

# ComSertões

Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido

Foto: Mário Cravo Neto  
Gentilmente cedida pelo  
Instituto Mário Cravo Neto



UNEB - PPGESA - DCH III - EDUNEB - Juazeiro BA  
Vol 14 - N°02 Dezembro 2023; ISSN ELET 2357-8963; ISSN IMP 2318-4507

---

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS – CAMPUS III**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS – CAMPUS III  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E  
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS  
(PPGESA)**

**REITORA**

Adriana dos Santos Marmori Lima

**DIRETORA DO DCH III/CAMPUS III**

Edonilce da Rocha Barros

**COORDENADOR DO PPGESA**

Josenilton Nunes Vieira

**EDITOR-GERENTE**

João José de Santana Borges

**EDITORA ASSISTENTE**

Rafaela da Silva Lima e Jaqueline Aquino Rodrigues

**CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO**

César Bolano/ Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Cicília Peruzzo/ Universidade Metodista de São Paulo

Giovandro Marcus Ferreira/ Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ismar de Oliveira/ Universidade de São Paulo (USP)

Maria Immacolata Lopes/ Universidade de São Paulo (USP)

Thomas Tufté/ Roskilde University Center da Dinamarca

Israel Rocha/Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**PROJETO GRÁFICO DA CAPA**

Rafaela da Silva Lima e Jaqueline Aquino Rodrigues

**FOTOGRAFIA DA CAPA**

Mário Cravo Neto

**APOIO**

Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG-UNEB)

Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura nos Territórios Semiáridos (PPGESA)

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>EDITORIAL</b> .....   | <b>4</b>  |
| <i>João José de Santana Borges</i>   |           |
| <b>ENTREVISTA: MÃE ESTELA DE OXÓSSI</b> .....  | <b>7</b>  |
| <i>Rosane Soares de Santana</i>  |           |
| <b>ÀS MARGENS DO TITICACA: HISTÓRIA, CULTURA E TERRITÓRIOS DOS AYMARAS</b> .....                                   | <b>16</b> |
| <i>Jessyca dos Santos Balduino, Breno Benjamin Nunes Mendoza, João José de Santana Borges</i>                      |           |
| <b>TRAJETÓRIA DO PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEMÓRIAS, RESISTÊNCIAS E SUBJETIVIDADE</b> .....            | <b>33</b> |
| <i>Renan Mota Silva, Tatiane da Rosa Vasconcelos, Elenson Gleison de Souza Medeiros, Vinícius Monteiro Benício</i> |           |
| <b>JOSÉ AMÉRICO DE ALMEIDA: A BAGACEIRA E A POLÍTICA</b> .....   | <b>52</b> |
| <i>Rosilene Dias Montenegro</i>  |           |
| <b>PESQUISA NACIONAL SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS</b> .....                 | <b>70</b> |
| <i>Lorena Lima de Moraes, Bárbara Cristina Vieira da Silva, Michele Bezerra Couto de Lima</i>                      |           |
| <b>O TEMPO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CARBONEL E OUTROS AUTORES</b> .....  | <b>73</b> |
| <i>Gerbson Santos</i>  |           |

*Vou aprender a ler*

*Pra ensinar meus camaradas*

*Vou aprender a ler*

*Para ensinar meus camaradas (Roberto Mendes)*

Com o trecho da música cantada por Maria Bethânia, em seu clássico *Brasileirinho*, apresentamos a décima quarta edição da Revista Comsertões. O presente conjunto de textos é marcado pela pluralidade temática, e por uma conexão insidiosa com a historicidade do interdito, do interdiscurso, do estar entre fronteiras e encarnar a exceção, a insurgência, o imprevisto. Ao mesmo tempo, formas singulares de ensino se apresentam nessas páginas: a começar pela potente entrevista realizada por Rosane Santana, jornalista e professora Doutora em Comunicação, no curso de Jornalismo em Multimeios. Nesse diálogo rico de ensino-aprendizagem, a grande Ialorixá Mãe Stela nos ensina o poder da resiliência histórica de um povo outrora (e ainda) perseguido, que preservou sua dignidade com a força ancestral de suas matrizes. Nessa entrevista, Mãe Stela nos conta sobre como combateu, em vida, o sincretismo religioso, salvaguardando as especificidades de sua tradição. De fato, há muito o que se aprender nessa entrevista, aprender para ensinar.

O segundo texto, escrito por Jessyca Santos e Breno Benjamin, sob a orientação deste editor, apresenta as condições de insurgência de um grupo invisibilizado, às margens do Titicaca. Trata-se dos Aymaras, esse povo transfronteiriço da América Latina, que resiste, como outros tantos povos originários, à violência colonial: “Ligados ao Lago Titicaca, estima-se que os Aymaras tenham se estabelecido às suas margens por volta de 1200 d.C., entre os territórios que hoje conhecemos como Bolívia e Peru. Por se localizar em uma região de clima árido, o lago Titicaca sempre atraiu a atenção de povos que buscavam garantir suas subsistências nesses territórios.” Assim escrevem os autores. Muito a ensinar sobre resistência e territorialidade.

O artigo escrito por Renan Silva, Tatiane Vasconcelos, Elenson Medeiros, Pedro Marcelino e Vinícius Benicio trata da situação ambivalente do professor homem na Educação Infantil, apresentando um resgate histórico e confrontando com a realidade atual, relacionada a estereótipos e dificuldades de inserção em um campo habitualmente ocupado por mulheres. O texto nos ensina sobre as diversas formas e concepções de subjetividade, com uma abordagem filosófica bastante atual.

Já o artigo redigido por Rosilene Dias Nascimento aborda “algumas das práticas das elites políticas na primeira metade do século XX e, particularmente, a participação de José Américo no contexto da época”. Assim ela nos ensina sobre o político e escritor José Américo de Almeida, autor de *A bagaceira*, precursor do *Romance de 30* e um dos mais importantes personagens da história política brasileira de 1930 a 1950. Aprendemos sobre a constituição do pensamento elitista e as marcas da contradição e da ambivalência deste escritor, filho das oligarquias, liberal e reformista, participante de um dos momentos mais intensos da história política do Brasil.

Uma pluralidade de vozes ecoa nessas páginas. Não são vozes consensuais: guardam em si contradições internas e potenciais conflitualidades, oriundas de lugares distintos nas hierarquizações que conformam nossa história social. Entretanto, tais vozes ofertam uma chance: aprendermos coletivamente a reconhecer as contradições da formação de nossos povos, suas lutas, suas barreiras, suas provisórias e precárias, improváveis talvez, reconciliações. A edição traz também um infográfico, produto da pesquisa de Lorena Moraes, Bárbara da Silva e Michele de Lima, sobre “violência contra mulheres do campo, das águas e das florestas”, desvelando dados que precisam ser analisados como elementos de ensino de políticas públicas necessárias e urgentes.

Por fim, nada mais oportuno do que finalizarmos essa edição com a instigante resenha sobre o “O tempo na educação contemporânea” de Gerbson Sousa. Assim ele escreve: “Desse modo, o professor parece trabalhar sempre de olho no relógio da fábrica, enquanto a esteira-rolante passa com o aluno sobre ela, e neste cabe o docente imprimir-lhe rapidamente testes avaliativos e controle da “qualidade” de ensino-aprendizagem. Daí cabe o questionamento: “de quem é o tempo, [...] quem o estabelece e controla?”

(Carbonell, 2016. p. 150)”. Não sabemos a resposta de um leitor-modelo a que se destina esse texto. Mas sentimos que o tempo de hoje tem nos desafiado a acelerar as mudanças necessárias para o porvir. O que a leitora ou o leitor pensa a respeito?

Nossos mais profundos agradecimentos aos autores e autoras que passaram pelo tempo da espera de nosso fluxo, cumprindo os prazos e apresentando suas revisões. Agradecemos aos pareceristas todos, sobretudo às professoras Miriam Ferreira de Brito e Edilane Ferreira da Silva. Agradecemos ao professor Fábio Ronaldo da Silva, o mais novo integrante da Equipe Editorial da Revista Comsertões. A Rafaela da Silva Lima e a Jaqueline Aquino Rodrigues, na assistência mais primorosa e cuidadosa, paciente e responsável, da Revista.

Que possamos aprender a ler, no sentido mais plural e multidimensional que esses tempos exigem, para ensinar nossos camaradas, como diria Roberto Mendes, na voz atemporal de Bethânia.

Um bom aprendizado a todas e todos!

18 de dezembro de 2023

João José de Santana Borges

## ENTREVISTA: MÃE STELLA DE OXÓSSI<sup>1</sup>

ROSANE SOARES SANTANA<sup>2</sup>

Ela completa este ano (1999) seu 60º de iniciação. Maria Stella de Azevedo Santos, 73 anos, é hoje a mais importante mãe-de-santo viva do Brasil. À frente do terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá, no bairro de São Gonçalo do Retiro, de tradição iorubá (grupo étnico da Nigéria, Togo e República do Benin, também denominado nagô no Brasil), desde junho de 1976, é uma líder respeitada sobretudo pelas posições firmes que tem tomado em defesa da preservação dos rituais do candomblé, combatendo o sincretismo religioso. O sincretismo, segundo ela, não faz mais sentido na atualidade, sendo um resquício da escravidão, quando o negro não possuía liberdade para expressar suas manifestações religiosas. Ao longo de quase 100 anos, o Ilê Axé Opô Afonjá, fundado em 1910 por mãe Aninha, transformou-se num foco de resistência da cultura iorubá no Brasil, mantendo a tradição dos rituais tal qual no continente africano, de onde os negros daquela nação vieram em massa para o mercado de escravos na Bahia, em fins do século XVIII e começo do século XIX. Os resultados dessa resistência podem ser sentidos hoje em várias manifestações da cultura e da vida baianas. Na culinária e na música, a influência iorubá se faz presente, apesar dos três séculos de escravidão e opressão a que foram submetidos os africanos no Brasil. A religião do culto dos orixás, segundo Mãe Stella, trazida no coração dos africanos, permitiu a proliferação do axé e fez com que o negro sobrevivesse a todo sofrimento. Em 1992, ao lançar o livro “Meu Tempo é Agora”, Mãe Stella quebrou a tradição de oralidade de sua cultura, para elaborar uma espécie de manual de procedimentos que devem ser seguidos pelos filhos-de-santo do Axé Opô Afonjá (Casa da Raiz de Xangô). Em “E Daí Aconteceu o Encanto”, fala sobre a vida de Mãe Aninha, uma das ialorixás mais importantes deste século (séc.XX), ao lado de

---

<sup>1</sup>Entrevista originalmente publicada na Revista Neon, Abril 1999-Ano 1-Nº4.

<sup>2</sup>Rosane Santana é jornalista (UFBA), pesquisadora (PósCom-UFBA/INCT.DD) e professora da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Tem doutorado e pós-doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas (PósCom-UFBA/PPGCP-UFPR/INCT.DD) e mestrado em História Social (PPGH-UFBA).

**Mãe Senhora, que também dirigiu aquele terreiro. Há dois anos (1997), Mãe Stella surpreendeu, mais uma vez, colocando uma homepage do Axé Opô Afonjá na internet, que já recebeu mais de 16 mil cartas de todo o mundo. Em entrevista à jornalista Rosane Santana, de Neon, Mãe Stella fala de sua luta para que o candomblé seja hoje uma religião respeitada; dá boas vindas ao Arcebispo Primaz do Brasil, D. Geraldo Majella Agnelo, e conta por que só agora decidiu pelo tombamento do terreiro pelo Ministério da Cultura.**

*Neon – Negros de diversas nações africanas vieram para o Brasil em três séculos de escravidão. Em fins do século XVIII e começo do XIX, o reino dos iorubá (nagôs) forneceu, regularmente, negros para o mercado de escravos, que desembarcaram em grande quantidade na Bahia, cuja cultura aqui se tornou hegemônica. Além do culto aos orixás, que outras características o Ilê Axé Opô Afonjá, um dos focos da resistência iorubá no Brasil, mantém em comum com aqueles povos?*

**Mãe Stella** – Todo ritual interno, quase na íntegra, nós fazemos como foi aprendido. Temos o idioma, os cânticos...O idioma que nós falamos aqui, o iorubá, é aquele arcaico. Tanto que muita coisa que a gente fala, atualmente, eles já não entendem mais, porque o ioruba tem muitos dialetos e falamos aqui o de séculos passados. Só os velhos entendem. Eles vibram quando ouvem a gente falar, porque nunca mais ouviram esse iorubá. Os mais jovens entendem uma palavra ou outra. A maior marca de resistência, no entanto, foi a adoração dos orixás.

*Neon – Em suas viagens à África, que elos de ligação com a cultura iorubá na Bahia a senhora identificou?*

**Mãe Stella** – Os elos são os próprios orixás. Depois, a gente fica feliz porque sabe que uma tradição que foi segura como resistência do negro ainda se conserva como se aprendeu, quase que na íntegra, enquanto na própria Nigéria já houve modificações. Nós nos mantivemos firmes na antiga tradição. Aqui na Bahia, digo aqui em casa, porque não posso falar pelos outros.

**Neon** – *Depois de trezentos anos de escravidão e opressão, quase meio século de perseguição da polícia, preconceitos e intolerância religiosa de que foram vítimas os negros no Brasil, como a senhora explica a preservação do culto nos moldes da tradição?*

**Mãe Stella** – A força do próprio orixá. O orixá não tem barreiras, não tem estado civil, não tem cor, não tem nada. Orixá é orixá. É uma força vital que está dentro de cada ser humano. Basta aceitar ou não. Cada um de nós tem elementos dos orixás. Os elementos que adoramos, como a água, o fogo, o ar, estes elementos estão no nosso organismo. Cada um de nós tem uma partícula desses elementos. Nós nos confundimos com essas forças, elas são parte de nós mesmos. Uma vez que temos a partícula do orixá, o negro que de lá veio, trazendo no coração a força de vencer e continuar, trazendo essa força vital, isso fez com que, depois de tanto tempo de opressão e resistência, possamos nos colocar em pé de igualdade com outras religiões.

**Neon** – *A fundadora do Axé Opô Afonjá, Mãe Aninha, é de origem Grunci (negros islamizados do Sudão). Aqui no Axé Opô Afonjá existe algum ritual, alguma tradição própria daquela nação?*

**Mãe Stella** – Os pais dela eram Grunci. Mas essa tradição quase que não existe mais. Já procurei saber de pesquisadores e estudiosos que tinham tanto interesse quanto eu em saber algo mais sobre os Grunci, mas nada foi encontrado. Tem a etnia, mas não existem as práticas religiosas, pelo menos que se saiba.

**Neon** – *Aqui no Axé, Mãe Aninha não deixou nenhuma herança dos Grunci?*

**Mãe Stella** – Nós temos aqui orixás dessa nação, nós temos rituais, mas é uma coisa muito íntima, que é somente para a nação Grunci, em homenagem aos orixás e a ela também.

**Neon** – *A obra de Nina Rodrigues sobre os africanos no Brasil e a literatura de Jorge Amado, nas três primeiras décadas deste século (séc.XX), tiveram contribuição importante do babalaô e professor Martiniano Eliseu do Bonfim, filho de escravos nascido no Brasil, que viveu muitos anos na Nigéria. Também Mãe Aninha foi muito influenciada por ele, sobretudo na fidelidade aos rituais nagô. Em que medida essa influência se refletiu no terreiro do Axé Opô Afonjá?*

**Mãe Stella** – Ele foi uma pessoa de grande valor naquele tempo em que as coisas eram difíceis para o povo do candomblé. Ele descendia de africanos e tinha condições de viajar daqui para a Nigéria, e nessas viagens ele trazia elementos. Ele foi um orientador de Mãe Aninha. Por causa dele é que tempos os Obás de Xangô (conselho atuante na comunidade, responsável por zelar pelo culto daquela divindade) e tantas outras coisas, como por exemplo, a divisão espacial da roça como uma tribo africana. O continente nigeriano está reproduzido aqui. Cada orixá tem sua tribo lá, em Oyó (capital do Reino de Iorubá), Ibadan, Ketu. Aqui nesse espaço físico (100 mil metros quadrados, no bairro do Cabula), essas tribos são reproduzidas. Daí que cada orixá tem o seu dia. Tem dia de Ossain, tem dia de Ogum, tem dia de Omolú...cada um com seu ritual próprio. Seu Martiniano foi de grande importância para ela e para o Axé Opô Afonjá.

**Neon** – *Num certo sentido, a senhora retomou a linha de Martiniano, no que diz respeito à defesa da pureza nagô, ao se colocar contra o sincretismo religioso. O que a senhora acha do sincretismo?*

**Mãe Stella** - Não tem mais valor na atualidade. Uma vez que você tenha consciência do que você pratica, consciência da força de cada orixá, logo, da força das obrigações que você faz, você vê que para que sua religião tenha valor não é necessário que se misture com outra, e outra que lhe repele. Isso é resquício da escravidão. Antigamente, quando a repressão policial era intensa, a maioria dos candomblés tinha missa de São Jorge etc. e tal.

**Neon** – *Mãe Aninha utilizou rituais sincréticos para fugir da repressão, a exemplo de outras mães de santo como Menininha do Gantois?*

**Mãe Stella** - No tempo dela dava *status* pertencer à religião católica, uma nega do candomblé integrar a Irmandade da Boa Morte dava *status*. Como ela era uma figura que sempre se sobressaiu, vaidosa, evidente que ela comparecia a esses rituais para fazer uma média com a sociedade, embora sua crença fosse nos orixás. Naquele momento, isso tinha sua função política (anos 20,30) Mas se ela estivesse conosco na atualidade, ela que foi uma mulher de vanguarda (Getúlio Vargas liberou o uso de atabaques no candomblé a pedido de Mãe Aninha), teria visto que não há mais necessidade de fazer uma obrigação que é sacrificante e ainda ter que tomar benção ao bispo, ouvindo ele dizer que isso é

como acender uma vela a Deus e outra ao Diabo. Mas hoje os religiosos estão agindo de uma maneira mais humana. Sabem que tanto para o santo como para o orixá não existe barreira para a crença. Então, o diálogo, não o sincretismo, deve imperar. Com o sincretismo se engana ao outro e a si próprio.

**Neon** – *Muitos veem o sincretismo como uma religião própria dos mestiços. O que a senhora acha disso?*

**Mãe Stella** – Quem faz isso não acredita em nada. Perde a força, o axé. Não tem por que eu pegar a fitinha do Senhor do Bomfim e botar em Oxalá. Uma coisa não tem nada a ver com a outra. Só serve ao folclore e à deturpação das coisas do axé. São energias diferentes. Você sabe que orixás são forças da natureza e os santos da religião católica são espíritos elevados canonizados, beatificados. Para nós, eles são *eguns* (espírito dos mortos).

**Neon** – *A senhora não tem medo de ficar isolada enquanto líder de uma religião africana com essa espécie de nagocentrismo?*

**Mãe Stella** – Sei o que é que eu quero. A verdadeira religião por si só se valoriza. Não precisa se encostar em outra para mostrar que tem valor. Isso é medo de mudar, é querer continuar como no tempo da escravidão. Não me acho isolada, pois estou tendo apoio dos mais novos. Eles compraram a minha briga, a minha ideia. E a maioria deles não tem atitudes de sincretismo. Os mais velhos pensam que, agindo assim, estariam traindo a memória dos pais e mães de santo. Pensam, erroneamente, no meu entender, que mantendo o sincretismo estão cultuando a ancestralidade.

