

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

OSILEIDE DE JESUS LIRA

**DALCÍDIO JURANDIR: UMA LEITURA DA CULTURA
CABOCLA PARAENSE E A EDUCAÇÃO**

**ITATIBA
2016**

OSILEIDE DE JESUS LIRA – RA 002201501086

**DALCÍDIO JURANDIR: UMA LEITURA DA CULTURA
CABOCLA PARAENSE E A EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luzia Batista de Oliveira Silva

ITATIBA
2016

37.014.53	Lira, Osileide de Jesus.
L745d	Dalcídio Jurandir: uma leitura da cultura cabocla paraense e a educação/ Osileide de Jesus Lira. – Itatiba, 2016. 146 p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Luzia Batista de Oliveira Silva.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Osileide de Jesus Lira defendeu a dissertação "DALCÍDIO JURANDIR: UMA LEITURA DA CULTURA CABOCLA PARAENSE E A EDUCAÇÃO" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 28 de novembro de 2016 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Adriel Gonçalves Oliveira
Examinador

Prof. Dr. Nilo Agostini
Examinador

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
Examinador

Às mulheres da minha vida: Carmelita,
Helloisa e Sophia que são meu começo e
minha continuidade.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desse trabalho só foi possível através da colaboração de pessoas especiais que fazem parte da minha trajetória. A todas manifesto a minha terna gratidão.

E de modo especial: a Deus pela minha vida, minha família e amigos.

A minha querida orientadora e amiga, Luzia Batista de Oliveira Silva, pelo carinho, pelo cuidado, pelo constante estímulo, mas acima de tudo pela competência em mediar e conduzir minhas experiências e aprendizado ao longo dessa jornada.

A todos os professores do programa de *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco que passaram por minha vida e deixaram significativas contribuições nos últimos anos.

À minha querida mãe, meu orgulho e minha inspiração, a guerreira que me ensinou como lutar sem perder a doçura e a esperança.

Às minhas irmãs e irmãos, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando, incentivando e, acima de tudo, acreditando no meu potencial, em especial as irmãs Clemilda e Lucinéia, que além do fraterno apoio emocional, me apoiaram financeiramente neste período.

Às minhas amadas filhas Helloisa e Sophia, amigas inseparáveis, de todas as horas, companheiras em todos os momentos, nas alegrias e nos momentos de muita ansiedade sempre ao meu lado, sussurrando, elogiando, comentando, na “sofrência” e na alegria, ajudando-me a superar obstáculos do percurso para chegar até a conclusão desse projeto idealizado e sonhado.

Aos meus familiares que durante o trabalho me acompanharam e me incentivaram e, sem dúvida, deixaram suas contribuições, cada um a seu modo. Meu muito obrigada a todos!

RESUMO

O trabalho objetivou discutir, analisar e avaliar as contribuições do escritor paraense Dalcídio Jurandir, especialmente, no que se refere à compreensão da Cultura Cabocla paraense e a educação no contexto sociocultural em que ela se constitui. Optou-se, como referencial metodológico, por uma leitura crítico-reflexiva do romancista Dalcídio Jurandir, com destaque para a obra *Marajó* à luz de Theodor W. Adorno, Walter Benjamin e Paulo Freire. O romancista paraense é autor de uma coletânea de romances, composta por dez obras denominadas de “*ciclo do extremo norte*”, em que ele se utiliza de narrativas em formato de romance para documentar a realidade sociocultural vivenciada pelo caboclo paraense. A opção pelo romance *Marajó* permitiu uma análise a partir do olhar de denúncia do autor sobre as injustiças e o silenciamento imposto à cultura dos vencidos sociais, no sentido de Walter Benjamin ou dos esfarrapados do mundo, no sentido de Paulo Freire, autores que denunciam os abusos dos usurpadores, os exploradores de terra, que segregam os pobres e, com isso, aliena-os. Jurandir intencionou alertar os trabalhadores almejando, com isso, que houvesse, por eles, uma tomada de consciência da realidade. Na discussão desses elementos mencionados, partiu-se do entrecruzamento de algumas considerações sobre o cenário sócio-histórico, cultural, estético e o processo de emancipação e autonomia humana, de acordo com os autores supracitados. Objetivou-se contextualizar e descrever a cultura cabocla paraense em seus principais aspectos e manifestações, enquanto elementos de produção histórico-cultural, e elemento de experiências formativas para as áreas da cultura e da educação.

Palavras-chave: romance *Marajó*, esfarrapados do mundo, emancipação e autonomia, experiência formativa, silenciamento.

ABSTRACT

This study aimed to discuss, analyze and evaluate the Paraense writer's contribution Dalcídio Jurandir, especially with regard to the understanding of Pará Cabocla Culture and education in the socio-cultural context in which it is constituted. For this discussion, it was decided, as a methodological framework for a critical-reflective reading of the novelist Dalcídio Jurandir, highlighting the Marajó work in the light of Theodor Adorno, Walter Benjamin and Paulo Freire. The Paraense novelist is the author of a collection of novels, composed of ten works called "the Northern End Cycle" in which he uses narrative in a novel format to document the socio-cultural reality experienced by the Paraense Caboclo. In this work, the option for romance Marajó allowed an analysis from the author to look at the injustices and the silence imposed on the culture of social losers, Walter Benjamin or Paulo Freire, denouncing the abuses of the usurpers, land explorers, segregating the poor and thereby alienating them. Jurandir proposed alerting workers with this, there was, for them, a reality of awareness. For the discussion that will be made throughout this work, it started with the crossing of some considerations on the socio-historical background, cultural, aesthetic, and the process of emancipation and human autonomy, made by the aforementioned authors. Aiming to contextualize and describe the cabocla Paraense culture in its main aspects and manifestations, as a historical and cultural elements of production, and element of formative experiences in the areas of culture and education.

Key words: romance Marajó, tattered world, emancipation and autonomy, formative experience, silencing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Colagem de fotos do autor Dalcídio Jurandir em fases diferentes de sua vida.....	91
Imagem 2: Capa ilustrativa da primeira versão do livro Chove nos campos de Cachoeira.....	100
Imagem 3: Capa ilustrativa da primeira versão do livro Marajó	101
Imagem 4: Capa ilustrativa da primeira versão do livro Três casas e Rio.....	101
Imagem 5: Capa ilustrativa da primeira e segunda versão do livro Belém-do-grão-Pará.....	102
Imagem 6: Capa ilustrativa da primeira versão do livro Passagem dos Inocentes.....	103
Imagem 7: Capa ilustrativa da primeira versão do livro Primeira Manhã.....	104
Imagem 8: Capa ilustrativa da primeira versão do livro Ponte do Galo.....	105
Imagem 9: Capa ilustrativa da primeira versão do livro Chão de Lobos.....	106
Imagem 10: Capa ilustrativa da primeira versão do livro Os Habitantes.....	107
Imagem 11: Capa ilustrativa da primeira versão do livro Ribanceira.....	108
Imagem 12: Capa ilustrativa da primeira versão do livro Linha do Parque.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
MEMORIAL	14
PARTE 1 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	30
1.1 WALTER BENJAMIN E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	30
1.2 THEODOR ADORNO E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO	35
1.3 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA.....	44
PARTE 2 - CULTURAS BRASILEIRAS: CONCEITOS, CARACETRÍSTICAS E POLARIZAÇÕES	57
2.1 CONCEITOS DE CULTURA.....	57
2.2 CARACTERÍSTICAS DAS CULTURAS BRASILEIRAS	63
2.3 CULTURA COMO POLARIZAÇÃO, INSTRUMENTO, MASSIFICAÇÃO E RESISTÊNCIA.....	66
PARTE 3 - CULTURA CABOCLA PARAENSE E A ESCOLARIZAÇÃO MODERNA	68
3.1 CULTURA CABOCLA PARAENSE	68
3.2 ESCOLARIZAÇÃO MODERNA, SILENCIAMENTO E REESCRITA DA CULTURA CABOCLA PARAENSE	71
3.3 CARIMBÓ NA CULTURA CABOCLA PARAENSE	85
PARTE 4 - DALCÍDIO JURANDIR E O ROMANCE DE FORMAÇÃO DO BRASIL	92
4.1 VIDA E OBRA DE DALCÍDIO JURANDIR	93
4.2 SOBRE AS OBRAS DE DALCÍDIO JURANDIR.....	100
4.3 ROMANCE DE FORMAÇÃO DO BRASIL EM JÓAO GUIMARÃES ROSA E DALCÍDIO JURANDIR: ANÁLISES A PARTIR DE WILLI BOLLE	111
PARTE 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA OBRA MARAJÓ	124
5.1 CENÁRIO LITERÁRIO E EDUCACIONAL DO BRASIL E A ESCRITA DE DALCÍDIO JURANDIR.....	124
5.2 ATUALIDADE DA OBRA DE DALCÍDIO JURANDIR	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146

INTRODUÇÃO

“[...] eu continuo o mesmo de Gurupá! Cultivando a ironia, as mesmas insatisfações, os mesmos desejos de arte, com a clara consciência de participar em tudo que for a serviço do progresso humano, da cultura humana da espécie humana [...]”

(D. JURANDIR, 1932).

Adentrar na escrita de Dalcídio Jurandir com o intuito de entender a cultura Cabocla paraense, com a sensibilidade do olhar de quem busca entender não só sua gente, suas origens – não apenas regionais – mas, também, a nossa brasilidade, aí, contida, não é uma proposta simples, porém, por isso mesmo, imensamente enriquecedora. Escolhemos, para essa imersão cultural, a obra *Marajó (1947)*, de Dalcídio Jurandir, na qual buscamos analisá-la dando ênfase à cultura cabocla paraense e a educação. Para essa análise, focamos no contexto sociocultural em que a obra foi escrita, numa tentativa de compreender como os elementos dessa cultura estão constelados para constituírem a Cultura Cabocla paraense.

Os **problemas** que nortearam esta Dissertação, foram: Por que pesquisar uma obra de um autor do extremo norte numa instituição do sudeste do país? Qual a importância da escrita de Dalcídio Jurandir para a educação paraense? Quem foi Dalcídio Jurandir e qual a sua importância para a literatura brasileira? Por que trabalhar, estudar, analisar na educação, um romancista? Na tentativa de validar as propostas, partimos de um referencial metodológico, de uma leitura crítica reflexiva da escrita de Dalcídio Jurandir, em especial, da obra *Marajó* à luz de Adorno, Benjamin e Freire, entrecruzando, nela, as leituras dos autores, especialmente os aspectos que colocavam a descoberto os vencidos da história e ou os esfarrapados do mundo, presentes nesse romance que analisamos de acordo com Benjamin e Freire. Também buscamos fazer uma convergência de olhares entre Adorno e Freire referentes às leituras a respeito de uma educação para a liberdade, com foco na emancipação e autonomia pela educação e cultura, denunciados na escrita de Dalcídio.

Entender o contexto social e histórico em que se desenvolve o processo de constituição identitária cultural de um grupo é fundamental para se pensar nas possíveis possibilidades de emancipação e fortalecimento da identidade coletiva e individual de um povo. Para se alcançar esse objetivo, é necessário perceber a história com a sensibilidade do olhar de quem viveu, sentiu e registrou, com sua percepção estética e a poesia da dor, esse contexto. E buscando esse olhar de sensibilidade estética e, ao mesmo tempo crítico, propomo-nos uma leitura da cultura cabocla paraense na escrita do romancista Dalcídio Jurandir. Para essa leitura, buscou-se autores fundamentais para essa discussão: Adorno, Benjamin e Freire.

O trabalho foi dividido em cinco partes sequenciais. Antes de entrar na análise do contexto sócio-histórico da cultura cabocla paraense, nas obras de Dalcídio Jurandir, narramos inicialmente o processo que nos trouxe até esta pesquisa, o memorial da pesquisadora, que narra os primeiros passos da sua trajetória, as dificuldades encontradas e superadas ao longo dos anos até o momento de iniciar a escrita da dissertação. A narrativa compreende desde as origens familiares, as experiências profissionais, a busca pelo mestrado, a mudança de estado e consequente mudança de perspectiva e olhar sobre o mundo, até as oportunidades surgidas graças à experiência adquirida de outras leituras a partir do mestrado.

Na primeira parte, apresentamos os principais autores que embasaram a pesquisa: Walter Benjamin, Theodor Adorno e Paulo Freire; Benjamin, com o processo da experiência formativa; Adorno, com a educação como processo Formativo e Freire com a educação para a autonomia e prática da liberdade.

Na segunda parte, fizemos uma breve retrospectiva da vida e obra de Dalcídio Jurandir, trazendo elementos que atestam sua importante contribuição para a educação, cultura e literatura brasileira, reconhecido, atualmente, como o maior romancista do Norte do país; autor que traz, em suas narrativas romanescas, a essência da cultura cabocla paraense, marginalizada e silenciada pelas elites burguesas locais.

Na terceira parte, damos sequência ao trabalho dissertando sobre os conceitos de cultura brasileira para contextualizar e entender a cultura cabocla paraense, na tentativa de compreender suas características e caminhos percorridos,

historicamente, até os dias atuais. O foco foi para os instrumentos ideológicos utilizados ao longo da história, para o silenciamento, imposição e dominação cultural, como, também, à escolarização e os mecanismos jurídicos aplicados na proibição de manifestações culturais genuinamente caboclas, como o Carimbó.

Na quarta e última parte, trazemos o conceito de Romance de Formação como referência literária na obra de Dalcídio Jurandir, tendo como referência de análise e compreensão, Willi Bolle, na sua obra sobre Guimarães Rosa com o romance de formação social do Brasil, para concluirmos o trabalho, apresentamos o cenário em que Jurandir escreveu, dando ênfase à atualidade de sua obra com a análise do romance *Marajó*. Justificamos ter escolhido essa narrativa devido a algumas características dela que a diferenciam dos outros nove romances do “ciclo do extremo norte”, e encerramos tecendo as considerações finais como corolário de tudo o que foi lido, pesquisado e analisado referente ao autor de *Marajó* e de forma simples, um testemunho de nosso aprendizado como pesquisadora.

MEMORIAL

“Sempre se vivencia apenas a si mesmo, diz Zaratustra ao término de sua caminhada”.
[W. BENJAMIN, 2009, p. 24].

Apresento um pouco da trajetória de vida da mestrande Osileide de Jesus Lira (1980), no intuito de possibilitar ao leitor desta pesquisa, entender, sob que olhar e contexto, eu desenvolvi essa dissertação.

Com esse pensamento do filósofo Walter Benjamin, inicio meu memorial acadêmico, trabalho que me força a mergulhar e refletir sobre a minha história, reler minha própria trajetória. Repensar minha própria história, na perspectiva de memorial, é buscar uma versão de leitura e escrita que possa ser lida por mim, mas, também, por qualquer leitor que se interesse pelo meu trabalho. Penso que isso o torna muito mais complexo pelo fato de eu escrever sobre quem sou sem me permitir exageros ou fantasias e, ainda, buscar poesia na narrativa de minha trajetória vivida até aqui.

Inicialmente, farei uma breve introdução referente ao lugar de onde eu venho, quais são minhas origens, familiar e regional, com o objetivo de situar o leitor no tempo e espaço. Posteriormente, eu o porei a par da minha trajetória de vida utilizando, como coluna dorsal, meu caminhar profissional, para, finalmente, culminar com os meus primeiros passos na elaboração da dissertação de mestrado.

Meu nome é Osileide de Jesus Lira, nasci em 13 de dezembro de 1980, no estado do Pará, hoje, região rural, da cidade de Rondon do Pará, mas que, na época, pertencia à cidade de São Domingos do Capim, próxima a Belém, capital do estado. Sou a sétima filha de nove irmãos (quatro homens e cinco mulheres), filha de agricultores analfabetos que migraram do Sudeste – Espírito Santo e de Minas Gerais – para o Norte – Pará – em busca do sonho de encontrar terras férteis e baratas para recomeçarem a vida. Sonho frustrado pela inabilidade de meu pai, Eugênio Lira, para administrar o que conseguia conquistar. Após alguns anos difíceis de trabalho com a terra, morando no campo, meus pais conseguiram fixar moradia

na cidade de Jacundá, em 1981, onde minha mãe, Carmelita de Jesus Lira, passou a ser lavadeira doméstica e, alguns anos depois, conseguiu um trabalho de servente – merendeira na rede estadual de ensino. A convivência no espaço escolar propiciou para ela uma visão da importância do estudo na vida do ser humano, visão que ela transmitiu aos seus filhos com muita determinação. Minha mãe, uma senhora analfabeta no mundo dos códigos linguísticos, mas com doutorado em vida, sabia que o máximo que ela poderia fazer era garantir, aos 9 filhos, condições de sobrevivência básica, vendo, na escolarização deles, a possibilidade de uma vida menos sofrida que a dela. Lembro-me das suas palavras, repetidas, diversas vezes: “a única herança que posso lhes deixar é a educação”. Com essas palavras, ela se referia à escola como possibilidade de uma vida melhor que a que ela tinha. Isso me traz à lembrança o ensaio do Benjamin *Experiência e Pobreza (2008)*, que traz, já no início, a parábola do velho que, no leito de morte, conta aos filhos sobre um tesouro escondido nas vinhas.

A vida não era fácil, tínhamos pouco, éramos felizes, pois como minha mãe costuma dizer: “O pouco com Deus é muito”. E assim, a vida seguia. Aos 5 anos de idade, (1986) fui alfabetizada por minha irmã Cleonice, que era professora leiga, sem formação específica para o magistério. Nessa época, não havia classes de educação infantil no município de Jacundá, no sistema público de ensino; havia apenas o ensino fundamental (de oito anos de duração). Há, atualmente, ensino fundamental de nove anos, alterado pela lei 11.274-06, o qual admitia o ingresso dos alunos na escola a partir dos 7 anos de idade. Por esse motivo, apesar de alfabetizada, tive que aguardar até 1988 para começar, formalmente, a estudar na escola estadual Hamilton Bezerra de Souza, que possuía apenas 2 salas de aula, 2 banheiros e 1 cozinha, mas que me dava muito prazer nela estudar, pois, além de possuir um pátio gramado enorme, tinha minha mãe como merendeira, o que tornava aquele espaço um dos melhores do meu dia a dia. Até o final do ensino fundamental, estudei em escolas onde minha mãe trabalhava, o que, de certa forma, dava à escola um ar familiar. Chamávamos a professora de tia e a ela devíamos o mesmo respeito que a uma pessoa mais velha da família. Isso teve um lado negativo, pois, quando precisei mudar de escola, senti, exageradamente, a ausência do que esse ambiente me

proporcionava. Hoje, quando reflito sobre esse momento da minha vida, imediatamente, me vem à mente a crítica de Freire no livro *Professora sim, tia não cartas a quem deseja ensinar (1997)*, em que ele esclarece a necessidade de se romper com a postura ideológica de submissão aos interesses e valores burgueses a que a profissão de professor se submete, instaurando um ciclo vicioso de não contestação e submissão ao sistema capitalista.

Converte a tarefa de ensinar num que-fazer de seres pacientes, dóceis, acomodados, porque portadores de missão tão exemplar que não pode se conciliar com atos de rebeldia, de protesto, como greves, por exemplo. A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica. (FREIRE, 1997, P.10).

Já na escola Maria da Glória Rodrigues Paixão, estudei do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, o curso de Magistério, na modalidade intensiva modular com professores que vinham de Belém. Esse sistema de ensino nos possibilitou ter aulas regularmente, com professores que, além do conteúdo ministrado, nos traziam experiências culturais genuinamente paraenses. Penso que é necessário esclarecer que a região sudeste do Pará, em que moramos, diverge, culturalmente, (culinária, sotaque, etc.) da região metropolitana de Belém. Alguns fatores, como as enormes dimensões territoriais do Pará (1.248.000 km²), o segundo maior estado do país, em extensão; a precária malha viária estadual interna e consequente dificuldade de mobilização, somada à grande migração de outros estados, principalmente, do Sul e Sudeste do país para essa região com o objetivo de explorar os recursos naturais dela, principalmente, a madeira, contribuíram para constituição de uma cultura híbrida, dissolvida e, por isso, com poucas influências da cultura paraense de raiz.

Durante todo esse período, que vai da minha adolescência até o início da vida minha adulta, ajudava a minha mãe no trabalho quando ela não se sentia bem e, nos últimos anos, substituía alguns professores que, por um motivo ou outro, precisavam se ausentar. Julgo oportuno dizer, neste momento, que cinco (5) dos meus irmãos são professores, nas áreas de exatas e humanas; três deles – Clemilda, Cleonice e Eugenio – professores de matemática, Cleuzemir professora de Ciências Biológicas

e Lucinéia professora de Língua Portuguesa, somos seis seis (6) somando-se eu como professora.

É relevante o fato de que a nossa formação como educadores foi fruto de políticas públicas de expansão educacional do governo federal através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 de 1996, mais especificamente no que determinava o artigo 62: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública”. A partir do que estabelecia esse artigo, os municípios passaram a investir e oportunizar, aos professores da rede pública municipal – entre eles, meus irmãos – o acesso aos cursos de licenciatura nos períodos de férias em regime intervalar intensivo.

No final de 1998, resolvi prestar vestibular para pedagogia na universidade Federal do Pará, mas sem muitas expectativas de aprovação, haja vista que o curso de ensino médio, magistério, não contemplava, em sua grade curricular, disciplinas básicas, cobradas no referido exame. Aprovada na 1º fase, preparei-me para 2º fase classificatória, com dois dias de prova; ambas realizadas em Marabá, onde havia um campus da UFPA, hoje, é a sede da recém-inaugurada UNIFESSPA. O inesperado: no dia da realização da prova, meu pai, já hospitalizado, após ter um enfisema pulmonar, veio a falecer, o que me desestruturou emocionalmente. Mas, mesmo abalada emocionalmente, concluí o seletivo e consegui aprovação. Numa análise superficial, apressada essa atitude poderia ser definida como resiliência, mas eu a classifico como imaturidade da idade, já que, aos 18 anos tudo a vida tem um ritmo diferente, eu diria.

Em março de 1999, mudei-me para Marabá, onde iniciei o curso de pedagogia, no turno da manhã. Recordo-me do olhar de minha mãe que foi me levar a Marabá. Tinha, ao despedir-se de mim, os olhos marejados de lágrimas, e eu, ao vê-la partir, de volta para Jacundá, senti um nó na garganta que denunciava o choro que eu prendia para parecer forte e não desabar em lágrimas. Pelo fato de o curso funcionar no período da manhã, não era fácil conseguir emprego. Por isso, passei o primeiro ano sendo sustentada, financeiramente, por minha mãe, o que não era fácil

para ela, que era servente de escola. No ano seguinte, consegui meu primeiro emprego, auxiliar de secretaria, em uma escola de um bairro distante do centro de Marabá, a EMEF Heloísa de Souza Castro - Liberdade, onde aprendi a realizar o trabalho de secretária escolar; espaço de trabalho que foi fundamental para meu amadurecimento profissional naquele período da minha vida por ter sido, de fato, minha primeira experiência remunerada, com vínculo trabalhista. Além disso, era uma escola de periferia com poucos recursos financeiros e humanos, e que recebia pouca atenção do governo municipal, o que não nos dava nenhuma opção além de trabalhar dobrado para dar conta das demandas do setor. Infelizmente, não há, ainda hoje, alteração significativa da situação do quadro educacional no que diz respeito à valorização da educação. Na mesma escola, no final do ano, passei a dar aulas de educação física para turmas do 6º ao 9º ano. Por cursar Pedagogia e ter o curso normal de magistério, fui remanejada de função, extraoficialmente, pois não mudaram meu contrato, nem o contracheque, somente a função exercida. A mudança de função aconteceu por necessidade extrema, pois o professor que ocupava a vaga não pode continuar as aulas por incompatibilidade de horários, e o governo municipal não iria contratar um professor de educação física para concluir o ano letivo naquela unidade escolar, deixando a resolução dessa questão para a direção escolar. Isso não me trouxe aumento do meu salário, mas enriquecimento em prática de sala de aula. E por ser uma comunidade de periferia, pude aprender muito com aqueles jovens de realidade tão sofrida e marginalizada, pois, apesar de ser uma realidade comum para mim, me trouxe a possibilidade de olhar de fora. Como era contrato, no final do ano, ele venceu e não foi renovado.

No ano seguinte (2001), não consegui emprego, fato que coincidiu com uma greve longa na UFPA, que durou, praticamente, o ano todo. Por isso, pude voltar para minha casa em Jacundá, para o conforto do convívio familiar. Em fevereiro de 2002, consegui uma carga horária em uma escola particular, onde iniciei o ano letivo, mas, infelizmente, não pude me manter lá, pois enfrentava uma gravidez de alto risco, de minha primeira filha, Helloisa que, graças a Deus, nasceu saudável. Mas foi um ano de muitos prejuízos acadêmicos. A Universidade Federal do Pará retornava da greve (2001) e elaborou um calendário de reposição das aulas em que se cursava

um número de disciplinas equivalente há 3 semestres, mas, pelo motivo já mencionado, não pude cursá-lo. Nesse período, mudei-me com meu companheiro para Anapú na Transamazônica, onde o campus mais próximo era Altamira. Lá, passei a cursar, no período intervalar (intensivo), as disciplinas que eram ofertadas, ora em Altamira, ora em Vitória do Xingu, Medicilândia, Uruará. Quando as disciplinas eram oferecidas, eu me matriculava. Precisava concluir o curso, pois tinha uma família para ajudar financeiramente. Mesmo sem concluir o curso, consegui trabalho no município, pela carência de profissionais formados. Inicialmente, supervisora, depois, vice-diretora. Período profissional muito delicado, pois, além da inexperiência na função, o preconceito dos colegas por não ser do município, e ainda a politicagem muito presente na escola, eram os principais problemas a enfrentar. Apesar de terem sido anos difíceis, foram muito enriquecedores.

Anapú, no Pará, é município de uma região de conflitos por terras, madeiras e também é uma cidade com estruturas mínimas de saúde, educação, lazer etc. Por isso, a escola em que fui lotada – a EMEF Maria das Dores – recebia, naquele período, toda clientela de alunos da cidade: do pobre ao rico, trazendo reflexos ampliados das relações sociais da cidade para dentro da escola. A escola era o palco de disputas políticas, religiosas e financeiras pelas autoridades municipais.

Em 2005, o assassinato da missionária irmã Dorothy Stang altera toda a rotina da cidade de Anapú que, a partir desse acontecimento, ganha projeção nacional e internacional. Esse assassinato traz à tona todo o cenário de barbárie dos conflitos agrários do país e, junto com ele, outros inúmeros assassinatos não que não foram divulgados pela mídia, mas que a própria Dorothy tentou denunciar. É a história silenciada dos vencidos, denunciada por Benjamim. Junto com a missionária, silencia-se o sonho de estabelecer uma política de desenvolvimento sustentável daquela região da Amazônia. Além disso, sua morte trouxe reflexos econômicos para a cidade, que tinha sua economia baseada na extração ilegal de madeira. Com esse acontecimento e os olhos do país e do mundo voltados para essa região, o governo federal enviou para cidade soldados do Exército para garantir a estabilidade do local que, naquele momento, parecia um barril de pólvora pronto para explodir. Com a presença do Exército, as atividades ilegais de extração de madeira ficaram

suspensas, e a cidade em grave crise financeira. Nesse momento, sem grandes perspectivas de estabilidade econômica, começamos a planejar nossa volta a Jacundá, onde nossos familiares residiam.

Nesse mesmo ano, finalmente, conclui a grade de disciplinas que eu queria e passei a construir meu projeto de TCC, intitulado “*A indisciplina no espaço escolar, um estudo de caso da EMEF Maria das Dores*”, orientado pela professora doutora da UFPA, Mara Rita Duarte, uma mulher incrível que, com toda a sua sensibilidade, seriedade e competência, me conduziu na fase final de minha graduação. Em minha pesquisa de campo, tive a felicidade de trabalhar no local em que realizei minha coleta de dados, na escola Maria das Dores, como supervisora e vice diretora, tendo a oportunidade de vivenciar, intimamente, o espaço em que se constituíram as relações que me propus a investigar, o que, em linhas gerais, me possibilitou uma segurança maior para construí-las. Em janeiro de 2006, defendi o projeto e fui diplomada.

Ainda em 2005, fui aprovada no concurso para professora de série inicial, no município de Jacundá. Em março de 2006, comecei a trabalhar com uma turma de alfabetização na EMEI Serginho Correia. Não completei o 1º trimestre com a turma, pois, pela inexperiência com crianças de 6 anos, solicitei o remanejamento para uma turma de 4ª série em outra unidade escolar. Turma difícil, composta, quase que totalmente, por alunos repetentes, desmotivados, de comportamento agressivo. Mas, como era um público de adolescentes e o foco do meu projeto de conclusão do curso de pedagogia foi a “indisciplina escolar”, consegui realizar um bom trabalho com a turma, obtendo quase 100% de aprovação no final do ano letivo. Nesse mesmo ano, final de 2006, houve outro concurso no município de Jacundá, na área de Supervisão pedagógica. Prestei-o e fui aprovada.

A passagem da função de professora para a de coordenação pedagógica não foi uma decisão fácil. Eu resistia muito para sair do espaço em que eu me sentia absolutamente confortável – a sala de aula – para exercer uma função vista como posição política, como um cargo de confiança da administração pública municipal. Ainda que o meu ingresso na função se dava pelo concurso público. Após muita reflexão e movida pelo desafio e possibilidade de fazer parte de uma mudança de

postura dos coordenadores do nosso município, assumi o concurso de coordenador pedagógico e nova função no quadro educacional de Jacundá.

Iniciando 2007, na função de coordenadora de duas escolas do Fundamental I (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos): a EMEF Paulo Germano e a EMEF Wanderlina Lopes. Dividia a minha jornada semanal em dias alternados, totalizando 20 horas para cada escola. O trabalho foi difícil, pois a cultura que se tinha no município, sobre o trabalho do coordenador pedagógico, era totalmente distante do que aprendemos dentro da universidade. Esperavam que o coordenador vivesse exclusivamente para o trabalho pedagógico daquela escola, exercendo múltiplas funções, desde ajudante de sala de aula a inspetor de corredor da escola. Além do que, o mesmo deveria possuir “talento nato” para decoração e artesanato. Hoje, construímos outra perspectiva do trabalho do coordenador no município, que desempenha a função de formador, orientador e suporte pedagógico do trabalho do professor.

Em 2008, antes do início do ano letivo, fomos convocados – coordenadores concursados – para planejar e ministrar a jornada pedagógica inicial da educação em Jacundá, com a presença dos professores do meio urbano e rural. Organizamos as palestras, reformulamos, juntamente com os professores, conteúdos e definimos o diagnóstico inicial¹. Nesse ano, fui lotada apenas em uma escola, a EMEF Wanderlina Lopes, onde pude realizar um trabalho mais concreto e voltado para a formação e o suporte aos professores, ano também que realizei o concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC -PA) para técnico em educação (nomenclatura que foi alterada para especialista em educação) e fui aprovada. Em novembro, passei a trabalhar também na EEEM Irmã Dorothy Stang, onde desenvolvi a função de coordenação no turno noturno. Nesse mesmo ano, em uma parceria da escola de gestores – Instituto de Ciência da Educação - (UFPA), com a SEMED (Secretaria municipal de educação de Jacundá), foi ofertado o curso de especialização em gestão escolar, para coordenadores e diretores, modalidade

1 Processo que consiste na realização de atividades avaliativas diagnósticas, no início de cada ano letivo, pelos professores, no intuito de verificar os conhecimentos prévios dos conteúdos com os alunos em relação a cada disciplina.

semipresencial, na qual fui selecionada. Nesta pós-graduação, desenvolvi, como trabalho de conclusão, a coordenação e elaboração do Projeto Político Pedagógico da EEEM Irmã Dorothy Stang, inaugurada no final de 2008, mas passando a funcionar, de fato, com conselho próprio, em 2009.

No período de 2009 a 2012, exerci a presidência do Conselho Escolar da EEEM Irmã Dorothy Stang. Tive muita dificuldade, pois o recurso financeiro era irrisório diante das demandas e necessidades financeiras da escola, além da dificuldade para exercer, participativamente, essa função. Partia do princípio de que os conselhos escolares são instrumentos de participação coletiva, por isso, todas as categorias da comunidade escolar devem ter voz e participação ativa. Mas, na prática, isso não acontece por diversos motivos, principalmente, pela ausência da cultura na participação das decisões sobre o que acontece dentro da escola. A escola é vista como uma instituição distante da realidade das famílias a que atende.

Neste entremeio de mandato de conselho escolar, em maio de 2011, nasce minha segunda filha, a apaixonante Sophia, que trouxe uma nova realidade para mim e Helloisa, com uma diferença significativa de oito anos de idade entre elas. Foi um recomeço que trouxe uma perspectiva diferente para nossas vidas. Iniciamos, com o nascimento dela, um novo ciclo das nossas vidas.

Em 2012, passei a trabalhar na EMEF Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, na função de orientadora pedagógica, escola conhecida como uma das piores do município, fama construída pela estrutura sucateada, alunos de comportamento indisciplinado oriundos de bairros muito carentes, professores insatisfeitos etc. Nessa escola, tive a oportunidade de desenvolver um bom trabalho com minha amiga e parceira de trabalho e profissão, Luciana Rodrigues, na função de coordenadora. Desenvolvemos diversos projetos nessa escola, como o *Projeto conselho de classe*, *Projeto líder de turma*, *Projeto raças*, *Projeto dia do estudante*, *Projeto recreio dirigido*, dentre outras ações. Foi nesse espaço que tive o meu primeiro contato com o *Projeto Superação*, implantado na escola, no ano de 2011, com o objetivo de minimizar, no município, os números de distorção idade-série, que são gritantes; projeto que me chamou a atenção pela estrutura teórica e pelo comprometimento dos professores com o mesmo. Chamou-me a atenção também por ter, como

clientela, alunos avaliados pelo corpo docente da escola como indisciplinados, desmotivados, com sérias dificuldades para assimilar os conteúdos ministrados. Esse foi um ano desafiador, não apenas pelo exercício de uma função nova, a de orientação pedagógica escolar, mas, também, pelo panorama que a escola apresentava, já descrito.

A EMEF Raimundo Ribeiro de Souza foi uma experiência que me aproximou do olhar do aluno para o professor, por ser a função de orientação escolar a que desenvolve o trabalho com o acompanhamento direto do aluno e seus responsáveis legais. Tive a oportunidade de rever e exercitar a minha sensibilidade para questões que, até então, tinham sido, muitas vezes, ignoradas por mim ou vistas apenas em sua superficialidade. Essas questões, em muitos casos, me trouxeram a dimensão da nossa impotência em intervir em questões familiares de nossos alunos. Eram dias em que retornava para casa exaurida, sem vontade de voltar para a escola, no dia seguinte. Questões que, com certeza, modificaram a percepção do meu olhar para com o outro. Mas, no final do ano, pensei: “Ano que vem faremos mais, será um ano melhor”.

