



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA REGIONAL

PEDRO FELIPE RIBEIRO SILVA

**APROXIMAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA PARA A
CONSTRUÇÃO DE UM SABER HISTÓRICO CONTRA-HEGEMÔNICO:
REFLEXÕES ACERCA DO ROMANCE *HOMENS E CARANGUEJOS***

RECIFE, 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA REGIONAL

PEDRO FELIPE RIBEIRO SILVA

**APROXIMAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA PARA A
CONSTRUÇÃO DE UM SABER HISTÓRICO CONTRA-HEGEMÔNICO:
REFLEXÕES ACERCA DO ROMANCE *HOMENS E CARANGUEJOS***

Defesa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na área de concentração em História Social da Cultura Regional, tendo como linha de pesquisa o Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana Zerbone Alves de Albuquerque.

RECIFE, 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA REGIONAL

PEDRO FELIPE RIBEIRO SILVA

**APROXIMAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA PARA A
CONSTRUÇÃO DE UM SABER HISTÓRICO CONTRA-HEGEMÔNICO:
REFLEXÕES ACERCA DO ROMANCE *HOMENS E CARANGUEJOS***

RECIFE, 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586a Silva , Pedro Felipe Ribeiro
Aproximações entre história e literatura para a construção de um saber histórico contra-hegemônico: reflexões acerca do romance Homens e Caranguejos / Pedro Felipe Ribeiro Silva . - 2020.
138 f. : il.
- Orientadora: Mariana Zerbone Alves de Albuquerque.
Inclui referências.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2021.
1. Ensino de história. 2. Pedagogia contra-hegemônica. 3. Josué de Castro. 4. Recife. I. Albuquerque, Mariana Zerbone Alves de, orient. II. Título

CDD 981



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA



TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR

PEDRO FELIPE RIBEIRO SILVA

APROVADA EM 11/ 12/ 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Mariana Zerbone Alves de Albuquerque
Orientadora – Programa Pós-Graduação em História - UFRPE

Prof. Dr. Uiran Gebara da Silva
Programa Pós-Graduação em História – UFRPE

Prof^a. Dr^a. Edvania Torres Aguiar Gomes
Programa Pós-Graduação em Geografia – UFPE

Agradecimentos

Agradeço a vida pelos espaços ocupados e pelas pessoas que tive a oportunidade de compartilhar experiências e aprendizagens, que me permitiram chegar até aqui. Agradeço ao Recife, a cidade que me ensinou o sinônimo da palavra adulto e o sentido do termo contemplação.

Agradeço aos encontros com estudantes e professores da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e ao apaixonante termo “ruralinda”, que tanto nos conecta com essa instituição. Em especial, agradeço ao acolhimento de Mariana Zerbone e sua confiança em acreditar na minha potencialidade. Suas orientações ultrapassaram o arcabouço teórico-metodológico e me ajudaram a refletir sobre as posturas que devo assumir na vida.

Não poderia esquecer de agradecer as contribuições da professora Edvania Torres Aguiar Gomes, da Universidade Federal de Pernambuco, e do professor Uiran Gebara da Silva, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, quanto às arguições atribuídas ao trabalho, no momento de defesa da Dissertação.

Agradeço ao Cursinho Pré-ENEM Ciranda Popular, do Morro da Conceição, em Recife-PE, pela oportunidade de atuar como professor de História, me ensinando sobre dedicação e esperança em um projeto de sociedade que respeita a emancipação humana.

Agradeço ao lar, um sinônimo tão prazeroso de ter vivido nesse processo de produção da vida. Sobretudo, agradeço à Daiane Cordeiro pelo companheirismo e pelo seu amor, uma pessoa que me inspira diariamente. Desta forma, agradeço a companhia de Vanessa Rocha e de Gessica Aquino pelas trocas de experiências que foram proporcionadas em um convívio respeitoso.

Agradeço a todas as amigas e amigos que contribuíram de várias formas nesse período, seja na disponibilidade da escuta, dos aconselhamentos e dos sorrisos que confortam o coração. Em especial, quero agradecer à minha amiga Pâmela Lopes pela sua atenção ao ter sido consultada em várias etapas do trabalho, dispondo o seu tempo e suas habilidades na revisão do meu projeto de pesquisa e na minha dissertação.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de estudos, que permitiu minha dedicação exclusiva a esta pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) –
Código de Financiamento 001.

E não por último, agradeço ao suporte emocional da minha família, que me acompanha por toda a jornada até aqui trilhada. Agradeço a confiança depositada pelos meus pais Silvanete Ribeiro e Francisco Silva, e as minhas irmãs Iara Ribeiro e Shirley Ribeiro, por acreditarem no meu potencial e nas minhas escolhas.

Índice de Ilustrações

Quadro 1: Temas Contemporâneos Transversais	25
Quadro 2: Experiências educativas contra-hegemônicas	39
Quadro 3: Eixos temáticos de “História do Recife”	48
Quadro 4: Primeiro eixo temático do 6º Ano	50
Quadro 5: Segundo eixo temático do 6º Ano	50
Quadro 6 Terceiro eixo temático do 6º Ano	51
Quadro 7: Primeiro eixo temático do 7º Ano	52
Quadro 8: Segundo eixo temático do 7º Ano	53
Quadro 9: Aspectos biográficos de Josué de Castro	85
Quadro 10: Edições* do romance Homens e Caranguejos	91
Quadro 11: A relação entre Homens e Caranguejos e Mundo Livre S/A	95
Quadro 12: A relação entre Homens e Caranguejos, Chico Science e Nação Zumbi	96
Quadro 13: Etapa conclusiva da análise da narrativa	113
Figura 1: Mucambo de madeira e palha em Pernambuco	66
Figura 2 Outros mucambos de madeira e palha em Pernambuco	67
Figura 3: Recife invisível	72
Fotografia 1: Maré, folguedo de crianças mocambeiras	88
Fotografia 2: O homem-gabiru	94
Fotografia 3: Via Mangue em construção	117

Sumário

Resumo	7
Introdução	9
1 - AS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS PARA CONSTRUIR O CONHECIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO	15
1.1 – Repensando o Ensino de História para a formação cidadã	15
1.2 – Cidadania: um elemento socializante para a emancipação humana	23
1.3 - A consciência histórica na formação do conhecimento contra-hegemônico	28
2 – UMA PEDAGOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA PARA CONSTRUIR UM SABER HISTÓRICO LOCAL	38
2.1 – Alternativas pedagógicas contra-hegemônicas no contexto histórico do Recife, na primeira metade do século XX	38
2.2 – “História de Recife”: um componente curricular à luz dos PCNs e da BNCC	48
2.3 – Algumas categorias de análise para compreender o contexto histórico do Recife, na primeira metade do século XX	56
2.4 – O destaque do texto literário como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de História	73
3 – <i>HOMENS E CARANGUEJOS</i> : AS CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS DE UMA NARRATIVA CONTRA-HEGEMÔNICA SOBRE O RECIFE	77
3.1 – A relevância social do romance investigado	77
3.2 – Josué de Castro: um homem que analisa os problemas sociais do Recife	84
3.3 – Uma relação entre a linguagem fictícia e as condições reais de desigualdades sociais no Recife	90
3.4 – Uma leitura analítica do romance para o processo de ensino e aprendizagem de História	99
3.4.1 – Conflito: as desigualdades sociais no Recife	101

3.4.2 – Personagens de um ambiente segregado	102
3.4.3 – A narrativa alegórica de uma paisagem urbana desigual	109
3.4.4 – A utilização do romance <i>Homens e Caranguejos</i> em um procedimento pedagógico contra-hegemônico	114
Considerações Finais	118
Referências bibliográficas.	120

Resumo

Este trabalho tem por objetivo propor alternativas pedagógicas contra-hegemônicas que contribuam no processo de ensino e aprendizagem de História e a utilização do texto literário *Homens e Caranguejos* (2003) como recurso didático nesse procedimento metodológico. Para tanto, procura oferecer respostas às seguintes questões: de que maneira o Ensino de História se torna relevante para entender a realidade local dos estudantes? E como os textos literários podem ser utilizados como recurso didático para analisar as questões históricas de determinados locais? Os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a investigação do trabalho são de áreas de conhecimentos distintos e se relacionam de forma interdisciplinar, para refletir sobre a prática de ensino e aprendizagem de História e colaborar na construção de uma alternativa pedagógica contra-hegemônica. O procedimento metodológico basilar do estudo é a investigação temática, desenvolvida por Paulo Freire (2019). Através desse método se busca estabelecer uma relação interdisciplinar entre o Ensino de História e a utilização do texto literário como um recurso didático para construir outras leituras sobre a História Local do Recife.

Palavras-chave: Ensino de História; Pedagogia contra-hegemônica; Josué de Castro; Recife.

Abstract:

This work aims to propose counter-hegemonic pedagogical alternatives that contribute to the process of teaching and learning History and the use of the literacy text *Men and Crabs* (2003) as a didactic resource in this methodological procedure. To do this so, it seeks to offer answers to the following questions: how does the Teaching of History become relevant to understand the local reality of students? And how can literary texts be used as a didactic resource to analyse the historical issues of certain places? The theoretical and methodological assumptions that underpin the investigation of the work are from different areas of knowledge and relate in an interdisciplinary way, to reflect on the practice of teaching and learning History and collaborate in the construction of a counter-hegemonic pedagogical alternative. The basic methodological procedure of the study is the thematic research, developed by Paulo Freire (2019). This method seeks to establish an interdisciplinary relationship between History Teaching and the use of literary text as a didactic resource to build other readings on the Local History of Recife.

Keywords: History Teaching; Counter-hegemonic pedagogy; José de Castro; Recife.

Introdução

Na década de 1990, a cena musical¹ do Manguebeat² adquiriu destaque na cidade do Recife, mesclando ritmos locais como o maracatu, caboclinho, coco, ciranda e outras expressões com os “ritmos universais”, termo utilizado pelo criador das principais obras musicais do movimento, para definir o pop, rock, hip hop e músicas eletrônicas. O principal idealizador dessa junção sonora foi Francisco de Assis França, mais conhecido por Chico Science, vocalista do grupo musical Chico Science e Nação Zumbi, no lançamento de dois discos, *Da Lama ao Caos* (1994) e *Afrociberdelia* (1996). As músicas retratavam os problemas da vida cotidiana de Recife, naquele contexto histórico: as desigualdades sociais, as condições de pobreza enfrentadas pela maioria da população, a violência policial e outros aspectos da realidade recifense. Com essa proposta o grupo adquiriu um destaque significativo no cenário nacional e internacional. Porém, de forma trágica a banda sofreu o impacto do acidente automobilístico que ocasionou o falecimento de Science, em 1996, deixando um legado, reconhecido até os dias atuais.

Diante dos aspectos que influenciaram no processo de criação do movimento, existe um debate em torno da relação de Chico Science com as ideias do intelectual pernambucano Josué de Castro, em especial à leitura que o músico fez do romance *Homens e Caranguejos*, escrito por Castro. Porém, o jornalista e crítico de música, José Teles afirma, que através de uma conversa com Chico Science e Fred Zero Quatro³, lhes apresentou esse texto literário e indicou a leitura do mesmo, comentando sobre a aproximação do conteúdo da prosa com as ideias que estavam sendo elaboradas para divulgação dessa cena musical. Posteriormente, as imagens do romance estariam no *release*⁴ *Caranguejos com Cérebro*, o texto que foi publicado para divulgar o trabalho realizado por Science na banda Chico Science e Nação Zumbi e por Zero Quatro na banda Mundo Livre S/A. No livro *Da lama ao caos*, Teles ressalta a capacidade de absorção de ideias de Chico Science e do entusiasmo criativo do músico.

¹ Cena musical: expressão que denomina a atividade musical eferescente de uma determinada cidade ou região.

² O termo “manguebeat” é o resultado da conjugação da palavra *mangue* (um ecossistema predominante na cidade do Recife) com a palavra *beat* do idioma inglês, que significa batida. O termo *beat* também é utilizado pela linguagem de códigos binários do campo da informática (*beat, bits*).

³ O autor do texto “*Caranguejos com Cérebro*”, um *release* que foi publicado na imprensa local do Recife no ano de 1992, e repercutiu como um manifesto adquirindo o título de “Manifesto Mangue – Caranguejos com Cérebro”.

⁴ Forma de comunicado que antecede a publicação de uma notícia completa.

Por volta de 2012, Francisco França, pai de Chico Science, costumava aparecer no Jornal do Commercio, onde trabalhava o autor deste livro. Vinha apenas conversar, sempre com uma pastinha com fotos, às vezes objetos que pertenceram a “Chiquinho”, entre estes, numa das últimas idas ao JC, um exemplar de Geografia da fome, adquirido num sebo em São Paulo. A observação sobre a influência de Josué de Castro em Chico Science não o desmerece, pelo contrário. Apenas mostra o quanto era antenado e absorvia com impressionante poder de síntese as informações que lhe chegavam. Perto de finalizar este livro, numa conversa casual com Renato L, ele me disse ter visto no apartamento de Chico, na rua da Aurora, um exemplar de *Homens e Caranguejos*. (TELES, 2019, p. 56).

No auge do sucesso do primeiro disco *Da Lama ao Caos* (1994), Chico cedeu uma entrevista à jornalista Marília Gabriela, no programa de televisão *Cara a Cara*. Na oportunidade o artista relata os elementos formativos dessa atividade musical e, ao ser questionado sobre a definição conceitual da expressão Manguebeat e o que o caranguejo representava naquela composição, Science respondeu do seguinte modo:

MARÍLIA GABRIELA. E Mangue-beat? Quando fala em mangue, você já citou o caranguejo... me define, me dá um perfil dessa cultura pernambucana... é fundamental o caranguejo nessa história, né?

CHICO SCIENCE. Essa coisa do caranguejo, é uma coisa bem relacionada a Josué de Castro. Tem um romance de Josué de Castro que se chama *Homens e Caranguejos*... confesso até que quando começamos, tivemos a ideia, o conceito de criar o movimento mangue, junto com Mundo Livre SA, que é outra banda de lá, eu não conhecia Josué de Castro, eu nunca aprendi na escola sobre Josué de Castro, queria que as pessoas aprendessem mais sobre Josué de Castro... E eu fiquei pasmado assim... com a história... como Josué de Castro tinha a ver com o movimento mangue, com essa ideia que a gente tava criando, com o resgate de ritmos regionais, dando uma nova dimensão a isso tudo, querendo projetar isso no mundo, não é como uma coisa legal... não como uma onda, mas como uma coisa positiva, o movimento mangue foi uma coisa bem legal para a MPB... eu acho... aconteceu... eu acho que outras coisas devem acontecer, e que sejam positivas, e que não sejam levadas como uma onda, mas como... ah... uma coisa legal que cada vez mais... é... tem que aparecer ramificações... para que se... seja mais consolidado. (CARA A CARA, 1995).

Em sua resposta, Science indica que o processo de criação da cena musical mangue é o espaço que proporciona o seu contato com o romance *Homens e Caranguejos*. São as inquietações do músico que acionam a interpretação do texto literário. O músico observou as possibilidades de aproximação entre as imagens literárias e a realidade periférica da cidade, na qual ele havia vivenciado de perto. Outro fator significativo dessa relação é a habilidade dialógica do artista na sua criação, realizando conexões com a

narrativa da obra literária e despertando a vontade de inserir esse conteúdo em suas músicas, para que outros sujeitos conhecessem as ideias de Josué de Castro e as imagens de *Homens e Caranguejos*. Porém, Science resalta a ausência desse texto literário e das ideias de Castro no seu processo de escolarização, uma questão que reflete nas fragilidades do sistema público de educação do país. Isso mostra a preocupação do músico em perceber que a maior parte das experiências vivenciadas por ele no Recife, não haviam sido discutidas na escola. O ato criativo de composição musical de Chico Science, se configura em uma visão de mundo autêntica sobre a realidade experienciada, um valor imprescindível à uma alternativa contra-hegemônica de ensino. Desse modo, a inquietação de Science abre espaço para refletir sobre o lugar que o estudante ocupa no processo de ensino e aprendizagem. Esses apontamentos justificam a escolha do tema de pesquisa e se configuram como uma problemática relevante para refletir sobre a *práxis* educativa, um dos fundamentos a serem analisados por esse estudo. Com isso, o tema se concentra na utilização de alternativas pedagógicas contra-hegemônicas no processo de ensino e aprendizagem de História.

À vista disso, este trabalho busca dar respostas às seguintes questões: de que maneira o Ensino de História se torna relevante para entender a realidade local dos estudantes? E como os textos literários podem ser utilizados como recurso didático para analisar as questões históricas de determinados locais?

O objetivo principal do estudo é analisar as possibilidades de utilização de alternativas pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem de História Local do Recife. Para tanto, com os objetivos secundários busca-se: entender a relação entre a consciência histórica e a emancipação humana na formação do conhecimento contra-hegemônico; apresentar as contribuições da investigação temática como alternativa contra-hegemônica de ensino e aprendizagem e a proposta pedagógica adotada pelo estudo e refletir sobre o uso de textos literários como recurso didático na construção de outras leituras sobre a história da cidade, tendo como foco o romance *Homens e Caranguejos*.

O desenvolvimento da pesquisa se dá através da investigação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): História (1998); PCNs: Temas Transversais (1998); Base Nacional Comum Curricular (2018); Temas Contemporâneos Transversais (2019) e Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: “História do Recife” (2015 e 2019), buscando entender as contradições existentes na concepção de cidadania, democracia e o tema local nesses subsídios curriculares e, da análise crítica do romance *Homens e Caranguejos*.

Para contextualizar a discussão sobre os componentes curriculares da pesquisa, são utilizadas as abordagens teóricas de Selva Fonseca (2003), Hebe Castro (1997) e Circe Bittencourt (2008) que refletem sobre a relação entre o processo de reformulação educacional e de democratização do Brasil entre as décadas de 1980 e 1990, definido como um período do “repensar”. Essas contribuições esboçam a forma como as novas perspectivas historiográficas fizeram parte do debate sobre a construção de conteúdos de História. O conceito de local é analisado a partir das considerações de Márcia Gonçalves (2001), Raphael Samuel (1989) que realizam estudos sobre a utilização dessa categoria de análise no Ensino de História.

Os pressupostos teórico-metodológicos, que embasam a investigação do trabalho, são de áreas de conhecimentos distintos e se relacionam de forma interdisciplinar para refletir sobre a prática de ensino e aprendizagem de História. Fundamentando os seus argumentos em um diálogo entre as abordagens do Ensino de História (selecionadas para esse estudo) e determinadas interpretações da Historiografia, da Educação, dos Estudos Culturais, da Geografia, da Literatura e de outras áreas do conhecimento que são utilizados para discutir as questões deste estudo.

Para a construção de uma alternativa pedagógica contra-hegemônica, o estudo recorre às contribuições da didática crítica, da construção social do currículo, da *práxis* educativa e dos estudos culturais, baseados na teoria do ser social de Marx, na sua teoria crítica e no materialismo histórico dialético. Se dirigindo aos estudos de Mario Carretero (1997) e Vera Candau (2009), busca-se entender a crítica aos procedimentos didáticos tradicionais. Carretero analisa a eficácia de estratégias didáticas que trazem consigo novas leituras para discutir sobre temas da História que se consolidaram como verdades absolutas na compreensão dos estudantes. Candau investiga as configurações do atual modelo neoliberal de ensino e os seus discursos alienantes de inclusão no processo educacional, que suprimem a exclusão social cometida no espaço escolar. Em torno de explicações sobre o currículo adota-se as contribuições de Demerval Saviane (1983) sobre a necessidade de examinar o contexto de produção do currículo e de Ivor Goodson (1995) na maneira de entender as formas que o discurso dominante da sociedade se apresenta na composição curricular, visando a anulação dos estudantes de classes subalternizadas.

No que se refere às possibilidades de propiciar alternativas pedagógicas contra-hegemônicas para o processo de ensino e aprendizagem de História, toma-se emprestado as interpretações de Ivo Tonet (2012), Ademir Quintilio Lazarini (2015), Antonio Gramsci (2007) e Paulo Freire (2019) sobre consciência histórica e a emancipação

humana e a relação desses dois conceitos às finalidades da *práxis* educativa e da transformação da realidade. Desse arcabouço teórico é selecionada a investigação temática, o procedimento metodológico basilar do estudo. Através dessa concepção analítica desenvolvida por Freire (2019) na *Pedagogia do Oprimido*, é possível relacionar a problematização do currículo com as proposições pedagógicas e didáticas, fundamentadas pela compreensão dialógica do seu método.

O procedimento metodológico basilar do estudo é a investigação temática. Através da concepção dialógica desse método é possível relacionar as proposições pedagógicas e didáticas com a problematização deste estudo. Por meio da investigação temática busca-se estabelecer uma relação interdisciplinar entre o Ensino de História e a utilização de textos literários como recurso didático alternativo nesse processo educativo. Para isso, o estudo analisa as possibilidades de inserir o romance *Homens e Caranguejos* como um instrumento que ofereça representações de aspectos históricos contra-hegemônicos para construir outras leituras sobre a História Local do Recife. Realizando esse procedimento através da análise dos elementos estruturais do gênero narrativo ficcional, desenvolvida por Cândida Vilares Gancho (2006).

Além desse aspecto investigativo da narrativa, o estudo realiza uma análise crítica das formas de produção cultural dos intelectuais que elaboram a investigação temática e a criação do texto literário *Homens e Caranguejos*, relacionando os aspectos contra-hegemônicos desses autores. Nesse sentido, o estudo recorre aos pressupostos teóricos de Raymond Williams, no que se refere ao estudo da produção cultural, buscando entender como as obras artísticas ou intelectuais são parte intrínseca das sociedades.

A aplicação teórica desses estudos culturais de Williams, se mostram efetivos nesse trabalho ao tomar emprestado do autor o conceito de estrutura de sentimentos como um procedimento metodológico para analisar o romance *Homens e Caranguejos*, buscando entender o contexto de produção do texto literário, permitindo a análise comparativa entre a forma de produção cultural desenvolvida pelos intelectuais Josué de Castro e Paulo Freire, entre as décadas de 1950 e 1960.

Através desse método, este estudo levanta a hipótese de uma estrutura de sentimentos emancipadores que foram emergentes no contexto social do Recife e do Brasil como um todo, no período mencionado. Castro e Freire são dois intelectuais que indicam propostas de superação para os problemas sociais que a cidade do Recife sofria naquela época. Em ambos os casos, eles ampliam os seus olhares e percebem de forma dialética o problema em sua totalidade. Apesar de construírem suas ideias de formas diferentes, eles propõem soluções com base em teorias emancipatórias.

Todo esse arcabouço teórico fundamenta uma interpretação sobre a prática de ensino e aprendizagem de História e sua relação com a totalidade concreta, dispondo de alternativas contra-hegemônicas para o professor mediar a construção de outras perspectivas de conhecimento histórico sobre o Recife, que tenham como ponto de partida a visão de mundo dos estudantes sobre a realidade da cidade. Apontando possibilidades para um processo de tomada de consciência histórica e de emancipação humana, com objetivos principais do ensino e aprendizagem da História Local do Recife.

1 - AS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS PARA CONSTRUIR O CONHECIMENTO CONTRA-HEGEMÔNICO

1.1 - Repensando o Ensino de História para a formação cidadã

No final do século XX, com as novas perspectivas historiográficas que foram recepcionadas no Brasil, a disciplina escolar de História é pensada de acordo com a diversidade sociocultural brasileira, assegurando a produção regional e local de conteúdos históricos, na concretização dos currículos. Nesse contexto histórico foi apresentado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um conjunto de orientações para nortear o trabalho de professores do ensino básico. Em um período de três anos o Ministério da Educação (MEC) publicou os PCNs para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série⁵ (1997), de 5ª a 8ª Série (1998) e os de Ensino Médio (1999). Essa produção documental materializa os debates que foram realizados sobre a reestruturação curricular das escolas públicas, entre o período que antecedeu o fim da ditadura militar brasileira e o processo de democratização do país, após a promulgação da Constituição de 1988.

Os PCNs apontam os problemas que o Ensino de História enfrentou com as medidas políticas do governo militar, entre eles, a transformação do conhecimento histórico em Estudos Sociais, uma junção entre História e Geografia, (não se trata de um processo interdisciplinar) para diminuir o potencial crítico desses saberes; a simplificação da formação dos professores com a criação do curso de Licenciatura em Estudos Sociais e o distanciamento da relação entre os saberes produzidos nas Universidades e na escola.

Apesar de em certos momentos da história da educação brasileira algumas políticas públicas romperem com os vínculos diretos entre o que se ensina na escola e a produção histórica específica ou, ainda, estimularem a formação de docentes para reproduzirem um saber puramente escolar, permanecem as lutas de professores/historiadores para aproximarem o ensino de História das questões, das abordagens e dos temas desenvolvidos pela pesquisa teórica e científica. (BRASIL, 1998, p. 29).

Desse modo, os PCNs de História apresentam um histórico dessa disciplina nos currículos escolares do país, oferecendo ao leitor, possibilidades de analisar o processo histórico de construção dos conteúdos que narram a História do Brasil, “para que o

⁵ Nesse período o Ensino Fundamental foi organizado em *Séries*, que correspondem à denominação atual de *Anos*.

professor se posicione diante do Ensino de História, especialmente quanto às suas finalidades e possibilidades de transformações.” (BRASIL, 1998, p. 19). Nesse ponto, o professor é convidado a ler e a pensar sobre a disciplina que ele exerce e o seu papel enquanto historiador, que pesquisa e elabora conteúdos e métodos para o desenvolvimento de uma aula.

De modo geral, o ensino de História pode ser caracterizado a partir de dois grandes momentos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com a introdução da área no currículo escolar. Após a Independência, com a preocupação de criar uma genealogia da nação, elaborou-se uma história nacional, baseada em uma matriz europeia e a partir de pressupostos eurocêntricos. O segundo momento ocorreu a partir das décadas de 30 e 40 deste século, orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista. O Estado também passou a realizar uma intervenção mais normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, consolidando-se uma produção de conhecimento científico e cultural mais autônoma no país. (BRASIL, 1998, p. 19).

Em tal caso, buscou-se avaliar os aspectos pedagógicos positivos que formularam os currículos da tradicional educação do Brasil, procurando alinhar os legados com as produções teóricas que vinham sendo desenvolvidas naquele momento, tendo como objetivo a formação cidadã dos alunos. Pois, esse desígnio expõe um contexto social movido pela recente “Constituição Cidadã”⁶ e o anseio pela ampla participação dos sujeitos sociais no desenvolvimento democrático do país. Com isso, os PCNs adquirem a função de orientar os passos do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando professores e estudantes na disposição de conteúdos referentes aos problemas sociais que se destacam em cada momento histórico.

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1997, p. 33).

⁶ A Constituição Federal de 1988 recebeu o apelido de “Constituição Cidadã”, em virtude das várias garantias individuais que o seu texto apresenta.

No trecho acima, é visível a ideia de ânimo daquele período em criar uma prática educacional no espaço escolar, movida pela transformação da sociedade brasileira através da cidadania, permitindo a inclusão social do estudante em um processo democrático de acesso ao conhecimento. Aproximar esse conhecimento com a realidade histórica dos estudantes são desafios que se fazem presentes na atual construção de um espaço escolar democrático, pois, acontecem no campo de disputas políticas, através de lutas para superar a reprodução de práticas sociais em uma instituição que reforça as desigualdades da estrutura social. Nesse processo de construção de um saber histórico crítico, se destaca o empenho de pesquisadores e estudantes de licenciatura das universidades públicas, que se engajam em programas de pesquisa ligados à produção de metodologias de Ensino de História.

O saber histórico tem, desse modo, possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos, principalmente para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Por outro lado, ao constatarem que as abordagens e os conteúdos escolares não explicam as problemáticas sociais contemporâneas nem as transformações históricas a elas relacionadas, professores e educadores buscam outros modos de compreender a relação presente/passado e de historicizar as questões do cotidiano. Além disso, os profissionais da escola têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua. (BRASIL, 1998, p. 30).

Desse modo, entender o ensino de História no contexto histórico de construção dos PCNs, é pensar na prática de ensino e aprendizagem como ação política, em uma disputa de narrativas que prosseguem buscando junto à sociedade brasileira, ampliar os debates sobre a necessidade de transformação da estrutura educacional do Brasil. A historiadora Selva Guimarães Fonseca (2003) analisou a relação do Ensino de História no comprometimento da formação cidadã, levantando questionamentos pertinentes sobre o futuro do país em torno dos desafios daquele momento. No texto intitulado “O ensino de história e a construção da cidadania”, que compõe o livro *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados* (2003), a autora apresenta as configurações da política brasileira entre o regime militar e o processo de democratização do país. Nesse período, os movimentos sociais e políticos se mobilizaram a partir dos anos 1970 debatendo sobre mudanças para a sociedade brasileira, “anunciando outros horizontes de conhecimento histórico e de cidadania”, acentuando-se em propostas curriculares entre os anos 1980 e 1990.

A característica comum a todas as propostas curriculares para o ensino de história emergentes dos anos 80 aos “Parâmetros Curriculares Nacionais” é a mudança do objetivo da disciplina, que passa a ser categoricamente “a preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática”. Isso é verificável em todos os currículos e materiais didáticos produzidos no período pós-ditadura militar. O “novo” ensino de história que se esboça assume a responsabilidade de formar o “novo” cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria “novo” indica a necessidade de superação do “velho”, identificado com a ditadura, a opressão, a ausência de liberdades e a negação de direitos. (FONSECA, 2003, p. 92).

Segundo Fonseca (2003), na década de 1980, desponta o movimento que se contrapõe ao modelo educacional do país, destacando as críticas levantadas ao Ensino de História denominada “oficial”, definindo esse período pela característica do “repensar”. Dessa forma, ela afirma ter havido um debate amplo para reformular o sistema de educação e o Ensino de História, envolvendo os aspectos da “política educacional, a escola, os professores, os alunos, até os pressupostos, os métodos, as fontes e os temas.” (FONSECA, 2003, p. 92). Sendo assim, a partir dessa discussão apresentam-se como alternativas teórico-metodológicas os pensamentos liberais e marxistas ortodoxos, coexistindo com a história tradicional, para trabalhar os conteúdos de história em sala de aula. A historiadora demonstra que essas duas fundamentações teóricas e políticas, apesar de defenderem concepções opostas, estiveram inseridas no currículo de História e na formação cidadã do país até o final do século XX, prevalecendo o modelo explicativo linear dos modos de produção capitalista e a relação desse sistema com o Estado, sugerindo a sua superação pelo socialismo.

A apropriação e a incorporação desses conceitos nos currículos de história, no final do século XX, no Brasil, demonstram a ideia, compartilhada por muitos professores, de que é necessário apontar aos alunos caminhos que conduzam à transformação da sociedade brasileira. Por meio do esquema marxista, construído para analisar a história da Europa no século passado, deseja-se formar politicamente o jovem, conscientizando-se, dando condições a ele, trabalhador ou futuro trabalhador, de exercer a cidadania vista de forma global. Isso, de acordo com essa lógica, processa-se pela organização política com o objetivo de pôr fim à exploração do trabalho, via revolução socialista. (FONSECA, 2003, p. 93).

Nesse mesmo período são apresentadas as propostas de reformulação dos conteúdos de História através da perspectiva da Historiografia Social Inglesa e da Nova História Francesa, momento em que se propõe a organização dos conteúdos por temas e problemas da realidade social vivida. Em tal caso, ela indica as possibilidades de construir

uma definição de novo para os currículos de história, no desejo de formar um cidadão, que não se restrinja ao papel de trabalhador e consumidor na sociedade capitalista, levando em consideração o caráter humano da cidadania. Fonseca (2003) acredita na necessidade de superar a ilusão do ideal de progresso para a história, desenvolvido em torno da evolução linear da sociedade, que mantém de forma inconsciente ou deliberada, a exclusão. Assim, para desenvolver a formação cidadã através do processo de ensino e aprendizagem da História, é necessário que o professor defina as suas escolhas a partir das várias histórias e cidadanias. Como campo de possibilidades, a autora indica o contexto contemporâneo de produções historiográficas, que provocou a renovação do ensino de História brasileiro e de outros países. O ensino de História no Brasil do século XXI, é marcado pelo constante desejo de pôr fim na exclusão social e construir uma sociedade brasileira democrática.

Por caminhos distintos, os diversos currículos e práticas pedagógicas tentam ampliar o campo da história ensinada, incorporando temas, problemas, fontes e materiais. Assim, a escola fundamental e média tenta se constituir como espaço de construção de saberes e práticas fundamentais, reconstruindo a passagem de libertação do homem: de súdito para cidadão. Somente o ensino de história comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz. (FONSECA, 2003, p. 96).

Fonseca (2003) afirma, que a “história tradicional” e a “história nova” são as abordagens historiográficas que estão presentes na educação básica brasileira com maior recorrência. A História Nova é o reflexo de investimento da produção historiográfica brasileira, fundamentadas na Nova História Francesa e da Historiografia Social Inglesa. Como a autora destacou acima, durante as décadas de 1980 e 1990 houve uma abertura a essas novas abordagens, ampliando a compreensão do conhecimento histórico. Com tudo, a historiadora chama atenção para a “lógica das relações que envolvem tanto a produção quanto a difusão do conhecimento, apontando limites, possibilidades, desejos e necessidades historicamente construídas.” (FONSECA, 2003, p. 89). Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem de História se realiza por meio da análise crítica das diversas ações humanas no tempo e no espaço, propiciando ao estudante a formação da consciência histórica para exercer a cidadania. Para isso, a autora definiu esses objetivos com base na História Social. Porém, de que forma essa perspectiva historiográfica analisa os episódios históricos?

A historiadora Hebe Castro (1997) afirma, que é quase impossível analisar a História Social Inglesa, sem referenciar o aparecimento da Escola dos *Annales* através da publicação de uma revista em 1929, anunciando a fundação do movimento constituído pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre que se colocavam contrários à produção historicista e o seu conhecimento factualista, que abordava apenas as histórias dos homens do poder político e das guerras, um formato limitado do paradigma rankeano. Para tanto, os autores apresentam a proposta de uma história-problema, sugerindo a ampliação interdisciplinar com as demais Ciências Humanas para aprimorar a metodologia e enxergar outros objetos para pesquisas. Na esteira dessa oposição à História Tradicional, vários outros historiadores investiram na ampliação das abordagens historiográficas no decorrer do século XX, se constituindo como tendência atual nas principais instituições acadêmicas do mundo. Nesse contexto de multiplicação de perspectivas da disciplina histórica, Castro (1997) destaca a constituição da história social baseada em uma “abordagem que prioriza a experiência humana e os processos de diferenciação e individuação dos comportamentos e identidades coletivas – *sociais* – na explicação histórica.” (CASTRO, 1997, p. 89). Em tal caso, a autora indica a importância do historiador inglês E. P. Thompson para a análise da ação social, desenvolvida a partir das noções de experiência e cultura.

Segundo Castro, no Brasil, através dessa perspectiva historiográfica foram desenvolvidos diversos trabalhos na década de 1980, constituindo na contemporaneidade um complexo campo de produção historiográfica. Dessa forma, ela apresenta as três áreas de destaque dessas pesquisas: “a história social da família, a história social do trabalho e a história social do Brasil Colonial e da escravidão.” (CASTRO, 1997, p. 91).

De acordo com a historiadora Circe Bittencourt (2008), Thompson ampliou a compreensão do conhecimento histórico sobre a formação social das classes, indicando novas possibilidades de entender as diversas lutas sociais e outros sujeitos históricos que não eram estudados, e como definir esses elementos em cada momento histórico.

No Brasil, particularmente, os temas sociais propiciaram a incorporação de novos sujeitos, provenientes dos setores populares, sendo essa produção conhecida como “história dos vencidos”. Parte dessa historiografia foi introduzida pelas propostas curriculares e pela produção didática, mas tem sido questionada por possibilitar interpretações de caráter maniqueísta – os bons e os maus –, sendo os vencidos geralmente apresentados como grupos dominados totalmente e transformados em não-sujeitos históricos, como é o caso das populações indígenas da América. (BITTENCOURT, 2008, p. 148).

Historiadores como Thompson oferecem uma produção historiográfica que redimensiona a narrativa política da História e observa as ações de homens comuns da sociedade. Bittencourt acredita que essa perspectiva de renovação dos sujeitos históricos se torna relevante para a produção de um conhecimento histórico local no Ensino de História. No entanto, a autora afirma a necessidade do vínculo identitário do conteúdo com a realidade do estudante.

O papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local. Muitas vezes esta tem sido objeto de estudo escolar, preservando, no entanto, os mesmos pressupostos norteadores da história nacional. A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades. Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas... (BITTENCOURT, 2008, p. 168).

Para a historiadora Márcia Gonçalves (2001), na atualidade brasileira o recorte local tenta construir uma nova fase de interpretação da História do Brasil, problematizando essa distorção entre uma unidade nacional que enxergou apenas um centro político e econômico estabelecido, transformando outras regiões em periferias, mensurando esse hipotético antagonismo, apresentando a ideia de complementação entre a história local e o conceito nacional.

Em tempos de globalização e mundialização, onde fronteiras culturais cada vez mais se deslocam numa vertiginosa circulação de ideias, valores, práticas e comportamentos, nos parece relevante focar as análises sobre as relações entre o local e o nacional como um dos caminhos de esquadramento das identidades sociais. (GONÇALVES, 2001, p. 2).

Para o historiador Raphael Samuel (1989), a “tendência administrativa dos documentos” (1989, p. 223), dificulta as pretensões de produzir novas abordagens para a história local e regional. Porém, ele apresenta uma estratégia viável para essa produção historiográfica, que “ao invés de considerar a localidade por si mesma como objeto de pesquisa, o historiador poderá escolher como ponto de partida algum elemento da vida que seja, por si só, limitado, tanto em tempo como espaço, mas usado como janela para o mundo.” (SAMUEL, 1989, p. 229).

Selva Fonseca afirma, que uma das dificuldades entre tantas para desenvolver o ensino local e regional de História, reside na apresentação do conteúdo histórico a ser estudado, sendo algo fragmentado, onde os estudantes não conseguem analisar as conexões entre aquele fato aparentemente particular e sua relação com um processo mais amplo. Dessa forma, ocultam-se as lutas sociais e preservam uma história tradicional, enfatizando nomes políticos da elite dirigente. Por isso, a autora reconhece que o “debate historiográfico e educacional, o movimento curricular e as práticas pedagógicas indicam a necessidade de uma configuração de ensino e aprendizagem da história local e regional.” (FONSECA, 2003). Sendo assim, com base nas experiências de trabalho com ensino de história local, desenvolvidas pelos historiadores portugueses António Pedro Manique e Maria Cândida Proença (1994), Selva Fonseca (2003) acredita na eficácia das propostas de construção pedagógica desses autores, destacando a produção de saberes locais, articulando as suas particularidades históricas com a totalidade.

Assim, essa proposta pedagógica requer do professor uma relação crítica com as concepções historiográficas e pedagógicas dominantes. Trata-se de assumir uma postura dialética que lhe permita captar e representar com seus alunos o movimento sócio-histórico e temporal das sociedades, as contradições, as especificidades, as particularidades, sem perder de vista a totalidade. A formação da consciência histórica pressupõe a compreensão do “eu” no “mundo”, do “uni-verso”, unidade na diversidade, como dinâmica, movimento, transformação, história! (FONSECA, 2003, p. 161).

De modo interdisciplinar, a relação dialética entre as especificidades do conhecimento local e os aspectos da totalidade é uma característica dos Temas Transversais indicados pelos PCNs, para ser incorporado de modo facultativo por todas as áreas de conhecimento que constituem a educação escolar. Dentro dessa perspectiva curricular, o conceito de local é agrupado em um conjunto temático de questões sociais urgentes para a formação da cidadania e o desenvolvimento da democracia. Para atender a esses objetivos foram escolhidas as seguintes questões: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e os Temas Locais.

O trabalho com temas sociais na escola, por tratar de conhecimentos diretamente vinculados à realidade, deve estar aberto à assimilação de mudanças apresentadas por essa realidade. As mudanças sociais e os problemas que surgem pedem uma atenção especial para se estar sempre interagindo com eles, sem ocultá-los. Assim, embora os temas tenham sido escolhidos em função das urgências que a sociedade brasileira apresenta, dadas as grandes dimensões do Brasil e as diversas realidades que o compõem, é inevitável que determinadas questões

ganhem importância maior em uma região. Sob a denominação de Temas Locais, os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contemplar os temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. (BRASIL, 1997, p. 28).

O trecho acima apresenta a proeminência de trabalhar com os Temas Transversais que dialogam com os conteúdos específicos de cada disciplina e se aproximam do cotidiano dos estudantes, para que eles compreendam os valores da educação básica na vida prática. Desse modo, compreende-se que nos PCNs o objetivo principal do Ensino de História e das demais disciplinas escolares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira) é de contribuir na formação cidadã dos seus estudantes, para isso, os Temas Locais são indicados como opção relevante.

1.2 - Cidadania: um elemento socializante para a emancipação humana

No ano de 2018 foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que determina a obrigatoriedade dos conhecimentos essenciais à educação básica no Brasil, independentemente de ser uma instituição pública ou privada, sendo aplicada em todo o território nacional. A BNCC se alinhou às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2001) e ao Plano Nacional de Educação (PNE/2014), com o objetivo de orientar a construção de currículos escolares. Esse subsídio enaltece as mudanças que ocorreram nas relações sociais da última década e os impactos políticos, econômicos, sociais e culturais que são pertinentes à realidade atual. No processo de formulação da BNCC, houve diversas discussões sobre as propostas do seu texto, porém, ele já foi aprovado e conviver com a educação escolar no momento atual é pensar o modo como esse documento atua na formação dos estudantes da educação básica. Esse texto regulamentar que rege a educação básica do país, valoriza o desenvolvimento de habilidades e competências, vistas como fundamentais para o estudante enfrentar os desafios da contemporaneidade.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC não aponta a forma como ensinar os conteúdos, mas, o que se deve ensinar. Apesar dessa característica uniforme, o documento abre espaço para os conhecimentos regionais e as diversidades locais. Nos PCNs, as orientações abrangem de modo integral todas as disciplinas e níveis escolares, porém, na BNCC a exigência do ensino de todas as disciplinas escolares se restringe apenas ao Ensino Fundamental. No Ensino Médio a obrigatoriedade do ensino se restringe às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira, havendo uma flexibilização das demais. Ao se referir ao Ensino Fundamental dos Anos Finais, a BNCC aponta as dificuldades enfrentadas por estudantes que estão cursando esse nível de ensino.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 461).

As competências específicas do Ensino Médio são desenvolvidas em articulação com as competências específicas do Ensino Fundamental, sendo o Ensino Médio, a última etapa do ensino básico para realizar o aprofundamento dos conceitos que foram trabalhados pelo estudante no Ensino Fundamental.

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 470).

Dessa forma, a BNCC “pretende subsidiar os sistemas de ensino e as escolas a construam currículos e propostas pedagógicas diversificadas” (BRASIL, 2018, p. 471). Nas últimas décadas do século XX e no início do XXI, as competências adquiriram destaque como norteadoras da construção de vários currículos, que se reinventa para acompanhar as exigências da sociedade capitalista onde as informações são mais disponíveis. Sendo assim, quais as habilidades necessárias para destrichar esse vasto conteúdo que está sendo produzido e veiculado na sua grande maioria pela cultura digital?

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p. 15).

Então, além das próprias dificuldades que existiram outrora na incorporação dos PCNs, com as questões relacionadas a conexão entre a produção teórica das universidades, serviram de base para a produção de conhecimento escolar. Agora essa base teórica leva em consideração as novas tecnologias e a maneira como esses meios chegam na vida da juventude brasileira, construindo novas formas de anseios. A escola e o saber construído por ela precisam levar em consideração essa nova cultura de informações. Esses meios tecnológicos propagam as informações que são consumidas na atualidade, porém, sem nenhum filtro ela é assumida enquanto verdade. No espaço escolar a discussão sobre a realidade social precisa ser feita a partir dessas novas demandas e por Temas Contemporâneos Transversais. Essa última proposta é uma reformulação dos Temas Transversais que os PCNs apresentaram em 1997.

Veja o Quadro 1

Quadro 1 - Temas Contemporâneos Transversais

Temas Contemporâneos Transversais	
Macroáreas	Temáticas
Cidadania e Civismo	Vida Familiar e Social; Educação para o Trânsito; Educação em Direitos Humanos; Direito da Criança e do Adolescente; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso
Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia
Economia	Trabalho; Educação Financeira; Educação Fiscal
Meio Ambiente	Educação Ambiental; Educação para o Consumo
Multiculturalismo	Diversidade Cultural; Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.
Saúde	Saúde; Educação Alimentar e Nutricional

Fonte: Elaborado pelo autor

Em comparação ao que foi indicado pelos PCNs a BNCC, o número de temáticas foi ampliado, havendo agora quinze temas ordenados por macroáreas. Essa nova configuração considera essencial o desenvolvimento desses temas no processo educacional das disciplinas escolares, que auxiliam na assimilação das habilidades e competências de cada componente curricular.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas

contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2017, p. 19).

Diante das mudanças apresentadas pelos Temas Contemporâneos Transversais, a BNCC reenfatiza a relevância de trabalhar as temáticas citadas acima de forma interdisciplinar e através de uma relação dialética que perpassa pelos aspectos locais, regionais e globais. Com o que foi discutido até o momento, desde a publicação dos PCNs existe a definição constante de uma educação básica voltada para a cidadania. Então, o que de fato é possível alcançar com a cidadania? Qual o sentido histórico desse conceito e de que maneira ele é pensado para os currículos escolares? De acordo com Ivo Tonet (2012) a cidadania é adotada pelas instituições políticas do capitalismo como a mais elevada expressão de liberdade humana, onde o Estado exerce através das orientações cidadãs o equilíbrio dos conflitos humanos e a organização social. Para Tonet, os elementos que argumentam o discurso da cidadania como fator de organicidade dos homens em sociedade, são necessários para a autoconstrução humana, porém, a história da cidadania centraliza as relações sociais para a manutenção das classes sociais e da propriedade privada. Em última instância, a cidadania institucionalizada age para limitar a ação transformadora das classes subalternizadas pela opressão das relações capitalistas.

Queremos, porém, deixar claro que esta concepção da cidadania de modo algum implica sua desqualificação ou menosprezo, mas apenas a apreensão da sua natureza própria, o que implica o conhecimento das suas possibilidades positivas na autoconstrução da humanidade, mas também dos seus limites intrínsecos. Ela poderá ser uma mediação, junto com outras, mas jamais o fim maior da humanidade. (TONET, 2012, p. 67).

Desse conjunto de mediações, Tonet afirma que o trabalho é um fio condutor do complexo conjunto de dimensões humanas que precisam ser desenvolvidas no processo de construção do ser social, que reabilita as relações da vida social e política para superar os problemas sociais mais urgentes. Para tal finalidade, o autor acredita que o conceito que concentra em si as definições reais para a construção de um sujeito crítico e transformador da sua realidade é a emancipação humana. Essa forma de sociabilidade é alcançada de forma processual, ilimitada e aperfeiçoável, que sinalizam os caminhos possíveis para a construir a liberdade plena.

Deste modo, por *liberdade plena* não entendemos liberdade absoluta, perfeita, definitivamente acabada, o que seria contraditório com a própria definição do ser social como um processo interminável de autoconstrução; muito menos a liberdade irrestrita do indivíduo visto como eixo da sociedade. Se por liberdade entendemos essencialmente autodeterminação, então liberdade plena significa aquela forma de liberdade – o grau máximo da liberdade possível para o homem – que o indivíduo tem como integrante de uma comunidade real, cujo fundamento é necessariamente o trabalho associado. (TONET, 2012, p. 68).

Então, a definição de trabalho exposto por Tonet (2012) está associada ao conjunto total de socialidades para a autoconstrução do ser social pela emancipação humana, um patamar de aperfeiçoamento da liberdade plena. Dessa totalidade de relações que sociabilizam o exercício da liberdade humana, a educação é uma atividade relevante para contribuir nesse processo. Para Tonet a educação é um processo que se desenvolve em uma realidade histórica determinada e em meio a situações concretas. Segundo o autor, um requisito fundamental “para uma prática educativa emancipadora encontra-se na articulação da atividade humana com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva.” (TONET, 2012, p. 73). O autor enfatiza que a educação não é o instrumento de liderança para construir outra forma de sociedade, mas, ele é um fator relevante para despertar nos homens o interesse pela transformação da realidade histórica.

Para essa função, um dos requisitos é o domínio dos conteúdos por cada professor como um intelectual comprometido com a emancipação humana. De acordo com Ademir Quintilio Lazarini (2015), essa afirmação não exige do professor um controle total do conteúdo de sua área específica, mas, um domínio sistemático de um conhecimento que se desenvolve em articulação com a prática social.

É preciso estudar a fundo aquilo que será objeto de discussão (o que não significa saber tudo sobre esse objeto, pois isso impediria qualquer prática) e conhecer aprofundadamente as principais conexões desse objeto com as leis sociais determinantes da sociedade capitalista. Em termos sumários, isso significa que o educador/ professor/ militante que se posicione a favor da emancipação humana deve buscar a compreensão visceral dos seus objetos de estudo, o que só pode advir de estudos sistematizados. É igualmente indispensável buscar a melhor sistematização possível para a transmissão dos conteúdos derivados das suas pesquisas e reflexões. Essas preocupações não dizem respeito a um simples esmero quanto à qualidade educativa em si, mas deve-se à necessidade de eles estarem articuladas às lutas contrassistêmicas das classes não proprietárias. (LAZARINI, 2015, p. 437).

Desse modo, para além da cidadania e o exercício dos direitos e deveres dos Temas Transversais, o Ensino de História se torna relevante para a transformação da sociedade quando está comprometida com um processo educacional de emancipação humana. Em outras palavras, os aspectos sociais das temáticas que os PCNs e a BNCC indicam como transversais para o exercício da cidadania, são de fato urgentes às questões sociais do Brasil, porém, não são os únicos. Então, existe algum tipo de incompatibilidade entre a escolha desses temas e o que de fato ele pode alcançar? E o que isso implica em uma alternativa de ensino e aprendizagem de História articulada com a emancipação humana?

1.3 - A consciência histórica na formação do conhecimento contra-hegemônico

Os PCNs e a BNCC são os dois documentos que detalham o funcionamento da educação básica no Brasil. O primeiro atua por meio de orientações facultativas e o segundo de forma obrigatória. Em ambas, existe a expressão de comprometimento com a cidadania e a democracia. No entanto, isso não explica quase nada sobre a estrutura social que a produz. Segundo o educador Demerval Saviani (1983) é necessário captar as entrelinhas, pois, o projeto de construção democrática que tanto empolga a história dos debates ocorridos no final do século XX, precisam ser aprofundados em outros problemas.

Para se compreender o real significado da legislação, não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler as linhas; é necessário ler nas entrelinhas (SAVIANI, 1983, p. 134).

Ao refletir sobre essas questões, o pesquisador do campo do currículo e das teorias da aprendizagem, Ivor Goodson (1995) apresenta as experiências frustrantes como

professor de história e estudos sociais na década de 1970, no Reino Unido. O mesmo tentou aplicar na sala de aula pedagogias alternativas que não surtiram o efeito desejado pois esbarrou na estrutura curricular excludente. Desse modo, o autor afirma que o currículo trabalha de forma insidiosa e poderosa para excluir os indesejados pela formação social hegemônica.

O currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou o mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo como argumentou Bourdieu, dessa maneira o “capital cultural” dos pais efetivamente compra o sucesso para seus filhos estudantes. (GOODSON, 1995, p. 243).

Assim, os grupos hegemônicos usam isso para impor sua ideologia, através dos valores de competição e individualismo. Um formato educacional que conserva a reprodução dos modos de produção capitalista e as suas relações de opressão, impondo uma única versão dos fatos, que privilegiam os grupos dominantes da sociedade. A fim de discutir esse contexto de antagonismos, a educadora Vera Candau (2009) analisa alguns aspectos sociais e educacionais para problematizar o comprometimento das políticas de inclusão social. Nisso, a autora se pauta nos tipos de exclusão apontados pelo sociólogo francês Robert Castel, tendo como primeiro exemplo o ato de suprimir completamente uma comunidade, expulsando ou exterminando; construir um espaço de reclusão na própria comunidade, para os confinados; e por último excluir incluindo. Essa terceira é para ela a evidente ação que ocorre nos processos educacionais na conjuntura atual, se revestindo de um discurso inclusivo com ‘a presença dos “outros”, dos diferentes, nos contextos educacionais, se dá sem que nenhuma outra mudança seja introduzida, pelo contrário, tudo permanece “o mesmo”’. (CANDAU, 2009, p.20).

É importante que tenhamos presente que as políticas de inclusão, em sentido amplo, têm sido fortemente enfatizadas entre nós a partir da década de 1990. Não por acaso este período se caracteriza pela afirmação de um cenário muito diferente do da década anterior: afirmação da hegemonia neoliberal, a ideologia do “fim da história” e do pensamento único, a deterioração dos processos democráticos, o desenvolvimento de novas formas de desigualdades e exclusão, a política do Estado mínimo, a crescente violação urbana, a transformação dos processos produtivos, o desemprego, a afirmação da sociedade da informação, entre outros elementos configuradores deste novo cenário. Diante dele, de suas contradições e ambiguidades, a

perplexidade é grande, os caminhos incertos e a falta de clareza em relação aos possíveis horizontes de futuro está cada vez mais presente no tecido social, junto com um descrédito crescente das mediações disponíveis para a construção do Estado, da esfera pública e da democracia. (CANDAU, 2009, p. 22).

É preciso situar os processos históricos que desenvolvem as situações de exclusão social. De acordo com o sociólogo Robert Castel, em um determinado momento, a exclusão aparentou estar mais visível para se realizar uma investigação crítica de suas condições como algo mapeado. “Os excluídos povoam a zona mais periférica, caracterizada pela perda do trabalho e pelo isolamento social. Mas, o ponto essencial a destacar é que hoje é impossível traçar fronteiras entre essas zonas” (CASTEL, 2007, p. 23). No entendimento da educadora Denize Sepulveda, existe na sociedade capitalista um mecanismo de regulação social, que administra a produção de desigualdade e exclusão, se caracterizando em algo pensado para atender as necessidades das classes dominantes.

A regulação social da modernidade capitalista se dá por meio de processos que produzem desigualdade e exclusão, reduzindo as possibilidades de emancipação social. Porém, também estabelece mecanismos que as controlam. Esses mecanismos possibilitam à sociedade não enfrentar desigualdade extrema ou exclusão/segregação extrema. (SEPULVEDA, 2012, p. 66)

As explicações superficiais sobre a exclusão social e o seu “combate” por determinados discursos institucionais são manobras de regulamentação de “inclusão” para controlar os excluídos e manter a ordem vigente. Com isso, se faz presente nas instituições escolares, as orientações de entidades neoliberais para disciplinar os estudantes em torno de um currículo com discursos de inclusão, de igualdade e de respeito aos diferentes. Porém, na prática ocorre justamente o contrário: uma prática de invisibilidade dos elementos que constituem esses problemas sociais. Em outras palavras, a intenção é legitimar a reprodução da exclusão e das desigualdades sociais, que são condições essenciais para manter a acumulação de capital e a conservação das opressões.

Então, para o estudante que se percebe nesse cenário de desigualdades, o conhecimento tem que fazer sentido para a transformação da sua realidade. No entanto, o desafio é superar a prática imobilizadora dos interesses dominantes, assim, pensar a educação transformadora é enxergá-la como uma ação política para se libertar. A ação de tomar consciência histórica nesse processo de libertação pode não ser aceito pelo estudante, acreditando ser uma mentira o que está sendo exposto pelo professor e esse é outro desafio para enfrentar na construção de uma conhecimento histórico crítico, para

que o estudante se sinta convidado a desenvolver as habilidades que o currículo orienta para a sua formação.

Em uma sociedade conservadora como se constituiu o Brasil, os conteúdos que foram reproduzidos por longo tempo, reafirmando ideias que sustentam o poder dos grupos dominantes, interferem nas relações sociais e nas “verdades” históricas que são assumidas pelos grupos sociais que constituem a sociedade. Com isso, corre o risco de determinado tema provocar os comentários, que o professor não havia planejado para a sua aula.

O psicólogo espanhol, Mario Carretero (1997) destaca o amplo potencial dos conteúdos históricos em atingir a escola e a sociedade, compreendendo os valores políticos e ideológicos que carregam consigo. Nos anos 1990, após observar os adolescentes de uma escola espanhola, o autor chegou às seguintes conclusões: com base na psicologia social, ele percebeu as semelhanças entre o modo como esses rejeitaram a mudança de atitudes no espaço social e a oposição às alterações do conhecimento histórico que foi estabelecido pelos valores sociais e historicamente defendido em currículos tradicionais. Em outras palavras, o autor problematiza os valores curriculares do ensino de História baseado na identidade nacional, que definiram ao longo do tempo, a formação daquela sociedade. Em virtude desse conservadorismo, o autor indica em seu livro *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*, que o professor opte pela inclusão de outras versões para o mesmo tema, construindo na sala de aula um espaço investigativo, no intuito de questionar o exclusivo modo de enxergar diversas temáticas no meio social e nacional. Sendo assim, a preocupação dele não é a resistência em si do estudante ao sustentar a sua opção ideológica, a questão é a maneira como os sujeitos na sociedade buscam deformar as informações para sustentar seus posicionamentos. Cabendo ao professor a consideração sobre esses casos com “estratégias didáticas que sejam eficazes para produzir essa mudança e, por outro, para admitir até um certo ponto que o estudante possa ter opção de não querer mudar a sua linha ideológica livremente escolhida.” (CARRETERO, 1997, p. 93). Então a consciência histórica é um passo importante para o estudante compreender a realidade histórica e motivá-lo nas ações de transformação da sua realidade. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem tem que ser visto como um ato político, para o estudante despertar para a consciência histórica e realizar as suas escolhas.

A consciência histórica é utilizada por diversos autores para pensar a sua praticidade no desenvolvimento do sujeito crítico que pode, a partir desse modo de apreender a realidade, conseguir enxergar os problemas sociais e desenvolver soluções

para a emancipação humana. Nessa perspectiva, o filósofo Antonio Gramsci (2007) refletiu em um conjunto de textos – hoje conhecidos como *Cadernos de Cárcere* – sobre a emancipação humana como a capacidade de análise dos processos contínuos de mudanças que ocorrem na História e a compreensão dialética desse movimento na *práxis* de transformação da realidade.

A denominação *Cadernos de Cárcere* descreve as condições de aprisionamento que Gramsci vivenciou entre as décadas de 1920 e 1930, durante o regime fascista de Benito Mussolini, na Itália. De acordo com o historiador Leandro Konder (2010), nesse período Gramsci aprofundou o seu pensamento sobre os modelos teóricos estáticos da História, propondo uma reflexão ativa que acompanhe os anseios das massas populares.

Quando Gramsci sustentava que tudo era história, empenhava-se em remover fórmulas explicativas que deslocavam o objeto de pesquisa para qualquer elemento de uma história que não modificasse a realidade. As massas populares, segundo ele, podiam se equivocar, mas buscavam referências confiáveis, que lhe permitiam fazer mudanças significativas. (KONDER, 2010, p. 107)

Na primeira metade do século XX, Gramsci (2007) analisou a sociedade italiana e as instituições hegemônicas que dominavam o país. O filósofo realiza uma crítica ao poder hegemônico do Estado, analisando a construção histórica dessa estrutura. De acordo com o autor, existe na superestrutura do Estado, a sociedade política e a sociedade civil. A primeira detém os aparelhos coercitivos de punição e controle dos sujeitos sociais. Por outro lado, a sociedade civil caracteriza o conjunto de instituições que elaboram e difundem os valores ideológicos, tendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, as organizações sindicais, os meios de comunicação, e outros aparelhos institucionais que operam nesse sentido. Desse modo, essas instituições agem em função de preservar a manutenção da hegemonia dos grupos dominantes. A igreja e a escola foram apontadas por Gramsci como as instituições que possuíam maior poder ideológico nesse modelo social, por conta do grande número de adeptos que esses espaços alcançavam.

O filósofo Antonio Gramsci (2007) desenvolve a partir do pensamento marxista o conceito de hegemonia cultural, um conjunto de funções que exercem o domínio político, econômico, social e cultural do grupo dirigente sob os grupos dirigidos, legitimado pelo poder do Estado na organização da sociedade de classes.

A afirmação de que o Estado se identifica com os indivíduos (com os indivíduos de um grupo social), como elemento de cultura ativa (isto é, como movimento para criar uma nova civilização, um novo tipo de

homem e de cidadão), deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma complexa e bem articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isto, este seu autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico. (GRAMSCI, 2007, p. 279).

A partir da perspectiva marxista, Gramsci entende que a determinação econômica não é suficiente para aprofundar as ideias teóricas de transformação da realidade histórica, sendo necessário entender a cultura, se aproximar do homem das massas e desenvolver com ele a consciência histórica. Nesse sentido, a análise da hegemonia cultural se caracteriza pela compreensão da organicidade dominante e o modo de superá-la pela construção política da contra-cultura.

Para a prática política é necessário entender o papel do intelectual nesse processo contra-hegemônico. Gramsci entende que na igreja e na escola, existe o intelectual tradicional, determinado pelo papel do padre e do professor, com esse lugar de autoridade em seu discurso ideológico. O autor também descreve o intelectual orgânico, os sujeitos que foram desenvolvidos no seio do capitalismo, sendo pertencente ao proletariado e à burguesia. Então, o que Gramsci pretende nesta análise é refletir sobre o papel do intelectual orgânico contra-hegemônico, constituído no movimento proletário, que anseia por mudanças na sociedade. Desse modo, pensando em um ensino contra-hegemônico de História, o intelectual orgânico é o professor que realiza a mediação entre o conhecimento abstrato da academia e as inquietações do estudante para a formação da consciência histórica. Pois Gramsci (2007) percebe, que esse processo auxilia no despertar do estudante para o reconhecimento do seu valor histórico como sujeito capaz de agir na transformação da sociedade. Influenciando o estudante a notar-se como sujeito histórico, pertencendo a um lugar de luta.

Para isso, Gramsci (2007) realiza uma reflexão sobre a constituição da escola unitária e sua função democrática de elevação ao conhecimento, que possibilite o acesso indistinto das classes sociais ao conhecimento hegemônico e do intelectual orgânico comprometido com o papel de mediar um processo educacional sistemático e institucional, que ofereça ao sujeito que é explorado pelo grupo dirigente, a oportunidade de desenvolver o pensamento consciente para o entendimento da realidade.

Gramsci usou mais de uma vez um par de conceitos que lhe permitiu obter resultados muito interessantes no exame crítico de construções teóricas preconceituosas. Ele distinguia o *senso comum* do *bom-senso*. O senso comum encampa a concepção da vida e a moral difusa; não é

rígido nem imóvel, porém se transforma continuamente, procurando absorver noções recém-difundidas. Gramsci enxerga no senso comum elementos de verdade, mas caracteriza-o como “filosofia dos não filósofos”. O bom-senso seria o elemento mais dinâmico do próprio senso comum. Gramsci registra o fato de que o bom-senso é comparado pelo escritor Alessandro Manzoni (1785-1873) à razão. Curiosamente, essa visão de Manzoni nos faz pensar na concepção que o filósofo Hegel tinha da razão: a razão “astuciosa”. (KONDER, 2010, p. 109).

Dessa forma, o processo formativo desse modelo unitário se desenvolve na filosofia da *práxis*, elevando o “homem do povo” (GRAMSCI, 2007) do senso comum ao bom-senso, articulando as significações da existência humana com o conteúdo que é armazenado sob o domínio da ideologia hegemônica, como a ciência, a arte, a filosofia, a política e a ética. De acordo com Gramsci, essa relação dialética entre a experiência vivenciada pelo homem na sua realidade e os saberes hegemônicos, viabiliza a formação da consciência histórica e do conhecimento necessário à produção da contracultura, que irá libertar as classes dominadas pela ideologia dominante na transformação da sociedade. O conceito de contra-hegemonia foi aplicado no desenvolvimento de várias propostas pedagógicas no espaço escolar, justamente por assimilar o entendimento que Gramsci tinha sobre a função ideológica da escola nas estruturas hegemônicas.

Nessa perspectiva da filosofia da *práxis*, o educador Paulo Freire⁷ desenvolve o seu pensamento pedagógico, que leva em consideração a historicidade da palavra utilizada pelo estudante no processo educacional. Freire entende que a relevância do espaço escolar em seu papel formativo, está na ligação da escola com a vida do estudante. Nessa perspectiva, o estudante é o protagonista da prática pedagógica, trazendo ao processo de ensino e aprendizagem os problemas que ele enfrenta no seu cotidiano, transformando essa informação em conteúdo escolar.

Na forma como Gramsci enxergou a educação em sua proposta contracultural - um instrumento de construção do conhecimento para o grupo dirigido se libertar da dominação do grupo dirigente -, Freire, define que o sentido da *práxis* libertadora se dá no reconhecimento dos oprimidos, da luta pela libertação de si e dos seus opressores, para transformar a realidade histórica.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca, pelo conhecimento

⁷ Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em Recife no dia 19 de setembro de 1921. Faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997.

e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2019, p. 42).

De acordo com Freire, na sociedade hegemônica, a escola é uma instituição tradicional ligada aos interesses do sistema capitalista em um formato “bancário”, definição utilizada pelo autor para ilustrar o papel disciplinar dos estudantes, como receptores de conteúdos curriculares. O caráter “bancário” de educação impede a formação do ser crítico, o sujeito histórico que problematiza o seu lugar e reflete de forma autônoma e criativa os caminhos para a transformação da sua realidade e do mundo. De acordo com Freire, através da educação problematizadora é possível estimular a humanização dos educandos e a vontade desses sujeitos pela liberdade, através da tomada de consciência histórica.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio da própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2019, p. 98).

O desafio expresso por Freire nessa citação é referente a investigação temática que ele propõe para ser realizada em um processo educacional de ensino e aprendizagem, visando a produção de um conhecimento libertador. O autor aprofunda essa discussão na obra *Pedagogia do Oprimido* (2019), desenvolvendo uma proposta pedagógica com base na filosofia da *práxis*. O texto é dividido em quatro capítulos, no primeiro capítulo, Freire analisa as situações concretas de opressão e a relação entre opressores e oprimidos.

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo a oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 2019, p. 41)

No segundo capítulo, Freire analisa as concepções “bancárias” da escola tradicional; no terceiro, as possibilidades metodológicas de trabalhar com os temas geradores no processo de ensino e aprendizagem e no quarto, uma análise sobre a antidialogicidade que serve as condições de opressão e a dialogicidade, matriz teórica comprometida com a libertação.

Quando Freire publicou a primeira edição da obra em inglês, no ano de 1970, ele estava em exílio político, no Chile, imposto pelo Regime Militar Brasileiro, no ano de 1968. O livro foi traduzido para português em 1975. O autor enxergava naquele contexto histórico um estágio de opressão, que a população brasileira e América Latina como um todo estava sofrendo com os regimes totalitários. No entanto, o seu comprometimento com a denúncia de situações de opressão começa antes de 1964. Em 1950, Freire analisou inicialmente a realidade das populações que eram oprimidas pelas classes dominantes do Recife. No entanto, o autor ampliou o seu horizonte de percepções e percorreu outros locais no Estado de Pernambuco e na região Nordeste. A partir dessa análise, ele desenvolve o método de educação popular, um procedimento educacional contra-hegemônico, que buscou atuar na transformação da realidade de opressões existentes naquela época. Esse trabalho foi iniciado em Recife e propagado por outras localidades, como o caso de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte. Em 1963, Freire desenvolve nessa cidade sertaneja o projeto de alfabetização popular. Na época, o Presidente do Brasil, João Goulart, visitou o projeto e empolgado com o que viu, sinalizou a incrementação desse método na reformulação educacional do país, algo que se concretizou naquele mesmo ano. E é justamente por causa dessa atuação educacional que Freire será acusado subversivo pelo governo militar que exige a sua retirada do país, na década de 1960.

Nesse contexto que antecede o golpe militar, Josué de Castro⁸, outro sujeito histórico do Recife contemporâneo de Paulo Freire, que atuava no combate ao problema da fome no Brasil e no mundo, enfatiza sobre o papel decisivo da educação para transformar a realidade das populações oprimidas. No prefácio escrito por Castro para a segunda publicação da sua obra *Geografia da Fome* (1984), em 1957, o autor faz uma crítica a antipatia dos intelectuais que não se comprometiam com a educação das populações oprimidas, enfatizando o papel da educação para a transformação do ser humano.

⁸ Josué Apolônio de Castro, nasceu em Recife no dia 5 de setembro de 1908 e faleceu em Paris, na França, no dia 24 de setembro de 1973.

Enquanto alguns apregoam que para salvar o país se faz necessária a reeducação das elites, aparentemente tão desviadas de seus deveres cívicos, de dirigir a vida pública, eu sou daqueles que acreditam que a nossa salvação está muito mais na educação adequada das massas, no seio das quais se encontram enormes reservas humanas até hoje deixadas à margem da ação política e social pela falta de recursos educacionais adequados e melhor distribuídos. (CASTRO, 1984, p. 5)

No livro *Geografia da Fome*, o autor mapeou os locais de fome no país, entendendo que a reforma agrária seria uma alternativa emergente para solucionar o problema da fome dos camponeses, lhe garantido o direito de produzir de forma autônoma o seu alimento. E por esse empenho, também foi acusado de subversivo e exilado do país, um impedimento que causou a sua morte por depressão.

As forças militares que assumiram os destinos do país durante vinte e um anos de atuação no poder, neutralizaram a ação de vários intelectuais que se destacavam até aquele momento com suas ideias emancipadoras. O autoritarismo exercido pelo governo militar impediu a continuidade de propostas emancipadoras embrionárias. Entender os passos iniciais que despertam o olhar de Paulo Freire e Josué de Castro para as desigualdades sociais, é refletir sobre o local de origem de inquietações desses dois intelectuais, o Recife.

Dessa forma, Paulo Freire e Josué de Castro tiveram a capacidade de compreender a História em seu movimento contínuo e as contradições desse processo de mudanças contínuas. Em ambos os casos, os autores analisaram criticamente a sociedade do Recife e a relação dialética desse espaço com o contexto histórico mais amplo. Esses exemplos, enfatizaram a necessidade de realizar um processo de ensino e aprendizagem de História que leve em consideração a análise da realidade local e sua relação com o espaço nacional e global.

No processo investigativo que foi elaborado por Paulo Freire e tomado emprestado para esse estudo, a dialogicidade é uma ferramenta para o desenvolvimento da consciência histórica sobre a necessidade da *práxis* libertadora. O diálogo também é uma forma interdisciplinar, que amplia os horizontes de uma pesquisa e aproxima a perspectiva dialógica de Freire com a Didática da História, o campo específico de investigação de práticas de ensino e aprendizagem da História.

Nesse sentido, a dialogicidade que é desenvolvida por historiadores do campo da Didática da História, em suas pesquisas visam a prática educativa do conhecimento histórico que é construído pelas inquietações dos estudantes a partir das suas experiências cotidianas. Segundo o historiador John Rüsen, o grande expoente dos intelectuais do campo o principal objetivo desse investimento teórico e metodológico é o

desenvolvimento da consciência histórica, caracterizada pelo autor como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). De acordo com o historiador Luis Fernando Cerri (2011), o processo de ensino e aprendizagem da disciplina histórica se renova com a perspectiva dialógica, pois se torna uma prática inacabada de criação do conhecimento, que necessita da iniciativa dos estudantes e dos professores em uma troca de experiências.

Em seu nascedouro, o conhecimento histórico científico encontra-se encharcado das razões de vida prática, visto que os sujeitos desse conhecimento são seres humanos envolvidos com o cotidiano: a relação de aprendizagem histórica precede e projeta-se após o ato da produção do conhecimento. O aprendizado, por sua vez, é um ato de colocar saberes novos em relação com saberes anteriores, já que viver implica alguma forma de aprendizado sobre alguma forma de história (no sentido de tempo significado); nesse sentido, é um ato de criação de conhecimento, também. (CERRI, 2011,p. 69).

Nesse sentido, o conhecimento histórico produzido em um processo de ensino e aprendizagem, se esta prática de ensino e aprendizagem se assemelha a investigação temática elaborada por Freire, no sentido de entender a realidade histórica dos estudantes e a forma como eles enxergam os problemas enfrentados no cotidiano. Através da pedagogia freireana é possível estabelecer entre o professor e os estudantes um diálogo progressivo em torno da construção de ideias que sintetizem um olhar crítico sobre as condições históricas de opressão existentes na sociedade capitalista. Propondo um exercício dialógico em detrimento aos modelos tradicionais de ensino escolar.

