaram da Ocupação “Eloy” no ano de 2015. De acordo com Amado (2014), entrevistas são meios, por excelência, de recolha de dados, por garantirem a transferência de pura informação do informante ao pesquisador. O autor também aponta que esse método consiste em uma conversa intencionada, com objetivos precisos, sendo adequado para capturar os sentidos diversos que determinados atores atribuem a algo. As entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, as “questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (idem, p. 208). Esse modelo de entrevistas permitiu que os entrevistados elaborassem respostas mais livremente, de acordo com o próprio quadro de referências.

Por fim, o tratamento dos dados foi realizado através de análise temática de conteúdo. A realização dessa análise recorreu às etapas básicas propostas por Gomes (2013): pré-análise, exploração do material e tratamentos dos resultados, inferências e interpretações. A princípio, houve um levantamento do vocabulário mapeado na transcrição das entrevistas, a fim de categorizar os conceitos em núcleos de sentidos e compreender os significados dos diálogos dentro de uma unidade contextual. Todas as categorias de análise foram derivadas, a posteriori, da leitura de transcrição do próprio grupo. Isso porque, é da expressão da consciência dos jovens sobre o movimento de ocupação que deverão surgir as concepções de escola e de educação.

AS OCUPAÇÕES NO ESTADO DE SÃO PAULO E NA ESCOLA ELOY

No final de setembro de 2015, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo anunciou que daria início a um processo denominado de “reorganização escolar”. Tratava-se de remanejar os alunos matriculados na rede, a fim de que a maior parte das escolas passasse a funcionar com apenas um dos três ciclos da educação básica². O jornal Folha de S. Paulo, na ocasião, noticiou que, de acordo com o então secretário de educação Herman Voorwald, as mudanças acarretariam melhoras do ponto de vista da gestão, já que permitiria que professores efetivos passassem a cumprir jornada em um único estabelecimento. Além disso, possibilitaria adequações estruturais nos prédios, para que atendessem às demandas do ensino de tempo integral. Por fim, alegava também que as escolas de um único ciclo eram as com maiores índices nas avaliações de larga escala (FOLHA DE S. PAULO, 2015).

Os argumentos de Voorwald ecoavam a concepção gerencialista de qualidade escolar, ancorada no pressuposto de que é necessário intervir na gestão das escolas com o objetivo precípuo de potencializar a produção de índices de desempenho. O enfrentamento juvenil não parece ter sido contra essa concepção hegemônica de qualidade, ao menos não no início da mobilização. Estava em jogo, principalmente, a forma verticalizada com que o governo estadual pretendia implementar sua “reorganização” e o direito de escolher onde estudar. Gritos como “Aqui eu tô/Aqui eu vou ficar/Da minha escola ninguém vai me tirar” (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 56) expressavam essa demanda. Não obstante, o ato mesmo de ocupar e se responsabilizar pelo espaço escolar despertou nesses jovens outras formas de questionamento.

A Escola Estadual Doutor Eloy de Miranda Chaves fica localizada no Jardim Boa Vista, na Cidade de Jundiaí-SP. Opera em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo estudantes de Ensino Médio pela manhã e de Ensino Fundamental II pela tarde. Cerca de 65% dos estudantes

² Ver Folha de S. Paulo de 23 de setembro de 2015: “SP vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries”. Disponível em <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1685232-sp-vai-transferir-mais-de-1-milhao-de-alunos-para-dividir-escolas-por-series.shtml?origin=folha>.

matriculados pertencem ao Ensino Fundamental, enquanto quase 35% são discentes do Ensino Médio (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2017). Em relação aos estudantes, eram 521 em 2017³; desses, 179 cursavam o Ensino Médio (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2017). Esses alunos residiam, principalmente, no bairro da Vila Aparecida, de classe média baixa, e no Jardim São Camilo, bairro periférico da cidade. No imaginário que marcava a cultura da escola, havia certa rivalidade entre os moradores de ambos os bairros, permeado pelo preconceito em relação aos moradores do segundo.

Em relação ao Ensino Médio, que é a etapa que interessa a esta pesquisa, a escola apresentou, em 2014⁴, Indicador de Desempenho 4,09 no Saresp⁵ e Indicador de Fluxo 0,9064, contabilizando um IDESP⁶ de 3,71 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2014). A escola Eloy vinha em uma série de crescimentos em relação aos seus índices, sempre superando as metas e recebendo bonificações por resultado.