No ano seguinte, 2013, fui lotada em outra escola, a EMEF Rosália Correia, onde o projeto não era desenvolvido, uma escola considerada de elite entre as escolas públicas municipais. Localizada no centro da cidade, possuía uma boa estrutura física e recebia uma estudante que, na sua maioria, possuía condições dignas de sobrevivência, sem traços comuns aos da clientela da escola Raimundo Ribeiro. Meu trabalho, como orientadora, não demandava muitos esforços além das atribuições da função. Foi um ano considerado, por mim, sem relevantes desafios profissionais.

No ano de 2014, retornei para a escola Raimundo Ribeiro de Souza. Esse retorno suscitou em mim o desejo em analisar os prós e contras do *Projeto superação* e como poderia contribuir para o seu melhoramento.

Durante esses oito anos de trabalho dedicados à educação desse município, tive, em vários momentos, decepções, aprendizados, alegrias, mas, acima de tudo, a construção de uma experiência profissional como formadora, que precisava ser

ampliada por um estudo aprofundado e minucioso, como eu imaginava, pois estava pensando na possibilidade de fazer o Mestrado em Educação.

A minha primeira tentativa de dar asas a esse projeto foi em fevereiro de 2014, quando me submeti à seleção do programa de pós-graduação da PUC de Minas Gerais, em Belo Horizonte, concorrendo a uma das vagas remanescentes da última seleção realizada pela instituição. Não obtive aprovação, mas foi extremamente significativo para mim, pois, naquela experiência, tive uma noção básica do que é e como funciona a seleção de um programa de mestrado. Confesso que, até aquele momento, não conhecia absolutamente nada a respeito do mestrado. A experiência por que passei, em Belo Horizonte, serviu para desmistificar o processo de seleção que, até então, me parecia muito distante da minha realidade e para impulsionar, mais ainda, o meu desejo de ingressar em um programa de pós-graduação na região sudeste. Sim, especificamente, queria sair do Norte para o Sudeste, pois sabia que seria uma experiência em que confrontaria a minha visão de mundo, pois, até então, somente conhecia a realidade da região norte. Desejava com o mestrado não apenas escrever uma dissertação e obter um título de mestre, mas possibilitar-me um deslocamento de olhar sobre a educação, a escola, a cultura, a vida que vivi até aquele momento.

O ano de 2014 foi um ano especialmente marcado por acontecimentos felizes, importantes em minha vida, não apenas em minha vida pessoal, com acontecimentos felizes e únicos como o casamento da minha irmã, que motivou um encontro familiar que, até então, não havíamos conseguido realizar, por sermos uma família muito numerosa, mas, profissionalmente, também foi um ano tenso, permeado por greves na educação municipal e estadual por melhores condições de trabalho. Além disso, passamos pela reestruturação pedagógica da EMEF Raimundo Ribeiro de Souza, escola em que eu estava lotada. Essa reestruturação exigiu, de toda equipe escolar, da qual eu fazia parte, um grande esforço e dedicação, incluindo trabalhos nos finais de semana. Toda essa concentração em entender melhor os problemas em que estávamos imersos suscitou em mim o desejo de aprofundar-me no entendimento do Projeto correção de fluxo de distorção série-ano, realizado na escola, nomeado *Superação*. E foi exatamente esse projeto – *Superação* – que se

tornou, inicialmente, na minha proposta para o meu pré-projeto de pesquisa de mestrado. Faltava, agora, ser aceita em uma instituição que a acolhesse e me orientasse como levá-la adiante.

Em 2014, motivada por uma série de acontecimentos – alguns inclusive já mencionados neste memorial – não tive muito tempo para articular, com muita clareza e praticidade, um plano para ser aprovada numa seleção de mestrado. Mas, no pouco tempo que pude disponibilizar para fazê-lo, localizei, na internet, o edital de seleção do programa de pós-graduação da USF – Itatiba. Depois de vasculhar, no Google, informações sobre a cidade, resolvi me inscrever. Mas ainda não tinha certeza se poderia vir a Itatiba, visto que as datas para a seleção ocorreriam a partir dia 8 de dezembro de 2014, uma segunda-feira, quando, também, ocorreria o casamento da minha irmã, em Marabá (Pará), da qual eu era madrinha e coorganizadora desse evento. Mesmo assim, em um ato de comprometimento com meu projeto de aprovação no mestrado, comprei as passagens. Era como se eu dissesse a mim mesma: “Você irá.” E assim, aconteceu.

No domingo seguinte ao casamento de minha irmã, embarquei para Campinas – São Paulo, rumo a Itatiba, cidade que eu jamais havia visitado. Permeada por um misto de sentimentos, entre eles, ansiedade, medo e a incerteza quanto ao futuro, realizei as etapas do processo de seleção do programa de pós da Universidade São Francisco. Tive meu primeiro contato com a professora Doutora Maria de Fátima Guimarães que me marcou pelo sorriso e olhar acolhedor com que recepcionou todos os candidatos ali presentes. Ao concluir as etapas da seleção, mas ainda sem saber sobre o resultado, retornei para casa, para o meu Pará. Mas antes de partir, tinha que me antecipar à questão da matrícula após a aprovação, caso ocorresse, pois seria na semana seguinte ao resultado do processo. Foi quando conheci frei Thiago Hayakawa que, gentilmente, aceitou ser meu procurador, que, após a minha aprovação, fez minha matrícula no programa.

Após ser aprovada no programa e comemorar, em família, o ingresso no mestrado, era hora de planejar a mudança do Norte para o Sudeste do Brasil. Ia sair da minha cidade, no interior do Pará, mais especificamente, no sudeste do Pará! Jacundá fica, aproximadamente, a 400 km de distância de Belém e a 110 km de

Marabá, importante cidade do sudeste do estado, a 4ª (cidade) mais populosa do estado do Pará, segundo o Censo de 2014 realizado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

No dia 11 de fevereiro de 2015, exatamente às 4h30min da madrugada, nos despedíamos de Jacundá, de nossa casa, rumo à Itatiba – São Paulo, para viver a experiência transformadora que tem sido o mestrado.

Mudei-me para Itatiba com minhas duas filhas: Helloisa (12 anos) e Sophia (4 anos), que são o que tenho de mais precioso nesta vida e, com as quais, dividi as frustrações, medos e descobertas em uma cidade onde somente tínhamos umas às outras.

Tantas coisas aconteceram no primeiro semestre de 2015 que, passados alguns meses, ainda não consigo mensurar e transpor, para palavras, as impressões e marcas que deixaram em mim. Consigo apenas dizer que foram dias difíceis e marcantes. Inclusive nas aulas das disciplinas do mestrado. A impressão que eu tinha, ao finalizar cada dia de aula, é que havia apenas sobrevivido e que era burra demais para compreender e participar das discussões que se estabeleciam durante as aulas.

Aos poucos, com a ajuda das professoras do programa, como a minha orientadora Luzia Batista de Oliveira Silva, Maria de Fátima Guimarães e Milena Moretto – pelas quais tenho profunda gratidão e carinho – dentro das minhas possibilidades naquele momento, consegui me situar nas disciplinas e no programa. E diria, com certa carga de sentimento de alívio, consegui sobreviver ao primeiro semestre longe de casa.

Durante minha vida acadêmica, na graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará, e na minha pós-graduação em Gestão Escolar, pela mesma instituição, não tive o prazer de ler nenhum texto do pensador Walter Benjamin, o que, talvez, tenha sido a melhor coisa que me tenha acontecido o adiamento desse encontro, pois a forma como somos apresentados a um autor, texto ou livro, na minha humilde opinião, é determinante para o futuro dessa relação, ou melhor, para o encantamento ou desencantamento com um determinado autor. E foram durante as aulas da disciplina **Tópicos Especiais III – Educação e Relações**

Sociais na História, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Luzia Batista de Oliveira Silva, minha orientadora, que tive oportunidade de ter contato com ele, com sua obra. Fui apresentada a ele de uma forma extremamente sensível e com muita familiaridade, a professora Luzia, em suas primeiras aulas, falou sobre esse autor, que viveu e escreveu sobre as tensões de seu tempo, tecendo considerações e críticas sobre a modernidade capitalista que ele olhava com desconfiança, mas com a singularidade de ser judeu-alemão morando na Alemanha no período da Segunda Guerra Mundial.

Durante o segundo semestre, cursando novas disciplinas e tendo a oportunidade de ampliar meus conhecimentos sobre alguns autores que se transformaram em basilares em minha pesquisa como Adorno e Benjamin nas disciplinas ministradas pelas queridas e competentes Fátima e Luzia, as quais já tinha tido o prazer de conviver durante o primeiro semestre. E acrescentando como autores de base da minha pesquisa Paulo Freire através da disciplina **Tópicos Especiais I: O Pensamento de Paulo Freire e a Educação**, ministrada amorosamente – freireanamente falando – pelo Prof. Dr. Nilo Agostini. O professor nos conduziu durante o segundo semestre nessa jornada de ampliação de conhecimentos e conceitos desse autor, fundamental e indispensável quando nos propomos desenvolver estudos sobre cultura e a educação no Brasil. Principalmente a cultura esquecida, silenciada das massas exploradas e excluídas.

Os textos de Walter Benjamin são extremamente atuais, quando apresentados e discutidos nas aulas sob a orientação da professora Luzia. Causaram-me a impressão de que ela os discutiu com o próprio Walter Benjamin enquanto tomavam um cafezinho.

As minhas primeiras leituras de Walter Benjamin foram desconcertantes, pois não conseguia entender absolutamente nada, ou quase nada, o que me motivava, ainda mais, tentar entender, levada não somente pelo desejo de aprender, mas, também, pela forma como nos foram apresentados os textos dele pela professora Luzia, que, com sabedoria, nos aproximava dos contextos em que os escritos foram produzidos, através de uma descrição minuciosa, com uma riqueza de detalhes que nos transportam para dentro dos textos, ampliando as nossas possibilidades de compreendê-los bem.

Provavelmente, se tivesse sido apresentada a Walter Benjamin por outros olhos, não teria me encantado com sua forma ímpar de ler e escrever sobre o mundo em que viveu. Hoje, tenho convicção de que tê-lo conhecido pelo olhar da professora Luzia fez toda diferença. E só tenho a agradecer por isso.

Durante o primeiro semestre do mestrado, permaneci com o meu objeto de pesquisa intitulado: *Uma análise das políticas públicas de correção de fluxo no Brasil: Um estudo de caso da implementação do “Projeto Superação” nas escolas públicas do município de Jacundá - PA*. Meu objetivo inicial era o de repensar o projeto *Superação* como possibilidade de uma intervenção pedagógica que, de fato, fizesse, positivamente, a diferença na vida daqueles meninos e meninas e não apenas os reajustasse quanto à idade-ano-série que eles deveriam estar cursando.

Mas já no final do primeiro semestre, a partir das leituras que o programa me proporcionou, meu olhar esperançoso, mas ingênuo, começou a mudar. Num primeiro momento, foi um choque perceber que políticas públicas, como essa de correção de fluxo, não nasciam da necessidade dessa população carente que não conseguiu progredir nos moldes da escola atual, pelo contrário, nascem de cobranças externas de produtividade e domesticação, feitas pelos mecanismos internacionais capitalistas elitistas. Elites que veem essa parcela da população como necessária mão de obra que deve ser escolarizada para produzir cada vez mais e melhor. Essa percepção me causou estranhamento e uma sensação de ausência de norte quanto ao que fazer agora que não acredito mais que é possível me apropriar e repensar, metodologicamente, esse projeto pelo qual eu havia me encantado.

Na busca de repensar o projeto de correção de fluxo *Superação*, já havíamos iniciado um estudo sobre o tema, inclusive uma seleção de fontes referenciais documentais para a pesquisa. Mas, naquele momento, já não fazia mais sentido gastar energia em um objeto de pesquisa em que já não acreditava.

E foi durante uma de nossas conversas na orientação que a minha orientadora, professora Luzia, com o seu olhar sensível e atencioso, percebeu o que eu não conseguia dizer, isto é, que não tinha mais interesse e encantamento pelo tema do meu projeto inicial. Foi uma conversa, uma constatação libertadora, pois me parecia um fardo pesado desenvolver uma pesquisa sobre um tema em que não

acreditava mais. Feita essa constatação e tomada a decisão de repensar o projeto, passamos a pensar para onde redirecionar a pesquisa.

Percebendo a professora Luzia a minha paixão pelo meu estado do Pará, mais especificamente, pelas manifestações culturais do meu povo, ela sugere que eu me dedique a pesquisar sobre o que amo, sobre a cultura cabocla paraense. A sugestão foi prontamente aceita, pois reacendeu, em meu ser, o desejo pela pesquisa. Mas pensar em escrever sobre cultura em um estado de proporções territoriais gigantescas como o Pará, segundo maior estado do Brasil, sem recortar o objeto de estudo, sem delimitar a partir de que olhar se pretendia escrever, é o mesmo que eu tentar abraçar o mundo com os meus pequenos braços. Busquei direcionar o meu olhar, a partir da leitura de alguns artigos escritos por Willi Bole, para as obras do romancista paraense Dalcídio Jurandir, que compõem a coletânea intitulada “*o extremo norte*”, que traz, como principal temática de suas obras, as relações culturais e sociais do caboclo paraense, em narrativas classificadas, pela academia, como semirrealistas ao retratar o cotidiano; narrativas que apresentam uma cultura de tensões e resistências de um povo marcado pela opressão e discriminação social de uma elite burguesa. Assim, surgiu, no segundo semestre, o meu objeto de pesquisa que desenvolvi sob o título: **Dalcídio Jurandir: Uma leitura da Cultura Cabocla Paraense e a educação.**

Elaboramos essa dissertação através de uma pesquisa bibliográfica documental, buscando, com isso, entender a cultura cabocla paraense na análise das obras do Dalcídio Jurandir – em especial, o romance *Marajó (1947)*, entrecruzando conceitos e fazendo aproximações das escritas, tendo como referenciais teóricos basilares Walter Benjamin, Paulo Freire e Theodor Adorno.

PARTE 1 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

*“[...] Não quiseste, estranhaste, meu velho
A vida continua,
aí mal dividida, meu amigo
Há uma classe de gatos parasitas e malandros
Que ressonam burguesamente nos divãs e nos
tapetes
E olham pra você como uma canalha infecta e
perigosa
Vivem como Rajás
Aparentam gostar dos livros
Não sabem o que é fome, meu amigo
Não sabem o que é não ter um pano sujo para deitar
no tempo do inverno
Quando todos enxotam o vagabundo dos batentes,
das calçadas e dos telhados.
Reúne a multidão faminta e trôpega
E mostra aos homens
O exemplo da tua humanidade
E a lição da tua vergonha e da tua coragem.[...]”*

[**Dalcídio JURANDIR**, extraído do livro Dalcídio Jurandir, Romancista da Amazônia, 2006].

Este primeiro capítulo trata do referencial teórico-metodológico que escolhemos para embasar a nossa pesquisa: os autores Walter Benjamin, Theodor Adorno e Paulo Freire. Valemo-nos dele para analisar as categorias em Benjamin e Freire: os vencidos da história e os silenciados sociais e culturais, denunciados por Jurandir em suas obras; de Adorno e Freire problematizamos e analisamos as categorias relevantes na educação como possibilidades de emancipação e autonomia dos sujeitos.

1.1 WALTER BENJAMIN E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Walter Benjamin, considerado por muitos especialistas um filósofo e ensaísta “antiburguês”, porque mergulhado no período em que viveu, empenhou-se em combater as barbáries de seu tempo, muitas delas reforçadas pelos burgueses de sua classe social do período, combateu não apenas as ideais, mas por sentir a

necessidade de lutar por um mundo em que todos pudessem exercer sua liberdade intelectual. Foi um autor que viveu as barbáries do nazismo por ser judeu-alemão. Teve a sensibilidade de ler os acontecimentos que desenharam o cenário de sua construção. Em vários de seus ensaios, ele escreve antevendo e anunciando o cenário de horror que viverá a humanidade, com a ascensão do nazismo, que se utilizou da ciência e da técnica, principais símbolos da modernidade, para assumir o poder e legitimar as barbáries e atrocidades cometidas. Suas denúncias contra esse sistema cruel e desumano, que apregoa o capitalismo e a modernidade, referem-se, principalmente, à perda de experiência coletiva na modernidade, o processo de produção industrial e a individualização da experimentação retiram essa experiência coletiva da humanidade. E, juntamente com ela, retiram a experiência da narrativa, o poder de narrar, ferramenta que, durante muito tempo, foi um importante elemento de disseminação e transformação da cultura, visto que possibilitava a transmissão de ensinamentos, conselhos e experiências coletivas e, ao mesmo tempo, individuais.

Para Benjamin, o fim da narrativa sugere o fim da transmissibilidade da experiência coletiva em detrimento da experiência individual, solitária, do romance. A narrativa de experiências plenas está ligada às práticas de fabricação anteriores à modernidade e industrialização, mais especificamente, à arte coletiva do artesanato, em que o ato de narrar encontrava, nesse ambiente, as condições para sua transmissibilidade. Gagnebin (Benjamin 1994) apresenta as três principais condições que favoreciam a transmissão da experiência, em sentido pleno, e que, com a entrada, na modernidade capitalista, deixam de existir:

- a) A experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. Pressupõe, portanto, uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu. A distância entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, transformou-se hoje em abismo porque as condições de vida mudam em um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação.
- b) Esse caráter de comunidade entre vida e palavra apoia-se ele próprio na organização pré-capitalista do trabalho, em especial na atividade artesanal. O artesanato permite, devido a seus ritmos lentos e orgânicos, em oposição à rapidez do processo de trabalho industrial, e devido a seu caráter totalizante, em oposição ao caráter

fragmentário do trabalho em cadeia, por exemplo, uma sedimentação progressiva das diversas experiências e uma palavra unificadora.

c) A comunidade da experiência funda a dimensão prática da narrativa tradicional. Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveito. Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas que hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privados. (GAGNEBIN In: BENJAMIN 1994, p. 10 e 11).

Em seus ensaios, Benjamin tecia duras críticas à selvageria do capitalismo burguês e da modernidade que retiravam do homem a possibilidade da experimentação individual e única, de uma experiência coletiva transmitida pela narrativa tradicional que possui, como funções primordiais, a capacidade de intercambiar experiências. Para Silva (2016, p.70), “o narrador, para Benjamin, é quem pode intercambiar experiências que foram passadas de boca a boca. Entretanto, as melhores narrações escritas estão cada vez mais distantes das histórias orais (do boca a boca)”. Por isso, a narrativa tradicional se perdeu, mas novas formas de narrar ainda podem intercambiar experiências que nos possibilitam a releitura da história, da busca de seus estilhaços e fragmentos para a possibilidade de uma nova versão da história já narrada. Para Benjamin, a narrativa tradicional oral jamais responde perguntas, apenas narra os fatos acontecidos, e o ouvinte faz a interpretação individual de uma experiência que se tornou coletiva a partir do momento em que foi narrada.

Em Benjamin, narrar é uma arte em que o artesão da narrativa encontra, em seu momento presente, em um fato trivial, o elemento para introduzir uma narrativa que, necessariamente, não precisa ser sua, mas que contém, em sua essência, a possibilidade ou não de uma lição, um conselho que depende também da interação estabelecida pelo ouvinte.

Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para o que veio antes e depois. Num outro sentido é a reminiscência que prescreve com rigor, o modo de textura. “Ou seja, a unidade do texto está apenas no actus puro da própria recordação, e não na pessoa do autor, e muito menos na ação”. (BENJAMIN, 1994, p.37).

Em a *Imagem de Proust*, ele comenta a obra de Marcel Proust, e o oposto como autor que melhor exemplifica o sentido da narração a que ele se refere como narrativa tradicional. Segundo Benjamin, “quando Proust descreve, numa passagem célebre, essa hora supremamente significativa, em sua própria vida, ele o faz de tal maneira que cada um de nós reencontra essa hora em sua própria existência” (BENJAMIN 1994, p. 38). Nessa afirmação, está contida a essência do ato de narrar, do autêntico narrador que, ao contar uma história, o faz com tamanha perfeição que nos transporta para ela, a ponto de assumirmos a narrativa coletiva como nossa própria. A arte de narrar, transmitir conhecimento, conselho, ou mesmo apenas narrar algo acontecido, é, segundo Benjamin, dominada por Proust, que conseguia, de forma fascinante, contar uma história que poderia ser resumida em poucas frases e estender-se para oitenta páginas, sem, contudo, entediar o leitor, pelo contrário, “o faz de modo tão fascinante que deixamos de ser ouvintes, e nos identificamos com o próprio narrador desse sonho acordado.” (BENJAMIN 1994, p. 39).

Em Benjamin, a narrativa tradicional, verdadeira, é a que possibilita a transmissão de experiências coletivas que são construídas no palco das relações históricas, sociais e culturais e que integra o individual ao coletivo. Como afirma PEREIRA (2007), “isto quer dizer que a experiência do indivíduo nunca é uma só, nunca é alheia à experiência da história, da tradição; em suma, o sujeito nunca é um ser isolado da cultura.”

Essa perda da possibilidade de construção e transmissão de experiências coletivas, Benjamin confere à modernidade, que em sua análise, estabeleceu condições de vida social, política e cultural extremamente individualizadas que não permitem construções fruto de experiências e tradição. E, para ele, Proust escreve a partir das observações cotidianas de uma sociedade moderna e em processo de capacidade da construção de memórias e experiências transmissíveis.

É evidente que os problemas dos indivíduos que serviram de modelo a Proust provêm de uma sociedade saturada, mas não são os problemas do autor. Estes são subversivos. Se fosse preciso resumir-los numa fórmula, poderíamos dizer que o seu foco é reconstruir toda a estrutura da alta sociedade sob a forma de uma fisiologia da tagarelice. (BENJAMIN, 1994, p. 41).

E ainda, “é desse círculo social que deriva o mimetismo como procedimento do romancista”. (BENJAMIN, 1994). Para ele, Proust reunia as características de um narrador que joga, dialeticamente, com as palavras e consegue transmitir ideias e ensinamentos sem a pretensão de responder perguntas, dar receitas ou ditar comportamento a ser seguido.

De acordo com Silva (2016, p.70), a queda da transmissibilidade de experiências orais é consequência “do processo de modernização que estava em curso, da industrialização nascente e da chegada da imprensa”. Esse processo dá lugar ao romance de estrutura engessada que conduz o leitor a uma leitura sem possibilidades de ampliação, pois lhe fornece receitas e orientações exatas e claras de procedimentos a cada página de leitura. Isso resulta numa espécie de manual que fornece orientações de como viver e se portar nesta sociedade moderna do consumo e das relações individuais e solitárias, em que não compartilhamos mais experiências transmissíveis.

A matriz do romance é o indivíduo em sua solidão, o homem que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações, a quem ninguém pode dar conselhos, e que não sabe mais dar conselhos a ninguém. Escrever um romance significa descrever a existência humana, levando o incomensurável ao paroxismo. A distância que separa o romance da verdadeira epopeia pode ser avaliada se pensarmos na obra de Homero ou Dante. A tradição oral, patrimônio da epopeia, nada tem em comum com o que constitui a substância do romance. (BENJAMIN, 1994, p. 54).

A baixa das narrativas de experiências transmitidas oralmente, em detrimento da elevação da produção em larga escala do romance, encontra, no lucro de sua produção e reprodução gráfica, ou seja, no capitalismo da sociedade burguesa, seu principal elemento disseminador. Para isso, o formato do romance se adequou a essa sociedade que não tem tempo para a vagarosidade de vivenciar e experienciar, de construir memórias e rememorar-las. Seus personagens possuem um destino, seja de glória ou fracasso, mas que são previsíveis ao leitor.

1.2 THEODOR ADORNO E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO

Theodor Adorno, conceituado filósofo e sociólogo alemão, de ascendência judia e italiana, viveu os horrores do nazismo e foi obrigado a se refugiar nos Estados Unidos da América para não ser mais um nome nas longas listas de mortos do Holocausto. Reconhecido como crítico feroz da chamada “indústria cultural” que, segundo ele, se apropria da racionalidade técnica para inculcar e manipular as massas através das mídias. Essa mesma racionalidade é a máxima condutora da modernidade e que a educação escolarizada utiliza como fio condutor. Adorno propõe pensar a educação como caminho para a emancipação humana através da racionalidade, da conscientização política e do processo de contradição e resistência para construção de um mundo politizado e mais humano daquele em que ele viveu. Ele foi um dos principais representantes da teoria crítica da Escola de Frankfurt a defender que “a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política”. (MAAR, 1995, p.11). Ainda segundo MAAR:

Adorno combate em uma dupla frente: a um tempo contra a ‘falsa cultura’ e a favor da ‘cultura’. Intervém sem a impositiva fria falsamente profunda e municiada apenas com uma ‘cientificidade’ engessada, mas sem distanciar-se do rigor, atentando minuciosamente a distinção das particularidades sem perder de vista o todo em seu estilo ensaístico. (MAAR, 1995, p.13).

Para Adorno, a educação nos dá a possibilidade de pensarmos sobre as aberrações e os desvios da modernidade capitalista, para não repetirmos os horrores do nazismo, cujo símbolo mais evidente, segundo ele, são os campos de concentração de Auschwitz. Para ele, esses campos são o maior exemplo da ciência e da técnica empregadas em prol da barbárie humana. Essa é a maior prova de que a modernidade não cumpriu suas promessas iluministas ao pensar um novo modelo de sociedade, de mundo, que fosse centrado no homem e não mais em Deus,

comandado por homens livres e não pelos dogmas da Igreja. Prometia o Iluminismo a autonomia de pensamentos em uma sociedade próspera fundamentada na ciência e na técnica.

O quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época, embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga a mercê das marés econômicas. A crise da formação e a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna. (MAAR, 1995, p. 14-15).

Para Maar (1995, p.17), “Adorno observa como principal característica da sociedade moderna capitalista a conversão progressiva de ciência e tecnologia em forças produtivas”, colocando o processo educacional e formativo a serviço do capital.

Adorno, assim como Benjamin, aponta a perda da possibilidade de construção e transmissibilidade de experiências formativas, sintoma da modernidade, como uma das características que pode estabelecer uma possível explicação para o desvio de rota da modernidade que culminou com Aushwitz. Com o capitalismo, a industrialização e a consequente individualização da técnica acabaram por insolar o indivíduo e lhes tirar a possibilidade de trocas interpessoais cotidianas, não possuindo mais o contexto anterior – do trabalho artesanal - de construção e troca de experiências formativas humanizantes. Segundo Maar, é essencial a recuperação da experiência formativa para mudarmos os rumos de nossa sociedade que segue em direção à barbárie.

Por sua vez, a recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente ‘racional’, sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade ‘intelectual’, ou ‘cultural’, mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. E uma questão de sobrevivência. (MAAR, 1995, p.25).

Adorno teve como objetivo analisar e entender melhor a Alemanha pós II Guerra Mundial e as consequências do genocídio dos judeus e minorias étnicas e

como os alemães lidam com esse passado bárbaro e monstruoso. Adorno analisa a elaboração dessas memórias e como a população, no geral, lida com esse sentimento de culpa de culpabilidade, de participação, direta ou indireta, nos fatos. Segundo ele, existe uma tendência, consciente ou não, de elaborar o passado, isso significa construir uma memória coletiva reeditando os acontecimentos dolorosos do passado, a partir da ótica do opressor, silenciando a dor dos oprimidos.

Nesta formulação, a elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória. O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça. (ADORNO, 1995, p. 28).

Adorno, em seu ensaio *O que significa elaborar o passado (1959)*, apresenta as características dessa necessidade e o desejo de libertar-se do passado que aponta para um criar lacunas, 'espaços em branco', lapsos de memória, na continuidade desse passado. Grande parte da população alemã alegou desconhecer os fatos ocorridos naquele período da história. A minoria optou por, de alguma forma responsabilizar os que sofreram as barbáries, vulgarizando ou desmerecendo os fatos como algo distante da realidade atual. Segundo ele, essa mentalidade do passado que condena a violência e a barbárie e de desaparecimento da continuidade da história é uma vigorosa tendência histórica, que ele e Horkheimer denominaram de fraqueza social, na obra: *A dialética do esclarecimento (1985)*. Tal fraqueza não é, meramente, um produto da decadência da sociedade moderna, sobrecarregada, por um tempo, de estímulos frenéticos, e, sim, de uma sociedade burguesa que não se permite construir memórias dos explorados e esquecidos sociais.

O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem folego na

adaptação ao existente, nisto reflete-se uma objetiva de desenvolvimento. (ADORNO, 1995, p.33).

Para Adorno, esse movimento de apagar a memória é, em grande parte, mais fruto de uma consciência vigilante do que um movimento do inconsciente do indivíduo, visto que perpassa por uma etapa de convencimento próprio, individual para, depois, do coletivo. E essa apropriação acontece quando os sujeitos envolvidos não ainda tiveram consciência da importância de refletir sobre os horrores da barbárie da qual, direta ou indiretamente, fizeram parte, como etapa para superação dela e sua conseqüente não repetição.

De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. (ADORNO, 1995, p.33).

Adorno chama a atenção para a necessidade de conscientização de que somos seres que construímos história em um contexto social, e não há outra possibilidade a não ser sermos seres atuantes socialmente e culturalmente. Seres politizados e conscientes da nossa participação no mundo, seja por atuação, seja por omissão, nos fatos ocorridos.

Nem nós somos meros espectadores da história do mundo transitando mais ou menos imunes em seu âmbito, e nem a própria história do mundo, cujo ritmo frequentemente assemelha-se ao catastrófico, parece possibilitar aos seus sujeitos o tempo necessário para que tudo melhore por si mesmo. Isto remete diretamente a pedagogia democrática. (ADORNO, 1995, p.37).

Adorno, como já foi dito, elege Auschwitz como símbolo maior do fracasso da educação moderna capitalista, o mais bárbaro exemplo do emprego da ciência e da técnica a serviço do extermínio de milhões de seres humanos. Ele nos alerta para que a educação construída, após Auschwitz, deve ter como exigência primordial a não repetição das barbáries ali cometidas.

Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou

fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi à barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão a barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi à regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (ADORNO, 1995, p.118).

Auschwitz somente foi possível, segundo Adorno, porque a educação moderna falhou em sua contribuição para formar seres pensantes, reflexivos, emancipados. Preocupou-se em munir os indivíduos de técnica, mas não da capacidade de questionar sobre o emprego dessa técnica, de questionar “os para quês e os porquês”, contribuiu para formar, construir seres humanos munidos de técnica e competência, mas pobres de experiências individuais e coletivas formativas que lhes possibilitassem a construção de uma prática reflexiva que não estivesse a serviço de uma burguesia capitalista manipuladora sedenta por poder.

A educação moderna capitalista se baseia na técnica e na ciência como instrumentos legitimadores de uma sociedade que retira de seus membros a possibilidade de se reconhecerem como indivíduos com identidades próprias, formados, construídos em um contexto social coletivo, incapazes de questionar ou resistir às ideologias propagadas pela classe dominante.

Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual tem a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer ideais de pouca ou nenhuma credibilidade. (ADORNO, 1995, p.122).

Adorno pontua, ainda, que os fatos ocorridos na Alemanha encontram-se em toda sociedade humana. Não foi uma particularidade dos alemães e, sim, uma resposta aos rumos que tomou a educação moderna capitalista atual que transformou pessoas e sua força de trabalho em mercadorias que conduziram a educação orientada para a formação de indivíduos dotados de técnica, mas não de

reflexão sobre a técnica. Isso se deu com o estabelecimento de disciplina, compromisso e autoridade para que o indivíduo se relacione, cegamente, com o coletivo seguindo ordens de uma autoridade com o qual se identifica sem questionar.

Tudo isso se relaciona de um modo ou outro a velha estrutura vinculada a autoridade, a modos de agir — eu quase diria — do velho e bom caráter autoritário. Mas aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos ao mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como os Himmler, Hoss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita e contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista. (ADORNO, 1995, p.127).

Essa educação baseada na severidade, disciplina, obediência, competitividade, sublimação de emoções e domínio da técnica, para Adorno, está explícita nos ritos de iniciação que causam ao candidato dor e humilhação para fazer parte dos grupos, para se sentir incluído em um determinado grupo social, tendo, como consequência principal, a insensibilidade à dor sua e à de outros.

Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa ideia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, e totalmente equivocada. A ideia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que — como mostrou a psicologia — se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de "ser duro" de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como acontecia antigamente. (ADORNO, 1995, p.128).

Para Adorno, esse tipo de educação coisifica o ser humano, transformando-o em uma coisa massificada, sem emoções, incapaz de desenvolver afeto e empatia para com os seus semelhantes. Esse indivíduo é fruto da educação e se agrupa em

coletivos da mesma espécie e segue ordem de um ser de caráter manipulador que, em nome da execução perfeita da técnica, justifica suas ações arbitrárias e desumanas.

Para esse autor, Auschwitz só foi possível por uma somatória de fatores, gerados, de forma sintomática, pela modernidade e pelo capitalismo tardio e selvagem que criou condições para que esse monstro criado pelo Nazismo existisse. A perda da possibilidade da construção e realização das experiências formativas, retiradas pelo processo de domínio da técnica com a industrialização e consequente sensibilidade do indivíduo com os problemas e dilemas do outro, colocando-se, sempre, em primeiro plano em detrimento do outro.

Adorno sugere, como instrumento de combate a essas condições que geraram os horrores e a barbárie do nazismo, a educação emancipatória, a conscientização política, que não é a política partidária, a qual, facilmente, relacionamos ao ouvi-la, mas uma educação que propicie condições de emancipação humana, que busque orientar o indivíduo a investigar os porquês dos acontecimentos e analisar seus desdobramentos, que conduza, dialeticamente, ao constante questionamento e ao permanente desenvolvimento do ser humano. Requer-se uma educação que inicie na infância e perdure por toda a vida adulta, perpassando a consciência cultural, se evadindo do processo de coisificação a que o sistema de técnica e ciência esvaziado da capacidade de refletir conduziu o homem moderno.

Essa é, para Adorno, a resposta ao questionamento de educação para quê, pois, segundo ele, a educação perdeu os rumos e objetivos claros quando permitiu que o homem a empregasse para fins de tamanha barbárie. Segundo ele, atualmente, a educação escolarizada é altamente conteudista, ou seja, quantitativa, mas sem objetivos claros. Na busca por modelos ideais, a educação formal perdeu sua função de conduzir ao processo de emancipação humana, à medida que, ao se imprimir modelos a serem seguidos por outros, estabeleceu-se a contradição entre o processo emancipatório e a ideologia de seguir modelos.