2 - UMA PEDAGOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA PARA CONSTRUIR UM SABER HISTÓRICO LOCAL

2.1 - Alternativas pedagógicas contra-hegemônicas no contexto histórico do Recife, na primeira metade do século XX

Entre as décadas de 1930, 1940 e 1950, alguns fatos históricos que ocorreram no Recife chamaram a atenção de Paulo Freire e Josué de Castro para analisar a estrutura que produz e reproduz as desigualdades sociais. Nos anos de 1950, Freire fez uma crítica à educação pública do Recife e as limitações que não atendiam a todas as classes sociais.

Ao observar o contexto social da cidade, composto por um alto índice de analfabetismo entre as classes populares, o autor afirmou que a República Brasileira era uma expressão da “inexperiência democrática” (FREIRE, 1959, p. 10) do Brasil. Uma República forjada por grupos dominantes, que assumiram o controle político do país após a queda da Monarquia. Seguindo essa lógica, a educação como instituição formadora dos sujeitos que ocupam os espaços políticos da sociedade, impede o acesso das camadas populares nas decisões políticas. Assim, a exclusão educacional é também política. De acordo com esse raciocínio, a aristocracia da cidade do Recife reproduz a instituição desses espaços de exclusão.

Trata-se de um conjunto maior que forma uma estrutura excludente, retirando dos sujeitos mais pobres da sociedade o direito à educação, moradia, saneamento básico e outros serviços essenciais, que garantem o mínimo necessário para a sobrevivência desses grupos sociais. Em suma, entender essa exclusão histórica é compreendê-la através de um projeto de sociedade, que anula a existência dos subalternizados. É um processo histórico que nega a capacidade humana do sujeito e sua consciência histórica para atuar politicamente na sociedade. No entanto, é relevante apontar as experiências educacionais contrárias à hegemonia política desses grupos dominantes que ocorreram em Recife.

Veja o Quadro 2

Quadro 2 - Experiências educativas contra-hegemônicas

DÉCADA	EXPERIÊNCIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS
1930	José Vicente Rodrigues Lima , um dos fundadores do Centro Cultural Afro-Brasileiro, defensor da ascensão social da população negra do Recife através da educação.
1950	Paulo Reglus Neves Freire , realiza as suas pesquisas educacionais que irão contribuir na formação do Movimento de Cultura Popular, em 1961.

Fonte: Elaborado pelo autor

O objetivo de apresentar esses dois exemplos de movimentação educacional é deixar mais entendível o que se pretende com uma pedagogia contra-hegemônica no Ensino de História. O método pedagógico da *práxis* libertadora, desenvolvido por Freire,

é uma ferramenta teórica para aprofundar as questões históricas que são despertadas no diálogo com os sujeitos de uma determinada localidade, sendo ele idoso, adulto ou jovem. Esse é um processo de ensino e aprendizagem para desenvolver a consciência histórica do sujeito oprimido pela sociedade, disponibilizando instrumentos que lhe auxiliem na elaboração de ideias transformadoras na sua realidade.

Na primeira metade do século XX, o Recife foi marcado por contexto histórico de insatisfação das classes dominantes com a presença dos grupos sociais oprimidos, que moravam em mocambos, em um período de modernização da cidade. Esse contraste na paisagem do Recife provocou uma divisão de opiniões. Do lado dos grupos dominantes aflora o desprezo e o desejo de aniquilamento daquela imagem negra e colonial. Na visão dos sujeitos mais progressistas são despertadas as estratégias educacionais para a transformação da realidade excludente. Desse modo, a atuação de José Vicente e de Paulo Freire em favor do acesso das classes populares à educação, se configuram na esteira das ideias transformadoras.

Na tese defendida por Fátima Aparecida Silva (2008), no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) sobre a Frente Negra Pernambucana, a autora analisa o empenho desse movimento social na década de 1930 para que a população negra de Recife tivesse acesso à educação. O movimento social foi criado em Recife entre 1934 e 1936, como o nome de Frente Negra Pernambucana com o intuito de unir a população negra da cidade na luta por direitos iguais, e esse movimento é transformado em 1937 em um Centro de Cultura Afro-Brasileiro, tendo como foco a função educativa da organização.

Nas atividades educacionais desenvolvidas pela Frente Negra Pernambucana, destacam-se ações voltadas para a juventude que não tiveram acesso à Educação. Ao que tudo indica, a atuação dos membros do movimento vai se desenvolver nos espaços sociais onde a população negra está concentrada. Isso demonstra que as ações da Frente Negra Pernambucana eram desenvolvidas, de forma sistemática e organizada, envolvendo várias pessoas na implantação de suas atividades. (SILVA, 2008, p. 101).

Ao estudar especificamente a Frente Negra Pernambucana, Silva (2008) destaca o papel de um dos seus fundadores do movimento social, José Vicente Rodrigues Lima, um sujeito que afirmava ser a ausência da educação o principal responsável pela desigualdade social enfrentada pelo negro na sociedade brasileira. Com isso, a autora afirma que o Centro de Cultura Afro-Brasileiro é um agente social que anima a população negra do Recife para o anseio da afirmação social, por meio da educação.

Assim como outras entidades negras da época, a entidade pernambucana se propõe, em primeiro lugar, congregar a população negra chamada naquele momento de “homens de cor”, desenvolvendo o sentimento de solidariedade desta população a favor da educação. Nesse sentido, Lima acredita que o Centro de Cultura Afro-Brasileira foi fundado por necessidade de união da população negra e também da necessidade de instrução (intelectualidade), para que o negro pudesse estar representado em todas as camadas sociais. (SILVA, 2008, p. 102).

Esse contexto histórico do início do século XX é o período de desenvolvimento científico das ideias eugenistas no país, e o Recife foi um desses centros de produção de conhecimentos racistas. Desde o advento da República em 1889, diversos intelectuais brasileiros realizaram estudos sobre a população do país, pautado por discursos raciais, tendo como destaque: Tavares Bastos, Visconde do Uruguai, Nina Rodrigues, Silvio Romero, Tobias Barreto, Alberto Salles, entre outros.

Na década de 1930, se destacam Oliveira Viana e Gilberto Freyre. O sociólogo Gilberto Freyre escreveu na década de 1930 os livros *Casa Grande e Senzala* (1933) e *Sobrados e Mucambos* (1936), em que o autor analisou em ambas as obras, a formação social do Brasil. Para estudar os aspectos formadores da sociedade brasileira, Freyre examinou as transformações que ocorreram no espaço e no tempo histórico da cidade do Recife.

Na obra *Casa Grande e Senzala*, o autor estuda o Período Colonial Brasileiro entre os séculos XVI e XVII. Em *Sobrados e Mucambos*, o autor investiga os aspectos coloniais do século XVIII e o Período Imperial Brasileiro na primeira metade do século XIX. Nessa segunda obra, Freyre analisa o declínio econômico da produção do açúcar e conseqüentemente a ressignificação do poder colonial da *Casa Grande* rural, havendo uma transferência de autoridade para os *Sobrados* urbanos do Recife. E em meio a essas transformações do sistema político e social que causam mudanças arquitetônicas na cidade, o sociólogo descreve a figura do bacharel na reorganização das estruturas dominantes da sociedade no início do século XIX.

Os bacharéis e doutores que iam chegando de Coimbra, de Paris, da Alemanha, de Montpellier, de Edimburgo, mais tarde os que foram saindo de Olinda, de São Paulo, da Bahia, do Rio de Janeiro, a maior parte deles formados em Direito e Medicina, alguns em Filosofia ou Matemática e todos uns sofisticados, trazendo com o verdor brilhante dos vinte anos, as últimas ideias inglesas e as últimas modas francesas, vieram acentuar, nos pais e avós senhores de engenho, não só o desprestígio da idade patriarcal, por si só uma mística, como a sua inferioridade de matutões atrasados. (FREYRE, 2004, p. 713).

Então, esses bacharéis são os responsáveis por um processo de urbanização do Recife no século XIX, construindo instituições que irão permitir aos seus descendentes uma estrutura educacional em seu próprio território, formando um novo modelo aristocrático de cidade, favorecendo a perpetuação das relações de poder existentes e a formação política dos grupos dominantes, que formularam as ideias para o regime republicano.

Na escrita desses textos, Freyre busca apresentar uma explicação teórica sobre os aspectos históricos das transformações ocorridas na aristocracia de Recife e a formação dos bacharéis advindos desse grupo social no século XIX, os agentes sociais que irão assumir as decisões políticas da cidade no período republicano. O sociólogo desenvolve esse trabalho em um contexto de relações ambíguas com o presidente Getúlio Vargas, o executivo que administrou o Brasil entre 1930 a 1945 e que impulsionou a urbanização do país.

De acordo com o historiador Gustavo Mesquita (2018), a produção de Gilberto Freyre está relacionada aos conflitos políticos da primeira metade do século XX, em meio ao debate sobre a constituição de uma identidade nacional para a recente República Brasileira. Segundo Mesquita, na obra *Casa-grande & senzala*, Freyre apresenta uma proposta de “cultura brasileira” a partir da caracterização de identidades regionais, defendendo os interesses da elite agrária do Nordeste, especialmente a aristocracia pernambucana. Reservando nessas categorizações culturais, a mestiçagem como o processo histórico que inclui os negros e indígenas na formação social do Brasil. Um assunto que foi transformado em conteúdo de História nos currículos escolares do Brasil, no regime ditatorial de Vargas, no início da década de 1940.

Ao mencionar as populações negras nos livros *Casa Grande e Senzala* e em *Sobrados e Mucambos*, o sociólogo Gilberto Freyre elabora uma versão sobre a formação social do Brasil, que explica a constituição do projeto de sociedade hegemônica do país, em comparação ao Centro Cultural Afro-Brasileiro. Nas posturas de Jose Vicente e de Gilberto Freyre sobre a formação social do Recife, existem diferenças nítidas em torno do modo como cada um enxerga a exclusão do negro na sociedade, pois, Lima aponta a negação dos direitos políticos ao sujeito negro e Freyre enxerga o negro em seu lugar de exclusão e utiliza a categoria cultural para conceituar a inclusão genética do negro, que se inclui na sociedade pela aparente miscigenação, naturalizando violações humanas cometidas sobre as populações africanas e indígenas nesse processo formativo do Brasil. A partir da concepção de sociedade civil elaborada por Gramsci, as instituições de

produção científica e cultural se caracterizam como instituições do Estado para a manutenção de domínio dos grupos hegemônicos. Então, o conteúdo escrito por Gilberto Freyre se concretiza em uma narrativa hegemônica sobre a cidade de Recife, materializando a ideologia dirigente e dominante na sociedade recifense.

Em suma, existe uma exclusão estrutural das classes populares, e essa situação provocou em José Vicente Rodrigues Lima uma ação contra-hegemônica. Lima entendia a educação como ferramenta para que a população negra do Recife tomasse consciência do seu valor histórico e ascendesse na sociedade.

Na década de 1950, outro intelectual pernambucano analisa o valor da tomada de consciência histórica em um processo educacional contra-hegemônico. O educador Paulo Freire apresenta em 1959, na tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, uma crítica sobre o processo histórico de desigualdades sociais que forjaram a formação da sociedade brasileira e o caráter excludente das políticas republicanas do Brasil. Com isso, Freire ofereceu uma resposta a uma questão levantada por intelectuais da época sobre a ausência de consciência política das camadas mais pobres do país. No texto, Freire (1959) menciona o Recife como local inicial para os seus questionamentos em torno da exclusão social e educacional enfrentados pela população mais pobre da cidade.

A partir de nossa “convivência” com os problemas educacionais e sociais pernambucanos e não só urbanamente recifenses, fomos alongando as nossas preocupações, ligadas a êsses problemas, ao nordeste e as outras áreas do país. [...] Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fossê, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem êle. (FREIRE, 1959, p. 12).

Desse modo, Freire enfatiza os aspectos históricos da cidade do Recife, que se somam a uma estrutura político-social de exclusão. O autor amplia o seu olhar de forma dialética e compreende que o problema local do Recife é parte de um projeto maior de reprodução das antigas relações de exploração, por meio das instituições modernas do século XX. O autor desfecha uma crítica ao modelo de República que o país adotou sem a participação da população.

O que se pode afirmar é que, de modo geral, ou o povo ficava à margem dos acontecimentos ou a êles era levado, quase sempre, mais como “algazarra” mesmo, do que porque “falasse” ou tivesse voz. O povo assistiu à proclamação da República “bestificado” – foi a afirmação de

Aristides Lobo, repetida por todos. Não terá sido realmente apenas a proclamação da República a que êle tenha assistido “bestificado”. Fernando de Azevedo acrescenta mais recentemente o “golpe de estado de 10 de novembro de 1937, sem qualquer participação das camadas populares. (FREIRE, 1959, p. 80).

Nesse sentido, Freire entende que a ausência das camadas populares na construção da República explica a despreocupação das políticas republicanas no Brasil com os incentivos à criação de um sistema educacional igualitário, que incluía os jovens das classes mais desfavorecidas da sociedade. Algo que caracteriza por outro lado os privilégios de acesso à educação disposto aos grupos sociais dominantes. Com isso, Freire questiona a ausência da participação popular na construção política de uma sociedade democrática.

Onde, porém, buscamos as condições de que tivesse emergido uma consciência popular democrática, permeável e crítica, sobre que se tivesse podido fundar autenticamente o mecanismo do estado democrático, messiânicamente transplantado? [...] Na inexistência de instituições democráticas? Na ausência de circunstâncias para o diálogo em que surgimos e em que crescemos? Na autarcização dos grandes domínios, asfixiando a vida das cidades? Nos preconceitos contra o trabalho manual, mecânico, decorrente da escravidão e que provocam uma cada vez maior distância social entre os homens? [...] No descaso à educação popular a quem sempre fomos relegados? (FREIRE, 1959, p. 79).

Nesse contexto de produção aparecem os aspectos que irão constituir a primeira experiência crítica de ensino desenvolvida por Freire. Diante da composição da obra intelectual de Freire, pressupõe-se que esse período significa o momento de análise crítica do seu local de pertencimento e a relação dos problemas observados com um contexto mais amplo. Da mesma forma, a *Pedagogia do Oprimido* apresenta uma visão global dessas questões ao destacar outras situações de opressão que eram causadas pela mesma estrutura capitalista de exploração. Então, Freire já aponta na tese de 1959 o que era necessário para construir uma verdadeira democracia.

Não, estas não teriam sido condições que tivessem constituído aquele “clima cultural específico” ao surgimento dos regimes democráticos. A democracia, que antes de ser forma política, é forma de vida, que se caracteriza sobretudo por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem. Transividade que não nasce nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 1959, p. 80).

No trecho acima, Freire analisa o agravamento da exclusão social brasileira, um fenômeno político que busca de forma intencional, diminuir o espaço de desenvolvimento humano do sujeito excluído, impedindo a sua participação nas decisões políticas da sociedade. Esse modelo excludente sustenta as relações de produção e reprodução do capital e a divisão de classes. Desse modo, não existem formas democráticas de acesso à educação e as demais relações socializantes para a libertação humana.

O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida brasileira, não é só o do alarmante índice de analfabetismo e a sua conseqüente erradicação. Não será a exclusiva erradicação do analfabetismo que atingirá totalmente a nossa antinomia fundamental. É evidente que a extinção do analfabetismo criará melhores condições para a mão de obra especializada de uma sociedade em processo de desenvolvimento. Cada vez mais necessitada de trabalho qualificado. De operariado capacitado tènicamente, a que se pode chegar com maior facilidade, quando se conta com homens alfabetizados, entendendo-se por alfabetização mais que ler e escrever rudimentarmente. O problema para nós prossegue, transcende a erradicação do analfabetismo e se situa na necessidade de erradicarmos também a nossa “inexperiência democrática”, através de uma educação para a democracia, numa sociedade que se democratiza. Não será, porém, com essa escola desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades em que o educando ganhe experiência do fazer, que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1959, p. 93)

O professor Paulo Freire enxergava no contexto político da década de 1950 as condições favoráveis para investimentos na produção de um espaço escolar democrático, que prioriza as particularidades locais e regionais, disponibilizando aos jovens das classes populares o acesso a uma educação transformadora. Com isso, Freire ressalta a necessidade de desenvolver o processo educacional a partir do olhar desse estudante sobre a sua realidade, para ele se reconhecer enquanto um sujeito histórico-político na construção da sociedade.

Daí a nossa insistência no aproveitamento de nossas condições atuais, altamente favoráveis à revisão de nossa escola. Ao chamamento dela até a sua realidade local e regional. Ao esvaziamento de suas manifestações ostensivamente palavrescas. À superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir e debater. Ora, a democracia e a educação democrática – educação de que precisamos – se fundam ambas, precisamente, na crença do homem. Na crença em que êle não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de sua comunidade. Os problemas de seu trabalho. Os problemas da sua própria democracia. [...] Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não

nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéais. Não trocamos idéais. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com êle. Impomo-lhe uma ordem a que êle não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. (FREIRE, 1959, p. 96).

No fragmento anterior, Freire apresenta as dificuldades de inserir um processo de educação democrática, com base no diálogo construtivista, em um sistema educacional que não permite o debate. Ao invés disso, o que o autor observa é o amadurecimento das relações hierarquizantes entre professor e o estudante, no processo educativo de imposição de saberes. Na tese de 1959, Freire menciona as discussões que o sociólogo brasileiro Guerreiro Ramos realizava naquele período, que ilustravam a precariedade da formação dos futuros professores das escolas primárias da educação básica.

A sociologia que os nossos alunos aspirantes a mestre estudam é, quase toda ela, uma “sociologia enlatada”, na expressão um tanto rude, mas correta, do professor Guerreiro Ramos. Sociologia quase sempre de gabinete. Quase sempre também preocupada com problemas de outros espaços, numa posição perigosamente alienada quando, realmente, após uma “convivência” com aspectos teóricos daquela ciência, o que se devia discutir com os nossos futuros professores primários era a problemática nacional. Era a análise de problemas regionais e locais. Eram termos antinômicos de que vem a nossa atualidade se nutrindo. A industrialização. A emersão do povo na vida pública brasileira. A inexperiência democrática e as suas raízes culturais. O problema da consciência do homem nacional e as suas ligações com a industrialização. A subestimação nacional e a alienação cultural. O nacionalismo e a auto-apropriação nacional – autenticidade. Massificação. Assistencialização. Dialogação. A escola na atualidade brasileira – o seu papel democratizador. Êstes, entre muitos outros problemas de nossa atualidade, deveriam vir sendo estudados, pesquisados e debatidos em nossas escolas de formação de professores. (FREIRE, 1959, p. 105).

Nas reflexões que Paulo Freire realiza nesse texto de 1959, aparecem os problemas sociais do sistema educacional público do Brasil, que eram fracionados nos espaços escolares de cada localidade e região do país, consequências de uma “inexperiência democrática” (FREIRE, 1959) de sociedade. Entendendo que existe uma estrutura de desigualdades sociais no país, Freire preconiza a aproximação das realidades locais para compreender quem é esse povo que não tem consciência política, com a seguinte proposta: diante das inquietações dos estudantes, desenvolver um processo educacional democrático, valorizando os saberes oferecidos por esse sujeito histórico.

Então, isso demonstra que alternativas pedagógicas contrárias à estrutura hegemônica de ensino escolar no Brasil, se remonta a décadas anteriores ao período de

instauração da Ditadura Militar. Esse regime ditatorial enxergou nas ideias de Paulo Freire uma ameaça à integridade nacional defendida pelos ditadores, e assim, Freire foi “convidado” a se retirar do país, retomando ao Brasil após a abertura política em 1979.

Após a queda do Regime Militar e o prosseguimento do processo de democratização do Brasil, Paulo Freire (2019) escreve, nesse contexto, a *Pedagogia da Autonomia* (1996), propondo um método de ensino que compreende o sujeito histórico em permanente estágio de inacabado e inconcluso, que se constrói a partir da tomada de consciência dessa condição. Assim, o ensino proposto por esse educador, pretende contribuir no despertar dessa percepção no estudante, que se permite o reconhecimento dessas características humanas, possibilitando a capacidade de assumir valores para suas ações, em vista da construção dinâmica da realidade. Isso consiste na formação da consciência histórica do estudante, ao relacionar o conteúdo escolar com a realidade que ele vivencia, pois, esse instrumento construtivista busca provocar no estudante a percepção da sua responsabilidade ética com a sociedade, visto que, o futuro da mesma está em suas mãos. Segundo Freire (2019), através dessa prática educativa o estudante tem a possibilidade de exercer sua capacidade crítica, permitindo que o mesmo aprofunde a sua curiosidade diante dos conteúdos apresentados, exigindo do professor a negação ao treinamento técnico para decorar dados superficiais.

O papel da autoridade democrática não é, transformando a exigência humana num “calendário” escolar “tradicional”, “marcar as lições” de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. (FREIRE, 2019, p. 92).

A obra *Pedagogia da Autonomia* foi um dos últimos trabalhos que Freire publicou em vida, na década de 1990, atuando juntamente com outros educadores na luta por um processo educacional democrático para o Brasil, rejeitando as figuras autoritárias em decisões políticas e na formulação de currículos. Com esse trabalho, Freire celebra a sua trajetória de práticas pedagógicas que priorizam as vivências cotidianas que o estudante compartilha da sua realidade histórica local.

Desse modo, as experiências históricas de José Vicente e Paulo Freire traduzem o papel do intelectual comprometido com uma prática educacional libertadora. E a possibilidade real de realizar, a partir desse ato político, uma forma pedagógica contra-hegemônica, provocando no sujeito oprimido a reflexão sobre as condições históricas que

lhes oprimem, pensando a partir das relações sociais em que ele está inserido, entendendo a estrutura social que ele faz parte.

As condições históricas da realidade do estudante falam de uma localidade específica que precisa ser entendida como uma experiência histórica concreta em sua totalidade. Desse modo, o local é o ponto de partida para se compreender as circunstâncias históricas de opressão sofridas pelos subalternizados. Pensando no processo de ensino e aprendizagem de História como uma ação política libertadora, se faz necessário o protagonismo dos estudantes ao apresentarem as suas questões acerca da realidade local e a apropriação teórica do professor para construir o conhecimento histórico a partir dessas inquietações. Retomando, para isso, as questões que foram debatidas na década de 1980, em torno do distanciamento entre o conhecimento historiográfico produzido nas Universidades e a possibilidade de produção de saberes a partir da História, nos espaços escolares. Essa última relação envolve diretamente o professor de História e ajuda a refletir sobre o seu papel intelectual em uma proposta contra-hegemônica.

Quando Paulo Freire discute na *Pedagogia do Oprimido* a diferença entre uma educação “bancária” e uma educação libertadora, o autor convida o professor a refletir sobre sua atual atuação no processo de ensino e aprendizagem. Na prática escolar é entendível a função que o currículo exige do docente, porém, o mesmo estando comprometido com uma ação política de emancipação humana precisa estrategicamente ser capaz de contextualizar o objeto a ser estudado junto com os estudantes de forma dialógica.

2.2 - “História da Recife”: um componente curricular à luz dos PCNs e da BNCC

No contexto atual das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Recife, a sua Matriz Curricular de Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano dispõe de um componente curricular dedicado exclusivamente às questões históricas sobre a cidade, denominado de “História do Recife”, que juntamente com o componente “História” e “Introdução às Leis Trabalhistas” formam o conjunto de estudos dos conhecimentos históricos. A “História do Recife” é destinada aos estudantes que cursam o 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais. Os seus conteúdos são organizados em eixos temáticos que se referem aos grupos sociais e processos históricos que constituíram a cidade do Recife.

Veja o Quadro 3

Quadro 3 - Eixos temáticos de “História do Recife”

Eixo (Ensino Fundamental dos Anos Finais)	
6º Ano	Histórias do Recife e o cotidiano. O Recife e a ocupação portuguesa. Ocupação holandesa no Recife.
7º Ano	Patrimônio cultural e modos de viver no Recife. Cotidianos, urbanização e conflitos da modernidade.

Fonte: Elaborado pelo autor

No ano de 2018, foram realizados dois Fóruns municipais para avaliar as Propostas Curriculares da Rede Municipal de Recife em 2015. Como resultado, verificou-se que as sugestões do eixo temático, dos objetivos e dos conteúdos do componente curricular de Ensino de História do Recife, correspondiam às expectativas que foram sugeridas em 2017 para a formulação da BNCC. Além disso, o documento de 2019 refina os objetivos particulares do currículo de Ensino de Recife, que foram elaborados em 2015.

As principais alterações foram as adições ou ênfases nos temas relacionados à população indígena antes da chegada dos portugueses, aos processos de ocupação do território do Recife e ao movimento abolicionista. Os eixos que norteiam a matriz foram mantidos, assim também como os objetivos e direitos de aprendizagem. Desse modo, a nossa matriz manteve a sua identidade em que busca enfatizar os papéis dos diferentes sujeitos na construção da sociedade e dos espaços recifenses, assim como a atenção para a participação dos nossos estudantes, seus familiares e comunidade nesse processo a partir dos seus lugares. (RECIFE, 2019).

De acordo com os objetivos do componente curricular “História do Recife”, o seu conteúdo histórico apresenta o papel desenvolvido por cada sujeito na formação social da cidade, para que o estudante compreenda o seu lugar na construção identitária. No entanto, Paulo Freire (2019) afirma que os procedimentos sistemáticos dessa abordagem precisam de uma comunicação inteligente com o conteúdo, de modo que os estudantes superem a tradicional visão de receptores e se percebam como sujeitos críticos na construção do conhecimento escolar, desvelando as propriedades do conteúdo estudado e relacionando-os com a realidade vivida.

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação em mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo

para que a verdadeira relação de comunicação em mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. Ensinar e aprender têm que vir com o esforço metodicamente crítico do professor de desvendar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 2019, p. 116).

Essa relação cognitiva com os conteúdos no ensino de História mobiliza de forma crítica os procedimentos técnicos que a BNCC indica para a formação do estudante nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em tal caso, a formação da consciência histórica é alcançada com a capacidade desse estudante em relacionar o conhecimento histórico adquirido com a sua realidade vivenciada, presumindo a seleção de conteúdos significativos para esse objetivo. Perceber essas transformações no tempo e espaço é prescindível para historicizar os eventos históricos selecionados, sendo pressupostos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem de História.

Na Matriz Curricular de História do Recife os conteúdos do 6º Ano são divididos em três eixos temáticos. O primeiro é “Histórias do Recife e o Cotidiano”, uma temática sugestiva para apresentar aos estudantes as possibilidades teóricas de analisar a sua realidade histórica. Nos outros dois “O Recife e a Ocupação Portuguesa” e a “Ocupação Holandesa no Recife”, apontam temas ligados ao processo de colonização do território pelos europeus, destacando a cultura portuguesa e holandesa na formação do patrimônio histórico da cidade.

Veja o Quadro 4, 5, 6

Quadro 4 - Primeiro eixo temático do 6º Ano

Eixo	Direitos de Aprendizagem	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos/ Saberes
HISTÓRIAS DO RECIFE E O COTIDIANO	Identificar-se como ser histórico, considerando as histórias individuais como parte integrante das histórias coletivas.	Analisar a importância do estudo da História Local reconhecendo as experiências das pessoas comuns no percurso da história.	História local: um olhar sobre a organização do espaço em diferentes tempos
			Histórias do Recife: cotidiano e culturas

	<p>Compreender a História, como construção social do passado e do presente a partir de diversas narrativas.</p> <p>Compreender a importância dos registros históricos sobre a localidade no passado e no presente, a fim de reconhecer os diferentes modos de vida em sociedade.</p> <p>Analisar o percurso de construção de nossa sociedade compreendendo os impactos das ações e suas narrativas na configuração das histórias da localidade.</p>	<p>Estabelecer relações temporais entre passado e presente e/ou presente e passado para compreensão das diferentes narrativas históricas;</p> <p>Identificar, interpretar e analisar informações históricas locais em fontes escritas, imagéticas, materiais orais e mapas históricos.</p>	<p>Patrimônio material/imaterial: mudanças, permanências e os sentidos construídos na história.</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor. Adaptação do quadro original

Quadro 5 - Segundo eixo temático do 6º Ano

Eixo	Direitos de Aprendizagem	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos/ Saberes
O RECIFE E A OCUPAÇÃO PORTUGUESA	<p>Identificar-se como ser histórico, considerando as histórias individuais como parte integrante das histórias coletivas.</p>	<p>Analisar quais grupos participaram da formação de diferentes espaços sociais, que constituem a localidade.</p>	<p>O território pernambucano antes da ocupação e exploração portuguesa.</p>
	<p>Compreender a História, como construção social do passado e do presente a partir de diversas narrativas.</p>	<p>Conhecer modos de vida de diferentes povos indígenas que viviam no território que hoje é denominado de Pernambuco.</p>	<p>Povos indígenas de Pernambuco: suas histórias e modos de viver em diferentes tempos.</p>
	<p>Compreender a importância dos registros históricos sobre a localidade no passado e</p>	<p>Analisar os modos de vida dos povos indígenas identificando os espaços</p>	<p>Trabalho livre e escravo na produção do açúcar.</p>
			<p>Açúcar: sociedade patriarcal e imaginário na vida das pessoas do lugar.</p>

	<p>no presente, a fim de reconhecer os diferentes modos de vida em sociedade.</p> <p>Analisar o percurso de construção de nossa sociedade compreendendo os impactos das ações e suas narrativas na configuração das histórias da localidade.</p>	<p>que ocupam em Pernambuco na atualidade.</p> <p>Analisar a formação da sociedade açucareira. Conhecer as relações de trabalho nas sociedades indígenas.</p>	<p>Os primeiros registros da presença portuguesa no Recife e as relações com a cidade de hoje.</p>
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor. Adaptação do quadro original

Quadro 6 - Terceiro eixo temático do 6º Ano

Eixo	Direitos de Aprendizagem	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos/ Saberes
<p>OCUPAÇÃO HOLANDESA NO RECIFE</p>	<p>Identificar-se como ser histórico, considerando as histórias individuais como parte integrante das histórias coletivas.</p>	<p>Compreender as relações de poder envolvidas na construção do espaço social local no período da ocupação holandesa.</p>	<p>Os holandeses no Brasil e em Pernambuco e suas intervenções urbanas no Recife.</p>
	<p>Compreender a História, como construção social do passado e do presente a partir de diversas narrativas.</p>	<p>Analisar os modos de vida e a produção do patrimônio cultural local durante o governo holandês.</p>	<p>Os modos de vida durante a ocupação holandesa e suas interferências no patrimônio cultural material e imaterial da cidade do Recife.</p>
	<p>Compreender a importância dos registros históricos sobre a localidade no passado e no presente, a fim de reconhecer os diferentes modos de vida em sociedade.</p>	<p>Compreender estratégias de resistência local à ocupação holandesa.</p>	<p>Final da ocupação holandesa no Brasil e em Pernambuco.</p>
	<p>Analisar o percurso de construção de nossa sociedade compreendendo os impactos das ações e suas narrativas na configuração das histórias da localidade.</p>		<p>Convivências religiosas durante a ocupação holandesa.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor. Adaptação do quadro original

Uma alternativa contra-hegemônica para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos é analisar de forma crítica o processo colonizador e pré-capitalista, que condicionou a cidade do Recife em uma posição secundária na constituição do capitalismo. O primeiro eixo é relevante para familiarizar os estudantes com as categorias

de análise, que serão utilizadas no processo de construção de um saber contra-hegemônico, entendendo a constituição da estrutura social do Recife, durante o Período Colonial.

O recorte histórico estabelecido pelo eixo *O Recife e a Ocupação Portuguesa*, se refere a uma discussão sobre o encontro entre visões de mundo distantes. De um lado os povos originários, que ocupavam o território onde se construiu o Recife e povos africanos que foram capturados da sua terra natal, pelos europeus. Do outro, os invasores portugueses precursores da colonização eurocêntrica deste local, no século XVI, através da exploração do trabalho escravo de povos indígenas e africanos, na produção de açúcar.

Nessa perspectiva, o termo opressor define a ação desse colonizador, analisando junto com os estudantes as condições de opressão que estão presentes na formação histórica da cidade.

O eixo *Ocupação Holandesa no Recife* abre espaço para a fase histórica em que o território colonizado pelos portugueses é tomado por grupos holandeses, que estabelecem os seus interesses econômicos na exploração do açúcar, no século XVII, dando continuidade à formação social-cultural de caráter eurocêntrico. Apesar das particularidades entre os portugueses e holandeses e os registros materiais que identificam a presença desses dois grupos na formação social da cidade, ambos agiram de forma semelhante no processo pré-capitalista de acumulação de riquezas.

Na continuidade das propostas da Matriz Curricular de História do Recife são indicadas ao 7º Ano dois eixos temáticos. A primeira indicação é o eixo *Patrimônio Cultural e Modos de Viver no Recife*, que se refere aos embates sociais e políticos ocorridos entre os séculos XVIII e XIX. O eixo seguinte é o *Cotidianos, Urbanização e Conflitos da Modernidade* constituído por temas relacionados às transformações urbanas que ocorrem no Recife, a partir da segunda metade do século XIX e os impactos desse processo histórico durante o século XX.

Veja o Quadro 7, 8

Quadro 7 - Primeiro eixo temático do 7º Ano

Eixo	Direitos de Aprendizagem	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos/ Saberes
PATRIMÔNIO CULTURAL E MODOS DE VIVER NO RECIFE	Identificar-se como ser histórico, considerando as histórias individuais como parte integrante das histórias coletivas.	Investigar aspectos da presença dos diversos povos africanos no Recife.	Povos indígenas e africanos: suas histórias e modos de viver em diferentes tempos.
	Compreender a História, como construção social do	Perceber a luta contra a escravidão e a resistência	O conflito dos Mascates e seus impactos sobre a Capitania de Pernambuco.

<p>passado e do presente a partir de diversas narrativas.</p> <p>Compreender a importância dos registros históricos sobre a localidade no passado e no presente, a fim de reconhecer os diferentes modos de vida em sociedade.</p> <p>Analisar o percurso de construção de nossa sociedade compreendendo os impactos das ações e suas narrativas na configuração das histórias da localidade.</p>	<p>cotidiana dos escravizados.</p> <p>Reconhecer a importância da produção do patrimônio cultural, material e imaterial, na construção das nossas histórias.</p>	
		O Recife e os movimentos de emancipação política do Brasil.
		As relações entre Estado e Igreja em diferentes tempos.
		Patrimônio material/imaterial: mudanças, permanências, e os sentidos construídos na história.

Fonte: Elaborado pelo autor. Adaptação do quadro original

Quadro 8 - Segundo eixo temático do 7º Ano

Eixo	Direitos de Aprendizagem	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos/ Saberes
<p>COTIDIANOS, URBANIZAÇÃO E CONFLITOS DA MODERNIDADE</p>	<p>Identificar-se como ser histórico, considerando as histórias individuais como parte integrante das histórias coletivas.</p> <p>Compreender a História, como construção social do passado e do presente a partir de diversas narrativas.</p> <p>Compreender a importância dos registros históricos sobre a localidade no passado e no presente, a fim de reconhecer os diferentes modos de vida em sociedade.</p> <p>Analisar o percurso de construção de nossa sociedade compreendendo os impactos das ações e suas narrativas na configuração das histórias da localidade</p>	<p>Conhecer modos de vida de grupos sociais do Recife e suas intervenções no espaço da cidade.</p> <p>Analisar os conflitos ocorridos no percurso de construção da cidade e seus impactos na configuração sociopolítica da localidade hoje.</p> <p>Perceber espaços de interação entre as pessoas no meio urbano, e os significados, atribuídos a esses espaços.</p> <p>Conhecer as intervenções urbanas, ocorridas no Recife ao longo de sua história, comparando-as com as intervenções realizadas no presente.</p> <p>Perceber a luta contra a escravidão, o</p>	O Recife no século XIX: aspectos cotidianos e reformas urbanas.
			A escravidão urbana: trabalho e resistência no Recife do século XIX.
			O movimento abolicionista no Recife.
			Reformas urbanas no início do século XX no Recife: novos movimentos e conflitos da modernidade.
			A experiência histórica do MCP (Movimento de Cultura Popular no Recife)
			As contribuições do MCP nas linguagens da Arte.
Movimentos políticos e culturais locais, a partir da segunda metade do século XX e a configuração da sociedade atual.			

		enfrentamento e a resistência cotidiana dos escravizados. Identificar e analisar os conflitos, ocorridos na construção da nossa sociedade. Conhecer elementos culturais que constituem as identidades dos diferentes grupos sociais presentes em nosso espaço.	Modos de vida no Recife hoje.
--	--	--	-------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor. Adaptação do quadro original

No eixo *Cotidianos, urbanização e conflitos da modernidade* são indicados os conteúdos que correspondem ao recorte histórico da segunda metade do século XIX e aos desdobramentos da modernização do Recife durante o século XX. Destacam-se três temáticas sobre acontecimentos históricos que ocorreram no Recife dos Oitocentos: *O Recife no século XIX: aspectos cotidianos e reformas urbanas*; *A escravidão urbana: trabalho e resistência no Recife do século XIX* e *O movimento abolicionista no Recife*.