Os cargos de gestão, como direção e vice-direção, decorrem de concurso público. Isso ajuda a explicar o motivo da diretora da escola ocupar o posto há cerca de 30 anos. Essa é uma profissional bastante conhecida na cidade de Jundiaí pelo rigor com que trata os estudantes e professores na escola. Afirma-se que, graças a ela, o Eloy é uma escola pública de boa qualidade, que chega a “competir” com escolas particulares. Em contexto escolar, as decisões são bastante centralizadas (havendo pouca ou nenhuma atenção ao Conselho Escolar, à Associação de Pais e Mestres e ao Grêmio Estudantil).

Um questionário aplicado através da ferramenta Google Forms com 8 estudantes ajuda a elucidar, em alguma medida, as características daqueles que ocuparam a escola. Embora se reconheça certa arbitrariedade na escolha dos participantes, utilizou-se como critério o grau de

3 Ainda que esta pesquisa esteja interessada em caracterizá-la em relação ao ano de 2015, é possível inferir que o número de alunos não tenha se modificado muito nesse período, já que a escola não passou por nenhuma reforma entre 2015 e 2017.

4 A Escola Eloy não apresenta índices para o ano de 2015, pois os estudantes que ocupavam a escola deliberaram pelo boicote ao Saresp daquele ano.

5 O Saresp é Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. O indicador apresentado diz respeito ao desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio no SARESP 2014, em provas de Língua Portuguesa e Matemática.

6 O IDESP é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. Corresponde a uma média entre os indicadores de desempenho e de fluxo escolar.

engajamento durante todo o movimento e o tipo de liderança que exerciam. Entre eles, três tinham 15 anos, três tinham 16 e dois tinham 17, na época da Ocupação; cinco eram as meninas e três os rapazes; quatro se autodeclararam brancos, três negros e um pardo; seis deles, à época, apenas estudavam, e dois estudavam e trabalhavam.

A renda familiar mensal variava pouco, sendo que apenas um dos estudantes declarou ter renda familiar mensal abaixo de um salário mínimo e três deles entre três a seis salários mínimos. Quatro deles declararam ter renda familiar, no período, entre um e três salários mínimos. Ao observar, porém, a distribuição do número de pessoas residindo no mesmo domicílio (renda familiar per capita), nota-se haver pouca discrepância entre esses estudantes, em termos de classe social, estando localizados entre as classes C e D, ou seja, eram filhos e filhas de uma fração da classe trabalhadora que vinha obtendo alguma ascensão social, principalmente em empregos no setor de serviços. Isso fica ainda mais evidente nas ocupações que esses jovens têm hoje: sondador, auxiliar administrativo, assistente de recursos humanos, auxiliar odontológico, supervisora de loja, técnico em laboratório didático. Dois deles afirmaram que estão desempregados.

Cinco desses jovens cursaram ou estão cursando o Ensino Superior e outros dois fizeram cursos técnicos. 75% afirmam que nunca haviam participado de nenhuma forma de engajamento político antes da Ocupação. Duas são as exceções: um aluno, que afirma já ter participado de movimentos sociais, sem especificar quais; e uma aluna, que diz que os membros da família de sua mãe sempre foram filiados ao Partido dos Trabalhadores, além de ter um avô costumeiramente candidato a vereador na cidade. De todos os alunos, apenas um afirma não ter participado de nenhuma forma de engajamento político após as ocupações; dos outros sete, a maioria não especificou quais são suas formas de engajamento atual, com a exceção de uma aluna, que hoje é Diretora Executiva do DCE da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, além de ser membra do coletivo negro Theresa Affricana. Esses dados dão indícios de que o movimento de ocupações escolares foi mobilizador para aqueles que dele participaram.

Questionados sobre quais eram as demandas da Ocupação Eloy em seu início, todos responderam ser a luta contra a Reorganização Escolar

do governo estadual; seis, que era poder ficar na mesma escola em que já estudavam; e cinco, que era um levante contra o autoritarismo da direção, coordenação e/ou professores. Todos responderam acreditar que, durante o processo, a pauta de reivindicações cresceu.