Houve tempos em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje

tornaram-se problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos: 'Educação — para quê?', onde este 'para que' não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este 'para quê', ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior. [...]

Eu diria que atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. Pois se não fosse por outro motivo, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação a flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico. (ADORNO, 1995, p. 140 - 141).

Adorno defende a ideia de que a educação não pode ser um processo modelador das pessoas pela sociedade moderna e burguesa atual, uma vez que educar não se resume a um mero processo de transmissão de conhecimentos estáticos e pré-elaborados. Segundo ele, a educação deve conduzir a um processo de desvelamento do mundo, de emancipação do ser humano, construída a partir da consciência política do indivíduo, sem idealismos de modelos prontos, condição indiscutível para o exercício da democracia.

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p.141 - 142).

Nesse processo de emancipação, Adorno cita como características indispensáveis para a construção dessa emancipação: a conscientização política; a racionalização do mundo sem exacerbá-la; a adaptação apenas quando se trata de resultado dialético da individualidade e do coletivo num contexto sociocultural; o resgate da experiência enquanto fator de formação humana; o questionamento da supervalorização da técnica na sociedade moderna; o estabelecimento de uma

práxis, ou seja, o estabelecimento da conexão entre teoria e prática no campo da educação.

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção a emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda. (ADORNO, 1995, p.148 - 149).

Para Adorno, existe ainda uma ausência de aptidão à experiência, uma espécie de resistência frente à possibilidade de se viver essa experiência.

A constituição da aptidão a experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão a experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente a mesma, do rancor frente aquilo de que são privadas. (ADORNO, 1995, p.150).

Segundo Adorno e Benjamin, a experiência é construída na vivência individual a partir das vividas coletivamente em um contexto sociocultural. Isso perdeu espaço na sociedade moderna que supervaloriza a técnica e a não individualização das experiências coletivas.

Mesmo assim penso que atualmente a sociedade premia em geral uma não-individação; uma atitude colaboracionista. Paralelamente a isso acontece aquele enfraquecimento da formação do eu, que de há muito é conhecida da psicologia como 'fraqueza do eu'. (ADORNO, 1995, p.153).

Adorno aponta a educação como fundamental instrumento na luta contra a barbárie, uma educação que contrarie o atual processo de adaptação social, de domesticação dos indivíduos em nome da ideologia do bem-estar social, que se utiliza da disciplina, do autoritarismo, do adestramento coletivo e da supervalorização da competitividade humana para justificar a lógica capitalista. Para ele, a educação deve contribuir para emancipação do indivíduo, favorecer o desenvolvimento da

construção de experiências formativas através da consciência política em um processo contínuo e dialético como agentes atuantes e participativos da construção do contexto histórico-social em que vivemos.

1.3 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO PARA AUTONOMIA

Paulo Freire, educador brasileiro, escreveu sobre nossa realidade sócio-histórica, política, educacional e global, a partir do ponto de vista das massas oprimidas nas décadas de 1960 a 1990, década de sua morte (02-05-1997). Militante atuante em prol dos direitos sociais e defensor dos esfarrapados do mundo, defendia a emancipação política e social através da leitura de mundo. Para ele, a erradicação do analfabetismo nos incentiva buscar uma nova pedagogia que se traduz numa prática libertadora e conscientizadora que leva à transformação social e histórica.

Agostini (2015) faz um breve histórico da vida de Paulo Freire e como ele se constituiu um Educador. Desde a sua formação acadêmica inicial, como advogado, passando por experiências profissionais como o SESI e participando dos movimentos sociais, reuniu uma prática e uma reflexão até culminar na criação do método revolucionário de alfabetização de adultos, com duração de 45 dias. Em um recorte temporal das décadas de 50 e 60, antes do golpe militar, ele analisa a participação ativa de Freire nos movimentos anti-imperialista antes do golpe militar de 1964. Esse golpe colocou fim ao ambicioso projeto de Paulo Freire de erradicar o analfabetismo no Brasil. Com esse projeto, ele sonhava com outro mundo possível, que nasceria com a erradicação do analfabetismo, que deveria se dar, juntamente, com o processo de leitura de mundo, de emancipação humana dada no processo dialético histórico e social. Agostini destaca os seguintes pressupostos do método de alfabetização de Paulo Freire:

- a) A participação consciente do povo no processo de desenvolvimento em curso no País;

- b) A organização de um trabalho educativo com as pessoas e não unicamente para as pessoas, próximo de sua realidade existencial, com ênfase para os grupos de estudo, numa ação não diretiva;
- c) A substituição dos métodos exclusivamente auditivos e discursivos pela discussão, pelo diálogo, pela participação. (AGOSTINI, 2015, p.5).

Agostini analisa a proposta de Freire como uma educação para a libertação mediante uma conscientização social, histórica, política e cultural, centrada na relação do homem consigo mesmo e com o outro, mediada pelas condições sociais, culturais, econômicas e políticas, a partir das quais o sujeito busca “ser o mais”, condição que, segundo Paulo Freire, é exclusivamente humana. Isso se dá através de um movimento constante de uma práxis humana: pensar – agir - transformar. Esse processo começa pelo conhecimento da realidade.

Nós a analisamos, a penetramos na sua essência fenomênica, qual objeto cognoscível captado pela via epistemológica. Este é o início da conscientização, segundo a qual o ser humano desdobra um modo de ser que revela toda sua capacidade de transformar o mundo. Criam-se novas atitudes, novas práticas, superando uma postura puramente individual para abraçar a vida em comunidade, numa organização solidária. (AGOSTINI, 2015, p. 14).

Paulo Freire pensa a educação como dialógica, problematizadora e libertadora, em que a luta pela humanização dos homens e mulheres deve ser o seu objetivo. É a partir da realidade concreta com e para os homens e mulheres que ela deve se constituir.

Weffort descreve como se deu a elaboração do método de alfabetização coordenado e experienciado por Paulo Freire, que se constrói nas experiências dos movimentos populares sociais, na urgência de alfabetizar metade da população de um país, marginalizada e paupérrima. Essa urgência é sentida em meio a um contexto político de abertura aos movimentos populares sociais, no decurso do governo João Goulart, anterior ao golpe militar de 1964.

Entre as experiências pedagógicas dos movimentos populares sociais, Weffort destaca esse método de alfabetização na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias.

Weffort (1999, p.13) enfatiza, na pedagogia de Paulo Freire, a visão de liberdade voltada para a visão livre e crítica do aluno, mediada pelo diálogo como condição essencial para a alfabetização conscientizadora com que ele sonhava. Analisando o Golpe de Estado de 1964, afirma que este teve, entre seus resultados, a desestruturação do que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil.

Freire parte do entendimento de que o homem é um ser de relações que se constroem nas relações com o outro numa temporalidade histórica.

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1999, p.47).

Perceber-se no tempo e na história como produtor de cultura é uma característica exclusivamente humana. Isso é que nos diferencia dos outros animais. Trata-se do homem como ser que transcende, emerge, transforma culturalmente e historicamente.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1999, p.49).

Segundo Freire, o ato de perceber-se como ser sócio-histórico exige do indivíduo emersão da realidade, num movimento de integração ao contexto a que pertence. Mas esse movimento não pode ser confundido com acomodação ou ajustamento que resultaria no processo de desumanização e massificação, no qual o homem perde sua capacidade de crítica, de criação e reflexão sobre a sua realidade. Enfim, perde sua liberdade.

Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o

direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (FREIRE, 1999, p.50).

Segundo Freire, o indivíduo que não reflete e não interfere na sua realidade, percebendo-se como sujeito de práxis, caminha para tornar-se objeto sendo coisificado, domesticado pela elite dominante que se utiliza da publicidade organizada para massificar e conferir forças aos mitos que servem a seus interesses elitistas, expulsando o indivíduo da esfera das decisões, que é, essencialmente, sua. Para o autor, essa é umas das maiores tragédias da humanidade.

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma 'elite' que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. (FREIRE, 1999, p.51).

Freire analisa o Brasil durante a década de 1960 e como se dá o processo de transição em que o país se encontrava, como um tempo anunciador em que existia um choque entre um ontem que se esvaziava, mas que insistia em um amanhã por nascer – fase de transição entre uma época que se esvaziava e uma nova que ia se consubstanciando e que tinha algo de alongamento e algo de adentramento. (FREIRE, 1999 p.56). Freire identifica, naquela época, uma sociedade alienada e alienante que conservava resquícios da colonização e permanecia importando modelos socioculturais externos e que possuía uma elite que não estabelecia um vínculo dialógico com o povo, apenas de domesticação e manipulação que objetivava satisfazer seus interesses.

Freire visualiza, nesse período em que o país vivia, a possibilidade de condução do processo de passagem de uma sociedade em trânsito para uma sociedade aberta, em um movimento dialético de avanços e retrocessos. Naquele momento, o Brasil era um país, basicamente rural, exportador de matéria prima, com diversos fatores que o caracterizava como uma sociedade fechada. Que é o ponto de

partida para se iniciar a transição entre a sociedade fechada e a sociedade aberta. A sociedade fechada que, segundo ele, baseada na

Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada. (FREIRE, 1999, p. 56-57).

Freire observa que os primeiros focos de industrialização no país – para ele, avanços – contribuíram para uma sociedade em transição, mas foram perdidos com os retrocessos do golpe militar de 1964. Nessa sociedade de transição, ele identifica dois movimentos que classifica de *Radicais e Sectário*; o sectário (que é a maioria da população brasileira) refere-se ao indivíduo que, não emancipado, permanece na minoridade, reduzido à massa e, por esse motivo, luta para a continuação dessa sociedade que lhe confere uma pseudo segurança, a imutabilidade social, mantida pela publicidade da classe dominante. Contrário a essa ordem estabelecida de exploração dos menos favorecidos, posiciona-se o radical (minoridade da população brasileira) que, consciente de sua condição de ser histórico, interfere e transforma sua realidade social, luta por melhores condições sociais.

Freire adverte também para o perigo do fanatismo, seja ele de esquerda ou de direita, que leva a otimismo ingênuos ou utópicos. Ele não defende os extremos, mas a mediação consciente e o diálogo no processo de transição da consciência ingênua para consciência emancipatória do ser humano.

Outro ponto, com o qual se preocupa Freire, é o perigo do assistencialismo que, segundo ele, pode levar à acomodação e à massificação, roubando do indivíduo a possibilidade de construir seu processo de conscientização.

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. (FREIRE, 1999, p.65).

Freire acredita que o caminho para condução de uma sociedade fechada para a sociedade transitiva e, finalmente, aberta está na educação. Mas ele não pensa numa educação instrumental, livresca, descontextualizada da realidade do indivíduo, mas numa educação na vida, para vida, com a vida, num contexto histórico-político, social, econômico e cultural; educação que possibilite ao indivíduo construir seu processo de conscientização.

Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (FREIRE, 1999, p. 67).

Para Freire, o passo decisivo da consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica passa, fundamentalmente, pela educação. Ele acredita que a educação não se constrói apenas em espaços formais, como instituições educacionais, mas em todos os espaços que se processam as relações humanas coletivas, instituições familiares religiosas, políticas, ou seja, em todos os espaços em que pessoas convivem com outras pessoas, tendo a educação, necessariamente e primordialmente, o papel de humanizar e de não coisificar.

Freire (2013) demonstra como a educação convencional, chamada por ele de bancária, caracteriza-se pela ausência de diálogo e como instrumento de opressão nas mãos da classe dominante. Apresenta, em linhas gerais, seus pressupostos e críticas. Educador e educando colocam-se em lados opostos no processo educativo. Em seguida, apresenta, como proposta de superação da educação bancária, a concepção de educação problematizadora que deve propiciar ao indivíduo condições de se reconhecer como ser inconcluso que deve viver em um constante movimento de busca por ser mais, reconhecendo-se como um indivíduo que transforma o mundo e cria e recria cultura.

Segundo Freire (2013), a educação dialógica e o diálogo são premissas indispensáveis para o *fazer* educativo consciente. Na escola, o diálogo começa desde a escolha dos conteúdos programáticos até o ministrar da aula em sala de aula. São as relações homem-mundo que devem permear essa seleção. Apresenta, como proposta metodológica concreta, a identificação dos temas geradores, basilares em sua proposta de educação alfabetizadora conscientizadora. Estes, antes de selecionados, devem passar por uma metódica investigação (que se constitui de várias fases) do universo cotidiano dos alunos com os quais se deseja trabalhar.

Freire explica as principais características da ação antidialógica, que mantém, através da opressão, da manipulação e da invasão cultural, a ordem estabelecida, que serve aos interesses dos opressores. Ao contrário, a ação dialógica dá-se através da colaboração, da união, da organização e da síntese cultural, na busca pela constituição do indivíduo consciente, emancipado.

Nessa perspectiva, Freire apresenta a contradição existente entre opressor e oprimido e os caminhos para sua superação. Em muitas das situações, o opressor se apresenta como generoso e protetor do oprimido para legitimar a exploração desumana que exerce sobre ele. E o oprimido, por sua vez, se vê tutelado pelo opressor, hospedeiro e reproduzidor de suas ideologias. Essa imersão ideológica se dá a tal ponto que o oprimido é incapaz de ter consciência de seu estado de desumanização, tornando-se, muitas vezes, por isso, subopressor ou opressor em situações em que sua posição social, cultural, econômica lhe favoreça, acabando, assim, por legitimar os rótulos fatalistas aos quais está sujeito em suas vivências.

...os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se "formam". O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade. (FREIRE, 2013, p. 44).

Segundo Freire, a superação da dualidade opressor e oprimido só é possível através do processo de conscientização tanto do oprimido quanto do opressor. Isso significa que homens e mulheres devem emergir da consciência hospedeira para consciência crítica. É a fundamental práxis a que ele se refere. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (FREIRE, 2013, p.52).

Freire analisa e critica a educação tradicional, nos moldes em que os papéis professor e aluno são estabelecidos: o professor, detentor do conhecimento, que tem a tarefa de ensinar e o aluno passivo e receptivo, que aprende os conteúdos sem interatividade ou questionamentos. Ele denomina esse processo de educação bancária, fazendo analogia com uma conta bancária vazia, o aluno, na qual o professor faz os depósitos, os conteúdos.

Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 2013, p. 82,83).

Para se contrapor a esse modelo de educação bancária, Freire propõe a concepção problematizadora e libertadora de educação, na qual o professor é um coordenador, um facilitador da classe que trabalha com o diálogo, numa perspectiva em que as vivências extraescolares dos alunos devem fazer parte da rotina da escola. Isso se dá numa perspectiva em que o educando tem voz e é encorajado a dizer sua palavra. O principal objetivo é criar condições para que se realize o processo de humanização tanto do professor quanto do aluno.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2013, p.86).

Freire acredita que somente podemos construir uma educação como prática da liberdade se ela for pautada no diálogo. Esse diálogo que ele defende se baseia na interação homem e mulher com o mundo e com outros homens e mulheres, dando e tendo possibilidade de construir e dizer a palavra autêntica.

...o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2013, p. 109).

Segundo Freire, a ação do antidiálogo nega aos homens e às mulheres a condição de individualidade, de subjetividade, bem como, lhes nega o direito de interação com o mundo e com os seus semelhantes. O não diálogo rouba a possibilidade primordial de ser mais, que é a vocação natural do ser humano, a humanização. Sem o diálogo, a práxis não é possível.

As principais características do antidiálogo possuem raízes profundas na opressão, na manipulação das massas e na invasão cultural dos oprimidos pelos opressores.

Baseado nas premissas do diálogo, da emancipação humana, da erradicação do analfabetismo como pressupostos para emersão de homens e mulheres da

ignorância para consciência crítica e para transformação social em que vivem, Freire sistematiza um método educacional que se contrapõe à educação convencional de orientação neoliberal e capitalista; esta, dita tradicional, a que ele defende, denomina de educação libertadora.

Segundo Freire, o método em si de alfabetização não tem como objetivo único a decodificação dos códigos da leitura e da escrita, mas de democratização do mundo, da cultura, em que o sujeito que aprende é autor de sua aprendizagem e não objeto passivo do processo.

Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura. (FREIRE, 1980, p. 41).

Freire, após construir coletivamente o método de alfabetização e comprovar a sua eficácia, sistematiza sua aplicação em fases para que se estabeleça a possibilidade, assim, como, os parâmetros de expansão e multiplicação do mesmo em outros grupos, dividindo-o em cinco fases distintas:

1ª fase: Descoberta do universo vocabular, em que o trabalho e vida se entrelaçam; palavras e expressões que fazem sentido para cada grupo. É o reconhecimento da realidade.

2ª fase: Seleção das palavras a partir dos critérios:

- a) A riqueza silábica;
- b) Dificuldade fonética;
- c) Conteúdo prático da palavra (social, cultural e político...), critério semiológico em que a melhor palavra geradora é aquela que apresenta a maior porcentagem de critérios sintáticos, semânticos e reações socioculturais.

3ª fase: A partir da realidade re-conhecida apresentar situações problemáticas para o grupo com a colaboração do coordenador.

4ª fase: Elaboração das fichas indicadoras como material de apoio.

5ª fase: Elaboração das fichas com as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Para Freire, o método em si parte da ideia de reconhecimento do homem enquanto ser inconcluso que se constitui (ou se constrói num) em um contexto sócio-histórico na relação com outros indivíduos em um movimento constante de produção cultural. Esse processo não é linear, contínuo e automático; nasce da tomada de consciência de quem somos e em que contexto vivemos, de como podemos interagir e transformar a realidade em que estamos inseridos.

Freire afirma que o alfabetizar não é um processo simples, ou ato de decodificação, desprovido de intencionalidade ideológica. E nessa perspectiva, seu método parte da realidade contextual vivida pelo grupo a ser alfabetizado, na qual serão selecionadas as palavras geradoras, respeitando os critérios já mencionados. Após esse reconhecimento, através da leitura e da compreensão das palavras geradoras, passa-se para o desmembramento e reconhecimento das famílias silábicas fonéticas e formação de novas palavras a partir delas. A última fase é a da identificação das letras (consoantes e vogais) que compõem as palavras. Em minha opinião, esse método faz o caminho “as avessas” do processo de alfabetização tradicional, no qual partíamos do reconhecimento das letras, depois, das famílias silábicas, das palavras simples e palavras complexas, frases e textos. O método é muito próximo ao método da silabação tradicional, no quesito codificação e decodificação, mas se diferencia ao constituir-se em um movimento de luta, conscientização e humanização de homens e mulheres.

O método Paulo Freire busca desafiar o indivíduo nesse desvelamento de mundo, no despertar da consciência crítica, a partir dos círculos de cultura, que objetivam um novo olhar para realidade concreta, real, vivida por esses alunos. Esse processo requer o exercício da vocação ontológica do homem, a mudança de olhar o mundo de forma mágica, previsível, inevitável para um olhar crítico. Para isso, se faz fundamental a compreensão antropológica de cultura, não apenas como resposta às necessidades básicas de sobrevivência, mas como necessidade e fenômeno de produção de respostas às novas possibilidades.

A ação cultural pode ser instrumento de conscientização ou domesticação das classes oprimidas, enquanto a revolução cultural é sempre um processo que deve nascer da tomada de consciência dos oprimidos a partir do “reconhecimento” de sua realidade. Freire critica o fatalismo linear da sociedade, que nasce das leituras a-históricas da realidade, visto que, para pensar criticamente a realidade, se faz necessário dela emergir para depois inserir-se nela novamente e transformá-la, deixando evidente seu posicionamento contra as políticas neoliberais excludentes e seletivas, em uma perspectiva linear histórica.

Freire não pensa a educação como processo de letramento ou alfabetização, mas como tomada de consciência do mundo. Em um mundo dominado e interpretado pelos códigos da escrita, é fundamental que se o domine. Freire defende que esse processo aconteça pela mediação das relações históricas e culturais construídas em nosso cotidiano, num processo de desvelamento consciente do mundo. A alfabetização precisa ser, necessariamente, consciente.

Adorno, Benjamin e Freire, como referencial para pensar a cultura cabocla de Dalcídio Jurandir, trazem contribuições fundamentais para análise e compreensão do contexto sócio-histórico e cultural em que ela se desenvolveu; Benjamin, com a análise da experiência estético-formativo de construção das narrativas e realizadas por Jurandir em seus romances; Adorno, com a análise das contribuições da educação como processo formativo da sociedade burguesa, em que critica a educação que não humaniza e supervaloriza a técnica e a ciência em detrimento da experiência construída culturalmente e com fins humanizadores; Paulo Freire, com sua proposta de educação para autonomia, que humaniza os indivíduos, baseada na conscientização dos indivíduos. No capítulo a seguir, conheceremos um pouco mais sobre a vida e obra do autor paraense Dalcídio Jurandir, considerado, na atualidade, um autor de referência quando pesquisamos sobre a cultura cabocla paraense.

Na segunda parte, apresentamos o referencial teórico-metodológico que escolhemos para embasar nossa pesquisa: os autores Walter Benjamin, Theodor Adorno e Paulo Freire para analisar a cultura cabocla paraense na escrita de

Dalcídio Jurandir. Na terceira parte, traremos da vida e obra do romancista da Amazônia, o paraense Dalcídio Jurandir.

PARTE 2 - CULTURAS BRASILEIRAS: CONCEITOS, CARACETRÍSTICAS E POLARIZAÇÕES

“Cultura de maneira mais genérica é tudo que caracteriza uma população humana”. (José Luiz dos **SANTOS**, 1996).

Neste capítulo, nos propomos refletir sobre a cultura cabocla paraense. Para tal, revelou-se fundamental fazer um breve resgate do que compreendemos por cultura a partir da obra de Santos (1996) da coleção Primeiros Passos, da Editora Brasiliense, ou seja, o que entendemos sobre as culturas brasileiras e suas multiplicidades, para finalmente, mergulharmos na diversidade da cultura cabocla paraense, tão presente nas obras do escritor Dalcídio Jurandir e ainda entendermos como o processo de escolarização moderna contribuiu para o silenciamento e reescrita da cultura cabocla paraense, inclusive, evidenciando a apropriação e releitura de um de seus mais fortes símbolos de resistência cultural das massas desfavorecidas, o Carimbó.

2.1 CONCEITOS DE CULTURA

Para Santos (1996), quando pensamos na palavra cultura, esta nos remete, de imediato, ao que aprendemos sobre cultura na educação formal escolar, uma cultura que nos foi transmitida a partir do olhar europeu; uma visão de cultura classificatória, de abordagens evolucionistas e etnocêntricas, a partir das quais, segundo o olhar e o entendimento que temos de nossa realidade, julgamos a realidade do outro, a cultura do outro. E, na maioria das vezes, o fazemos de forma distorcida, construindo pré-conceitos a respeito do modo de viver dos outros. Por essa razão é que pensar sobre cultura não é uma tarefa simples; ao contrário, pensar sobre cultura é uma tarefa complexa que exige o olhar para uma

multiplicidade de aspectos e variáveis para que possamos ter uma noção mínima e aproximada do complexo processo dialético de construção do que é cultura.

Por isso, alguns aspectos sobre o que é cultura devem ser observados como base para a construção de um conceito de cultura, colocando em evidência a diversidade e amplitude que a compõem; o processo evolutivo de sua construção; a forma de construção cultural de cada sociedade; além da constatação de que sua construção está intimamente ligada às relações de poder, tendo ela a possibilidade de ser utilizada como instrumento de legitimação de poder ou instrumento de resistência.

Para discutir cultura, é imprescindível pensá-la como uma construção coletiva, complexa e ampla da humanidade que se constrói em um processo dialético e histórico, permeado de tensões e conflitos (SANTOS, 1996).

Ao mesmo tempo em que é uma construção coletiva da humanidade, não nos é possível generalizá-la como única e homogênea de toda a espécie humana. Pelo contrário, é fundamental pensar a cultura com todas as suas multiplicidades internas, seus contextos e relações internas conflituosas de poder. Cada sociedade e grupo social possui uma trajetória singular com particularidades que são fruto de conjunto de fatores em uma determinada época, situação ou realidade histórica.

Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas. Fazem sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultado de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência. (SANTOS, 1996, p.8).

Portanto, a primeira constatação, aparentemente óbvia, está em pensar a cultura como resultado de uma construção coletiva humana e histórica e suas múltiplas faces. A segunda constatação é reconhecer suas multiplicidades internas e conflituosas em que a humanidade, enquanto raça, se subdivide. Falamos de raça

humana de modo genérico, mas extremamente diversificada e permeada por relações de poder que se processam em contextos sócio- históricos diferentes. Mesmo quando possuem em comum os mesmos contextos sócio-históricos, apresentam particularidades internas que não garantem uniformidade com a mesma trajetória ou resultado semelhante.

Por essas observações acima feitas, torna-se delicado, frágil e quase impossível pensar na afirmativa da existência de uma cultura homogênea para toda a raça humana. É necessário, isto sim, o reconhecimento das multiplicidades culturais humanas, ou seja, das culturas humanas.

Partindo do reconhecimento dessa diversidade cultural da raça humana e ao ampliar o olhar sobre essa diversidade, nos deparamos com a inevitável comparação entres as culturas de povos diferentes. Essa é outra questão que merece ser pensada e refletida, haja vista as comparações e critérios utilizados para elaborar escalas classificatórias, como a absoluta maioria. Estas foram realizadas pelo grupo detentor do poder ou que pretendia, com a comparação, justificar o ato de dominação, subjugação de outro grupo social. Santos (1996), em sua análise basilar sobre cultura, propõe duas possibilidades básicas de nos relacionarmos com as diferentes culturas entre si.

Essa ideia de classificação cultural dos grupos humanos surge com a necessidade de legitimação e justificativa de dominação de uns grupos sobre outros e fundamenta-se no etnocentrismo eurocêntrico em que a realidade europeia serviu e serve de base para formular os parâmetros de classificação evolutiva cultural das sociedades existentes. Em outras palavras, a sociedade europeia é modelo para pensar e classificar o mundo a partir de sua visão e existência. Essa preocupação em classificar, culturalmente, os grupos sociais é marcada, fortemente, pela teoria evolucionista darwiana.

Esse olhar classificatório das culturas construídas por diversos grupos humanos, relativizando os critérios de classificação e análise, de acordo com as práticas vividas pelo grupo que analisa, também se mostra delicado por essa análise estar mergulhada na cultura desse grupo. Esse é um olhar analítico e formador de conceitos sobre outros grupos sociais, tendo, como base, a realidade cultural que

vivemos, recairá sobre o paradoxo de inferioridade e superioridade de um grupo sobre o outro, perdendo de vista o processo histórico, dialético, permeado de particularidades, que foi percorrido por cada grupo social para chegar ao momento cultural atual.

Se insistirmos em relativizar as culturas e só vê-las de dentro para fora, teremos de nos recusar a admitir os aspectos objetivos que o desenvolvimento histórico e da relação entre povos e nações. Não há superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto, não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura a façam superior a outras. Existem no entanto processos históricos que as relacionam e estabelecem marcas verdadeiras e concretas entre elas. (SANTOS, 1996, p.16,17).

Ao pensarmos sobre o processo de formação cultural, dinâmico e constante a que os grupos humanos, em um movimento dialético e contínuo, estão submetidos é fundamental levar em conta os seus conflitos e divisões internas, seu jogo dinâmico de relações de poder gerido pelas classes sociais que compõem seu todo. Isso não significa, em termos gerais, que a cultura de determinada sociedade deve ser analisada relativamente de acordo com sua diversidade, para não cair no fatalismo da imobilidade, da estagnação.

Até aqui, nos propusemos pensar cultura enquanto processo histórico, social e dialético construído pelos seres humanos. Mas a grande maioria da população entende cultura, como um processo desvinculado de nossa realidade, restrito na maioria das vezes, em seu imaginário, a crenças, tradições e manifestações artísticas diversas de um determinado grupo social e que pouco tem a ver com sua realidade cotidiana. É fundamental possuir a consciência de que são os seres humanos os agentes produtores de cultura e que cultura é legado da espécie humana. E ainda que cultura seja um processo de construção dinâmico e contínuo da vida em sociedade. Santos (1996) exemplifica alguns sentidos aos quais perpassa a ideia de o que é cultura está presente no senso comum da maioria da população.

Cultura está muito associada a estudo, educação, formação escolar. Por vezes se fala de cultura para se referir unicamente às

manifestações artísticas, como o teatro, a música, a pintura, a escultura. Outras vezes, ao se falar na cultura da nossa época ela é quase identificada com os meios de comunicação de massa, tais como o rádio, o cinema e a televisão. Ou então cultura diz respeito às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou a seu modo de se vestir, à sua comida a seu idioma. A lista pode ser ampliada. (SANTOS, 1996, p. 21 e 22).

Essa construção do imaginário coletivo do que é cultura, adverte o autor, não é fruto do acaso, e, sim, resultado das relações de poder que se processam no interior das sociedades. Adorno (1959) afirma que é o “*resultado da alienação da memória*”; provavelmente, pelo interesse da classe privilegiada que se mantém no poder. Esta vê na não identificação da classe dominada, enquanto agente produtor de cultura, um instrumento de manipulação e legitimação de seu poder. A consciência de que são sujeitos que produzem cultura e que cultura é um movimento contínuo de construção sócio-histórica e humana pode vir a ser o fio condutor do questionamento da ordem estabelecida pela classe dominante.

Para Santos, a análise do que é cultura se fundamenta em duas concepções básicas: “A primeira concepção de cultura remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo”.

As concepções trazidas por Santos para entender o que é cultura, em seus aspectos mais globais, se complementam quando nos propomos a refletir sobre a sua amplitude. Ambas se contrapõem ao pensamento positivista de pensar a cultura como um processo histórico linear e estático, uma vez que buscam entender o processo de desenvolvimento de cada grupo social respeitando suas particularidades e peculiaridades.

Para Santos, não é possível falar em uma cultura única de um povo, mas de culturas de um povo. Uma sociedade, como a brasileira, é o resultado da junção de vários povos que já possuíam a diversidade cultural em seus grupos, como os indígenas nativos do Brasil (tupinambás, ticuna, guarani, terena etc. numerosas etnias culturalmente diferentes); europeus (portugueses, espanhóis, franceses, holandeses etc.), africanos de diversas etnias (bantus, oeste-africanos etc.). Dada

essa heterogeneidade de raças e de culturas, explica-se o fato de a nossa sociedade ser marcada por conflitos.

Segundo ele, falar sobre o processo de constituição cultural das sociedades das Américas está intimamente ligado ao processo imperialista colonizador europeu, que se considerava superior, culturalmente, às outras culturas, as quais classificava como primitivas ou atrasadas, pois os critérios de avaliação era o seu próprio desenvolvimento. Assim, se julgava no direito de dominar e impor sua cultura às civilizações que considerasse inferiores, marginalizando a cultura local do povo colonizado.

Na América Latina, e o Brasil é bem um caso, as culturas de povos e nações que habitavam suas terras antes da conquista europeia foram sistematicamente tratadas como mundos à parte das culturas nacionais que se desenvolveram. A importância delas para essas culturas nacionais só costuma ser reconhecida na medida em que contribuem para esta última, em que fornecem elementos e características que dão a este caráter particular, tais como comidas, nomes, roupas, lendas. Da mesma forma são tratadas as contribuições culturais das populações que vieram para cá como imigrantes de outras partes do mundo, ou que para cá foram trazidas como escravas (SANTOS, 1996, p. 33,34).

O processo de conquista e dominação se impõe pelo silenciamento cultural do grupo conquistado, seja através do esquecimento e apagamento dos rastros de sua cultura e não registro da mesma, seja pela imposição da cultura do grupo social dominante. Construiu-se o conceito de que a cultura está ligada às elites, a qual é produzida e usufruída apenas por ela. A cultura produzida pela classe dominada fica relegada a uma espécie de “subcultura”, desconstruindo, com isso, a ideia de cultura enquanto produção humana.

As sociedades modernas capitalistas divididas em classes vivem em processo de tensões e conflitos culturais que, em um processo dialético, vai, historicamente, se redesenhando, se redefinindo. E esse processo de construção, desconstrução e reconstrução de novos conceitos, é permeado pela simbolização, que permite que os conhecimentos produzidos sejam condensados e transformados em experiências transmissíveis e transformáveis.

Segundo Santos (1996, p.42), apesar da importância de uma simbolização para entender o processo cultural de determinada sociedade, “ficar enfatizando relações miúdas de significado pode fazer com que vocês percam de vista aqueles. Na verdade, tais elementos só fazem sentido dentro daqueles processos”. Além disso, é necessário lembrar que a simbolização é empregada, na maioria das realidades socioculturais das sociedades modernas capitalistas, como instrumento de legitimação do poder das classes dominantes, e que a cultura é, também, a produção constante de conhecimento, contrapondo-se à neutralidade e à mecanicidade positivista de pensar a cultura, como instrumento de mudança na estrutura social vigente.

Portanto, pensar o que é cultura é, entre certezas e incertezas de que ela é fruto de uma construção histórica humana, permeada de conflitos e contradições em um movimento contínuo dialético, que jamais pode ser pensado como neutro, livre de intencionalidades ou como processo estático e acabado. Como afirma Freire (1999), somos seres inconclusos em permanente processo de transformação e a cultura, como condição inerente à condição humana, não pode ser vista como um processo desconectado.

2.2 CARACTERÍSTICAS DAS CULTURAS BRASILEIRAS

Partindo do pressuposto de que a cultura é um produto resultante das relações internas de cada sociedade ou grupo social, construída no campo de constantes lutas e contradições e que jamais pode ser pensada como algo estático, pronto e acabado, ou mesmo, como um processo natural, isento de intencionalidades e ideologias, nos propomos a pensar sobre a construção histórico-social da cultura brasileira. Como já dissemos, a nossa cultura se constituiu como resultado histórico da junção de três troncos culturais basilares – indígena, africano e europeu – que, em seu interior, já se constituíam de uma multiplicidade de culturas. Esse processo se construiu atravessado por conflitos, violência, resistência, subjugação e transformação de uma cultura sobre as outras em termos de relações de poder.

Constitui-se em sua base de formação, numa diversidade que agrega e entrelaça as multiplicidades de uma herança cultural híbrida.

Santos (1996) analisa o processo histórico de construção da identidade cultural brasileira, no qual ele enfatiza a tentativa da classe dominante silenciar as culturas subjugadas e classificadas por eles como inferiores à sua, em especial, a herança cultural africana, marcada pelos fortes traços de resistência à escravidão.