No que se refere aos aspectos históricos que ocorreram no século seguinte, apontam as seguintes possibilidades de temas: *Reformas urbanas no início do século XX no Recife: novos movimentos e conflitos da modernidade*; *A experiência histórica do MCP (Movimento de Cultura Popular no Recife)*; *As contribuições do MCP nas linguagens da Arte*; *Movimentos políticos e culturais locais, a partir da segunda metade do século XX, e a configuração da sociedade atual* e *Modos de vida no Recife hoje*. Esse segundo bloco temático viabiliza as discussões sobre o papel exercido pelo Centro de Cultura Afro-Brasileiro e o Movimento de Cultura Popular, na cidade do Recife, no século XX.

Na visão tradicional do sistema de educação brasileiro, um conteúdo programático como o do componente “História do Recife” possui a capacidade de transferir o conhecimento histórico necessário para a formação escolar dos estudantes. Nesse sentido, o local é um conceito estruturante dos conteúdos de cada eixo temático desse currículo, indicando o lugar de cada sujeito histórico na formação social do Recife. Os eixos seguem o alinhamento de habilidades que a BNCC (2018) recomenda para a construção dos objetivos de formação do currículo de História, sendo: a identificação, a comparação, a contextualização, a interpretação e a análise. No entanto, qual a maneira

de problematizar as temáticas e não reproduzir uma identificação estática dos elementos que formam a sociedade recifense?

Na *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2019) defende a ideia de que o conteúdo programático, não pode ser compreendido como o meio para se construir o conhecimento. O diálogo entre os saberes dos estudantes e dos professores é o instrumento de leitura da realidade na produção do conhecimento emancipatório. No entanto, o domínio dos saberes específicos da área é algo precioso para que o professor consiga contribuir nesse procedimento pedagógico.

Dessa forma, não é necessário eliminar o conteúdo do componente curricular “História do Recife” para se realizar um processo de ensino e aprendizagem contra-hegemônico de História. O mais relevante é a problematização das questões históricas desse conteúdo programático e utilizá-lo em ocasiões de ensino que se relacionem com situações da realidade dos estudantes, em um processo de Investigação Temática.

No processo de Investigação Temática, o tema a ser analisado nas atividades de ensino e aprendizagem são selecionados a partir das seguintes etapas: 1ª) o levantamento preliminar da realidade local: o momento em que o professor busca entender a realidade local a partir da visão de mundo dos estudantes, construindo um diálogo com os mesmos; 2ª) a análise das situações e escolha das codificações: nesse “bate-papo” o professor solicita aos estudantes o apontamento das contradições que eles vivenciam no cotidiano, denominadas de “situações limites”; 3ª) diálogos descodificadores: a fase de sintetização das “situações limites” significativas e a elaboração de um “tema gerador” e 4ª) “redução temática”: o momento em que o professor seleciona alguns conceitos científicos que complementem a discussão do “tema gerador” e aprimorem a investigação de “temáticas significativas”.

A redução temática se apresenta como a forma de utilizar as referências temáticas do componente curricular “História do Recife” em um processo de ensino e aprendizagem contra-hegemônico de História, que prioriza a visão de mundo dos estudantes como ponto de partida para ler a realidade do Recife. De acordo com Freire, essa etapa permite a apresentação de temas que não foram sugeridos.

Nesse esforço de “redução” da temática significativa, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação. [...] A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. (FREIRE, 2019, p. 161).

Na Investigação Temática, a “redução temática” é um aspecto complementar na identificação de conceitos unificadores para sistematizar o debate entre as visões de mundo dos estudantes e a visão de mundo dos professores. Pressupondo uma ocasião de ensino da “História do Recife” que o “tema gerador” fale sobre *As desigualdades sociais do Recife*, a sugestão do professor deve colaborar na mediação do debate e na compreensão das questões em sua totalidade.

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. [...] Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. (FREIRE, 2019, p. 139).

Sendo assim, o eixo temático *Cotidianos, urbanização e conflitos da modernidade* citado anteriormente, evidencia algumas categorias históricas para analisar as desigualdades sociais do Recife e interpretar a totalidade de determinadas questões. Nos conteúdos programáticos desse eixo se destacam os seguintes conceitos: escravidão, modernidade e a urbanização, que traçam as circunstâncias de um projeto de Estado, que manteve a estrutura de relações sociais existentes no antigo regime para a produção e reprodução do capital. Essa é uma das possibilidades de interpretação das desigualdades sociais da cidade e está presente nas investigações realizadas por José Vicente Rodrigues Lima, Paulo Freire, Josué de Castro e outros intelectuais do século XX, que analisaram criticamente a formação histórica do Recife. Esta explicação se apresenta como uma alternativa para formular temas significativos à “redução temática” e uma leitura possível sobre a História Local da cidade.

2.3 - Algumas categorias de análise para compreender o contexto histórico do Recife, na primeira metade do século XX

As desigualdades sociais do Recife estão atreladas ao processo histórico de modernização do espaço urbano da cidade. Para tanto, se faz necessário entender o contexto histórico da cidade na primeira metade do século XX; das relações sociais que produzem esse espaço urbano; das contradições da paisagem urbana e das formas de produção cultural e intelectual da cidade nesse período.

Ao pensar o Recife como um local é imprescindível uma descrição das características estruturais desse espaço, que tem como principal aspecto histórico a sua formação urbana. No livro *Domínios da História* (1997) organizado por Ronaldo Vainfas e Ciro Flamarion Cardoso, contém um capítulo escrito pelo historiador Ronald Raminelli (1997) sobre a História Urbana. No texto o Raminelli apresenta os teóricos que analisam os fenômenos históricos da urbanização.

O crescimento e a proliferação de cidades marcaram profundamente a história europeia do século XIX, quando se presenciou uma grande alteração da vida urbana em cidades como Londres e Paris. O caos urbano, favorecido pela Revolução Industrial, incentivou as primeiras tentativas de planejamento urbano e de construção de uma cidade ideal. Os governantes europeus tiveram a tarefa de ordenar, higienizar e pensar em soluções possíveis para a vida urbana. Na época, alguns estudiosos começaram a refletir sobre o passado da cidade, sobre as formas de ordenamento e funções da urbe ao longo dos tempos. (RAMINELLI, 1997, n.p.).

Através de uma revisão bibliográfica, Raminelli elenca alguns autores que formularam explicações sobre os aspectos históricos que constituem a cidade ao longo do tempo. Seguindo uma ordem cronológica, o autor destaca a produção do historiador Fustel de Coulanges, um positivista francês que foi o primeiro da área a escrever um trabalho sobre a cidade com o livro *A cidade antiga* (1864). No início do século XX, Coulanges teve a pretensão de descrever a organização das cidades-estados. Desse mesmo período histórico, Raminelli evidencia o trabalho de Max Weber no livro *Conceitos e Categorias de Cidade* (1921), no qual realizou uma análise comparativa entre sociedades antigas e destacou suas conclusões sobre a natureza econômica da cidade. Outro destaque é o estudo sobre o sentido da palavra “cidade” desenvolvido por Henri Pirenne, em *As cidades da Idade Média* (1927), em estudo sobre o sentido da palavra “cidade”.

O autor destaca as novas abordagens de historiadores em trabalhos que buscam estudar a cidade e entender o processo histórico de urbanização do espaço citadino, como David Herlihy. Nesse trabalho, ele busca entender a relação de constituição da urbanização das cidades, ressaltando a ligação do homem do campo, que ocupa a cidade com suas raízes rurais.

Outro trabalho destacado por Raminelli é o trabalho do historiador norte-americano Lewis Mumford, que escreveu sobre a perspectiva da geopolítica sobre o fenômeno da cidade, no livro *A cidade na história* (1961), entendendo a cidade como um espaço onde são empregados novas tecnologias criadas pelo homem, e a concentração desses equipamentos na cidade, influenciam no seu desenvolvimento desenfreado.

Indica também o trabalho do sociólogo alemão George Simmel. Em uma conferência, intitulada *Metrópoles e a Vida Mental*, o Simmel fala sobre as ações de sobrevivência dos indivíduos em meio a vida moderna das cidades e os agravantes dessas relações sociais. Posteriormente, os estudos que Simmel desenvolveu sobre o crescimento das cidades modernas, no século XX, serviram de base para os trabalhos de Georg Lukács, T.W. Adorno e Walter Benjamin.

Após apresentar esses autores, Raminelli afirma uma descrença com a produção autônoma na historiografia da América Latina sobre a cidade, em especial com os trabalhos desenvolvidos no Brasil. Pois, existe para o autor “uma relação estreita entre a história da cidade latino-americana e da cidade europeia.” (RAMINELLI, 1997, p. 292).

A reflexão realizada por Raminelli apresenta na sua compreensão a fragilidade da produção historiográfica sobre a ótica da História Urbana. Porém, uma visão das influências do olhar modernizante eurocêntrico se concentra na forma como o capitalismo vai moldando outra relação com as periferias do sistema. Dentro de uma visão econômica sobre a posição do Recife na divisão internacional do trabalho, o historiador Denis Bernardes (1996) enfatiza que desde o século XIX, o Recife permanece a ocupar um papel secundário na acumulação de riquezas do capitalismo. Esse papel de produção de riquezas para a exportação e uma parcela dessa riqueza fica contida aos interesses dos grupos dominantes, que contém controle desse produto que é a urbanização. Então, se faz necessário a compreensão dos aspectos históricos da urbanização do Recife, no século XX, no sentido de entender os elementos que foram aceitos e negados em um processo de produção de espaço que se dá através de conflitos, sem perder de vista a experiência histórica concreta da cidade em sua totalidade.

A urbanização das cidades é o resultado de um processo histórico que se confunde com a história de desenvolvimento do capitalismo no mundo. Para entender essa relação, o filósofo francês Henri Lefebvre (1991), especialista nos estudos sobre a produção do espaço urbano, ressalta que o pensamento humano não alcança o conhecimento sobre todos os aspectos do conjunto ao mesmo tempo, porém, a decomposição deste auxilia na observação de cada figura que se percebe na paisagem como um todo, compreendendo as relações de produção e reprodução deste conteúdo social e as contradições estabelecidas historicamente no tempo e espaço, pelo avanço do capitalismo no ocidente. Segundo a geógrafa Ana Fani Carlos (2013) é possível compreender a “produção do espaço urbano como condição, meio e produto da reprodução social – portanto um produto histórico e de conteúdo social” (CARLOS, 2013,

p. 95), moldada a partir dos interesses do capitalismo, sendo a segregação um fator resultante desse processo.

Desse modo, o espaço urbano produzido sob a égide do valor de troca se impõe ao uso social da cidade. Este processo realiza a desigualdade na qual se assenta a sociedade de classes, apoiada na existência da propriedade privada da riqueza que cria acessos diferenciados dos cidadãos à metrópole, em sua totalidade, a partir da aquisição da moradia. A produção do espaço urbano funda-se, assim, na contradição entre a produção social da cidade e sua apropriação privada. (CARLOS, 2013, p. 95).

No Brasil, a lógica de produção urbana aos moldes capitalistas ocorre entre o final do século XIX e o início do século XX, alcançando o status de projeto político de urbanização na década de 1930 com os governos de Getúlio Vargas. Esse período histórico se relaciona com ações políticas deliberadas por Vargas, que interferem na dinâmica social de Recife envolvendo debates sobre a modernização da cidade e a utilização de ideias eugenistas para argumentar a retirada dos mocambos do espaço urbano.

De acordo com o historiador José Murilo de Carvalho “o ano de 1930 foi o divisor de águas da história do país” (CARVALHO, 2018, p. 91). Dessa forma, o autor acredita que houve um processo de agitação política, tendo como destaque as estratégias de Getúlio Vargas para alcançar o poder, deferindo dois grandes golpes no ano de 1930 e 1937. No primeiro, o mesmo se aproveitou do assassinato do candidato à vice-presidência João Pessoa, em sua chapa Aliança Liberal nas eleições de 1930, na qual foram derrotados, acusando os opositores políticos que se consagraram vencedores daquele processo eleitoral, como os mandantes do crime. Com isso, ele adquiriu apoio dos militares que exigiram a deposição do cargo, pelo presidente eleito Júlio Prestes. Com essa estratégia, Vargas assumiu o cargo de presidente do Brasil e o país foi constitucionalizado. Porém, Carvalho (2018) destaca que nesse período havia a formação de movimentos políticos de esquerda e direita, de inspiração externa, entre elas, a Aliança Nacional Libertadora (ANL), de base comunista, tendo como líder o Luís Carlos Prestes e a Ação Integralista Brasileira (AIB), embasada pelo fascismo, comandada por Plínio Salgado. A partir das observações do autor é possível caracterizar esse período como uma época de desconfiança com o Estado democrático, em que havia uma tentativa de romper definitivamente com o poder oligárquico através dos modelos políticos que estavam sendo apresentados no cenário internacional.

O período de 1930 e 1937 representou um primeiro ensaio de participação popular na política nacional. Foi uma tentativa ainda hesitante e mal organizada. Não houve tempo para o aprendizado da participação, para a organização de partidos ou movimentos bem enraizados. Além disso, os principais movimentos populares, a ANL e AIB, não eram particularmente simpáticos à democracia representativa. O objetivo de quase todas as correntes políticas da época, em consonância com o ambiente internacional, era o de conquistar o Estado, com ou sem o apoio popular. Ganharam os que já estavam no poder. (CARVALHO, 2018, p. 148).

No golpe de 1937, Vargas arregimentou setores hegemônicos da política brasileira para desmobilizar as possíveis reações contrárias, justificando a sua postura autoritária em favor da industrialização do Brasil, do crescimento econômico e da proteção do país à ameaça comunista, sustentando uma ditadura civil, entre os anos de 1937 a 1945, “garantido pelas forças armadas, em que as manifestações políticas eram proibidas, o governo legislava por decreto, a censura controlava a imprensa, os cárceres se enchiam de inimigos do regime”. (CARVALHO, 2018, p. 113). O governo Vargas prioriza o investimento maciço na industrialização do país.

Sendo assim, a partir dessa hipótese inicial, pressupõe-se que o debate sobre a zona dos mocambos se insere na ideia de produção do espaço urbano do Recife, baseado no valor de troca, onde a propriedade privada assegura o modo de uso da cidade por essa lógica, dispersando o direito social da cidade. E este é um referencial de urbanização das principais cidades brasileiras, no início do século XX, determinante em um contexto de modernização da sociedade ocidental, na fase de imersão das inovações tecnológicas industriais do capitalismo, construindo a ideia de espaço atrativo para as possibilidades de acesso às novas ideias e aos postos de trabalho.

No entanto, o historiador Denis Bernardes (1996) explica as condições históricas do Recife, na “divisão inter regional do trabalho”, em meio ao surto de industrialização no Brasil, do século XIX, que comprometeu o processo de industrialização da cidade, no século XX. Com isso, o Bernardes enfatiza que a força do crescimento demográfico de Recife, não se caracteriza pela oferta de emprego, pois “a cidade cresceu sem que o nível de oferta de empregos pudesse absorver os contingentes rurais que a demandavam; metropolização subdesenvolvida” (BERNARDES, 1996, p. 46). Então, o autor apresenta um problema chave para explicar o processo histórico de concentração populacional de Recife e a sua relação com os movimentos migratórios que se dirigiram para essa cidade.

Dessa maneira, o seu crescimento populacional não se explica tão somente através do mero crescimento vegetativo ou através do aumento

e diversificação da sua estrutura produtiva, mas quase que exclusivamente pela “decomposição das relações coloniais no campo”; a urbanização, como já observou Paul Singer, precede a industrialização. Na verdade, muitos dos crônicos problemas da cidade encontram nesse fato a sua explicação, daí advindo, sem dúvida, o caráter “inchado” da cidade, para usar a célebre observação empirista de Gilberto Freyre. (BERNARDES, 1996, p. 47).

Desse modo, Recife é uma cidade que concentra em seu processo de urbanização alguns problemas do Estado modernizador: a exclusão social dos sujeitos que foram escravizados pelo antigo sistema econômico do Brasil; a circulação de ideias eugenistas para eliminar a presença de afrodescendentes e a omissão do Estado as condições de trabalho dos camponeses do país. Nas observações de José Murilo de Carvalho (2018), a elite agrária permanece intacta com as transformações políticas modernizantes, pois nessa relação o Estado brasileiro reforça os valores excludentes da estrutura escravocrata, anulando a existência de diversos sujeitos que foram submetidos ao cativeiro dos senhores de escravos, estando esses habitando os espaços urbanos ou rurais. A situação rural dos camponeses brasileiros reserva no seu interior uma história de perseguição, desde os primeiros quilombos e mocambos do país. Essa é uma das tantas fissuras que a “transição” moderna esconde.

De acordo com a historiadora Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima (2006), entre as décadas de 1920 e 1930, o processo de urbanização ocorre no Brasil em meio a uma série de interpretações, que envolviam contestações à formação racial do povo brasileiro à vista do progresso do país e a unidade nacional, e no Recife não seria diferente, gerando um acalorado debate em torno da reconfiguração do espaço citadino, onde o mocambo é visto como entrave no projeto de mudanças, onde os opositores de sua permanência reclamam dos aspectos coloniais dessa habitação.

Os mocambos mantinham a intenção de reinventar os estilos de habitação e convivência africanos. Havia um misto de culturas que os próprios negros abarcaram dos europeus cristãos. Nos mocambos, então, havia a configuração de um espaço misto em sua própria estrutura. A diversidade cultural de negros com suas características e com as características dos brancos, se misturavam. Hábitos que ocorriam na frente das casas grandes se perpetuavam nos mocambos, como, por exemplo, cenas das senhoras que catavam piolhos de suas filhas na porta da casa. (LIMA, 2006, p. 38).

Para Lima (2006), esse intenso debate político sobre a inovação moderna da cidade e a presença dessas habitações no espaço urbano, registradas desde o final do século XIX, carrega em si o debate racial desse momento histórico, onde os mocambos

são uma das marcas da antecessora sociedade escravocrata, e sua presença na paisagem do Recife é negada pelas reformas urbanas. Os antigos escravos ficaram à margem das garantias de emprego e habitação anunciadas pelo progresso urbanístico, recorrendo às áreas desprezadas da cidade para erguer os mocambos.

Então, como viviam estas pessoas? Em que condições? Toda vez que se iria retratar a realidade de tais moradias, os materiais de construção dos mocambos não eram mencionados por suas qualidades, mas somente julgados por seus defeitos. Porém, o caráter considerado primitivo não estava somente em seu lado material, mas na própria paisagem social. A idéia de refugio e de local de habitação de negros e pardos dava esse ar de habitação primária comparada às habitações dos primeiros anos da Colônia. (LIMA, 2006, p. 38).

O sociólogo Gilberto Freyre (1967) se mostrou contrário ao modelo de urbanização anunciado, discordando da ação transformadora, que colocava o Recife na esteira do movimento de imitação europeu adotado por algumas capitais brasileiras. Para o autor, esse planejamento urbanístico continha o caráter uniforme, que se acentua na década de 1930. Pelo destaque intelectual que Freyre adquiriu na cidade, o autor se torna influente na defesa do convívio social com os mocambos, um tema central em suas ideias a partir da publicação de livros de destaque no cenário nacional da época. Por outro lado, houve o reforço dos discursos de progresso urbano, recebendo apoio da população, constituindo uma força combativa aos empecilhos da modernização da cidade, onde a principal mira recaía sobre os mocambos.

Com a instauração do Estado Novo em 1937, o presidente Getúlio Vargas decretou a nomeação de Agamenon Magalhães como interventor do estado de Pernambuco, uma decisão que interferiu decisivamente na vida social do Recife. O administrador pernambucano anunciou no ano de 1939, a campanha de erradicação dos mocambos, criando a Liga Social Contra o Mocambo, dando continuidade ao projeto de ampliação urbanística das cidades brasileiras, impulsionado por Vargas desde 1930. De acordo com o historiador Gustavo Mesquita (2018), ao assumir a Interventoria, Agamenon, um sujeito influenciado pelas ideias do darwinismo social, acreditava em uma solução eugenista para o programa, estimulando o “branqueamento da população mestiça como alternativa para o desenvolvimento regional”, valorizando “o resultado da seleção natural da melhor raça nordestina, a saber, a população branca do sertão”. (MESQUITA, 2018, p. 91). Diante da iniciativa do interventor, Gilberto Freyre, que viria a ser o seu maior oponente, reagiu de forma contrária à Liga.

Em 1939, teve início a campanha oficial pela erradicação da habitação popular chamada de mocambo no Nordeste. Freyre, no entanto, reagiu contra ela por meio de livros e artigos de jornal que lançavam mão de argumentos a favor da valorização do mocambo, bem ao contrário da erradicação. Ele percebeu que havia certa intenção moral e civilizatória subjacente à campanha, uma intenção, segundo o sociólogo, desnecessária para a política social e habitacional destinada às classes populares, cuja casa, de uma forma geral, era o mocambo de palha, cada vez mais concentrado no Recife. Para o sociólogo, o mocambo seria adequado não só para a habitação popular como para o convívio social, dado o clima tropical e os extensos períodos de calor e umidade. Nesse sentido, o poder público deveria torná-lo padrão no desenho de uma política habitacional realista em relação aos problemas de déficit habitacional das classes populares de Pernambuco e do restante do país. O poder público deveria resolver os problemas de insalubridade dos ambientes ao redor dos mocambos, mas não demolir as casas construídas com matéria-prima nativa e adequada ao clima tropical. (MESQUITA, 2018, p. 93).

Porém, o destaque às ações de Gilberto Freyre nesse contexto de urbanização do Recife é justificada pelas seguintes questões: pelo seu relacionamento ambíguo com o governo varguista e o pacto estabelecido com o presidente Vargas, na valorização da identidade nacional, assegurando a posição da elite agrária na história nacional. Desse modo, a história da urbanização de Recife no século XX é marcada por uma singularidade da “história social da família patriarcal brasileira” (MESQUITA, 2018, p. 57). Portanto, Freyre se utiliza dessa posição social para enfrentar Agamenon Magalhães, criticando a campanha de erradicação dos mocambos através de várias publicações e os projetos de modernização defendidos pelo Interventor. É importante ressaltar, que o incômodo de grupos sociais recifenses com a presença dos mocambos no Recife, vem desde o século XIX, uma questão mencionada pelo sociólogo, em *Sobrados e Mocambos*. Na obra, Freyre (2004) afirma que os mocambos se caracterizavam como um local urbano para abrigar os escravos que fugiam para Recife, durante o século XVIII, sendo alvo de questionamentos que se acentuam no final do século XIX. No entanto, Mesquita (2018) ressalta que nesse livro é possível compreender as alterações arquitetônicas ocorridas na cidade do Recife, no século XVIII, e as transformações em torno das relações entre os antigos senhores de engenhos e os sujeitos que se livraram da condição escrava com a mudança de espaços. Nesse texto, Freyre (2004) discute sobre o início do declínio do açúcar no Nordeste, e como isso incentivou o deslocamento dos antigos senhores de engenho da zona rural para o espaço urbano recifense. Para ele, esse processo ocasionou um antagonismo, onde “o equilíbrio entre brancos de sobrados e pretos, caboclos e pardos

livres dos mucambos⁹ não seria o mesmo que entre os brancos das velhas casas-grandes e os negros das senzalas” (FREYRE, 2004, p. 270). Contudo, esse movimento não é exclusivamente da casa-grande, os escravos que se tornaram livres desse domínio, ocupam a cidade através dos mocambos.

Apesar das particularidades da tese sobre a formação social da família patriarcal defendida em *Casa-Grande e Senzala*, em *Sobrados e Mucambos*, Freyre (2004) apresenta os ajustamentos para manter aspectos básicos da hierarquia do sistema senhorial, com isso a *Casa/Sobrado* de propriedade do antigo senhor de engenho, continua sendo o elemento padronizador do estilo social. Embora ocorresse a introdução dos círculos que anunciavam o advento da modernização, permaneciam as relações sociais hierárquicas, concentradas no ordenamento habitacional, tendo na varanda dos sobrados o olhar dos ricos sob os *mucambos*, a moradia dos ex-escravos, formulando novas estratégias para continuar pressionando aqueles sujeitos, estabelecida pelas ordens de patrão, disponibilizada pelas redes de trabalho do novo cenário social. Uma soberania enaltecida pelo autor na descrição arquitetônica, que já se desenhava como tendência desde a instauração holandesa no período colonial. No entanto, para o mesmo, a produção desse espaço influenciou em condições desfavoráveis a constituição de *mucambos* por escravos fugidos, formulando estratégias para serem enxergados como livres, vivenciando a poligamia e outros modos que contrariavam o conservadorismo cristão, configurando mudanças significativas na organização social do patriarcalismo que os fiscalizavam através da *Casa-grande*. Para o autor (2004), essas contrariedades foram solucionadas pela miscigenação, um processo que acalmou/amaciou o extremo antagonismo entre senhores e escravos, através da iniciativa tomada pelo antigo senhor do espaço rural de domesticação cultural do ex-escravo na transferência para o ambiente urbano.

Com a urbanização do país, ganharam tais antagonismos uma intensidade nova; o equilíbrio entre brancos de sobrados e pretos, caboclos e pardos livres dos mucambos não seria o mesmo que entre os brancos das velhas casas-grandes e os negros das senzalas. É verdade que ao mesmo tempo que se acentuavam os antagonismos, montavam-se maiores as oportunidades de ascensão social, nas cidades, para os escravos e para os filhos de escravos, que fossem indivíduos dotados de aptidão artística ou intelectual extraordinária ou de qualidades especiais de atração sexual. E a miscigenação, tão grande nas cidades como nas

⁹ O termo mucambo, com a vogal “u”, é utilizado nos trabalhos de Gilberto Freyre.

fazendas, amaciou, a seu modo, antagonismos entre os extremos. (FREYRE, 2004, p. 270)

Essa revalorização estética do passado colonial presente na descrição que Gilberto Freyre fez da *Casa-grande* e da unidade patriarcal em torno dela, despertou o interesse do arquiteto Lúcio Costa em convidar Freyre para assumir o cargo de supervisor das atividades de restaurações e tombamentos do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) na região do Nordeste. Uma atividade que credencia a aproximação do sociólogo com o governo Vargas.

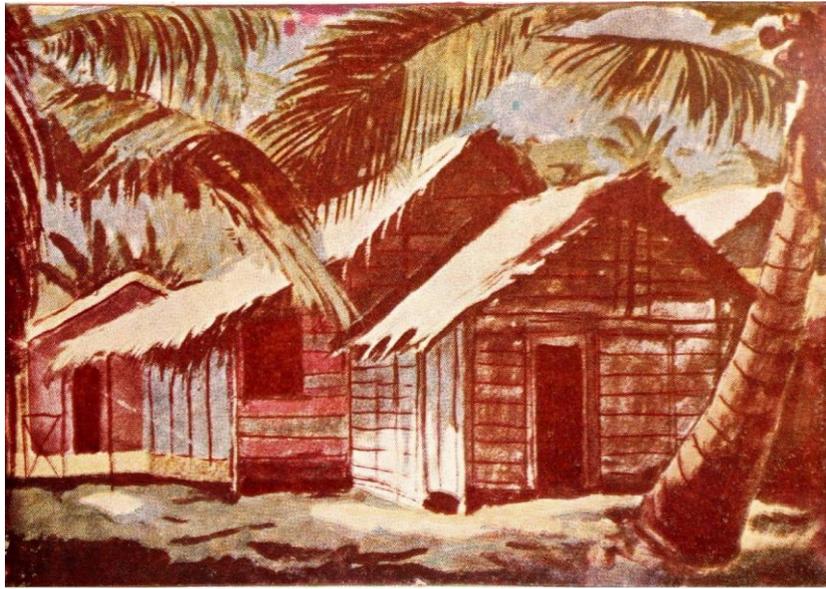
Entre as décadas de 1930, o SPHAN realizou uma série de publicações acerca dos trabalhos da instituição, na oportunidade, Freyre desenvolve um ensaio sobre a arquitetura popular intitulado *Mucambos do Nordeste: algumas notas sobre o tipo de casa popular mais primitivo do nordeste do Brasil* (1967). Nesse texto, publicado em 1937 o autor descreve os elementos arquitetônicos dessas moradias, enaltecendo a adequada adaptação das mesmas aos aspectos climáticos dos trópicos.

É sobre o chão tanto quanto possível sêco, duro e limpo que a arte do mucambeiro levanta mucambo. Enfiam-se na terra suportes verticais ou “enxameis”; e entre eles fixam-se, para os mucambos de paredes de barros, ripas, em certas zonas do litoral de pau de mangue. Enchem-se então os espaços com barro escuro, preparado de preferência com areia de rio, no litoral, misturado a barro de mangue. No caso dos mucambos todos de palha, a melhor construção é o trançado – a da cobertura como a das portas e janelas. Processo mais artístico e mais delicado. Aliás, a cobertura é sempre uma parte delicada da construção da casa do Nordeste. [...] Mas a cobertura dos mucambos de barro do Nordeste nem sempre é de palha: também, como já se destacou, de outros materiais, inclusive a fôlha de zinco. Um material muito utilizado em Pernambuco é o capim-açu, que se estende, como a palha – e como a palha formando às vêzes duas camadas – sobre armações feitas de “pau de louro”. Na cumieira é que se emprega de preferência madeira mais forte, sobre a qual se pregam ou se amarram a cipó as ripas ou varas para apôio das palhas ou das camadas de capim-açu. (FREYRE, 1967, p. 39)

Para ilustrar a “honestidade artística dos mucambos”, Freyre (1967) convida o poeta Manuel Bandeira para desenhar as formas de construção dessa casa pelos seus moradores. Do mesmo modo, estende o convite ao pintor e desenhista Dimitri Ismailovitch¹⁰ para retratar a paisagem iconográfica dos mocambos de Recife.

¹⁰Dimitri Ismailovitch foi um pintor e desenhista russo do século XX, que se naturalizou brasileiro em 1937. Ismailovitch nasceu no Império Russo em 1890 e estudou na Academia de Belas-Artes da Ucrânia, em 1918. No ano de 1919 estudou arte bizantina e persa em Constantinopla durante a década de 1920. Em 1927 o artista percorreu a Grécia e os Estados Unidos com exposições individuais, chegando no mesmo

Figura 1 - Mucambo de madeira e palha em Pernambuco

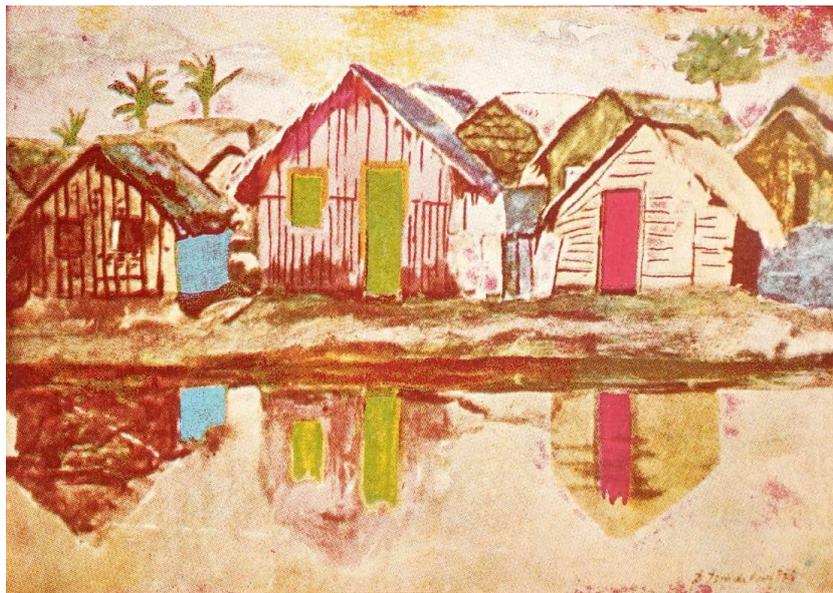


Fonte: (FREYRE, 1967, p. 11)

Na imagem acima, Dimitri Ismailovitch sugere o aspecto rudimentar dos mocambos em um convívio estreito com a vegetação natural do sítio, seguindo a descrição de Freyre sobre a característica primitiva dessa habitação e o trabalho artístico dos mocambeiros (moradores dos mocambos) em um tom preservacionista, de uma forma de vida adaptável. Na imagem a seguir, Ismailovitch ilustra o aspecto ornamental que Freyre descreve em suas considerações sobre os elementos que compõem o mocambo do Nordeste.

ano ao Brasil. Em solo brasileiro Dimitri se estabeleceu como retratista, expondo os seus trabalhos nos renomados salões de exposição de artes do país durante a primeira metade do século XX. Escolheu o Rio de Janeiro como local para viver a sua arte, permanecendo na cidade até o seu falecimento, no de 1976.

Figura 2 - Outros mucambos de madeira e palha em Pernambuco



Fonte: (FREYRE, 1967, p. 27)

De acordo com o urbanista José Tavares Correia de Lira (1999), em *Mucambos do Nordeste* a preocupação do sociólogo pernambucano está em reabilitar de modo saudável o mocambo e suas feições ecológicas, referindo-se ao palco das discussões políticas, que envolviam os diversos intelectuais e políticos da época e ao forte movimento de erradicação dos mocambos, em tons de higienização e eugenia¹¹ (GIOPPPO, 1996), características da modernidade que se anunciava no início do século XX. Então, a circulação das ideias eugenistas entre os intelectuais brasileiros desde o final do século XIX e a primeira metade do século XX, fundamentaram a constituição cultural do processo modernizador do país e conseqüentemente a formação das suas principais cidades, entre elas, o Recife. O mocambo é em si um elemento histórico que demarca a presença dos excluídos sociais na paisagem urbana do Recife, na primeira metade do século XX, e identifica quem são esses mocambeiros.

Porém, Lira acredita que além do aspecto eugenista, é possível notar a associação dessa moradia a todos os pobres da cidade, pois os que não conseguiam ser empregados nos postos de trabalho oferecidos naquele período, se refugiavam ali. A partir dessas contrariedades, o autor acredita que a intenção de Freyre em perceber uma resistência

¹¹No Brasil como em diversos outros locais pelo mundo, organizou-se movimentos com o intuito de formular políticas que incluíssem e até mesmo eliminassem os seres humanos considerados “inferiores”, sendo as alternativas para solucionar o “problema” da inferioridade hereditária. Os eugenistas brasileiros chegaram à conclusão que a miscigenação, gerou uma deficiência na formação do povo brasileiro, criando uma raça atrasada.

cultural, nesse tipo de habitação, está ligada ao desejo de construir o mocambo como elemento regional à identidade nacional romantizada pelo governo Vargas.

Ora, a romantização do mocambo localiza-se exatamente no interior de uma prática de transformação/reversão de sentido das manifestações populares, aliás tão cara ao Departamento de Imprensa e Propaganda e ao Ministério da Educação e Saúde do primeiro período de Getúlio Vargas. O mocambo, pois, mitificado, passa de «esconderijo» de «guerrilheiros» — se recorrermos à etimologia «bantu» e ao episódio histórico dos «quilombos» — a «trabalho» esforçado de ajustamento de destribalizados; passa de refúgio de bárbaros a realização da civilidade; deixa de ser expressão de uma classe social ou de uma raça para simbolizar a «suave mistura das raças», a solidariedade étnica, a paz social; passa, enfim, a articular-se à instituição da família nuclear urbana — a «família romântica» freyriana —, sua moralidade e higiene. (LIRA, 1994, p. 738).