**Neon** – *O que mudou desde a Conferência Mundial da Tradição dos Orixás, em 1983, quando a senhora, ao lado de Menininha e Olga de Alaketo, entre outras ialorixás, divulgaram uma carta aberta contra o sincretismo?*

**Mãe Stella** – Mudou muita coisa. Os mais novos estão querendo acertar. Os velhos são um pouco teimosos. Colhi com os novos, pois eles não estão mais preocupados com essa coisa de romaria em igreja. Agora, o que se passou com os mais velhos, não se passou aqui dentro, porque eu inventei o negócio, então, minha palavra vigora. Mas muita gente achou que, quebrando o sincretismo, estaria traindo a memória da mãe de santo. Aqui também se seguia a linha do sincretismo. Mas quando cheguei aqui, vi que não tinha nada

a ver. Aqui nós conseguimos acabar com isso. Se eu morrer amanhã, e alguém quiser voltar para o sincretismo, isso não vai vigorar. Mas outras casas tradicionais, inclusive casas que assinaram o manifesto, continuam com a prática do sincretismo. Não é porque não sejam descrentes. Eu acho que elas não querem comprar briga, entrar em confronto com a memória das mães de santo. Cabe aos mais novos acordarem para a realidade das coisas e ver que não há mais necessidade dessa mistura vã, porque não constrói para lado nenhum. Como dar acarajé no pé de Santa Bárbara? Isso não tem sentido. Posso até ir a uma missa como uma atividade social, mas os rituais não podem ser misturados. Isso enfraquece toda e qualquer religião.

**Neon** – *O que a senhora achou das primeiras palavras do novo arcebispo, D. Geraldo Majella Agnelo, dizendo-se aberto ao diálogo com o sincretismo religioso?*

**Mãe Stella** – Ele é o chefe da religião Católica. Ele vem cumprir a missão dele como um católico. Hoje em dia, fala-se muito em diálogo. Então, que ele seja bem-vindo a esta Bahia de todos os orixás, de todos os santos, e que faça um trabalho humano. O discurso revela uma pessoa com muita humanidade, pois creio que, agora, no fim do século (séc.XX), todo mundo quer acertar. Se ele está trabalhando para acertar, como nós também temos trabalhado para acertar, que seja bem-vindo à Bahia, que ele faça um trabalho de pastor, e que entenda que a religião que ele pratica, como a nossa, se tiver um compromisso com a verdade e com o bem, tudo leva ao superior Olorum (divindade suprema dos iorubá), Cristo, Javé, Buda, seja quem for. Se trabalharmos em busca da perfeição, até poderemos trabalhar de mãos dadas. Quem é religioso tem de trabalhar por uma unidade.

**Neon** – *Com o lançamento do livro “Meu Tempo é agora”, em 1992, a senhora quebrou uma tradição de oralidade no Candomblé. Por que decidiu fazer isso?*

**Mãe Stella** – No próprio livro, eu digo que o que não se registra o vento leva. O escrito possibilita a pesquisa para tirar dúvidas. Fiz também com o cuidado de que os comandados por mim tenham noções de disciplina e hierarquia, que no candomblé é fundamental. Que eles aprendam a respeitar o mais velho, a se relacionar com o outro, como chegar ao pé do orixá, como entrar numa casa de santo. É um manual de orientação para a turma aqui do Axé.

**Neon** – *A homepage do Axé tem a mesma intenção?*

**Mãe Stella** – Também, porque se a gente não entrar na questão da atualidade, não anda pra frente. Então, a internet é uma forma de mostrar ao mundo o que é o candomblé. Inclusive, porque mostra fotos, e as pessoas que consultam a página têm uma ideia, mais ou menos, do que é. Isso também possibilita o diálogo com pessoas de várias partes do mundo. Não se trata de consultas e jogo de búzios, é bom que fique claro. Trata-se dos fundamentos da religião. Já recebemos cerca de 16 mil cartas. Isso foi ideia de uma filha de santo daqui, muito inteligente, que fez a coisa de uma maneira muito séria, e eu acatei.

**Neon** – *E o museu?*

**Mãe Stella** – O museu é mais uma forma de preservar a nossa religião, as nossas tradições. Tem objetos de culto, roupas do culto. Buscamos reconstruir um pouco a história dessa casa, ao longo dos anos. Quem nos visita pode ter acesso a diversos elementos da cultura Ketu, que estão no museu, e pode conhecer um pouco da nossa religião.

**Neon** – *A senhora resistiu, por longo período, ao tombamento da roça do Axé Opô Afonjá pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), quando outros terreiros de tradição nagô, a exemplo do Gantois e da Casa Branca, já haviam sido tombados. Por que somente agora aceitou essa ideia, que está sendo efetivada pelo Ministério da Cultura?*

**Mãe Stella** – É uma garantia do espaço físico da roça do Axé, frente à especulação imobiliária e às invasões. Estou cansada, já não posso mais cuidar disso aqui sozinha, e essa parceria vai ser nesse sentido.

**Neon** – *Mas isso não interfere na autonomia do culto e das tradições do terreiro?*

**Mãe Stella** – Só se aparecer um presidente evangélico (risos). Mas isso também não influirá, a menos que haja alteração na Constituição, que garante a liberdade de cultos. E na roça ninguém vai tocar.

**Neon** – *Sem folha não há orixá, a senhora costuma repetir isso. Muitos candomblés, por força da repressão policial, na primeira metade deste século (séc.XX), foram empurrados*

---

*para a periferia, onde ocupam grandes áreas verdes. Qual a importância de preservar esses espaços físicos para o candomblé?*

**Mãe Stella** – A preservação ambiental é inerente à religião do candomblé. Se você é do candomblé, tem que cultivar a natureza. Os vegetais, as pedreiras, os rios, tudo isso são elementos de adoração para nós. É evidente que a gente, se adora, tem que preservar, manter o ambiente limpo. Somos contra a colocação de oferendas (ebós) nas ruas, aleatoriamente. Há muitas reservas florestais, ainda, na Bahia, locais designados nos quais podemos colocar nossas oferendas. Não faz sentido arriar uma oferenda no Largo da Graça, por exemplo, porque vira lixo. Não deve ser assim, há locais apropriados.

**Neon** – *A cultura iorubá, a mais importante das culturas negras trazidas para o Brasil, influenciou marcadamente a Bahia. Nossa culinária e nossa música, sobretudo, estão impregnadas da herança nagô. De que forma o candomblé contribuiu para isso?*

**Mãe Stella** – Através da religião, do axé, mantivemos intacta a força de nossa cultura. Graças à força dos orixás, resistimos à opressão. Mas, é bom lembrar que a cultura iorubá permaneceu até hoje, porque a leva de africanos trazidos como mão de obra escrava, oriunda dessa nação, foi mais recente, deu-se no último século de escravidão. Conseguimos essa graça, e, por ter sido essa presença mais marcante aqui na Bahia, ficamos em condições de manter a tradição e os rituais. O candomblé tomou conta da Bahia, que é mágica por si só. Isso é uma vitória dos negros, de sua magia. A maioria das pessoas daqui são mestiças e, portanto, têm o sangue africano. Temos, então, essa energia alegre, de festa, de desinibição.

**Neon** – *As religiões africanas, entre elas o candomblé, enfrentaram muitos inimigos, ao longo dos séculos. Durante a escravidão, os senhores de engenho. Após a abolição, em 1888, a polícia e os preconceitos da elite dirigente e seu ideal europeizante, de mãos dadas com a imprensa, como relatam Nina Rodrigues e tantos outros. Qual o maior inimigo do candomblé hoje?*

**Mãe Stella** – Os maiores inimigos do candomblé, hoje, são aqueles que o praticam aleatoriamente. Os que não conhecem os fundamentos, não têm base, nem segurança no que fazem, que distorcem tudo. São os inescrupulosos. A polícia, o Estado e a Igreja

(Católica) não são mais inimigos. Inimigos são os adeptos, entre aspas, que distorcem tudo, destruindo o candomblé. Os fanáticos de outras crenças, também, mas não nos atingem.

**Neon** – *E a questão social do negro, como é vista pelo candomblé? A senhora que possui formação superior (formada em enfermagem pela antiga Escola de Saúde Pública da Bahia) não se preocupa com isso?*

**Mãe Stella** – Me preocupo, sim. O povo de candomblé tem que ter instrução. Temos, aqui, uma escolinha que forma também para a cidadania (Escola Eugênia Ana dos Santos). Damos informações sobre o candomblé, formamos essas crianças para que possam viver num mundo globalizado. Vamos introduzir informática, temos prática de capoeira, música e jogos, procuramos evidenciar as contribuições do negro no mundo atual, sua cultura. Temos oficinas que dão condições de vida futura no mercado de trabalho, para que essas crianças e adolescentes não se transformem em marginais. O Ministério da Cultura, inclusive, está apoiando a escola. O Estado também ajuda. Apesar do desemprego que vem acontecendo, aqui não temos ninguém sem ocupação (mais de 100 pessoas residem no terreiro).

---

## ÀS MARGENS DO TITICACA: HISTÓRIA, CULTURA E TERRITÓRIOS DOS AYMARAS

JESSYCA DOS SANTOS BALDUINO<sup>3</sup>  
BRENO BENJAMIN NUNES MENDOZA<sup>4</sup>  
JOÃO JOSÉ DE SANTANA BORGES<sup>5</sup>

### RESUMO

O apagamento dos povos originários nos currículos da disciplina de história, seja na graduação ou no ensino básico, é um tema em constante debate. Pesquisadores como Apolinário e Moreira (2021) indicam que a subalternização dos povos originários nas narrativas historiográficas está relacionada à pouca importância que é dada a esses povos na construção dos países a que pertencem. Nesta perspectiva, buscando romper com essa lógica colonial, o presente estudo volta-se para a história da nação Aymara a partir da constituição dos seus territórios e das respectivas narrativas que emergem desse contexto cultural e histórico. Assim, partindo de uma revisão bibliográfica, o artigo se ancora nos estudos antropológicos dos autores Damonte (2011) e Branca (2016), apresentando a cosmovisão andina e sua materialização a partir das narrativas territoriais que dão coesão ao projeto sociopolítico Aymara.

**Palavras-chaves:** Ensino; História; Aymaras; Narrativas territoriais.

## ON THE EDGE OF TITICACA: HISTORY, CULTURE AND TERRITORIES OF THE AYMARAS

### ABSTRACT

The erasure of indigenous peoples in history curriculums, whether in undergraduate or basic education, is a topic under constant debate. Researchers such as Apolinário and Moreira (2021) indicate that the subordination of indigenous peoples in historiographic narratives is related to the little importance given to these peoples in the construction of the countries to which they belong. From this perspective, seeking to break with this colonial logic, this study focuses on the history of the Aymara nation based on the constitution of its territories and the respective narratives that emerge from this cultural and historical context. Thus, starting from a bibliographical review, the article is anchored in the anthropological studies of the authors Damonte (2011) and Branca (2016), presenting the Andean worldview and its materialization based on the territorial narratives that give cohesion to the Aymara sociopolitical project.

**Keywords:** Teaching; History; Aymaras; Territorial narratives.

---

<sup>3</sup> Mestranda do PPGESA Linha 02 UNEB. Petrolina-PE. jessycasantos@gmail.com

<sup>4</sup> Mestrando do PPGESA Linha 02 UNEB. Petrolina-PE. brenobenjamin.mendoza@gmail.com

<sup>5</sup> Doutor em Ciências Sociais (UFBA). Professor Adjunto PPGESA UNEB. jjborges@uneb.br

---

## A LAS ORILLAS DEL TITICACA: HISTORIA, CULTURA Y TERRITORIOS DE LOS AYMARAS

### RESUMEN

La eliminación de los pueblos originarios en los planes de estudios de historia, ya sea en la educación universitaria o básica, es un tema en constante debate. Investigadores como Apolinário y Moreira (2021) indican que la subordinación de los pueblos originarios en las narrativas historiográficas está relacionada con la poca importancia que se les otorga a estos pueblos en la construcción de los países a los que pertenecen. Desde esta perspectiva, buscando romper con esta lógica colonial, este estudio se centra en la historia de la nación aymara a partir de la constitución de sus territorios y las respectivas narrativas que emergen de este contexto cultural e histórico. Así, a partir de una revisión bibliográfica, el artículo se ancla en los estudios antropológicos de los autores Damonte (2011) y Branca (2016), presentando la cosmovisión andina y su materialización a partir de las narrativas territoriales que dan cohesión al proyecto sociopolítico aymara.

**Palabras clave:** Enseñanza; Historia; Aymaras; Narrativas territoriales.

### 1. INTRODUÇÃO

A historiografia ainda falha ao narrar a história dos povos originários sem dar o devido destaque para suas atuações e singularidades. Nos currículos dos cursos de história é comum nos depararmos com a sistematização do ensino da disciplina por blocos, como se a História fosse uma grande linha do tempo, para que os conteúdos possam ser melhor compreendidos. O indígena aparece nos conteúdos sobre o Brasil Colônia e colonização da América, mas não aparece nos conteúdos sobre a história moderna e contemporânea, como se num passe de mágica deixasse de existir. São raras as disciplinas que abordam questões relacionadas aos povos originários durante esses períodos históricos.

Conhecemos pouco sobre a história das populações indígenas do nosso país e dos demais países que hoje integram a Abya Yala. Apolinário e Moreira (2021) apontam diferentes razões para a ausência de conteúdos relacionados aos povos originários na historiografia, sendo as mais usuais a escassez de fontes históricas e o suposto desaparecimento desses povos nas regiões colonizadas. Ao abordarem estudos antropológicos e históricos recentes, as autoras afirmam que a escassez de fontes não pode ser tomada como explicação para a ausência dos povos originários nessas narrativas, principalmente no período colonial, pois existem registros sobre as legislações

indigenistas coloniais e diversos materiais que abordam um intercâmbio de práticas entre os povos indígenas e os portugueses.

Nessa perspectiva, entende-se que as razões para a marginalização dos povos originários nas narrativas historiográficas partam de outros princípios, sendo eles a irrelevância atribuída aos indígenas para a construção do Brasil e de outras nações, o estigma dos “vencidos da história” que ainda lhe são atribuídos, e, em destaque, as concepções colonialistas que resistem nas correntes historiográficas predominantes nos programas de pós-graduação do Brasil e do exterior (APOLINÁRIO; MOREIRA, 2021).

Esse cenário tem ganhado novos rumos em virtude das importantes manifestações de organismos internacionais como o convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas da ONU. A primeira onda rosa na América Latina também foi um importante propulsor no âmbito da política, a qual propiciou a emergência desses povos nas agendas políticas dos países, mesmo que desde uma ótica que priorizasse a tutela do Estado em detrimento de maior autonomia e emancipação. Graças ao ativismo indígena e a mobilização de governos nacionais, que culminaram nas manifestações desses organismos internacionais, o estudo e a inserção dos povos originários na academia vêm ganhando cada vez mais relevância nas últimas décadas.

Nesse sentido, pensando no contexto do sul global, o processo colonial e a ocupação de territórios originários e os genocídios perpetrados pelos colonos fez com que uma pluralidade de povos fosse submetida a uma intensa aniquilação física e epistêmica. Contudo, a permanência contemporânea dos povos originários em seus territórios aponta para a resistência histórica e capacidade de organização política elaborada como forma de reivindicar seus direitos culturais e territoriais.

No âmbito nacional, esses embates ocorrem entre a estrutura hegemônica de dominação, no caso do Brasil, a elite política agrária e madeireira e os grandes latifundiários e as respectivas populações originárias circunscritas em território nacional. Em entendimento com a agenda política indígena, antropólogos e historiadores brasileiros passaram a articular a produção acadêmica com o movimento indígena, ocasionando o surgimento de pesquisas direcionadas aos interesses desses povos, assim como a

renovação de práticas teórico-metodológicas e propostas interdisciplinares (APOLINÁRIO; MOREIRA, 2021).

Paralela a essa tipologia de população originária dispersa em um único território nacional existem, embora menos debatida que as primeiras, os povos originários transfronteiriços. Estes povos se encontram dispersos ao longo dos limites nacionais de dois ou mais Estados, seja pela própria delimitação das fronteiras artificiais no processo de colonização ou devido a outros fatores sociopolíticos contemporâneos que implicaram no deslocamento forçado dessas populações a Estados fronteiriços. De acordo com a Iniciativa Território Indígena e Governança, existem hoje 108 povos indígenas transfronteiriços na América Latina.

Entre esses povos, destaca-se a nação Aymara, conhecidos como um dos povos indígenas que mais relevância adquiriu, inclusive por seu idioma ter sido adotado como oficial em dois países da região, Bolívia e Peru. Este grupo habita a região do lago Titicaca desde tempos pré-colombianos e permanece, ainda, no noroeste da Argentina, norte do Chile, ocidente da Bolívia e no sudoeste do Peru, tendo maior prevalência nesses dois últimos países.

Embora a delimitação das fronteiras artificiais no processo colonial tenha separado essas populações ao longo dos quatro países mencionados, os elementos que constituem a Nação Aymara seguem existindo. Nesse sentido, é importante pensar a Nação Aymara como uma organização sócio política originária que há séculos vem resistindo o subjugo de outros povos, como os Incas, a ordem colonial e, contemporaneamente, o subjugo neocolonial oriundo das políticas (ou da ausência delas) dos Estados Modernos que se estabeleceram sobre seus territórios.

Tendo tais questões em vista, o presente estudo volta-se para a história dos povos Aymaras a partir da constituição dos seus territórios, fundamentando-se na obra *Construyendo territorios: narrativas territoriales aymaras contemporáneas* (2011) de Gerardo Damonte, PhD em Antropologia. Trazendo também as contribuições dos teóricos Domenico Branca com a tese *“La Nación Aymara Existe”: Narración, Vivencia e Identidad Aymara en el Departamento de Puno, Perú* (2016) e Dalton Delfini Maziero com o artigo *O conceito do Sagrado - Educação e sincretismo entre os aymaras* (2010).

## 2. OS AYMARAS

Ao buscarmos rapidamente pelo termo “Aymara” ou “Aimaras” no google, nos deparamos com definições que beiram o reducionismo, resumindo um dos povos indígenas mais conhecidos do mundo a suas vestes coloridas, cultivo da coca e a criação de lhamas e alpacas<sup>6</sup>. No entanto, muitos desconhecem a importância histórica que os povos Aymaras possuem para o entendimento não apenas da história andina e do continente, mas das culturas e identidades que compõem esses territórios. Neste sentido, buscando difundir a importância dos Aymaras para a compreensão da história dos povos originários, introduzimos uma breve exposição sobre suas origens e cultura.

Ligados ao Lago Titicaca, estima-se que os Aymaras tenham se estabelecido às suas margens por volta de 1200 d.C., entre os territórios que hoje conhecemos como Bolívia e Peru. Por se localizar em uma região de clima árido, o lago Titicaca sempre atraiu a atenção de povos que buscavam garantir suas subsistências nesses territórios. Assim, ao longo da história, os Aymaras tiveram que lidar com uma série de invasões, sendo as invasões do Incas e Espanhóis as mais conhecidas (MAZIERO, 2010).

Em seus estudos antropológicos, Branca (2016) buscou explicações para a origem da expressão *nación aymara* – nação aymara – partindo da frase “Bienvenidos a Ilave Capital de La Nación Aymara”, disposta no letreiro de boas-vindas do distrito de Ilave, na região de Puno no Peru, a antropóloga narra que embora o letreiro seja mais contemporâneo, a expressão *nación aymara* já era encontrada em 1612, no vocabulário de Ludovico Bertonio, padre jesuíta.