Todos os estudantes acreditam que, antes da ocupação, avaliavam a qualidade da escola entre boa e ótima, mas afirmaram que mudaram de perspectiva no processo de mobilização. Questionados sobre as influências que os teriam incentivado a ocupar a escola, cinco afirmaram que já vinham acompanhando a mobilização estadual pela imprensa, cinco começaram a se interessar por movimentos sociais desde a Greve dos Professores de 2015, quatro afirmam que tiveram influência de professores engajados em movimentos sociais, dois tiveram influência de familiares e amigos, e dois afirmam que vinham se interessando por movimentos sociais desde os protestos contra a ex-presidenta Dilma Rousseff.

Incentivados a rememorar como viam a escola antes do início das ocupações, a grande maioria dos jovens afirma que pensava ser uma escola de boa qualidade, com uma direção autoritária e conservadora (termos utilizados por eles) e pouca estrutura arquitetônica. Alguns alunos citaram, também, a baixa representatividade dos estudantes nas tomadas de decisão a respeito da escola, um deles recordando que era a diretora quem escolhia os alunos pertencentes ao Grêmio Estudantil. Um dos alunos afirma que os problemas de relacionamento com a direção escolar envolviam “falta de empatia, respeito, preconceito, racismo e machismo”.

RESULTADOS ENCONTRADOS

Dos oito sujeitos que haviam respondido o questionário, seis foram os entrevistados, já que as outras duas pessoas não deram respostas aos convites. Considera-se, no entanto, que as entrevistas realizadas deram conta de saturar os resultados, obtendo-se muitas respostas parecidas nos mais diversos temas que tocam a qualidade da escola na perspectiva desses jovens. Todos os temas e subtemas surgiram nas próprias entrevistas. Buscou-se captar como a práxis da Ocupação de 2015 afetou as percepções desses sujeitos.

Após a leitura sistemática e em profundidade das transcrições, estabeleceu-se as macrocategorias de análise, separadas, cada uma, em um conjunto de microcategorias ou eixos temáticos, são elas: “organização didático-pedagógica”, dividida nos temas “aulas dialógicas”, “flexibilidade curricular”, “educação para a vida” e “politização pedagógica”; a categoria “organização da escola” foi subdividida nos eixos “sujeitos na escola” e “estrutura e recursos escolares”; para a categoria “gestão democrática”, estabeleceu-se as microcategorias “direção dialógica” e “organização estudantil”; por fim, a categoria “política educacional” conta com os eixos “avaliação educacional” e “bonificação por resultado”.

Tendo os estudantes realizado, durante a Ocupação, um conjunto de aulas, oficinas e eventos, é natural que parte de suas reflexões tenha incidido justamente para a organização didático-pedagógica. Nesse quesito, foram debatidos modelos de aula, adequação dos conteúdos e um conjunto de temas que, segundo esses jovens, a escola não deveria deixar de fora em sua forma de organização.

O primeiro elemento que converge na percepção de todos os jovens entrevistados é a necessidade de que as aulas sejam dialógicas, isto é, que sejam planejadas e pensadas em conjunto com os estudantes. Durante a Ocupação, as aulas e oficinas tiveram esse caráter e havia a expectativa por parte desses estudantes de que a escola pudesse, posteriormente, ter adotado suas propostas.

E2 chama a atenção para um elemento que considera ser central para o engessamento das aulas convencionais: a pressão sofrida pelos professores para o uso constante do livro didático e do Caderno do Aluno (uma pequena apostila oferecida bimestralmente pelo governo do estado aos alunos e professores). Segundo o sujeito, as melhores aulas de sua vida, oferecidas na Ocupação, não utilizaram esse material. Já E4 e E6 ressaltam que as oficinas realizadas durante a Ocupação abordavam assuntos diferentes e o faziam de forma diferente do que o entendido como convencional à organização da sala de aula. Ambos demonstram certa frustração por não terem conseguido que suas propostas fossem implementadas no cotidiano escolar após a mobilização.