Atualmente, quando pensamos em cultura brasileira, precisamos levar em consideração a grande diversificação interna – e não mais apenas os três grupos que, no passado, formaram a base cultural de nossa nação – dado o moderno processo de globalização que possibilita o contato e a troca de experiências com outras culturas. Essa diversidade cultural e ausência de raízes culturais definidas poderiam ser lidas como uma diluição de culturas em nome de uma cultura nacional. Mas essa é uma leitura simplista que naturaliza o processo cultural como linear e neutro, ignorando seus conflitos e tensões internos e externos constantes. Como os mais evidentes, dentre os conflitos e tensões, estão as relações de poder em nossa sociedade de classes.

Em nossa sociedade, dividida em classes, temos uma classificação bipolarizada de cultura: cultura erudita e cultura popular; a erudita, representada pela cultura classificada como clássica, sistematizada e devidamente registrada pela elite como representante dela, e a popular, como representante da massa. Em nossa sociedade, vivemos uma supervalorização da cultura classificada como erudita. Essa supervalorização está intimamente vinculada à ideologia da classe dominante que a utiliza como instrumento de diferenciação e de marca de uma suposta superioridade à cultura construída pelas massas, classificada como popular.

Santos (1996) chama atenção para o fato de que a classificação entre popular e erudita é realizada pela própria elite dominante que, por seu sentimento de superioridade e legitimação de seu poder sobre as massas, busca se diferenciar através da classificação do que é erudito, clássico e valorizado, diante do que é popular e desvalorizado. É interessante observar a criação do conceito de que o realmente bom é produzido por e para poucos, baseando-se na ideia subjacente de exclusividade, que é perseguida até mesmo pelas massas.

É importante ressaltar que é a própria elite cultural da sociedade, participante de suas instituições dominantes, que desenvolve a concepção de cultura popular. Esta é assim duplamente produzida pelo conhecimento dominante. Por um lado porque, na formação de seu próprio universo de legitimidade, muitas manifestações culturais são deixadas de fora; por outro porque é o conhecimento dominante que decide o que é cultura popular. (SANTOS, 1996, p.55).

Observamos, na classificação bipolar entre cultura erudita e cultura popular em nossa sociedade, a luta constante entre as classes, as relações de poder, as desigualdades sociais, advindas de raízes culturais diversas, permeadas por lutas, opressão e resistência que marcam a história de uma terra já habitada e que foi colonizada com o objetivo de exploração de riquezas naturais. E para que a colonização se consumasse, seria necessária mão de obra e escrava. Essa marca de uma elite dominante que controla as massas e usufrui das riquezas e benefícios produzidos por ela nos acompanha desde os primeiros registros que temos de nossa história.

O fato de termos uma história cultural marcada pelo domínio de alguns sobre a maioria, de forma exploratória, não determina um fatalismo quanto à permanência dessa situação. Esse fatalismo anunciaria a cultura como linear e estática, sem possibilidade de superação e transformação. Apesar de a nossa trajetória cultural ser marcada pela divisão e elitização de classes, não podemos minimizar as transformações resultantes das lutas e conflitos constantes em seu interior.

Entender a cultura como fundamental elemento de compreensão social e histórica é entender a cultura como construção histórica que não pode ser desvinculada da vida humana, por ser, exclusivamente, uma construção da espécie humana. Apesar de ser uma construção da espécie humana, ela não é, de forma alguma, homogênea e linear para toda a espécie. Cada sociedade possui uma trajetória ímpar, marcada por tensões e atritos internos que lhe vão conferindo uma identidade enquanto nação. A nossa sociedade brasileira se constitui em um campo de luta de classes, onde as relações de poder, de interesses de grupos que, por gerações, se mantêm no poder, reproduzindo, aqui, ao longo do tempo, ideologias visando à desvalorização ou apropriação da cultura produzida pelas massas e à

transformação dessa cultura em sua como elemento de perpetuação no poder. No entanto, a cultura também tem se mostrado, na história, como elemento de resistência e sobrevivência das massas, num movimento de constante transformação, criando, sempre, uma nova possibilidade de leitura da realidade.

2.3 CULTURA COMO POLARIZAÇÃO, INSTRUMENTO, MASSIFICAÇÃO E RESISTÊNCIA

Quando afirmamos que cultura é um processo resultante da construção das relações sociais humanas, ao longo da história, e que ela é construída por conflitos e resistências, atravessados por densas relações de poder, caminhamos para pensá-la como processo indissociável da vida humana. Afinal, construir cultura, na perspectiva de dimensão social, é inerente à vida de nossa espécie. E quando afirmamos que cultura é processo vital da espécie humana, podemos ter a falsa ideia de que é um processo neutro, linear e natural livre de manipulações e ideologias. É engano pensar assim, uma vez que todo processo de construção humana, é conflituoso e dialético, podendo ser lido e utilizado, como instrumento de manipulação, por determinados grupos que se encontram no poder para condicionar sua perpetuação, ou por grupos que se encontram na condição de dominados, como 'instrumento' de resistência e combate.

A classe dominante manipula a cultura para se manter no poder, seja se apropriando da cultura das massas e a transformando em mercadoria para gerar lucros para si, seja desvalorizando as culturas das massas, como processo de enfraquecimento de sua identidade enquanto grupo. A literatura está repleta de exemplos desses processos de apropriação e desvalorização da cultura popular, explícitos ou não, encontrados em romances ou na literatura científica. Observamos sempre uma relação de dominação de um grupo sobre o outro, na qual o grupo dominante está sempre buscando argumentos para se demonstrar, legitimamente, superior, seja usando a religião, seja manipulando a política ou a ciência para

justificar esse fim. Por essa razão, é fundamental analisar os aspectos sociais internos de cada sociedade, sem relativismos ou generalizações, para não cairmos nos erros de justificar este ou aquele comportamento interno como inerente a este ou aquele grupo social.

Vimos como o relativismo pode servir para encobrir aspectos mais candentes da organização social e da relação entre povos e nações, pois se encararmos o que ocorre na dimensão cultural como relativo a cada cultura ou a cada pequeno contexto cultural, então não haverá como emitirmos juízos de valor sobre o que ocorre na história: também a opressão, também os sofrimentos das populações oprimidas serão vistos como relativos. (SANTOS, 1996, p.83).

A questão essencial é pensar a possibilidade da “universalização dos benefícios da cultura” (SANTOS, 1996, p.86), independentemente da classe social em que ela tenha origem, como possibilidade de emancipação humana, fundamentada na consciência de que somos seres sociais produtores de cultura, e, portanto, seres livres e pensantes.

Para Santos (1996), a cultura deve ser pensada como objeto de lutas pela sua universalização, como possibilidade de combate às desigualdades sociais no interior das sociedades modernas.

A cultura sempre foi e será o campo de manifestações dos processos sociais humanos, sejam eles processos opressores ou libertadores de determinado grupo social. Entender isso é fundamental para pensarmos nessa construção de um fenômeno humano histórico e cotidiano. Enquanto elemento de resistência de um grupo social, tentaremos analisar, a seguir, a construção identitária da cultura cabocla paraense, enquanto processo histórico de resistência e fortalecimento de uma cultura híbrida que reúne elementos culturais de vários grupos étnico-culturais, num movimento dialético de lutas, resistências, adaptação e transformações de hábitos, costumes, tradições, língua etc., que constituem uma forma diversa, rica e exuberante da cultura cabocla paraense.

PARTE 3 - CULTURA CABOCLA PARAENSE E A ESCOLARIZAÇÃO MODERNA

“Uma das coisas que considero válidas na minha obra é a caracterização cultural da região. Acumulei experiências, pesquisei a linguagem, o falar paraense, memória, imaginação, indagações”.
(Dalcídio Jurandir, 1976).

3.1 CULTURA CABOCLA PARAENSE

Para tentar abranger, minimamente, as diversidades e riquezas da cultura cabocla paraense, propomo-nos, primeiro, estabelecer algumas definições do termo caboclo como base inicial. Segundo o dicionário online Aurélio, caboclo significa:

1. Nome que se dá no Brasil aos seres humanos indígenas, os de pele acobreada, geralmente mestiço, descendente de um ser humano branco e um ser humano indígena.
2. CABOCO: variação do termo caboclo
3. Aquele que tem cor acobreada.

Segundo Lima (1999), o termo caboclo assume outros significados quando se trata da representatividade do povo amazônico ou população amazônida.

O termo *caboclo* é amplamente utilizado na Amazônia brasileira como uma categoria de classificação social. É também usado na literatura acadêmica para fazer referência direta aos pequenos produtores rurais de ocupação histórica. **No discurso coloquial, a definição da categoria social caboclo é complexa, ambígua e está associada a um estereótipo negativo.** Na antropologia, a definição de caboclos como camponeses amazônicos é objetiva e distingue os habitantes tradicionais dos imigrantes recém-chegados de outras regiões do país. Ambas as acepções de *caboclo*, a coloquial e a acadêmica, constituem categorias de classificação social empregadas por pessoas que não se incluem na sua definição. (LIMA, 1999, p. 5 [grifos nossos]).

A definição, construída por Lima (1999), ao longo de seu estudo acerca das raízes e significados do termo caboclo, nos ajuda na compreensão do termo caboclo, no contexto da Amazônia brasileira, uma vez que, segundo a autora, apesar do termo caboclo, em linhas gerais, significar o resultado do cruzamento da raça branca

com a indígena, em nossa sociedade amazônica, assume um significado mais amplo que abrange – podemos dizer – uma classificação social, política, econômica e cultural. Em linhas gerais, contrapõe a elite branca à população pobre rural amazônica denominada cabocla. Em uma análise global, o termo caboclo está sempre relacionado ao que é inferior, segundo a visão dessa elite.

É interessante ressaltarmos que, apesar de ser um termo utilizado em outras regiões do Brasil, para denominar esses indivíduos que têm sua origem racial nas raças branca (europeia) e indígena, é na região amazônica que ele – o termo *caboclo* – é mais expressivo, caracterizando bem esse brasileiro dessa região. Isso, segundo Lima (1999), está intimamente ligado à história e às políticas de integração da Amazônia, que tinham, como objetivo principal, a extração das riquezas da floresta e um conhecimento íntimo de seu espaço geográfico. Para esse objetivo, o africano não era a melhor opção, e, sim, o índio, habitante e conhecedor da floresta.

A influência do português também foi maior na Amazônia. Devido a condições climáticas, bem como a oportunidades econômicas, imigrantes de outros países europeus preferiram se estabelecer no sul do Brasil. Em comparação com o nordeste e o sudeste, o número de escravos negros na Amazônia também foi pequeno, e a economia colonial, voltada para a extração de produtos florestais, dependia principalmente de trabalho indígena. (LIMA, 1999, p.6).

Entender como se construiu, historicamente, o termo caboclo como determinação social, política e cultural é de suma importância para compreender a sua importância enquanto cultura de resistência de um grupo social, dentro de uma sociedade moderna e capitalista norteada por princípios eurocêntricos de uma elite branca. Ao longo da história, se utilizou de uma pseudo-hegemonia racial e cultural para desvalorizar a cultura dos menos favorecidos e explorados.

Consideramos importante ressaltar que, segundo Lima (1999), em sua pesquisa, o termo cultura cabocla não é um termo que foi reconhecido enquanto identidade pelo grupo que a compõe. Esse grupo social apenas se reconhece como classe rural, economicamente desfavorecida, inferiorizada por uma elite econômica.

Os chamados caboclos, isto é, os pequenos produtores rurais amazônicos, não têm uma identidade coletiva, nem um termo alternativo e abrangente de autodenominação. A única categoria de

autodenominação comumente empregada por toda a população rural é a de 'pobre'. (LIMA, 1999, p. 8).

Essa ausência de identidade cultural, social e historicamente construída, pode ser entendida como a ausência de consciência de sua força de resistência enquanto produtora de uma riqueza cultural expressiva e diversificada da maior região do país. O processo de perda ou não consciência de sua identidade cultural, enquanto grupo, favorece a manutenção do poder nas mãos de uma elite exploradora que, ideologicamente, colabora para essa não consciência, de forma sistêmica, desvalorizando a cultura local produzida por esses grupos. Isso explica a luta de classes permanente no interior da sociedade amazônica, com peculiaridades culturais e regionais distintas das do restante do país.

Na região norte, em especial, os estados do Amazonas e Pará, mais especificamente, em suas respectivas capitais, Manaus e Belém, encontram-se a materialidade da história da ocupação e a imposição cultural europeia, em monumentos de arquitetura europeia – como os grandes teatros, palacetes, igrejas, ruas –, no sotaque e influência da língua, na culinária etc. Observa-se, ainda, a relação que é estabelecida com o que é cultura, esta ligada à de origem europeia e um esforço para sua preservação, enquanto o que diz respeito à cultura construída pelos grupos locais de origem indígena é visto como cultura rústica, não institucionalizada, sem registros, na maioria das vezes. Basta pensarmos que a história do Brasil passa, oficialmente, a existir, a partir da invasão europeia que registra tudo desde a sua chegada nesta terra, enquanto toda a cultura e história das populações indígenas - os donos, por direito, desta terra - são, intencionalmente, relegadas ao esquecimento. É oportuno ressaltar que cultura cabocla (cuja origem racial é indígena) é uma herdeira desse triste legado, sofrendo, além disso, por não ter o registro e valorização – isso foi intencional – de tudo o que dizia respeito à sua cultura e história.

Toda essa diversidade e riqueza produzida no interior da sociedade amazônica, em especial, a luta pelo reconhecimento da cultura cabocla como identidade cultural de um povo, pode ser encontrada no estado do Pará, na poesia das músicas do carimbó, importante símbolo de resistência do caboclo paraense,

bem como, na literatura romanesca semirrealista de Dalcídio Jurandir. Tanto a música do carimbó como os romances escritos por Jurandir são importantes instrumentos de denúncia contra uma sociedade classista, desigual e opressora dos menos favorecidos, que são a base motora capital dessa sociedade. Mas é necessário observar que, apesar do sofrimento que transparece nas relações entre opressor e oprimido, as narrativas de Dalcídio são carregadas de beleza, sutileza e muita poesia.

3.2 ESCOLARIZAÇÃO MODERNA, SILENCIAMENTO E REESCRITA DA CULTURA CABOCLA PARAENSE

Quando pensamos a cultura cabocla como identidade de um grupo social que não a legitima como sua por julgá-la sinônima de inferioridade social, é fundamental discutir a contribuição da escolarização moderna no processo de silenciamento e reescrita dessa cultura, desse segmento social menos favorecido economicamente, a partir de uma visão burguesa, capitalista e eurocêntrica de cultura. Pretendemos basear nossas considerações no entrecruzamento de algumas construções teóricas dos autores Edward Palmer Thompson em *Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial* (1998), David Hamilton em *Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna* (2001), Cythia Greive Veiga em *A cidadania na trama da cidade* (2002) e Denise Simões Rodrigues, no artigo *Educação e elaboração identitária paraense: um olhar sobre a sociedade e a escola na obra de Dalcídio Jurandir* (2014), acerca do que é cultura e educação e suas imbricações com o silenciamento e a reescrita da cultura cabocla paraense.

O entrecruzamento das ideias desses autores, nos textos acima mencionados, objetiva uma reflexão sobre o processo de construção da educação escolarizada como cultura moderna, evolucionista darwiana, linear e positivista, apresentada por Edward P. Thompson (1998), e de acordo com a escola moderna que nasce na idade antiga com objetivos de acolhimento, produção e difusão do conhecimento. Na mesma linha, a ideia de escola como instituição de democratização da cultura e do

saber é desconstruída por David Hamilton (2001) enquanto história fragmentada, linear e positivista da escola, contada a partir da ótica da burguesia capitalista.

Esses autores apresentam a escola como instrumento do capitalismo em que a ideologia da cultura do trabalho fabril e industrial se constitui como “religião”, pautada nas ideias do iluminismo e da razão científica como medida para o mundo. Os autores Thompson e Hamilton (1998, 2001) constroem suas ideias a partir de uma análise do cenário da industrialização na Europa do século XVIII. Seguindo essa linha de análise, mas, agora, analisando o Brasil, no caso, a construção da cidadania no cenário da fundação da capital mineira, Belo Horizonte. No processo de modernização no século XIX, Cynthia G. Veiga narra o processo ideológico e cruel que objetivava descaracterizar, culturalmente, o povo mineiro. Nesse percurso, os autores acima relacionados percebem a escola como massificadora e excludente, aquela que nega a cultura produzida, social e historicamente, numa dialogicidade cotidiana, seja através da negação, do silenciamento, da descaracterização, seja da releitura pejorativa e degradante da mesma.

Encontrando nessa negação, silenciamento, descaracterização ou releitura pejorativa e degradante, propomos uma articulação, ainda que humilde, nesta fase da nossa pesquisa, com *a cultura cabocla paraense*, muitas vezes, deixada de lado ou simplificada e tratada muito superficialmente. E para fundamentar essa afirmativa, buscamos, nas ideias formuladas por Denise Simões Rodrigues, no artigo *Educação e elaboração identitária paraense: um olhar sobre a sociedade e a escola na obra de Dalcídio Jurandir (2014)*, em que a autora discute a partir da literatura, numa análise sócio histórica, o processo de invisibilidade e desqualificação da gente amazônica.

Intencionamos, com isso, suscitar uma reflexão a despeito da escola que temos hoje, que se abriga sob o slogan da inclusão e democratização de saberes, apresentando-se como uma possibilidade real de transformação individual e coletiva da sociedade, mas, que na prática, se constituiu e se mantém como instituição excludente e massificadora a serviço do sistema burguês capitalista. David Hamilton (2001) defende que a escola não teve ancestrais constitucionais e não se desenvolve em um processo evolutivo gradual e linear (análise darwiniana), devendo-se considerar que houve um processo de combinação de experiências desordenadas, que foram

sendo direcionadas para atender as emergências e as necessidades da sociedade moderna. Ela é um reflexo de resposta à sociedade que nasce dentro do processo dialético de rompimento e, ao mesmo tempo, de continuação da sociedade da idade média. Esse processo, em sua base contemporânea, se pauta na expansão do mercantilismo, do comércio e da manufatura. Buscava-se pensar um modelo de sociedade laica e descentralizado da Igreja. Para dar base e argumento à sua tese, Hamilton analisa diversos registros documentais que tratam desse período sobre o processo de escolarização, em especial, os escritos produzidos por Charles Hoole (1610 a 1667) e Jhon Amos Comenius (1592 a 1670), que são, para ele, “inovadores acadêmicos”...“que representaram um pensamento reformista e modernista no pensamento educacional” (HAMILTON, 2001, p. 47), e que, apesar de fazerem um retorno à educação medieval, não buscavam realinhar-se à educação baseada na fé, da Idade Média, mas uma releitura inovadora da mesma.

Mas Comenius e Hoole não estavam buscando um retorno a um passado mítico. Reconheciam, ao contrário, que antigas ideias poderiam ser mobilizadas no interesse da inovação. Seus escritos, portanto, foram contribuições a uma transformação social muito mais ampla – a reconfiguração da política e a ascensão do Estado Moderno. Desse modo, no microcosmo, o quarto tratado de Hoole, *Scholastic Discipline or the Way of Order in Grammar Schoole*, era uma codificação ou representação da disciplina e da ordem do Estado Moderno. (HAMILTON, 2001, p. 47).

Apesar de a análise desses dois acadêmicos (Hoole e Comenius) sugerirem a princípio, que o surgimento da escola moderna era herança da idade média, como processo evolutivo natural e linear, Hamilton defende a ideia de que a escolarização moderna não possui ancestrais institucionais, porque, segundo ele, ela não nasce de lugar algum.

Sua perspectiva é a de que os escritos históricos não são nunca abstratos, jamais são lineares. Eles não apenas interpretam as evidências, mas também representam uma resposta a debates contemporâneos. Constituem um diálogo entre o presente e o passado. Assim, a história cultural deve destacar essa dialética. Mais ainda, deve encontrar caminhos para reconhecer, e até celebrar, a existência desse diálogo, a reflexividade explícita do autor e – o que

não é pouco – a permanente historicidade dos esforços do autor. (HAMILTON, 2001, p. 47-48).

Hamilton se utiliza do modelo da escola moderna inglesa como objeto de estudo. Em seus estudos, ele afirma que essa escola não nasceu e evoluiu da escola da idade média, apesar de conservar alguns traços semelhantes. Para Hamilton (2001, p. 51), as escolas medievais “foram muito mais percussores malnutridos do que robustos arautos da escolarização moderna”. Com essas afirmações, ele desconstrói a ideia, amplamente divulgada, de que a escola que temos hoje se origina na antiguidade e se aperfeiçoa, até os dias atuais, em uma linearidade evolutiva, com a visão de que ela nasce com objetivos nobres de trazer uma equidade entre as pessoas e classes sociais. Essa pseudovisão de escola que temos, hoje, de “inclusiva e para todos” não se aproxima de seu processo de construção, o que se justifica não apenas pelo modelo eurocêntrico de cultura, mas, também, pela constante mutação do conhecimento atendendo, sempre, as demandas do grupo hegemônico a que serve. E apesar de as fontes – onde se busca esse conhecimento – muitas vezes, serem as mesmas, o olhar sobre elas sempre será diferente, a cada novo examinar, dependendo, sempre, do que se quer encontrar. Nesse ponto, ele apresenta problemas com a tradução de documentos (por vezes intencionais), presumivelmente, com o objetivo de atender uma demanda da sociedade atual.

Para o autor, diferencia-se o processo de escolarização e educação, bem como, examina-se o que, segundo ele, conferiram, tanto à escolarização quanto à sociedade moderna, a sua identidade: *pedagogia e didática, método e disciplina, retórica e doutrina, igreja e governo, fé e cidadania*. Para essas análises, o autor utiliza-se das fontes existentes em diversos documentos do período², obras que são marcadas, em seu conteúdo, pela clara divisão de classes, pelo objetivo da padronização da nobreza no intuito da construção de uma identidade em comum que

² O autor se refere aos documentos: *Boke Named the Gouvernour* (1531) e *The Education or Bringing Up of Children* (c1533), de Thomas Elyot, *Scholemaster* (1570) de Roger Ascham e *The First Part of the Elementarie* (1582) de Richard Mulcaster.

a diferenciasse dos demais classes. São esses documentos analisados de caráter prescritivo para a educação das famílias.

Outro fator de especial relevância, segundo Hamilton, é como a Igreja se relaciona com o Estado no processo de escolarização. Ela o faz englobando parâmetros que sobrevivem, até os dias atuais, na escola, como disciplina, método, cidadania, em uma relação de troca e perpetuação de poder do grupo dominante, fazendo uma relação, direta e indireta, entre poder e conhecimento institucionalizados, sacralizados. Essa relação vai se modificando com o passar do tempo, de acordo com interesses da época, ora em parceria, ora em discordância, sempre em um movimento dialético de estabelecimento e restabelecimento de poder.

Em linhas gerais, o autor (2001) apresenta o processo descontínuo de como se constitui a escola, rompendo com a ideia positivista e contínua, como instituição acolhedora e inclusiva que nasce com ideais de unificação e equidade. Pelo contrário, tem objetivo de segregar e conferir identidade à classe dominante da Idade Moderna europeia, para qual ela é pensada, inicialmente, no momento em que se desvincula da Igreja e busca construir uma identidade laica. Passa a ter outras funções, com as mudanças sociais, redirecionando seus focos e instrumentos, à medida que novas demandas emergem, constituindo-se, posteriormente, em um importante mecanismo de controle social, cultural e político.

Para Thompson (1998), a percepção e apreensão do tempo não são sentidos de forma natural, mas através da cultura. Trata-se de uma experiência histórica, construída coletivamente. Com a industrialização e a popularização do relógio, o tempo começou a ser controlado metodicamente, tornando-se instrumento de controle e disciplina nas fábricas. Entretanto, para que se institucionalizasse o tempo, uma série de conflitos culturais e tentativas de resistência ocorreram, prevalecendo a concepção da elite burguesa, que se utilizou não apenas dos espaços de trabalho das fábricas para “domesticar os trabalhadores”, como, também, descobriu, na escola, uma importante instituição para ideologização da nova cultura do capitalismo industrial. E o tempo, definitivamente, deixou de ser sentido de forma sideral, tornando-se sinônimo de mercadoria, de dinheiro.

Thompson propõe a releitura de como o capitalismo pré-industrial reorganiza a rotina da sociedade inglesa do séc. XVIII, partindo do princípio de que o costume e a cultura só podem ser compreendidos se forem contextualizados, levando em consideração as transformações históricas e analisadas num recorte de tempo e espaço. Nessa leitura proposta, Thompson traz o relógio como símbolo e marcador desse novo período. Então, o tempo não é mais contado como o tempo da natureza, mas, do mundo do trabalho, que tem, como fim, a geração de lucro. Gradativamente, a sociedade que vivia o tempo sem urgências passa a viver o tempo disciplinado pelo relógio.

Para Thompson, a pré-industrialização impõe o disciplinar do tempo do trabalho na rotina das comunidades antes orientadas pelo tempo das tarefas domésticas. Apresenta três questões importantes que são alteradas nessas comunidades: a não preocupação em produzir excedentes para o lucro, a ausência de uma separação distinta entre vida e trabalho e a não urgência em cumprir metas e prazos, quando, antes, elas não eram consideradas como necessidades básicas, sendo essa divisão de trabalho quase sempre tarefas familiares.

Para construir suas afirmativas, Thompson fez a análise de documentos do período que, em sua base, apresentou a visão do trabalho antes e depois da introdução ao trabalho fabril (industrial). Como no poema *“A lida do debulhador”* Thompson analisa, “a passagem parece descrever a monotonia, a alienação do prazer em trabalhar e o antagonismo de interesses comumente atribuídos ao sistema das fabricas” (1998, p. 273). No sistema fabril, o trabalho nasce com a função de legitimador da tradição cultural do povo, em costumes e rituais de colheitas, convertendo-se em algo prazeroso. O trabalho estava associado ao prazer. Com a Revolução Industrial, inicia-se a ideia de trabalho por obrigação, com tempo de execução. Inicialmente, uma das maneiras mais eficientes de legitimação foi a relação direta entre fé (o templo sagrado, o divino) e o trabalho como instrumento símbolo da instituição de um tempo próprio do sistema industrial. Para que isso ocorresse instalaram-se relógios nas igrejas a partir do século XIV: “Do século XIV em diante construíram-se relógios de igreja e relógios públicos nas cidades e nas

grandes cidades mercados. A maioria das paróquias inglesas devia possuir relógios de igreja no final do século XVI". (THOMPSON, 1988, p. 274).

De acordo com Thompson (2001), o relógio assume, no período pré-industrial, o símbolo que demarca uma nova era, ditando um novo ritmo de trabalho, mas não apenas desta forma: controlando o tempo de produção. Sem dúvida, o relógio constituiu-se, na idade moderna, o mais legítimo representante das fases do capitalismo, passando pelas fases da fabricação artesanal, manufatura e industrialização em larga escala, além de ter sido usado, pela burguesia capitalista, como parâmetro de divisão de classes e símbolo de status social.

Diante das circunstâncias, nenhum dos trabalhadores cujo o orçamento foi registrado por Eden ou David Davies poderia ter cogitado esses preços, apenas o artesão urbano mais bem pago. Na metade do século, o tempo marcado pelo relógio (suspeita-se) ainda pertencia a *gentry*, aos mestres, aos fazendeiros e aos comerciantes, e talvez a complexidade do formato e a preferência pelo metal precioso fossem uma preferência deliberada de acentuar o seu simbolismo de status. (Thompson, 1988, p. 277).

Para a elite da sociedade pré-industrial, que se estabeleceu na época, propagava-se a ideia de que a fabricação doméstica e a pluralidade de tarefas prejudicavam o ritmo pensado do cumprimento de prazos e metas, um dos princípios basilares do capitalismo, que visava a uma produção em larga escala para geração do lucro. Antes da revolução industrial, os padrões de trabalho tinham um ritmo próprio das comunidades; por exemplo, não havia o hábito de se trabalhar nas segundas-feiras e também nas terças-feiras. O relato de "O velho Oleiro" (1903) mostra, claramente, o pensamento, de visão radical liberal, que abominava o ritmo de trabalho estabelecido pelos trabalhadores manuais que, apesar de ganharem por produção não extrapolavam seus horários de trabalho, reservando sempre tempo para seu lazer.

'O velho oleiro' um pregador metodista leigo de visão liberal radical, via esses costumes (que ele deplorava) como consequências da falta de mecanização das olarias; e insistia que a mesma indisciplina no trabalho diário influenciava toda vida e as organizações de classe trabalhadora dos Potteries. As máquinas significam disciplina nas operações industriais. (THOMPSON, 1988, p. 284).

A construção cultural da ideia de que o trabalho no campo, independente e autônomo, não era bom, vinha associada à imagem do ócio com a vadiagem, bebedeiras e a falta de compromisso com o trabalho e que o ideal era, o trabalhador assalariado disciplinado, o que foi sempre reforçado pela elite da época através dos mecanismos de propaganda (folhetins, jornal, sermão da igreja, do patrão etc.). Esboça-se o que, mais adiante, vai se concretizar: a construção de um trabalhador subserviente e produtivo. Nesse percurso, observaremos o pagamento de baixos salários para justificar as altas cargas horárias, na intenção de coibir a vadiagem, mantendo esses indivíduos, o máximo possível de horas, ocupados. Além disso, observamos o aperfeiçoamento do controle de tempo nas fábricas (criação do relógio de ponto), estímulos e recompensas por disciplina e pontualidade e a repressão às faltas e atrasos.

Outra questão, observada por Thompson, é o papel da mulher com dupla jornada de trabalho: o realizado na fábrica e as atividades domésticas mais as obrigações de mãe e de esposa. Esse processo somente ampliou-se com a consolidação da sociedade capitalista, sendo, ainda hoje, uma de suas principais características em relação à mulher moderna, ou seja, o estabelecimento de “competências sociais polivalentes”.

O trabalho mais árduo e prolongado de todos era o da mulher do trabalhador na economia rural. Parte desse trabalho – especialmente cuidar dos bebês – era o mais orientado pelas tarefas. Outra parte se dava nos campos, de onde ela retornava para novas tarefas domésticas. (THOMPSON, 1988, p. 287).

Nessa sociedade que começa a se transformar com a revolução pré-industrial e industrial ganhando as formas do capitalismo, a mudança cultural da população de época ainda é lenta e não satisfaz as ambições da elite burguesa de então. As instituições e instrumentos usados para inculcar tal projeto ainda não eram, satisfatoriamente, eficazes, gerando a necessidade de domesticar essa população ainda em sua fase humana de formação. Entra em cena, então, a escola como instituição capaz de formar mão de obra dócil, disciplinada, acostumada, desde cedo, ao ritmo dos horários marcados pelo relógio, forjando, assim, sob o aspecto cultural,

uma nova mentalidade nas novas gerações. Além disso, combate-se a massa de desocupados que vadiavam pelas ruas, ociosos e improdutivos. Sobre isso, Thompson diz:

Havia outra instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o 'uso-econômico-do-tempo': a escola. Clayton reclamava que as ruas de Manchester viviam cheias de "crianças vadias esfarrapadas; que estão não só desperdiçando seu tempo, mas também aprendendo hábitos de jogo" etc. ele elogiava as escolas de caridade por ensinarem o trabalho, a frugalidade, a ordem e a regularidade: 'os estudantes ali são obrigados a levantar cedo e a observar as horas com grande pontualidade'. (THOMPSON, 1988, p.292).

Toda essa disciplina e campanha para criação desse proletariado dócil e disciplinado, imposição de ritmo e disciplina para o trabalho, nas indústrias, para produção excedente de lucro sobre lucro, geraram uma contraproposta desse trabalhador: criação de associações e sindicatos para lutarem contra o que era exploração e desumanidade. Mas, segundo Thompson, não é possível ignorar o outro lado da questão que é causada por esse processo de industrialização: a internalização, no indivíduo, da ética, do valor do tempo para o lucro, expresso na máxima *Tempo é dinheiro*.

A primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; a terceira geração fez greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional (1,5%), pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Havia aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro. (THOMPSON, 1988, p. 294).

Nesse processo de legitimação do trabalho assalariado, com a venda do tempo de trabalho como se fora uma mercadoria, a escola foi e é a instituição de fundamental importância nas bases sociais. A escola também trabalha com a rigidez da disciplina militar dos seus horários, ensinando, desde a infância, o ritmo do trabalho disciplinado, sob a máxima da recompensa, de que somos recompensados com a prosperidade ocasionada pelo esforço incansável diário. Mas, em tese,

apenas o trabalho disciplinado árduo, a venda de nosso tempo em trabalho poderá nos recompensar, seja ela espiritual, financeira ou pessoal.

Nesse contexto, Veiga (2002) apresenta uma análise do processo de tentativa de reelaboração da identidade cultural mineira na busca por atender as exigências de uma modernidade que se constrói no país a partir do sec. XIX, identificando um modelo eurocêntrico cultural industrial e burguês. É interessante lembrar que, em um país de dimensões continentais como o Brasil, esse processo não tenha ocorrido, simultaneamente, em todo território, da mesma forma que não se deu em toda a Europa.

Nesta perspectiva, Veiga pontua o processo de tentativa de desconstrução da identidade cultural do mineiro, através da ridicularização e menosprezo do seu modo de viver, falar, de se portar, de vestir-se, de alimentar-se, da aparência física e étnica. Em um contraponto de referência com a cultura letrada europeia. Para tal, essa autora apresenta documentos que remetem ao período da fundação de Belo Horizonte, onde era notória a presença ideológica de construção de uma nova identidade com uma roupagem com características da burguesia europeia, alicerçada na racionalidade da industrialização capitalista. Isso é o testemunho, no Brasil, no século XIX, do processo vivido na Inglaterra, no século XVIII, continuado, (seguido) nas décadas seguintes, pelo continente europeu. Identifica-se, nesse processo, a construção identitária do perfil do trabalhador, do homem de bem, do cidadão comprometido com o progresso e bem-estar social que deve buscar o progresso financeiro através do trabalho árduo e disciplinado.

De qualquer modo, a ênfase na suposta irracionalidade das camadas pobres e trabalhadoras é uma constante nos discursos dos adeptos do progresso e do moderno e trazem pistas do incômodo político provocado pelas práticas sociais desses setores da sociedade. Dessa forma, torna-se necessário resgatar o processo de produção do conhecimento, no qual a ênfase na desqualificação social e cultural dos não proprietários foi-se constituindo, na medida em que o próprio entendimento das relações entre indivíduo, propriedade, coletividade e democracia assumem historicamente sentidos diferentes. (VEIGA, 2002, p.163).