A distância de 400 anos entre a utilização da expressão pelo padre Ludovico, em seus registros, e o letreiro exposto no distrito de Ilave somada às mudanças ocorridas ao longo desses séculos, levou Branca (2016) e outros pesquisadores a acreditarem que talvez essa expressão tenha sido ressignificada com a passagem do tempo, assim, a nação aymara de que o padre jesuíta falava talvez não fosse a mesma difundida em Ilave. Isto se deve ao fato de que a linguagem é povoada por símbolos, e esses não são estáticos, transcendem os significados e dependem de interpretações (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2022).

---

<sup>6</sup> Ver o site <https://psicologiyamente.com/cultura/aimaras>

Nessa perspectiva, sabendo que tais interpretações precisam levar em consideração os contextos históricos envolvidos nos usos de tais expressões, Branca (2016) se volta às raízes etimológicas desta expressão, salientando que o radical *marka* na perspectiva do padre Ludovico estaria relacionado à ideia de lugar, população. Sendo as variações *marka masi* e *markani* associadas à ideia de cidadão e conterrâneo. Essas variações indicam que essa expressão era utilizada para se referir aos povos que viviam naquele espaço e pertenciam ao mesmo grupo, não mencionando especificamente a população Aymara.

Branca (2016) atenta que falar em nação Aymara ou Aymar *marka* em contextos históricos e geográficos distintos pode resultar em entendimentos diferenciados, pois foi somente a partir dos anos 70 do século XX que essa expressão passou a ser empregado nos significados político e identitário que conhecemos hoje. Nesta perspectiva, ao trazer as contribuições do linguista Rodolfo Cerrón-Palomino, ressalta:

A voz ‘aymara’ não denotava em origem nem o idioma nem os conjuntos de pessoas que falavam o que atualmente é conhecido como ‘língua aymara’. Senão, designava um grupo étnico da região sul do atual território peruano” (CERRÓN-PALOMINO, 2013, P. 65 *apud* BRANCA 2016, tradução nossa).

A citação acima confirma que a expressão nação Aymara era direcionada aos povos que falavam a mesma língua, sendo estes conhecidos como *collas* e aymara sua língua. Passando por esse conjunto de significados, percebe-se que a língua aymara tinha – tem – uma grande influência nesse território, que passou a ser utilizada para denominar esse grupo étnico. Historiadores como Maziero (2010) afirmam que a língua é o bem mais precioso dos Aymaras, pois é ela quem determina quem pertence ou não ao grupo.

Quanto às crenças e costumes, com a invasão dos Incas e espanhóis os Aymaras ficaram na região do Altiplano, onde sofreram imposições de cunho político e religioso. Contudo, não deixaram de lado suas crenças, passando a praticá-las de forma tácita. As *huacas* são uma das manifestações religiosas mais antigas desses povos, elas correspondem a lugares ou objetos sagrados, podendo ser uma montanha, uma rocha ou até mesmo o Lago Titicaca (MAZIERO, 2010).

As crenças Aymaras não se direcionam à figura de um deus específico, assim, se aproximam do culto animista, no qual não existe separação entre o mundo físico e o

mundo espiritual, se dedicando ao culto da natureza e entidades que vagueiam pela região do Altiplano (MAZIERO, 2010). Atualmente, muitas crenças Aymaras estão amalgamadas às expressões religiosas dos povos invasores, como será evidenciado posteriormente. Sabemos que falar de sincretismo religioso seria equivocado, pois a missão civilizadora dos europeus durante a colonização da Abya Yala subjugou traços culturais e religiosos dos povos nativos. Sendo a resistência dos nativos em manter suas práticas, ainda que de forma velada, a responsável por ocasionar as hibridações conhecidas no presente. Além dos aspectos evidenciados neste tópico, é fundamental que se compreenda a constituição do território dos Aymaras, a região do Altiplano, assim como sua organização espacial, ambos abordados nos tópicos seguintes.

### 3. BREVE HISTÓRIA TERRITORIAL AYMARA

Em estudo introdutório sobre a constituição do espaço que hoje compreende a região do altiplano boliviano e peruano, região onde se estabeleceram os aymaras, conhecido em língua indígena como *Qollao*, Damonte (2011) pontua que estes estiveram conformados por um conjunto de unidades político-territoriais, conhecidas comumente como "reinos". Nesse sentido, é evidenciado que a forma de organização espacial e política desses reinos seguiam o mesmo princípio organizativo encontrado em outras comunidades andinas, como a discontinuidade territorial, a dualidade e a hierarquização espacial, além da própria distinção étnica ao adotar a língua Aymara como uma língua comum.

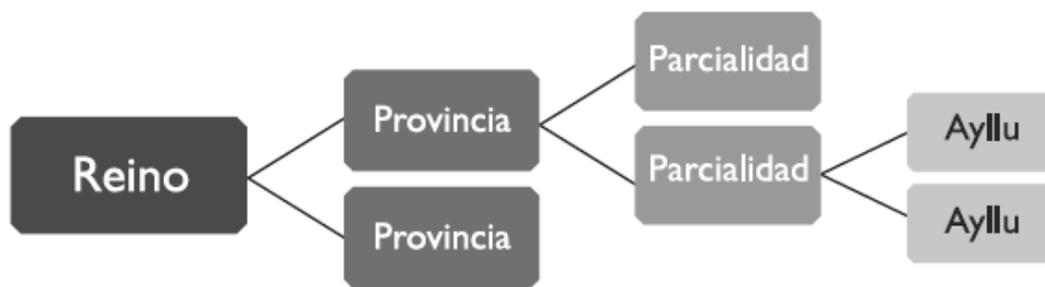
Dentre os reinos que compunham a Nação Aymara, o que é mais utilizado como referência entre os estudiosos é o Reino Lupaca, também utilizado por Damonte para descrever a maneira que se organizava e se governava o espaço social altiplânico.

É sugerida, através da visita de Garci Diez de San Miguel por volta de 1567 e ao achado de evidências arqueológicas, a existência de um Reino conhecido como Lupaca. (DAMONTE, 2011 *apud* MURRA, 2002). Estima-se que cerca de 100,000 pessoas habitavam esse reino, o qual era composto por sete unidades administrativas menores, como estados ou províncias: Zepita, Yunguyo, Pomata, Juli, Llave, Acora e Chucuito, hoje pequenos povoados ao redor do lago Titicaca no lado peruano. Dentro de cada uma

dessas sete subdivisões territoriais do Reino Lupaca, existia um centro religioso ou político conhecido como *cabecera*.

No que diz respeito à organização dessas subdivisões provinciais, Damonte (2011) afirma que havia uma nova divisão dual dentro dessas províncias, aqui chamadas de parcialidades. Por sua vez, cada parcialidade se dividia em duas seções, as quais eram compostas por mais de um *Ayllu*<sup>7</sup>. Os *ayllus* normalmente também se dividiam em dois setores.

**Imagem 1:** Nível de organização territorial no Qollao pré-inca



**Fonte:** DAMONTE, 2011, p. 30

Para entender essa divisão territorial, é importante resgatar os conceitos de territorialidade descontínua, dualidade e hierarquização, mencionados anteriormente como elementos territoriais estruturantes das comunidades andinas.

A respeito da territorialidade descontínua dessas unidades administrativas, deve-se levar em conta que “no espaço político do mundo andino, não foram prioritárias a extensão nem a circunscrição territorial, estas dependiam da funcionalidade na adaptação do manuseio dos recursos e das relações de produção” (SANTISTEBAN, 1997, p. 75-76, tradução nossa). Tendo claro a ideia de territorialidade descontínua para as comunidades andinas, Mendoza (2015) argumenta que à medida que as primeiras formações estatais começaram a se desenvolver, os diversos *ayllus* espalhados ao longo do território foram

<sup>7</sup> Definido como “um grupo de famílias unidas por uma linhagem e cultura comum que trabalham de maneira coordenada em terras sob uma direção político-administrativa comum” (DAMONTE, 2011, p. 28, tradução nossa).

trasladados aos âmbitos políticos de maior escala. Contudo, essa maior concentração de *ayllus* não presumiu uma delimitação rígida dos territórios. Para Santisteban, (1995, p. 75-76, tradução nossa), “não deve ter existido o conceito de fronteira linear precisa, que indicaria a soberania estável de um senhorio ou de um Estado sobre um território delimitado”.

Além disso, Mendoza (2015) chama atenção para a emergência da territorialidade descontínua como uma resposta das populações andinas diante da necessidade de dispor de diversas fontes de recursos espalhadas ao longo dos territórios para a prevenção em situações de crise. Para ele (2015, p.4), “a acidentada e difícil geografia, somada, às vezes, a imprevisíveis fenômenos climáticos possibilitou que nossa civilização ancestral se desenvolvesse de maneira inteligente”.

Assim como Santisteban (1997), Damonte (2011) também entende que a territorialidade descontínua esteve vinculada a duas características organizativas produtivas importantes e comuns à região pan-andina. Primeiramente, ele a relaciona com a existência dispersa de vários *ayllus*<sup>8</sup>. Segundamente, ao manejo dos pisos ecológicos<sup>9</sup>. Na visão do autor, era justamente a capacidade de manusear esses diferentes pisos ecológicos que lhes garantia a possibilidade de ter uma grande variedade de cultivos e driblar as crises climáticas, as épocas de sementeira e de pós-colheita. “A este sistema de produção se chama “archipelago”, podendo se configurar a partir do acesso a múltiplas porções de terra descontínua em um ou vários vales” (DAMONTE, 2011, p. 28). A partir dessa relação estabelecida entre *ayllus* e apropriação dos pisos ecológicos, o autor sugere que a descontinuidade territorial se trataria de uma aglomeração de territórios onde a continuidade era administrativa, política e étnica, mas nunca territorial.

---

<sup>8</sup> Ver Maria Rostworowski em História del Tahuantinsuyu (1988).

<sup>9</sup> De acordo com a tese formulada em 1938 pelo geógrafo peruano Javier Pulgar Vidal, os pisos ecológicos são uma classificação baseada nos pisos altitudinais, a flora e a fauna presente, assim como a sabedoria ancestral e as técnicas herdadas pelas populações indígenas em determinadas regiões. Javier Pulgar classificou o território peruano em oito regiões naturais distintas, levando em conta aspectos toponímicos, geomorfológicos, climáticos, de flora e fauna, econômicos e altitudinais. Uma aproximação ao conceito de piso ecológico em português seria o de ecossistema. Ver Javier Pulgar Vidal em *Las ocho regiones naturales del Perú*. (2014)

O segundo conceito importante é o de dualidade, refletido com intensidade na divisão territorial do antigo Reino Lupaca: províncias, parcialidades e *ayllus*. Damonte (2011) afirma que essas metades eram conformadas pelas referências espaciais, sendo mais comum a divisão entre a metade de cima e de baixo. Sobre a hierarquização, é destacado no estudo do autor que a importância das províncias era dada através da sua *cabecera*. No que diz respeito às parcialidades e *ayllus*, sua importância estava na proximidade dos seus centros aos espaços sagrados e de cerimônia religiosa, como os morros ao redor do lago Titicaca. "Assim, os *ayllus* cujo "centro" estava mais próximo às orelhas do lago se encontravam em um nível hierárquico maior do que os que estavam em regiões mais distantes" (DAMONTE, 2011, p.29).

#### 4. TERRITÓRIOS E NARRATIVAS TERRITORIAIS AYMARAS

Concebendo o território como um espaço de luta e resistência, Lopes de Souza (1995) propõe três conceitos importantes para pensar as relações de poder e domínio que podem se estabelecer em um determinado território. Na visão dele seriam: a territorialidade, que identifica as relações de poder constituintes de um determinado território; territorialidades, que sinaliza os tipos de território existentes; e territorialismo, que aponta para o controle exercido sobre um dado território.

Damonte (2011) afirma que as comunidades Aymaras da zona do lago Titicaca mantiveram ao longo dos séculos uma relação estreita com o espaço em que se assentaram, perpassando a ideia de ocupação física do território e abarcando também territórios próximos conhecidos, mesmo que não os habitassem propriamente. Nesse sentido, a narrativa de identidade Aymara que emerge desse contexto geográfico foi evoluindo até se constituir como uma narrativa territorial clara e delimitada ao longo das décadas. Damonte (2011) reitera que a identidade territorial dos Aymaras se manifesta a partir de um sentimento de adscrição que é comum a um povo ou uma nação. O autor menciona também a língua Aymara como forte demarcador de identidade comum, além de mencionar a religião andina ao citar os montes sagrados como marcadores de um espaço Aymara compartilhado e que chegam a lugares longínquos como o norte do Chile.

Em relação à situação dos Aymaras no alto andino contemporâneo, ele considera que a memória coletiva dessa população se concentra em dois âmbitos do passado social.

Primeiramente, nas próprias formas indígenas de organização político-administrativa-territorial: reinos, impérios, *ayllus* e autoridades religiosas. Na visão do autor, são estas formas de tradições históricas que dão legitimidade às reivindicações territoriais que buscam redesenhar as fronteiras étnicas e comunais apagadas pela experiência colonial. E, por outro lado, a própria reprodução da vida social Aymara a partir de aspectos originários como os rituais associados à terra e a aos seus territórios, sejam estes religiosos, cerimoniais ou econômicos.

A partir da análise feita por Damonte (2011), vemos três importantes dimensões para operacionalizar a relação entre indivíduos e espaços: a simbólica, a econômica e a política. No âmbito simbólico, é atribuído ao espaço físico um significado e uma identidade; no econômico, é estabelecido a reprodução econômica das comunidades; e no político, as respectivas formas de autoridade e administração dos espaços sociais. Desse modo, as narrativas territoriais e os territórios, dois elementos autoconstitutivos, são compreendidos como produtos sociais e como projetos políticos, sendo praticamente impossível pensar um sem a existência do outro. As narrativas territoriais aymaras que emergem desse contexto compreendem aspectos amplos, como a religião, a economia, a comunidade e a Nação Aymara em uma ótica mais ampla. É através delas que se tenta legitimar práticas político-territoriais, já que o sentimento e o conteúdo presentes nas narrativas territoriais aymaras se relacionam diretamente com elementos históricos e culturais.

Damonte (2011) destaca cinco características importantes presentes nas narrativas territoriais: primeiramente, toda narrativa territorial tem seu fundamento na história, as quais se atualizam e se constituem a partir de práticas ancestrais, da história oral e da memória coletiva; segundo, elas são sensíveis ao contexto social no qual vivem os membros da comunidade que as produzem; em terceiro lugar, a impossibilidade de existir uma narrativa territorial individual, já que elas sempre associam um determinado espaço a um grupo social, nunca a um indivíduo; em quarto lugar, as narrativas territoriais se interrelacionam e apoiam umas às outras, fortalecendo possíveis projetos políticos; por fim, as narrativas territoriais são mais definidas pelos sentimentos de adscrição do que propriamente pelo domínio ou pela ocupação territorial. Para efeitos introdutórios, optamos por priorizar as narrativas territoriais religiosas, embora a análise das narrativas

territoriais de caráter econômico, político e identitário seja importante de igual maneira, visto que existe uma afinidade entre elas.

## 5. NARRATIVAS TERRITORIAIS RELIGIOSAS

As narrativas territoriais da religiosidade andina se definem a partir do reconhecimento e localização dos morros: *Achachillas*<sup>10</sup> e *aypus*<sup>11</sup>, os quais têm grande importância religiosa para as comunidades locais. Zuidema (1989) revela a dupla função desses morros ao pontuar que eles são entendidos tanto como divindades quanto como elementos geográficos de demarcação do espaço. Damonte (2011) chama a atenção para os processos de hibridização cultural ao pontuar que, embora muitos dos morros-divindades se mantenham até hoje, o processo colonial fez com que divindades católicas, como a Virgem de Copacabana no lado boliviano do lago Titicaca, incorporassem as mesmas características religiosas e de demarcação territorial tidas anteriormente somente nos morros. "Os morros são identificados e venerados por meio de histórias orais que contam como o morador comum entra em comunicação com o divino, bem como por meio de práticas sociais que incluem a realização de rituais de entrega de oferendas aos morros" (DAMONTE, 2011, p.99, tradução nossa).

Contudo, é importante ter em conta que os morros não são todos iguais. As populações Aymaras reconhecem diferenças entre esses morros, tanto no que diz respeito ao seu poder quanto à sua função. Existe um morro/divindade específico para auxiliar em cada necessidade do povo Aymara, seja em momentos de oferendas relacionadas aos trabalhos com os animais, festas e cerimônias de semeadura ou de colheita. "Nestes

---

<sup>10</sup> "Dentro do conceito de seres sobre-humanos, os Achachilas, juntamente com a Pachamama, constituem a categoria mais importante. Eles são os grandes protetores do povo Aymara e de cada comunidade local. Tal como as montanhas e as colinas, que são as suas casas, elas abrigam o homem. Existe uma relação filial entre os Aymaras e os Achachilas, porque estes últimos são espíritos de ancestrais remotos, que continuam próximos de suas cidades. Supervisionando a vida de seus entes queridos, eles compartilham seus sofrimentos e tristezas e os enchem de bênçãos" (VAN DEN BERG. 2005, p. 15-16, tradução nossa).

<sup>11</sup> "Título de honra que significa 'Senhor' e é dado especialmente aos Achachilas e também ao Deus cristão" (VAN DEN BERG. 2005, p. 15-16, tradução nossa).

“tributos” à Mãe Terra, que incluem o “*chacchado*<sup>12</sup>” de folha de coca e a libação de álcool, as famílias sob a direção de um *jilakata*<sup>13</sup> ou perito cerimonial pedem proteção aos *achachillas* ou avós guardiões” (DAMONTE, 2011, p.105, tradução nossa).

O autor sustenta, então, que as narrativas territoriais são em sua essência representações discursivas sobre esses lugares, que também acabam por ser constituídos como espaços culturais próprios. Nesse sentido, as narrativas territoriais aymaras incluem não somente os lugares conhecidos a partir da experiência coletiva de uma determinada geração, mas abarca, também, lugares longínquos e apropriados por direitos históricos, como os morros que estão localizados no norte do Chile, aos quais os Aymaras pedem proteção, mesmo que eles nunca os tenham visto propriamente. Outra característica importante sobre os morros-divindades na cosmovisão Aymara é que além de possuírem diferentes hierarquias e funções, eles também podem ter distinções de gênero. Por exemplo, para as comunidades de Copacati Bajo (Bolívia) e Chaapampa (Peru) existe uma complementaridade entre os morros Juana (mulher) na Bolívia e o morro Capilla (homem) no Peru (DAMONTE, 2011). Através de relatos orais de moradores do povoado Aymara Jachoco, o autor demonstra que embora os morros estejam divididos pelos estados nacionais, para essas populações os morros indicam lugares, não fronteiras.

Esses morros são de todos, são das comunidades onde os morros estão localizados, mas também são nossos, das comunidades vizinhas que estamos próximos ao morro, inclusive pode vir gente de qualquer comunidade ao morro. Esses morros não têm dono, esses morros têm um dono, mas o dono somos todo o conjunto dos que vivemos nesta cidade. (Morador de Jachocco) (DAMONTE, 2011, p.105, tradução nossa).