E1 e E3 não deixam dúvidas de que essa “forma diferente” de trabalhar em sala de aula diz respeito, principalmente, ao caráter dialógico

das aulas. Enquanto o primeiro sujeito ressalta a liberdade de escolha de métodos e procedimentos didáticos, o segundo sugere a possibilidade de negociação também em relação ao currículo e às avaliações. Um último aspecto relevante, que diz respeito ao mesmo eixo, refere-se ao modo como os professores exercem o controle dos corpos, algo questionado por esses estudantes durante o período da Ocupação. E3 e E5 demonstram suas indagações acerca de algo que é próprio da cultura escolar: o controle sobre os corpos e a circulação dos estudantes em ambiente escolar. Segundo ambos, uma relação dialógica pressupõe que os professores compreendam que não têm o direito de controlar as necessidades básicas dos estudantes, algo considerado opressor.

Em relação ao eixo “Aulas dialógicas”, portanto, pode-se afirmar que os entrevistados consideram que uma escola de qualidade é aquela cujos professores são capazes de diversificar suas metodologias e o modo de abordar os conteúdos, não ficando preso ao que é imposto pelas apostilas e livros didáticos. Isso, segundo eles, deveria ser feito a partir do diálogo e da negociação entre professor e aluno, e diria respeito a aspectos procedimentais, curriculares e avaliativos. Por fim, uma relação verdadeiramente dialógica pressuporia o respeito às necessidades dos estudantes e o fim do desejo de controle sobre seus corpos.

A escolha por formular uma eixo temático sobre o currículo se deve-se à persistência de falas sobre como os professores poderiam ou deveriam organizar suas discussões para além do exigido pela “grade do governo”. Este foi um elemento abordado por todos os sujeitos da pesquisa. Foi constante nas respostas encontradas, o diagnóstico de que, apesar da necessidade de uma outra relação com o currículo, a escolha por um único percurso formativo esvaziaria o processo de aprendizagem dos adolescentes.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que, na visão dos jovens que ocuparam a escola em 2015, o currículo deve ser flexibilizado para atender às necessidades, interesses e perfis dos adolescentes que frequentam o Ensino Médio, mas esse caminho não passa pela ideia de escolha por percursos formativos nem pelo excessivo olhar para os índices numéricos dos resultados. Mais do que tudo isso, os jovens entendem que é preciso articular os conteúdos escolares com as práticas realmente vivenciadas por

eles, como fica claro no próximo eixo.

Segundo os sujeitos da pesquisa, os conteúdos escolares devem estar sempre articulados com suas próprias vivências, fazendo com que reflitam criticamente e compreendam de forma mais sistematizada o mundo que os cerca. Nesse aspecto, expressões como “levar para a vida” e “entender como o mundo funciona” foram muito utilizadas. E1, E2 e E6 expressam o modo pelo qual as aulas e oficinas da Ocupação Eloy se diferenciavam do cotidiano das aulas convencionais por articularem os conteúdos com a própria vida. Essas aulas permitiram que compreendessem como o mundo funciona e que pudessem estabelecer o próprio julgamento sobre esse mundo.

E4 percebe que a articulação dos conteúdos escolares com as práticas permite vislumbrar o rompimento com o processo de alienação e que isso ocorre através do encontro com o sujeito histórico, o homem coletivo, que se é. Isso, segundo E4, é o que torna o processo realmente gratificante. Todos os sujeitos lançaram mão de reflexões acerca de disciplinas que compõem o currículo escolar do Ensino Médio brasileiro: história, língua portuguesa, matemática, arte, filosofia e sociologia, e tentaram expressar como cada uma delas poderia contribuir para qualificar a compreensão da própria existência. Não obstante, outro elemento que surgiu entre diversas falas foi o estudo da economia, pelo modo como os jovens se expressaram. Assim, a Ocupação permitiu que eles tivessem uma compreensão dos processos econômicos e financeiros que a escola não possibilitava.

Outro elemento que surgiu com bastante força, principalmente na fala das mulheres entrevistadas, é a necessidade da escola abordar discussões de gênero e feminismo com mais intensidade. De acordo com E2, as discussões sobre gênero e machismo devem acontecer para combater o assédio dos meninos sobre as meninas, mas não só isso, a fala também denota a necessidade de romper com o machismo institucional e acabar com as práticas de constranger as alunas pelas roupas que vestem.