A autora se refere à escola, como instituição e, pensando na escola como tal, nos remete ao processo de desqualificação, invisibilidade e silenciamento indetentário e cultural do paraense, de acordo com Rodrigues (2014), que propõe, a partir das leituras das obras do romancista paraense, Dalcídio Jurandir, uma análise dos mecanismos utilizados para sua instrumentalização. Sem nenhuma surpresa, isso aponta para a escola como fundamental espaço massificador. Acrescenta ele, ainda, que a escola, além de massificar os sujeitos, também não traz, para vida cotidiana dos indivíduos, ensinamentos que lhes sejam úteis. Mesmo em se tratando de conteúdos ensinados numa instituição pública, ela carrega a marca elitista da educação burguesia europeia, que exclui, mesmo quando se propõe incluir. A escola é apresentada, segundo Rodrigues, como “...uma escola marcada pelo conservadorismo e inutilidade face ao chamamento da vida movimentada” (RODRIGUES, 2014, p.107).

Nas análises das obras de Jurandir, Rodrigues destaca o contexto marcado pelo período do declínio do Ciclo da Borracha e sua conseqüente e grave crise econômica em Belém – a sonhada “Paris dos trópicos”, idealizada pela elite burguesa local – 'pano de fundo' para ambientar narrativas sobre os trópicos. Essa elite burguesa, nessa fase retratada nos romances, encontra-se em decadência e se configura como a mesma elite que impõe sua cultura e seus preconceitos ao caboclo paraense, na tentativa de manutenção da ordem estabelecida a fim de que esta lhe seja favorável, utilizando-se da escola como principal instrumento, sob a bandeira de educar os menos favorecidos. Numa análise que resume bem o interesse e o papel da escola no capitalismo, com o objetivo de adequar esse indivíduo ao ritmo da sociedade moderna, Rodrigues pontua:

A disseminação dos estereótipos e preconceitos, em especial sobre as classes desfavorecidas e incultas da população, a princípio realizada de modo aleatório, tornou-se posteriormente alvo de ação organizada a partir do aparato escolar e dos meios de comunicação da época. Amparado em uma razão concreta – a precariedade da educação especialmente dos mais pobres – a intelectualidade à época propõe o ideário positivista como saída para preparar moral e civicamente os indivíduos. O ensino dos ofícios torná-los-ia produtivos pelo trabalho, com o objetivo de extirpar a marca da indolência e da preguiça, assim como inculcar bons hábitos e valores

ajudaria a superar as condições de abastardamento físico e moral da população, e, enfim, torna-los cidadãos dignos. (RODRIGUES, 2014, p.99).

Todas as ideias, aqui registradas, dos autores citados nos remetem para a escola nos moldes que a conhecemos hoje: instituição que legitima o processo de industrialização capitalista, fortalecendo-se enquanto instrumento legitimador da cultura da elite burguesa brasileira, que sacralizou a ideia, que se propaga, de uma escola que nasce na idade antiga e se aperfeiçoa com o passar dos anos, evoluindo de acordo com os ideais darwinistas ainda hoje, presentes na instituição escola.

A escola firmada nos ideais iluministas de *liberdade, fraternidade e igualdade*, baseada na racionalidade pura, pressupõe igualdade de condições de aprendizagem para todos os indivíduos, numa sociedade centrada no individualismo, competitividade e na meritocracia. Os autores nos remetem a outro olhar ao desvelar a escola como instituição sacralizada, *locus* de produção e democratização de conhecimento. Pelo contrário. Trata-se de uma instituição utilizada como instrumento de massificação e imposição da cultura de submissão a uma elite burguesa capitalista, haja vista que ela é pensada para padronizar e dar identidade à elite burguesa que nasce com a modernização industrial. E quando se identifica como cultura burguesa, passa a ver as camadas pobres como alvos da domesticação para o trabalho industrial; domesticação da mão de obra, subjugada e sem direitos, para gerar lucros para os capitalistas.

Essa situação revela a tentativa de silenciamento da história da escola com o objetivo de reescrever, a partir da ótica positivista, a trajetória da escola, conferindo-lhe nobreza por sua longa, linear e evolutiva história.

Esse contexto, aqui discutido e refletido, nos leva a pensar a instituição escolar como sentenciada a ser instrumento reprodutor e interlocutor das demandas do capitalismo, numa cultura massificadora do silenciamento. Acreditamos, contudo, ser possível pensá-la como um espaço para reflexão, talvez, uma possibilidade de empoderamento das classes menos favorecidas e subjugadas, garantindo acesso, reflexão e transformação do conhecimento que esse espaço é capaz de produzir como saída para pensar e exercer uma educação a contrapelo, no sentido de Walter

Benjamin (1985), uma educação na contramão da que se tem, isto é, uma educação com e para os excluídos da história.

Creemos ser possível uma escola que não massifica, que não exclui, que não seleciona e que não silencia, culturalmente os indivíduos; que caminhe na contramão desse processo a que está submetida a escola moderna, como acreditava Cecília Meireles, segundo Silva (2011)

Para ela (Cecília) ainda seria fundamental, num trabalho de integração cultural, que todas as crianças do Brasil pudessem frequentar os bancos escolares, que a educação escolar as alcançasse a todas, em todas as fases e lugares, pois reclamar a escola para o pobre é admitir a existência de uma escola diferente para os mais favorecidos. É, portanto, continuar a sustentar o eixo de uma organização que se quer modificar, atendendo a critérios mais humanos e mais justos. (SILVA, 2011, p. 114).

Contemporâneo de Cecília Meireles, Dalcídio Jurandir também é crítico da escola desse período, evidenciando isso em seus romances, na trajetória dos seus personagens Missunga (Marajó) e Alfredo; trajetória que perpassa 9 dos 11 romances que escreveu e que revela as expectativas e frustrações comuns aos jovens, da época, que pretendessem trilhar os caminhos da educação dada na escola. A narrativa de Dalcídio, desiludida, desesperançosa, é atribuída às suas experiências pessoais vividas e/ou acompanhadas de perto. Esse período da história da nossa educação é marcado pela ausência de objetivos claros e organizados e do papel da escola na vida de um ser humano.

Dalcídio escreve em um contexto educacional em que apenas 8% da população brasileira era letrada, e em um sistema educacional oficial com métodos de ensino não definidos quanto aos seus objetivos para formação das pessoas. Esse cenário nos ajuda a compreender as dificuldades retratadas por ele no prefácio de seu primeiro romance publicado – *Chove nos Campos de Cachoeira* – em que, associado às dificuldades financeiras vividas por ele, está ainda o descrédito de uma população iletrada. Sem formação específica para escritor, Jurandir se fez escritor pelo desejo e necessidade de registrar suas ideias e leituras de um mundo silenciado

e esquecido, de uma cultura de opressão e desvalorização dos caboclos paraenses em contrapartida à cultura externa imposta pelos donos da terra.

Foi nessa época que tive a honra de ser apresentado a uma senhora Nenê Macagi, que apareceu escritora em Belém, pirangando os moles do Pará, até com a prefeitura de Soure. Esta senhora não me deu importância alguma, primeiro porque eu, caboclinho, estava de macacão e tamanco, segundo porque a dita senhora era escritora. Muita gente ainda pensa que o Pará é terra de seringueiros coronéis, aparece uma turminha de malandros metidos a literatos, cantoras etc., e caem em cheio em cima do governo, sangrando o tesouro. Os da terra ficam no eixe frito. (Jurandir, 1941, cf Jurandir, 2006, p.42)

Suas experiências de formação educacional escolarizada lhe causaram estranheza e frustração tão presentes em suas narrativas, revelando seu desencanto com a escola moderna, que desvaloriza as habilidades individuais objetivando padronizar os indivíduos excluindo aqueles que a ela não se submetem.

Em *Marajó (1947)*, Jurandir revela o olhar da elite latifundiária sobre escola, no personagem de Missunga e no seu pai coronel Coutinho, para quem o diploma é mera titulação para exibicionismo social. Já em outro personagem, Alfredo, presente em 9 dos 11 romances escritos por Jurandir, a escola é apresentada com a intenção/desejo de transpor a realidade social vivida, mas que é desvelada como um espaço elitista e excludente.

Além da experiência, de formação escolar, vivida por Jurandir, ele agrega, à sua escrita, o olhar de sua experiência profissional, adquirida no exercício da função de educador, quando foi inspetor escolar na ilha do Marajó, em condições insalubres de trabalho, as quais lhe permitiram dizer ser ele “o único inspetor escolar que saiu de Belém, sem temer febre, chuva rompendo atoleiros andando em montarias para visitar escolinhas auxiliares, perdidas no mato e no campo.” (Jurandir, 1941).

As experiências de escolarização moderna trazidas por Jurandir, reafirmam o modelo educativo da escola excludente, massificadora que contribui, vigorosamente, com o processo de silenciamento e reescrita da cultura das massas desfavorecidas economicamente, imposto por uma elite financeira com fins manipuladores exploratórios no extremo norte do Brasil.

3.3 CARIMBÓ NA CULTURA CABOCLA PARAENSE

O carimbó é uma manifestação cultural de dança e música que nasce no Pará, resultado do hibridismo cultural dos grupos marginalizados descendentes de europeus, especificamente, os portugueses, além destes, os africanos e os indígenas. Ele não é encontrado em nenhuma outra região do país, seja em documentos históricos, seja em manifestações culturais, hoje. Por isso, é que afirmamos ser o carimbó é um ritmo musical genuinamente paraense, que se constituiu num elemento de resistência e afirmação identitária de um grupo social marginalizado.

A cultura cabocla, no Pará, é representada, enquanto fenômeno de resistência e de espontaneidade, na música e na dança do carimbó, que, hoje, se firma como uma das maiores expressões culturais de um grupo marginalizado. Ao longo da sua trajetória, sofreu várias transformações. Nasceu como expressão da poesia que representava a “Aura”³ no sentido benjaminiano do caboclo paraense, chegando, aos dias atuais, como produto de lucro e exportação da indústria cultural. O carimbó é, atualmente, o ritmo que remete, imediatamente, ao imaginário da cultura paraense, sendo associado à riqueza cultural de um povo festivo e alegre de uma região do país, ainda considerada exótica e fascinante por se localizar na maior floresta tropical do mundo. Mas o que seria o carimbó em essência? O carimbó nasce do batuque de tambores em festas comemorativas. Quando ele surgiu, não havia a dança nem o canto, que foram sendo introduzidos, gradativamente, com a chegada e influência das culturas africana e portuguesa. Para Loureiro, citado por Lins (2006), o carimbó é:

Um exemplo de arte musical popular da Amazônia. ‘Alinha-se o carimbó entre os bailados populares sem enredo verbal (...) que se estende por toda a zona atlântica do Pará, o Salgado, com incidência ainda no Marajó e Baixo Amazonas’. A palavra carimbó designa o instrumento que é um tambor feito de tronco escavado, tendo em uma das aberturas um couro ou pele de animal (LOUREIRO, 1995, p. 299-300, CF LINS, 2006, p. 6).

3 Aura - essência única que não pode ser reproduzida ou copiada.

E para Lins essa “arte musical popular da Amazônia” acontece porque

O ritmo também tem influência negra, notadamente com a introdução do canto, a presença dos atabaques e da sensualidade da dança feminina. A dança popular também não ficou isenta da influência portuguesa, que se verifica nas palmas e estalar de dedos, e de trechos que aludem às danças folclóricas lusitanas. (LINS, 2006, p. 6).

Já Costa (2011) acrescenta nessa definição outros elementos, como os elementos indígenas:

‘Estava viva a maneira do toque indígena no instrumento, que tem ressonâncias africanas’, o que o levava a concluir o caráter mestiço da manifestação.

A dança era feita sem muitas variações “em passos e bailados e meneios de corpo” e tinha, por base, o forte baque dos tambores, que causavam nas pessoas que frequentavam esses ambientes, grande efeito que os levava a dançar. (COSTA, 2011, p.149).

Portanto, podemos definir, em termos gerais, que o carimbó é uma manifestação cultural rítmica cabocla híbrida que agrega influências indígena, africana e portuguesa, o que lhe possibilita fazer intercâmbio cultural nascido da convivência, nem sempre pacífica, mas sempre complexa, desses grupos instalados na região norte do Brasil no período colonial.

Estudos Culturais observaram que o intercâmbio entre culturas é algo que sempre existiu e que essas trocas simbólicas se intensificaram com o período colonial, gerando um complexo processo de imbricação entre colonizador e colonizado, provocando, assim, um hibridismo cultural que desestimula toda e qualquer concepção de cultura pura. (LINS, 2006, p. 11).

Do período colonial até os dias atuais, essa manifestação do fenômeno da cultura cabocla paraense, o carimbó, passou por inúmeras transformações e adaptações até assumir o formato que possui hoje. Esse processo perpassa o processo dialético histórico de lutas e resistências na constituição da identidade referencial de um povo. Nesse processo de “lapidação” do carimbó, observamos possíveis perdas e ganhos dependendo do ponto de vista de quem o analisa.

O carimbó já foi visto como uma cultura marginal que incitava à vadiagem e representava uma ameaça à elite da sociedade paraense, sendo, inclusive, proibida pela lei e multa para quem desobedecesse e participasse das rodas de carimbó. Para os governantes da época, essas aglomerações representavam um perigo para a ordem estabelecida e desfavorável a eles, pois esses indivíduos, agrupados, poderiam refletir sobre a situação de opressão em que viviam e fazer emergir sua consciência crítica, no sentido de Freire, e lutar por melhores condições de sobrevivência. Como já havia ocorrido anteriormente, no caso da Cabanagem (1835 a 1840), constituída pelo mesmo grupo social – mestiços e índios (caboclos) – que fez maior revolta popular, até então, vista naquela região, ocorrida no início do Período Regencial, época em que a situação da população pobre do Grão-Pará (assim chamado o atual estado do Pará) era péssima. Sem trabalho e sem condições adequadas de vida, os caboclos paraenses, abandonados e na miséria, e encorajados pela elite local descontente por causa da nomeação de um presidente para a província, protagonizaram a histórica revolta da Cabanagem que possibilitou, ao povo, pela luta armada, chegar ao poder. Então, para evitar qualquer possibilidade de que se repetisse esse cenário propiciando a eclosão de novas de revoltas populares, proibiu-se o carimbó.

As primeiras referências ao termo carimbó, que se tem notícia, aparecem em leis dos municípios de Vigia e Belém no final do século XIX. Na capital do Estado do Pará, por exemplo, a Lei n. 1.028, de 05 de maio de 1880, do Código de Posturas de Belém, trata o carimbó da seguinte maneira: ‘É proibido, sob pena de 30.000 reis de multa: (...) Fazer bulhas, vozerias e dar autos gritos (...). Fazer batuques ou samba. (...). Tocar tambor, carimbó, ou qualquer outro instrumento que perturbe o sossego durante a noite, etc.’ (COSTA, 2011, p.149).

É interessante ressaltarmos que o registro, em lei, da proibição do carimbó é também o primeiro registro escrito dessa manifestação do caboclo paraense do ponto de vista histórico, social e cultural.

Passada a fase de marginalização do carimbó pelos poderes públicos, ele sobrevive, mas sendo produzido e consumido apenas pelas camadas sociais populares nas periferias e interior do Pará. Foi classificada como manifestação

folclórica pelos seus produtores e intelectuais, tida como cultura inferior ou subcultura pela elite paraense. Apenas na década de 1960, é que, segundo Costa (2011), o olhar sobre o carimbó começa a sofrer transformações, o que ele denomina de fase de ‘urbanização’ do carimbó. Para ele, esse processo se deu graças a uma nova geração politizada de intelectuais e universitários – em sua maioria, da classe média – que viviam um momento de experimentação estética, vendo identidade entre o carimbó e o caboclo paraense.

Neste contexto de rebeldia política para uns e/ou experimentação formal para outros, parte significativa dos músicos paraenses passaram a buscar, no carimbó, um modelo de canção que representasse a “autêntica” música popular do povo do Norte do Brasil. Descobria-se o povo brasileiro, porém, na sua versão regional. Elegia-se entre a intelectualidade artística o que seria a canção regional por excelência, fruto de uma cultura tipicamente cabocla. (COSTA, 2011, p.151).

Segundo Lins (2006), nesse período, o carimbó, sai da marginalidade para se tornar elemento de coesão social local.

Mas é interessante notar que ao se tornar parte do discurso identitário do Pará, o carimbó passa por um processo de negociação e adequação aos valores da elite local, pois deixa de lado seu caráter marginal, de manifestação dos não-aceitos, para ser um instrumento a favor da coesão social local. (LINS, 2006, p. 6).

Esse mesmo processo, chamado por Costa, de ‘urbanização do carimbó’, pode ser lido como apropriação, pela classe média, de uma manifestação genuína da cultura cabocla, para transformá-la em mercadoria de valor da indústria cultural local. Isso pode ser confirmado se observarmos a divisão do carimbó em duas tendências: “ ‘o pau e corda’ e ‘o moderno’ ” (COSTA, 2011, p.149), ou carimbó de raiz e o carimbó moderno comercializável.

Segundo Costa (2011), de um lado, defendendo o “carimbó de raiz”, estavam os folcloristas, intelectuais e artistas, tendo como seu representante mais importante, Mestre Verequete, um dos mais importantes puxadores de carimbó que defendiam a

manutenção da tradição e não transformação do carimbó em produto da indústria cultural.

...surgiram os defensores do carimbó chamado “pau e corda” ou “carimbó de raiz”, que afirmavam ser necessário defender o carimbó de elementos modernos e comerciais e eram contra o uso de guitarras, baterias e outros instrumentos que viessem a “desvirtuar” a música original, tirando-a da condição de música genuinamente popular e amazônica. (COSTA, 2011, p.154).

Do outro oposto, defendendo a manutenção da tradição do carimbó de “pau e corda”, estavam os artistas populares que queriam a modernização do ritmo para torná-lo vendável. Pinduca se destaca entre os nomes mais populares desse grupo.

...existia o grupo que pretendia tornar o carimbó um produto comercial e moderno. Pinduca foi o artista que mais atuou nesse sentido: modificou o carimbó com a introdução de guitarras, bateria e contrabaixos elétricos e inseriu elementos caribenhos na estrutura da música. Em sua visão, seu trabalho não foi o de deturpar o carimbó, muito pelo contrário, teria feito a sua “modernização”, teria lhe dado a forma de um produto comercial, ao acessar o mercado massivo de discos, com isso transformando-o, em suas próprias palavras, em “Música Popular Brasileira” (COSTA, 2011, p.154).

Para Costa (2011), independentemente de quem está ou não com a razão, é fundamental perceber que, de ambos os lados, participando desse debate sobre o carimbó, havia nomes de peso, formadores de opinião que divulgaram esse ritmo, midiaticamente, como uma manifestação genuína da cultura cabocla paraense.

O debate sobre o carimbó tornava-se, na verdade, uma discussão sobre a própria identidade amazônica, uma vez que aquela música era identificada em quase todos os personagens como a arte feita e consumida pelo verdadeiro “caboclo da gema”. (COSTA, 2011, p.155).

Costa (2011) nos alerta para não termos uma visão ingênua desse processo de formação da tradição, pelo qual passou e vai continuar passando o carimbó. “A tradição musical local passa necessariamente por seleções, incorporações e exclusões de elementos” (COSTA, 2011, p.168), em um processo não linear e dialético. Ele se utiliza da definição de tradição dada por Raymond Williams para

afirmar que esse processo sempre será conduzido para servir aos interesses da classe dominante daquele período.

Segundo o autor, ao se falar em tradição, deve-se considerar, na verdade, uma ‘tradição seletiva’ que seria, em suas palavras, ‘uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural’. Destarte, a tradição sempre será um aspecto da ‘organização social e cultural contemporânea’ no interesse e domínio de uma classe ou grupo social. (COSTA, 2011, p.168).

Pensando nessa lógica de “tradição seletiva”, observamos, nas sociedades modernas e capitalistas, em que se vive a lógica do capital e da geração de lucro, que o carimbó atual, enquanto fenômeno representativo da cultura cabocla paraense, foi sendo gradativamente transformado em produto comercializável para que, somente após esse processo, pudesse ser apresentado e assumido como identidade cultural paraense.

Adorno critica esse processo de absorção e comercialização das manifestações artísticas – eruditas ou populares – pelo capitalismo, que modifica ou descaracteriza a obra em sua essência, retirando sua originalidade para transformá-la em mercadoria sujeita às leis de mercado, da oferta e da procura.

Em uma comparação com o processo que, na literatura, é denominado “*estética da recepção*”, em que a obra literária visa atender às necessidades estéticas de um grupo social, podemos, por um lado, dizer que as alterações realizadas no carimbó visam atender a um grupo social que tem necessidade de ter suas aspirações estéticas, que dizem respeito à música, atendidas; por outro lado, entendemos que esse grupo social é fruto de um sistema capitalista burguês que influencia e manipula, através das instituições e dos meios de comunicação de massa, usando tais manifestações com uma finalidade: lucrar. Para Adorno, a indústria cultural e a comunicação de massas, apesar de poder servir como elementos de divulgação e ampliação da cultura e conhecimento, nesse caso, são utilizadas como instrumentos alienadores e manipuladores a serviço de um grupo que detém o poder.

Nesta parte, fizemos uma reflexão sobre a cultura cabocla paraense. Para tal, resgatamos o que compreendemos por cultura e o que entendemos como sendo as culturas brasileiras e suas multiplicidades, para, finalmente, mergulharmos na diversidade da cultura cabocla paraense, tão presente nas obras do escritor Dalcídio Jurandir, sempre trazendo alguma denúncia. E ainda dissertamos como o processo de escolarização moderna contribuiu para o silenciamento e reescrita da cultura cabocla paraense, evidenciando, inclusive, a apropriação e releitura de um de seus mais fortes símbolos de resistência cultural das massas desfavorecidas e marginalizadas, o carimbó. No capítulo a seguir, traremos as definições do Romance de Formação como referência literária na obra de Dalcídio Jurandir.

PARTE 4 - DALCÍDIO JURANDIR E O ROMANCE DE FORMAÇÃO DO BRASIL

*“Sinhá dona poesia
dai-me jeito e sentimento
para aqui falar dum gênio
da ciência e do talento
eu que venho do sertão
vivendo da criação
de cabra, ovelha e jumento
As forças da Natureza
fazem coisas impossíveis
trazem formas de amar
e de ver os invisíveis
põem veneno prá salvar
e o cordel pra narrar
as histórias mais incríveis
No meio da mata virgem
entre a onça e o tapir
no som acústico da selva
a terra veio parir
um gênio imortalizado
que foi no mundo chamado
de Dalcídio Jurandir.”*

(João Batista MELO, 2009).

Fizemos uma breve retrospectiva da vida e obra do escritor Dalcídio Jurandir, intencionando ressaltar a importância desse autor para a cultura, a educação e a literatura brasileira.

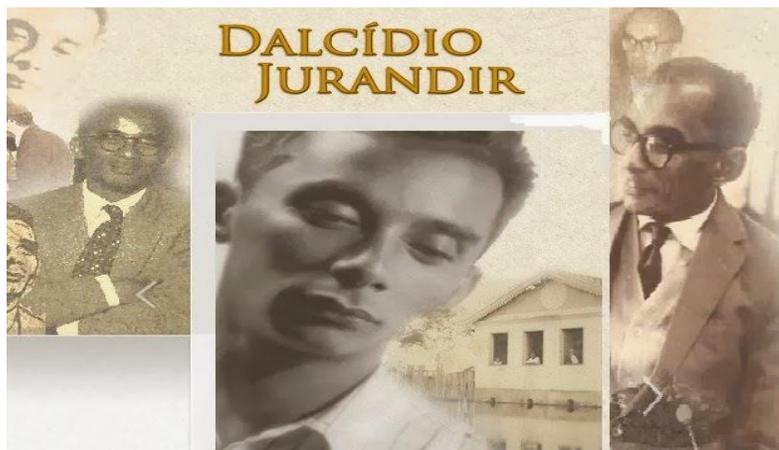


Imagem 1: Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=imagens+google%2C+obras+de+dalc%C3%ADdio+jurandir>

4.1 VIDA E OBRA DE DALCÍDIO JURANDIR

Dalcídio Jurandir, o romancista da Amazônia, viveu no início do século XX. A Europa já havia superado a 2ª fase da Revolução Industrial e se encontrava em pleno processo de fortalecimento da sociedade capitalista burguesa, vivendo o aperfeiçoamento do sistema fabril industrial. Enquanto isso, o Brasil ainda resistia ao processo de industrialização, apresentando números muito tímidos de indústrias instaladas. Essa situação em que se encontrava o Brasil, no início do século XX mantinha-se pela pressão dos fazendeiros e cafeicultores que defendiam que a vocação do Brasil era a pecuária e a agricultura. Nesse período, a principal característica econômica era a exportação dos gêneros agrícolas e a importação de produtos industrializados, principalmente da Europa. Essa situação econômica sofreu uma brusca alteração com a 1ª Guerra Mundial (1914 – 1918), que envolveu, principalmente, os países europeus, de onde se importava quase tudo, e, também, os Estados Unidos da América. Nesse cenário, o país se vê obrigado a produzir, a se industrializar.

Isso porque a primeira guerra mundial estimulou ainda mais o surgimento de fábricas. Devido à guerra, ficava difícil a importação. As fábricas europeias e americanas empenhavam-se fundamentalmente na produção de artigos para a guerra. Assim não tinham condições de continuar garantindo o fornecimento de manufaturados para o resto do mundo. Muitos empresários brasileiros viram nisso uma boa oportunidade para produzir internamente o que antes era importado. (FERREIRA, 1997, p. 26).

Esse processo econômico acarretou inúmeras transformações políticas e sociais no país, coincidindo com o declínio do 'ciclo da borracha' no Norte do Brasil. O processo de extração do látex da seringueira, seiva responsável pela produção da borracha *in natura*, iniciado em 1879, foi responsável pela projeção econômica e social da região norte, até então, inédita no país. Foi um período de efervescência cultural, política e social, principalmente, nos estados do Pará e do Amazonas. Por isso, ainda podemos, nos dias atuais, encontrar vestígios e fragmentos desse período da história.

Alheio a tudo isso, no isolado mundo do Marajó, maior ilha flúvio-marítima do mundo, situada na foz do rio Amazonas, a algumas horas de Belém (Pará), na cidade de Ponta de Pedras, no dia 10 de janeiro de 1909, nasce Dalcídio Jurandir Ramos Pereira, que se tornaria, em sua vida adulta, o maior romancista da região norte. Filho de Alfredo do Nascimento Pereira um descendente de portugueses e de dona Margarida Ramos, descendente de africanos. Nesse cenário, geograficamente isolado pelas águas e de natureza exuberante, mas, também, selvagem e hostil, passa a primeira infância, cresce, com poucos recursos financeiros, o menino Dalcídio Jurandir.

Quando tinha um ano de idade, sua a família se muda para Vila da Cachoeira. Aos sete anos de idade, vai para a escola pela primeira vez, mas já conhecia o mundo das letras, conduzido, amorosamente, pela mãe, em casa. Aos treze anos de idade, para continuar os estudos, é mandado, pelos pais, para Belém, para a casa de parentes. Aos dezesseis anos, matricula-se no Ginásio Paes Lemos, onde cursou até o segundo ano, mas, infelizmente, devido à ruim situação financeira, é obrigado a abandonar os estudos.

Em 1928, com 19 anos, Dalcídio resolve se aventurar, em busca de uma vida melhor, no Rio de Janeiro, partindo da baía de Guajará, a bordo do navio Loíde Duque de Caxias, clandestinamente. Retorna para sua terra, após um ano, por não ter conseguido recursos financeiros para se manter. Mas essa primeira viagem lhe possibilitou experiências e contatos que lhe abriram portas para, anos mais tarde, retornar e fixar-se no Rio de Janeiro, fazendo dessa cidade, sua segunda casa, onde terminaria seus dias. No período em que esteve no Rio, trabalhou voluntariamente como revisor na revista *Fonfon*, experiência que o colocava em contato com a sua paixão: a escrita.

De volta ao Norte, em 1929, Dalcídio segue para o município de Gurupá, no Amazonas, onde trabalha por um ano como funcionário público municipal. Esse é o período em que escreve a primeira versão do romance *Chove nos campos de Cachoeira*. Posteriormente, em 1962, disse a Eneida de Moraes - importante jornalista e escritora no cenário político-literário brasileiro - sobre a coletânea *Ciclo do Extremo Norte*, que esse foi o romance base para os nove romances que se

seguiriam (MALIGO, 1992). Deixa Gurupá por motivo das mudanças políticas de 1930 e, para sobreviver, exerce a função de professor, passando a dar aulas aos filhos de um comerciante ribeirinho, do qual se tornou amigo.

No ano seguinte, aos 23 anos, retorna para Belém, onde, com a ajuda de amigos, consegue emprego no serviço público municipal e, nas horas vagas, colabora com os principais jornais da cidade da época, como *O imparcial*, *Critica* e o *Estado do Pará*. Três anos depois, se casa com a mulher que seria sua companheira até os seus últimos dias, Guiomarina Luzia Freire, com a qual teve quatro filhos. Infelizmente, passou pela perda de dois filhos, um ainda no primeiro ano de vida, aos onze meses, Alfredo, e outro, na fase adulta, João Sérgio, aos 24 anos de idade. Restou-lhe um casal de filhos – João Roberto e Margarida Maria – que são, hoje, juntamente com o museu Dalcídio Jurandir, no Marajó, e a Casa da Cultura Dalcídio Jurandir, no Rio de Janeiro, herdeiros e guardiões de suas memórias, dedicando-se à preservação de seu legado.

Dalcídio Jurandir escritor, poeta, jornalista crítico, viveu plenamente seus ideais. Um leitor atento e consciente da realidade experienciada por ele. Lutou contra o que, em sua avaliação, considerava injustiças sociais. Politicamente atuante em um período da nossa história em que ter posicionamento político contra a ordem política e social estabelecida era um risco para a liberdade e para a própria vida. Esse posicionamento não está presente apenas nas narrativas de seus romances, mas, também, em sua atuação na militância política comunista, integrando, em 1937 a Aliança Nacional Libertadora, que atuava contra o imperialismo norte-americano, o fascismo e o integralismo da ditadura do Estado Novo (1937 - 1945). Em uma carta publicada no jornal da época, intitulada Carta a uma católica, Dalcídio, que se declara gnóstico,* em defesa dos ideais em que acredita, questiona a oposição, preconcebida, ao programa comunista, dos católicos e os convida à leitura do mesmo, pois, na sua opinião, o desconhecimento desse programa, sob o pretexto de o seu conteúdo ser contra o Deus católico, divide um grupo que tem o mesmo objetivo: realização do sonho de um Brasil mais justo e humanitário para todos os brasileiros.

Você me declara: o teu partido é contra a minha fé. Estamos em campos opostos. Então lhe pergunto: concorda que para combater a dominação norte-americana, expulsar os exploradores e monopolizadores de energia elétrica no país significa perder a fé religiosa? Constitui traição ao seu Deus considerar que os milhões e milhões de irmãos nossos, lavradores, meeiros, assalariados agrícolas vivem numa miséria atroz, nem podem ao menos comprar alguns metros de milhões e milhões de metros de fazenda que se acumulam nas lojas e fábricas de tecidos, à espera de fregueses? O programa do partido é pela liberdade de cultos, isto fere a crença católica? A “abolição de todas as desigualdades econômicas, sociais e jurídicas que ainda pesam sobre as mulheres” ofende ao sentimento religioso? A “anulação de todas as dívidas dos camponeses para com os latifundiários, os usuários, os Bancos, o governo e as companhias norte-americanas” atenta contra a fidelidade aos altares? Expulsar as missões militares e financeiras, que roubam as nossas matérias-primas e querem transformar a nossa juventude em bando mercenário de guerra, e violar os sacrários? Ver que a causa da política de traição nacional está “no próprio regime de latifundiários e grandes capitalistas ligados ao imperialismo americano que o governo de Vargas representa”, pode impedi-la de rezar, de frequentar a igreja, vai abalar os fundamentos dessa convicção religiosa? (Cf site Dalcídio Jurandir⁴).

Jurandir, no primeiro trecho da carta, denuncia e repudia a forte influência norte-americana e europeia em nosso país, em um momento da história de extrema dependência econômica em que importávamos produtos industrializados cuja matéria-prima foi produzida, muitas vezes, no Brasil. É o caso do algodão. Para produzir o tecido, que pelo processo de industrial agrega valores, o que impossibilita a compra do mesmo pelo próprio produtor, é necessária a matéria-prima, o algodão.... Denuncia as desigualdades econômicas impostas pelo capitalismo, que tem, como uma de suas características, a exploração econômica do mais forte sobre o mais fraco – do latifundiário sobre o lavrador, o meeiro – abraçada pelo governo Vargas.

Em que consiste, pois, a incompatibilidade atuante, prática, irremediável, entre o programa do Partido e sua fé religiosa? A divergência no campo filosófico não exclui a nossa aproximação no campo político, quando temos comuns acerca de problemas aflitivos

⁴ Site Dalcídio Jurandir. Disponível em: <<http://dalcidiojurandir.com.br/home/sobre-o-autor>>. Acesso em 30/08/2016.

de nosso país e não defendemos interesses pessoais. Você não tem latifúndios, não faz parte de grupos econômicos norte-americanos, não participa dos roubos e escândalos do governo. Em que verdade concreta, em que argumento definitivo se apoia você para combater o programa? Porque é um programa de comunista? Mas o programa ataca a atividade religiosa, coloca a questão religiosa como centro do debate, por acaso insinua que os católicos são inimigos do Brasil? Não foi você mesma que viu na infiltração norte-americana? É obrigatório aderir o marxismo-leninismo para apoiar o programa? Deve abdicar à sua fé para considerar justas as “transformações democráticas e progressistas na estrutura econômica e social do Brasil” indicadas pelo estudo objetivo da realidade brasileira? Em que é que o programa vai impedir de você ir a missa, de assistir, piedosamente, aos doentes e presos, de ensinar a doutrina na Pia União, de proclamar como excelente a sua prática religiosa? (Cf site Dalcídio Jurandir⁵).

Em tom de denúncia, ele permanece apresentado as mazelas do país, a exploração norte-americana de nossos recursos naturais, a exploração latifundiária, a corrupção escancarada do governo, sem qualquer punição. Deixa claro que é contra todas essas mazelas - que não constitui um processo natural do país - que o comunismo luta sem, contudo, divergir dos ideais defendidos pela Igreja católica.