Como evidenciado, os morros definem um espaço social comum que para as populações Aymaras não pode ser separado pelas fronteiras artificiais dos estados modernos na região. Damonte (2011), vê nessa compreensão territorial Aymara um

---

<sup>12</sup> Prática de mastigar continuamente folhas de coca, às vezes misturadas com pedaços de cal ou outros componentes, e ir gradualmente formando uma bola. Diccionario de americanismos, 2010. Asociación de Academias de la Lengua Española. Disponível em: <https://www.asale.org/damer/>

<sup>13</sup> Autoridade comunal nativa que cumpre os costumes dos ancestrais aymaras. Dentro do ayllu, o Jilakata é a autoridade máxima que todos devem respeitar. INDICEP, I. (1973). El Jilakata: Apuntes sobre el sistema político de los Aymaras. *Allpanchis*, 5(5), 33–44. <https://doi.org/10.36901/allpanchis.v5i5.374>

entrelaçado entre as respectivas narrativas territoriais religiosas e a narrativa nacional étnica, já que a narrativa religiosa, através dos morros identificados pelas populações aymaras, implica necessariamente um ordenamento geográfico amplo, incluindo o norte do Chile, sul do Peru e norte da Bolívia.

Ao pensar no conceito de território, a primeira concepção que frequentemente nos vem à mente é a ideia de território nacional vinculado aos estados-nacionais. Como bem explicitado por Hobsbawm (1998), as nações emergentes e vitoriosas sempre reclamaram um território geográfico seu. Por essa razão, não é raro a ideia de um território nacional unificado e indivisível nos projetos nacionais em todo o mundo. Anderson (1993) pontua que o processo de consolidação de um território nacional dominante sempre resultou na conquista dos “outros”, especialmente nos países latino-americanos onde a elite criou liderou a independência e pensou modelos de nação nos quais as populações originárias e seus territórios deveriam ser integradas às áreas da unidade nacional. Chatterjee (1993) também analisou a maneira que as nações criadas a partir de uma base colonial não foram capazes de integrar devidamente as maiorias étnicas nos Andes, embora tenham tentado através de seus projetos nacionais de mestiçagem criar uma certa uniformidade nacional e apagar as fronteiras étnicas e territoriais dos povos indígenas em seus países.

Na contemporaneidade, a crise do estado-nação como um paradigma unitário fez com que um conjunto de nacionalidades indígenas historicamente subalternizadas e excluídas das dinâmicas de poder circunscritas em respectivos Estados se levantasse e reivindicasse seus direitos culturais e territoriais. Damonte (2011) conclui que nesse processo de fazer visível a reivindicação da identidade diferenciada e dos direitos territoriais autônomos, as populações aymaras se articularam e desenvolveram plataformas políticas indígenas que, questionando a legitimidade das unidades político-administrativas nacionais e, nos casos mais radicais, a mesma unidade nacional-territorial, conseguiram um êxito sem precedentes ao menos no último século, cristalizado, sobretudo, na consolidação do estado plurinacional boliviano.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como foi explanado ao longo deste estudo, a nação Aymara, assim como outras nações originárias, possuem complexidades a serem compreendidas e estudadas pelas

Ciências de um modo geral. Por uma perspectiva histórica, as narrativas territoriais da Nação Aymara podem ser adotadas nos currículos da disciplina de história para elucidar questões relacionadas à cultura andina, à constituição dos territórios do Altiplano e a própria compreensão da formação do Estado Moderno, com todos seus marcos territoriais, posto que os Aymaras são parte fundamental da história da Abya Yala.

Neste estudo, as narrativas territoriais assumem um papel preponderante para pensarmos as formas como a Nação Aymara se articula em plataformas políticas e identitárias, prezando pela historicidade e ancestralidade presentes nos relatos orais, na memória coletiva, no compartilhamento de crenças e tradições milenares, as quais, invariavelmente, se entrelaçam à cosmovisão Aymara e fomentam sentimentos de pertença aos seus territórios históricos apropriados pela experiência colonial e suas demarcações geográficas abstratas. Demarcações que na cosmovisão Aymara não podem ser substituídas pela singularidade e materialidade religiosa presente nos morros-divindades e nas sobreposições e hibridizações resultantes do processo colonial que ampliaram as divindades e demarcadores geográficos originários às divindades católicas.

Destarte, contar a história desses territórios pela perspectiva dos povos originários é romper com os colonialismos que ainda persistem nos conteúdos educacionais. Sobretudo ao pensar as diversas formas de organização sociopolítica e espacial, as quais, na visão do povo originário Aymara, não obedecem aos princípios organizativos normativos, de estaticidade e de securitização, como as seguidas pelos Estados Modernos mundo afora. Nesse sentido, o conceito de territorialidade descontínua ajuda a romper a concepção universalista de território unificado e sua ocupação para a mera composição territorial de um país, priorizando, então, a ocupação e uso dos territórios a partir das respectivas narrativas territoriais originárias de caráter econômico, cultural e religioso.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. 1993 Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica.

APOLINÁRIO, J.; MOREIRA, Vânia Maria Losada. Diretório dos Índios entre recepções, traduções e novas operações historiográficas. **SAECULUM**, v. 22, p. 281-289, 2021.

BRANCA, Domenico. “**La Nación Aymara existe**”: Narración, vivencia e identidad aymara en el Departamento de Puno, Perú. 2016 592 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social i Cultural) - Facultat de Filosofia i Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona, 2016.

CHATTERJEE, P. **Nationalist Thought and the Colonial World: A Derivative Discourse**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.

DAMONTE, G. **Construyendo territorios**: narrativas territoriales aymaras contemporáneas. Lima: GRADE; CLACSO, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **Naciones y nacionalismo desde 1780**. Barcelona: Crítica, 1998.

INDICEP, I. (1973). **El Jilakata**: Apuntes sobre el sistema político de los Aymaras. *Allpanchis*, 5(5), 33–44. <https://doi.org/10.36901/allpanchis.v5i5.374>

LOPES DE SOUZA, M. “O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento”. In: De Castro, I.; Da Costa Gomez, P. y R. Lobato. **Geografia**: conceitos y temas. Rio de Janeiro: Bertrand Edit, 1995.

MAZIERO, Dalton Delfini. O conceito do Sagrado: Educação e Sincretismo entre os aymaras. **Arqueologia Americana**, 24 fev. 2010. Disponível em: <https://arqueologiamericana.blogspot.com/2010/02/o-conceito-do-sagrado-educacao-e.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MENDOZA, G. **La “territorialidad discontinua” y sus fundamentos ancestrales frente a los actuales límites geográficos reconocidos a las Comunidades Campesinas y Nativas en Perú**. Universidad de Piura. Lima, julio de 2015.

MURRA, J. 2002 **El mundo andino**: población, medio ambiente y economía. Lima: PUCP: IEP.

ROSTWOROWSKI, M. **Historia del Tahuantinsuyu**. Instituto de Estudios Peruanos (IEP), 1988.

SANTISTEBAN, F. **Desarrollo político en las sociedades de la Civilización Andina**. Lima: Fondo de Desarrollo Editorial de la Universidad de Lima. (1997)

VAN DEN BERG, H. Glosario Aymara. **Rev Cien Cult**, 2005. La Paz , n. 15-16, p. 293-298, agosto 2005. Disponível em:  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-33232005000100010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232005000100010&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 30 de outubro de 2023

VIDAL, J. Las ocho regiones naturales del Perú. **Terra Brasilis**, 2014. Disponível em:  
<http://journals.openedition.org/terrabrasilis/1027>. Acesso em: 30 de outubro de 2023  
DOI: <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.1027>

---

## TRAJETÓRIA DO PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEMÓRIAS, RESISTÊNCIAS E SUBJETIVIDADE

RENAN MOTA SILVA <sup>14</sup>

TATIANE DA ROSA VASCONCELOS <sup>15</sup>

ELENSON GLEISON DE SOUZA MEDEIROS <sup>16</sup>

PEDRO ROBERTO GONÇALVES MARCELINO <sup>17</sup>

VINICIUS MONTEIRO BENICIO <sup>18</sup>

### RESUMO

Este artigo é um recorte de uma tese cujo objetivo principal foi compreender como o conceito deleuziano de subjetividade pode funcionar em detrimento do conceito tradicional de subjetividade em uma análise micro, meso e macro da realidade do professor homem na educação infantil. Intencionou-se apresentar que a docência masculina no campo da educação infantil é considerada um recorte dentro da categoria profissional, cuja predominância é hegemonicamente feminina. Por representarem uma diversidade em seus contextos laborais, os homens que se dedicam a esta práxis encontram frequentemente barreiras das mais diversas naturezas. Para tanto, analisou-se o estigma que acompanha os micro e macro contextos das vivências do pedagogo, que está relacionado as problemáticas da divisão sexual do trabalho, do estereótipo da mulher como cuidadora e do homem como um perigo cuja masculinidade é questionada ao trabalhar na educação infantil.

**Palavras-chaves:** Educação; Professor; Filosofia da Diferença.

### ABSTRACT

This article is an excerpt from a thesis whose main objective was to understand how the Deleuzian concept of subjectivity can work to the detriment of the traditional concept of subjectivity in a micro, meso and macro analysis of the reality of male teachers in early childhood education. It was intended to present that male teaching in the field of early childhood education is considered a cut within the professional category, whose predominance is hegemonically female. As they

---

<sup>14</sup> Doutorando em Psicologia (UFPA). Doutorando. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém. Pará. Brasil. renanmota16@hotmail.com

<sup>15</sup> Doutoranda em Psicologia (UFPA). Doutorando. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém. Pará. Brasil. tatiane.psi@hotmail.com

<sup>16</sup> Doutorando em Psicologia (UFPA). Doutorando. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém. Pará. Brasil. elenson\_21@hotmail.com

<sup>17</sup> Graduando em Educação Física (UEPA). Discente. Universidade Estadual do Pará (UEPA). Belém. Pará. Brasil. pmarcelino519@gmail.com

<sup>18</sup> Bacharel em Direito (FAP). Coordenador do Núcleo de Apoio ao Estudante Faculdade Estácio do Pará (FAP). Belém. Pará. Brasil. monteirovinicius1996@gmail.com

represent diversity in their work contexts, men who dedicate themselves to this practice often encounter barriers of the most diverse nature. To this end, the stigma that accompanies the micro and macro contexts of the pedagogue's experiences was analyzed, which is related to the problems of the sexual division of labor, the stereotype of women as caregivers and men as a danger whose masculinity is questioned when working in the school. child education.

**Keywords:** Education; Teacher; Philosophy of Difference.

## RESUMEN

Este artículo es un extracto de una tesis cuyo principal objetivo fue comprender cómo el concepto deleuziano de subjetividad puede funcionar en detrimento del concepto tradicional de subjetividad en un análisis micro, meso y macro de la realidad de los docentes varones en educación infantil. Se pretendió presentar que la docencia masculina en el campo de la educación infantil es considerada un segmento dentro de la categoría profesional, cuyo predominio es hegemónicamente femenino. Por representar la diversidad en sus contextos laborales, los hombres que se dedican a esta práctica suelen encontrar barreras de la más diversa índole. Para tanto, analisou-se o estigma que acompanha os micro e macro contextos das vivências do pedagogo, que está relacionado as problemáticas da divisão sexual do trabalho, do estereótipo da mulher como cuidadora e do homem como um perigo cuja masculinidade é questionada ao trabalhar na educação Infantil.

**Palabras clave:** Educación. Maestro. Filosofía de la diferencia.

## INTRODUÇÃO

Este texto integra o arcabouço teórico da tese de doutoramento vinculado à linha de pesquisa Psicologia Social e socializações do Grupo de Pesquisa Transversalizando: ensino, pesquisa-intervenção e extensão (UFPA) e do Grupo de Estudos Decoloniais (GED/UFRRJ). Trata-se de uma pesquisa que tem por objetivo precípua compreender à luz da bibliografia consultada, como a noção de subjetivação deleuziana, em detrimento do conceito tradicional de subjetividade, pode servir para uma análise sui generis dos níveis micro, meso e macro da realidade do professor homem na Educação Infantil (EI).

Assim, sabe-se que o contexto educacional brasileiro se cruza com o estudo das diversas entidades que o compõem. Sob uma perspectiva macrossistêmica, a escola é vista como uma organização sujeita à mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicos e

culturais e, por isso, a literatura apreende a escola em sua complexidade. (TRAGTENBERG, 2018; LIMA, 2010; TORRES, 2005; TEIXEIRA, 2000).

No que diz respeito à visão do mesossistema, refere-se ao conjunto de relacionamentos entre dois ou mais microsistemas (POLETTO e KOLLER, 2008), pesquisa envolvendo relações professor-aluno notáveis (AMORIM, LESSA e CARMO, 2022; BELOTTI e FARIA, 2010), família-escola (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010; POLONIA e DESSEN, 2005), bem como a prevalência da tríade escola-família-comunidade (SOUSA e SARMENTO, 2010). Os microsistemas, por sua vez, referem-se à centralidade dos objetos individuais de modo a torná-los um objetivo epistemológico, como os estudos voltados para professores do sexo masculino (PEREIRA, 2016). A partir desse desenho contextual, este trabalho pode ser posicionado na dimensão do microsistema, afinal, propõe a centralidade da subjetividade docente na EI.

A atuação do professor homem na EI é considerada um recorte dentro da categoria profissional, onde há predominantemente a atuação laboral feminina. Por representarem a diversidade de seu ambiente de trabalho, os homens comprometidos com essa prática muitas vezes enfrentam diversos obstáculos. Dessa forma, de acordo com (BRASIL, 2005) esta etapa da Educação Básica (EB) tem a finalidade de desenvolver integralmente na criança até 5 anos de idade os aspectos físicos, intelectual, psicológicos e social, com vista à complementar a ação da comunidade e família.

Quanto ao ensino no Brasil, iniciou-se no período colonial (1500 – 1822) com a chegada da Companhia de Jesus, que se dedicou a atividades educativas buscando converter os povos indígenas em saberes europeus, ou seja, lançam seus padrões educacionais no Brasil com a premissa do evangelismo. Assim sendo, a profissão docente começou no século XVI, e o domínio totalitário dos professores religiosos e da Igreja Católica exigiu uma forma de educação que andasse de mãos dadas com a organização de escolas primárias e escolas de formação de professores.

Os padres que compuseram os jesuítas iniciaram a história da educação no Brasil com modelos de dogma e costumes próprios concentrados nas mãos da igreja, a catequese

e o treinamento adequado são exclusivamente para os de maior status social (a elite masculina branca), excluindo as mulheres. Em circunstâncias limitadas, elas podiam fazer o catecismo e participar da educação fornecida exclusivamente em suas próprias casas (STAMATTO, 2012).

Em 1549, a chegada dos jesuítas trouxe o catolicismo e os costumes europeus para o Brasil, desbravando seus métodos de ensino. Essa premissa de ensino somente foi cessada por ocasião do mando do Marquês de Pombal datado de 1759 quando decidiu expulsar a Companhia de Jesus. Deve-se mencionar que as povos originários que aqui estavam tinham uma educação própria, longe do modelo educacional repressivo imposto pelos europeus, o Ratio Studiorum.

Por cerca de 210 anos no Brasil, o Ratio Studio contribuiu para o declínio da educação formal no Brasil, pois as excomunhões religiosas desencadearam o fim do sistema de educação formal, apenas para virar em outras direções com a chegada da família real brasileira. Depois, há o desenvolvimento das origens da profissão docente, entrelaçadas com a cultura, a política e a religião. Nessa situação temporária, a Declaração da Independência do Brasil – 1822 – e a promulgação da Constituição Brasileira – 1824 – previram no artigo 179 o ensino primário e gratuito para todos os cidadãos.

Em 1826, um decreto estabeleceu quatro níveis de instrução: Pedagogia (Primária), Liceu (Secundária), Ginásio e Academia. Concomitantemente (1827-1946) com a lei federal de 15 de outubro, foram criadas escolas elementares em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, assim como escolas para meninas, e ainda eram administrados concursos de professores. A Lei de 1834 alterou a constituição para implementar reformas no ensino primário e secundário e na formação de professores, elevando assim a autoridade central no ensino superior para a Academia.

Essa decisão lançou a descentralização da educação junto com a profissionalização dos professores em cargos públicos. Sobre a padronização da profissão docente, Nóvoa (2017) descreve que o processo de nacionalização do ensino consistiu apenas na substituição dos professores religiosos sob a liderança da igreja por outros

professores seculares subordinados ao Estado. Entretanto, houve mudanças significativas na avaliação da profissão docente, onde ainda era visível a atuação dos padres da época. A mesma prática de ensino prescrita pela igreja continuou a ser mantida.

Sem dúvida, a figura do professor é fundamental na interação de socialização e desenvolvimento humano, e na caracterização de seu trabalho, ele encontra o objetivo de garantir o acesso frequente ao conforto social para os alunos com atividades mediadoras entre o desenvolvimento desse aluno no cotidiano, o que permite uma visão crítica de seu tempo (BASSO, 1998). Nessa perspectiva, considerando o ensino e a aprendizagem, esse profissional mostra excelentes qualidades na tentativa de promover mudanças para promover o pensamento crítico reflexivo.

Considerando a importância do professor na sociedade de forma mais ampla e à luz das discussões teóricas realizadas, conclui-se que é preciso pensar a aprendizagem que tem passado por diversos cenários econômicos, políticos, sociais e culturais. O Brasil dos séculos 18 e 19 deve ser lembrado como o berço do reconhecimento, do profissionalismo e, principalmente, do reconhecimento da participação feminina na educação.

## **A FILOSOFIA DA DIFERENÇA: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA O PROFESSOR HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A noção de subjetivação, a qual baseia este artigo, há de ser diferenciada do que é entendido como subjetividade na tradição psicológica. Ocorre que tipicamente a psicologia apresenta a subjetividade a partir de um núcleo, uma espécie de centro da “identidade”, “personalidade”, uma “consciência singularizada”, tal interioridade é tida como uma essência, como algo permanente que, dentro do sujeito, permite não só a distinção dos indivíduos como também centralizam o processo de organização dos sentidos de mundo (PRADO FILHO e MARTINS, 2007).

Nessa perspectiva, “subjetividade parece sugerir imediatamente a interioridade, mas não há nada de natural nessa relação” (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p. 17). Isso porque, do mesmo modo que o cristianismo é o responsável pela interioridade, a

modernidade é pela subjetividade, sendo a última um resquício da ontologia cristã, em outras palavras, a noção de subjetividade, característica da modernidade, em consonância com a concepção cristã, dá origem a uma noção universal de natureza humana (FOUCAULT, 1984).

Desse modo, o termo subjetivação carrega em seu cerne o rompimento com a lógica da subjetividade mencionada, afinal, não se trata de entender o indivíduo a partir de um ponto central, mas de apreender essa posição como uma mera variável dentro do campo relacional com o outro e com o mundo. Implica, portanto, em considerar os desdobramentos da multiplicidade que transpassam as relações, logo, assim como as relações não são unívocas, o eu também não é (CASSIANO e FURLAN, 2013).

Conforme Foucault (1984), os modos de subjetivação são desenvolvidos historicamente e são frutos da operação das práticas discursivas e de poder. Para o filósofo, não existe um sujeito moral sem modos de subjetivação, dada a concretização da subjetividade a partir das ações historicamente situadas de experienciar o si. Portanto, no que tange a subjetivação do professor homem na EI, considera-se a relevância de acompanhar o quadro conceitual dos processos descentrados a partir da lógica Foucaultiana advinda desses profissionais. Aqui, interessa as multiplicidades, diferenças, singularidades e heterogeneidades que ocorrem em vários níveis e que, invariavelmente, influenciam no vir-a-ser e na práxis profissional.