Em termos gerais, em relação ao eixo “educação para a vida”, os entrevistados afirmam que uma escola de qualidade é aquela que articula os conteúdos escolares com as práticas concretas que vivenciam e experimentam no dia a dia, permitindo a reflexão crítica sobre essas práticas e o reconhecimento da historicidade de si. Para eles, é importante

que essa articulação se dê nas disciplinas já previstas no currículo, mas que a escola também se abra a novas possibilidades, como aulas sobre economia, questões financeiras e sobre gênero.

Os entrevistados também foram indagados a respeito da possibilidade da escola não se envolver em temas políticos. Segundo esses sujeitos, esse não é o caminho desejável; afirmam que a discussão sobre temas políticos é uma necessidade pedagógica. De acordo com E2, o incentivo ao pensamento político nos alunos permite-lhes ter mais consciência em termos de participação e de escolha dos seus representantes. E3 é ainda mais enfática em relação ao tema; de acordo com a política não é só uma necessidade da escola, mas é indissociável de qualquer tema a ser abordado. O melhor caminho, neste caso, seria o professor esclarecer – e jamais esconder – o seu próprio posicionamento, a fim de que os estudantes possam julgar e escolher as ideias que lhe pareçam melhores. Se “tudo é político”, não existe educação neutra.

Em relação, portanto, à categoria “organização didático-pedagógica”, os entrevistados defendem que uma escola de qualidade é aquela cujas aulas atendam às demandas dos próprios jovens e sejam construídas de maneira dialógica em termos de procedimentos, conteúdos e avaliações. O currículo, sugerem, deve ser flexível para atender a essas demandas, mas jamais esvaziado de seus conteúdos, que devem estar articulados às práticas sociais, permitindo a reflexão crítica sobre a própria vida e a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo. Nesse sentido, todas as disciplinas do currículo podem colaborar nesse processo, mas sugerem outros temas a serem abordados, como economia e gênero. Tudo isso articulado à ideia de que todas as aulas são sempre políticas e têm por objetivo a politização dos estudantes.

A segunda macrocategoria de análise diz respeito à organização da escola, do seu espaço e da sua abertura para a comunidade. Durante a Ocupação, os estudantes se organizavam cotidianamente para decidir sobre os temas relativos à escola. É possível dizer que houve poucos espaços e recursos da escola que não sofreram intervenção desses jovens. Ao mesmo tempo, os eventos, aulas e oficinas eram abertos a quem quisesse participar, o que fez com que tivessem uma leitura diferente a respeito da circulação de novos sujeitos em ambiente escolar.

O eixo “circulação de novos sujeitos” aborda as reflexões que os entrevistados fizeram acerca da relação entre escola e comunidade e, mais do que isso, sobre a possibilidade da escola se abrir aos saberes dos mais diversos sujeitos, aqueles que geralmente não circulam em ambiente escolar. Na percepção de E1, a abertura da escola propicia o encontro com o diferente e essa experiência é, em si mesma, formativa. E4 pensa de maneira semelhante, enquanto E6 defende que essa deveria ser a proposta da escola em sua organização cotidiana.

E4 reafirma a potência dos encontros para a formação integral do ser humano, que vá além dos princípios da alienação no trabalho. Nota-se que, nesses termos, a construção verdadeira do conhecimento só pode ocorrer com o encontro com o diverso. O eixo “circulação de novos sujeitos”, nesse sentido, aponta para uma escola que só terá qualidade se conseguir demolir os seus muros, simbólicos ou concretos, e exercitar o encontro com os saberes diversos produzidos socialmente pelos sujeitos concretos de cada comunidade.

Outro dos fatores que despontaram entre os entrevistados como fatores de qualidade da escola foi o uso apropriado dos recursos escolares. Durante a Ocupação, os estudantes encontraram uma série de materiais disponibilizados pelo governo estadual que estavam armazenados, mas que nunca haviam sido distribuídos aos alunos. À época, isso gerou muita revolta entre os adolescentes, de modo que não é estranho que esse fator tenha aparecido com bastante intensidade.

Para os entrevistados, uma escola de qualidade é aquela capaz de utilizar os recursos disponíveis para a aprendizagem dos estudantes. Isso não é pouco, ainda mais em uma sociedade, cuja ideologia neoliberal preconiza a “maior eficiência com a menor quantidade de recursos”. Para esses jovens, o não aproveitamento dos recursos para aquela, que é a função primordial da escola, é negligência e não “otimização”.