Desse modo, Gilberto Freyre constrói um modelo explicativo para a formação dos mocambos e lhe investe um significado cultural, que ameniza as contradições que estruturam as desigualdades sociais no Recife. Ao analisar a documentação colonial do século XVIII, o historiador Stuart Schwartz (1987) observou o uso do termo mocambo e quilombo nas habitações de escravos fugitivos. Nesse período, tais expressões africanas foram difundidas no Brasil, e conseqüentemente utilizadas por estudiosos brasileiros no início do século XX, que identificaram a presença desses acampamentos ao investigarem a estrutura colonial do país, como o sociólogo Gilberto Freyre. De acordo com o historiador Flávio dos Santos Gomes (2015), a provável explicação do uso da denominação mocambo e quilombo para comunidades de fugitivos da escravidão no Brasil, seria a circulação dos termos entre os agentes portugueses da administração colonial. E nessa comunicação, mesmo que estivessem falando de diferentes objetivos, nomeavam de forma semelhante, havendo a possibilidade de tradução da linguagem original em português. Então, “o termo quilombo só aparece na documentação colonial no final do século XVIII. Em geral, a terminologia usada antes era mesmo mocambo”. (GOMES, 2015, p.11).

No Brasil, desde as primeiras décadas da colonização, tais comunidades ficaram conhecidas primeiramente com a denominação mocambos e depois quilombos. Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVIII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou *mukambu* tanto em kimbundu como em kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de feira, tipo de suportes com forquilhas utilizadas para erguer choupanas nos acampamentos. (GOMES, 2015, p. 10).

Ao investigar a história do campesinato negro no Brasil, Gomes (2015) analisa a formação dos quilombos por inúmeros fugitivos da escravidão. Desse modo, o autor identifica a fuga como uma das formas mais utilizadas pelos escravizados contra os interesses dos proprietários de terra e autoridades da sociedade escravista. Em sua grande maioria, buscavam construir comunidades para o manejo da terra, estabelecendo uma estrutura social com base econômica própria. Porém, em algumas situações os fugitivos buscavam as cidades para se esconder, pois entre becos e vielas repletos de africanos e crioulos tornavam-se obstáculos para esses indivíduos.

Em um dos estudos desenvolvidos pela historiadora Angela Alonso (2015) sobre o movimento abolicionista brasileiro, ela analisa o palco de discursos sobre os rumos da sociedade em decorrência das transformações, onde nas principais cidades do país buscava-se a organização urbana aos moldes europeus, uma imagem de civilização desenvolvida no fim do século XIX, apontando o início de ocupação de novos sujeitos e funções na produção da paisagem moderna, em um processo que foi diluindo os antigos escravos. E no seio desse arranjo, encontra-se nos espaços acadêmicos do país a influência de ideias eugenistas que despertaram a feição de alguns nomes que vão se reunir no fortalecimento à compreensão das dinâmicas sociais, desenvolvidas por Charles Darwin, pretendidas por Francis Galton para explicar a capacidade intelectual eurocêntrica que excluía os negros, imigrantes asiáticos e deficientes de todos os tipos. O diplomata francês, Joseph Arthur de Gobineau, um dos principais expoentes das teorias racialistas do século XIX, ao realizar uma visita ao Brasil nessa mesma época, chegou à conclusão que a sociedade brasileira entraria em processo de degeneração, e o resultado seria o desaparecimento da população por conta da presença de negros e o contato genético da mestiçagem.

Em contrapartida, alguns intelectuais do país foram críticos a essas explicações, dentre os quais se destaca Josué de Castro. O autor criticava os eugenistas, compreendendo que esses sujeitos se afirmavam nos seus preconceitos e não conseguiam perceber a sua volta os aspectos mais evidentes de um cenário repleto de desigualdades provocadas pela sociedade escravocrata. Para tanto, ao escrever o ensaio *Os preconceitos de raça e de clima* (1968), Castro defende a revisão de conceitos sociológicos que ampliem as análises sobre aspectos da geografia e da conjuntura econômica do Nordeste, evidenciando “a luta do homem contra a seca, contra as doenças, contra a subnutrição e principalmente contra a opressão de exploração de tipo colonial” (CASTRO, 1968, 12).

Heresias como está clássica e superficial, de atribuir todos os males e imperfeições do país, aos dois preconceitos arcaicos – da raça e do meio. É certo que não foram todos que assim pensaram [...] A maioria, porém, cerrou fileiras em favor dos preconceitos de meio e raça. E, quando falavam em meio, queriam referir-se ao clima tropical, acusando de assassino e quando falavam de raça era mostrar seu desdém pelas manchas inferiorizantes da mestiçagem. Para êstes sociólogos, pseudocientíficos, se o nosso povo produz pouco, se nossa organização econômica é falha e primitiva – é por conta do clima maléfico – se nasce fraco, desenvolve-se mal e mantém-se débil e raquítico, é por culpa da mistura racial, do caldeamento do branco com raças inferiores – o índio e o negro. (CASTRO, 1968, p. 115).

Segundo o historiador Flávio Gomes (2015), no Pós-Abolição ocorreu um processo de invisibilidade que atingiu diversas comunidades negras rurais, através da ação política de recenseamentos populacionais e censos rurais, que não consideravam a existência desses sujeitos. Assim, o autor aponta como resultado a constituição de “uma ideologia do isolamento das comunidades rurais e com elas algumas identificadas como negras e descendentes de antigos escravos.” (GOMES, 2015, p. 126). Por outro lado, Gomes (2015) afirma que o debate atual sobre reforma agrária no Brasil está articulado com a questão racial, tendo como destaque as comunidades rurais negras e remanescentes de quilombos, termo oficializado pela Constituição Brasileira em 1988, exigindo do Estado o cumprimento de um direito conquistado, a propriedade definitiva e garantindo o título da terra.

De acordo com o filósofo Silvio Almeida (2020), o governo de Getúlio Vargas, baseado na modernização conservadora e na democracia racial instituiu a CLT para os operários da indústria, deixando de lado os trabalhadores rurais. Almeida afirma que a ideologia da democracia racial estabeleceu uma complexa reorganização das bases políticas, econômicas e sociais existentes no período escravocrata para a modernização do Brasil.

O racismo não é um resto da escravidão, até mesmo porque não há oposição entre modernidade/capitalismo e escravidão. A escravidão e o racismo são elementos constitutivos tanto da modernidade, quanto do capitalismo, de tal modo que não há como desassociar um do outro. [...] O racismo de acordo com esta posição, é uma manifestação das estruturas do capitalismo, que foram forjadas pela escravidão. Isso significa dizer que a desigualdade racial é um elemento constitutivo das relações mercantis e de classe, de tal sorte que a modernização da economia e até seu desenvolvimento podem representar momentos de adaptação dos parâmetros raciais a novas etapas da acumulação capitalista. Em suma: para se renovar, o capitalismo precisa muitas vezes renovar o racismo, como, por exemplo, substituir o racismo

oficial e a segregação legalizada pela indiferença diante da igualdade racial sob o manto da democracia. (ALMEIDA, 2020, p. 184).

Essa articulação entre os temas de reforma agrária e a questão racial é uma das ramificações de um problema estrutural, que explica a desigualdade social do Recife e do país como um todo. A partir dos argumentos acima, é possível descrever alguns aspectos históricos da cidade do Recife e o seu processo de urbanização no final do século XIX e no início do XX. Porém, na produção desse espaço se destacam duas categorias de análise para explicar esse momento: a escravidão e a modernidade. Dois modelos de sociedade que supostamente representam uma substituição linear e cronológica do período escravocrata pelo estágio moderno da paisagem recifense. Todavia, o mocambo, é um tipo de moradia que nessa passagem continua fazendo parte do cenário citadino da localidade. Na sociedade escravista essas habitações abrigavam os homens que se viam livres da condição escrava, como os que fugiam das senzalas. Na cidade moderna, a situação não mudou e essas casas continuam abrigando os que fogem de outros tipos de exploração nas zonas rurais. No entanto, um fenômeno é comum nas duas temporalidades: a exclusão social.

De acordo com a historiadora Jaqueline Lima (2006), ao investigar a relação entre os mocambos e a sociedade recifense, percebe-se no intuito inclusivo da campanha de erradicação dos mocambos e transferência dos seus moradores às casas de alvenaria, um modelo de inclusão/exclusão. Pois, pensar nos mocambeiros “é percebê-los de modo orgânico, como membros de uma sociedade, mas com uma exclusão singular, ou seja, é observar estes indivíduos e sua relação com a sociedade em que vivem” (LIMA, 2006, p. 124). E ilustrando ou não a identidade regional/nacional miscigenada, os mocambos desapareceram e as desigualdades sociais foram se acentuando em um contemporâneo problema social da cidade.

As abordagens teóricas expostas anteriormente relacionam a manutenção da estrutura de relações sociais racistas do antigo regime escravocrata como base para a constituição da modernidade e conseqüentemente o *modus operandi*¹² da urbanização na cidade do Recife. A antiga aristocracia se renova e ocupa os novos postos de administração política, econômica e cultural da sociedade recifense. Por outro lado, o trabalho braçal é destinado aos ex-cativos da escravidão que já residiam na cidade, ou que viviam de propriedades fundiárias da Zona da Mata ou do Sertão.

¹² *Modus operandi* é uma expressão derivada do latim que se refere ao modo como se opera as ações de uma determinada atividade.

Figura 3 - Recife invisível



Fonte: Elaborada pelo autor.

Na ilustração acima, o autor desse texto expressa na obra *Recife invisível* a representação de trabalhadores rurais advindos do Sertão e da Zona da Mata, juntamente com um pescador nativo do Recife. A imagem compila a situação de sujeitos históricos que se concentraram nos manguezais do Recife e foram excluídos do processo de urbanização da cidade, pois a modernidade desse espaço é atrelada a uma continuidade das exclusões existentes no antigo regime escravocrata. A modernização da cidade continua até hoje e a inviabilidade dos sujeitos que são excluídos no presente reproduz efeitos semelhantes aos praticados no passado. A escravidão, a modernidade e o capitalismo são instrumentos do processo histórico da acumulação de riquezas, que sempre atuou na manutenção da estrutura racista e desigual que lhe sustenta.

Reenfatizando o que foi dito dantes, as categorias de escravidão, modernidade e urbanização se destacam como temas significantes para aprofundar o debate sobre *As desigualdades sociais do Recife* (tema sugerido anteriormente), em um processo de Investigação Temática. A construção de uma temática significativa se dá a partir da visão de mundo dos estudantes (tema gerador: as desigualdades sociais no Recife) e a

compreensão dos professores sobre esse tema (escravidão, modernidade, urbanização). Sendo assim, a definição dessa temática corresponde a identificação de um conteúdo significativo para a construção de um conhecimento histórico contra-hegemônico. Através desse processo pedagógico é possível denominar uma leitura crítica da História Local do Recife, construída em um processo de ensino e aprendizagem de História pautado em um método dialógico.

Para tanto, ao identificar os conceitos históricos que interpretam de forma crítica a desigualdade social existente no Recife, é indispensável estabelecer uma linguagem mais acessível para produzir operações e práticas diferenciadas para as demandas do processo de ensino e aprendizagem de História. Com isso, possibilitar a socialização das principais categorias de análise da discussão historiográfica acima. De modo que, os estudantes do 6º e 7º Ano consigam relacionar esses termos com as suas inquietações e produzam ideias para transformar a sua realidade.

2.4. O destaque do texto literário como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de História.

Alguns historiadores contemporâneos analisam as formas de utilização de fontes didáticas na sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem de História. Entre as linguagens escolhidas se destacam os filmes, a fotografia, as músicas gravadas e a literatura. Os historiadores Marco Napolitano e Rodrigo de Almeida Ferreira realizam pesquisas no campo da História do Cinema e apresentam algumas propostas de utilização desse recurso didático através dos livros *Como usar o cinema na sala de aula* (2019), escrito por Napolitano, e *Luz, câmera e história!: práticas de ensino com o cinema* (2018), produzido por Ferreira. Já os historiadores Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi realizam um estudo sobre as aproximações entre as imagens fotográficas e os textos literários, com a publicação do livro *Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia* (2012).

Em tal caso, Pinto e Turazzi (2012) afirmam que a utilização do texto literário no Ensino de História não é uma proposta recente, pois de um lado a leitura de textos ficcionais nesse processo é sugerida por vários livros didáticos, por outro, há o registro de experiências transdisciplinares entre a História e a Língua Portuguesa no espaço escolar, ampliada na relação de ambas com outras disciplinas. Com isso, os autores apresentam alguns aspectos que possibilitam o diálogo da História com os textos literários. Eles afirmam que cada disciplina possui um compromisso particular com suas

narrativas, cabendo à primeira realizar uma reflexão em torno das experiências históricas vividas, enquanto a segunda indica caminhos que poderiam ser seguidos.

O recurso à literatura não se presta, nesses termos, à coleta de informações sobre o passado, nem à localização de elementos externos à narrativa ou à sua plena identificação com a história; tem como objetivo localizar parte dos indícios que o passado nos lega. A história é uma espécie de ambiente no qual foram realizadas narrativas de várias ordens. Ao leitor do presente, interessado no diálogo com o passado, cabe aproximar-se dessas narrativas e colher esses pequenos sinais, enxergar a história em sua ação. Mesmo que isso não nos traga informações específicas, nos permitirá enxergar conjuntos de relações, formas de pensar o mundo, dados do cotidiano, um conjunto de expectativas das pessoas, elementos que lançam luzes sobre o passado e nos ajudam a construir não a verdade absoluta, mas uma representação que opere no duplo sentido: reponha o que foi perdido e encene, no presente, o teatro do passado, para que compreendamos um pouco mais sobre ele e sobre nós mesmos. (PINTO; TURAZZI, 2012, p. 86).

Desse modo, o que possibilita a aproximação entre a produção ficcional e a narrativa histórica em um processo de investigação historiográfica é a verossimilhança das representações literárias com os acontecimentos históricos. Na compreensão de Luiz Costa Lima, a verossimilhança é uma definição empregada no romance, no sentido de indicar que esse gênero textual aparenta ser uma verdade, mas é uma ficção. Sendo “o *verosimile* – o semelhante ao que uma coletividade considera verdadeiro” (LIMA, 2015, p. 198). Esse é um conceito elaborado por Aristóteles para caracterizar as aparências do texto ficcional com o real. O texto literário existe dentro do mundo, porém, ocorre no campo do possível e não no factível, que é a própria realidade.

O escritor do texto literário produz a obra artística em um determinado ambiente histórico-social e pertencendo a esse contexto, ele utiliza da imaginação criativa para pensar os anseios da sua geração, diante das questões sociais daquela realidade histórica. De acordo com o historiador Nicolau Sevcenko (1999), a “literatura portanto fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos.” (SEVCENKO, 1999, p. 21).

Nas observações de Sevcenko, a possibilidade é um termo chave para investigar a forma como o escritor do texto literário se relacionava com as tensões sociais da sua realidade histórica e descreve as suas representações desse período na Literatura. Em outras palavras, o historiador investiga a forma como o escritor se relaciona com o contexto histórico em que ele estava inserido. Então, o estudo de interação entre aspectos da História e da Literatura auxiliam na proposta de utilização da narrativa literária em um

processo interdisciplinar de ensino e aprendizagem do pensamento e conhecimento histórico. Pois, a linguagem como recurso didático é útil para mediar o processo de assimilação dos termos do debate histórico. Nesse trabalho específico, o papel do texto literário é disponibilizar uma alternativa didática para o ensino de História do Recife, pressupondo a familiaridade com uma perspectiva crítica da produção urbana da cidade e com uma forma diferenciada de conteúdo para atender as necessidades da aprendizagem histórico dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os textos literários se apresentam como uma fonte que acompanha o processo de urbanização das cidades brasileiras até a contemporaneidade, principalmente o romance. De acordo com Antonio Candido, a intelectualidade do país encontrou na literatura uma “estilização de determinadas condições locais” (CANDIDO, 2006, p. 432) e uma forma de abordar elementos que viabilizam a compreensão de vida social das principais cidades do Brasil. O romance é um gênero literário em prosa, que é inserido na História Urbana como um desses valores modernizantes que foram incorporados pela sociedade brasileira no século XIX. De acordo com Ana Cláudia Veiga de Castro, uma das orientações para investigar o aspecto urbano dentro da historiografia é ao notar que “uma determinada literatura é sensível às transformações da cidade”, não se pode “esquecer que ela também trata de dar sentido a essa mesma cidade” (CASTRO, 2016, p. 103). Outro fator é a sua capacidade lúdica de apresentar em suas narrativas, questões sociais desse processo histórico de urbanização das principais cidades do Brasil. A própria adoção do sistema capitalista na sociedade ocidental é um fato histórico, que marca a narrativa de vários textos literários, tendo a cidade como cenário para o desenvolvimento de um dos aspectos desse modelo econômico, a modernização das relações sociais.

No Brasil, a história de criação artística dos escritores brasileiros se confunde com os investimentos institucionais do Imperador Pedro II para o desenvolvimento cultural e artístico da sociedade brasileira no século XIX. Nesse contexto histórico do Segundo Reinado (1844-1888), a poesia e a prosa, tornaram-se expressões fundamentais para os interesses políticos daquele momento, os escritores se empenharam na idealização de um sentimento nacionalista para a constituição do Estado nacional do Brasil e a busca de um herói que represente esse idealização.

O ideal romântico-nacionalista de criar a expressão nova de um país novo encontra no romance a linguagem mais eficiente. Basta relancear em nossa literatura para sentir a importância deste, mais ainda como instrumento de interpretação social do que como realização artística de

alto nível. Este alto nível, poucas vezes atingido; aquela interpretação, levada a efeito com vigor e eficácia equivalentes aos dos estudos históricos e sociais. (CANDIDO, 2006, p. 432).

Com isso, algumas personagens foram sendo elegidas por essa produção cultural, a partir do século XIX. No início desse processo o índio adquiriu destaque nas representações de heroísmo dos textos literários, descrito como a figura detentora dos valores morais que estão intrínsecos na formação do povo brasileiro, e ao longo do tempo outras figuras adquiriram destaque nessa forma de representação de nacionalismo.

No período, houve um surto de industrialização no país com a produção agro-exportadora de café, o evento histórico que ascende a formação da classe burguesa. Esses primeiros passos do processo de industrialização no país, causaram mudanças na relação entre o campo e a cidade. A cidade é o lugar da modernização, da recepção de novos valores e costumes culturais que transformam a alta e a média sociedade brasileira. E o hábito de leitura de textos literários, em especial o romance, é um componente da cultura moderna. Sendo assim, as criações artísticas de poetas e romancistas do Brasil, serão destinadas aos interesses desse público. O crítico literário Alfredo Bosi (2013), descreve a relação entre a produção de texto literários do país e os leitores dessa época.

O romance romântico brasileiro dirigia-se a um público mais restrito do que o atual: erma moços e moças provindas das altas classes, e, excepcionalmente, médias; eram os profissionais liberais da corte ou dispersos pelas províncias. (...) À medida que os nossos narradores iam aclimando à paisagem e ao meio nacional os esquemas de surpresa e de fim feliz dos modelos europeus, o mesmo público acrescia ao prazer da urdidura e do reconhecimento ou da autoidealização. (BOSI, 2013, p. 135).

Dentre as imagens que compõem o repertório narrativo dos textos literários do Romantismo no Brasil - um dos movimentos literários do país – produzidos no século XIX, o campo e a cidade representam as ideias subjetivas que a sociedade brasileira concebe a um cenário de diferenciações entre esses dois espaços, elegendo ao campo, a ideia de preservação dos ares tradicionais e à cidade, a exaltação de concepções modernas. De um lado se destacam *Inocência* (1872), de Visconde de Taunay; *Escrava Isaura* (1875) e *O Seminarista* (1872) de Bernardo Guimarães; *O Cabeleira* (1876), de Franklin Távora, narram o lugar de preservação da cultura tradicional e dos valores patriarcais, por outro, *A Moreninha* (1844), de Joaquim Manuel de Macedo e *Lucíola* (1862) e *Senhora* (1875) de José de Alencar, são narrativas que retratam os aspectos da modernidade do

Rio de Janeiro, a capital do país e a vida da corte na cidade e os costumes que estão constituindo a classe burguesa.

Então, no Brasil, a partir do contexto histórico de transformações sociais, que ocorrem no país no século XIX, os textos literários se tornam uma prática cultural que interfere na formação de ideais que são inseridos na sociedade. Nessas representações artísticas, a cidade é o cenário de recepção da modernidade; de formação da burguesia e do proletariado; de acumulação do capital e o rearranjo dos velhos problemas sociais, do país. As imagens da vida social na cidade continua a compor a narrativa dos textos literários durante o século XIX, tendo como destaque os escritores que levantam críticas à hipocrisia burguesa, uma expressão artística que é influenciada pelas teorias científicas e sociais vindas da Europa, naquele período (o Positivismo, de Comte; o Comunismo, de Marx e Engels; o Evolucionismo, de Darwin e o Determinismo, de Taine), o abolicionismo do trabalho escravo, o ideal republicano e a crise da Monarquia. Essa influência materialista e objetiva da realidade, se faz presente na produção literária de Machado de Assis, Castro Alves, Raul Pompeia, Aluísio Azevedo, entre outros.

No século XX, em um contexto de insatisfação política com as medidas do Estado republicano, os escritores brasileiros têm na influência do Modernismo o interesse de superar o tradicionalismo e investigar os aspectos autênticos da cultura brasileira, dando início ao empenho das imagens que expressam o cotidiano das cidades. Esse momento histórico da produção literária, é marcado pela Semana de Arte Moderna, realizada em 1922, tendo como referência os textos de Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira.

Contudo, Alfredo Bosi (2013) ressalta o esforço persistente com os objetivos iniciais desse movimento literário, através das experiências artísticas produzidas após a década de 1930, que representam o investimento intelectual dos literatos para atender as novas configurações históricas, articuladas com o Modernismo anterior, pois a linguagem constituída na década de 1920 permaneceu. As décadas de 1930 e 1940 são definidas por Bosi (2013) como úteis ao conhecimento dos intelectuais dos literatos para atender as novas configurações históricas, articuladas com o Modernismo anterior, pois a linguagem constituída na década de 1920 permaneceu. As décadas de 1930 e 1940 são definidas por Bosi como úteis ao conhecimento dos intelectuais brasileiros para compreender os aspectos que envolvem as transformações anunciadas e a real efetivação das políticas modernas, observando o palco de rupturas e continuidades em uma linha sutil.

De acordo com Denis Bernardes (1996), haverá no Recife o esforço de interpretação artística (romancistas, poetas, artistas plásticos) das ações modernizantes do

início do século XX, um espaço de recepção de serviços e inovações tecnológicas capitalistas, que transformam os costumes da sociedade. Dentre alguns textos literários se destacam as imagens da cidade de Manuel Bandeira: *Evocação do Recife* (1925/30), *Minha Terra* (1948) e *Recife* (1963/66), um poema de deslumbramento com as transformações da paisagem urbana, com avenidas e arranha-céus; de Joaquim Cardozo: *Tarde no Recife* (1971) e sua imagem urbana de mobilidade, no “movimento das ruas tumultuosas” (CARDOZO, 1979, p. 7), as ideias sobre a cidade se concentram nas mudanças da dinâmica social e na sua função; de João Cabral de Melo Neto: *O cão sem plumas* (1950), *Morte e Vida Severina* (1955); de Clarice Lispector: *Felicidade Clandestina* (1971); de Solano Trindade: *Poemas de uma vida* (1944), *Cantares meu povo* (1961) e de Josué de Castro: *Homens e Caranguejos* (1967).

No campo da Didática da História, os textos literários se caracterizam como expressões da cultura histórica. Essa categoria de análise apresenta uma perspectiva de identificação das formas de sentido histórico produzido pelas sociedades. A aplicação descritiva dessa categoria de cultura é destacada no livro *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história* (2007).

Como categoria descritiva, tem servido muito mais para delinear um conjunto de fenômenos históricos-culturais representativos do modo como uma sociedade ou determinados grupos lidam com a temporalidade (passado, presente, futuro) ou promovem usos do passado. Neste sentido é possível pensar culturas históricas concorrentes, conflitantes ou concomitantes em um mesmo período e/ou local” (ABREU, SOIHET E GONTIJO, 2007, p. 15).

Uma das formas de identificação dessa categoria é a estética, que ajuda a compreender as proximidades de uma produção artística com questões históricas. A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2014) afirma que esse diálogo interdisciplinar é uma possibilidade de ação no conjunto de práticas de ensino e aprendizagem da História. Para Schmidt, essa perspectiva tem a intenção de encontrar “a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica” (SCHMIDT, 2014, p. 34). Nesse sentido, o romance pode ser considerado um objeto que materializa as impressões de alguns grupos sobre a vida urbana em diferentes períodos de modernização da sociedade ocidental. De acordo com Schmidt, a Didática da História se interessa pelo “trabalho com as operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o

conhecimento torna-se consciente” (SCHMIDT, 2014, p. 48), auxiliando o estudante no exercício de reconhecimento do passado histórico.

É pensando em uma perspectiva de contribuição para o exercício da consciência histórica, que este trabalho considera a investigação temática de Paulo Freire como um método relevante para construir um saber histórico no processo de ensino e aprendizagem da História. Essa alternativa leva em consideração a iniciativa dos estudantes de apontarem os caminhos possíveis de inquietações que fazem parte da sua realidade e é enfrentada pelos mesmos no cotidiano. Essa ação pedagógica disponibiliza ao estudante um ponto de partida para ampliar as suas percepções prévias, para que construam uma visão crítica sobre mundo e enxerguem a transformação da realidade histórica como algo possível de ser realizado.

A realização de uma leitura contra-hegemônica, a partir dos textos literários nessa prática de ensino e aprendizagem de História, oferece a apresentação de formas de leitura sobre determinados contextos históricos e como os autores buscavam expressar essas visões através da produção artística, construindo personagens e uma paisagem imaginária que buscam mobilizar a empatia sobre condições existentes naquela ficção, mas, que se conectam com retratos da realidade histórica e com as condições de opressões enfrentadas por vários sujeitos em diferentes contextos históricos.

Em alguns momentos, a ficção apresenta visões que poderiam ter sido desenvolvidas para solucionar determinadas situações, possivelmente ideias que estavam em circulação naquele período em que o autor criou o seu texto literário. E isso pode ser expressado por uma intenção contrária às condições de manutenção da ordem vigente de determinado período. Desse modo, o texto literário pode apresentar de forma didática uma variedade de visões de mundo que foram sendo tecidas ao longo do tempo.

3 - HOMENS E CARANGUEJOS: AS CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS DE UMA NARRATIVA CONTRA-HEGEMÔNICA SOBRE O RECIFE

3.1 - A relevância social do romance investigado

O crítico literário Raymond Williams é reconhecido no mundo acadêmico por ter desenvolvido a teoria do materialismo cultural com base no materialismo histórico de Karl Marx. Esse intelectual inglês faz parte de uma geração de marxistas da Europa Ocidental, que se propõem a estudar a cultura para conhecer o mundo e modificá-lo, em um período de descrença com as ideais de mudanças através do socialismo no século XX.

Isso significou para esses intelectuais a realização de uma revisão teórica das estruturas políticas e econômicas de Marx e o desenvolvimento de novos estudos a partir de temas como cultura, filosofia e arte.

De acordo com Williams, o materialismo cultural ajuda o pesquisador a refletir sobre a produção e reprodução de significados e valores que formam as pessoas da sociedade. Desse modo, o autor dá ênfase à produção cultural, que se efetiva na prática através das instituições, nas relações sociais e nas convenções formais. Para o autor essa produção cultural se manifesta através de formas que moldam a sociedade, seja uma escultura, um livro, um filme ou outras obras. Sendo assim, a proposta de Williams é analisar a forma de produção buscando compreender a inter-relação entre a obra e a sociedade.

Para Williams, a relevância de entender a sociedade por meio da cultura se explica pela existência de uma forma de produção hegemônica do pensamento, que atende aos interesses específicos de um grupo social. Então, o compromisso político dessa teoria está em perceber criticamente a hegemonia de produção cultural, que ocorre em uma sociedade capitalista avançada para combatê-la.

Desse modo, Williams desenvolveu vários trabalhos, tendo como base a análise da produção cultural e constantemente, investigando a inter-relação entre as obras da Literatura e a sociedade inglesa. Em uma determinada fase de suas pesquisas, Williams observou o interesse constante dos escritores ingleses em expressar nas suas narrativas literárias as impressões sobre a constituição industrial das cidades do país. O resultado desse trabalho de pesquisa é o livro *O campo e a cidade* (1989). Nesse texto, Williams investiga as obras através do procedimento metodológico que o autor denominou de “escada rolante” para se deslocar na História.

Mais uma vez, porém, o que parecia ser uma única escada rolante, um perpétuo recuo em direção ao passado, revela-se, após um pouco de reflexão, um movimento mais complicado: a Velha Inglaterra, a estabilidade, as virtudes campestres – na verdade, todas essas coisas têm significados diferentes em épocas diferentes, colocando em questão valores bem diversos. Teremos de realizar uma análise precisa de cada tipo de retrospectiva à medida que forem surgindo. [...]

As testemunhas que citamos levantam questões de perspectiva e fatos históricos, porém, também levantam questões de perspectiva e fatos literários. As coisas que elas dizem não são todas ditas em uma mesma modalidade de discurso. Enquanto fatos, variam de falas de peças teatrais e trechos de romances a argumentações de ensaios e anotações de diários. Quando os fatos em questão são poemas, são também – o que talvez seja de importância crucial – poemas de tipos diferentes. Só poderemos analisar essas importantes estruturas de sentimentos se

fizemos tais discriminações críticas desde o início. (WILLIAMS, 1989, p. 25)

Para categorizar as impressões que ele foi desvendado por meio dessa “escada rolante” em suas pesquisas, Williams (1989) formulou o conceito de “estrutura de sentimentos” para conseguir agrupar as diferentes ideias que aparecem em cada momento histórico específico. Para o autor, a sociedade e a cultura produzida no espaço social são formuladas em um presente específico, formada por sujeitos daquele momento particular, atribuindo significados ao que está sendo vivenciado. Para Williams, a “estrutura de sentimento caracteriza o sentimento de uma época e de uma cultura histórica, que se compõe em permanente mudança, mas mantém determinados atributos, [...] significados e valores tal como são vividos e sentidos” (WILLIAMS, 1979, p. 134). A partir dessa análise é possível identificar na produção cultural e intelectual as expressões dominantes, residuais e emergentes de um determinado momento histórico.

O autor tem consciência da delimitação histórica dos significados e valores que aparecem nessas obras, pois com essa “escada rolante” Williams vai se deslocando na História e chega até o século XVI, construindo uma narrativa que perpassa pelos séculos XVII, XVIII, XIX e o século XX. Então, ele realiza um movimento dialético para localizar as ideias que afloram com maior força em uma determinada sociedade, buscando analisar os acontecimentos históricos que causaram mudanças sociais no período histórico investigado. Com isso, o autor analisa os conflitos que surgem a partir dessas alterações, identificando as ideias que são formuladas naquele período para pensar nas contrariedades desses processos que modificam aquele espaço histórico e como essas ideias aparecem nas obras literárias.

Dessa forma, Williams realiza um estudo comparativo entre as obras literárias e os processos históricos da industrialização inglesa. Segundo o autor, só é possível entender a obra, entendendo a sua formação. No livro *O campo e a cidade* (1989), ele descreve as imagens rurais que aparecem nos poemas ingleses do século XVI e XVII e analisa as ideias que estão materializadas nas obras literárias. Para organizar o raciocínio investigativo, Williams agrupa as ideias em duas categorias: a bucólica, que reúne as poesias saudosistas à vivência dos camponeses nos feudos e a antibucólica, para agrupar as concepções contrárias ao modo de produção que ocorriam no campo. Após esse procedimento, o autor realiza a comparação das ideias com os processos históricos efetivos, que ocorreram na sociedade rural inglesa nos séculos XVI e XVII, buscando entender as reações dessa produção cultural em torno dos centros urbanos, que estavam sendo constituídos nesse período.

Sem dúvida, as ideias a respeito do campo e da cidade têm conteúdos e desenvolvimentos históricos específicos, mas também está claro que, em determinados momentos, elas representam formas de isolamento e identificação de processos mais gerais. É muito comum dizer-se “a cidade” para se referir ao capitalismo, à burocracia ou ao poder centralizado; e “o campo”, como já vimos, em cada época tem um significado diferente, associado a ideias tão diversas quanto a independência e a pobreza, o poder de imaginação ativa e o refúgio da inconsciência. A cada momento, é necessário confrontar estas ideias com as realidades históricas, que por vezes as confirmam, outras vezes as negam. Contudo, precisamos também, ao ver o processo como um todo, confrontar as realidades históricas com as ideias, pois há ocasiões em que estas exprimem – não apenas de modo disfarçado e deslocado, porém mediando ou tentando, e às vezes conseguindo, transcender – interesses e objetivos humanos e que não temos como nos referir de outro modo. O problema não é apenas a dificuldade ou impossibilidade de encontrar outros termos é apenas a dificuldade ou impossibilidade de encontrar outros termos e conceitos mais específicos; a questão é que no campo e na cidade, fisicamente presentes e substanciais, a experiência encontra um material que corporifica os pensamentos. (WILLIAMS, 1989, p. 390).

Nessa investigação, Williams também examina as obras literárias que reagem às mudanças urbanas ocorridas na cidade de Londres no século XVIII e o desenvolvimento do processo capitalista de industrialização no século XIX e XX. Então, o autor busca estudar a forma de produção dessas obras literárias para interpretar a realidade sócio-histórica da Inglaterra e as transformações do campo e da cidade nos processos históricos da Revolução Industrial para a produção do espaço urbano. Para Williams é através da análise da produção cultural que se descobre as formas de produção cultural hegemônica.

Ao refletir sobre a aplicação da estrutura de sentimentos, o autor menciona a eficácia desse método para analisar as formas de produção cultural de outras realidades sócio históricas, citando o caso das colônias inglesas e como elas fazem parte dessas transformações que o capitalismo inglês e internacional opera através do Imperialismo e chega em outros locais como na América Latina.

Os velhos problemas típicos da cidade que se expande caoticamente vão se repetindo, em todo o mundo, em muitos dos países mais pobres. Quem fala na crise da cidade pensando em Londres, Nova York ou Los Angeles deveria pensar também nas crises ainda mais sérias que afetam Calcutá, Manilha ou dezenas de outras cidades da Ásia, da África e da América Latina. Uma população rural deslocada vai sendo atraída pelos centros de uma economia financeira dirigida por interesses muitos diferentes dos da população. A última imagem da cidade, no mundo ex-colonial e neocolonial, é a da capital política ou porto comercial, cercada de favelas, que em muitos casos crescem com uma velocidade extraordinária. No momento em que escrevo, no Peru, uma pequena

extensão de deserto transformou-se, em duas semanas, numa “cidade” com 30 mil habitantes; e isto é apenas um exemplo da longa interação entre comunidades rurais alteradas e destruídas e um processo de agricultura e industrialização capitalista, por vezes comandado internamente, na maioria das vezes externamente. (WILLIAMS, 1989, p. 384)

Essas características de “capital política” e “porto comercial” apontadas por Williams (1989), se concretizam na produção do espaço urbano de Recife, em seu processo de urbanização. De acordo com Denis Bernandes, essa cidade adquiriu historicamente um significado de “núcleo urbano constituído pelo porto, sua infraestrutura e os seus serviços ali estabelecidos” (BERNARDES, 1996, p. 47). Construindo um aparelhamento atrativo para os núcleos rurais, que buscam oportunidades dentro das relações capitalistas que alteram algumas funções da ordem anterior.

Dentre essas condições particulares, que formulam o desenvolvimento urbano das cidades e os desdobramentos históricos dessas experiências nas periferias do sistema capitalista, Williams confere a estrutura de sentimentos um método possível para analisar cada especificidade cultural e como intelectuais e artistas de diferentes locais interpretam a sua realidade histórica, ou seja, a estrutura de sentimentos proporciona ferramentas para olhar a dinâmica dos grupos sociais dominantes, residuais e emergentes situados em um determinado momento histórico.

Maria Eliza Cevalco (2003) afirma que no Brasil o crítico literário Antonio Candido, desenvolveu ideias que são comparáveis a de Raymond Williams, ao analisar os fatos históricos do modernismo no Brasil, através da noção de “estrutura de sentimentos”. No ensaio *A dialética da malandragem* (1993), Candido analisa o romance *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, e identifica as representações sobre agentes sociais anônimos da sociedade carioca no período de urbanização do Brasil no século XIX.