Vale destacar que a composição teórica deste artigo considera tanto a filosofia da diferença, a qual subsidiará a construção desta escrita, como também os aspectos desenvolvimentistas ligados às crianças. Afinal, é justamente na apreensão da subjetivação que reside a necessidade de olhar para o todo, e, por todo, entende-se também a particularidade do desenvolvimento discente.

Assim, o pano de fundo deste artigo buscou refletir sobre esta primeira etapa da EB que é por senso comum entendida como atuação laboral feminina (cuidado maternal), o que contribui por acreditar que a EI é tão somente exercida por professoras, o que pulsa

compreender as implicações históricas onde professores homens buscam se inserir e serem aceitos.

A questão da diferença se origina a partir de uma nova consideração sobre a tradição filosófica e seus efeitos no pensamento, nas relações e na ontologia. Nessa perspectiva, Rezino e Souza (2018) expõem os cânones da filosofia ocidental. Conforme os autores, faz parte desta conhecer o que já foi pensado, sendo necessário valer-se sumariamente da representação e racionalização. Nesse caso, nota-se um movimento de privilegiar certas categorias em detrimento de outras.

No decorrer da história da filosofia, tais cânones passaram por investigações e encontraram na diferença a possibilidade de serem superados. A exemplificar, já no século XIX, Nietzsche, por meio do conceito do eterno retorno, enfatizou a diferença enquanto processo filosófico (DELEUZE, 1976b), todavia, é na obra de Gilles Deleuze que o conceito adquire maiores proporções e novos alcances, a partir do século XX (REZINO e SOUZA, 2018).

Nesse contexto, Deleuze e Guattari (1992) ao perguntarem sobre o que é a filosofia, realizam um aprofundamento no *modus operandi* do pensamento ocidental e explicam-no a partir da analogia à arte do retrato. Conforme os autores, não se trata “fazer parecido”, ou seja, de repetir os discursos dos filósofos, mas de atuar de modo semelhante. A partir dessa ação que uma série de suposições se apresentam, como a linearidade do pensamento, a representação e o modelo cognitivo, que consiste no reconhecimento e classificação dos fenômenos, o que implica, necessariamente, na delimitação desses (REZINO e DETONI, 2022).

Com base no supradito, Deleuze (2018) argumenta de modo crítico sobre as consequências, os sintomas do pensamento filosófico tradicional na contemporaneidade, e evidencia o privilégio da identidade em detrimento da diferença, isso porque o autor não se baseia em uma lógica que propõe a divisão entre o inteligível e o sensível, pelo contrário, denuncia a filosofia enquanto subordinada desta. Como resultado, tem-se um fazer filosófico que apresenta o mundo a partir de uma concepção de estabilidade, que,

para o autor, torna-o convencional, prático, reducionista, reprimido e aparentemente seguro, uma máquina de produção de ideais das mais diversas naturezas.

Nessa perspectiva, a diferença é reduzida a contraposição à identidade e passa a ser desconsiderada, em suas palavras, “mutilada”. Destarte, por meio do exame conceitual cuidadoso e da apreensão da diferença a partir de si mesma, Deleuze (2018) constitui uma filosofia potencialmente criadora, fundamentada no caos e na desconstrução dos enquadramentos representacionais (REZINO e SOUZA, 2018). Versou compreender a filosofia como espaço de experimentações e criações, de introjetar a multiplicidade de abordagens e composições, a manter uma vinculação com o inusitado (DELEUZE, 2018).

Uma das características do pensamento deleuziano é a mudança radical enquanto um a priori, afinal, “não existe um acontecimento, palavra, termo, cujo sentido não seja múltiplo” (DELEUZE, 1976a, p. 4). Logo, é na adoção da multiplicidade, do movimento e transformação enquanto constantes que o autor revoluciona a temática da diferença na filosofia.

Adiante, Damasceno (2011) reconhece que a filosofia da diferença não só possui conexões com a pluralidade como também representa um convite à experiência interdisciplinar, posto que fomenta o debate coletivo ao operar sob conceitos no campo da educação, arte, psicanálise, sociologia, psicologia e demais áreas do conhecimento (PEREIRA, 2014). No que tange pesquisa educacional à luz da ótica de Deleuze, a literatura revela a problematização dos rumos da cotidianidade escolar (GALLO, 2002), cujo fomento ao diálogo com os principais teóricos do desenvolvimento e aprendizagem (MOSTAFA, 2008), a apreensão dos conceitos educacionais (CORAZZA, 2012) e ainda, a concepção pós-crítica nas questões educacionais brasileiras (PARAISO, 2004).

Em estudos de recorte sociológico, expressa-se pela ligação à questões como fascismo na contemporaneidade (LEMOS e REIS JÚNIOR, 2016), territorialidade (DELEUZE, 2003), crítica ao paradigma econômico capitalista-neoliberal e funcionamento estatal (DELEUZE, 1980). Em Psicologia, a filosofia da diferença ressoa

em três principais níveis: teórico, metodológico e técnico, ou seja, está presente na construção do conhecimento, na psicologia científica e no cuidado.

Propor a compreensão sobre a filosofia da diferença em espaços escolares da EI, é subjetivar o respeito pelo afeto e escolha profissional. Desta forma, salienta-se que, a escola deve ser lócus para o progresso das distintas opiniões e para a transmissão de saberes que muito enveredam para entendimentos outros das relações entre homens e mulheres (LOURO, 1997b). A inserção com permanência de professores homens na EI representará aberturas de espaços em direção às multiplicidades do conhecimento processual nesse campo de atuação escolar.

O projeto Starting Strong Network desenvolvido pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) visa “desenvolver e melhorar a qualidade dos serviços educativos para a infância em benefício do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (OCDE, 2006). No dia a dia na EI, a cristalização dos papéis masculino e feminino levam à categorização e hierarquização de diferentes práticas, que criam diferenças entre comportamentos considerados “anormais” e “normais” para a sociedade. Para tanto, os dez capítulos, com ênfase no capítulo sete versa sobre a “Formação e condições de trabalhos adequados para o pessoal de educação e atenção pré-escolar”, cuja análise tem foco tanto nos níveis de formação, quanto à diversidade dentro da profissão.

Deveras, Sousa e Guedes (2016) ressaltam que o professor homem na EI é estigmatizado como abusador e homossexual. Criam-se vários estereótipos a respeito dos homens e das mulheres e no que tange à docência, este esquema categórico reproduz separação por manifestar a realidade excludente para os homens que na escolha profissional optam por ser professores na EI. Para tanto, faz-se necessário o enfrentamento, por exemplo, ao projeto de Lei n.º 1.174/2019 no estado de São Paulo que “confere às profissionais do sexo feminino exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil” atualmente com parecer favorável da Comissão de Educação e Cultura daquele estado.

Em contraponto, o Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) esclarece que “as características da violência contra crianças de 0 a 9 anos, apontam para a prevalência da violência doméstica: tanto as mortes violentas quanto os estupros ocorrem majoritariamente dentro de casa, e têm autores conhecidos.” (UNICEF, 2021, p. 10). Ou seja, é notório que não é a escola este lugar de violência infantil.

É diante desta complexa questão que o artigo direcionou o olhar para os professores homens com práxis pedagógica de atuação na EI, alvo epistemológico deste artigo, na ótica dos desafios de compreender a temática laboral deste profissional no contexto educacional brasileiro.

## **A SUBJETIVIDADE NO PROFESSOR HOMEM COM ALUNOS DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Tendo em vista assimilar as subjetivações na práxis de trabalho de professores homens na EI e de fato como são vivenciados, aceitos ou rejeitados, ao considerar as singularidades que constituem a atuação masculina nesta primeira etapa da EB, a presente pesquisa será fundamentalmente apoiada no arcabouço teórico da teoria piagetiana nos estágios que compreendem a primeira infância. Para tanto, compreende-se que o ato educar e ensinar são indissociáveis, cuja escola como o local de construção de narrativas e conceituações, perpassa muitas vezes por conflitos, conquistas, divergências, recuos, retomadas e tensões.

Instituições educacionais são ambientes com a missão de (re)transmitir conhecimentos e formar sujeitos com características e papéis ativos na manutenção das relações intersociais para “(des)continuar” as formas muitas vezes ultrapassadas para o convívio social. Entende-se portanto que, o trabalho dentro do ambiente com EI ainda reproduz uma separação com o afastamento de professores homens. Ao problematizar essa temática, buscar-se-á aprofundamentos na necessidade de compreender as subjetividades que cercam a práxis de atuação docente. Ainda, há de se levar em conta que a EI ilustra claramente a divisão sexual do trabalho e, conforme Rabelo (2010) duas

forças são responsáveis por tornar esse espaço dito como feminino: os atributos ditos “femininos” e o discurso de afastamento dos homens do magistério. Logo, a presença do professor homem neste campo de atuação representa formas de transgressão (OLIVEIRA e VIVIANI, 2019).

Uma vez que os papéis profissionais atribuem sentidos múltiplos e contraditórios à docência (VIANNA, 2002), o cenário atual, atento a essa particularidade, exige além da profissionalização, a prática multidimensional e multidisciplinar. É também necessária uma definição ontológica da criança e da infância enquanto ser no mundo, e, a partir disso, será possível construir novas políticas educacionais e artefatos utilizados no processo educacional (DAROS e PALUDO, 2013). É diante dessa problemática, construída historicamente, como subproduto do processo de constituição da sociedade brasileira e suas formas culturais, que este estudo, pioneiro na psicologia social, se propõe compreender por que professores homens escolhem atuar na EI.

## **PROBLEMA PESQUISADO**

No domínio dos estudos sobre as narrativas e experiências de docentes, um movimento particular chama atenção: a noção de subjetividade. Comumente nas investigações qualitativas, de cunho narrativo, a noção de subjetividade implicada diz respeito a centralização do indivíduo e ao protagonismo do sujeito. Isto posto, esse movimento é visível em Ball et al. (2013), quando, em análise da subjetividade docente no Brasil explica os padrões organizados para formar a própria imagem, o sentido de si e do outro.

No entendimento de Mancebo (2007), a autora destaca a concentração no sujeito ao apontar a subjetividade docente a partir de um conjunto formado por inteligência, potencialidades, desejos, valores e recursos pessoais. Já, Santos, Antunes e Bernardi (2008) mencionam-na pela via dos conceitos de motivação e bem-estar, o que é em si um movimento de individuação. Se há um estudo que vem a sintetizar esse movimento, é o de Lima et al. (2020, p. 330872), ao apontar a subjetividade docente enquanto conjunto de características que distingue e individualiza uma pessoa “compreendendo que antes de

ser um profissional este é filho, pai, mãe, vizinho, cidadão, ou seja, antes de serem profissionais são sujeitos singulares e possuem experiências e trajetórias de vida individualizadas.”.

Esse professor está inserido em contexto profissional cuja divisão sexual do trabalho está em evidência e é potencializadora das vivências de prazer, sofrimento, contradições e ambiguidades diante da sua atividade laboral. Para o professor homem, a docência na EI é muitas vezes atravessada por desconfiança, estigma social e estranhamento, uma vez que a predominância das mulheres nesse “universo feminino” corrobora para a manutenção do discurso “matriarcal”, no qual a mulher possui uma essência inata de cuidadora, com inclinação para o “maternar” (LOURO, 1997b).

Isto posto, esses profissionais possuem, de modo apriorístico, o “preconceito” introjetado, o que auxilia na reflexão sobre sua atuação neste fazer pedagógico. Afinal, a pedagogia como ciência e profissão possui referências teóricas e epistemológicas masculinas como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire. Porém, muito se observa na quotidianidade do contato com as crianças que a posição do professor homem na EI é afetada pelo fato de ser homem. Portanto, referenciar essa práxis da filosofia da diferença com a teoria do desenvolvimento humano de Piaget como categorias de análise permitiu compreensões do professor homem na primeira etapa da EB consigo mesmo e suas potencialidades neste espaço educacional.

Quando o professor homem exerce sua atividade na EI, este desabona a vontade muitas vezes prematura da sociedade, passa-se a coexistência de um descompasso da realidade propriamente dita. Assim, ecoa a casualidade de um desconforto nesta práxis como aponta Pereira (2016) ao descrever situações corriqueiras de desconforto no cotidiano de professores homens em instituições educacionais. Logo, entende-se que é a noção historicamente herdada de subjetividade tida como uma premissa na literatura que se debruça sobre essa complexa questão. Assim, a proposta foi precisamente construída por um embasamento fora desse quadro conceitual, fora do império do indivíduo, especificamente, a subjetivação docente, a qual representa uma lacuna nas pesquisas científicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste artigo, fruto das implicações desenvolvidas no doutoramento, reside no preenchimento da lacuna epistemológica e no avanço da literatura científica no que tange a noção de subjetividade para a apreensão das singularidades de professores homens na Educação Infantil. A partir da realização da pesquisa, foi possível validar empiricamente os alcances dessa filosofia e, ao mesmo tempo, explorar a relação docente em tom expansivo e não reducionista. Para além, o deslocamento da noção de subjetividade implicou na organização a partir dos níveis micro, meso e macro, a promover um aprofundamento nas conexões dos fenômenos concernentes a esses níveis.

Neste seguimento de entendimento, a originalidade do artigo demonstrou à luz da filosofia da diferença em Deleuze embasamento particular em relação a questão da linguagem, com seus sentidos e significados permitindo contribuições acadêmicas e práticas. No caso das primeiras, destaca-se a exploração de literaturas e a construção de uma abordagem de subjetivação que possa ser replicada em investigações que, porventura, venham se basear na filosofia da diferença. Já as segundas vão de encontro a construção de estratégias de enfrentamento para problemáticas, resignificação de vivências e fomento à novas maneiras de se compreender a prática docente de homens na EI.

Assim, sustentou-se a ideia inicial de que o professor homem pode e deve exercer sua práxis na EI da mesma maneira como nas outras etapas da EB com vistas à ultrapassar principalmente os reforçadores de estigma social por senso comum. Enfatiza-se também o combate à segregação sexual na escolha vocacional e educativa por meio de entendimentos outros, pois é imperativo pensar em propor sugestões para se construir um ambiente de atuação desse professor que, a partir desta escolha, seja menos preconceituoso, mais tolerante e inclusivo.

A discussão do porquê professores homens optam pela atuação na EI, é historicamente ofuscada no entendimento da Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827 que culminou na primeira ideia de inserção da mulher na condição de educadora na

sociedade (ARAÚJO, 2009). Louro (1997a) relata que a expansão das escolas normalistas culminadas com a expansão industrial ampliou as oportunidades de trabalho para homens abrindo espaços para essas mulheres atuarem no magistério. Nesse (des)encontro, tem-se início o que se conhece por feminização do magistério, com atravessamentos de estigma social muitas vezes experimentados por professores homens até os dias atuais.

Pouco se escreve sobre o professor homem na EI com vistas à filosofia da diferença. Por isso, recaem grandes responsabilidades sobre pesquisadores, mas também se abrem possibilidades à produções de novas perspectivas em bases conceituais e posicionamentos ético-políticos para ultrapassar os mitos sobre as narrativas desse professor. Assim, a relevância deste artigo caminha na importância de começar a problematizar e incentivar o diálogo sobre essa concepção com vistas à proporcionar o início da busca pela igualdade de compreensões no âmbito social e educacional. Trazer o assunto para o ambiente escolar não é pressuposto para propagação de ideologias; contrariamente, proporcionará o entendimento sobre as formas de discriminação de rótulos estigmatizantes. Diante disto, resta cristalino que, pensar a prática docente a partir de múltiplas formas, processo de subjetivação, onde tudo além do eu (professor) seja considerado.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, A. P. P.; LESSA, L. F; CARMO, A. J. O papel da afetividade na educação infantil integral: um estudo sobre a relação professor-aluno. **Revista Científica UNIFAGOC-Multidisciplinar**, v. 6, n.º 1, 2022. Disponível em:

<https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/view/687/794>. Acesso em: 04 nov. 2023.

ARAÚJO, M. Lei de 15 de outubro de 1827. **Revista Educação em Questão**, v. 36, n.º 22, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3975>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BALL, S. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v. 46, n.º 32, p. 9-36, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959981002.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2023.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedex**, v. 19, p. 19-32, 1998. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMYyYTP9Fzf/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2023.

BELOTTI, S. H. A.; FARIA, M. A. de. Relação professor/aluno. **Saberes da Educação**, v. 1, n.º 1, p. 01-12, 2010. Disponível em:

<http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.257/2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância**. Brasília-DF, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2005.

CASSIANO, M.; FURLAN, R. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia e Sociedade**, v. 25, p. 373-378, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/dgLDtXKSwwS85RSQSJpRrZP/abstract/?lang=pt>. Acesso em 16 dez. 2022.

CORAZZA, S. M. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, v. 5, n.º 8, p. 1-19, 2012. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/3370/337027359008.pdf>. Acesso em 13 dez. 2022.

DAMASCENO, V. M. Sobre a ideia de dramatização em Gilles Deleuze. **Dois Pontos**, v. 8, n.º 2, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/21519>. Acesso em: 2 dez. 2022.

DAROS, T. M. V.; PALUDO, K. Qual criança? Qual infância? Qual qualidade na educação infantil?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n.º 2, p. 151-159, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061924003.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

DELEUZE, G. Deux régimes de fous. **Textes et entretiens 1975-1995**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Editora Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976a.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro. Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mille Plateaux**. Paris: Éditions du minuit, 1980.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n.º 2, 2002. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 17 ago. 2023.

LE MOS, F. C. S.; REIS JÚNIOR, L. P. Algumas contribuições de Deleuze para pensar a sociedade de controle e o microfascismo. **Poesis: Revista de Filosofia**, v. 13, n.º 1, p. 72-79, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/poesis/article/view/1690>. Acesso em: 2 jan. 2023.

LIMA, A. M. F. D. et al. Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n.º 6, p. 33078-33092, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-020>. Acesso em: 2 jan. 2023.

LIMA, L. C. **Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional**. Fundação Manuel Leão, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula. História das mulheres no Brasil**, v. 2, p. 443-481, 1997b. Disponível em: [https://www.academia.edu/16296017/mulheres\\_na\\_sala\\_de\\_aula?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover\\_page](https://www.academia.edu/16296017/mulheres_na_sala_de_aula?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page). Acesso em: 21 set. 2023.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 20, p. 74-80, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100010>. Acesso em: 18 dez. 2022.

MOSTAFA, S. P. **Vygotsky e Deleuze: um diálogo possível?** Campinas: Alínea Editora, 2008.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 21 ago. 2023.

NÓVOA, A. “O passado e o presente dos professores”. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora, 1995.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Primeira infância**. 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/primeira-infancia/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

OECD. **Starting strong II: Early Childhood Education and Care**, Paris: OCDE Publishing, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>. Acesso em: 21 ago. 2023.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, v. 27, p. 99-108, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>. Acesso em: 21 ago. 2023.

OLIVEIRA, R. P. de; VIVIANI, L. M. A questão das identidades docentes em berçários: Caught between diapers and the blackboard: **Teacher identities in nurseries**. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 32, n.º 1, p. 73-90, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14947>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PEREIRA, M. A. B. **Professor homem: o estrangeiro na educação infantil**. Appris, 2016.

PEREIRA, M. V. Sobre interdisciplinaridade e diferença: um debate filosófico. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, 2014. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8729/2/sobre\\_interdisciplinaridade\\_e\\_diferenca\\_um\\_debate\\_filosofico.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8729/2/sobre_interdisciplinaridade_e_diferenca_um_debate_filosofico.pdf). Acesso em: 27 dez. 2022.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, v. 25, p. 405-416, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>. Acesso em: 27 dez. 2022.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, p. 303-312, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>. Acesso em: 27 dez. 2022.