No que diz respeito à macrocategoria “organização da escola”, portanto, dois são os fatores considerados fundamentais a uma escola de qualidade: é necessário que a escola se abra à comunidade e aos saberes produzidos pelos diversos sujeitos, ao mesmo tempo que é fundamental que a escola não economize em recursos que sejam necessários aos processos de ensino e de aprendizagem.

O aspecto da gestão escolar foi, possivelmente, o que mais despertou a atenção dos entrevistados. Se por um lado, houve uma percepção muito forte de que a direção não escutava os alunos, por outro, expressou-se a angústia pela falta de organização política por parte dos estudantes. A direção do Eloy sempre foi muito centralizadora nas suas decisões, abrindo pouco espaço para o diálogo e, durante a Ocupação, assumiu uma postura de quase rivalidade com os estudantes.

De acordo com os entrevistados, o Eloy era uma escola cuja direção – e aqui a figura da diretora é emblemática – não escutava a demanda dos estudantes, dos professores e dos funcionários. Nessa perspectiva, a gestão escolar deveria ter caráter participativo; quando isso não acontece, segundo os entrevistados, pode-se considerar que a situação é de opressão. Essa foi a expressão utilizada por diversos deles.

A respeito do autoritarismo da direção escolar, muitos sujeitos citaram os grafites realizados durante as oficinas da Ocupação. O primeiro deles, feito no pátio principal da escola, trazia o lema da turma: “Por uma educação que ensine a pensar e não a obedecer”; o outro, pintado no fundo do palco que os alunos haviam redescoberto sob entulhos de carteiras velhas, trazia a palavra “Resistência” e o desenho de duas mãos rompendo grilhões. Todos os entrevistados fizeram referência ao fato de que uma das primeiras medidas da diretora da escola, após a Ocupação, foi passar uma tinta cinza chumbo sobre os grafites, o que seria um claro sinal de opressão às ideias de liberdade que a Ocupação simbolizava.

No que diz respeito ao eixo temático “direção dialógica”, nesse sentido, os entrevistados acreditam que uma escola de qualidade é aquela cuja direção leva em consideração as diferentes visões de toda a comunidade escolar. Esse perfil de direção não oprime os diversos sujeitos que frequentam a escola e não tenta se impor através do medo, pois garante a sua legitimidade exatamente pelo diálogo.

Como não poderia ser diferente, houve um lugar especial para reflexões acerca da organização política dos estudantes na fala dos entrevistados. Pelo próprio perfil autoritário da direção da escola, o Grêmio Estudantil não era incentivado; era uma espécie de instituição fantasma, cujos representantes eram escolhidos pela própria direção dentre os alunos com maiores notas, não obstante, a pouca liderança que exerciam sobre

os demais discentes. Essa dinâmica se repetia com os representantes de turma.

Os entrevistados demonstram que nunca houve participação dos estudantes nas tomadas de decisão da escola nem, ao menos, nas instituições a que têm direito garantido. A subversão do sentido do Grêmio é latente, por não permitir a escolha dos representantes e criar um Grêmio artificial através das notas e de uma postura de delação em relação aos colegas. É interessante notar que, os estudantes pertencentes ao Grêmio não participaram da mobilização e muitos deles se posicionaram de maneira contrária a ela.

De maneira oposta ao que acontecia no cotidiano escolar do Eloy, os estudantes da Ocupação se mobilizaram através de assembleias e votações, dando espaço ao diálogo e buscando mediar todos os conflitos que são naturais aos coletivos. A votação e diálogo, elementos que compõem o que E3 chama de autogestão, aparecem no imaginário dos entrevistados como elementos, por si mesmos, formativos. De maneira geral, em termos da categoria “gestão democrática”, os alunos que ocuparam o Eloy compreendem que uma escola de qualidade é aquela cuja direção é dialógica e garante instrumentos e instituições de escuta à toda à comunidade escolar. Dentre elas, o Grêmio Estudantil ocupa lugar de destaque como espaço formativo e de tomada de decisões.