O programa não lhe tira essa liberdade nem a obriga ao não cumprimento dessa devoção. Podemos, decerto, conversar sem cólera nem azedume, sobre problemas gerais da filosofia, eu, com a minha concepção materialista e você, com a sua concepção idealista. Podemos discutir interminavelmente. Nunca poderíamos chegar a um acordo neste terreno transcendente ou teórico. Mas de que servirá ficarmos longa e exaustivamente discutindo se Deus existe ou não existe, se o socialismo e a caridade cristã são duas coisas irreconciliáveis, se devo ser religioso ou se deve ser materialista, quando devemos empregar o nosso esforço, o nosso tempo, sem sacrifício de nossas convicções, no estudo urgente e nas soluções de problemas elementares da vida brasileira? Eu, com o meu distintivo da foice e o martelo e você, com a sua cruz, podemos juntos lutar amplamente pela independência de nossa pátria. Quando passamos ao campo prático da luta política, quando examinamos mil e um problemas que formam o conjunto da grande e sagrada questão nacional para sabermos se há ou não possibilidades de progresso para o Brasil, vemos que as nossas divergências se apagam. (Cf site Dalcídio Jurandir⁶).

⁵ Site Dalcídio Jurandir. Disponível em: <<http://dalcidiojurandir.com.br/home/sobre-o-autor>>. Acesso em 30/08/2016

⁶ Site Dalcídio Jurandir. Disponível em: <<http://dalcidiojurandir.com.br/home/sobre-o-autor>>. Acesso em 30/08/2016

Jurandir pontua que, apesar das divergências filosóficas, em termos de materialidade da prática cotidiana do comunismo e do catolicismo, ambos têm o mesmo objetivo: criar condições de vida mais humanas para um grupo marginalizado e oprimido, social e economicamente. O comunismo, com uma bandeira de luta política dentro das relações sociais, e o catolicismo, no campo das ações sociais assistencialistas.

No campo ideológico, podemos discutir, você, por seu caráter, sua formação, tudo fará para defender a sua fé, eu, tudo farei para defender as minhas idéias, com o calor e intransigência de minha convicção. Isto em princípio é bom para que nos conheçamos, tornando nítido aquilo que nos pode separar e mais nítido e profano aquilo que nos pode unir. Você, católica essencialmente honesta, e eu, comunista, chegamos à mesma conclusão de que de que o regime atual brasileiro deve mudar, que os grupos dominantes um bando de traidores e desavergonhados e que o Deus deles não pode ser o Deus a que você consagra a sua fé e a sua vida de militante. O que mais necessitamos é desfazer as desconfianças, é tirar os véus que nos separam, é ter a coragem do exame de tudo que aparece diante de nós. Não receie em ter nas mãos um documento honesto, claro, patriótico, fiel à realidade brasileira, que é o Programa do Partido Comunista. Amanhã, por certo, quando os acontecimentos se mostrarem mais claros e decisivos, você terá que dizer, inevitavelmente, a você mesma e a todos, com segurança e paz de consciência: – Sim, os comunistas tinham razão.⁷

No final da carta, Jurandir conclui que não existem divergências que mereçam o posicionamento antagônico entre católicos e comunistas, que um grupo não fere os direitos constitucionais do outro. Pelo contrário, a luta de ambos é pela mesma causa; eles lutam do mesmo lado contra as injustiças sociais, a exploração predatória dos grandes sobre os pequenos. E ainda, o que, realmente, existe é o desconhecimento das propostas de um grupo em relação ao outro. É o pré-conceito disseminado pelos grupos que comandam o país e que não têm nenhum interesse em ver dois grupos militantes – cada um a seu modo – unidos em prol de um mesmo objetivo.

⁷ Site Dalcídio Jurandir. Disponível em: <<http://dalcidiojurandir.com.br/home/sobre-o-autor>>. Acesso em 30/08/2016.

A militância política de Dalcídio o levou, duas vezes, para prisão, em 1935 e 1937. Esse engajamento é que o levou a combater as desigualdades sociais em nosso país. Seus romances são atravessados pela denúncia de um Brasil visto pelo olhar de um nortista que viveu e lutou contra as imposições de uma classe sobre a outra, dos ricos fazendeiros explorando o caboclo miserável, se apossando, inclusive, do corpo das belas e jovens caboclas e da sua alma ao transformar, em mercadoria, a fé de um povo sofrido, como é narrado no segundo romance escrito por ele, *Marajó* (1939). Este foi escrito em 1939, quando regressa para a ilha do Marajó, para cidade Salvaterra, a fim de exercer a função de inspetor escolar.

Mas foi em 1940, morando em Santarém, que Dalcídio começa a colher os frutos de reconhecimento como grande escritor ao obter o primeiro lugar entre centenas de trabalhos no concurso realizado pelo jornal Dom Casmurro e pela editora Vecchi, o qual teve, como jurados, escritores consagrados da nossa literatura, como: Jorge Amado, Raquel de Queiroz, Oswald de Andrade e Álvaro Moreyra. Somente depois do prêmio, com a projeção do seu nome no meio literário, Dalcídio consegue lançar seu primeiro livro escrito, *chove nos campos de Cachoeira* (escrito em 1929 e reescrito em 1939). Nesse mesmo ano, ele se muda, com a família, fixando residência no Rio de Janeiro, onde vive até seus últimos dias.

Apesar de todas as dificuldades e frustrações do ofício, Dalcídio jamais desistiu de viver do e no mundo da escrita, sua vocação e sua paixão maior. Durante a sua trajetória de escritor, recebeu diversos prêmios que atestam o reconhecimento, pelo escritor excepcional que foi, principalmente, se levarmos em consideração sua trajetória de vida, as dificuldades financeiras, as regionais de onde nasceu. Dentre os prêmios que recebeu, mereceram destaque especial: “ Dom Casmurro”, em 1940, com o livro *Chove nos campos de Cachoeira (1929)*; “Paulo Brito” – Biblioteca do Estado da Guanabara, 1960, prêmio concedido ao livro “*Belém do Grão Pará 1960*”; “Luiza Cláudio de Sousa “ em Pen Club – 1960 “*Belém do Grão Pará 1960*”; e o prêmio “Machado de Assis” Academia Brasileira de Letras, em 1962, pelo conjunto da obra.

Além dos prêmios, Dalcídio teve a oportunidade de participar e levar sua palavra para outros países; em 1952, para União Soviética; componente de uma

delegação de escritores e jornalistas; o 1953, para o Chile, quando participou do Congresso Continental de Cultura, sediado naquele país.

Apesar de ser a região norte o espaço geográfico e o chão de seus personagens de dez dos seus onze romances publicados, Dalcídio escreveu sobre a região sul, após tê-la conhecido em uma viagem a trabalho, na década de 1950, período em que escreve *Linha do Parque (1959)*, concluído em 1955; romance em que ele narra a vida proletária, inspirado no movimento operário do porto na cidade do Rio Grande no Rio Grande do Sul.

Ao todo, no período de 1929 a 1978, Dalcídio Jurandir escreveu onze romances que foram publicados. Dez que compõem a coletânea *O ciclo do extremo Norte (1929 a 1978)*, que são *chove nos campos de Cachoeira (1941)*; *Marajó (1947)*; *Três casas e um rio (1958)*; *Belém do Grão Pará (1960)*; *Passagem dos Inocentes (1963)*; *Primeira manhã (1967)*; *Ponte do Galo (1971)*; *Os Habitantes (1976)*; *Chão de Lobos (1976)*; *Ribanceira (1978)*; e *Linha do Parque (1959)*, que não faz parte da coletânea sobre o Norte do Brasil, além dos poemas, crônicas e matérias jornalísticas.

4.2 SOBRE AS OBRAS DE DALCÍDIO JURANDIR

CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA (1941) – O romance é ambientado na vila de Cachoeira e gira em torno do menino Alfredo e de seu irmão mais velho Eutanázio. Alfredo é filho de um pai branco e de uma mãe negra e sonha ir estudar em Belém. No entanto, enfrenta problemas para que esse sonho se realize: falta de interesse por parte do pai (Major Alberto) pelo futuro do filho e as dificuldades financeiras. Para aliviar as tristezas e frustrações, Alfredo brinca com um caroço de tucumã que, na fantasia do menino, tem o poder de realizar seus sonhos e reverter a miserável situação em que se encontram os habitantes de Cachoeira. Do outro lado, o coprotagonista Eutanázio representa um contraponto aos sonhos de Alfredo. Eutanázio é um moço desiludido, pobre, decrepito, obsessivo, problemático,

condenado à morte pela sífilis; revela forte necessidade de autodegradação e nutre um amor doentio por uma jovem chamada Irene, mas ela o despreza.

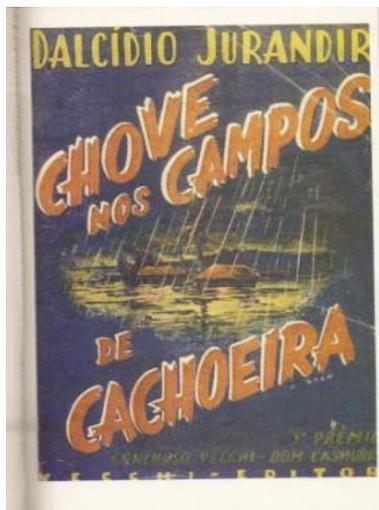


Imagem 2: Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=imagens+google%2C+obras+de+dalc%C3%ADdio+jurandir>

MARAJÓ (1947) – Romance ambientado em Ponta de Pedras, uma ilha do Marajó. É uma narrativa sobre a trajetória de Missunga, filho do coronel Coutinho que, contrariando a vontade do pai, decide abandonar os estudos na capital e retornar para a fazenda onde passou sua infância; narrativa sobre o processo de fortalecimento da identidade da classe latifundiária. Missunga e o pai são descendentes de antigos latifundiários estabelecidos nas redondezas de Ponta de Pedras, exploradores de terras. O macro espaço dos cenários marajoaras domina a ambientação nesse segundo romance do Extremo-Norte⁸.

⁸ Extraído do site: http://www.escrita.com.br/leitura.asp?Texto_ID=9245.

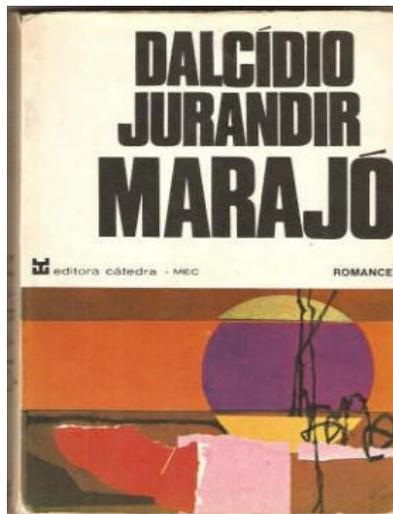


Imagem 3: Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=imagens+google%2C+obras+de+dalc%C3%ADdio+jurandir>

TRÊS CASAS E UM RIO (1958) – É o terceiro romance do ciclo e o segundo da saga de Alfredo, uma sequência direta ao primeiro romance *Chove nos campos de Cachoeira* (1941). Ambientado na cidade de Cachoeira do Arari, narra o processo de formação da identidade do personagem Alfredo, nascido de uma mãe negra, dona Amélia, e um pai branco, o major Alberto. A narrativa dos diálogos e conflitos vai dando a identidade do personagem principal, Alfredo⁹.

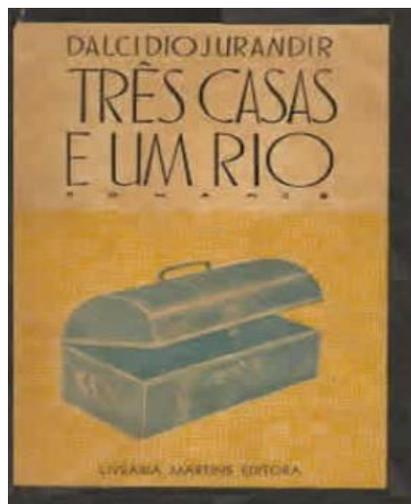


Imagem 4: Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=imagens+google%2C+obras+de+dalc%C3%ADdio+jurandir>

⁹ Extraído do romance JURANDIR-Dalcidio-Tres-casas-e-um-rio.pdf.

BELÉM DO GRÃO PARÁ (1960) – É o quarto romance do ciclo do Extremo-Norte. Em continuidade à saga de Alfredo, protagonista do romance anterior, que chega a Belém para estudar e morar na casa dos Alcântaras. A trajetória ficcional se passa na cidade de Belém, aproximadamente, na década de 20. Narra-se a história da decadente família Alcântara que, após a queda do senador Lemos, perde a vida luxuosa repleta de eventos, beneficiada pelo Ciclo da Borracha; retrata, também, as relações políticas corruptas ocorridas no Ciclo da Borracha, bem como, a decadência da cidade de Belém, já distante da época áurea da borracha¹⁰.



Imagem 5: Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=imagens+google%2C+obras+de+dalc%C3%ADdio+jurandir>

PASSAGEM DOS INOCENTES (1963) – É o quinto romance do ciclo do Extremo-Norte. Possui duas ambientações: a primeira é na cidade de Muaná e a segunda, em Belém. A narrativa possui dois protagonistas: Alfredo e dona Cecé. Na primeira parte do romance, Alfredo viaja com seus pais para a cidade de Muaná e, pela primeira vez, entra em contato com os parentes por parte de mãe e com as irmãs por parte de

¹⁰ Extraído do livro: JURANDIR-Dalcidio-Belem-do-Grao-Para.pdf.

pai. Na segunda parte do romance, Alfredo volta para a capital paraense a fim de estudar, mas dessa vez, vai morar na casa de dona Cecé, na Passagem dos Inocentes. O romance gira em torno de Alfredo, que começa a perder a visão idealizada que tinha sobre Belém, e de Dona Cecé, atormentada, constantemente, pelo seu passado¹¹.

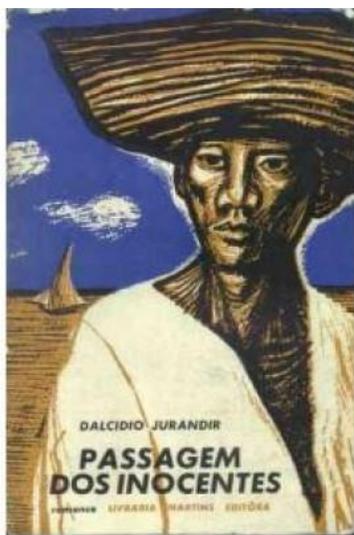


Imagem 6: Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=imagens+google%2C+obras+de+dalc%C3%ADdio+jurandir>

PRIMEIRA MANHÃ (1967) - Temática: Os primeiros dias do jovem Alfredo no colegial, descobertas e frustrações em um verdadeiro ritual de passagem do menino para o rapaz. Espaço: ruas e bairros principais de Belém, o Liceu e a casa de José Pio; no campo da memória, Cachoeira e Muaná, no Marajó. O tempo aparece nas lembranças e digressões. O enredo é linear, apesar de um intenso flashback. O romance é lento, pois temos pouca ação e muita digressão. Alfredo vive em um mundo cercado de mulheres, porém, limitadas pela pobreza, ausência, baixa escolaridade. Realidade e ficção se misturam em cada frase, pelas ruas de Belém e nas memórias do Marajó.

11 Extraído do site: https://pt.wikipedia.org/wiki/Passagem_dos_Inocentes

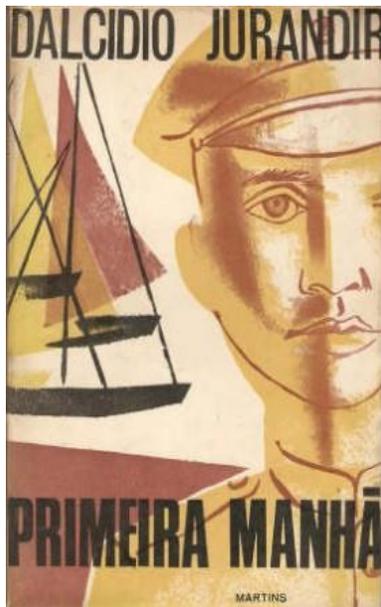


Imagem 7: Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=imagens+google%2C+obras+de+dalc%C3%ADdio+jurandir>

PONTE DO GALO (1971) – A história do romance *Ponte do Galo* se passa no início da década de 1920 e se divide em duas partes, às quais o autor não deu título. Na primeira, o personagem central Alfredo regressou de seus estudos na capital, Belém, para Cachoeira, com o intuito de passar as férias no chalé dos pais, o Major Alberto Coimbra e dona Amélia. A narrativa põe em destaque o contraste racial entre os pais e os diálogos que ele estabelece com outros personagens. A segunda parte do romance mostra Alfredo já de volta aos estudos em Belém, cidade, antes, de encanto para o menino, mas, que, aos poucos, se transformou, aos olhos dele, adolescente, em desencanto. Por isso, sua ‘musa’ deixou de ser uma cidade de sonho (como lhe pintaram Belém em *Chove nos campos de Cachoeira*), para se tornar uma cidade de periferia, noturna, feia, decadente e labiríntica.

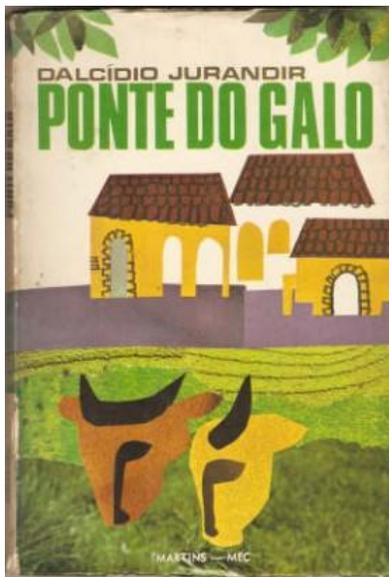


Imagem 8: Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=imagens+google%2C+obras+de+dalc%C3%ADdio+jurandir>

CHÃO DE LOBOS (1976) – É a continuação da obra que Dalcídio Jurandir escreveu, em termos de romance, em longos anos de fervor e solidão. A raiz da saga amazônica está em Marajó, a grande ilha na foz do Amazonas, onde Alfredo, personagem principal, desde *Chove nos campos de Cachoeira*, atravessa paisagens e costumes, girando em torno de humildes seres de pé no chão de figuras de casario e latifúndio. Em *Chão dos Lobos*, Alfredo, em plena juventude, encontra-se em Belém, a cidade mágica e injusta, manipula sonhos, faz e desfaz, esperando, se deixa envolver pelo encanto das primeiras surpresas, solto e aflito no descobrimento do amor, da injustiça, da incompreensão, da pobreza extrema. Obra que agrega o encanto e a luminosidade da terra amazônica, a aspereza dos trabalhos e penas em que se debate a criatura humana em luta contra o rio, a pobreza, a magia, a exploração e a crueldade das condições de vida. O leitor encontra, nesse romance, um flagrante da vida paraense, que assume um caráter universal, pois as dores e as alegrias do paraense são as mesmas do mundo inteiro. Daí, a amplitude do romance, sem limitações regionalistas, aberto, rico de poesia e verdade¹².

12 Extraído do livro JURANDIR-Dalcidio-Chao-dos-Lobos-Rio-de-Janeiro-Record-1976.pd

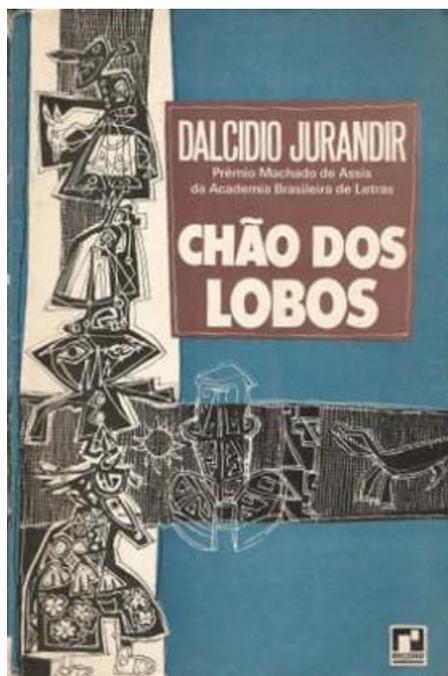


Imagem 9: Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=imagens+google%2C+obras+de+dalc%C3%ADdio+jurandir>

OS HABITANTES (1976) – Ambientado em Belém, narra as aventuras e desventuras de Alfredo na época de estudante dando continuidade aos romances anteriores – *Primeira manhã* (1967); *Ponte do Galo* (1971), que retratam essa fase da vida de Alfredo. Período em que o autor narra experiências vividas pelo personagem que contribuíram para formação do seu caráter. Retrata, também, uma fase social mais dura, em que ele necessita ganhar dinheiro para manter e continuar seus estudos¹³.

13 JURANDIR-Dalcidio-Os-Habitantes-Rio-de-Janeiro-Artenova-1976 1.pdf

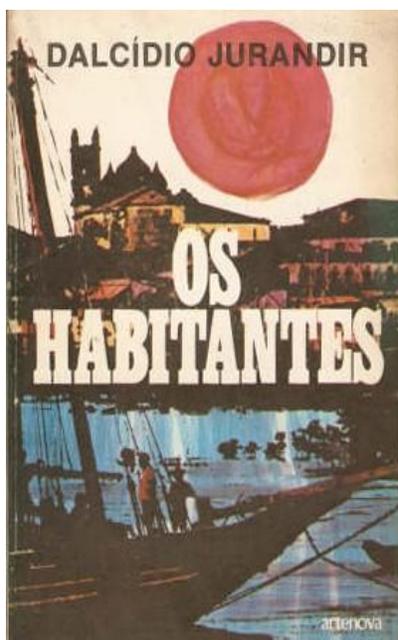


Imagem 10: Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=imagens+google%2C+obras+de+dalc%C3%ADdio+jurandir>

RIBANCEIRA (1978) – Último romance da série *Extremo Norte*, escrito por Dalcídio Jurandir. Resulta de, pelo menos, duas estadas do autor na cidade de Gurupá, Baixo-Amazonas. A obra retrata uma comunidade que bem representa a cultura ribeirinha, a cidade de Gurupá, no extremo oeste do arquipélago de Marajó, na estratégica passagem do delta do rio Amazonas para todo o vale amazônico. Esse é o romance que põe fim à saga de Alfredo que, já na fase adulta assume, o papel de agente a serviço da burocracia e do poder concentrado nas mãos de uma elite local¹⁴.

14 BOLLE, Willi. Revista sentidos da cultura – Belém / Pará. V.1. N. 1. Jul-Dez/2014

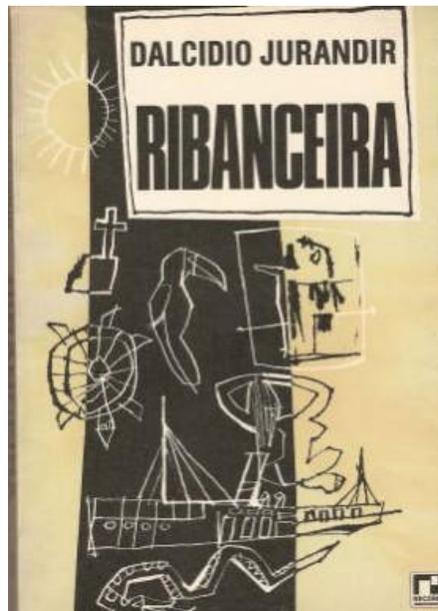


Imagem 11: Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=imagens+google%2C+obras+de+dalc%C3%ADdio+jurandir>

LINHA DO PARQUE (1959) – Único romance de Dalcídio Jurandir que não compõe o ciclo. Narra a história do movimento operário na cidade do Rio Grande. A narrativa sugere a relativização das verdades históricas absolutas, revelando um enredo instigante cuja tônica encontra-se nas peculiaridades sociais, políticas e econômicas em que viviam os trabalhadores durante as primeiras décadas do século XX e a luta que empreenderam para subverter a sociedade estabelecida através da união e organização de classe¹⁵.

15 Extraído do site: <http://repositorio.furg.br/handle/1/2577>



Imagem 12: Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=imagens+google%2C+obras+de+dalc%C3%ADdio+jurandir>

Dalcídio escreveu o quanto pode, morrendo aos 70 anos de idade, na cidade que o adotou e que por ele foi adotada, o Rio de Janeiro, um ano após escrever seu último romance, vitimado pela doença de Parkinson, com a qual ele conviveu nos últimos sete anos de sua vida. Uma vida dedicada ao mundo da escrita, da denúncia, do exercício da imaginação criativa para o nosso deleite enquanto leitores e espectadores que temos a oportunidade de viajar pelo mundo do Marajó, dos encantos e desencantos de Belém do Pará, vistos pelos olhos do maior romancista que o Norte já teve, o nosso paraense Dalcídio Jurandir.

Nessa parte, apresentamos uma breve retrospectiva da vida e obra do escritor Dalcídio Jurandir, intencionando ressaltar a importância desse autor para a cultura, educação e literatura brasileira, dando ênfase ao seu posicionamento cultural e político em defesa dos esfarrapados do mundo, sendo, ele mesmo, parte dessa massa desfavorecida e culturalmente massacrada e silenciada da sociedade. No próximo subitem, apresentamos nossa análise da obra *Marajó*.

4.3 ROMANCE DE FORMAÇÃO DO BRASIL EM JÓAO GUIMARÃES ROSA E DALCÍDIO JURANDIR: ANÁLISES A PARTIR DE WILLI BOLLE

O Romance de Formação (*Bildungsroman*) é também conhecido como romance educativo. Trata-se de um gênero literário com origem e classificação na Alemanha do século XVIII. A priori, é um romance que narra a trajetória de aprimoramento individual da personagem, da infância até a idade adulta, em contraste com as experiências coletivas por ela vividas e exemplificadas, fornecendo um modelo educativo para outrem. “Bildungsroman é um tipo de romance que se caracteriza pela formação do protagonista e do leitor nos princípios do humanismo, produzindo uma tentativa de síntese entre práxis e contemplação”. (QUINTALE NETO, 2009, p.186).

Para Dalcídio Jurandir (2006):

[...] O romancista não explica seu romance. [...] O romance que se explica por si mesmo ou melhor, permite ao leitor que este possa explicá-lo. Mas na sua auto-explicação tem tantos ângulos, tantas vozes dentro dele que é preciso saber ouvir¹⁶.

Esse gênero literário tem seus registros de primeira utilização na Europa, mais especificamente na Alemanha do século XVIII, e apresenta características muito particulares desse período. Nasce como resposta aos anseios de uma Alemanha que se encontrava dividida em estados independentes e estratificada em classes sociais e que encontrou, nesse gênero literário, a possibilidade de representação social de uma classe emergente, carente de tradição e modelos, a burguesia que surgia com o início da idade moderna capitalista.

O *Bildungsroman* será abordado como uma instituição atrelada a megaconceitos em circulação na história cultural do século XVIII, como a educação e formação das diferentes classes sociais, ao lado do estabelecimento do romance como gênero literário ‘digno’. Trata-se, portanto, de uma instituição social literária, composta, por um lado, pelo conceito histórico da *Bildung* burguesa, fundamental para o funcionamento da sociedade absolutista tardia na Alemanha do final

¹⁶ Trecho extraído de um ensaio de Dalcídio Jurandir sobre o papel do escritor, in Dalcídio Jurandir, Romancista da Amazônia, 2006.

do século XVIII, e, por outro, pela grande instituição literária do mundo moderno, o romance. (MAAS, 2000 p.14).

Com o início da modernidade na Alemanha, a literatura acadêmica, num processo de busca de identidade nacional, que abre espaço para uma tendência teórico-estética denominada Estética da recepção, objetiva alinhar-se à sociedade da época, em termos de produção e recepção da obra.

A chamada 'Estética da Recepção', tendência teórico-estética da qual Hans Robert Jauss foi um dos articuladores, nasceu no calor das reformas universitárias. Jauss e seus colegas de Konstanz passaram a demandar uma historiografia literária que, em sintonia com a história, recuperasse as diversas leituras de uma mesma obra ao longo de sua existência cronológica. Isso significa que a obra de arte deveria ser entendida não somente a partir de sua imanência ou de sua constituição estética, mas também por meio de sua 'atuação e de seus efeitos' (*Wirkung*) sobre o público de uma época. Interpretar a obra literária significa, para a Escola de Konstanz, recuperar as diversas interpretações construídas ao longo de sua existência histórica, abandonando-se assim a busca de um sentido único, de uma verdade determinante da obra de arte literária. (MAAS, 2000 p.11).

Segundo Maas (2000), esta tendência literária historiográfica, a Estética da recepção, possibilitou a construção das bases de aceitação, pela sociedade burguesa da época, do romance de formação, que, ao mesmo tempo, elevou o gênero aos meios acadêmicos da época, conferindo ao romance a titulação literária de 'digno'. Tal processo retrata uma sociedade em processo de busca de uma identidade que não esteja vinculada aos extratos sociais tradicionalmente ligados à aristocracia.

Nesse contexto, surge o romance de formação como uma literatura que pretende ser instrutiva a essa recém-transformada ou nascida sociedade que anseia por modelos que atendam às suas aspirações; uma literatura que contempla o modo capitalista burguês de viver, constituindo-se num padrão que reflete a luta da burguesia em processo de autonomia política e de ascensão para uma aristocracia, ao mesmo tempo em que mostra sua autoformação e aperfeiçoamento através da narrativa de experiências individuais e coletivas vividas pelos personagens. Segundo Quintale Neto (2009), citando Jacobs e Krauser (1989), o padrão a seguir

reúne as características que devem ser observadas para a identificação do gênero romance de formação:

O protagonista deve ter uma consciência de certa forma explícita de que ele próprio não percorre uma sequência de aventuras mais ou menos aleatórias, mas sim um processo de autodescobrimento e de orientação no mundo. Com isso, via de regra, a imagem que o protagonista tem da meta de sua trajetória de vida é determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento. Ele tem como experiências típicas: o abandono da casa paterna, a atuação de mentores e de instituições acadêmicas, o encontro com a esfera da arte, confissões intelectuais eróticas, experiência profissional e também, eventualmente, contato com a vida política. Na plasmação e na valorização desses motivos, os romances diferem extraordinariamente. Contudo, através da orientação para um final harmonioso, eles recebem necessariamente uma estrutura teleológica. (JACOBS e KRAUSE 1989, p. 37; QUINTALE NETO, 2009, p.187-88)

Essas características, acima descritas, foram observadas, com maior precisão, na obra de Goethe *Wilhelm Meisters Wanderjahre*¹⁷, que se tornou uma obra modelar quando nos referimos ao gênero de romance de formação. Nessa obra, ele narra as experiências do homem comum na busca de sua formação universal para uma nova sociedade moderna.

Essa busca de uma identidade, de uma formação universal do indivíduo, não ocorre como um abrupto processo revolucionário de ruptura; ao contrário, é lento e gradual. Afirmaria inclusive que não se pretende uma substituição da aristocracia pela burguesia, na sociedade alemã, e, sim, um processo de hibridismo social, político e cultural em que houvesse um redirecionamento das prioridades da classe dominante, ganhando, assim, uma nova roupagem o capitalismo moderno.

Esta pretensão de formação do novo homem, para a nova sociedade, para a modernidade, não se baseia em bruscas mudanças revolucionárias, mas em um processo lento e imperceptível ao homem comum. Quanto mais imperceptível for essa formação, mais eficaz e mais influente ela será. (QUINTALE NETO, 2009, p.195).

17 Traduzida para o português como *Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister*

Apesar da maciça adesão e enobrecimento do gênero literário, sendo elevado pela sociedade burguesa aos meios acadêmicos europeus, o romance de formação sofre duras críticas dos teóricos da teoria crítica, como Walter Benjamin, para quem, o nascimento do romance representa o declínio das experiências transmissíveis, da narrativa oral. Nascido no início da era moderna, com a invenção da imprensa e a consequente materialidade dos registros escritos e sua propagação em larga escala, o romance é um dos principais símbolos da era moderna, capitalista e burguesa porque,

O romance, cujos primórdios remontam à Antiguidade, precisou de centenas de anos para encontrar, na burguesia ascendente, os elementos favoráveis a seu florescimento. Quando esses elementos surgiram, a narrativa começou pouco a pouco a tornar-se arcaica; sem dúvida, ela se apropriou de múltiplas formas, do novo conteúdo, mas não foi determinada verdadeiramente por ele. (BENJAMIN, 1994, p.202).

Benjamin analisa o romance como um gênero que retrata uma época em que as experiências transmissíveis perdem força, pela necessidade de tempo. Vive-se o agora em uma urgência do hoje, em um individualismo e isolamento do homem no capitalismo moderno. Para ele, “A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los”. (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Benjamin classifica o romance de Goethe como uma tentativa de incluir algum ensinamento ao gênero, mas o resultado foi apenas uma modificação no próprio gênero, dando origem ao romance de formação.

Quando no correr dos séculos se tentou ocasionalmente incluir no romance algum ensinamento - talvez o melhor exemplo seja *Wilhelm Meisters Wanderjahre (Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister)* -, essas tentativas resultaram sempre na transformação da própria forma romanesca. O romance de formação (*Bildungsroman*), por outro lado, não se afasta absolutamente da estrutura fundamental do romance. Ao integrar o processo da vida social na vida de uma pessoa, ele justifica de modo extremamente frágil as leis que determinam tal processo. A legitimação dessas leis nada tem a ver com sua realidade. No romance de formação, é essa insuficiência que está na base da ação. (BENJAMIN, 1994, p. 201 - 202).

Portanto, para Benjamin, o romance de formação é uma evolução do romance burguês, que tem sua base e modelo no romance de Goethe, e que nasceu sem ter a intenção de ser um novo gênero, mas com o objetivo de aperfeiçoamento do romance, gênero literário que preenche as necessidades e urgências de um tempo social de uma elite capitalista e burguesa.

Segundo Bolle (2004), o romance de Goethe não tinha intenção de se tornar um romance educativo que propusesse modelos individuais a serem seguidos e incorporados por uma classe (a ascendente burguesia). Para ele, a proposta do trabalho de Goethe vai além. Trata-se de mostrar que “os anos de aprendizagem de *Wilhelm Meister*, longe de focalizarem apenas a trajetória de formação do herói, são baseados numa profunda reflexão sobre a sociedade, sacudidos pela revolução de 1789”. (BOLLE, 2004, p. 380).

Ele sugere uma releitura social vista a partir da Revolução Francesa (1789), na qual ele propõe um diálogo entre as classes e não o confronto entre elas. Apesar de ser lido e interpretado apenas como um romance de formação ou educativo de um indivíduo, ele é, para Bolle (2004), muito mais um romance social que deve ser visto como um romance de formação social, pois, juntamente com a narração das experiências individuais do personagem central, ele dá relevo à narração dos costumes, das motivações comportamentais e dos padrões de conduta; expõe o modo de vida, os preconceitos e os valores da sociedade alemã.