PRADO FILHO, K.; MARTINS, S. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n.º 1, p. 14-19, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300003>. Acesso em: 27 dez. 2022.

RABELO, A. O. “Eu gosto de ser professor e gosto de crianças”-A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista Lusófona de Educação**, n.º 15,

p. 163-173, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34915599012.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

REZINO, L. F.; SOUZA, P. F. de. Em diálogo Gilles Deleuze e Platão: do simulacro à reversão do platonismo. **Ideias**, v. 9, n.º 2, p. 209-232, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/ideias.v9i2.8655424>. Acesso em: 21 dez. 2022.

REZINO, L.; DETONI, P. Outrem como desafio à diferença. **Educação e Filosofia**, v. 35, n.º 75, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n75a2021-59998>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, v. 31, n.º 1, p. 46-53, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806407.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei n.º 1.174, de 16 de outubro de 2019**. Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074#:~:text=Confere%20a%20profissionais%20do%20sexo,com%20crian%C3%A7as%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil>. Acesso em 20 out. 2023.

SOUSA, M. M.; SARMENTO, T. Escola–família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**, n.º 17-18, p. 141-156, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>. Acesso em: 23 dez. 2022.

STAMATTO, M. I. S. **Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910)**. Programa de pós-graduação em educação – UFRN. 2012. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/a-mulher-escola-brasil-colonia.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

SOUSA, L. P. D., GUEDES, D. R. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870008>. Acesso em: 21 ago. 2023.

TEIXEIRA, L. H. G. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 16, n.º 1, p.12-31, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol16n12000.25758>. Acesso em: 21 ago. 2023.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, p. 435-451, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000400003>. Acesso em: 18 dez. 2022.

TRAGTENBERG, M. **A escola como organização complexa. Educação e Sociedade**, v. 39, p. 183-202, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191196>. Acesso em: 10 nov. 2023.

UNICEF. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. Brasília**, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contracrianças-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos pagu**, p. 81-103, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>. Acesso em: 13 ago. 2023.

---

## JOSÉ AMÉRICO DE ALMEIDA: A BAGACEIRA E A POLÍTICA

ROSILENE DIAS MONTENEGRO<sup>19</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta breve análise sobre o político e escritor José Américo de Almeida, precursor do *Romance de 30* e um dos mais importantes personagens da história política brasileira de 1930 a 1950. O objetivo é conhecer algumas das práticas das elites políticas na primeira metade do século XX e, particularmente, a participação de José Américo no contexto da época. Para esse fim, foram utilizados artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, biografias, artigos de jornais e o romance *A Bagaceira*. Este trabalho é um resultado da disciplina Estudos de História do Nordeste e busca contribuir para o conhecimento da cultura política no Nordeste. Os resultados parciais apontam para a compreensão de que as elites políticas brasileiras têm invariavelmente reproduzido práticas fundadas numa *mentalidade* ou num imaginário social e de dominação política apegada à exclusão social, à reprodução das desigualdades sociais.

**Palavras-Chave:** José Américo de Almeida. Romance de 30. A Bagaceira. Cultura política. História do Nordeste.

## JOSÉ AMÉRICO DE ALMEIDA: LA BAGACEIRA Y LA POLÍTICA

### RESUMEN

Este artículo presenta un breve análisis del político y escritor José Américo de Almeida, precursor de *Romance de 30* y uno de los personajes más importantes de la historia política brasileña de 1930 a 1950. El objetivo es comprender algunas de las prácticas de las elites políticas en la primera mitad del siglo XX y, particularmente, la participación de José Américo en el contexto de la época. Para ello se utilizaron artículos científicos, disertaciones de maestría y tesis doctorales, biografías, artículos periodísticos y la novela *A Bagaceira*. Este trabajo es resultado de la disciplina Estudios de Historia del Nordeste y busca contribuir al conocimiento de la cultura política en el Nordeste. Los resultados parciales apuntan a la comprensión de que las elites políticas brasileñas han reproducido invariablemente prácticas basadas en una mentalidad o imaginario social y una dominación política vinculada a la exclusión social, la reproducción de las desigualdades sociales.

**Palabras clave:** José Américo de Almeida. Romance de los 30. A Bagaceira. Cultura política. Historia del Noreste.

---

<sup>19</sup> Doutora em História (UNICAMP). Professora da Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

---

## JOSÉ AMÉRICO DE ALMEIDA: THE BAGACEIRA AND POLITICS

### ABSTRACT

This article presents a brief analysis of the politician and writer José Américo de Almeida, precursor of Romance de 30 and one of the most important characters in Brazilian political history from 1930 to 1950. The objective is to understand some of the practices of political elites in the first half of the century XX and, particularly, the participation of José Américo in the context of the time. For this purpose, scientific articles, master's dissertations and doctoral theses, biographies, newspaper articles and the novel *A Bagaceira* were used. This work is a result of the Northeast History Studies discipline and seeks to contribute to the knowledge of political culture in the Northeast. The partial results point to the understanding that Brazilian political elites have invariably reproduced practices based on a mentality or social imaginary and political domination linked to social exclusion, the reproduction of social inequalities.

**Keywords:** José Américo de Almeida. Romance from 30. *A Bagaceira*. Political culture. History of the Northeast.

### 1. INTRODUÇÃO

José Américo de Almeida, foi um homem público de larga atuação na política partidária local e nacional, tendo sido um dos mais fortes candidatos com chance de vencer Getúlio Vargas na eleição presidencial, então prometidas para o ano de 1938, a qual não se realizou devido ao golpe de Estado de 1937 que instituiu o Estado Novo (1937-1945).

José Américo, como era chamado, era filho de duas famílias tradicionais da Paraíba. Seu ingresso efetivo na política paraibana ocorreu nos anos 1920, e ganhou dimensão estadual com a nomeação para o cargo de Secretário-Geral do Estado, assumido a convite do presidente do estado, João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, em 1928. O que aconteceu alguns meses antes de lançar o romance *A Bagaceira* que o faria conhecido no cenário intelectual nacional.

Conhecido pelo seu talento de ficcionista, foi também uma liderança política como principal Secretário de Estado no governo de João Pessoa, cujas reformas administrativas com impacto na taxaço e coleta de impostos lhe renderam inimizades e forte oposição políticas. Seu assassinato por motivos passionais, em julho de 1930, foi

transformado em fato político que desencadeou na chamada Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Nessa conjuntura, José Américo se destaca pela sua liderança política no estado da Paraíba, e se amplia com sua liderança na articulação em apoio a Getúlio Vargas no movimento, então, chamado de “Revolução de 1930”.

José Américo se projeta nacionalmente, e atrai para seu entorno lideranças políticas locais, regionais e nacionais, se tornando ao lado de Getúlio Vargas, um dos políticos mais respeitados, admirados e influente do país. No entanto, a importância política de José Américo de Almeida carece ainda de maiores estudos. É provável que o apoio que empenhou ao golpe civil-militar de 1964, tenha contribuído para uma certa invisibilidade na história do Brasil, e sua atuação política restringida ao estado da Paraíba.

## 2. ELITE POLÍTICA E HOMENS DE LETRAS

Por elite política entendemos o grupo de indivíduos de classe ou segmento econômica, social, intelectual ou politicamente destacados por suas habilidades e competências. A visão que prevalece no senso comum entende por elite grupos dominantes que teriam nascido ou naturalmente herdado capacidades e competências que os distinguem e lhes dão superioridade em relação aos demais membros de sua classe e relação aos demais indivíduos da sociedade<sup>20</sup>. O questionamento dessa visão e conceito de elite que naturalizam as chamadas “propriedades distintivas” de membros das classes dominantes ou dela representantes é feito por Pierre Bourdieu que refuta o conceito essencialista de Mosca e Pareto, problematizando-o a partir das relações sociais e de poder que são relacionais. Não existe, portanto, grupos sociais superiores por recursos intelectuais, políticos etc. de nascença, da natureza da classe dominante, mas indivíduos que são formados nas experiências de sua família, classe, *habitus*, e que a partir de vários elementos objetivos e subjetivos se constroem enquanto elite. Corroborando com o conceito de “elite” de Bourdieu, José Marciano Monteiro argumenta,

---

<sup>20</sup> A teoria sobre elite que naturaliza as habilidades, competência, ou “as propriedades sociais distintivas dos grupos dominantes, como se fossem recursos inerentes à superioridade inata de seus membros”, foi desenvolvida pelo jurista, cientista político e historiador Gaetano Mosca (1896) e, corroborada pela sociologia do cientista político, sociólogo e economista Vilfredo Pareto.

Se os teóricos clássicos da teoria das elites atentassem que o real é relacional teriam também se dado conta de que os atributos investigados como propriedades individuais são, na realidade, a expressão das propriedades derivadas das posições objetivas ocupadas pelos agentes no espaço social. (MONTEIRO, 2016, p. 27).

Logo, adotamos o conceito de elite segundo Bourdieu (1996), entendendo “elite política”, como o grupo formado para a construção e reprodução do poder e permanência da classe dominante. Na história do Brasil e da Paraíba, José Américo de Almeida foi um membro das elites, da elite política, da classe dominante, por origem econômica e social de seu nascimento e pelos processos que o formaram sujeito de destaque na cultura e na política.

José Américo de Almeida nasceu em 10 de janeiro de 1887, no engenho Olho d’Água, na zona do brejo paraibano, microrregião de terra fértil e clima úmido, propícia à plantação da cana-de-açúcar. Seus pais, Inácio Augusto de Almeida, senhor de engenho e pecuarista, e Josefa Leopoldina Leal, descendiam de famílias proprietárias de terras com atividades na agricultura e pecuária, e exerciam influência política na região do brejo e também do litoral paraibano. Seus tios, padre Odilon Benvindo de Almeida, pelo lado paterno; e, padre Valfredo Soares dos Santos Leal, pelo lado materno, eram políticos de influência na região do brejo e litoral.

Era, portanto, descendente e herdeiro de duas famílias de tradição, que estavam na elite política da Paraíba desde os anos 1840, e que tiveram o cruzamento de dois troncos genealógicos em fins do século XIX com a família Almeida, e a família Carneiro. Essas famílias eram também famílias políticas com influência política nessa região do brejo e litoral da Paraíba, segunda Monteiro (2016). Herdeiro dessas famílias políticas e de seu capital político e simbólico, José Américo desponta cedo para a política, nela marcando sua passagem.

O entendimento de *família política* para esta análise é fundamental à compreensão da constituição de José Américo de Almeida na figura pública, liderança política nacional. O conceito *família política* compreende a formação de um “padrão de dominação, por meio de redes de parentesco” e, também, a *família política*,

[...] como sendo aquelas famílias que herdaram ou constituem capital político-familiar que permite a inserção de vários parentes e/ou agentes que se encontram no âmbito da parentela no aparelho de Estado, tanto nos cargos de comando dos principais órgãos do Estado, como nos cargos eletivos e de representação (vereador, prefeito, deputado estadual, deputado federal, governador e senador) na república brasileira. (MONTEIRO, 2016, p. 18).

José Américo de Almeida foi o quinto dos onze filhos do casal Inácio Augusto e Josefa Leopoldina. Ele tinha 12 anos de idade quando seu pai faleceu, e ele foi enviado para os cuidados de seu tio paterno, padre Odilon Benvindo de Almeida, que ficou responsável por sua educação.

As regras sociais e familiares, numa sociedade marcada ainda mais fortemente pelo patriarcalismo, eram rígidas e quando o patriarca tomava uma decisão dessa natureza, dificilmente se voltava atrás, independentemente da vocação ou da opinião do filho escolhido. Dona Josefa, mãe de José Américo, entendeu, após a morte de seu marido e as consequências financeiras para a família, que era importante ter mais um clérigo na família.

Após ficar órfão de pai, José Américo, foi levado para o seminário pelo seu tio, padre Odilon Benvindo Almeida, para fazer desse sobrinho mais um clérigo na família. Em entrevista concedida, em 1976, a Aspásia Camargo<sup>21</sup>, encontramos mais detalhadamente esses tempos de sua educação no seminário, bem como memórias sobre sua determinação em deixar o seminário, o que efetivamente só consegue após quase três anos, seguindo então para o Liceu Paraibano e de lá para a Faculdade de Direito do Recife. Desse investimento na formação do *capital cultural*, de um herdeiro da elite que já possuía, portanto, o capital social, constituído pela rede das relações sociais de parentesco e, especialmente, com outras famílias de tradição, e famílias políticas.

---

<sup>21</sup> A entrevista foi publicada, em 1984, EM livro intitulado *O Nordeste e a política – Diálogo com José Américo de Almeida*. José Américo relatou com detalhes os tempos de estudo no seminário, a solidão e angústia desses tempos e as estratégias que encontrou para tentar convencer sua mãe e irmão mais velho (que assumiu o lugar do pai, na ausência do patriarca). Conf. pp. 68-74.

## 2.1 A ELITE LETRADA

Na história da sociedade brasileira temos ocorrências de intelectuais, políticos, pensadores, cientistas das várias áreas de conhecimento que tiveram origem de famílias empobrecidas. No entanto essas histórias pessoais foram e continuam sendo exceções. Pois, sendo a formação da elite uma consequência da junção de fatores que incluem condições materiais e oportunidades de ascensão, o conhecimento, adquirido pela experiência ou pela educação compõe dimensão imprescindível a constituição do indivíduo membro da elite.

Em 1840, a população analfabeta no Brasil constituía 92%; em 1872, era 82,3%, mantendo-se praticamente o mesmo percentual em 1890, que foi 82,6%; começando a se reduzir, de forma bastante lenta, a partir de 1920, quando o percentual caiu para 71,2%, uma quantidade ainda imensa de pessoas analfabetas<sup>22</sup>. Indicativo de que não consideraram o problema do analfabetismo como um problema da nação. Muito provavelmente porque a grande maioria da população era constituída de pessoas de cor negra e mestiças, sendo o contingente de pessoas escravizadas no Brasil de 48,7%, em 1798; e 15,2%, em 1872, e a população mestiça em 55% do total populacional segundo Lilia Schwarcz (1993), ou seja, 70,2% da população não era branca. Com certeza, uma herança que tem sido impeditiva ao avanço econômico, social, político e cultural da sociedade brasileira ainda aprisionada pelo racismo estrutural e visões de mundo que levam à exclusão social.

É possível afirmar que educação escolar, com algumas exceções, se restringia aos filhos das famílias tradicionais. Os herdeiros foram e são os que têm ocupado os principais espaços de poder na burocracia, nos governos e nos espaços de poder e de representação política do Estado e da sociedade, ainda nos dias atuais.

Lilia Schwarcz trata do tema relacionada a formação das elites, homens letrados, cientistas e a questão racial, no debate e formulação de projetos de nação no Brasil de 1870 a 1930 em seu estudo *O espetáculo das raças no Brasil*. Livro em que mostra a

---

<sup>22</sup> Existe uma quantidade significativa de pesquisas e estudos acadêmicos sobre o tema analfabetismo e escolaridade no Brasil. Para essa informação escolhemos os estudos de Pablo Bráulio e, também, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro.

atuação dos homens de *letras* e de ciência para a construção das instituições no Brasil e das ideias de nação e nacionalidade brasileira.

Com algumas exceções, os herdeiros, aqui entendido como os filhos de famílias tradicionais, locais e regionais, cujo poder advinha das posses de terras, algumas dessas famílias há séculos na política, da Colônia ao Império, a exemplo do abolicionista Joaquim Nabuco, e do republicano Rui Barbosa. A formação dos herdeiros faz parte, portanto, da reprodução dos privilégios e poder de classe,

A formação da elite política do Estado da Paraíba – herdeiros dos “coronéis”, guardando as devidas e as raras exceções, foi, em sua maioria, no “Liceu Paraibano” e na “Faculdade de Direito do Recife”. Como todas as instituições de formação, estas funcionavam como *locus* de construção de percepções e de inculcação de valores para os agentes que nela eram formados. Objetivamente, essas instituições tornavam-se, à época, para as famílias políticas, estratégicas na formação de quadros para os cargos públicos e representativos do Estado. Unia-se, assim, o interesse político ao interesse “científico”. (MONTEIRO, 2016, pp. 61-62).

As elites sabiam da importância da formação de seus filhos em médicos, advogados, padres, principalmente. Desse investimento poderia depender sua permanência nas classes dominantes, na elite política. A esse respeito, José Américo conta que seu pai fazia questão que todos os filhos estudassem. Ele próprio os levava para a cidade e os deixava aos cuidados do irmão padre, quando passados os primeiros anos escolares de letramento. Ressaltando que a família de José Américo era de ambos os lados, paterno e materno, influente na política da região.

Tendo, pois, obtido a autorização para deixar o seminário, José Américo se apressou para os realizar os exames de seleção para o ingresso no Liceu Paraibano. Esta escola cumpriu, desde sua fundação em 1836, o papel de formação escolar dos filhos das famílias tradicionais da Paraíba. E, também, os preparava para prosseguirem para os estudos em nível superior em Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. Concluído o ensino médio no Liceu Paraibano, José Américo seguiu para a formação de ensino superior, tendo ingressado na Faculdade de Direito de Recife, em 1904, aos 17 anos de idade.

## 2.2 A ESCOLA DO RECIFE

A Faculdade de Direito do Recife foi uma das instituições criadas por Dom Pedro I após a Independência, como uma das ações político-administrativas voltadas para a formação da elite dirigente para os altos cargos da burocracia estatal, bem como para a formação da memória e do sentimento de pertencimento imprescindíveis à construção de um povo e de uma Nação. Nessa perspectiva, em 1827, foram criadas a Faculdade de Direito do Recife, a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, em São Paulo.

Instalada inicialmente no Seminário São Bento, em Olinda, a Faculdade de Direito foi transferida, em 1854, para um casarão velho, na rua do Hospício, em Recife, onde funcionou até o ano de 1917, quando foi transferida, dessa vez definitivamente para o prédio novo, condizente com sua importância. Em 1854, o curso de Direito passou por uma reforma curricular que separou as ciências jurídicas das ciências sociais (administração, economia política, higiene pública e história dos tratados). Essa mudança curricular favoreceu a ênfase dos estudos de teoria e ao desenvolvimento de concepções marcadas pelo racionalismo científico e, por conseguinte, do combate às influências metafísicas, do clericalismo conservador e superstições (de influência clerical) que ainda pesavam na formação oferecida naquela Faculdade.

O debate teórico fundamentou as visões liberais no debate político sobre a questão da escravidão e suas consequências para o futuro do Brasil, fosse pelos impactos econômicos, fosse pelos impactos sociais relacionados ao atraso político do país no concerto das Nações. Os herdeiros das elites dominantes do país ou delas representantes, questionavam a Independência que de fato mantinha o estatuto de país colonial e, em oposição a essas ligações políticas reivindicavam a ruptura com as amarras do colonialismo e com o atraso do país, de dimensões continentais. Alimentava-se entre segmentos das elites políticas, uma minoria, mas que possuía destaque intelectual, um imaginário de que um país com dimensões continentais e de riquezas naturais estaria destinado a uma civilização, em futuro próximo e próspero.