A última categoria de análise diz respeito à política educacional. É, de certa forma, surpreendente que a Ocupação tenha despertado, nesses jovens, certa consciência crítica à respeito de temas como a avaliação de larga escala, a política de bonificação por resultados e o controle da evasão, e o abandono escolar. Por esse motivo, a compreensão do que entendem por escola de qualidade não poderia deixar de lado esses temas relativos à macropolítica.

Uma das atividades da Ocupação Eloy consistiu no boicote ao Saresp, a avaliação de larga escala do governo estadual de São Paulo que mede o índice de desempenho dos estudantes. À época, houve um apelo da direção da escola para que os jovens suspendessem a ocupação ao menos no período da aplicação da prova, a fim de que a escola mantivesse os bons resultados que vinha obtendo nos anos anteriores. A proposta não apenas foi recusada, como também despertou uma acalorada discussão acerca da

validade das avaliações de larga escala como medida de qualidade da escola e da educação. Não foi surpresa, portanto, que esse tema tenha surgido nas entrevistas.

Na visão de E1, as avaliações de larga escala são ruins, porque buscam padronizar a heterogeneidade que permeia a escola – homogeneização que fica ainda mais evidente pelo privilégio conferido às avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse aspecto, não seria possível avaliar o diverso através de um padrão avaliativo. E3 pensa da mesma forma. E2 apresenta uma reflexão acerca da diversidade de capital cultural entre alunos de diferentes classes sociais, enquanto E6 aponta para problemas estruturais que são próprios da escola pública brasileira, como a falta de professores. Ambas as entrevistadas apontam para o fato de que há aspectos concretos que atravessam e condicionam os índices de desempenho, de modo que não há possibilidade de mensurar a qualidade da escola através dessas provas.

Tanto para E2 quanto para E3, uma verdadeira avaliação educacional – ou mesmo institucional – só poderia ser realizada através de pesquisas que fugissem aos aspectos meramente quantitativos de resultados. Seria necessário, portanto, avaliar de modo qualitativo todo um conjunto de elementos que perpassa cada realidade escolar. Em relação ao eixo “avaliação educacional”, os entrevistados apontam para o dissenso em relação às concepções neoliberais de avaliação de larga escala, que valorizam o desempenho e os índices que podem produzir.

Na mesma onda de boicote ao Saresp, os estudantes mobilizados durante a Ocupação descobriram a Política de Bonificação por resultados, através da qual os funcionários das escolas que batem as metas determinadas para cada ano no Saresp recebem uma quantia financeira como recompensa. Foi grande a revolta dos jovens e isso esteve presente também nas entrevistas. A enorme pressão que a gestão e os docentes do Eloy faziam para que os seus alunos tivessem bom desempenho no Saresp repercutiu mal entre os jovens, que passaram a acreditar que essa pressão se devia exclusivamente a essa bonificação. Os entrevistados foram questionados se essa política era adequada para manter o engajamento docente e discente para a qualidade da escola, mas foi geral a recusa a essa perspectiva.

Em relação ao eixo temático “bonificação por resultados”, nota-se que os entrevistados recusam a política com a mesma ênfase que recusam

as avaliações de larga escala, por considerarem ser uma política que quantifica as pessoas e não dá conta de incentivar o professor nas suas práticas cotidianas. Ao criar uma lógica de “benefício próprio”, de caráter meramente financeiro, alimenta uma narrativa do esforço individual que não corresponde à qualidade da educação e da escola.

Em relação à categoria “política educacional”, como um todo, demonstra que os entrevistados não reconhecem a concepção gerencialista hegemônica como capaz de indicar a qualidade da escola. Enquanto as avaliações de larga escala tentam homogeneizar o heterogêneo, gerando a sensação de fracasso generalizado, a política de bonificação gera uma lógica individualista entre os docentes, que passam a competir por um benefício financeiro que nada beneficia os alunos, ainda que crie uma falsa ideia de meritocracia pelo desempenho obtido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se debruçou sobre antigos estudantes que participaram do movimento das Ocupações Escolares no Estado de São Paulo, em 2015. Teve como objetivo verificar se há elementos no imaginário de alguns desses jovens, em termos de qualidade de escola, que apontam para o dissenso em relação à concepção hegemônica de qualidade. Para alcançar tal intento, identificou-se as demandas do conjunto de estudantes paulistas durante a onda de ocupações em 2015, descreveu-se as especificidades dos estudantes e do contexto de ocupação da Escola Estadual Doutor Eloy de Miranda Chaves e analisou-se as categorias discursivas que emergiram das memórias dos antigos estudantes que participaram desta Ocupação.