Em outro trabalho, a socióloga Eliane Veras Soares levanta a hipótese sobre a formação de uma estrutura de sentimento africanizante entre a produção literária do Brasil e dos países africanos. Soares apresenta a formação de uma estrutura de sentimentos particulares na fase de produção de uma identidade nacional para o Brasil, entre os séculos XIX e XX. Para isso, a autora destaca o texto *Como se deve escrever a história do Brasil*, que venceu um concurso realizado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro na segunda metade do século XIX, escrito por Carl von Martius, como idealizador desse sentimento. A ideia de Martius sobre a composição do Brasil por três raças: o branco, o índio e o negro, não ofereceu uma resposta identitária favorável aos intelectuais da época,

interessados na constituição de uma nação brasileira civilizada como as nações da Europa. E esse caráter civilizatório só seria alcançado com a eliminação dos povos negros e indígenas da sociedade. Para o caráter pessimista desse sentimento adquiriu o estatuto de otimismo com as obras *Casa Grande e Senzala*, escrita por Gilberto Freyre e o texto literário *Macunaíma*, escrito por Mário de Andrade em 1922, constituindo a estrutura de sentimentos da “mestiçagem harmoniosa”.

Foi justamente a partir dessa perspectiva otimista, esboçada em Freyre e nos representantes do Movimento Modernista de São Paulo, nos anos 1920 – com a noção de antropofagia, de Oswald de Andrade, e com o personagem-símbolo Macunaíma, o herói sem nenhum caráter, de Mário de Andrade – que se instaurou a fábula ou mito das três raças como pilar da construção identitária brasileira (CHAUI, 2000; DAMATA, 1981; ORTIZ, 1994; SCHWARCS, 1993). Pode-se atribuir a esse momento a elaboração de uma estrutura de sentimento da “mestiçagem harmoniosa”, que tem como principal ideia de referência a imagem do Brasil como uma democracia racial. (SOARES, 2011, p. 101).

Segundo a autora, a partir da década de 1930 com essa “mestiçagem harmoniosa”, se produziu uma incorporação exótica e preconceituosa da cultura africana para a formação da nação brasileira, valorizando as danças, comidas e a sensualidade, reservando aspectos culturais ao negro, na identidade do país. Ocupando o lugar de objeto simbólico no mito da democracia racial e permanecendo excluído da participação política na sociedade.

De acordo com a autora, esses fatos históricos que formam esse sentimento harmonioso do século passado, são questionados na década de 1980 a partir da formação de uma estrutura de sentimento africanizante. No período de democratização do país houve por parte do movimento negro, a demarcação de uma luta de reparação histórica e de noções afirmativas para combater as ações discriminatórias e desiguais do racismo no Brasil. A autora destaca a relação de sentimentos desse movimento brasileiro com o processo histórico de lutas por libertação dos povos africanos na década de 1950 e a produção literária africana que chega ao Brasil.

É nesse contexto que vem se desenvolvendo, na sociedade brasileira, uma estrutura de sentimento africanizante. [...] Nesse processo, a África e a herança africana no Brasil tornaram-se, a partir de 2003, conteúdos obrigatórios do currículo escolar em todos os. Refletir sobre desigualdade, identidade e cultura no Brasil contemporâneo requer, nessa nova perspectiva política, proceder a um retorno à África, ou melhor dizendo, promover um (re)encontro com o continente africano. [...] Isso tem colocado em evidência o desafio de tentar superar as

versões colonizadas da história e ir ao encontro de outras narrativas. Nesse contexto, a literatura parece ser o caminho mais imediato em que estruturas de sentimentos diversas se entrecruzam em diferentes registros históricos, culturais e afetivos. A literatura africana contemporânea abre possibilidades para a elaboração de um novo olhar sobre a diversidade africana em resposta às narrativas oficiais. (SOARES, 2011, p. 104).

Essa nova perspectiva de uma visão acerca da relação dos afrodescendentes na sociedade brasileira abre espaço para pensar em outras perspectivas emergentes na dinamicidade temporal das relações sociais, que estruturaram a imagem social dominante da democracia racial. O estudo desenvolvido por Eliane Soares sobre estrutura de sentimento africanizantes, enfatiza a produção cultural de Gilberto Freyre no processo de estrutura de sentimentos “harmoniosos de miscigenação”. Esse elemento dominante de um sentimento racial caracteriza a perspectiva histórica hegemônica, que interpreta a Formação Social do Recife.

De acordo com o contexto histórico do século XX, no Recife, ocorreram fatos políticos, econômicos, sociais e culturais que ajudaram a compreender a dinamicidade das relações sociais daquela época. Desse modo, as formas de produção cultural da cidade produzem e reproduzem as ideias que estavam sendo desenvolvidas sobre um cenário de mudanças impactantes na paisagem urbana do local.

Então, a estrutura de sentimentos possibilita analisar uma forma emergente que aponta outros elementos históricos em torno do espaço social analisado por Gilberto Freyre, especificamente sobre a formação dos mocambos na paisagem urbana do Recife. As ideias aparentemente individuais formuladas pelo educador Paulo Freire sobre a emancipação humana dos sujeitos em situações de opressão, se conectam ao compromisso emancipador do intelectual Josué de Castro ao denunciar e apontar alternativas para o problema da fome sofrida por esses oprimidos. Desse modo, os dois intelectuais enxergaram as desigualdades sociais existentes no Recife e na análise dos fatos, cada autor elaborou uma proposta para a transformação dessa realidade, que por sua vez, possuem o mesmo compromisso ético com a liberdade humana dos sujeitos que sobreviviam nos manguezais da cidade. Sendo assim, o conceito de emancipação humana elaborado por Marx é propício para categorizar a natureza emergente da formulação de ideias de Castro e Freire, se configurando em uma estrutura de sentimentos emancipatórios.

Para continuar a falar sobre essas aproximações entre esses dois intelectuais, se faz necessário contextualizar o debate político e econômico do Brasil na primeira metade do século XX. No período, diante do entusiasmo que as classes dominantes tiveram com

as políticas de industrialização do Brasil e a urbanização das principais cidades do país, inauguraram um espírito ufanista¹³ no Estado brasileiro através de várias comemorações oficiais, que mascaravam os problemas sociais mais urgentes da população. A partir do governo Vargas, na década de 1930, essa foi uma prática comum aos governos que lhe sucederam durante as décadas de 1940 e 1950. Por outro lado, Josué de Castro e Paulo Freire são intelectuais que ultrapassam essas propagandas e enxergaram as condições de sobrevivência das populações dos mocambos no Recife e de outras realidades do país, que enfrentavam as dificuldades da desigualdade social. O Recife é a base inicial desses intelectuais que ampliam de forma dialética os horizontes de investigação analisando a complexidade da estrutura capitalista. As ideias desses autores se conectam com a natureza ética das propostas educacionais de José Vicente Rodrigues de Lima, do Centro de Cultura Afro-Brasileiro e com outros intelectuais, que pensavam na transformação de realidades desiguais a partir da emancipação humana. Como já foi mencionado nesse trabalho, após o Golpe Militar de 1964, ambos foram exilados e passaram a desenvolver seus trabalhos em outros países com a mesma natureza emancipatória. Nessa fase do exílio, Josué de Castro vai escrever o seu único romance intitulado *Homens e Caranguejos* (1966), um texto literário que materializa de forma lúdica as imagens da desigualdade histórica que ele denunciou em suas produções teóricas. *Homens e Caranguejos* é um componente dessa estrutura de sentimentos emancipatórios. O sentido emancipatório desse texto literário está na forma de provocar a inquietação do leitor sobre os problemas sociais existentes no Recife, que ainda não foram solucionados.

O lúdico é um dos fatores que justificam o uso do texto literário no Ensino de História, pois apesar do seu caráter ficcional, esse texto é produzido dentro da realidade que inspira a sua criação. De acordo com Pinto e Turazzi, a leitura de um romance oferece ao estudante o acesso a um mundo imaginário e “a possibilidade de elidir o tempo presente e viver por algumas horas numa espécie de universo transcendente, em que não há limite para sua ação ou para a presença de elementos maravilhosos” (2012, p. 15). A capacidade desse gênero literário pode ser medida da seguinte maneira: *Homens e Caranguejos* é uma forma de linguagem para imaginar questões do passado, que se assemelham com o presente. As imagens que esse romance representa do passado, são

¹³ De acordo com o geógrafo Gilvan Cerqueira de Araújo (2013), esse termo se configura em um ufanismo edênico, que é utilizado como um recurso retórico no processo de formação da identidade nacional brasileira. A expressão adquiriu notoriedade no Brasil através do livro *Porque me Ufano do Meu País* (1900), escrito pelo conde Afonso Celso. O termo ufano é de origem espanhola e significa vanglória a fatos e feitos de uma nação.

baseadas nas experiências que Josué de Castro obteve com as localidades periféricas do Recife. As interpretações que o autor realizou desse espaço lhe provocaram inquietações que o acompanharam durante a sua carreira.

3.2 - Josué de Castro: um homem que analisa os problemas sociais do Recife

Ler e aprender sobre o que Josué de Castro escreveu é um exercício pelo qual alguns especialistas da Geografia, Medicina, Sociologia, Ciências Políticas, Nutrição, Literatura e de outras áreas do saber se debruçaram nas obras desse intelectual e autenticaram a relevância do conhecimento produzido por esse autor sobre a realidade brasileira que o mesmo vivenciou. E nessa experiência de vida, Castro revelou a sua identidade com o Recife, retratada de modo científico, analisando os agentes históricos que produziram o espaço urbano da cidade e de forma literária, criando representações dessa paisagem.

Quadro 9 - Aspectos biográficos de Josué de Castro

<p>*</p> 	<p>Josué Apolônio de Castro Nasceu em Recife, no ano de 1908;</p> <p>1929 – Conclusão de curso superior, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro;</p> <p>1932 - Pesquisa no domínio do Departamento de Saúde Pública de Pernambuco;</p> <p>1935 – Publicação do artigo <i>Condições de vida da classe operária no Recife: estudo econômico de sua alimentação</i>;</p> <p>1937 – Publicação do livro <i>Documentário do Nordeste</i>;</p> <p>1946 – Publicação do livro <i>Geografia da Fome</i>;</p> <p>1966 – Primeira publicação do romance <i>Homens e Caranguejos</i>.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

*Fotografia: Fundaj, 2018

Recorrendo às referências que produzem a biografia sobre Josué Apolônio de Castro, é possível notar a ampla atuação de um agente histórico do seu tempo. Esse atuou em vários setores da sociedade em que esteve inserido, seja como professor, cientista, escritor, político ou médico. Ao concluir o curso superior na Faculdade de Medicina do

Rio de Janeiro, o jovem Castro retornou a Recife, sua cidade natal, no fim da década de 1920. Nessa, desenvolveu um trabalho de atendimento aos operários de uma fábrica e na atividade deparou-se com um problema relacionado às condições de alimentação e sobrevivência desses sujeitos. Para tanto, ele desenvolve em 1932 uma pesquisa no domínio do Departamento de Saúde Pública de Pernambuco e publica no ano de 1935, o trabalho científico intitulado *Condições de vida da classe operária no Recife: estudo econômico de sua alimentação*. Na oportunidade, o autor destaca o tema pelo qual se dedicou a estudar durante a sua trajetória de vida, a fome. Essa temática foi retratada pelo autor em várias de suas obras acadêmicas, resultado de uma investigação realizada em vários países do mundo.

Segundo a socióloga Anna Maria de Castro (2007), filha do autor, o retorno de Castro, da Europa ao Brasil, na década de 1940, é caracterizado pela insatisfação do intelectual com o atendimento na clínica. A atuação médica não supria as necessidades das pesquisas que o mesmo realizou nesse período. Ele queria escrever e publicar as suas ideias progressistas, com isso, repudiava as interpretações eugenistas e o uso delas – principalmente por médicos – para justificar as reformas urbanas do país no início do século XX. De acordo com Anna Castro (2007), no período da Segunda Guerra Mundial, o autor realizou um levantamento bibliográfico para localizar as publicações sobre a fome. Como resultado, escreveu diversos artigos ligados à alimentação e à nutrição. Desse modo, torna-se importante destacar o contexto de produção em que ele está inserido, pois ao término da guerra, colocaram-se em “xeque” as certezas científicas da época. Assim, o mesmo assume a postura de vários cientistas desse período e acompanha um movimento de indagação sobre a ciência e o seu dever a serviço do social.

Com essa dedicação à escrita, Castro publica em 1946 a obra *Geografia da Fome, o dilema brasileiro: pão ou aço*, um texto de grande notoriedade, sendo traduzido em diversos idiomas. Segundo Anna Castro (2007), o livro discute a fome de um modo até então, nunca escrito. Em torno de uma pequena produção acadêmica sobre o tema, nada havia sido estudado pela geografia. Segundo a autora, com essa publicação, ele inaugurou um método geográfico que apresenta questões às margens dos discursos oficiais de desenvolvimento industrial no Brasil. O autor buscou encarar o problema unilateral dos estudos científicos, realizados até aquele momento, com o objetivo de alcançar uma visão panorâmica do conjunto e perceber os múltiplos fatores que são responsáveis pela manifestação da fome. Para tanto, o mesmo se utilizou do método interpretativo da geografia moderna, atacando as insustentáveis teorias do fatalismo, da inferioridade racial e determinismo geográfico. Ideias preconceituosas, que foram

utilizadas para explicar as condições de países subdesenvolvidos. Em suma, o cientista defendeu seu método de investigação se contrapondo a produção científica, que se legitimava em meio a seus preconceitos. Josué de Castro discute a fome de um modo engajado, fazendo da sua escrita um instrumento de denúncia. Para ele, a fome no Nordeste é explicada pelo setor agrário de predomínio monopolista de uma elite tradicional, motivando a concentração populacional nas capitais, entre elas, o Recife.

O empenho intelectual demonstrado por Castro lhe reservou a ocupação de cargos de grande importância para o desenvolvimento de políticas públicas para solucionar o problema da fome no mundo. E a relevância do papel social assumido por ele é apresentado por autores já consagrados como o geógrafo e historiador Manuel Correia de Andrade (1997), que enxerga em Josué de Castro, o exemplo de um cientista que se dedicou ao projeto de sociedade “na qual a preocupação e o domínio do econômico fossem sendo substituídos pela preocupação com o social”. Esse intelectual brasileiro deixou um legado histórico sobre a função social do trabalho científico, que se efetivou em ações políticas, apresentado por Anna Castro, como resultado de suas propostas.

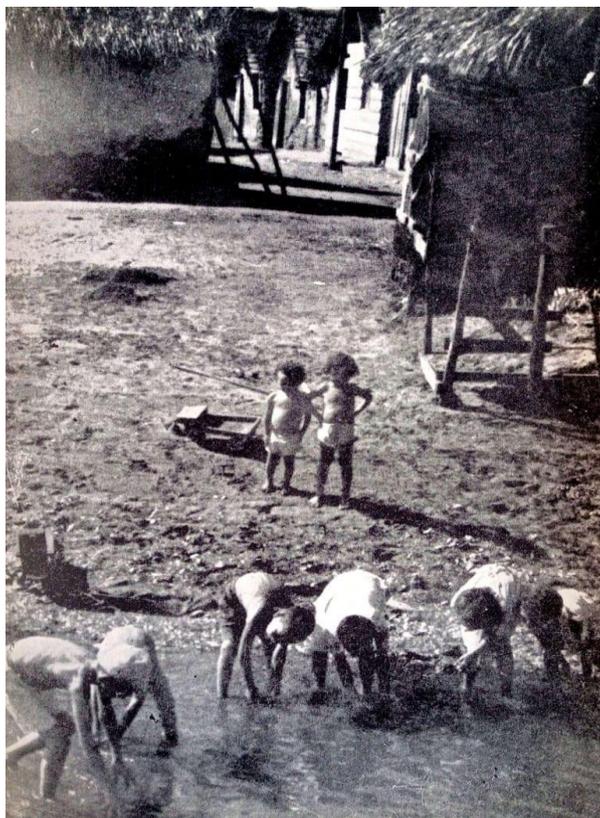
A repercussão de *Geografia da Fome*, tornou seu autor o nome mais cotado para representar o Brasil em organismos internacionais ligados a questões alimentares. Ingressa na Organização para Alimentação e Agricultura das Nações Unidas (FAO) em 1948, como membro de seu Conselho Consultivo. Em pouco tempo será eleito presidente do Conselho Executivo da FAO, cargo que exerce por dois mandatos consecutivos, de 1952 a 1955. (CASTRO, 2007, p. 46).

Além do desempenho científico, Anna Castro (2007) afirma que o autor cultivava o fascínio pela literatura, algo revelado em contos, ensaios e poemas, publicados na fase estudantil do curso de Medicina. Admirava a capacidade dos literários em escrever a realidade através de uma linguagem universal, retratando as questões sociais de uma forma pelo qual os cientistas sentem dificuldades de transpor.

No ano de 1937, o autor publica o livro *Documentário do Nordeste*, um trabalho que reúne alguns ensaios sobre a condição do Nordeste nas primeiras décadas do século XX e o agrupamento de contos e crônicas (*A cidade; O despertar dos Mocambos; O Ciclo dos Caranguejos; João Paulo; Ilha do Leite; Assistência Social; Solidariedade Humana; A seca*). Nesses contos e crônicas, Castro reserva o seu olhar para as condições de sobrevivência nos mocambos, descrevendo um cenário de migrações para o Recife, demonstrando a sua indignação com o processo de modernização da cidade e a estrutura arcaica, que predomina nas relações sociais do Nordeste brasileiro, o principal

responsável pelas exclusões sociais. Porém, essa herança é agregada ao sistema capitalista, favorecendo a sua produção, construindo um espaço de “recepção” aos que foram expulsos da zona rural e contingência a uma leva de migrantes ao exército de reserva, situado nos mocambos, local onde se abrigam historicamente os excluídos.

Fotografia 1 - Maré, folguedo de crianças mocambeiras



Fonte: (BEZERRA, 1965, p. 101).

A imagem acima apresenta um grupo de crianças à margem do rio Capibaribe e ao fundo uma fila de mocambos, o local onde moravam. Esse material é parte de um estudo sobre agrupamentos populacionais em áreas de alagados do Recife, no início da década de 1960, um trabalho encomendado pelo Presidente da República Jânio Quadros. Em 1965, o engenheiro civil, Daniel Uchoa Cavalcanti Bezerra, que fez parte do grupo de profissionais desse projeto, organizou os dados e publicou os resultados obtidos através do livro *Alagados, mocambos e mocambeiros*. O autor aponta as transformações urbanísticas ocorridas na capital recifense durante a primeira metade do século XX e os conflitos desse processo histórico em torno da presença dos mocambos. O mocambo como um tipo específico de moradia é visualizado no texto através de algumas imagens que demonstram as condições materiais dos *mocambeiros*.

Os elementos estéticos da imagem em destaque coincidem com os aspectos imaginários do romance *Homens e Caranguejos*, o único romance escrito por Josué de

Castro. Nesse texto literário, Castro questiona a condição do homem nos manguezais e sua limitada vida, que se assemelha ao caranguejo, devido às circunstâncias históricas das desigualdades sócio-econômicas.

Cedo me dei conta deste estranho mimetismo: os homens se assemelhando, em tudo, aos caranguejos, arrastando-se, agachando-se como caranguejos para poderem sobreviver. Parados com os caranguejos na beira d'água ou caminhando para trás como caminham os caranguejos. (CASTRO, 1967, p. 13.)

Nas observações do historiador José Murilo de Carvalho (2018), a elite agrária permanece intacta as transformações políticas modernizantes, pois nessa relação, o Estado brasileiro reforça os valores excludentes da estrutura escravocrata, anulando a existência de diversos sujeitos que foram submetidos ao cativeiro dos senhores de escravos, estando esses, habitando os espaços urbanos ou rurais. A situação rural dos camponeses brasileiros reserva no seu interior uma história de perseguição, desde os primeiros quilombos e mocambos do país. Essa é uma das tantas fissuras que a “transição” moderna esconde.

Essas atividades são categorizadas pelo sociólogo Lúcio Kowarick (1985), como marginalizadas pelo mercado de produções. Em seu trabalho intitulado *Capitalismo e marginalidade na América Latina*, o autor discute o cenário das relações sociais na divisão do trabalho no Brasil no decorrer do século XX, percebendo alguns aspectos históricos da produção do espaço em centros urbanos da região Nordeste, caracterizando os sujeitos ocupados em atividades, que não estejam diretamente configuradas ao controle normativo de produção do capital, como marginalizados nesse cotidiano de leitura totalmente econômica. O historiador Denis Bernardes (1996), apresenta os grupos sociais que constituíam a sociedade recifense nos fins do século XIX, demarcando as atividades e suas relações sociais. No entanto, essas definições carregam consigo o discurso preconceituoso e segregacionista, marcas da produção desigual do espaço em uma sociedade que cultiva os seus antigos valores.

É necessário, pois, acrescentar que, em épocas mais recuadas, com a existência muito mais acentuada dos mangues e dos alagados – o próprio rio Capibaribe servindo como via de comunicação urbana e, até, como sítio de banhos, mesmo para as famílias mais abastadas – a ambiguidade do Recife representa todo um ciclo da história social da cidade onde os mangues ofereciam, no próprio núcleo urbano, a possibilidade de sobrevivência à população não absorvida pelo mercado formal de força de trabalho. Assim, não somente nos mangues e alagados eram construídos os barracos e os mucambos, como

igualmente neles se encontrava o alimento abundante e gratuito, permitindo grande parte da população subsistir “imune” às famosas leis do mercado capitalista. [...] Por outro lado, se os mucambos começam a desaparecer dos mangues, hoje transformados em terrenos valiosíssimos para a desenfreada especulação imobiliária que tomou a cidade de assalto, os morros formam, no espaço da década de 1950-1960, um verdadeiro cinturão de favelas para onde se deslocam constantemente os antigos mucambeiros e o recente proletariado urbano. (BERNARDES, 1996, p. 53).

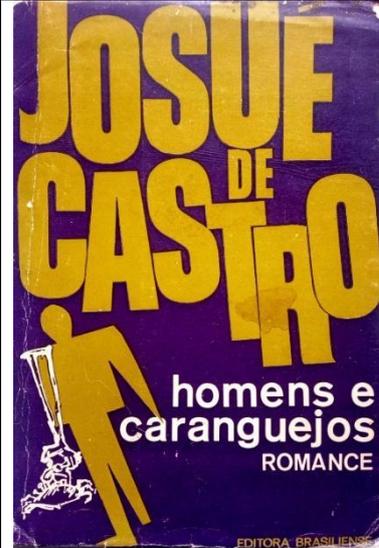
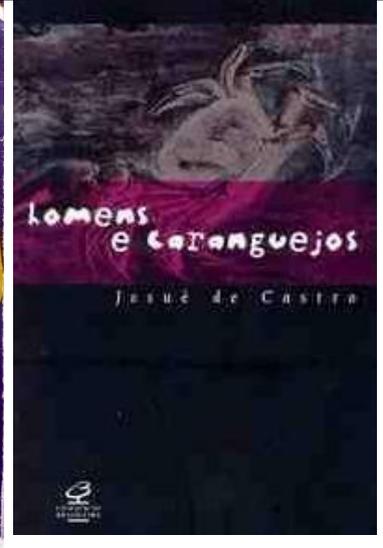
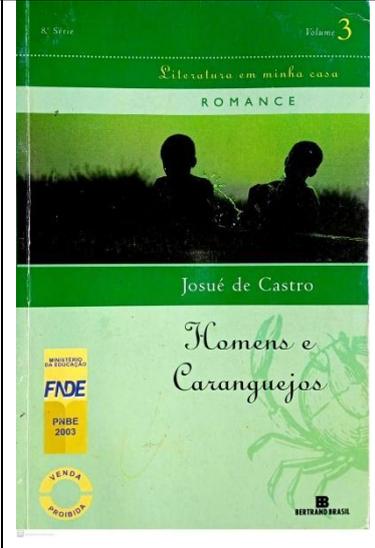
No trecho acima, Bernardes (1996) enfatiza esse processo de retirada dos mocambos da cidade e a transformação dos mangues em terrenos propícios aos interesses da especulação imobiliária. Os antigos mucambeiros se deslocam para as áreas de morros e constroem suas novas moradias, constituindo as favelas que fazem parte da atual paisagem urbana do Recife. Essa dinâmica social de contradições é parte da formação histórica do Recife e é interpretada por Josué de Castro em obras que se referem a essa temática. Desse modo, o romance *Homens e Caranguejos* é uma forma lúdica de interpretar as categorias de análise que Castro utiliza para explicar os problemas sociais do Recife observados no seu tempo e que se atualizam pelos questionamentos do presente.

No processo de ensino e aprendizagem de História, esse material tem uma função didática no uso de sua linguagem para aproximar a realidade do estudante aos elementos históricos que constituem o espaço urbano do Recife, para discutir sobre um velho problema socioeconômico da cidade, a desigualdade social.

3.3 - Uma relação entre a linguagem fictícia e as condições reais de desigualdades sociais no Recife

Homens e Caranguejos (1967) foi o único romance criado por Josué de Castro. Nesse texto literário, o autor constrói um enredo nas zonas dos mocambos e no cotidiano das personagens em um dilema de sobrevivência nos manguezais, relevando o elemento da fome como o problema social de maior destaque em suas obras acadêmicas. Em 1966, Castro já havia publicado a primeira edição do texto na França, país onde esteve exilado até 1969, ano de seu falecimento. A primeira publicação da obra no Brasil foi em 1967.

Quadro 10 - Edições* do romance *Homens e Caranguejos*

		
<p style="text-align: center;">1967</p>	<p style="text-align: center;">2001</p>	<p style="text-align: center;">2003</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

*Imagens das edições: Estante Virtual, 2020.

A primeira edição de *Homens e Caranguejos* publicada no Brasil foi produzida pela Editora Brasiliense. Na capa do livro se destaca a criação artística de Tide Hellmeister, um artista plástico e ilustrador de capas de livros e discos, que adquiriu destaque pelo seu trabalho de tipografia e colagem em editoras de São Paulo, na segunda metade do século XX. Após esse período, uma nova edição do romance foi produzida pela Distribuidora Record de Serviços de Impressão S.A., no ano de 2001.

Depois dessas duas edições, o livro ganhou uma nova edição em 2003, na coleção Literatura em Minha Casa, um projeto criado em 1997 pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Ministério da Educação. Essa foi uma publicação feita pela Editora Bertrand Brasil exclusivamente para o espaço escolar, direcionada ao público infanto-juvenil, cabendo a Raul Fernandes o trabalho de elaboração da capa. Esse texto literário foi pensado para ser distribuído nas escolas para estudantes da extinta 8ª Série do Ensino Fundamental (atualmente o 9º Ano), sendo o terceiro volume de um conjunto composto pela poesia de Thiago de Mello com a obra *Os Estatutos do Homem*; as crônicas e contos de Paulo Mendes Campos e José J. Veiga, com *As Eternas Coincidências*; e a peça teatral *O Pagador de Promessas*, escrita por Dias Gomes.

No projeto gráfico da capa produzida por Raul Fernandes se destacam a imagem/sombra de duas crianças aparentemente negras, em uma espaço alagadiço na parte superior e na parte inferior a ilustração de um caranguejo. A capa é preenchida por uma variação de tonalidades verdes pressupondo as características ecológicas do enredo,

no qual esses homens ocultados de sua identificação vivenciam uma relação profunda com os manguezais do Recife.

Então, pensando na estrutura de sentimentos, o romance *Homens e Caranguejos* se apresenta no século XXI em um formato semelhante ao da primeira publicação. O contexto histórico é outro, no entanto, no ano de 2003 foi lançado pelo Governo Federal, durante a gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa Fome Zero. O “objetivo principal do PFZ era garantir o direito humano à alimentação por meio da promoção da Segurança Alimentar, compondo ações e programas articulados pelo Governo Federal com estados, municípios e sociedade civil” (TOMAZINI; LEITE, 2016, p. 23). A questão não é afirmar que o romance é colocado em pauta para o debate sobre o problema social da fome, mas, é perceber que ele se faz presente nesse contexto, onde se apresentam novas ideias emergentes no cenário social do país. Na cidade do Recife, um exemplo dessa ação governamental é a visita do mesmo presidente ao bairro de Brasília Teimosa para negociar a retirada dos moradores, que residiam em casas suspensas sob palafitas à beira do mar e nesse mesmo local, viabilizar a construção da Avenida Brasília Formosa. De acordo com os estudos de Gestão Pública realizados por Fernanda Martinez de Oliveira sobre o programa institucional que gerenciou o deslocamento desses moradores, com o envio de recursos do Ministério das Cidades a Prefeitura do Recife “aliou a remoção das palafitas a um conjunto integrado de ações urbanísticas, ambientais e sociais” (OLIVEIRA, 2004, p. 15). O intuito deste estudo não é aprofundar uma discussão sobre os benefícios ou as problemáticas da intervenção do Estado, no caso específico citado no última linha. O interesse em apontar esses acontecimentos é apresentar a atualidade das representações que o romance *Homens e Caranguejos* ilustram sobre os problemas sociais do Recife.

No livro *Josué de Castro e o Brasil* (2003), Djalma Agripino de Melo Filho escreveu um dos capítulos intitulado *Uma hermenêutica do ciclo do caranguejo*. No texto, Filho toma emprestado da filósofa, Agnes Heller, os conceitos de homem particular e indivíduo para analisar o romance *Homens e Caranguejos* (1966). De acordo com essa teoria, o homem particular caracteriza o sujeito social que está limitado às condições de sobrevivência no seu cotidiano. Já o indivíduo, pelo contrário, desenvolve as habilidades sociais que lhe permitem a inserção de forma genérica nas relações sociais. Em outras palavras, o homem particular é impedido de desenvolver as habilidades humanas do trabalho abstrato para alcançar a sua acepção genérica no espaço social. Em suma, o homem particular representa a condição de sujeito excluído pelas desigualdades sociais, caracterizado pela metáfora “homem-caranguejo”.

Melo Filho entende que na década de 1990 houve dentro da produção cultural da cidade um processo de transformação da metáfora “homem-caranguejo” e o anúncio de outras formas de escapar da condição de homem particular dos mangues. Em 1992, Tarsiana Portella, Daniel Aamot e Zelito Passavante publicam o livro *Homem-gabiru: catalogação de uma espécie*. Nesse livro, os homens-caranguejos são expulsos dos mangues do Recife e se deslocam para ocupar as áreas de morros da cidade. Dessa forma, outro ser metafórico é criado em meio às desigualdades sociais, o “homem-gabiru”. No prefácio desse texto intitulado *Homem-gabiru: a ausência de alternativas?*, o geógrafo Manuel Correia de Andrade apresenta as características dessa nova “espécie” no espaço social da cidade.

O homem-caranguejo fora substituído pelo homem-gabiru, ... porque, saindo do mangue, ele foi viver em tocas, em morros, em casebres e em velhos sobrados abandonados, fugindo ao convívio dos seus semelhantes, enxotado e detestado por ele, vendo-se privado do seu principal alimento. O olhar que observa é de ódio e de medo, mas o medo é recíproco, o pobre, o miserável, passou a se tornar agressivo, porque sai de seu esconderijo para procurar o alimento nas ruas, nos depósitos de lixo ou para roubá-lo dos transeuntes menos prevenidos; tornou-se um rebotalho social, perdeu a cidadania, o respeito próprio e se animalizou, sem que o poder público tivesse o menor interesse por ele. Daí o homem-gabiru que come restos quando come esconder-se dos outros homens e não ter alternativa no meio em que vive (ANDRADE, 1992, p. 11, apud MELO FILHO, 2003, p. 515).

Com isso, é lançado um novo olhar sobre os processos de transformação do espaço urbano do Recife, apresentando as inquietações particulares daquele contexto histórico onde as desigualdades sociais não se alteram, mas se revelam de outras formas. Na análise que Melo Filho realiza sobre essa catalogação da década de 1990, o homem-caranguejo passa por uma transmutação para o homem-gabiru havendo uma hipérbole da metáfora original do romance *Homens e Caranguejos* e “ambas as espécies constituam sendo exemplos de homens particulares, vinculados à reprodução da vida cotidiana” (MELO FILHO, 2003, p. 517).

Fotografia 2 - O homem-gabiru



Fonte: Jornal O Boêmio, 2020.

Dentre os organizadores do livro *Homem-gabiru: catalogação de uma espécie* (1992) está o fotógrafo Daniel Aamot, que registrou através da sua câmera fotográfica as condições de vulnerabilidade de crianças e adolescentes, que moravam nas ruas do Recife entre a década de 1980 e 1990. Na imagem acima, essas fragilidades sociais são apresentadas através de crianças praticamente desnudas brincando com o lixo jogado às margens de um dos canais de maré do Recife.

Nesse cenário de formulação do “homem-gabiru” despontam alguns grupos musicais, que descrevem em suas composições as desigualdades sociais do Recife, um período efervescente na produção cultural da cidade tendo como destaque a cena musical mangue. Então, o mangue é revisitado por esse olhar artístico dos músicos Chico Science e Fred Zero Quatro, o autor do texto *Caranguejos com Cérebro*, que foi publicado em 1992 no Jornal do Commercio de Recife como um *release* para divulgar o trabalho realizado por Science na banda Chico Science e Nação Zumbi, e por Zero Quatro na banda Mundo Livre S/A. No entanto, o texto repercutiu na imprensa local como um manifesto adquirindo o título de *Manifesto Mangue – Caranguejos com Cérebro*. O texto é dividido em três partes: Mangue - o conceito; Manguetown – a cidade e Mangue – a cena.

Através desses tópicos, Zero Quatro apresenta as características físicas do sítio natural onde Recife foi estabelecida e destaca a diversidade da flora e da fauna que compõem o mangue. Em contrapartida, o músico aponta os problemas históricos da produção urbana da cidade nesse espaço: o aterramento dos mangues, o aumento das desigualdades sociais e um cenário caótico de abandono sofrido pelos moradores, que

	Disco: Samba Esquema Noise
--	----------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor

Existe no meio acadêmico uma variedade de trabalhos que discutem a relação de influência do romance *Homens e Caranguejos* na produção da *Cena Mangue*. Os aspectos categóricos no trabalho realizado por Zero Quatro, no disco *Samba Esquema Noise* (1994) e por Chico Science, nos discos *Da Lama ao Caos* (1994) e *Afrociberdelia* (1996) dialogam com aspectos alegóricos que Josué de Castro utiliza no prefácio do romance *Homens e Caranguejos* para explicar a formação geológica dos manguezais e da relação de dependência que os mocambeiros estabelecem com os mangues.