Nesse sentido, romper com o atraso colonial era algo necessário assim como a abolição da escravidão, e a construção de uma nova mentalidade que rompesse com a

herança escravagista. Essas visões se fizeram presentes nos debates na Faculdade de Direito do Recife, e influenciaram seus alunos e egressos. É nesse ambiente de debate crítico que os anos 1870 marcam essa instituição no debate nacional como a “Escola de Recife”, em menção à formação teórica e, sobretudo, a visão crítica, questionadora dos limites da independência, das amarras coloniais e da permanência da escravidão. Foi nesse ambiente que se deu ensejo aos bacharéis, poetas, escritores, jornalistas, juristas, bacharéis intelectuais-políticos, abolicionistas e republicanos, referenciados na razão científica, no evolucionismo darwinistas e no positivismo.

A chamada “geração de 1870”, da Escola do Recife, marcou presença na história do país pelo protagonismo e militância em favor da abolição e da transformação do povo em uma sociedade e em uma nação. A vanguarda da “Escola do Recife”, se destacaram: os sergipanos Tobias Barreto (1839-1889), e Silvio Romero (1851-1914); os pernambucanos Aníbal Falcão (1859-1891), e Artur Orlando (1858-1916); os cearenses Franklin Távora (1842-1888), Araripe Jr. (1848-1911), e Clóvis Beviláqua (1859-1944). A Escola de Recife e a “geração de 1870” deixou seu legado e influência na formação política e/ou intelectual do maranhense Graça Aranha (1868-1931), do piauiense Higinio Cunha (1899-1932), e do pernambucano Martins Júnior (1860-1904), conhecido como grande orador e grande ativista político, dele se diz que “ninguém fanatizou Pernambuco e todo o Norte como Martin Júnior”.

A Escola do Recife, sem dúvida, teria papel de destaque na constituição de interpretações sobre o Brasil que ampararam a visão de mundo das elites dirigentes e deram suporte teórico aos projetos de construção de uma “nação civilizada” nos trópicos desenvolvidos entre o final do século XIX e início do século XX. (RAGO; VIEIRA, s/d).

A efervescência política que a Faculdade de Direito de Recife viveu em 1870 não mais existia quando José Américo lá ingressou, em 1904. Segundo José Américo, as ideias de Tobias Barreto “não eram dominantes como em anos anteriores; já havia esvanecido um pouco (...) não exercia mais uma grande influência” (CAMARGO, 1984,

p. 78). Mas a elite política acompanhava o debate sobre a construção do país, na construção da República, afinal os espaços continuavam em disputa<sup>23</sup>.

O debate nacional, então, estava centrado nas questões que do atraso econômico, político e social do país frente aos países desenvolvidos. E *As deias fora do lugar*, texto clássico de Roberto Schwarz (1977) analisa as contradições do discurso liberal das elites políticas e as práticas políticas e econômicas de suas classes dirigentes na construção da República brasileira. Schwarz mostra as contradições de uma elite política que tomava como fundamento econômico o liberalismo e, no entanto, buscava no Estado a socorro para resolver os seus problemas em detrimento das questões de dimensão coletiva, das melhorias das condições de vida das classes trabalhadoras. Alfredo Bosi, em *Dialética da colonização* (1992) apresenta detidamente os discursos de conservadores e liberais e nos leva a conclusão de que a visão das elites políticas brasileiras sobre a questão social e situação econômica das classes trabalhadoras no Brasil, na transição da Monarquia para a República, alcançavam até onde não confrontavam com seus interesses. Esse é o ambiente político e visão predominante das elites políticas, numa estrutura de poder calcada nos interesses das oligarquias, e suas práticas de mandonismo, coronelismo, clientelismo<sup>24</sup>.

### 3. A BAGACEIRA

O romance *A Bagaceira*, foi publicado em 1928, e recepcionado com elogios dos críticos literários. Essa obra seria precursora de um gênero literário no romance moderno<sup>25</sup>, o romance regionalista. *A Bagaceira* reúne o drama de homens e mulheres, flagelados e retirantes da seca, eram pequenos proprietários agrícolas, agricultores pobres, pretos, mestiços, subalternos, pequenos e impotentes diante do fenômeno natural

---

<sup>23</sup> Os primeiros presidentes do Brasil República, de 1889 a 1910, excetuando-se Nilo Peçanha (que casou-se com mulher de família aristocrática), advieram todos de famílias de tradição, alguns deles de família vinda para explorar as terras Brasil desde as primeiras décadas da exploração colonial.

<sup>24</sup> Conf. *Coronelismo, enxada e voto*, de Victor Nunes Leal.

<sup>25</sup> Segundo, Maria Helena Santos Gomes, o romance moderno “desconstrói a visão estrutural clássica de composição da narrativa de início, meio e fim ao utilizar, em sua narrativa, o chamado “Fluxo de Consciência.” O “fluxo de consciência” diz respeito ao fluxo narrativo da trama, que quebra a visão de continuidade e compasso entre passado, presente e futuro. Ao desconstruir noção de tempo contínuo, o romance moderno quebra a ordem cronológica, característica do romance do gênero romantismo.

e da estrutura econômica que deixava à própria sorte essa população da região semiárido da Paraíba. O romance retrata as tensões entre o velho e o novo, o tradicional e o moderno, de uma região empobrecida e de predomínio agrícola.

Aos seus 41 anos de idade, portanto, um homem maduro, “(...) fino conhecedor da realidade social nordestina, consultor prestigiado, próspero advogado – e reconhecido ficcionista” (CAMARGO, 1984, p. 30), José Américo publica *A Bagaceira*. Sua paixão pela literatura iniciara-se na adolescência interessara-se pelas letras, pela literatura, passando por experiências comuns a outros intelectuais, advogados, políticos e filhos de famílias de tradição: publicação ou organização de jornais estudantis, escrita de poesias etc. Sua estreia como escritor foi o livro como temática social, *Poetas da Abolição* (1921), essa temática está presente no ensaio *Reflexões de uma cabra* (1922), e no ensaio *A Paraíba e seus problemas* (1923) feito sob encomenda do então presidente de Estado, o governador Sólon de Lucena. O cargo de Consultor Jurídico lhe permitia, além do exercício da advocacia, a dedicação aos estudos de economia, sociologia, geografia humana e, principalmente, literatura. Período em que se aproximou de poetas, escritores paraibanos e tem como interlocutores Carlos Dias Fernandes, Ademar Vidal, Alcides Bezerra e João Lourenço (PANTOJA, s/d).

*A Bagaceira* é, de fato, um marco na vida do homem público José Américo de Almeida. Antes desse livro ele era um intelectual, servidor público e advogado talentoso. A recepção calorosa da crítica literária, focarem em José Américo os holofotes da admiração nacional e local. Para os estudiosos da literatura no Brasil, no entanto, a dimensão que tomou o romance nos círculos literários, na época, pode ser entendida mais pela dimensão de denúncia social, de José Américo, como homem público paraibano, da periferia do país, do que propriamente a dimensão estética.

Os personagens de *A Bagaceira*, “não são convertidos em retirantes (...) reduzidos a uma barbárie que os desumaniza” e “os descaracteriza tornando-os iguais”, como nos romances naturalistas, como no romance *A Fome*<sup>26</sup> (BUENO, 2015, p. 87). Ao contrário, o escritor José Américo, encontrou o caminho de contar o drama dos retirantes

---

<sup>26</sup> A fome. Romance do escritor e político cearense Rodolfo Teófilo (1890).

e flagelados da seca. Ele “(...) não se fixa na trajetória de retirantes, mas sim numa fazenda que não é destruída pela seca, localizada numa região úmida” (BUENO, 2015, p. 89), dá destaque aos seus personagens dos extratos sociais, diferenciando-os uns dos outros, “o que se concretiza no livro pela rivalidade entre os sertanejos e os brejeiros”, pela rivalidade de Lúcio e Dagoberto, filho e pai, pelo amor de Soledade (retirante), e a relação dessa rivalidade com a representação entre o velho e o novo na visão de produção agrícola, economia, relações de trabalho.

Segundo Luís Bueno, as críticas mais atuais, destacam que o autor de *A Bagaceira*, foi “*um desbravador do caminho, cujo domínio deixaria para outros*” (BUENO, 2015, p. 85), marcando sua importância na história da literatura e do romance de 30. Os escritores Jorge Amado, e José Lins do Rêgo, afirmaram que *A Bagaceira* foi muito importante para seus escritos literários. Tantos os elogios quanto as críticas para *A Bagaceira* reforçam a importância desse romance para o tempo em que foi escrito e sobre os tempos que representou por meio do drama e das personagens.

O ano de 1928, foi muito importante para a trajetória política de José Américo. Foi o ano em que entrou para a política decididamente. Não que antes estivesse fora da política, mas porque aceitou o cargo de Secretário-Geral de Estado com a condição de criar a Secretaria do Interior e ter liberdade para a gestão administrativa de sua pasta e, desse modo, entrar para história como homem de ação e política, com realizações históricas para seu estado.

O governo de João Pessoa realizou reformas administrativas com impacto na taxa e coleta de impostos, que lhe renderam inimizades e forte oposição políticas. Em inícios dos anos trinta, os conflitos entre o mais importante líder do sertão da Paraíba, tomam o caminho do conflito armado. Tensão que se aprofunda com a participação de João Pessoa como vice de Getúlio Vargas, na chapa candidata à presidência do Brasil, em oposição a chapa da situação. Vargas e João Pessoa perdem a eleição, muitos de seus apoiadores eleitos deputados federais e senadores sofreram a “degola”, aumentando ainda mais o tensionamento político no interior das elites políticas. O estado da Paraíba entra em conflito armado coincidindo com a tensão nacional gerada pelo resultado da eleição presidencial.

É possível imaginar, pelas cenas descritas em *A Bagaceira*, a terra esturricada pelo sol inclemente, as carcaças de animais mortos de sede, a fome e o flagelo dos retirantes, descritas pelo narrador. Certamente, lembranças vivas na memória de José Américo dos cenários que ele viu quando morou naquela no sertão semiárido da Paraíba. Lembranças que ficaram sendo maturadas em suas reflexões para uma escrita ficcional futura, quem sabe.

Em *A Bagaceira* é possível perceber visão sobre os problemas sociais, que na realidade não ficcional, indicavam para mudanças econômicas, sociais, de relações de trabalho e das mentalidades das elites dirigentes, elites políticas, famílias políticas e, também, dos trabalhadores, no caso os do campo. A visão era reformista, mas de mudança.

### 3.1 UMA CONVICÇÃO: REFORMAR A VELHA POLÍTICA

Passados quase um século do ingresso de José Américo de Almeida na política como o Secretário-Geral do estado da Paraíba, depois Secretário do Interior, e homem de confiança do presidente da Paraíba, João Pessoa, ainda se debate sobre o que seria a “velha” e a “nova” política. Em termos conceituais, e não da opinião pessoal dessa ou aquela pessoa, “velho” na política é tudo que resulte em conservação ou aumento das desigualdades sociais e favorece classes e segmentos mais privilegiados da estrutura ou máquina do Estado e das classes dominantes e elites dirigentes. “Velha” política significa, portanto, conservação dos interesses daqueles que já têm e exclusão daqueles que nada ou pouco têm. Não é, contudo, o nome usado que faz “velho” ou “novo”, mas a visão de mundo e, por conseguinte, o projeto de governo, seja ele do país, do estado ou do município.

A visão do novo está presente no personagem Lúcio, de *A Bagaceira*. Não se trata de um romance autobiográfico, mas contém ideais e ideais de seu criador, José Américo:

Lúcio representa mesmo uma nova figura de futuro senhor de engenho. Homem moderno, tornar-se bacharel não representou para ele apenas um tempo de vida boa numa cidade grande, espécie de grandes férias

antes de assumir o comando no lugar do pai, dando continuidade ao que ele fizera. (...). Para Lúcio, a experiência num ambiente urbano mais desenvolvido fez dele uma criatura na qual se opera um início de divisão, frutos das diferenças mais marcadas que passam a existir entre campo e cidade. (BUENO, 2015, pp. 91-92).

Os anos de imersão de José Américo nos estudos autodidatas, enquanto exercia o cargo de Procurador Geral do Estado e, depois, Consultor Jurídico do Estado, e refletia sobre as experiências da advocacia, os problemas humanos, as questões sociais, as injustiças, concorreram para o amadurecimento do herdeiro das famílias Almeida e Leal.

Desenvolvera-se nele uma visão de mundo que concebia a democracia como o instrumento e força para realizar as mudanças necessárias para a superação do atraso no país, e especialmente no seu mundo particular: a Paraíba. É possível fazer essa interpretação como representação de Lúcio. O personagem que sendo o herdeiro do coronel Dagoberto, o senhor de engenho, trazia para aquele mundo do engenho, do coronel, dos trabalhadores do engenho, daquele lugar da zona rural as ideias de modernização.

Modernizar as formas de produção: técnica, tecnologia, conhecimento científico, relações de trabalho formalmente capitalistas, direito e melhores condições de trabalho e de vida para os trabalhadores. Trazer educação para dar cidadania, superar ignorâncias e superstições. E, principalmente, trazer mudanças que pudessem convencer senhores e trabalhadores acostumados nas velhas práticas, que uma nova mentalidade, começando pela produção e passando pelas relações de trabalho, poderia romper com o ciclo vicioso de atraso, miséria, atraso. O personagem Dagoberto, o “velho”, o pai de Lúcio, representa, portanto, o contrário de Lúcio, o “novo”: a velha forma de produção, a conservação de relações e condições de trabalho atrasadas e não admissíveis a um mundo que se civilizava, a resistência à mudança, a reprodução do atraso, a velha política.

O conflito entre o velho e o novo, o atraso e o moderno, Dagoberto e Lúcio, poderia ser resolvido com o convencimento do velho de que a mudança estava acontecendo não para por fim ao poder dos senhores de engenho, mas para permitir sua renovação e sobrevivência em uma nova estrutura de poder, com ampliação da democracia, dos direitos e uma nova mentalidade social. No romance, o personagem

Lúcio chega ao fim desiludido das crenças na modernização e melancólico entender que não havia solução. No entanto, este não é o caminho escolhido por José Américo.

Sua atuação como Secretário do Interior, no enfrentamento da Revolta de Princesa<sup>27</sup>, levou-o à liderança no governo estadual que debelou após o fim da Revolta de Princesa e o assassinato de João Pessoa, quando alia ao movimento chamado Revolução de 1930, tornando-se o articulador e líder da Aliança Liberal e da “Revolução” no Nordeste. Afirmada sua competência administrativa, sua habilidade e liderança política, passa a ser uma das maiores lideranças do país.

Naquele momento, derrotar as velhas oligarquias era o que havia de novo. Fraturar a estrutura de poder instituída desde o Império colocava-se como condição à oxigenação das elites política. O que se reclamava era da falta de transparências nas eleições, a falta de igualdade de oportunidades nas disputas pelos espaços de representação política, o que se queria e o porquê se lutava era democracia.

Getúlio Vargas toma o poder em outubro de 1930.

José Américo assume o cargo de Ministro de Viação e Obras, do governo “revolucionário”, de 1930 a 1934. O capital político que amealhou com a Revolta de Princesa e a Revolução de 1930, articulando chefes políticos locais e regionais, somada à competência administrativa e conhecimento das questões econômicas e climáticas no Nordeste, faz dele um dos mais destacados ministros do governo Vargas. Em 1935, José Américo abandona a política, mantendo-se, contudo, em cargo que lhe permite acompanhar a movimentação política.

Volta à cena política na convenção nacional, em maio de 1937, obtendo o apoio da grande maioria dos governadores para sua candidatura a presidente da República nas eleições, então programadas, para 1938. Processo interrompido pelo golpe de 1937 que

---

<sup>27</sup> A Revolta de Princesa, foi o movimento de conflito armado ocorrido na Paraíba, de 28 de fevereiro a 11 de agosto de 1930 que foi motivado por interesses econômicos afetados pela lei de impostos estaduais criado pelo governo João Pessoa. Em também, por divergências político-partidárias entre o presidente João Pessoa e o deputado estadual José Pereira de Lima – coronel “Zé Pereira”, maior líder político do sertão da Paraíba.

instalou a ditadura Vargas. Efetivamente, José Américo era o mais para vencer a eleição em 1938, caso tivesse ocorrido.

O desgaste da ditadura Vargas – o Estado Novo – a conjuntura política internacional, de fim da segunda guerra mundial com a vitória dos aliados contra o nazifascismo, tornou-se adversa aos governos ditatoriais. Inicia-se uma pactuação dentro das elites dirigentes para o fim do Estado Novo. A volta de José Américo à política em torno de julho de 1945 se deu na hora certa para a interrupção dos planos de continuidade de Vargas. Segundo José Américo, a entrevista que concedera ao jornal carioca *Correio da Manhã*<sup>28</sup> teve o impacto de abolir com a censura, e “o prestígio de Vargas passou a ser abalado. Antes não havia política nenhuma, mas daí por diante houve debates e ele foi perdendo terreno” (CARMARGO, 1984, p. 307).

O ano de 1945 – fim do Estado Novo e eleição Presidencial –, seguido pela assembleia constituinte de 1946, foi um período de enorme mobilização política. José Américo volta ao destaque político apoiando Eduardo Gomes e na direção da União Democrática Nacional (UDN), se elegendo Senador em 1947, e governador da Paraíba em 1951. Em 1953, se licencia do cargo de governador (à época permitida) para assumir pela segunda vez o Ministério de Viação e Obras do Governo Federal, do segundo governo Vargas, dessa vez eleito. Com o suicídio de Vargas, retorna a Paraíba e ao cargo de Governador, continuando na política nacional e local, onde exerce sua influência nas disputas eleitorais municipais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão de democracia, contudo, é limitada ao *habitus* das *elites políticas* brasileiras, retratado na historiografia, na sociologia, na filosofia, na crítica literária e em outros campos da análise e reflexão científica da sociedade brasileira. A constatação de que as elites políticas brasileiras têm invariavelmente reproduzido práticas fundadas numa *mentalidade* ou num imaginário social e de dominação política apegada à exclusão

---

<sup>28</sup> O jornal *Correio da Manhã*, foi fundado por Edmundo Bittencourt, em 1901, e funcionou até 1974. Era um jornal que fazia crítica ácida às oligarquias e aos partidos políticos. Era conhecido pela contundência de seus editoriais e de suas matérias jornalísticas.

social, à reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido, a democracia no Brasil é um espaço de disputas contínuas e desiguais, uma vez que contra a democracia ampla e inclusiva se opõem as forças políticas, econômicas e culturais das elites políticas representantes das classes dominantes.

José Américo de Almeida foi um reformista. E isso não é um demérito. O apoio ao golpe civil-militar de 1964 mostrou que, no limite, prevaleceu em sua conduta a força do *habitus*, a mentalidade autoritária das classes dominantes brasileiras que se coadunam com militarismo antipovo. Contudo, não pode apagar a figura do intelectual, homem público, formulador e gestor de políticas sociais, grande intelectual, e ficcionista talentoso: um monumento histórico.

## REFERÊNCIAS

BRAULIO, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2ª edição. São Paulo: Editora USP, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas. Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BRÁULIO, Pablo. O analfabetismo caiu no Brasil de 92% para 56% durante o Segundo Reinado? In: **PROJETO DETECTA**. Disponível em: <https://cliohistoriaeliteratura.com/2021/09/22/o-analfabetismo-no-brasil-caiu-de-92-para-56-durante-o-segundo-reinado/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BUENO, Luís. **Uma História do Romance de 30**. São Paulo: Editora da USP/Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

CAMARGO, Aspásia. **O Nordeste e a política: Diálogo com José Américo de Almeida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

GOMES, Maria Elena Santos. O romance moderno e o fluxo de consciência em Mrs. Dalloway. In: *Revista Athena*. V. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/1193> Acesso em 18 jul 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, n. 14. pp. 108-194. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 24 jul. 2023.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo, no Brasil.** 2ª. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

MONTEIRO, José Marciano. *A política como negócio de família: para uma sociologia política das elites e do poder político familiar.* São Paulo: Editora LiberArs, 2016.