A ideologia gerencialista de qualidade da escola e da educação foi tratada como uma verdadeira concepção de mundo, ao modo de Antonio Gramsci, por buscar “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 1989, p. 91).

Por mais que os estudantes paulistas não tivessem condições de elaborar uma nova concepção de qualidade que fosse capaz de disputar a hegemonia, até pela conformação de caráter não diretivo, feita pela

articulação de grupos autonomistas de mobilização, aventou-se a hipótese de que a práxis da Ocupação tivesse despertado nos estudantes mobilizados um processo de conscientização, ou seja, de desvelamento crítico da realidade, de modo que suas visões sobre a qualidade da escola tivessem componentes fundamentais que apontassem para a elaboração de uma concepção de qualidade socialmente referenciada.

A aplicação de oito questionários e seis entrevistas semiestruturadas com antigos estudantes da Escola Estadual Doutor Eloy de Miranda Chaves que ocuparam sua escola permitiu a análise de suas noções de qualidade em quatro categorias diferentes, porém articuladas. Todas as categorias demonstram que os entrevistados têm muitas ideias que efetivamente apontam para o dissenso em relação à concepção gerencialista de qualidade da educação. Essas ideias não são espontâneas, mas frutificaram a partir da práxis da Ocupação Eloy, em um processo de conscientização, através do qual esses jovens puderam compreender os condicionantes do mundo em que viviam. O lema do movimento, “Por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer”, parece condensar todas essas ideias.

Não há possibilidade de se conceber uma filosofia criadora, uma concepção de qualidade de escola que seja socialmente referenciada, caso se vire as costas para os anseios desses jovens. Pinturas na parede podem até ser apagadas, como foram apagados os grafites deixados por aqueles estudantes nas paredes do Eloy, mas a história sempre florescerá nos corações e nas mentes de educandos que vivem a educação como esperança e como luta; e também de educadores que, por fim, aprenderam, com a juventude, a pensar, e não a obedecer.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Márcia ngela S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. IN: Márcia ngela Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. Ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo A. **A Fábrica da Educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

AZEVEDO, Janete Maria L.; MARQUES, Luciana R.; AGUIAR, Márcia ngela S. Apontamentos sobre a questão da qualidade do ensino e da gestão da educação. IN: Janete Maria Lins de Azevedo e Márcia ngela da Silva Aguiar (Orgs.). **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 1. Ed. 3. Reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14/06/2021.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 14/06/2021/

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes et. al. Qualidade da Educação Socialmente Referenciada na construção do Sistema Nacional de Educação. IN: Janete Maria Lins de Azevedo e Márcia ngela da Silva Aguiar (Orgs.). **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLHA DE S. PAULO. **SP vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries**. Disponível em <<https://m.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1685232-sp-vai-transferir-mais-de-1-milhao-de-alunos-para-dividir-escolas-por-series.shtml?origin=folha>>. Publicado em 23/09/2015. Acesso em 05/07/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. IN: Maria C.

S. Minayo. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33 ed. Vozes: Petrópolis, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. 7. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Ramon. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos** – v.24, 2020

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Consulta de Escolas**. Disponível em < <https://sed.educacao.sp.gov.br/PaginasPublicas/ConsultaDadosEscolas.html>>. Publicado em outubro de 2017. Acesso em 15/07/2021.

_____. **Boletim da Escola 2014**. Disponível em <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2014/019800.pdf>> Acesso em 15/07/2021.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 11/05/2021.

WEBER, Silke. Qualidade da Educação: Um debate que se atualiza. IN: Janete Maria Lins de Azevedo e Márcia ngela da Silva Aguiar (Orgs.). **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

Título História e histórias

Subtítulo debates e reflexões plurais sobre educação, ensino, religião e conflitos

ISBN 978-65-5962-247-4

Organização Arnaldo Martin Szlachta Junior
Paulo Julião da Silva

Capa e Projeto Gráfico Rodrigo Victor

Formato e-book

Tipografia Minion Pro (miolo)
Noto Mono (títulos)