Veja o Quadro 12

Quadro 12 - A relação entre *Homens e Caranguejos* e Chico Science e *Nação Zumbi*

<i>Homens e Caranguejos</i>	<i>Chico Science e Nação Zumbi</i>
<p>“Procuro mostrar neste livro de ficção que não foi na Sorbonne nem em qualquer outra universidade sábia que travei conhecimento com o fenômeno da fome. O fenômeno se revelou espontaneamente a meus olhos nos mangues do Capibaribe, nos bairros miseráveis da cidade do Recife: Afogados, Pina, Santo Amaro, Ilha do Leite. Esta foi minha Sorbonne: a lama dos mangues do Recife, fervilhando de caranguejos e povoada de seres humanos feitos de carnes de caranguejos, pensando e sentindo como caranguejos. Seres anfíbios – habitantes da terra e da água, meio homens e meio bichos. Alimentados na infância com o caldo de caranguejo: êste leite de lama. Seres humanos que se faziam assim irmãos de leite dos caranguejos. Que aprendiam a engatilhar e a andar com os caranguejos da lama e que depois de terem bebido na infância êste leite de lama, de se terem enlambuzado com o caldo grosso da lama dos mangues e de serem impregnado do seu cheiro</p>	<p>“Rios, pontes e overdrives - impressionantes esculturas de lama/ Mangue, mangue, mangue, mangue, mangue, mangue [...] É Macaxeira, Imbiribeira, Bom Pastor, é o Ibura, Ipsep, Torreão, Casa Amarela/ Boa Viagem, Genipapo, Bonifácio, Santo Amaro, Madalena, Boa Vista/ Dois Irmãos, é o Cais do Porto, é Caxangá, é Brasilit, Beberibe, CDU/ Capibaribe e o Centrão eu falei.” (CS&NZ, 1994).</p> <p>Música: Rios, pontes e overdrives Disco: Da Lama Ao Caos</p> <p>“Tô enfiado na lama/ É um bairro sujo/ Onde os urubus têm casas/ E eu não tenho asas/ Mas estou aqui em minha casa/ Onde os urubus têm asas/ Eu vou pintando, segurando as paredes do mangue do meu quintal/ Manguetown/ Andando por entre os becos/ Andando em coletivos/ Ninguém foge ao</p>

<p>de terra podre e de maresia, nunca mais se podiam libertar desta crosta de lama que os tornava tão parecidos com os caranguejos, seus irmãos, com as suas duras carapaças também enlambuzadas de lama.” (CASTRO, 1967, p. 12)</p>	<p>cheiro sujo/ Da lama da Manguetown/ [...] Ninguém foge à vida suja dos dias da Manguetown” (CS&NZ, 1996).</p> <p>Música: Manguetown Disco: Afrociberdelia</p> <p>“Daruê Malungo, Nação Zumbi/ É o zum, zum, zum da capital/ Só tem caranguejo esperto/ Saindo desse manguezal/ Eu pulei, eu pulei/ Corria no coice macio/ Encontrei o cidadão do mundo/ No manguezal da beira do rio/ Josué!” (CS&NZ, 1996).</p> <p>Música: O Cidadão do Mundo Disco: Afrociberdelia</p> <p>“Vi um aratu pra lá e pra cá/ Vi um caranguejo andando pro sul/ Saiu do mangue, virou gabiru/ Oh! Josué, eu nunca vi tamanha desgraça/ Quanto mais miséria tem mais urubu ameaça.” (CS&NZ, 1994).</p> <p>Música: Da Lama Ao Caos Disco: Da Lama Ao Caos</p> <p>“É só uma cabeça equilibrada em cima do corpo/ Escutando o som das vitrolas que vem dos mocambos [...] Recife, cidade do mangue/ incrustada na lama dos manguezais/ Onde estão os homens caranguejos/ Minha corda costuma sair de andada/ No meio das ruas e em cima das pontes/ É só uma cabeça equilibrada em cima do corpo/ Procurando antenar boas vibrações/ Preocupando antenar boa diversão/ Sou, Sou, Sou, Sou, Sou Mangueboy!” (CS&NZ, 1994).</p> <p>Música: Antene-se Disco: Da Lama Ao Caos</p> <p>“A cidade não pára, a cidade só cresce/ O de cima sobe e o de baixo desce/ Eu vou fazer uma embolada, um samba, um maracatu/ Tudo bem envenenado, bom pra mim é bom pra tu/ Pra a gente sair da lama e enfrentar os urubu” (CS&NZ, 1994).</p> <p>Música: A Cidade Disco: Da Lama Ao Caos</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

No diálogo entre as músicas interpretadas por Chico Science nos discos de *Nação Zumbi* e o prefácio de *Homens e Caranguejos* é apresentado um itinerário pelas contradições da paisagem urbana do Recife nas letras de *Rios, pontes e overdrives* e

Manguetown, onde se destacam os homens em “esculturas de lama” enfiados na lama catando caranguejos. A música *O Cidadão do Mundo* faz referência ao momento que Science descobre o mangue escrito por Josué de Castro. A ONU elegeu Castro como cidadão do mundo e Science lhe exaltou com *Caranguejo com Cérebro*. Em *Da Lama Ao Caos* aparece a transmutação do “homem caranguejo” para o “homem gabiru”, enfatizando a leitura alegórica da década de 1990. As músicas *Antene-se* e *A Cidade* são a síntese da proposta do *Caranguejo com Cérebro* de construir uma relação produtiva com a “Manguetown” através da cena cultural mangue.

Os mangueboys e manguegirls são indivíduos interessados em: Teoria do Caos, World Music, Legislação sobre meios de comunicação, Conflitos Étnicos, Hip Hop, Acaso, Bezerra da Silva, Realidade Virtual, Sexo, Design, Violência e todos os avanços da Química aplicada no terreno da alteração / expansão da consciência. (ZERO QUATRO, 1992, p. 2).

Através da cena mangue, Chico Science retrata o seu convívio com as periferias do Recife, sendo um sujeito desse lugar, ele presenciou as diversas formas de expressão das desigualdades sociais (o desemprego, as precárias ou nenhuma condição de moradia, a fome, a violência policial sofrida pelos habitantes mais pobres da cidade entre outras). Então, Science juntamente com os demais integrantes dessa cena cultural dos anos 1990 ficaram reconhecidos como Movimento Mangubeat, que envolvia além da música, outras manifestações artísticas, apresentando ao seu público um entendimento sobre os problemas da realidade social da cidade e que trazem os aspectos alegóricos do romance *Homens e Caranguejos*.

Dessa forma, tanto o Mangubeat quanto o livro *Homem-gabiru: catalogação de uma espécie* expressam uma ideia emergente sobre as questões sociais de Recife na década de 1990, propondo uma mudança de pensamento sobre a cidade. Então, pela perspectiva da estrutura de sentimentos as ideias de Chico Science, Fred Zero Quatro, Tarsiana Portella, Daniel Aamot, Zelito Passavante e outros sujeitos que produziram formas culturais sobre o Recife, denunciando os seus problemas sociais e a concentração de riquezas dos grupos dominantes da cidade, que se expressam através da especulação imobiliária, produzindo o espaço urbano a partir da sua verticalidade dos seus edifícios. A estrutura de sentimentos possibilita uma interpretação do inevitável confronto de mudanças sociais que vai sendo estabelecido em cada momento histórico. De acordo com Paul Filmer (2009), esse processo metodológico é abrangente e se aplica às diversas formas de produção cultural.

Assim, é especialmente interessante anotar que Williams criou o conceito de estruturas de sentimento, em sua obra, primeiramente para o filme. Seu uso na análise da escrita e da literatura é crucial para o desenvolvimento de métodos paralelos de análise de textos em outros formatos. É o ponto central do que ele chamou de materialismo cultural – “[...] a análise de todas as formas de significado, onde a escrita é o centro, dentro das condições e dos meios de sua produção.” [WILLIAMS, 1984, p.210]. (FILMER, 2009, p. 391).

As ideias emergentes da década de 1990 expressam de forma particular as imagens dos problemas de Recife que se assemelham às representações da cidade realizadas por *Homens e Caranguejos*. Predomina a emergência da imagem das desigualdades e a localização dos excluídos sociais nos mangues, nos alagados, nos mocambos, nas palafitas, nos morros, nas favelas, nos becos, nas vielas e nas ruas. Por outro lado, o elemento dominante ainda prepondera na apresentação moderna das grandes construções imobiliárias, que produziram um espaço de valor de troca com o aterramento dos antigos mangues ocupados por mocambos.

As formas de natureza emergente e dominante desse contexto do final do século XX adentra ao XXI com outras formas de produção cultural, tendo o cinema como uma continuidade dessa estrutura de sentimentos. Dentre os trabalhos cinematográficos que se destacam, alguns longas-metragens, como: *Amigos de Risco* (2007), do diretor Daniel Bandeira; *Avenida Brasília Formosa* (2010); *Febre do Rato* (2011) e *Amarelo Manga* (2003), do diretor Cláudio Assis; *Amor, Plástico e Barulho* (2013), da diretora Renata Pinheiro (2013); *O Som ao Redor e Aquarius* (2016), do diretor Kléber Mendonça Filho. Na esteira dessas produções aparece o curta-metragem *Homens e Caranguejos* (2017), do diretor Paulo de Andrade.

3.4 - Uma leitura analítica do romance para o processo de ensino e aprendizagem de História

Para compreender as tramas do romance se faz necessária uma análise da narrativa visando mapear os elementos que constituem o texto literário e organizar o raciocínio didático das temáticas históricas que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de História. A autora Cândida Vilares Gancho desenvolveu um estudo introdutório sobre análise de narrativa no livro *Como analisar narrativas* (2006). No texto, a autora apresenta os elementos estruturais do gênero narrativo ficcional: o enredo; os personagens; o tempo; o espaço e o narrador. Em cada um desses componentes,

Gancho dispõe alguns exemplos dessa investigação realizada em diferentes textos literários.

No enredo, a autora chama atenção para o conflito que é o elemento principal do enredo, para isso, ela menciona os conflitos enfrentados pelas personagens Chapeuzinho Vermelho e o seu conflito com o Lobo Mau, o Patinho Feio e o seu dilema com a feiura, e a meia noite como elemento conflitante para a Cinderela. Seja qual for o elemento que constitua o conflito, esse provoca as expectativas do leitor-ouvinte sobre os desdobramentos da história. Outro ponto mencionado por Gancho é o enredo psicológico, utilizando como exemplo o conto *Amor* (1960), escrito por Clarice Lispector. Nesse texto literário há uma descrição das emoções de uma mulher ao observar o cotidiano de um homem cego na calçada e são os anseios dessa personagem que dirigem a narrativa do texto.

Apontado as referências de personagens, Gancho investiga dois tipos de figura: o protagonismo anti-herói de Leonardo o personagem principal de uma aventura de “malandragens” no romance *Memórias de um sargento de milícias* (1852), de Manuel Antônio de Almeida, e o sertanejo como um personagem plano no romance *Os sertões* (1902), de Euclides da Cunha.

No que diz respeito ao aspecto do tempo, a autora trabalha tipos específicos desse elemento estruturante. Um deles é a narrativa publicada em períodos que não coincidem com o tempo narrado pelo romance, como a obra *O nome da Rosa* (1980), escrito no século XX, por Umberto Eco. No texto, o autor narra eventos fictícios na Idade Média. Além desse romance, Gancho apresenta um caso de narrativa literária com o tempo de longa e outro de curta duração. Na primeira situação ela comenta sobre o romance *Cem anos de solidão* (1967), de Gabriel García Márquez e o conflito desse texto que se prolonga entre as gerações de uma família. E como exemplo de uma narrativa de curta duração, o conto de Rubem Fonseca, “*Feliz Ano Novo*” (1975), que ocorre durante uma noite. Por último, a autora demonstra um modelo de narrativa de tempo psicológico, com o romance *Memórias Póstumas de Brás Cuba*. Nele, o personagem é um defunto que após o sepultamento narra a trajetória da sua vida.

Exemplificando o espaço, Gancho analisa o romance *Capitães de Areia* (1937), escrito por Jorge Amado, apresentando um tipo de conflito entre o ambiente e os personagens. Nesse texto literário, “o ambiente burguês e preconceituoso se choca constantemente com os heróis da história” (GANCHO, 2006, n.p.)

No derradeiro elemento que estrutura a narrativa ficcional, a autora salienta os tipos de narradores. Como exemplos de narradores em terceira pessoa, ela utiliza os

romances: *O tempo e o vento* (1943), de Érico Veríssimo e *Amor de perdição* (1943), de Camilo Castelo Branco. Outro tipo é o narrador personagem, que varia entre o narrador testemunha e o narrador protagonista. No primeiro caso, o exemplo dado é o romance *Amor de salvação* (1864), de Camilo Castelo Branco, pelo qual o narrador é testemunha dos acontecimentos do personagem principal, Afonso de Teive. Como menção aos narradores protagonistas, Gancho dispõe dos romances *São Bernardo* (1934), escrito por Graciliano Ramos e de *Dom Casmurro* (1899), escrito por Machado de Assis. Nesses dois últimos, a narrativa do texto é realizada pelos protagonistas do enredo.

Esses elementos estruturantes da narrativa literária descritos por Cândida Gancho permitem uma exploração didática de alguns temas históricos do eixo temático *Cotidianos, urbanização e conflitos da modernidade*, do componente curricular “História do Recife”.

3.4.1 - Conflito: as desigualdades sociais no Recife

Primeiramente, é necessário compreender a relação causal do enredo, que apresenta ao leitor as características de verossimilhança com a realidade exterior à ficção, através das causas que movimentam a narrativa e as suas consequências.

E o elemento estruturador do enredo é o conflito, composto pelos seguintes elementos: a exposição (apresentação dos principais fatos da história); complicação (o desenvolvimento do conflito); clímax (o ponto máximo do conflito); e o desfecho (a solução do conflito).

O texto literário *Homens e Caranguejos*, narra a história de personagens que residem na zona de mangues, uma vegetação típica das margens litorâneas dos rios, na cidade do Recife, tendo como residência os mocambos, um tipo de moradia que esses homens produziam a partir da matéria orgânica disponível nos manguezais e dos materiais que a sociedade recifense descartava para o lixo.

O Recife, a cidade dos rios, das pontes e das antigas residências palacianas, é também a cidade dos mocambos: das choças, dos casebres de barro batido e sopapo, cobertos de capim, de palha de coqueiro e de folhas-de-flandres. (CASTRO, 2003, p. 7)

Ao expor as condições de insalubridade enfrentadas por esses moradores, o narrador destaca o protagonista, o personagem João Paulo e a relação do mesmo com sua família. Uma criança pobre como os demais moradores de Aldeia Teimosa, uma

localidade com poucos recursos para alimentação e de condições limitadas para a sobrevivência.

O conflito principal desse enredo é estabelecido pela condição das desigualdades sociais no Recife, na primeira metade do século XX. As classes dominantes são dirigentes nas transformações modernas que a cidade do Recife absorve durante esse período. Esses grupos sociais adotam para si o direito de propriedade da produção do espaço urbano e conseqüentemente aspiram o controle sobre a paisagem, se opondo à permanência dos moradores dos mocambos no espaço da cidade.

De acordo com o que já foi mencionado por Djalma de Melo Filho, os moradores dos mocambos se caracterizam como homens particulares, limitados a realizarem atividades para sobreviver no seu cotidiano. No texto literário, esse cotidiano é o manguezal, onde o homem particular é emergido pelas determinações sociais que constroem mecanismo de exclusão social, impedindo o desenvolvimento do indivíduo no espaço moderno da cidade. Então, a desigualdade social é o aspecto principal do conflito.

A complicação, um aspecto secundário que explica o desenvolvimento do conflito é representado pelos questionamentos do personagem principal, João Paulo, sobre as condições de vida nos mocambos. O clímax do conflito se dá no descontentamento dos moradores com a falta de empatia do Estado, no contexto de destruição dos mocambos pelas cheias dos rios. E o desfecho dessa história é a ação de um levante armado, como alternativa para libertar-se daquela situação opressora vivenciada nos manguezais.

3.4.2 - Personagens de um ambiente segregado

Outro aspecto da narrativa são os personagens, aos quais se reserva a ação dos fatos que ocorrem na história. O personagem é classificado entre o desempenho do seu papel no enredo, sendo o protagonista (herói ou anti-herói), antagonista (se opondo ao protagonista) ou personagem secundário (auxiliam o protagonista ou o antagonista) e a sua caracterização, como personagem plano (o tipo - com características invariáveis e a caricatura - figura fixa), ou personagem redondo (composto por atributos físicos, psicológicos, sociais, ideológicos e morais), que apresenta variações e complexidade na sua atuação, pois “deve-se considerar o fato de que ele muda no decorrer da história e que a mera adjetivação, isto é, dizer é solitário, ou alegre, ou pobre, às vezes não dá conta de caracterizar o personagem” (GANCHO, 2006, p. 14).

A ação desses personagens é criada a partir das delimitações do tempo e do espaço. O tempo identifica a época em que se desenvolve a narrativa, “constitui o pano de fundo para o enredo” (GANCHO, 2006, p. 15). O cenário do enredo de *Homens e Caranguejos* é a cidade do Recife, na primeira metade do século XX, em um contexto de modernização dos costumes e de urbanização do espaço. Um espaço composto por novos meios de transportes que modificam a dinâmica da cidade, onde é mencionado na história a presença dos bondes, de navios, de aviões, dos automóveis e o funcionamento das fábricas, destacando os sons dos apitos como despertador da cidade, um novo marcador de tempo.

A narrativa pode ser definida por dois tempos: cronológico (transcorre em uma ordem cronológica e linear) e psicológico (ordenado pela imaginação dos personagens ou do narrador). Esse enredo se caracteriza pelo tempo psicológico, pois os acontecimentos se relacionam com os conflitos internos de João Paulo para elaborar as situações que o seu povo enfrenta, assim, o ritmo das cenas acompanha as inquietações do protagonista. Sendo uma narrativa de curta duração, com pouco mais de um ano ocorre o desfecho do enredo.

Na narrativa, o complemento do tempo é o espaço. O espaço situa os personagens através da descrição em detalhes do lugar físico. Mas, para entender as ações dos personagens, se faz necessário a utilização do termo ambiente, que associa tempo e espaço em conjunto com o conceito de clima para definir as condições socioeconômicas, morais, religiosas e psicológicas. Dessa forma, identificando a ordem de valores que aquela determinada ação representa.

Na história existem personagens planos, tipo: Maria, a mãe de João Paulo; Seu Maneca, vizinho do menino; Mateus (ex-operário de fábrica); Sebastião (preguiçoso); Joca (aposentado); Juvêncio (operário de uma fábrica de ladrilhos); Manuel Palito (dono do boteco) e personagens secundários de características redondas como Cosme, Zé Luís, Idalina e Chico. No desenvolver do enredo, esses personagens secundários influenciam de forma direta e indireta nos questionamentos de João Paulo.

Zé Luís, um homem magro, que carrega em seu corpo o desgaste físico da luta pela sobrevivência, um retirante do sertão nordestino, que encontrou nos mangues do Recife os recursos possíveis de moradia e alimentação para um excluído social daquele contexto. É uma figura preocupada com os questionamentos do filho João Paulo, que busca através do relato das experiências vivenciadas até aquele instante, a maneira para explicar ao menino o lugar social ocupado pela família, tranquilizando a sua consciência nas reações explosivas que lhe ferem a honra e amenizando o sofrimento dessa criança

como o conformismo da situação. Zé Luís é um pescador de caranguejos, uma atividade de subsistência exercida por grande parte dos moradores dos mocambos na zona dos manguezais, uma área desprezada pela sociedade urbanizada do Recife. Porém, o mangue se apresentou como destino final para esse personagem e seu trajeto migratório em busca de um local que oferecesse alternativas para suprir as necessidades fisiológicas.

Essa personagem representa a figura de um chefe familiar que concentra nas suas ações a responsabilidade de administrar a organização da sua família. Um sujeito obediente aos preceitos da fé cristã, buscando ser recompensado por intermédio de Deus. Com isso, diante das contradições sociais que lhe atingem, o homem se enxerga enquanto pecador e avalia suas atitudes pela condição de cristão.

Na narrativa do romance, o cristianismo perpassa a vida dos moradores, que vão às missas na igreja de Afogados, o bairro mais próximo da zona dos mocambos. E o destaque da representação cristã no enredo é o padre Aristides, um personagem que contrasta as demais, sendo figura gorda e rechonchuda, que não reside na zona dos mocambos, porém, ligado aos moradores por administrar a igreja católica mais próxima da localidade. Esse é um homem apegado às suas vaidades e ao desejo insaciável de se alimentar de guaiamuns, um guloso por caranguejo. Ele representa uma intervenção externa na vida cotidiana dos habitantes do manguezal e de forma particular às atividades diárias do personagem João Paulo. Além disso, assume o papel hierárquico dos dogmas do catolicismo que lhe competem, dirigindo conselhos aos moradores dos mocambos, mencionando a condição de pecadores e apontando a ausência dos mesmos com o exercício da fé.

Indiferente à opinião pública recifense, que defendia a destruição dos mocambos, o padre defendia a permanência de seus moradores na zona dos mangues, entendendo a dinâmica de subsistência dos pescadores, uma atividade da qual ele se beneficia com o auxílio das habilidades de João Paulo para capturar os guaiamus e saciar um pecado desse cristão. Por outro lado, se preocupa de assegurar a fé cristã dessas outras figuras e lhes garante acalento as aflições pontuais. Quando estava na companhia do Pe. Aristides, João Paulo realiza as suas atividades corriqueiras e exercita a sua imaginação.

Ajudando a fabricar tempestades para pegar guaiamu, João Paulo sente-se crescer diante de seus próprios olhos, ficando do tamanho dos heróis das histórias fabulosas que lhe conta o seu amigo Cosme. Histórias de lutas titânicas por tesouros encantados, de batalhas terríveis com inimigos ocultos e com monstros sobrenaturais. [...] Na imaginação de João Paulo, enquanto percorre os campos, há ocasiões em que mesmo os guaiamus crescem, incham de tal forma que viram monstros, capazes de engolir um homem inteiro, como aquelas cobras do Amazonas que

Cosme conta que são capazes de engolir um boi e passar, depois, um mês todo jiboiando, digerindo a sua carne. [...] Caranguejos monstruosos que depois de engolir os homens se vão tranquilamente levando suas vítimas dentro do enorme baú da sua carapaça, guardada pelas patas gigantesas que se perfilam como armas agressivas. Mas João Paulo está sempre pronto para salvar essas vítimas, lutando vitoriosamente contra estes monstros imaginários, sempre pronto para libertar os homens prisioneiros desses baús vivos – os caranguejos. [...] Para não se revoltar contra o trabalho humilhante João Paulo parte outra vez na imaginação. Deixa os braços e as mãos se ocupando desses afazeres, mas foge com a cabeça pelo mundo afora. Vendo e fazendo coisas do arco-da-velha. É como se não estivesse mais na casa do vigário. É como se houvesse partido com seu amigo Cosme. Como se fosse as pernas que faltavam ao seu amigo para percorrer juntos todos aqueles lugares onde Cosme tinha vivido outrora suas impressionantes aventuras. [...] É sempre Cosme o companheiro das aventuras da sua imaginação, porque foi Cosme que a acendeu desde o primeiro momento em que se encontraram. Há três anos que são amigos e a amizade dos dois só faz crescer. (CASTRO, 2003, p. 30).

Cosme é uma figura de corpo raquítico, com os membros inferiores paralisados devido a beribéri, uma doença causada pela ausência de alimentos frescos no cardápio. Por essas limitações físicas, esse homem reside em um mocambo na zona dos manguezais, isolado do convívio social, uma condição que lhe causa aflição e reflexão sobre os motivos dessa situação. No entanto, para amenizar os sentimentos depressivos, a personagem elabora uma alternativa para manter a conexão com os acontecimentos sociais ao seu redor, espionando o cotidiano dos moradores dos mocambos através de um espelho em mãos e com a ajuda do amigo João Paulo fica informado das notícias de jornais que eram descartadas na cidade e recolhidas pelo menino.

A personagem possui um olhar crítico sobre as relações de trabalho exploratório, que reproduzem a luta de classes, entendendo que a única solução eficaz é a derrubada dos opressores e a tomada do controle dos meios de produção pela classe oprimida. Um homem entusiasmado pela confiança do levante revolucionário que iria transformar aquela realidade desigual. A inteligência de Cosme em elaborar estratégias para solucionar os problemas cotidianos da zona dos mocambos é reconhecida pelos moradores da localidade, com isso, a personagem assume o papel de conselheiro do grupo. Através das conversas com Cosme, o menino João Paulo conhece as histórias de Idalina, uma figura importante para os moradores, e Chico, uma lenda viva dos mocambos.

Chico é uma figura lendária da zona dos mocambos, um sujeito que se protege dos questionamentos alheios, devido à deformação do seu rosto, um corpo acometido por uma lepra. Vestindo alguns maltrapilhos, esse homem optou pelo isolamento social como

medida de segurança, pois o mesmo sofreu ameaças de internação em um leprosário, uma instituição de reclusão. Então, para escapar dessa abordagem, o homem recorreu à zona dos mangues e construiu um mocambo como refúgio. Em torno dessa situação, a personagem é assolada pelo medo do convívio social e das possibilidades de alguém lhe denunciar para as autoridades públicas, que se responsabilizam por este aprisionamento institucional. Com tudo, Chico realiza uma atividade cotidiana para garantir a sua subsistência, saindo à noite para navegar com seu barco no rio Capibaribe, pescando peixes e respirando o prazer da liberdade. Todavia, antecipando-se ao raiar de um novo dia, o homem visita o amigo Cosme e ceia com ele o pescado, sendo uma visita breve, que é interrompida com os primeiros sinais do amanhecer e o apressado recolhimento ao seu esconderijo, finalizando a sua jornada noturna.

Apesar do distanciamento com a vida social da zona dos mocambos, Chico é solidário e fraterno com os demais, demonstrando esses valores em um momento de desastre, na cheia que destruiu todos os mocambos. Essa personagem se dispõe a navegar contra a correnteza para resgatar as pessoas a quem confiou o seu segredo, buscando um local de apoio onde pudesse assegurar os resgatados e ao mesmo instante preservar o seu anonimato para os desconhecidos. E de maneira inesperada, essa estratégia não se concretizou, havendo o contato com um número maior de pessoas.

Idalina, uma figura de sorriso desdentado e carismática, que conquista o respeito e admiração dos demais moradores dos mocambos. No entanto, sorrir é uma ação de defesa para não transparecer a tristeza que lhe toma por inteira, motivada pelas escolhas inesperadas da sua única filha, que fugiu de casa para vivenciar suas paixões e por fim, encontrou na prostituição uma maneira para sobreviver. Diante da situação, Idalina não suportou a cobrança das convenções sociais que julgaram o seu papel materno e nesse nicho de decepção e impotência, ela renega a sua existência no espaço social da cidade e busca na zona dos mangues o refúgio para construir um novo lugar e recriar a sua identidade. Nos mocambos, Idalina assume a tarefa de cuidar do seu neto Oscarlindo, investindo na engorda de um porco para adquirir recursos com a venda do animal, com isso, compra uma calça e um sapato para o neto realizar a primeira eucaristia, um ato cristão. A filha de Idalina, a Zefinha, buscou vivenciar um romance, porém, somaram-se inúmeras decepções e a vergonha de retornar ao convívio com sua mãe, assim, Zefina também busca se reinventar. Diante da desconstrução de um projeto materno idealizado, se estabelece o distanciamento entre essas duas figuras e a negação dessa relação anterior aos acontecimentos descontínuos. E ao rejeitar essa reaproximação, ambas buscam construir novas identidades, que disfarçam a tristeza que não foi resolvida.

No entanto, Idalina é uma mulher prestativa e atenciosa com os moradores dos mocambos, sempre ajudando da forma que lhe solicitam ajuda. Ela é uma referência no local para realizar o parto de mulheres grávidas, como rezadeira em momentos de doença e encaminhar a alma de defuntos no leito de morte.

Esses personagens secundários dinamizam a narrativa do espaço onde um menino magro, que está passando por transformações físicas e biológicas da puberdade, protagoniza a sua história de anti-herói. Poderia ser apenas uma narrativa sobre os dilemas de uma mudança “normal” de fases de uma pré-adolescente, porém, não é. O ritmo monótono da vida cotidiana de João Paulo nos mangues lhe provoca as precoces inquietações sobre as suas condições de sobrevivência. Ele realiza o trabalho de pesca de guaiamus (tipo específico de caranguejo) no mangue, para saciar os desejos do apetite do Pe. Aristides, o seu “patrão”, além de realizar alguns afazeres domésticos na casa dessa outra personagem.

Apesar do movimento exaustivo e repetitivo do cotidiano, o menino é entusiasmado pelas histórias que o seu amigo Cosme lhe conta, um aspecto influenciador na criação imaginária de João Paulo. Inspirado na narrativa de Cosme, ele foge da realidade e constrói um espaço mental de batalhas entre heróis e monstros. O menino enxerga o mundo a partir de um espaço composto por conflitos, onde sempre vai haver algum tipo de monstro ou outro tipo de ameaça, que aciona os heróis que lhe encham os olhos de empolgação, se sentindo representado. Esse sentimento de pertencer aos heróis do mangue demonstra o aspecto ideológico que o move.

Aos olhos de João Paulo estas figuras aparecem como se fossem figuras de heróis das antigas histórias de cavaleiros armados que lhe contou Cosme. Como se fossem gigantes com o corpo fabricado com os grandes blocos de barro, retirados do próprio mangue. Formados ali mesmo na lama como se formam e se criam os caranguejos na fermentação do charco. Para João Paulo, estes homens, cavaleiros da miséria, com suas armaduras de barro, e os caranguejos, com suas duras carapaças, são os heróis de um mundo à parte. São membros de uma mesma família, de uma mesma nação, de uma mesma classe: a dos heróis do mangue. E João Paulo se sente como se fosse um filho desta família. Sente-se inconscientemente identificado com estes seres, fraternalmente ligado aos homens e aos caranguejos, conquistadores do mangue. (CASTRO, 2003, p. 20).

Além de exercer as atividades de pesca comuns ao seu local de vivência e se distrair com sua imaginação, o menino se “alimenta” da insatisfação em viver naquelas condições e não só isso, mas também do incômodo com o sofrimento das pessoas que

estão ao seu redor e procurando entender quais as possibilidades de caminhos, percorre para lutar em favor da transformação daquela realidade.

João Paulo sonha como seria bom ser um dia jardineiro de uma casa rica nesta cidade, cujo contorno de seus edifícios mais altos ele divisa ao longe, enquanto seca ao sol o seu rosto lavado. Como seria bom viver sentindo sempre o cheiro bom das plantas dos jardins e pisar de leve naqueles gramados verdes e macios em lugar de sentir o tempo todo o cheiro podre da maré e de andar sempre dentro da lama como se fosse caranguejo!

A voz do pai chamando de dentro de casa desperta-o do seu sonho. João Paulo dando pontapés violentos, espalhando água por todos os lados, entra no mocambo para comer. Senta-se à mesa e, com seus pais, começa a beber o caldo de caranguejos cozido com água e sal e a chupar os cascos e as patas dos caranguejos. Os dois irmãos menores continuam dormindo, encolhidos e enrolados numa colcha de retalhos, enquanto seus pais comem em silêncio. Com a boca cheia de carne branca de caranguejo, João Paulo pergunta:

- “Pai, por que a gente veio morar aqui no mangue?”

- “Porque quando viemos do interior foi aqui que encontramos a nossa terra da promessa, o nosso paraíso”, respondendo Zé Luís com uma voz tranquila.

- “Paraíso dos caranguejos”, acrescenta em tom de revolta a mãe de João Paulo.

Mas o menino volta à carga:

- “Mas, por que aqui no mangue, por que não fomos morar na cidade, do outro lado do mangue? Lá é tão bonito, tão diferente, é como se fosse um outro mundo.”

- “Foi o destino, João Paulo, que nos trouxe aqui,” responde-lhe o pai.

- “Lá, do outro lado é o paraíso dos ricos, aqui é o paraíso dos pobres,” diz-lhe a mãe fitando bem dentro dos olhos do filho. Mas os olhos do menino abrem-se apenas um pouco mais, e continuam com a mesma expressão de interrogação, mostrando que ele não entendera porque sua família, havendo tantos lugares bonitos no mundo, tinha escolhido para viver aquele lugar tão triste e tão feio. Porque tinha escolhido para morar a lama negra do mangue.

(CASTRO, 2003, p. 11).

O menino questiona a exclusão social que é imposta aos moradores dos mangues. Uma condição limitada das atividades do cotidiano e do espaço onde vive, sendo permitido apenas enxergar a vida nos manguezais. A narrativa do romance se desenvolve na zona dos mocambos, o leitor acompanha o cotidiano de João Paulo observando a distância entre o lugar que ele ocupa na cidade e os elementos modernos do espaço urbano.

3.4.3 - A narrativa alegórica de uma paisagem urbana desigual

Contudo, o elemento que narra a história do texto literário, é o narrador, podendo se apresentar por tipos: terceira pessoa, variando entre o “intruso” (que julga as ações dos personagens); o “parcial” (oferece espaço ao personagem pelo qual se identifica); primeira pessoa ou narrador personagem, tendo o narrador testemunha (ao narrar acontecimentos que participa) e o narrador protagonista (que é personagem principal da história).

O narrador se define em terceira pessoa e é parcial em uma narrativa de curta duração. Esse narrador destaca as atitudes de um determinado personagem, reservando-lhe maior espaço no enredo, sem se posicionar explicitamente em defesa do mesmo, mas, demonstrando compreensão dos fatos, que são movidos pelas condições desiguais de oportunidades para João Paulo, narrando a história de uma criança que deseja lutar contra as desigualdades sociais, existentes no processo de urbanização do século XX, na cidade do Recife.

Na primeira cena de João Paulo, ele questiona o seu pai Zé Luís sobre a escolha de morar nos mocambos, e essa figura paterna lhe promete contar-lhe em outro momento as causas dessa opção. “Filho, um destes dias eu lhe conto por que viemos parar aqui.” (CASTRO, 2003, p. 11). Após essa afirmação, Zé Luís recomenda que o filho se organize para ir trabalhar, pois o padre Aristides iria ficar chateado com o horário atrasado.

Nessa narrativa são descritas as inquietações de João Paulo no caminho de ida ao seu trabalho e as atividades que ele exerce durante o dia na companhia do padre Aristides, pegando guaiamum pela manhã e na casa do vigário durante a tarde. Após esses dois turnos vem a ansiedade do menino em visitar corriqueiramente o mocambo de Cosme e escutar as histórias do amigo, que provocam a criatividade.

Quando João Paulo ficou conhecendo, em todos os detalhes, a odisseia de Cosme na sua fracassada aventura para conquistar o mundo, cresceram ainda mais a sua admiração pelo amigo e sua curiosidade em ouvi-lo contar mais coisas da sua vida. E Cosme sempre satisfaz esta curiosidade do menino. Sempre lhe contou, não só as coisas maravilhosas do mundo que ele percorrera com a cabeça, nos livros: todas as lembranças de suas leituras na mocidade. [...] João Paulo bebia estas histórias com sofreguidão. Para ele, Cosme era uma espécie de oráculo que tudo sabia, e tudo que dizia era como se fosse sagrado. E não só para ele que era um menino, mas para quase todos os habitantes da Aldeia Teimosa. Todos admiravam a sabedoria de Cosme, que o verdadeiro cérebro daquela comunidade, a sua cabeça pensante para decidir os seus problemas ou para explicar as coisas incompreensíveis ao limitado conhecimento dos outros. (CASTRO, 2003, p. 36)

É como se João Paulo fosse colecionando histórias diárias. Além das histórias de Cosme reservadas para o finalzinho da tarde, em algumas ocasiões o menino tem a possibilidade de escutar as histórias de outros moradores dos mocambos. Para tanto, nas noites de lua cheia reúne-se em frente ao mocambo que o garoto mora, os seus vizinhos para conversarem com seu pai, Zé Luís, na companhia de algumas doses de cachaça. Em um desses momentos, o pai de João Paulo relatou as suas experiências como retirante do sertão da Paraíba até a sua chegada ao Recife. O enredo se assegura na continuidade dessa narrativa de Zé Luís e apresenta outro evento, que ocorre em outra noite próxima daquela, dessa vez, na festa de batizado de um dos moradores do mocambo, o Juvêncio, dando continuidade ao relato das vivências dessa viagem até o Recife.

Foi o próprio Juvêncio que naquela noite pediu a Zé Luís que continuasse a história da sua descida do sertão, iniciada no mês passado. Zé Luís havia contado a tristeza, mas nada dissera sobre a vergonha. E essa também interessava aos companheiros, insistia Juvêncio. Zé Luís faz-se um pouco de rogado, mas com alguns goles de cachaça desembuchou o resto da história:

- No meu entender, o ato mais feio que um homem pode cometer é mesmo o de roubar o que não lhe pertence. É tirar escondido as coisas dos outros. Ladrão para mim é o pior nome que se pode chamar a um cristão. Pois bem, na seca de 77 eu dei para ladrão. Roubei comida. E roubei de um homem bom que não merecia nunca ser roubado.

“Vocês já viram que não foi por ambição que a gente abandonou a terra do sertão. Não foi em busca de vida. Foi para salvar a vida dos meus que descí para a costa. Vínhamos em busca de vida, mas o que a gente topava a cada instante era com a morte e não com a vida. Era tanta morte de retirante que a impressão que a gente tinha era que eles vinham mesmo acompanhando o seu próprio enterro. Eram uns mortos caminhando até a sua própria cova. Na beira da estrada tinha mais cruz plantada do que pé-de-pau vivo. A estrada parecia um caminho direto para o outro mundo. E quando a gente chegava nas aldeias e nas vilas também não eram os vivos os mais acolhedores. Eram os mortos.” (CASTRO, 2003, p. 44).

Quando Josué de Castro se refere ao período de seca enfrentado pelo personagem Zé Luís, ele está se referindo a um momento de maior intensidade desse problema social, que ocorreu em 1877. De acordo com Castro, as crises climáticas que atingem a região semi-árida “ficam adstritas ao período de um ano, mas não é raro que esse equilíbrio alcance um período maior, dois anos e até três, como aconteceu nas duas maiores crises até hoje registradas: a de 1877 e a de 1932” (CASTRO, 1984, p. 218). Nesse caso, as consequências são maiores e a paisagem miserável descrita pelas personagens de Castro é carregada de intensidade nos fatos fictícios, que mergulham na humilhação humana dos cortejos de migração.