A ideia de que a pessoa se forma num campo de energias sociais e políticas é sustentada estrategicamente pela figura do narrador, que realiza o complexo trabalho de mediação entre os discursos sociais. Procurando uma alternativa na revolução, a meta de Goethe não é a luta de classes, mas o *diálogo* entre as classes em conflito. (BOLLE, 2004, p. 382).

Partindo desse pressuposto, Bolle, em seu livro *Grandesertão.br* (2004) propõe a leitura do livro *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa (1956), como uma leitura de romance de formação do Brasil, em que ele analisa os discursos narrativos criptografados roseanos para entender a complexidade da formação do Brasil.

Quanto à proposta de um diálogo entre as classes, o romance de Guimarães Rosa contém o mais complexo e refinado estudo sobre essa questão, que é tratada em sua dimensão linguística, através de um novo método de escrever história. A tese aqui defendida em *Grande Sertão: Veredas* como romance de formação do Brasil, além de ser sustentada pelos elementos constitutivos de composição já mencionados... é corroborada por vários outros elementos de composição: a situação narrativa e texto difícil, que problematizam a questão do diálogo; a forma despedaçada e criptografada em que é narrada a história do Brasil; o mergulho na língua como médium para se pensar o país; e todo um conjunto de procedimentos do narrador ligados ao trabalho de mediação. (BOLLE, 2004, p. 384).

Para Bolle, com as estruturas narrativas criptografadas, Rosa apresenta uma proposta de olhar o país na perspectiva de construção social que engloba as anteriores já descritas em outras obras, com a possibilidade de uma releitura sob outro prisma.

Willi Bolle conta que ele era um jovem estudante alemão de 22 anos quando se deparou, pela primeira vez, com a obra de João Guimarães Rosa (1908 - 1967) *Grande Sertão: Veredas* (1956). Para ele, foi um encontro tão instigante e fascinante que motivou sua vinda ao Brasil, em uma cansativa viagem de navio que durou 20 dias. País adotado por ele, o que ele busca em seu livro *Grandesertão.br* (2004) é investigar, a partir das lentes da escrita de Guimaraes Rosa, e conhecer o Brasil, mediante a escrita desse que, para ele, é o maior escritor do Brasil do século XX.

Em seus estudos sobre Guimarães Rosa, Bolle apresenta algumas ideias, como eixo central de análise, que nos ajudam a compreender as vertentes de seu trabalho. A metodologia adotada por ele para fazer suas análises teve, como suporte, suas leituras sobre os aspectos sociológicos, históricos e políticos que permeiam a obra de Rosa. Sua escolha por esse autor se justifica pela grandiosidade da sua obra, em todos os aspectos, desde o linguístico, o ficcional até o realista, artístico e documental. A obra é de uma linguagem “difícil e labiríntica”, mas fascinante. Para Bolle, deve ser por esses, dentre outros motivos, que *Grande Sertão: Veredas* é a fonte de milhares de pesquisas no Brasil e no exterior.

Bolle desenvolve seu trabalho fazendo uma análise comparativa e analítica da obra de Guimarães Rosa com *Os Sertões* de Euclides da Cunha, insistindo na tese

de que Guimarães Rosa reescreveu, de forma brilhante, a obra de seu antecessor. Com essa afirmativa, Bolle deixa claro que sua análise vai ser feita com base na comparação analítica entre esses dois autores, sem que, com isso, queira insinuar que a segunda obra é cópia da primeira, mas seguindo a teoria de Goethe que afirma que, de tempos em tempos, a história deve ser reescrita.

O conceito de reescrita aqui utilizado baseia-se numa ideia de Goethe, desenvolvida na teoria das cores (1810): 'é necessário que a história universal de tempos em tempos deva ser reescrita'. O que torna necessária tal reescrita são as mudanças do contexto, a descoberta de perspectivas que permitem 'ver e avaliar o passado de maneira nova' e a utilização de novas formas de expressão. Essa ideia será explorada aqui com contribuições dos três grandes paradigmas da reescrita: renascentista-classista, o romântico ou moderno e o pós-moderno. (BOLLE, 2004, p. 30).

Nessa perspectiva de análise, Bolle estabelece um paralelo comparativo entre as duas obras, deixando claro que o objetivo não é diminuir a obra de Euclides da Cunha, mas cotejá-la com obra de Guimarães Rosa, visto que cada obra foi escrita em um contexto em que cada autor esteve submetido às condições de sua época e possui valor único. Bolle diz que a crítica foi feita, positivamente, com objetivo principal de compreender as contribuições, de caráter social, desses autores para a formação do Brasil.

Na comparação dessas duas obras, o conceito de crítica aqui utilizado é inteiramente positivo de acordo com o romantismo de Iena. Se a obra anterior (*Os Sertões*) é às vezes apresentado(?) neste estudo em um tom de julgamento, isso se deve sobretudo a razões de contraste; não se trata de diminuí-la em nome da obra posterior 'melhor', e sim de revelar como ambas as obras contribuem para o projeto de formação cultural (BOLLE, 2004, p. 32).

Bolle pontua alguns aspectos na obra de Cunha que foram superados por Rosa, como a pretensa neutralidade de escrever e documentar a história de ambos os lados, dos vencidos e dos vencedores, de forma neutra e imparcial, afirmando não ser possível escrever sem se deixar influenciar por convicções e preceitos morais. Para tal constatação, ele retoma a ideia de Hegel que afirma "que a narração da história pressupõe uma consciência moral do autor enquanto posicionamento a favor

ou contra determinado sistema legal”. (HEGEL, cf BOLLE, 2004, p.35). Essa ausência de posicionamento claro não é encontrada no romance de Rosa que, além de ampliar conceitos já inaugurados por Cunha, como geo-história, história social e narrativa heroicizada dos acontecimentos, se posiciona criticamente em sua narrativa.

Para Bolle, a obra de Guimarães Rosa é o mais completo panorama dos retratos do Brasil, pois apresenta a divisão, em classes, do país e a ausência de diálogo, apontada por ele como um dos maiores problemas que entravam o desenvolvimento do nosso país. Para tal, ele explora “os espaços do discurso e da mentalidade, no nível histórico individual e coletivo”, utilizando a figura do jagunço, numa inversão de perspectiva, dando a palavra a quem não tem voz em nossa sociedade.

Em sua análise, Bolle, busca interpretar as relações sociológicas, históricas e políticas apresentadas na obra *Grande Sertão; Veredas*. Rosa narra o pacto entre o jagunço letrado Riobaldo e o Diabo, denunciando as desigualdades sociais.

À luz de uma comparação com o discurso de Rousseau sobre a origem das desigualdades entre os homens, esse ato é interpretado como alegoria de um falso contrato social e lei fundadora do Brasil. Sendo entendida como expressão do discurso da classe dominante, a fala do narrador pactário é investigada como uma retórica de legitimação e da dissimulação em que se revela o que pode chamar a função diabólica da linguagem. (BOLLE, 2004, p.43).

Para Bolle, essa obra de Guimarães Rosa é o mais completo e complexo retrato do Brasil, pois apresenta, em sua escrita labiríntica, um “mapa alegórico” do país, apresentando aspectos sociais, econômicos e políticos de uma sociedade dividida em classes, sob o olhar de uma população marginalizada. Narrando, através da memorização individual de um personagem, a “história coletiva dos sofrimentos e a um relato criptografado sobre o país” (BOLLE, 2004, p. 46), faz, dessa obra, o romance de formação do Brasil.

Visto como pano de fundo desses paradigmas da literatura universal, *Grande Sertão: veredas*, embora narrando a história de um indivíduo, tem também características marcantes de um romance social, como

vimos através da comparação com os ensaios de formação do Brasil. Ao encenar os antagonismos sociais, inclusive as estruturas de dissimulação desses antagonismos – a arqueologia da servidão, a história de mão-de-obra, as relações entre cidadão e sertão, o regime de desmandos, o problema social e a indagação sobre a identidade do ‘povo’ e da ‘nação’ -, Guimarães Rosa apresenta no seu romance elementos básicos da formação do país. Por meio da biografia de Riobaldo, inclusive a sua história familiar e a história de sua alma, é contado uma história social do Brasil, que através desse enfoque micro histórico e da perspectiva de dentro, ganha em concretude e profundidade. (BOLLE, 2004, p. 377).

Bolle argumenta que *Grande Sertão: Veredas* é uma obra ficcional que ultrapassa as barreiras de uma obra literária, não apenas em termos estéticos, mas, também, como documento social, histórico e político. O romance aponta, através de um falso diálogo entre os personagens – narrador e interlocutor – em uma inversão de papéis da realidade – povo e classe dominante –, essa ausência de diálogo que, segundo ele, é a maior causa da maioria dos problemas sociais do Brasil.

A obra coloca em cena a falta de entendimento que é social, histórico e político. O pseudo diálogo entre o narrador sertanejo e o interlocutor letrado – que é na verdade um imenso monólogo – e uma encenação irônica com papéis invertidos, da falta de diálogo entre as classes sociais, o descaso dos donos do poder para o povo humilde, em que pesam quatro séculos de escravidão, representa um imenso atraso para emancipação do país. (BOLLE, 2004, p. 385).

Para Bolle, é um romance que, através da narração labiríntica, fragmentada e em rede, desconstrói os discursos já prontos sobre o Brasil, revelando um país, até, então, não contado. Acompanha a narrativa de um personagem contraditório (Riobaldo) que aspira tornar-se classe dominante, mas que o faz por caminhos não tão claros, como os já tradicionalmente encontrados nos modelos que seguem o romance de Goethe. Ainda assim, segundo Bolle, trata-se “de um romance de formação de um indivíduo, mas dentro de um projeto mais arrojado: a construção de uma cultura coletiva, incorporando as dimensões políticas da esfera pública, da cidadania e dos conflitos sociais”. (BOLLE, 2004, p.382). Mas, de maneira muito particular, Rosa utiliza um personagem comum para seu ambiente sociocultural e histórico – o jagunço letrado – mas com características que o tornou único e que

percorre, em suas narrativas, os caminhos que apresentam a sociedade brasileira como única. Foi fundamental, então, para desconstruir esse olhar um outro olhar a contrapelo, nesse contexto, no sentido benjaminiano, isto é, um olhar no sentido contrário daquele considerado como padrão.

A obra de Guimarães Rosa, lançada na década de 1950, foi um divisor de águas na literatura brasileira. Com uma receptividade estética social excelente e uma crítica literária extremamente positiva, em pouco tempo, tornou-se um cânone da literatura moderna brasileira, como romance social do Brasil, assumindo o papel de obra modelar do modernismo para os escritores desse período e do posterior a ele. Segundo Pressler (2011, p.127), no momento em que a obra foi lançada, “a crítica brasileira passava por uma fase de amadurecimento e mudança, suscitada pelas ideias da nova crítica defendida por Afrânio Coutinho, que propunha um caráter científico às análises textuais”.

Todos os romances escritos antes da obra de Guimarães Rosa passam a ser lidos, fazendo-se juízo de valor deles e os comparando à sua obra, não apenas em termos estéticos, mas de representatividade social, passando, por vezes, por uma injusta comparação, por se desprezar a liberdade das obras, quanto à criação e estilo. O modernismo foi um movimento de volta para si mesmo, para a realidade cultural e política do país, para motivações próprias observadas pelos autores e que os inspirasse a produzir.

Nesta situação de formação nova da crítica, surgiu no tempo certo, no lugar certo, do homem certo e com um título certo o romance que marcou a época e toda a literatura brasileira do século XX: *Grande Sertão: Veredas*. A partir daí, a história da literatura brasileira foi dividida em antes e depois de Guimarães Rosa (1956) como a história moderna do Brasil se divide em antes e depois de Juscelino Kubitschek (1955-1960). O antes pertencia às três gerações do Modernismo com suas expressões regionais: José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz, Jorge Amado e Dalcídio Jurandir. A crítica posterior comparou toda a produção literária à de Guimarães Rosa, pois o único romance do escritor que desafiou tanto ‘o horizonte de expectativa’ da crítica foi rapidamente canonizado e tornou-se modelo inquestionável. (PRESSLER, 2011, p.128).

Para Pressler, a recepção positiva da obra pela crítica, no momento em que a literatura busca se reinventar, foi fundamental para o estabelecimento do romance de Rosa como cânone do romance social brasileiro. Toda uma geração de escritores (que vieram depois) pôde se balizar por essa obra, com uma nova abordagem construtivista e histórica da literatura brasileira. Mesmo autores já premiados e consagrados da época passaram a observar a sua estética e estilo em suas obras posteriores, como Dalcídio Jurandir – já consagrado escritor e romancista – que, segundo Nunes, ficou visivelmente impactado com a leitura da obra de Rosa, o que seria observado nos seus romances publicados posteriormente.

Em 1963, momento da publicação da *Passagem dos Inocentes*, encontrei-me, no Rio, com Dalcídio, então emocionalmente abalado, senão traumatizado, pela leitura de *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Escritor nato, ele jamais tentaria imitar Rosa; mas esse impacto estético serviu para despertar nele as mais recônditas potencialidades de sua linguagem, um tanto recalçadas pela vigilância realística, senão política, que exercera sobre o seu estilo, sem que jamais tivesse podido afiná-lo ou desafiná-lo pelo metrônomo do realismo socialista, então fórmula adotada pelo Partido Comunista Brasileiro a que desde a juventude pertencera. (NUNES, 2011 p.70).

E ainda, segundo Pressler,

Jurandir já era um jornalista e escritor feito; seis dos onze romances estavam publicados (de *Chove nos Campos de Cachoeira* até *Passagem dos Inocentes*) e mostram o painel do projeto literário e os resultados da fase experimental do escritor das décadas de 1930 a 1950. O que Nunes relata, com toda a razão, como lembrança do grande crítico filosófico de Guimarães Rosa e Clarice Lispector, não pode e não deve se tornar (pré)conceito para uma interpretação raramente aprofundada e detalhada nas trilhas da nova atenção acadêmica. (PRESSLER, 2011, p.130).

Guimarães Rosa, mesmo sendo uma obra de leitura “labiríntica e difícil”, ela foi bem recebida, sob o aspecto estético. Mas como observa Bolle, “curiosamente, numa apreciação bastante unilateral da obra”. Mas, o ponto de referência é o romance; seus contos “não foram objeto da mesma atenção”. (PRESSLER, 2011, p.130).

Segundo Bolle, Rosa foi classificado como o maior expoente do romance regionalista; um autor que conseguiu transpor as barreiras estéticas do regionalismo, tornando-se universal, canônico. “O regionalismo pode ser definido como o traço mais característico da ficção brasileira; é uma procura da identidade nacional, através da representação do homem que vive no meio rural”. (BOLLE 1973, p.15, cf PRESSLER, 2011, p.131). E com esse forte traço em seu romance, Rosa narra, em seu romance ficcional social, a realidade do sertanejo sofrido, com o olhar crítico de quem conhece, intimamente, a realidade social daquela população.

Segundo Pressler, sem ter a pretensão de desmerecer a grandiosidade da obra de Rosa, é necessário reconhecer a importância de autores como Dalcídio Jurandir que, por não ter sido bem recebida a sua obra, quanto ao seu valor estético, pela crítica especializada da época, não teve o reconhecimento merecido. Pelo contrário. Foi, durante muito tempo, ignorado nos meios literários, apesar de ter sua genialidade – como escritor – reconhecida pelos prêmios que recebeu em vida.

Ao contrário de *Grande Sertão: Veredas*, *Chove nos Campos de Cachoeira* não é o único romance de Jurandir; trata-se do início de um projeto de ciclo romanesco em torno da grande herança do romance burguês do século XIX, executado como romance moderno de formação com todos os recursos do romance do século XX: ‘transgressões inter e intratextuais’, ‘transgressão de aspectos linguísticos, nas esferas semântica e sintática’ (ASSMAR, 2003, p. 26 a 43, cf PRESSLER, 2011, p.131); aplicação do novo discurso narrativo com monólogo interior, discurso indireto livre, ainda no estilo naturalista realista, mas já alegórico-moderno. Este discurso narrativo complexo em tempo e voz sobrecarregou a crítica contemporânea. E ela não viu, nesta obra, a temática nacional, enredada a partir do Norte, aparentemente ‘vestida’ como um romance regional de um outro sertão, não dos ‘campos gerais’, mas dos campos alargados. (PRESSLER, 2011, p. 131).

Bolle, atualmente, se dedica a estudar e entender a escrita dalcidiana, produzindo vários trabalhos na linha de análise documental, utilizando o romance como forma de pesquisa. Para ele, o ciclo romanesco de Dalcídio Jurandir se constitui numa rica fonte de pesquisa, que ele classifica como “uma obra fundamental para o conhecimento da Amazônia do século XX.” (BOLLE, 2011, p. 44). Num artigo intitulado *A escrita da história do Marajó, em Dalcídio Jurandir*

(2011), ele analisa, especificamente, o romance *Marajó*. Para ele, a narrativa desse romance se aproxima da realidade contida em documentos oficiais: “Marajó aproxima-se bastante dos estudos historiográficos e sociais” (BOLLE, 2011, p. 44).

Neste subtítulo, realizamos uma breve definição de Romance de Formação (*Bildungsroman*), também conhecido como romance educativo, como uma referência para os romances dalcidianos; para estes, usamos, como referência, a análise de Bolle, que classifica *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa, como romance de formação do Brasil, e ainda analisa o romance *Marajó*, de Jurandir, como obra documental que reúne uma enorme quantidade de informações etnográficas sobre a cultura cabocla paraense.

PARTE 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA OBRA MARAJÓ

A VERDADEIRA HISTÓRIA DE ÍCARO

*“Ele abriu as asas de cera
Para que o sol as derretesse.*

*Nada o embriagava mais
Do que essa diluência
anônima do espaço ...*

*Que melhor glória,
Que a ascensão maior,
Do que ser luz
Na graça de um minuto?”*

[Dalcídio Jurandir, *Alegoria*, 1929]

Nesta última parte, fizemos uma breve definição do Romance de Formação (*Bildungsroman*), também conhecido como romance educativo, como uma referência aos romances dalcidianos, a análise que W. Bolle faz do livro *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa, classificando-o como *romance de formação do Brasil* e mais a sua análise do romance *Marajó*, de Jurandir, como obra documental que reúne uma enorme quantidade de informações etnográficas sobre a cultura cabocla paraense.

5.1 CENÁRIO LITERÁRIO E EDUCACIONAL DO BRASIL E A ESCRITA DE DALCÍDIO JURANDIR

Dalcídio Jurandir se aventura pelo mundo da escrita em 1929, período em que ele escreve a primeira versão de *Chove nos campos de cachoeira*, em um momento histórico da literatura brasileira e em que se encontra insatisfeito com as condições políticas, sociais e econômicas do país que vivia um delicado processo de industrialização, iniciado após o fim da Primeira Guerra Mundial, travada em solo europeu, mas com fortes reflexos no restante do mundo. O Brasil sofreu, nessa época, grande influência do modernismo europeu.

O Brasil passava por uma profunda transformação social desencadeada pelo processo de industrialização. Para se ter uma idéia o país contava, no começo do século, em 1907, com aproximadamente 3.358 indústrias. Esse número subiria para 13.336 em 1920. Surgia uma nova burguesia industrial, porém o governo continuava a valorizar e proteger, em especial, os produtores e exportadores de café. (SILVA, 2011, p.82).

Tendo como marco inicial a *Semana de Arte Moderna (1922)* e motivados pela necessidade de voltar-se para a nossa realidade, surge, no Brasil, o Modernismo marcado, principalmente, pela liberdade de criação inspirada em nossa realidade sociocultural com traços estéticos marcados por acontecimentos históricos que mudaram a concepção do mundo que se conhecia.

O Modernismo foi uma estética historicamente marcada por guerras e intensas crises, as quais abalaram as relações sociais, comerciais, culturais, educacionais e humanos em todos os cantos do mundo. Foi determinado assim por profundas mudanças estéticas, filosóficas, políticas e principalmente por novos modos de pensar, de ver, de sonhar e de abordar a realidade, acentuadas pela tendência de instaurar o particular e o contingente na esteira determinista do universal e necessário. (SILVA, 2011, p. 71).

Os romances de Jurandir são marcados por essas características e inspirados na realidade sociocultural que ele vive. Identificou-se, fortemente, com o que foi chamado, pela crítica, de Romance de 30 (1930 - 1945). Em linhas gerais, são obras de caráter social que surgem na segunda fase do modernismo brasileiro, influenciadas pelo movimento neorrealista e regionalista e marcadas pela crítica social e exuberância da diversidade cultural brasileira.

O ciclo do Extremo-Norte, o ciclo de Dalcídio, enxerto da introspecção proustiana na árvore frondosa do realismo, afasta-se, graças à força de autoanálise do personagem e à poetização da paisagem, das práticas narrativas do romance dos anos 30, como uma certa constrição do meio ambiente e a tendência objetivista documental, afinadas com a herança naturalista. (NUNES, 2011, p.69).

Observamos os traços do neorrealismo e regionalismo de Jurandir quando constatamos, em seus romances e críticas jornalísticas, o seu posicionamento esquerdista contra as injustiças sociais, com olhar objetivo sobre a realidade.

Segundo Maligo (1992), o principal material de sua escrita é o povo marginalizado, “uma vez que o assunto principal de Jurandir é a vida entre as camadas sociais mais pobres, o tempo material presente é o tempo da narração dos eventos ou descrição de estados associados com uma realidade econômica difícil”. (MALIGO, 1992, p.50).

Encontramos em Jurandir um tom de denúncia de uma realidade que ele conheceu, que ele viveu, com distintas características geográficas da linguagem regional cabocla paraense, em que, a partir dos romances ambientados no Pará, retrata a realidade da Amazônia, a cultura cabocla do amazônida, com o seu olhar poético mergulhado no universo cultural ímpar da região norte.

A Amazônia idealizada por escritores que não a viveram e que a observaram de fora não é a Amazônia que ambienta os romances de Jurandir. A Amazônia de Jurandir é a Amazônia do caboclo sofrido, marginalizado, explorado pelos patrões, pelos grandes proprietários; da cabocla de beleza exuberante, mas que a carrega como maldição por despertar a cobiça dos homens e a ira das mulheres ricas. É também o espaço da criatividade para sobreviver, nascida da necessidade diária imediata, da urgência da fome. É o amazônida que luta para sobreviver contra a barbárie dos homens, das relações com seus pares na busca incessante para se harmonizar ou vencer a hostilidade da natureza.

Falar sobre a obra de Dalcídio Jurandir significa não só rever a escrita da história da literatura brasileira – pensando no termo ‘atualização’ (Walter Benjamin) e na Estética da Recepção (H. R. Jauss) – mas também ser consciente das particularidades da obra: a estrutura do romance moderno. A reminiscência a Dalcídio Jurandir caracteriza-se melhor como rememoração: tirar do esquecimento da história da literatura, da história dos vencedores, a história dos vencidos (Walter Benjamin), quer dizer, um autor chamado ‘regionalista menor’. Dalcídio Jurandir faz parte do grito do absurdo na literatura moderna brasileira. (PRESSLER, 2002).

5.2 ATUALIDADE DA OBRA DE DALCÍDIO JURANDIR

Em 2014, na 18ª edição da Feira Pan-amazônica – um dos maiores salões literários do Brasil – realizada, anualmente, em Belém do Pará, foi homenageado

Dalcídio Jurandir com a exposição “**Dalcídio Jurandir – barro do princípio do mundo**”, composta por painéis ilustrativos que apresentavam, cronologicamente, fragmentos da vida dele e uma programação feita para homenageá-lo. Em 2016, na 20ª Feira Pan-amazônica do Livro, aconteceu o lançamento de três reedições de importantes obras do autor paraense: a 3ª edição de *Primeira Manhã*, a 4ª edição de *Belém de Grão Pará* e 5ª edição de *Marajó*. O lançamento dessas reedições, em um período de extrema fragilidade e instabilidade política e econômica do nosso país, mostra sua importância enquanto autor paraense de uma literatura semirrealista, dotado de um olhar poético e, ao mesmo tempo, que beira o desencanto ao narrar os meandros culturais do caboclo paraense.

Dalcídio Jurandir tem sido um dos autores que vem despertando grande interesse dos pesquisadores e intelectuais, motivados pela originalidade de sua obra romanesca. No entanto, apesar da genialidade de sua obra composta por romances, poesias, crônicas e matérias jornalísticas – com especial destaque para a coletânea composta por dez romances, denominada por ele, como *CICLO DO EXTREMO NORTE*, escrita e publicada entre os anos de 1929 e 1978, ano anterior à sua morte – Jurandir viveu uma trajetória particular de lutas e resistências para exercer sua vocação e paixão de escritor crítico e apaixonado pelo Pará. Com poesia e inteligência, influenciado pelos ideais modernos e neorrealistas, Jurandir escreve denunciando as misérias e desigualdades presenciadas e vivenciadas por ele. Dando ao leitor “uma visão autóctone da Amazônia” (MALIGO, 1992), mostrarei, a seguir, um pouco dessas desigualdades, na análise da obra *O Marajó*.

Dalcídio Jurandir é um poeta-escritor amazônida que viveu e escreveu intensamente sobre a Amazônia paraense em muitas vertentes; autor que nos contemplou com sua narrativa romanesca semirrealista para denunciar a realidade vivida pelo caboclo amazônida paraense. Em seus romances, ele narra, de forma peculiar, intrigante e instigante, histórias que prendem a atenção do leitor; histórias do cotidiano das pessoas que vivem uma realidade que ele conhece intimamente. Escreve embasado num cenário que ele viveu e conheceu de perto. Esse traço da escrita de Dalcídio a marca como um autor capaz de escrever um romance para denunciar uma realidade que ele sabe ser injusto e opressor, mas que, ao mesmo

tempo, é legitimada pela imposição cultural da elite local e pela ignorância somada ao instinto de subserviência do caboclo paraense.

Seu pai era o dono daquele rio, daquela terra e daqueles homens calados e sonolentos que, nos toldos das canoas, ou pelas vendas, esperavam a maré para içar as velas ou aguardavam que lhes pagasse a cachaça. Na cidade, longe da vila, quanta noite de champanhe, espremido do suor e do sangue daqueles caboclos, dos vaqueiros que fediam a couro e a lama ouvindo nos campos os tambores do Espírito Santo. (Jurandir, 1992, p.6).

Na obra *O Marajó* (1947), ele traz elementos que denunciam a religiosidade representada por instituições e símbolos católicos, como legitimadores da ordem arbitrária burguesa em que a população é comparada ao gado do patrão; suas vidas, assim como a vida do gado, pertencem ao dono das terras.

Com base nas leituras que fizemos, entendemos que esse é um dos principais objetivos das denúncias de Dalcídio; e junto com elas, seguem todas as outras que nos mobilizam, nos atravessam e nos deslocam.

Cada leitor tem uma percepção e se sente incomodado ou tocado por sua obra, num grau variável, podendo enxergar pouco, muito ou, simplesmente, enxergar diferente. Mas não é possível ler Jurandir sem sentir a intensidade de suas denúncias em seus romances, imbricados e carregados de personagens com nomes aristocráticos, nomes comuns ou nomes populares e folclóricos. Faz-nos refletir ao apontar a submissão da mulher cabocla marajoara. Em seus romances, descreve as caboclas como mulheres belas, de corpos esculturais, sem, contudo, maiores ambições e projetos de emancipação. Fica evidente, em seus romances, que a grande beleza das caboclas se torna uma verdadeira maldição como ficou evidenciado nas personagens das caboclas Orminda, Guita e Alaíde e tantas outras descritas, por ele, em suas narrativas. Todas elas vivem tormentos comuns e são tratadas como objetos de uso e descarte certo, uma simples aquisição dos senhores das terras do Marajó, Belém e Baixo Amazonas (locais que ambientam seus romances).

Nhá Felismina ... Fez deslizar a mão na cabeça da velha, rindo. Sua ama de leite! E viu-lhe os pés descalços, rachados. Talvez fosse também uma das vítimas de seu pai. A filha dela, a Orminda, não seria sua irmã? (JURANDIR, 1992, p.7).

...

Ele sentiu a ausência das afilhadas! Coronel dizia aos amigos em Belém que sabia povoar seus matos, cruzar o seu fidalgo sangue português com o das índias, encher a terra de povo com a marca dos Coutinhos. De que serviam as vacas e as mulheres senão para aumentar os rebanhos? (JURANDIR, 1992, p.12).

Nesse pequeno trecho, mostra o autor o poderio dos coronéis que orquestram e impõem leis rigorosas sobre os mais fracos, os frágeis proprietários que perdem o pouco que têm: suas pequenas propriedades para sustento da família. O confisco ou o roubo de terras, aliados às ações de corrupção, são praticados pelo poderoso (s) coronel Coutinho e seu filho Missunga, amparados na lei do mais forte, de quem pode mandar sem se envergonhar do que faz, e ainda contando com o apoio do não menos corrupto tabelião Lafaiete que tenta, a todo custo, se fazer de vítima dos problemas sociais e da saúde fragilizada de entes queridos de sua família.

Seu melhor empenho era ter gado, numeroso, à solta nos vastos campos. Ganhar com o menor esforço possível, aumentar suas terras e seu rebanho era, afinal, uma modesta preocupação que não ofendia a Deus nem ao próximo. Devorava pequenas fazendas em Cachoeira, estreitando cada vez mais o cerco em torno das últimas e teimosas pequenas propriedades que deixavam, enfim, de lutar com o grande domínio rural. Marajó para o coronel Coutinho e alguns fazendeiros grandes era um mundo à parte, privado, lhes pertencia totalmente. Qualquer pensamento para aliviar as condições do vaqueiro e das fazendas, era como um ato de invasão à propriedade. (Jurandir, 1992, p.12).

A ousadia dos proprietários de terra não tem limite. Por isso, proíbem a pesca e a caça a fim de manter o controle dos explorados, dos subjugados aos ditames dos que mandam, pois, a fome é também um instrumento de dominação dos exploradores. Assim, sem poder caçar ou pescar que farão os pequenos proprietários, os caboclos moradores naquela região? Certamente, a fome os fará entrar, facilmente, no jogo diabólico dos coronéis, aceitando, sem lutar, o trabalho precário sob as condições degradantes e humilhantes oferecidas pelos fazendeiros do Marajó; caboclos; que sob o jugo dos poderosos, caem na descrença própria, pois não se veem mais como pessoas que podem lutar por seus desejos, suas vontades, seu trabalho e suas terras, já não sonham com sua própria luta, com a terra e com o

que de bom ela pode lhes ofertar. Esse grupo social não possui a consciência de que não são “*meros expectadores da história*” (ADORNO, 1995, p. 37), mas construtores ativos dela, em seu cotidiano. Em seus romances, mesmo diante de tantas denúncias, o autor cria uma narrativa com pés fincados na realidade e, sem perder a sensibilidade, aponta fatos que ocorreram ao longo de sua própria vida. Para isso, recorre às memórias de sua infância e às memórias do coletivo, a fim de rememorar o passado.

Dalcídio aproxima-se de Benjamin ao denunciar e criticar as loucuras capitalistas de seu tempo, com sobriedade estética e realismo; faz afirmações, numa linguagem singular e, ao mesmo tempo, elaborada, apontando para uma mesma direção: a história dos vencidos sociais. Dois autores que viveram a emergência de seu tempo. Benjamin escreveu sob o cenário de duas guerras mundiais, vendo ascender o fascismo alemão; enquanto Dalcídio viveu sob dois regimes totalitários no Brasil, o da ERA VARGAS (1937 - 1945) e o da DITADURA MILITAR (1964 – 1985), não conseguindo sobreviver para ver o fim do segundo. Ambos se posicionaram e denunciaram as barbáries praticadas com os seres humanos e as mazelas sofridas pelo povo. Mesmo com o uso de estratégias diferentes para alertar as pessoas sobre as tristes condições impostas pela exploração capitalista, eles não desistiram de discutir sobre a vida, a cultura e a valorização do cidadão mais simples. Benjamin explorou todos os recursos que lhe foram disponibilizados no período em que viveu. Por isso, registrou, descreveu e narrou mediante os artigos e ensaios escritos publicados; Dalcídio, um homem letrado, de trajetória sofrida, buscou atingir o âmago das pessoas; escolheu fazer suas denúncias através de um tipo de romance, o semirrealista.

Dalcídio utilizou-se da narrativa de seus romances para denunciar uma realidade que ele conheceu e viveu intensamente, intimamente. Em nossa análise do romance *O Marajó*, compreender que os personagens são densos, complexos e inspirados em personagens do cotidiano, de suas vivências ou das memórias relatadas pelas pessoas, no coletivo social, torna sua obra autêntica e atual, pois muitas das questões suscitadas por ele, como a exploração e a tomada das terras, por exemplo, que continuam sendo uma conquista lenta dos cidadãos paraenses.

Suas obras trazem uma grande riqueza de detalhes da etnografia e da cultura do Pará. Suas habilidades de jornalista e escritor, engajado politicamente e culturalmente, o fizeram enxergar e retratar, com perspicácia, o momento histórico que o país atravessava quando da produção de seus romances, suas obras.

Marajó é sua segunda obra publicada, mas podemos considerá-la como primeira, já que sua narrativa antecede o cenário do primeiro romance publicado, *Chove nos campos de cachoeira* (1929) que, segundo ele, nada mais era do que o esboço dos romances que se seguiriam. Traz, em suas páginas, os reflexos para a Amazônia do fim da Primeira Guerra Mundial e com ela, o fim do ciclo da borracha tendo como consequência a depressão econômica. Nessa obra, está presente a **aura** no sentido benjaminiano, (BENJAMIN, 1995) porque Dalcídio corporifica o momento histórico, representado pela escassez de alimentos, descrição da fome das crianças e mulheres da *Colônia felicidade*, a desesperança, o declínio do sonho de construção de uma nova realidade, o que se assemelha ao estilo das narrativas encontradas nos ensaios de Benjamin.

Cada autor apresenta um tipo de narrativa; enquanto Benjamin escreve ensaios, Dalcídio escreve romance e poesias. Ambos, porém, denunciam a realidade social e histórica na qual estavam inseridos, descrevendo e valorizando a questão social e cultural de cada povo, valendo-se das narrativas para documentar a realidade sociocultural e denunciar a exploração e a opressão dos mais poderosos sobre os menos favorecidos. Além do alerta ao homem humilde sobre o seu valor, chama a atenção deste sobre a importância da cultura em que ele está inserido.

Independentemente da época em que cada autor viveu, da região, do contexto cultural e social, enfatizo, aqui, a importância de homens sensíveis, letrados e preocupados com seu povo alertando-o e despertando nele o interesse pela cultura, política e educação utilizando-se de estratégias que julgam serem as melhores para formar e despertar o valor de cada pessoa, de cada povo e cada lugar.