PANTOJA, Silvia. **ALMEIDA, José Américo de.** In: *Verbetes-biográfico.* FGV/CPDOC. Disponível em: [https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/almeida-jose-americo-de\\_](https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/almeida-jose-americo-de_). Acesso em: 12 jun. 2023.

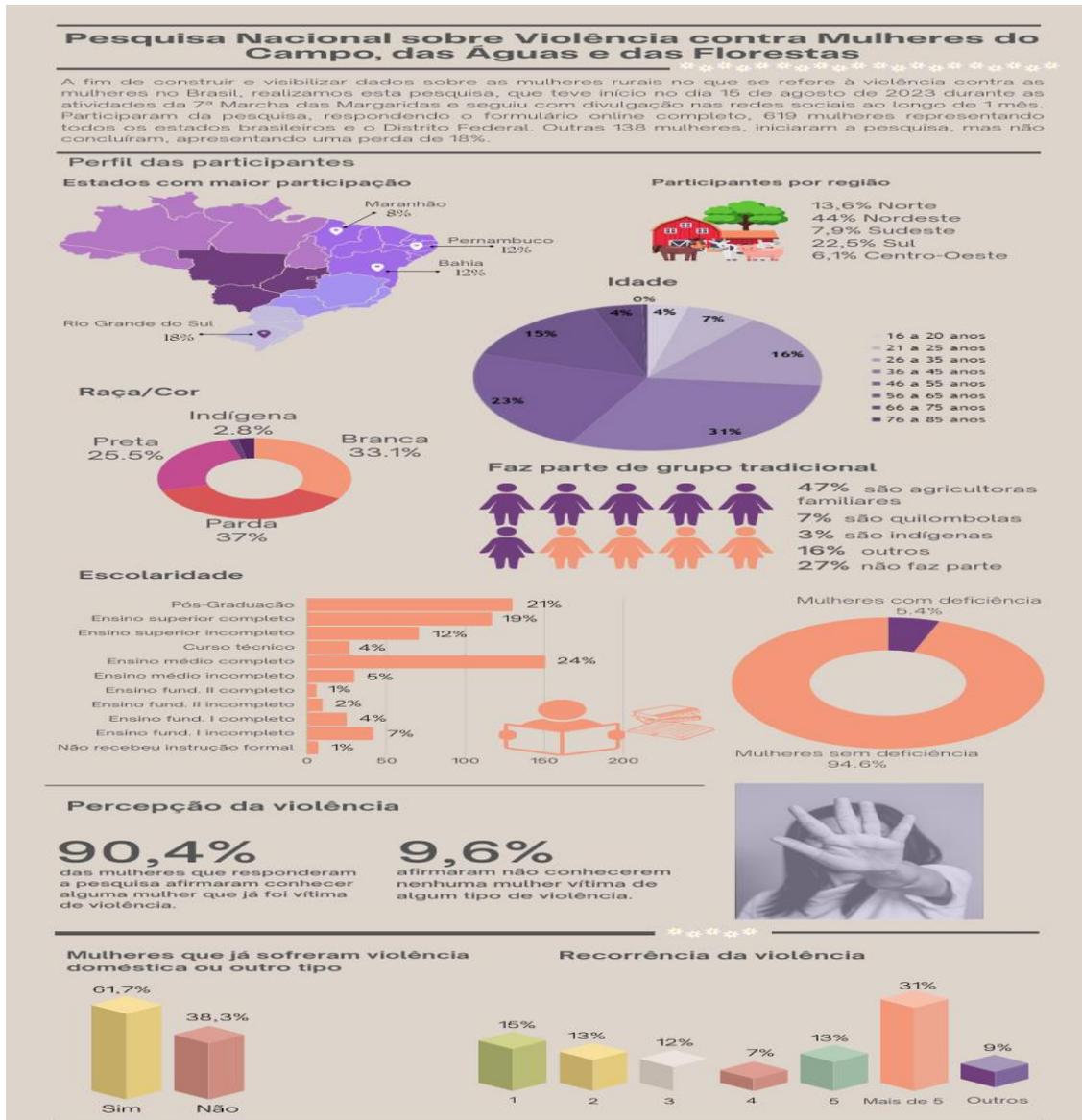
RAGO, Maria Aparecida de Paula; VIEIRA, Rosa Maria. **Escola de Recife.** Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ESCOLA%20DO%20RECIFE.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARZ, Roberto. *As ideias fora do lugar.* In: **Ao Vencedor as Batatas: Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro.** São Paulo: Duas Cidades, 1977.

## PESQUISA NACIONAL SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

LORENA LIMA DE MORAES <sup>29</sup>  
BÁRBARA CRISTINA VIEIRA DA SILVA <sup>30</sup>  
MICHELE BEZERRA COUTO DE LIMA <sup>31</sup>

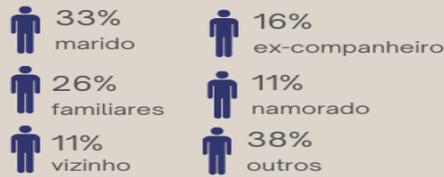


<sup>29</sup> Doutora em Ciências Sociais. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Serra Talhada. Pernambuco. Brasil. Email: lorena.moraes@ufrpe.br.

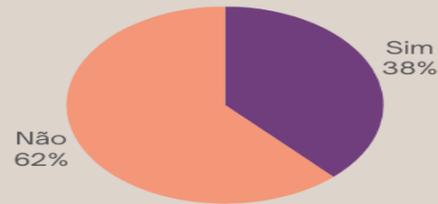
<sup>30</sup> Especialista em Gestão, Licenciamento e Auditoria Ambiental. Bióloga. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Sobradinho. Pernambuco. Brasil. Email: barbaracristinavieiradasilva@gmail.com.

<sup>31</sup> Mestra em Antropologia. Antropóloga. Pesquisadora do DADÁ: Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações de Gênero, Sexualidade e Saúde da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST). Serra Talhada. Pernambuco. Brasil. Email: mibel@hotmail.com

### Quem era o agressor?



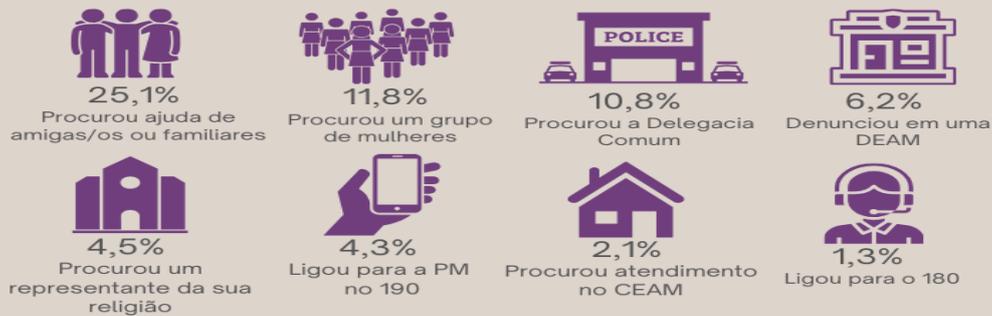
### Buscou ajuda após o episódio de violência?



### Principais formas de violência provocadas pelo agressor



### O que fez após o episódio de violência?



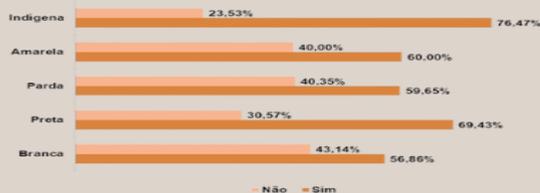
47%  
Não buscou ajuda

Os grupos produtivos de mulheres e movimentos sociais feministas são importantes redes de apoio para as mulheres rurais vítimas de violência. Assim, destacamos a necessidade de fortalecer esses coletivos com políticas específicas de formação, capacitação e empoderamento no âmbito social, econômico e político.

### Razões para não buscar ajuda



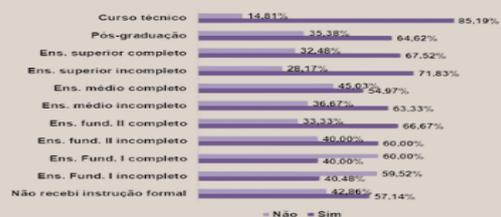
### Mulheres que sofreram violência de acordo com raça/cor



Percebemos que dentre as vítimas, as mulheres indígenas foram aquelas que mais sofreram violência proporcionalmente, seguidas das mulheres pretas. Isso nos mostra que a violência segue perseguindo com maior frequência, as mulheres das populações originárias. O projeto colonial e patriarcal de dominação segue firme, violentando corpos e mentes femininas.

Agradecemos aos movimentos feministas e de mulheres rurais do Brasil que apoiaram e divulgaram esta pesquisa, em especial, a diretoria da Marcha das Margaridas

### Mulheres que sofreram violência de acordo com escolaridade



Podemos observar que a alta escolaridade não isenta as mulheres de sofrerem violência. Para sofrer violência na nossa sociedade basta ser mulher!

### Coordenação e análise da pesquisa:

Lorena Moraes (UFRPE) lorena.moraes@ufrpe.br

Análise da pesquisa: Bárbara Silva (UNIVASF)

Análise e design da pesquisa: Michele Couto mibcl@hotmail.com

### Quem era o agressor?



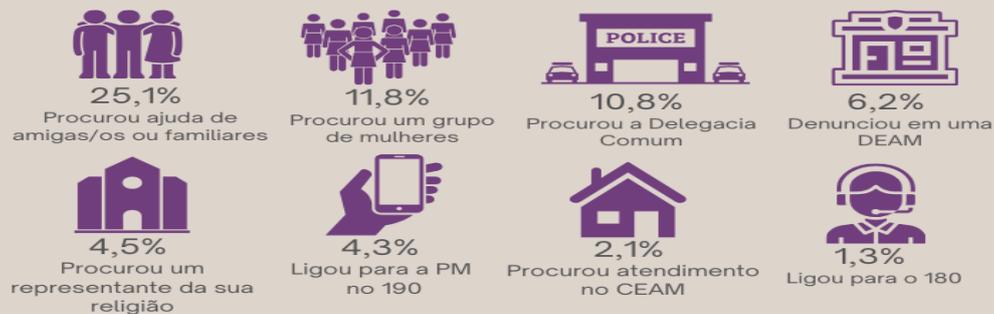
### Buscou ajuda após o episódio de violência?



### Principais formas de violência provocadas pelo agressor



### O que fez após o episódio de violência?



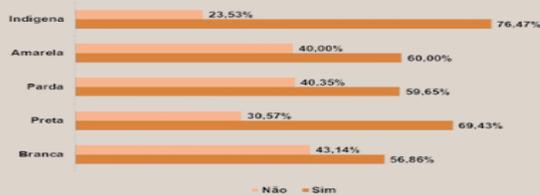
47%  
Não buscou ajuda

Os grupos produtivos de mulheres e movimentos sociais feministas são importantes redes de apoio para as mulheres rurais vítimas de violência. Assim, destacamos a necessidade de fortalecer esses coletivos com políticas específicas de formação, capacitação e empoderamento no âmbito social, econômico e político.

### Razões para não buscar ajuda



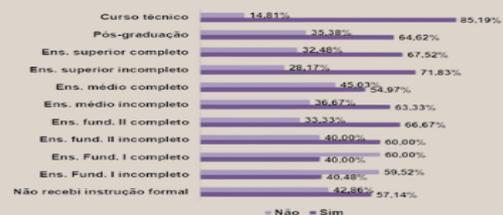
### Mulheres que sofreram violência de acordo com raça/cor



Percebemos que dentre as vítimas, as mulheres indígenas foram aquelas que mais sofreram violência proporcionalmente, seguidas das mulheres pretas. Isso nos mostra que a violência segue perseguindo com maior frequência, as mulheres das populações originárias. O projeto colonial e patriarcal de dominação segue firme, violentando corpos e mentes femininas.

Agradecemos aos movimentos feministas e de mulheres rurais do Brasil que apoiaram e divulgaram esta pesquisa, em especial, a diretoria da Marcha das Margaridas

### Mulheres que sofreram violência de acordo com escolaridade



Podemos observar que a alta escolaridade não isenta as mulheres de sofrerem violência. Para sofrer violência na nossa sociedade basta ser mulher!

Coordenação e análise da pesquisa:  
Lorena Moraes (UFRPE) lorena.moraes@ufrpe.br  
Análise da pesquisa: Bárbara Silva (UNIVASF)  
Análise e design da pesquisa: Michele Couto  
mibcl@hotmail.com

## O TEMPO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CARBONEL E OUTROS AUTORES<sup>32</sup>

GERBSON SANTOS<sup>33</sup>

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. P. 128 – 155.

O capítulo V, “A Pedagogia lenta, serena e sustentável” do livro “Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa” foi escrito pelo sociólogo, jornalista e pedagogo espanhol Jaume Carbonell. No capítulo, o autor explica a polaridade do tempo em nossas vidas por meio da mitologia grega: “*Cronos* devora seus filhos para não perder o poder de divindade suprema, após, *Kairós* e seus irmãos foram vomitados, *Kairós* passa a existir quando não há presença da supremacia de *Cronos*”. Assim, na vida, bem como na educação estaríamos em uma constante tensão entre o “tempo acelerado” de *Cronos* e o “tempo adequado/oportuno” de *Kairós*.

Essa tensão se faz presente no modo de vida contemporâneo da rapidez e “liquidez” de Bauman (2001) em que vivemos, característica de uma sociedade alicerçada na “*mercantilização das coisas*” de Gentili (1995). No campo pedagógico, Santos (2023), Caetano e Perroni (2022) afirmam que há uma “política mercantilizada do currículo”, um ensino-aprendizagem fragmentados com métodos de ensino no qual a aprendizagem está atrelada ao produto-fim, como resultado de uma constante repetição de gestos à moda *Charles Chapin*, oposto ao movimento “escolanovista, de sustentabilidade e decrescimento referenciados” por Carbonell (2016).

Assim, as reflexões do autor pressupõem que o método pedagógico tecnicista descaracteriza o ensino como adequação ao tempo da experiência/aprendizagem – *kairológico*. Na medida em que se aprende o método se faz oportuno, por isso a gestão do tempo no ambiente escolar deve ser pensada “*kairológicamente*”, tendo em vista a

---

<sup>32</sup> Título do resenhista.

<sup>33</sup> Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF) gerbsondasilvasantos@gmail.com

sobrecarga de conteúdos e atividades, que em certos aspectos, demandam fins avaliativos para medir o ensino, qualificar a aprendizagem e finalizar por meio de um produto como materialização de uma possível aprendizagem.

Carbonell (2016) defende que “a escola não pode seguir o ritmo da sociedade, tão pouco defender suas demandas” *de mercado* (grifo meu). Ele diz que “os horários, o currículo e a avaliação têm um tempo segmentado à urgência empresarial, dando à gestão, ao ambiente escolar, a didática e ao método características industriais”: pouco tempo de aula, excesso de disciplinas obrigatórias no currículo e avaliações que desprezam o *processo/tempo adequado e oportuno da aprendizagem (Kairós)* e prioriza a *rapidez por resultados quantitativos (Cronos)*.

Carbonell (2016) também explica a relação desses tempos com a construção das identidades da/na escola: o educando, o educador, a gestão, a coordenação e a política educacional. Mas, principalmente a relação da criança nesse contexto, pois ela está pressionada a viver o *Cronos*. Ele afirma que existem “estímulos de diversos tipos, entre eles ao consumismo de bens, serviços e conexões” que mercantilizam a infância, inibindo a atenção, paciência e o potencial à aprendizagem. Santos (2016, 2017a, 2017b) já vem estudando esse fenômeno de “releitura adultocêntrica e capitalista da identidade infantil”.

Assim, ele defende seus argumentos sobre o consumismo na criança com Postman (1999), que tese que “a infância não exista mais”. Porém, Brenman (2006) afirma que se trata realmente de um fenômeno chamado “adultização”, que pressionam à criança a si comportar como um adulto, o que Santos (2017a) teoriza como “Pressão Psico-consumista”, no qual “a interação marketing-TICs pressionariam à reconstrução de uma infância condicionada ao consumo, vendendo à criança uma releitura mercantilizada e adultotizante da sua infância, aliada a um produto, marca, brinquedo, desenho animado ou ídolo”.

Como solução a esses problemas o autor cita as experiências da Pedagogia da lentidão em escolas pelo mundo que estão inovando as teorias e práticas pedagógicas em função de uma ressignificação do *tempo cronológico*, devorador da experiência para o

*tempo kairológico*, das oportunidades adequadas ao ensino-aprendizagem no que tange a práxis. A Pedagogia da lentidão traz para o campo do debate as teorias e práticas didáticas da sala de aula, da autonomia, bem como das experiências pedagógicas com a comunidade. O tempo-pedagógico, oportuno ao ensino-aprendizagem é compreendido pela holística, o entorno da escola rompe as fronteiras dos muros da sala de aula.

Contudo, a relevância acadêmica e social do estudo do autor se dá na medida em que ele problematiza a educação na contemporaneidade condicionada aos métodos tecnicistas que acelera o ensino-aprendizagem. Desse modo, o professor parece trabalhar sempre de olho no relógio da fábrica, enquanto a esteira-rolante passa com o aluno sobre ela, e neste cabe o docente imprimir rapidamente testes avaliativos e controle da “qualidade” de ensino-aprendizagem. Daí cabe o questionamento: “de quem é o tempo, [...] quem o estabelece e controla? (Carbonell, 2016. p. 150)”.

## REFERÊNCIAS:

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BRENNAN, Ilan. **Pais ou reféns dos filhos?** Reflexões sobre infância, família, educação, cultura e tecnologia no mundo contemporâneo. 1ª ed. Campinas, SP: Papiros 7 Mares.

CAETANO, Maria; PERONI, Vera. **Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa**. Revista Trabalho Necessário - DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53469>, 2022.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. P. 128 – 155.

GENTILLI, Pablo. **Adeus à educação pública: A desordem neoconservadora, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias**. In: AZEVEDO, José C. e SILVA, Luiz H. (Orgs.). Paixão de aprender II. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de MeIo. - Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SANTOS, Gerbson. A mercantilização da educação: O Estado aberto à privatização do ensino. **Revista Consertões**. e-ISSN: 2357-8963 Ano XII - Vol. 13 - N° 1 - Ago/dez 2023.

\_\_\_\_\_. **Concepções históricas e contemporâneas sobre a criança e a infância**. In: REIS, Edmerson dos Santos; RAMOS, Eveli Rayane da Silva; SOARES, Josias Willams dos Santos (orgs.). Anais do VI Workshop Nacional Em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro & III Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco. Juazeiro, BA: Universidade do Estado da Bahia. PPGESA, 2016.

\_\_\_\_\_. **Consumo e (des) contextualização da infância no semiárido**. In: REIS, Edmerson. Educação e contextualização: reflexões de um saber-fazer coletivo. Curitiba-PR: CRV, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Consumo na infância**: as investidas da publicidade e as implicações socioeducativas. Monografia. Juazeiro/BA: Departamento de Ciências Humanas (DCH III) – UNEB, 2017b.