Na mesma noite, Seu Maneca, outro morador dos mocambos, se sente à vontade para relatar a sua trajetória de retirante até o Recife. Relatando as condições de sobrevivência que avistou na Zona da Mata de Pernambuco. A região do Cariri, interior do Estado do Ceará, é o ponto de partida da viagem que essa personagem realizou. Chegar em Recife não era o objetivo central de Seu Maneca, porém, ao longo do percurso migratório, ele percebeu situações discriminatórias, que não permitiam a permanência de retirantes em vários locais.

Minha intenção era ficar mesmo no brejo para esperar que um dia as chuvas voltassem a cair no sertão, e eu também voltasse para a minha terra. Não tinha intenção de abandoná-la. Mas não vi jeito de me acomodar na zona de açúcar para esperar que abrandasse. Fui chegando nessa zona e fui logo me assustando. Desci uma serra, quando vi embaixo, no vale, um imenso mar de verde. Pensei que já estava na costa e que aquilo tudo era água. Mas não era não. Era um mar de cana. Era cana que não acabava mais, até perder de vista. Nunca tinha visto plantação tão descomunal. Assustei-me. No meio daquele mar de cana havia uma grande casa branca bem ao lado da usina, com um bueiro mais alto do que a torre da Igreja do Carmo. Achei uma beleza de lugar. Havia uma lagoa grande em frente da casa e um sítio com fruteiras ao lado. Tudo limpo, brilhando ao sol. (CASTRO, 2003, p. 54).

Após essas histórias, o narrador relaciona a chegada desses primeiros moradores com a construção de Aldeia Teimosa, o nome do local onde esses personagens residem, enfatizando os problemas que causaram a chegada de inúmeros migrantes ao Recife. Contudo, retrata o impacto que isso causa na sociedade recifense e o incômodo dessas construções “desregulares” contrastando com a tradicional arquitetura palaciana do Recife.

Em meio às inquietações de João Paulo, a narrativa apresenta os enfrentamentos, que os moradores dos mocambos realizam para garantir a permanência naquele local, resistindo de maneira organizada as investidas das classes dominantes em uma verdadeira “marcha” contra os mocambos. Com a realização de medidas políticas de combate à existência dessas moradias no entorno da cidade, inúmeras figuras são expulsas e encontram na zona dos manguezais, Zé Luís e outros retirantes, que haviam ocupado a área há mais tempo, dando início a construção da Aldeia Teimosa. O narrador apresenta a importância de Cosme na articulação de ideias para construir os novos mocambos e acolher os excluídos da cidade que chegavam a esse local, em uma disputa com os representantes do poder público, que combatiam o avanço demográfico dessa área. Cosme entendia as condições da migração, vindo da região do Seridó, localizada entre os Estados da Paraíba e Rio Grande do Norte, essa personagem havia sido um dos primeiros retirantes a chegarem às áreas dos manguezais, após uma frustrante tentativa de

sobrevivência na extração de látex e produção de borracha na Amazônia. A vasta experiência de Cosme com diversas situações lhe renderam histórias, que impressionavam o seu maior ouvinte, João Paulo.

O diálogo de João Paulo com Cosme é relevante para o menino conhecer os novos moradores da zona dos manguezais e situar as injustiças do mundo. Com isso, Cosme é esperançoso por mudanças e acredita na proximidade da revolução que irá transformar a sociedade e confia a João Paulo essa expectativa.

No entanto, uma cheia do rio Capibaribe destrói a Aldeia Teimosa e acirra o conflito principal do enredo. Esse episódio, que atinge a cidade do Recife, provoca a revolta dos moradores dos mocambos contra o olhar opressor dos agentes do Estado e suas medidas imediatistas. Dessa forma, as personagens buscam os conselhos de Cosme para um levante contra as autoridades políticas e ao sistema capitalista vigente na cidade.

A caridade humilhante, a remessa de pílulas e de xaropes fortificantes para quem estava precisando de comida – de feijão com farinha para matar sua fome crônica – exasperava mais que a própria indiferença. [...] Teria sido melhor para o governo que continuasse, com as classes altas, mantendo sua distância desta pobre gente. Que tivesse continuado a fechar os olhos diante de sua miséria. Seria melhor do que este fingimento de querer combater a sua fome com meia dúzia de vidros de fortificante e com bailes à fantasia para comprar remédios. [...] A cheia foi a gota d'água que fez transbordar todo o fel da taça de amargura dessa gente. E agora. Quando as águas baixavam, o amargor da vida se tinha espalhado por toda parte, contaminando tudo. (CASTRO, 2003, p. 95).

Esse cenário expressa uma tristeza coletiva que atinge João Paulo, um sentimento que já se fazia presente no cotidiano do menino por não entender os motivos de tanta indiferença dos residentes da moderna Recife com os moradores dos manguezais. Após as cheias, o menino viveu dias de amargura ao perceber tanta fome na zona dos mocambos e que a riqueza continuava a prosperar no outro lado da cidade. A narrativa prossegue na reorganização da Aldeia Teimosa, apresentando os descaminhos de duas personagens secundárias: o desaparecimento de Idalina e a morte de Cosme. Esses eventos acabam impactando a vida de João Paulo e provocam um enorme vazio. O menino vivencia um momento de angústia e tenta elaborar toda aquela situação enfrentada pelo seu povo.

Então, de modo inesperado, as expectativas de Cosme se concretizam e ocorre um levante armado contra as forças ostensivas do Estado. Essa ação é o clímax do enredo, conduzindo João Paulo ao encontro derradeiro com a luta pela sobrevivência, enxergando a possibilidade de solucionar todos os problemas que lhe afligiam.

João Paulo desceu a barranca do rio e se misturou com aqueles homens. Não conhecia pessoalmente nenhum deles, mas sentiu que eram todos da mesma família que ele tanto admirava – da família dos heróis do mangue. Muitos deles, quase despidos como se fossem pegar caranguejos no mangue, apenas com o corpo coberto por grandes placas de lama. Eram os mesmos cavaleiros da miséria que já tinham vivido tantas lutas heróicas na imaginação transbordante de João Paulo. Mas hoje estes cavaleiros da miséria não estavam apenas protegidos com as suas armaduras de barro, mas armados com fuzis e metralhadoras que ninguém sabia onde tinham arranjado. Só Cosme saberia e lhe explicaria tudo. Mas Cosme estava morto. E, mesmo, não havia tempo de perguntar nada. (CASTRO, 2003, p. 106).

João Paulo vê naquela batalha a materialização dos heróis do mangue, que ele havia imaginado em outros momentos. O menino enxerga naquele instante a oportunidade para lutar contra os homens do Estado que combatiam a permanência dos mocambos no mangue e estavam do outro lado da trincheira. Empolgado, ele ajuda a recarregar as armas que os cavaleiros da miséria utilizam. O conflito armado se encerra, deixando várias vítimas fatais, entre elas, João Paulo. A morte do protagonista não é somente o desfecho do enredo, ela representa de forma alegórica o apagamento de vários sujeitos pela desigualdade e exclusão social, existentes até os dias atuais na paisagem urbana do Recife.

A denominação de um tema é também um procedimento conclusivo da análise da narrativa, elaborada por Gancho (2006). A autora afirma que ao compreender os elementos estruturantes da narrativa literária, se faz necessário, a identificação do tema (uma ideia abstrata, com base no assunto), assunto (uma forma resumida do enredo) e mensagem (a ideia referente ao tema), sendo “mais fácil identificar primeiro o assunto, pois ele é mais concreto” (GANCHO, 2006, p. 38).

Veja o Quadro 13

Quadro 13 - Etapa conclusiva da análise da narrativa

Tema:	Paisagem segregada: o reflexo histórico das desigualdades sociais no Recife.
Assunto:	<i>Homens e Caranguejos</i> é um enredo que representa o cenário de exclusões sociais no Recife, na primeira metade do século XX. Uma história sobre as condições de sobrevivência das personagens dos mocambos, um tipo específico de moradia desse período, construído nas áreas de mangue e configurando-se como os espaços periféricos da cidade.
Mensagem:	As desigualdades sociais retiram da maior parte dos homens o direito de vislumbrar a mais do que a exclusão lhe permite.

Esse tema corresponde a sistematização da análise que foi realizada anteriormente, caracterizando uma interpretação possível dentre várias outras, que possam ser desenvolvidas através desse mesmo procedimento. O romance *Homens e Caranguejos* é uma alternativa didática para o professor sintetizar de forma crítica e lúdica algumas temáticas que revelam as explicações sobre os problemas históricos da desigualdade social no Recife.

3.4.4 - A utilização do romance *Homens e Caranguejos* em um procedimento pedagógico contra-hegemônico

Como já foi dito antes, os questionamentos do presente atualizam os problemas sociais que são representados pelo romance *Homens e Caranguejos*. No entanto, para compreender esses fatores históricos, se faz necessário um diálogo interdisciplinar com algumas categorias de análise da Geografia, que são utilizados por Castro e aparecem de forma alegórica no texto literário, destacando-se as seguintes concepções: migração; a relação homem e natureza; o sujeito e o seu lugar no mundo e o mundo do trabalho. O objetivo é apresentar uma abordagem didática que entrelace os homens e a paisagem do Recife, oferecendo uma linguagem acessível à compreensão dos estudantes de 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental.

A ideia é construir uma relação dialética de tempo e espaço entre as categorias da Geografia e os conceitos históricos de escravidão, modernidade e urbanização, configurando-se um arcabouço teórico que contribua na investigação da “temática significativa”. Nesse procedimento pedagógico os conceitos selecionados são úteis para visualizar os elementos que compõem o “tema gerador” *As desigualdades sociais do Recife* e relacioná-los com os processos históricos que são representados pelo romance *Homens e Caranguejos*.

A migração¹⁴ é um conceito que se aplica na compreensão dos deslocamentos humanos de um local para outro. Esse aspecto histórico é representado em *Homens e Caranguejos* pelas experiências de personagens (Zé Luís, Seu Maneca e Cosme), que se submeteram a um processo de êxodo rural e que interfere diretamente nos

¹⁴ Nas habilidades que a BNCC dirige aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, o tema da migração aparece no componente de História para os estudantes do 4º Ano, e no componente de Geografia é destinado aos estudos do 8º Ano.

questionamentos do protagonista do enredo, João Paulo. Ao longo da história, as sociedades que passaram por algum processo de urbanização experienciaram algum período de êxodo rural. E o maior exemplo de influência nesse processo é a Revolução Industrial, que incide na Inglaterra a partir do século XVIII. O historiador Eric Hobsbawm afirma em seu livro *A era das revoluções* (1977), que o desenvolvimento capitalista do século XIX corresponde a uma transformação desastrosa para os camponeses britânicos.

Mas do ponto de vista da industrialização, esses efeitos também eram desejáveis; pois uma economia industrial necessita de mão-de-obra, e de onde mais poderia vir esta mão-de-obra senão do antigo setor não industrial? A população rural doméstica ou estrangeira (esta sob a forma de imigração, principalmente irlandesa) era a fonte mais óbvia, suplementada pela mistura de pequenos produtores e trabalhadores pobres*. Os homens tinham que ser atraídos para as novas ocupações, ou – como era mais provável – forçados a elas, pois inicialmente estiveram imunes a essas atrações ou relutantes em abandonar seu modo de vida tradicional. A dificuldade social e econômica era a arma mais eficiente; secundada pelos salários mais altos e a liberdade maior que havia nas cidades. (HOBSBAWM, 1977, p. 66).

No período mencionado por Hobsbawm, os trabalhadores do campo sofreram com as estratégias de desestruturação das atividades tradicionais, que impossibilitaram a permanência desses sujeitos no espaço rural e contribuíram para o processo de migrações dos mesmos aos centros urbanos de produção industrial. De certo modo, as migrações que ocorreram ao longo do século XIX e do XX, se aproximam dessa ideia de desfavorecimento econômico de um espaço periférico, forçando o deslocamento de mão-de-obra barata para um centro de produção e reprodução da capital.

O processo de migração também ocorre quando uma massa de população se desloca por fatores sociais e em alguns casos, os fatores naturais potencializam essa decisão provocando uma mudança estrutural, como é o caso dos retirantes de *Homens e Caranguejos*. No século XX, não foi apenas a estiagem das chuvas no sertão e o seu clima seco que obrigou os sertanejos a se retirarem do seu local de origem e se deslocarem para outras regiões. Os fatores naturais acontecem e revelam os problemas estruturais existentes naquele local, como a concentração fundiária e as desigualdades sociais.

Então, as condições de migração narradas por Zé Luís, Seu Maneca e Cosme são representações de um contexto histórico específico da História Local do Recife e de outros lugares do Brasil. Não havendo uma estrutura social que permitisse a manutenção desses trabalhadores rurais em sua terra natal, eles são forçados a migrar para outros locais

do país. Durante o processo de industrialização brasileira, entre as décadas de 1930 e 1970, vários nordestinos se deslocaram para a região Sudeste.

Os sociólogos Ricardo Ojimo e Wilson Fusco realizaram um trabalho em conjunto sobre os processos migratórios que ocorrem na região Nordeste, resultando no livro *Migrações nordestinas no século 21: um panorama recente* (2015). No decorrer do estudo eles analisam a dinâmica atual das migrações e alegam que os processos migratórios ocorridos a partir do Nordeste são um fato central da história da industrialização do Brasil, no século XX.

As histórias das migrações nordestinas nos ciclos de borracha dos séculos 19 e 20 são bem conhecidas, assim como a atração do Sul Maravilha depois da instaurado o modelo de industrialização via substituição de importações na década de 1930. Mas a maior aluvião de migração para o Sudeste, especialmente para São Paulo, ocorreu no pós-guerra quando a expansão do desenvolvimento econômico-industrial exigiu maior integração com outros mercados nacionais. A consequente expansão e melhoria dos transportes terrestres (pois antes, a migração implicava longas viagens marítimas como lembra o “Peguei um Ita no Norte” de Luiz Gonzaga), no período em que a pressão demográfica crescia nas regiões mais pobres, facilitaram os conhecidíssimos fluxos de nordestinos para a terra prometida do Sudeste, os quais perduraram durante várias décadas.” (OJIMA; FUSCO, 2015, p. 5).

O Sudeste se tornou, no século XX, o foco de maior recepção desse fluxo migratório que ocorre em um movimento inter-regional. Porém, esta não foi a única opção e o Recife experienciou esse processo na produção do seu espaço urbano. Nessa cidade, nem todos os retirantes conseguiram ser inseridos nos postos de trabalho oferecidos, restando o abrigo nos manguezais e os recursos naturais oferecidos para construir suas habitações e a subsistência. A migração no romance é uma forma dialética de relacionar os aspectos históricos que estruturam as desigualdades sociais no Recife e em outros espaços.

O Recife teve no século XX um crescimento demográfico desproporcional a oferta de emprego, no qual se modernizou e não absorveu o contingente de pessoas que se tornaram livres da escravidão na cidade e no campo. As personagens do romance são representações da descendência desses homens “livres” que a República excluiu da participação política do país, mantendo as estruturas sociais do antigo regime e a prevalência dos preconceitos de raça, gênero e de classe, que solidificam em sua totalidade as desigualdades sociais existentes no Brasil. Em *Homens e Caranguejos*, essas personagens são excluídas do processo de urbanização da cidade e ocupam os mangues

com a construção dos mocambos, apresentando o contraste da paisagem urbana na primeira metade do século XX. Com a desocupação dos manguezais por meio de políticas de combate aos mocambos, vai haver uma ocupação das áreas de morros, e assim, a formação de uma nova paisagem de contradições a partir da segunda metade do século XX, que se configuram como a atual imagem do Recife, as favelas.

Tanto no contexto dos mocambos quanto no dos morros, o espaço urbano do Recife concentra uma imensa reserva de mão-de-obra barata, caracterizando o que Karl Marx (2011) define como exército industrial de reserva, são os desempregados que em tese estão “dispostos” ao mercado de trabalho. Além desses, são formados os contingentes de lumpemproletariados, que se utilizam de formas imediatas de sobrevivência. No livro *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, Marx (2011) analisa os acontecimentos históricos que ocorreram na França com o golpe de Estado realizado por Bonaparte III, em 1951. Nesse estudo, o autor caracteriza os sujeitos sociais que não fazem parte do proletariado e se envolvem nas atividades que desvalorizam a moral do trabalho.

Sob o pretexto da instituição de uma sociedade beneficente, o lumpemproletariado parisiense foi organizado em sessões secretas, sendo cada uma delas liderada por um agente bonapartista e tendo no topo um general bonapartista. *Roués* [rufiões] decadentes com meios de subsistência duvidosos e de origem duvidosa, rebentos arruinados e aventurecos da burguesia eram ladeados por vagabundos, soldados exonerados, ex-presidiários, escravos fugidos das galeras, gatunos, trapaceiros, lazzaroni [lazarones], batedores de carteira, pretidigitadores, jogadores, maquereaux [cafetões], donos de bordel, carregadores, literatos, tocadores de realejo, trapeiros, amoladores de tesouras, funileiros, mendigos, em suma, toda essa massa indefinida, desestruturada e jogada de um lado para outro, que os franceses denominavam la bohème [a boemia]; com esses elementos, que lhe eram afins, Bonaparte formou a base da Sociedade 10 de Dezembro. (KARL, 2011, p. 91).

O lumpemproletariado é uma categorização de grupos sociais, que estão à margem da disciplina do trabalho e se encontram em extrema pobreza. Segundo Nildo Viana (2017), esses indivíduos representam um excedente que não foi inserido nas relações de produção capitalista e “compõe uma nova classe social, marginal na divisão social do trabalho da sociedade capitalista, que é o lumpemproletariado” (VIANA, 2017, p. 10). A maior parte dos mocambeiros que ocupavam os mangues estavam ligados a esse fenômeno social. Nesse processo de marginalização de classes e grupos sociais, se desenvolve os trabalhos informais correspondentes à ocupação profissional da maior parte da população da cidade, que reside atualmente nos morros e favelas.

Com as novas formas de trabalho no atual contexto da globalização e a introdução de novas tecnologias, está ocorrendo o que os especialistas definem como uberização do trabalho. Essa é uma nova forma de exploração da mão de obra barata que se apresenta como alternativa flexível, sem formalidades e a facilidade de um trabalho, que insere as novas tecnologias na execução de suas atividades com o uso de aplicativos do telefone celular. Essa proposta neoliberal reformula a estrutura de superexploração do trabalho e estabelece níveis de renda financeira menores que o proletariado, formando um novo contingente de marginalizados no mundo capitalista. Os processos históricos são produzidos a partir de mudanças e continuidades e com base nessa compreensão, se entende o *modus operandi* da marginalização dos grupos sociais, que são “incluídos” na exclusão do neoliberalismo.

Entende-se assim, que o contexto de dificuldades enfrentadas pelas personagens de *Homens e Caranguejos* não é o mesmo, porém, a produção do espaço urbano é um processo contínuo de segregação e reprodução das desigualdades sociais. No romance, a destruição dos mocambos é uma representação verossímil da atuação do Estado no combate a essas moradias, durante a primeira metade do século XX, atendendo ao interesse dos grupos dominantes, que aterraram os mangues e produziram terrenos valiosos para a especulação imobiliária. Nesse cenário, o mangue reúne em si os homens que sobrevivem a partir da sua existência e a percepção de outros que pretendem obter lucros com a sua destruição. Essa relação antagônica dos homens com a natureza é outra experiência que se renova com o tempo na História do Recife, mas por um lado, a produção do espaço urbano da cidade permanece impactando na sobrevivência dos mangues.

Um dos exemplos nítidos de interferência direta a esse ecossistema foi a construção da Via Mangue, considerada a maior obra viária da cidade, que interferiu diretamente na área de preservação do Parque dos Manguezais, localizado na zona sul do Recife. Nessa área existe a comunidade Ilha de Deus, formada por pescadoras e pescadores, que retiram dessa atividade os recursos de subsistência. De acordo com Albuquerque e Gomes (2017, p. 48), a obra viária evidenciou “um novo direcionamento de produção do espaço na cidade do Recife, como ações e políticas públicas e construção de empreendimentos de grande porte em áreas tradicionalmente desvalorizadas”. Mesmo sendo um contexto diferente do século XX, a sobrevivência dos manguezais e dos homens que dependem diretamente da sua existência, continua a ser ameaçada pelos setores financeiros da construção civil. A imagem a seguir apresenta o início da contração da Via Mangue, em um anglo fotográfico que destaca o Parque dos Manguezais.

Fotografia 3 - Via Mangue em construção



Fonte: Wikipédia, 2020.

Além dos problemas ambientais provocados em uma escala local, recentemente o Recife e outras cidades litorâneas da Região Nordeste experienciaram os impactos de um crime ambiental de escala mais ampla, provocada pelo derramamento de óleo no mar, que atingiu diretamente a dinâmica de trabalho dos pescadores de Recife, contaminando os recursos naturais da atividade de pesca. As manchas de óleo poluíram os arrecifes, as praias e os mangues. De acordo com o especialista, o processo de recuperação dessas áreas é longo e demanda vários estudos para entender a gravidade da situação. Então, essas questões apresentam aspectos que envolvem a relação homem e natureza e consequentemente podem ser relacionadas com as imagens do romance *Homens e Caranguejos*.

A relação entre o contexto histórico dos mocambos e o tema *As desigualdades sociais no Recife*, indicam uma perspectiva de investigação sobre o processo histórico de urbanização da cidade e as suas contradições: a exclusão social; os problemas de habitação; as formas de inserção da população periférica no mundo do trabalho; a maneira como a cidade se relaciona com a natureza e outros temas que revelam o contraste da paisagem urbana do Recife. Com isso, se destacam outras questões geradoras que ampliam a problematização do “tema gerador”, acionando a relevância do diálogo entre professores e estudantes para sintetizar a “temática significativa”, a partir das questões que apareceram durante o processo de investigação.

Nesse sentido, professores e estudantes realizam uma leitura analítica do romance, embasada pelo “tema gerador” da investigação temática, buscando identificar de forma lúdica as imagens que representam determinadas categorias de análise,

ampliando o debate histórico. Sendo uma maneira de didatizar os temas que venham a ser apresentados em cada etapa da investigação, resultando em uma temática que sintetize essas questões. A escolha dessa temática é uma ação ética de denominar uma leitura histórica sobre a realidade local do estudante. Para concluir a investigação do tema *As desigualdades sociais no Recife*, serão apresentadas algumas possibilidades de intitulação da temática, relacionando as categorias que foram analisadas: *Segregação e desigualdades no espaço urbano do Recife* e *Urbanização desigual na formação histórica do Recife*.

Nesse sentido, o romance é um recurso didático que permite que o professor e os estudantes leiam as situações fictícias do enredo a partir das suas experiências com o espaço urbano da cidade, exercitando o pensamento histórico sobre os problemas sociais existentes na realidade. Caracterizando uma forma contra-hegemônica de construir um saber histórico sobre o Recife.

Desse modo, tanto a análise da narrativa (GANCHO, 2006) e a estrutura de sentimentos (WILLIAMS, 1989) são possibilidades metodológicas para que o professor e os estudantes realizem uma leitura dinâmica e propositiva de textos literários no processo de ensino e aprendizagem de História. Um trabalho sistemático de interpretação didática das ideias que foram formuladas em um determinado período e são identificadas na produção cultural. Através desses dois métodos de análise é possível construir um diálogo interdisciplinar com a Literatura e provocar a empatia dos estudantes com as questões históricas que o enredo aborda. Extrair dessa experiência de leitura crítica, a construção de uma temática significativa, conforme a perspectiva de Paulo Freire (2019). Essas são formas de investigação teórica que são úteis à elaboração de saberes propostos no currículo de História do Recife, sendo indicadas para outras propostas curriculares.

Considerações Finais

Por fim, conclui-se que as alternativas pedagógicas contra-hegemônicas são relevantes ao processo de ensino e aprendizagem de História devido aos objetivos de superar as formas de determinação dos currículos oficiais. São proeminentes por pensarem a prática educativa como uma ação política e socializante para a transformação da realidade. Os procedimentos educativos contra-hegemônicos visam problematizar as entrelinhas dos currículos e direcionar novas leituras para a prática de ensino. Com esse método é possível utilizar os Temas Contemporâneos Curriculares, os temas específicos

do componente curricular de História e de demais subsídios, como categorias de análise para o processo investigativo.

A questão fundamental deste estudo é refletir sobre um processo de ensino e aprendizagem de História, que redirecione as sequências didáticas e transforme os pontos de partida na construção de conhecimentos. O professor não indica temas, ele é responsável por mediar o processo educativo que gera temas a serem debatidos de forma dialógica. Desse modo, a investigação temática se configura como um instrumento de mediação pedagógica e o texto literário é um recurso didático para esse diálogo.

O sentido ético desse procedimento investigativo é o diálogo fundamentado na problematização, que provoque o pensamento dos que estão inseridos nesse espaço de debates. Um exemplo de outra prática dialógica pautada em uma atuação contra-hegemônica no seu espaço de realização é o *Teatro do Oprimido* (BÔAS, 2013). Um método elaborado na década de 1960 pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal¹⁵ para disponibilizar outra forma de trabalhar a arte cênica, como instrumento que insere os espectadores no protagonismo das encenações. Boal entendia que o teatro poderia dispor ferramentas para a construir o diálogo e não ser apenas um monólogo.

Por meio dessa técnica teatral, existe a intenção de despertar nos espectadores, que assistem as cenas, a possibilidade de atuar naquela situação fictícia e agir a partir das suas convicções. Esse método consiste em apresentar as situações de opressão que ocorrem no cotidiano e provocar no público as reações de interferência ou de convivência com os casos. Boal propôs um exercício para pensar a realidade através de um diálogo entre o teatro e as condições reais do cotidiano.

A relação dialógica entre o lúdico e a realidade se torna relevante para uma prática contra-hegemônica de qualquer esfera, quando se estabelece as possibilidades de pensar na transformação da realidade. O modo como Augusto Boal caracteriza as cenas do *Teatro do Oprimido* se aproxima da maneira como ocorrem as tramas de *Homens e Caranguejos*. Nessa perspectiva, é possível enxergar a obra do teatrólogo através da estrutura de sentimentos emancipatórios, que corresponde ao período geracional de Paulo Freire e Josué de Castro. A forma de produção cultural de Boal e Josué de Castro é realizada em um determinado período e se assemelham na maneira de enxergar as situações da realidade que estão inseridos.

¹⁵Rafael Litvin Villas Boas (2013) afirma que o teatrólogo Augusto Boal elaborou o *Teatro do Oprimido* a partir do contato com as Ligas Camponesas de Pernambuco, na década de 1960 e pouco tempo depois ocorreu o golpe militar. Sua proposta artística e seu envolvimento com os camponeses foram suficientes para ser incriminado pela ditadura militar e submetido ao exílio político.

Dessa forma, *Homens e Caranguejos* é uma alternativa lúdica para refletir sobre as situações de opressão que ocorreram em um momento histórico e na forma como podem ser enxergadas na atualidade, seja pela perspectiva das desigualdades sociais ou por outras abordagens. Então, a relevância de utilizar esse texto literário na investigação temática e conseqüentemente na construção de um saber histórico contra-hegemônico sobre o Recife, se dá pela sua capacidade lúdica de dialogar com a realidade e apresentar as situações de opressão que são suprimidas por outras interpretações históricas, além de ampliar a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem.

Para se realizar um processo de ensino e aprendizagem de História com vistas à consciência histórica, é necessário evitar o conformismo do trabalho pedagógico com sistemas de significação de tempos fechados e dogmáticos, com respostas sofisticadas sobre os fatos políticos de uma história tradicional. A BNCC tornou-se uma proposta limitada, que faz dos seus conteúdos históricos e métodos de ensino um caminho fechado em si. Então, é necessário um processo de ensino e aprendizagem de História, onde se discuta a estrutura de opressão produzida e reproduzida pelas forças de produção do capital. A BNCC exerce o mecanismo de regulação social (SEPULVEDA, 2012) e reproduz o processo de inclusão/exclusão apontado por Robert Castel.

Sendo assim, o professor pode, a partir dessas formas de elaboração dos saberes proposta por esse estudo, atuar de forma subversiva no intuito de construir práticas de ensino e aprendizagem de História, que estejam comprometidas com a produção de um conhecimento histórico contra-hegemônico. Esse objetivo será alcançado na medida em que os estudantes entenderem que eles exercem práticas de leitura do mundo a partir da consciência histórica. Nesse sentido, a interação com a leitura didática de *Homens e Caranguejos* e com as obras da cena mangue, indicam formas de ler a cidade e as diferentes experiências de Josué de Castro, Chico Science, Fred Zero Quatro, e como outros artistas e intelectuais realizaram uma descrição da paisagem do Recife. Do mesmo modo, cada estudante possui uma visão desse espaço e isso é parte do universo de possibilidade de consciência histórica.

Sendo assim, esse trabalho disponibiliza uma alternativa pedagógica para investigar juntamente com os estudantes o aprofundamento de temas que foram gerados a partir das suas inquietações. O professor auxilia os estudantes a entenderem onde se situa a visão de mundo deles na realidade histórica, construindo uma visão crítica sobre a estrutura social. Não existe uma hierarquia, apenas diálogos expansivos direcionados a transformação da realidade histórica e para construir a emancipação humana.

Referências bibliográficas

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ALBUQUERQUE, Mariana Zerbone Alves de; GOMES, Edvânia Torres de Aguiar. O jogo do poder na produção do espaço do Recife. **Revista Rural & Urbano**, v. 2, n. 1, p. 39-56, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ruralurbano/article/view/241039>>. Acesso em: 30 set. 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANDRADE, Manuel Correia de. Josué de Castro: o homem, o cientista e seu tempo. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 29, p. 169-194, 1997.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. **Do ufanismo edênico ao saudosismo heróico: ideologia e discurso geográfico no ideário nacional brasileiro**. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia. Brasília, 2013.

BÔAS, Rafael Litvin Villas. MST conta Boal: do diálogo das Ligas Camponesas com o Teatro de Arena à parceria do Centro do Teatro do Oprimido com o MST. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 57, p. 277-298, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rieb/n57/12.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2020.

BERNARDES, Denis. **O caranguejo e o viaduto**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

BEZERRA, Daniel Uchoa Cavalcanti. **Alagados, mocambos e mocambeiros**. Recife: Imprensa Universitária, 1965.

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

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** São Paulo: Cultrix, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos.** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera. **Didática: questões contemporâneas.** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880.** 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARDOZO, Joaquim. **Poesias completas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: _____; WANDERLEY, Luiz Eduardo W.; WANDERLEY, Mariangela Belfiore. **Desigualdade social e a questão social**. São Paulo: Educ, 2007.

CASTRO, Ana Claudia Veiga de. Figurações da cidade: um olhar para a literatura como fonte da história urbana. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 24, n. 3, p. 99-120, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/anaismp/v24n3/1982-0267-anaismp-24-03-00099.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CASTRO, Anna Maria de. Josué de Castro: o semeador de ideias. In. FERNANDES, Bernardo Mançano; GONÇALVES, Carlos Walter. **Josué de Castro: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 27 – 63.

CASTRO, Hebe Mattos de. História social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.) **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CASTRO, Josué. **As condições de vida da classe operária no Recife: estudos econômicos de sua alimentação**. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 2015.

_____. **Documentário do Nordeste**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1968.

_____. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Homens e caranguejos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1967.

_____. **Homens e caranguejos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A prática espacial urbana como segregação e o “direito à cidade” como horizonte utópico. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria. **A cidade contemporânea: segregação espacial**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 95-110.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FILHO, Djalma Agripino de Melo. Uma hermenêutica do ciclo do caranguejo. In: ANDRADE, Manuel Correia. [et al.]. **Josué de Castro e o Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 61-72.

FILMER, Paul. Tradução OLIVI, Leila Curi Rodrigues. A estrutura do sentimento e das formas sócio-culturais: o sentido de literatura e de experiência para a sociologia da cultura de Raymond Williams. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 14, n. 27, p. 371-396, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação, Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. São Paulo: Global Editora, 2013.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história!:** práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIOPPO, Christiane. Eugenia: a higiene como estratégia de segregação. **Educar em Revista**, n. 12, p. 167-180, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40601996000100015&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 26 mai. 2019.

GOMES, Flávio Sousa. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. Entre o Local e o Nacional: uma reflexão sobre as éticas de pertencimento e identidades sociais. In: **Seminário Perspectivas do Ensino de História**. Ouro Preto-MG, 2001. Disponível em: <http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/hp_hsg_lista_artigos.htm> Acesso em: 18 de janeiro de 2012.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 3. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

KOWARICK, Lúcio. **Capitalismo e marginalidade na América Latina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIMA, Jacqueline Cassia Pinheiro. **A pobreza como um problema social: As ações de Victor Tavares de Moura e Agamenon Magalhães nas favelas do Rio e nos Mocambos do Recife durante o Estado Novo**. Tese (Doutorado em Sociologia) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=29661>. Acesso em: 10 set. 2018.

LIMA, Luiz Costa. Os eixos da linguagem. São Paulo: Iluminuras, 2015.

LIRA, José Tavares Correia. O urbanismo e o seu outro: raça, cultura e cidade no Brasil (1920-1945). **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**. Rio de Janeiro: IPPUR, v. 1, n.1, p. 47 – 79, 1999. DOI: 10.13061/rbeur.v0i1.26. Disponível em: <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2014/03/lira-josc3a9-tavares-o-urbanismo-e-seu-outro-rac3a7a-cultura-e-cidade-no-brasil-920-1945.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MARX, Karl. O 18 de brumário de Luís Bonaparte. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MESQUITA, Gustavo. **Gilberto Freyre e o Estado Novo: religião, nação e modernidade**. São Paulo: Global Editora, 2018.

OLIVEIRA, Fernanda Martinez de. Inclusão social a partir do direito à moradia: programa Recife sem palafitas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**. v. 9 n. 44, p. 8 – 21, 2004. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/44033/42956>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

OJIMA, Ricardo; FUSCO, Wilson. Migrações nordestinas no século 21: um panorama recente. São Paulo: Blucher, 2015.

QUATRO, Fred Zero. **Caranguejos com Cérebro**. Recife, 1992. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/chicoscience/textos_manifesto1.html>. Acesso em: 24 ago. 2020.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano**. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular Ensino Fundamental – 1º ao 9º Ano: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**. Recife: Secretaria de Educação, 2019.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

SAMUEL, Raphael. “História local e história oral”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 9, n. 19, p. 219-243, 1989. Disponível em: <https://anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=22>. Acesso em: 21 mai. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

SEPULVEDA, Denize. Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: A homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6776>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SEVCENKO, Nicolau. **A literatura como missão**: tensões sociais e criação na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista Nupem**, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/526>> Acesso em: 10 jan. 2021.

SCHWARTZ, Stuart. Mocambos, quilombos e Palmares: a resistência escrava no Brasil colonial. **Estudos Econômicos**. São Paulo: IPE-USP, v. 7, n. esp., 1997, p. 61-88, 1987. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/157408-Texto%20do%20artigo-346624-1-10-20190425%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/157408-Texto%20do%20artigo-346624-1-10-20190425%20(1).pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2019.

SILVA, Fátima Aparecida. **Frente Negra Pernambucana e sua proposta de educação para a população negra na ótica de um de seus fundadores**: José Vicente Rodrigues

Lima – década de 1930. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza: 2008.

SOARES, Eliane Veras. Literatura e estrutura de sentimentos: fluxos entre Brasil e África. *Sociedade e Estado*, v. 26, n. 2, p. 95-112, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5592/5084>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

TELES, José. **Da lama ao caos: que som é esse que vem de Pernambuco?** (Coleção Discos da Música Brasileira). São Paulo: Edições Sesc São Paulo. 2019.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

TOMAZINI, Carla Guerra; LEITE, Cristiane Kerches da Silva Programa Fome Zero e o paradigma da segurança alimentar: ascensão e queda de uma coalizão? **Revista de Sociologia e Política**. v. 24, n. 58, p. 13-30, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782016000200013&script=sci_arttex>. Acesso em: 11 jan. 2021.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. ed. 2. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VIANA, Nildo. O alargamento da violência nas escolas e o regime de acumulação integral. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 4, n.7, p.4-23, 2017. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/157408-Texto%20do%20artigo-346624-1-10-20190425%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/157408-Texto%20do%20artigo-346624-1-10-20190425%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 set. 2020.

WAACK, Eduardo. **Daniel Aamot, a fotografia como instrumento de transformação social**. *Jornal O Boêmio*. 27 ago. 2018. Disponível em: <<https://jornaloboemo.wordpress.com/2018/08/27/daniel-aamot-a-fotografia-como-instrumento-de-transformacao-social/comment-page-1/>>. Acesso em: 18 set. 2020.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