Algumas questões são fundamentais para justificar a escolha do romance *Marajó* (1947), como objeto de estudo, dentre os onze romances do autor que, além dos romances, publicou poesias, ensaios e crônicas jornalísticas. Entre elas, a afirmação do próprio Dalcídio Jurandir é que esse livro, o segundo do *ciclo do*

extremo norte, antecipa um período histórico que servirá de 'pano de fundo' para os outros nove livros desse mesmo ciclo. Outra motivação é um detalhe da obra. Apesar de fazer parte do *ciclo do extremo norte*, pois narra a realidade, de forma ficcional, do Norte do Brasil, não faz parte da sequência narrativa das aventuras e desventuras de Alfredo, personagem presente em nove dos dez romances desse ciclo. Em *Marajó*, o personagem central é Missunga, filho do coronel Coutinho. E, por último, mas não menos importante, é a riqueza com que é retratada a diversidade da cultura cabocla paraense, de forma extremamente realista e poética.

O romance *Marajó* é um documento semirrealista que retrata um período da história e da geografia da ilha do Marajó, representando a cultura da população pobre do Norte do Brasil, narrado¹⁸ de maneira viva e pulsante, imbricado pelas relações sociais antagônicas entre ricos e pobres, através do olhar do escritor que viveu de perto os acontecimentos que o inspiraram a criar os seus romances.

O pai sustentava: não ficava bem que seu filho se demorasse tanto na vila, dando liberdade ao povinho. Perdia o ar de necessário respeito e distancia que deve haver entre pessoas de categorias diferentes.

...

... e em presença do filho insinuava que a vantagem do prestígio está em manter certa distancia entre prestigiado e prestigiadores. (Jurandir, 1992, p. 13).

Romance Marajó – narrativa que trata da trajetória, das aventuras e desventuras amorosas de Missunga, filho do coronel Coutinho, desde a sua decisão de abandonar os estudos na capital Belém, a sua pseudorrebelia contra o pai por causa da fundação da colônia FELICIDADE, as suas aventuras amorosas com as caboclas, a re-harmonização com sua classe social até a sua partida para o Sudeste do país. Durante a narrativa, centrada no personagem Missunga, representante da elite latifundiária branca, que divide, entre si, o domínio da vida e da morte dos seres vivos do local, temos, também, a possibilidade de observar outros personagens extremamente representativos do *ethos* cultural do Norte, situados na base da pirâmide: os pobres caboclos e caboclas que têm suas vidas regidas pela vontade

¹⁸ Significa que é a história de um povo contada em forma de narrativa.

dos poderosos donos da terra. Há descrições de personagens como a forte e guerreira Alaíde (símbolo de resistência e integridade feminina), a bela e sedutora Orminda, que resiste ao machismo, quando se dá o direito de escolher os homens com os quais quer se deitar; personagens como os vaqueiros que, mesmo com o exaustivo trabalho diário, ainda encontram meios de resistência demonstrada com os pequenos delitos praticados contra os patrões e com a alegria das cantorias de *chulas*, apesar do cansaço.

Dalcídio não trabalha com previsibilidade dos romances de final feliz, mas com a poesia da vida ficcional nascida da dureza, inspirada no sofrimento que ele conheceu intimamente e que teve oportunidade de expressar na entrevista que concedeu ao jornal que promoveu *O Concurso Dom Casmurro*, em que foi premiado com o primeiro lugar. É quando ele se queixa da situação precária e de abandono dos escritores do Norte do Brasil.

Jurandir, em *Marajó*, apresenta características do romance realista ao registrar a realidade do homem comum, mediano, sem atos de heroísmo descrevendo a realidade cotidiana da vila de Pedras, vivida por fazendeiros, pescadores, tiradores de açai, vaqueiros. Nessa linha narrativa, aproxima-se do romance de formação, quando propõe, inicialmente, a narrativa das aventuras e desventuras de Missunga, que se inicia no seu regresso ao Marajó e, através do recurso da rememoração, conta da sua infância, da fase adulta em que deixa as fazendas do Marajó, seguindo para o Sul do país. Nesse recorte da vida do personagem Missunga, podemos analisar os pontos de aproximação com o romance de formação, como as suas conquistas; o confronto ideológico com seu pai e a fundação da Colônia Felicidade como sinalizadores do seu amadurecimento pessoal; além disso, a busca de autoconhecimento, a consciência crítica das desigualdades sociais, de uma realidade opressora e a busca de ideais nobres e humanitários. São esses, a meu ver, os principais pontos de aproximação do Marajó com o gênero literário, romance de formação, tendo como parâmetro o canônico romance de Goethe. Mas, em uma análise mais detalhada, observamos o distanciar desse gênero quando nos remetemos à definição de Maas (2000), em seu estudo sobre o gênero, em que ela

afirma que o objetivo do romance de formação é promover a educação do personagem principal e do leitor.

Representa a formação do protagonista em seu início e trajetória até alcançar um determinado grau de perfectibilidade". Uma tal representação deverá promover também 'a formação do leitor, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance'. (MAAS, 2000, p.18).

Em *Marajó*, a narrativa apresenta uma burguesia que se distancia dos moldes de altruísmo, aprimoramento humano e nobreza pretendidos nos romances de formação, nos moldes canônicos de Goethe. Ao contrário. Longe de inspirar uma nobreza social de uma classe, apresenta uma burguesia latifundiária opressora, perversa, manipuladora e exploradora, sem traços e ambições de nobreza e perfectibilidade de caráter. Missunga, personagem central do romance, como jovem burguês latifundiário, encena uma pseudo consciência social, com a fundação da Colônia Felicidade, projeto ambicioso que apontava para uma revolução agrária e superação das desigualdades sociais, da miséria em que vivem aqueles caboclos. Mas tudo não passa de um ato irresponsável e leviano, na tentativa de afrontar o pai em um processo de superação da figura de autoridade paterna. Na verdade, o que lhe interessava mesmo era apenas o seu divertimento egoísta. Prova disso é o fato de ele, no final da narrativa, ter recorrido ao pai para acabar com o projeto que ele não teve competência de levar adiante, transferindo para o pai o papel de repressor dos pobres.

De acordo com as críticas de Paulo Freire, pode-se dizer que o principal fator responsável pelo fracasso do projeto Felicidade está no fato de o autor desse projeto não pertencer à classe oprimida que explora em vez de ajudá-la a se emancipar. O projeto não foi idealizado pela classe oprimida – caboclos, pescadores, vaqueiros, tiradores de açaí, lavadeiras – nem pensando nela. Enfim, é o morador pobre do lugar que dá corpo e forma a um projeto idealizado por alguém que pertence à classe opressora, no sentido freireano: Missunga, filho do latifundiário Coutinho.

Em termos gerais de classificação literária, poderíamos afirmar que o romance *Marajó* tem seus pés fincados no romance social de 1930, movimento literário

brasileiro que se caracterizava pelo olhar crítico da realidade brasileira, utilizando a literatura como instrumento de denúncia e desvelamento das injustiças sociais mascaradas no contexto social. Essa narrativa ficcional semirrealista apresenta, com grande precisão de detalhes, os costumes, as motivações humanas, os padrões de condutas, os preconceitos e os valores sociais dos personagens representativos dos recantos do Norte do Brasil. Denuncia, com vigor, a realidade a realidade do caboclo oprimido e explorado pelas elites latifundiárias do início do século XX. Escrita na década de 1930 e publicada em 1947, a obra relata o período das primeiras décadas do século XX, segundo Bolle (2011), mais especificamente, o período de 1915 a 1920. Esse é um período de profundas transformações no cenário econômico da Amazônia, marcado pelo declínio do ciclo da borracha que ocorreu depois da PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL (1914 - 1918).

...um tempo marcado pelo colapso da borracha e o declínio da economia, com algumas tentativas de reestruturação. Na ilha do Marajó houve então uma escassez de empregos e um descontentamento da população com as condições de trabalho. Resultou daí, como fenômeno histórico mais significativo daquele período, o êxodo da mão de obra. (BOLLE, 2011, p. 45).

Jurandir retrata, nessa obra, esse período da história do Brasil, além de fazer referência a outros períodos da história oficial do país, como a escravidão negra e a indígena e as revoltas populares, como o Tenentismo e a Cabanagem. Com lirismo e recursos linguísticos que tocam a alma do leitor, ele nos transporta para aquele espaço geográfico – único em dimensões – cheio de beleza, encantamento e que nos mostra a fala, regional, expressiva, do caboclo através da qual se conhece a cultura local, polarizada entre ricos e pobres que dividem o mesmo espaço com condições de vida e sobrevivência opostas, mas, ao mesmo tempo, interligadas.

Dentre as revoltas populares, a Cabanagem tem especial relevância para Jurandir, por ocorrer em solo paraense, dando-lhe materialidade e 'marcas' dos fatos mais próximos de sua vivência, além de ter sido um dos movimentos mais importantes do período regencial, se constituindo numa forte expressão organizacional dos grupos sociais das camadas populares, em que o povo assume,

durante algum tempo, com relativa estabilidade, o controle de uma província – a província do Grão-Pará. Nos trechos abaixo, observamos uma visão antagônica sobre a Cabanagem; os dois primeiros referem-se aos caboclos e o segundo, aos latifundiários.

- Meu filho morreu na revolta e os políticos bem como querem. Meu filho com a barriga aberta na rua como qualquer desgraçado e os mandões se abraçando.

Siá Felismina amaldiçoava a tal de pátria. Chamava os caboclos e os caboclos iam morrer em defesa duns homens que desonravam a pátria. (JURANDIR, 1992, p.23).

[...]

Na varanda, Missunga encontrou Lafaiete falando da índole selvagem dos caboclos, nos cabanos, na revolta dos trabalhadores...

Ah! Os horrores da Cabanagem! ... A Cabanagem está no sangue dessa gente. (JURANDIR, 1992, p.57).

Ancoramos a análise do romance *Marajó* nos capítulos – do oito ao vinte e sete – que tratam, especificamente, do projeto que criou a Colônia Felicidade, fundada pelo filho do latifundiário Coutinho, seguindo a divisão realizada por Bolle (2011). Analisamos, também, os dois personagens centrais, representantes das duas classes sociais antagônicas: da classe dominante – os fazendeiros – o filho do coronel Coutinho, Missunga, idealizador do projeto; e da classe dominada e pobre, Alaíde. “Missunga mandará limpar a barraca e cobri-la de palha nova. Alaíde suspendeu a rede no esteio, foi ver o pequeno tripiar e a trempe” (Jurandir, 1992, p.58).

Na descrição dos acontecimentos, observamos a aproximação entre as duas classes, mas uma completa ausência de diálogo. Esse fato é observado por Bolle, no romance de Guimarães Rosa. Na perspectiva da inexistência de diálogo, mesmo quando ocorre uma relação íntima e emocional, consentida por ambas partes, é que analisamos o romance entre Alaíde e Missunga, tendo como 'pano de fundo' da fundação da Colônia Felicidade.

A pseudorrebelião de Missunga se inicia quando ele resolve abandonar os estudos na capital Belém, num aparente desencanto com o mundo acadêmico, frustrando o desejo do pai de vê-lo tornar-se doutor. Num breve trecho da narração,

o leitor é levado a perceber que essa atitude de Missunga – o desencanto com os estudos – revela o seu desejo de emancipar-se e, ao mesmo tempo, de criticar a academia como instituição aburguesada e avessa à crítica da sociedade, como a descrita por Benjamin em seu ensaio sobre a academia alemã.

A submissão acrítica e inerte a esse estado é um traço essencial na vida dos estudantes ... em última instância, caminhada no rumo de um aburguesamento completo da instituição e em nenhum outro lugar mostrou-se com mais evidências que os atuais estudantes, enquanto comunidade, não são capazes nem mesmo de formular a questão da vida científica e de aprender o seu protesto insolúvel contra a vida profissional da época. (BENJAMIN, 2009, p.34).

A pseudoideia de emancipação desejada pelo personagem Missunga e a crítica ao modelo acadêmico burguês trazido da Europa, sugerindo uma caminhada rumo ao socialismo, ganham força quando ele, o namorado de Alaíde, resolve utilizar as terras desapropriadas, de forma fraudulenta, por seu pai, para fundar uma colônia chamada Felicidade, que ele pretende que seja um lugar único em que a harmonia reinaria e a fome e a miséria desapareceriam e tudo, ali construído e produzido, pertenceria a todos.

Inesperado e inexplicável acontecimento. No rio, na vila nos sítios próximos, n' " O vento" corre a notícia: Missunga quer cem homens para trabalhar em Paricatuba, nas antigas terras de seu Felipe... Depois vocês não se arrependem. Quero mais homens. Onde estão? lam embora da vila e dos sítios porque não havia trabalho. Pois agora vai haver trabalho. Quero transformar essas terras em celeiro. (JURANDIR, 1992, p.59).

Sugerimos, em rasa análise, a classificação de gênero do *Marajó* como um romance de formação por apresentar a formação humanitária do personagem Missunga. À medida que nos aprofundamos nas leituras e análise da obra, observamos elementos que, já, de antemão, denunciam essa pseudoformação. Primeiro – o fato de a Colônia Felicidade ser um projeto individual do filho do fazendeiro, o que sugere uma afronta ao pai, sinal de contestação de sua autoridade; segundo – ela foi fundada em terras roubadas pelo seu pai, grande latifundiário que, com a ajuda do tabelião da Laerte, representante da lei, retira, arbitrariamente, a posse da terra dos pequenos agricultores, ou seja, terra dos pobres que, ali, viveriam; terceiro – não houve nenhum planejamento de sua parte para a realização

do Projeto Felicidade, o que demonstra a sua falta de empatia para com as pessoas que morariam na colônia.

De acordo, ainda, com a perspectiva crítica de Paulo Freire (2013), a fundação de Felicidade, por um representante de classe latifundiária exploradora, para usufruto da classe explorada, assim como é representado no romance, caracteriza um movimento inautêntico de emancipação fadada ao fracasso, por não ser um processo realizado pelos sujeitos imersos em seu estado de opressão e submissão, sujeitos que aderem ao processo empreendido pelo patrão, apenas para sobreviver. Ao contrário do processo de emancipação humana, não houve nenhum movimento expressamente originado do povo que formava aquela comunidade. Viviam a espera de uma liderança que os tirasse daquela miséria extrema, alguém como uma postura redentora, que lhes oferecesse uma direção a seguir.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Está, porém, não é doação que uma liderança por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de 'coisas'. (FREIRE, 2013, p.74).

Benjamin, no ensaio *A vida dos estudantes* (2009), faz uma análise em que coloca às claras que os jovens estudantes burgueses não têm empatia entre si; também na classe burguesa e na classe operaria não existe empatia. “Não vigora qualquer ligação interior e primordial entre a existência espiritual de um estudante e seu interesse assistencial por filhos de operários.” (BENJAMIN, 2009, p.36). É o que podemos aplicar na análise do personagem Missunga com relação aos seus sentimentos por aqueles quem ele liderava na Colônia Felicidade. Essa ausência de empatia também é explicada, por Adorno, (1995), como reflexo de uma educação moderna capitalista que se preocupou em instrumentalizá-la através da técnica e da ciência, mas que não conseguiu fazer com que os indivíduos tenham empatia por aqueles que considerem inferiores. De um lado, submissos a essa ordem, estão os caboclos que “representam a identificação cega com o coletivo” e, do outro lado, os que “são talhados para manipular.” (ADORNO, 1995, p. 127).

A personagem Alaíde é a representação de uma tentativa de emancipação que fica apenas no processo e não se concretiza. Ela é o elo entre a classe dominada e explorada e a dos exploradores, representada por Missunga que, mesmo tendo um romance com ela, se envolve com outras moças da vila. Na força dessa personagem – que fica à frente da organização do projeto idealizado pelo seu amado – podemos perceber algo que pode ser entendido como semiconsciência da condição de ser explorada e que, por isso, esse projeto pode vir a dar certo como alternativa de sobrevivência.

Em Marajó, a educação formal escolarizada aparece apenas como possibilidade de obtenção de um título, de *status* social ou como um capricho do coronel Coutinho; educação a que tem direito apenas a elite burguesa latifundiária. Em nenhum momento, ela é mencionada como possibilidade de mudança, de conscientização humana ou possibilidade de melhorar a vida daqueles viventes miseráveis.

Foi, enfim, o adeus ao Ginásio e na chuvosa madrugada, cambaleando, pôde ainda atirar na secretária do pai o roto e sujo canudo de preparatórios.

Ao insistir com o pai: — É que, enfim, necessito ver coisas no Rio, Coronel resistia: — Meu filho, eu quero ver você doutor. Saiba o que se passa dentro de mim por sua causa. Já basta o que dizem da nossa família... que é composta de asnos... que até um surdo-mudo faz a fortuna do nosso parente Guilherme. (JURANDIR, 1992, p.8).

Essa educação é duramente criticada por Adorno quando afirma que ela “não é mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p.141). A escola que é retratada é a dura escola da vida, do aprendizado das experiências narradas oralmente, às vezes, em forma de lenda com criaturas e coisas mágicas que compõem o imaginário amazônico.

— Seu Felipe me disse que não se deve abrir a caixa senão a lua foge com a outra. O mundo ficava sem luar porque a lua que está nos alumiando agora, está é por causa da outra da caixinha, que é companheira. Soltando, as duas vão embora, assim seu Felipe disse. Seu Felipe lembrava a história da cascavel, companheiro dela fora morro por um caçador num caminho de Paricatuba. A fêmea veio

atrás, no rastro e picou o caçador na própria rede. Encontraram-na morta noutra dia no mesmo lugar em que seu companheiro. (Jurandir, 1992, p. 34).

Verifica-se um forte traço de sincretismo religioso, presente nas ladainhas católicas, nas procissões e festas em homenagem aos santos, nas pajelanças e rezas para cura ou benção das coisas e homens vivos naquele extremo do Brasil. A educação, a forma de aprender e ensinar para a vida vai se revelando aos poucos, nos fragmentos da narrativa. Nos conselhos das velhas caboclas, mães dos filhos e filhas do coronel, que marcam os seus, as suas com o apadrinhamento, mas jamais com o seu sobrenome. Também a prática do incesto acontece entre pai e filhas e irmãos, já que nenhum filho bastardo usa por direito o sobrenome da família. “Querida caminhar, caminhar e passou pela barraca da velha ama-de-leite Felismina. Aí morava a Orminda, talvez sua irmã, sua amante, amanhã, quem sabe?” (JURANDIR, 1992, p.36).

Dalcídio vai revelando a cultura cabocla não verbalizada, ocultada, não comentada ou discutida, como é o caso da subjugação das mulheres, do machismo, do incesto cometido pelos “graúdos” donos da terra e daquela gente, que se sentem no dever e no direito de povoar aqueles campos, misturando seu sangue com o sangue das jovens caboclas, abusando, sexualmente, delas. Desvela-se a cultura da posse dos ricos sobre os pobres, do sistema de escravidão e exploração, legitimados nos discursos dos fazendeiros e interiorizados pela classe explorada. Dalcídio vai, nesse contexto, escovando a cultura a contrapelo, no sentido benjaminiano.

Marajó é também um *dictionarium* da riqueza da língua cabocla com expressões que possuem o passaporte, quando compreendidas, para um mundo particular, revelado, de modo especial, na linguagem de seus personagens. Nunes (2011) faz um recorte de algumas dessas expressões para exemplificar o que ele considera uma metamorfose da linguagem nos romances de Dalcídio.

As metamorfoses da língua, já trabalho do imaginário linguístico, que sempre responde a uma realidade humana, social e politicamente dimensionada à qual se ataca, ingressam largamente, mas principalmente através da fala dos personagens, na fabulação da narrativa e no seu desenvolvimento romanesco. (NUNES, 2011 p.70 e 71).

Na narrativa Dalcidiana, encontramos expressões que são próprias do universo caboclo, apesar de terem origem na nossa língua portuguesa falada em todo Brasil, ou seja, uma língua resultante do encontro da fala do índio com a do africano e a do português. Tivemos um fator diferenciador, inclusive do próprio Pará: o isolamento da ilha, que fica no extremo norte do país. Esse fato contribuiu para o nascimento de expressões que são faladas e banalizadas apenas naquela região retratada no romance. Nunes (2011) apresenta alguns

Assar (aborrecido), *panema* (azarado), *sereno* (os que assistem festa do lado de fora), *mundiar* (atrair a caça), *pitiar* (cheirar a peixe), e seu derivado *pitiosa* (como pitiú, cheiro de peixe), *ariar* (limpar com areia), quando não fosse com as diversificadas expressões: vocativa (meã filha), exclamativa, de repulsa ou asco (axi!), diminutivas (iazinho, descerzinho) ou com as várias palavras que o romancista pode ter inventado, apoiando-se no imaginário linguístico da região, como, entre outras, nessa rápida coleta, *empanemar* (de panema), *tristição*, *ralhenta*, *despaciente*, *trovoadal*, *navegagens*, *esposarana*, etc.etc. (NUNES, 2011 p.70 e 71).

Dentre os romances de Jurandir, *Marajó* é, sem dúvida, uma inesgotável fonte de pesquisa etnográfica, linguística, geográfica do nosso Norte, assim como é, também, um romance que expressa a identidade cultural de um grupo social que se constituiu pela sua resistência, expressa desde a sua linguagem ao seu modo de viver e de sobreviver às diversidades às quais foi submetido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reunir, em um único texto, autores que, aparentemente, têm uma mesma linha teórico-filosófica, histórica e sociológica de pensamento crítico, não nos parece somente uma tarefa difícil, mas uma tarefa muito complexa. São autores que, em linhas gerais, defendem o cultivo da liberdade do pensamento crítico objetivando possibilitar burilamentos, aperfeiçoamentos necessários, tomada de decisão, atuação social, princípios basilares para construção de uma sociedade mais humana.

Benjamin, autor de ensaios livres e críticos de uma sociedade marcada por tempos de intensa atividade capitalista, no século XX, levada aos extremos, como nas duas grandes guerras, não viveu desfechos da Segunda Guerra, mas previu seu alcance nefasto e registrou inquietações sobre o futuro.

Adorno escreveu sobre os horrores desses da história da humanidade. Preocupou-se, por isso, em escrever sobre a prevenção e o combate aos comportamentos humanos que nos levaram a tamanhas barbáries, apontando como caminho possível para o fim deles, a educação.

Freire, com a sensibilidade de suas vivências, escreveu a partir de uma realidade brasileira não menos hostil de analfabetismo e inconsciência, defendendo o urgente processo de conscientização e emancipação humana, tendo como viés interlocutor a educação conscientizadora. Como esse fim, elabora, com base em estudos teóricos e práticos, um método de alfabetização que reúne elementos propiciadores de uma conscientização alfabetizadora.

Adorno, Benjamin e Freire tornaram-se autores basilares nessa dissertação, especialmente quando pensamos em cultura enquanto produção humana em um contexto sócio-histórico, principalmente a cultura esquecida e silenciada de um grupo por outro grupo. E na perspectiva de cultura como manifestação e produção humana, independentemente da classe social ou grupo humano e no sentido benjaminiano de escovar a história a contrapelo, de reler a história a partir dos seus fragmentos, de contar a história, a partir do ponto de vista dos vencidos, ou mesmo, no sentido

freiriano de lutar pela emancipação humana dos oprimidos, aqueles que têm a legitimação de seu processo cultural negado, é que fizemos uma leitura da cultura cabocla paraense na escrita de Dalcídio Jurandir. Esse escritor paraense teve a vida marcada pela luta em defesa de melhores condições de vida para um grupo da população, silenciado e oprimido por uma elite local. Em sua escrita, Jurandir denuncia a situação de opressão e miséria vivida nos rincões do Norte do Brasil, a qual também pode ser observada em qualquer parte do país; situação em que uma classe dominante luta para se perpetuar no poder utilizando, como principal instrumento de legitimação, o silenciamento da cultura das classes dominadas, pela marginalização e desvalorização da identidade cultural, invisibilidade ou esquecimento intencional de sua construção histórica, ao mesmo tempo em que impõe sua cultura como soberana.

Esse processo de legitimação e imposição cultural pode ser constatado no processo de escolarização moderna, criticada por Adorno no livro *Emancipação e Educação* (1995); educação que não conseguiu cumprir a promessa de formar indivíduos mais humanos. Pelo contrário. Formou indivíduos capazes de atrocidades como o Nazismo. A escola e a educação foram instrumentos desumanizadores, em que o processo de massificação e destituição da identidade individual, em favor de uma identidade coletiva e dos privilégios de uma classe, conduziu às maiores barbáries do século XX. Jurandir traz essa reflexão em sua escrita documental semirrealista ao apresentar, em seus romances, as relações estabelecidas entre a elite rural paraense e os caboclos. Nos personagens que representam essa elite, desvela-se a imagem dessa sociedade burguesa que não se sensibiliza ou empatiza com outro seguimento social – os caboclos – ao qual se julga superior. Ao contrário disso, essa elite, apresentada ao longo das narrativas dalcidianas, estabelece uma relação de posse em relação à vida e à morte dos caboclos.

A análise que fizemos da obra *Marajó* e o contexto em que ela foi escrita nos possibilitaram uma aproximação do olhar de Jurandir sobre a cultura cabocla paraense e a percepção da sensibilidade que transpôs para sua obra. Essa sensibilidade e realismo brotam das duras condições em que o escritor produzia suas obras; condições que são, sem dúvida, a fonte de sua escrita.

Trazer um autor do Norte do país, como Jurandir, que escreve com uma ampla visão de Brasil, para ser estudado em uma instituição do Sudeste do país, considerando os contrastes extremos entre as duas regiões em todos os aspectos, é fazer uma provocação e um convite para ampliarmos as nossas leituras dos brasis dentro do Brasil; mas é, também, perceber as semelhanças quando nos referimos às desigualdades sociais, educacionais, políticas e culturais que temos. Jurandir escreve no coração da Amazônia sobre luta de classes, opressão, desigualdades de gêneros, dentre tantos outros problemas enfrentados em todas as regiões do mundo, mostrando-se, com isso, ser um autor de leitura fundamental para a literatura brasileira e, também, para a cultura e educação.

Utilizando o romance como forma de pesquisa, identificamos os modelos sociais educativos perpetuados pelas classes opressoras, alimentados pelos oprimidos que, em sua inércia, aceitam o que foi, por outros, estabelecidos. Jurandir transpõe, para os seus romances, o retrato de uma sociedade dividida em classes – opostas entre si e que não dialogam – regida pelas leis do capital. Essa análise é fundamentada no entrecruzamento das leituras, de caráter social, de Adorno, Benjamin e Freire, pelas suas contribuições referentes aos vencidos da história e aos esfarrapados do mundo, norteados pela busca de uma educação para a liberdade, com foco na emancipação e autonomia pela educação e cultura, elementos presentes nas obras de Jurandir, Marajó.

Para tecer considerações sobre a importância de Jurandir para o cenário nacional e a grandiosidade de sua escrita, tanto no que se refere à cultura Amazônida, como, também, à cultura brasileira, tentamos nos aproximar do olhar do escritor, com a intenção de perceber como ele vê e sente, sob o aspecto estético, a realidade que tanto o inspirou – a sua! Nessa nossa aproximação, podemos constatar a genialidade criativa e capacidade de Jurandir como ser humano que consegue sobreviver a tantas adversidades econômicas, geográficas, ideológicas e ainda ter fôlego para escrever romances com tamanha complexidade e riqueza, os quais nos transportam, a cada página, para a ilha Marajó, para Belém, para o Baixo Amazonas, para o encantamento das águas, para as lendas, para os amores e sorrisos das belas caboclas. Romances que nos atravessam, nos mobilizam, nos

angustiam pela densidade da realidade que carregam, sempre com poesia e criatividade ao retratar a cultura do caboclo paraense, digno do maior romancista do Norte do Brasil, Dalcídio Jurandir, um romancista educador da cultura ou um educador da cultura romancista.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo. Editora paz e terra.1995.

AGOSTINI, Nilo. **Ética: dialogo e compromisso**. São Paulo: FTD, 2010.

_____. **Prática da liberdade e ação libertadora: A arte de educar em Paulo Freire**. Florianópolis: 37ª Reunião da Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT17-4416.pdf>.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**. Trad. Paulo Sergio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

BOLLE, Willi. A escrita da história de Marajó, em Dalcídio Jurandir. **Novos Cadernos NAEA**, v. 14, p. 43-78, 2011.

_____. Entre o ginásio e a escola da rua: uma oficina teatral com 'Primeira Manhã' e 'Ponte do Galo', de Dalcídio Jurandir. **Asas da Palavra** (UNAMA), v. 13, p. 228-247, 2012.

_____. **Grandesertão.br: O romance de formação do Brasil**. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2004.

BRITO, Macedo Alves de. **Metamorfose do Conceito de Região: Leituras de Milton Santos**. Tese defendida em junho de 2007 no departamento de Geografia do ICG-UFMG.

COSTA, Tony Leão da. Carimbó e Brega: Indústria cultural e tradição na música popular do norte do Brasil. **Revista Estudos Amazônicos** • vol. VI, nº 1 p. 149-177. 2011.

DA MATTA, Roberto. Você tem cultura? Artigo publicado no **Jornal da Embratel**, Rio de Janeiro, 1981.

DICIONÁRIO ON-LINE AURÉLIO. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com>>. FLORA, Luisa: s.v. "**Bildungsroman**", E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <http://www.edtl.com.pt> ou <http://edtl.fcsh.unl.pt>. consultado em 13-07-2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Conscientização**. *Teoria e prática da libertação*. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2008.
- _____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 12.ed. São Paulo; Paz e Terra, 2008.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 54.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro; São Paulo: 2014.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- HAMILTON, David. Notas de Lugar Nenhum: Sobre os primórdios da escolarização moderna. Trad. RAMIRES, Luiz. **Revista Brasileira de História da Educação** n°1 jan.-jun. 2001.
- JURANDIR, Dalcídio. **Romance Marajó**. Belém: Catedra – MEC. CEJUP, 1992.
- _____. **Primeira Manhã**. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2009 [1967]
- _____. **Belém do Grão-Pará**. 2. ed. Belém: EDUFPA; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004 [1960]
- _____. **Chove nos Campos de Cachoeira**. 6. ed. Belém: UNAMA, 1998 [1941]
- _____. **Três casas e um rio**. 3. ed. Belém: CEJUP, 1994 [1958]
- _____. **Passagem dos Inocentes**. 2. ed. Belém: Falângola, 1984 [1963]
- _____. **Ribanceira**. Rio de Janeiro: Record, 1978.
- _____. **Chão dos Lobos**. Rio de Janeiro: Record, 1976b.
- _____. **Ponte do Galo**. São Paulo: Martins; Rio de Janeiro: INL, 1971.
- LERNER, LIMA, Deborah de Magalhães. A construção histórica do termo caboclo sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. **Novos Cadernos NAEA** vol. nº 2 – Dezembro de 1999.
- LINS, Alexandre Sócrates Araújo de Almeida. **Cultura Cabocla como vontade de Identidade Amazônica**: conexões entre a obra científica de João de Jesus Paes Loureiro e o filme curta-metragem “Chama Verequete”. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Metamorfoses da cultura liberal**: ética, mídia e empresa. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- MAAS, Wilma Patrícia Marzari Dinardo. **O cânone mínimo**: o Bildungsroman na história da literatura. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MAAR, Wolfgang Leo. **À guisa de introdução**: Adorno e a experiência formativa *In*: ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e terra.1995.

MALIGO, Pedro. Ruínas Idílicas: a realidade Amazônica de Dalcídio Jurandir. São Paulo. **Revista USP**, 1992.

MURICY, Katia. **Alegorias da dialética**: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Relume Dumará 1998.

NUNES, Benedito. Dalcídio Jurandir: Oscilações de um ciclo romanesco. **Asas da Palavra** (UNAMA), v. 13, p. 67 - 74, 2011.

NUNES, Benedito; PEREIRA, Ruy, PEREIRA, Soraia Reolon (Orgs.). **Dalcídio Jurandir**: romancista da Amazonia. Belém: SECULT; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Ruy Barbosa/Instituto Jurandir, 2006.

OLIVEIRA, Paulo César; CARVALHO, Patrícia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, 2007, 17(37), p.219-230.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria A. Teixeira de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.27, n.03, dez.2011, p. 251-280.

PRESSLER, G. K. Dalcídio Jurandir — a escrita do mundo marajoara não é regional, é universal. **Revista do GELNE**. RN. V. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9151/6505>. Acesso em 09 set 2015.

_____. Dalcídio Jurandir – João Guimarães Rosa. A crítica literária diante do romance de nova feição regionalista. **Asas da Palavra** (UNAMA), v. 13, p. 127-137, 2011.

PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto. **A Revolta popular revisitada**: Apontamentos para uma História e histografia da cabanagem. Proj. historia, São Paulo, (19), nov.1999.

QUINTALE NETO, Flavio. **Para uma interpretação do conceito de Bildungsroman**. *Pandamonium germanicum*. Abr/2009.

REIS, Nathacha Regazzini Bianchi. **Uso da ideia de República no contexto da Cabanagem**. ANPUH- XXIII simpósio nacional de história- Londrina, 2005.

RICCI, Magda. **Cabanagem, Cidadania e identidade revolucionária**: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840, dezembro de 2006. Revista Tempo. <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?p=934>

RODRIGUES, Denise Simões. Educação e elaboração identitária paraense: um olhar sobre a sociedade e a escola na obra de Dalcídio Jurandir. **Revista Cocar**. Belem-Pará, vol.8, n.16. Agos-Dez 2014.

ROSÁRIO, Ubiratan do. O Fim do mundo no Marajó: o universo local. Estudo do Romance Marajó de Dalcídio Jurandir como projeção etnográfica da cultura local em Ponta de Pedras, Marajó. **Asas da Palavra** (UNAMA), v. 13, p. 228-247, 2010 – 2011.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. São Paulo. Brasiliense. 1996.

SANTOS, Maria Carolina Alves. A Lição de Heráclito. **Trans/Form/Ação**, São Paulo,13: 1-9, 1990.

SANTOS, Milton. **O Tempo nas cidades**. Texto extraído da conferencia do autor na mesa-redonda. “O tempo na Filosofia e na Historia”, promovida pelo Grupo de Estudos sobre o Tempo do Instituto de Estudos Avançados da USP em 29 de maio de 1989. A transição completa foi publicada na Coleção Documentos, serie Estudos sobre o Tempo, fascículo 2, em fevereiro de 2001.

SEDLMAYER, Sabrina; GINZBURG, Jaime (Orgs.) **Walter Benjamin: rastro, aura e história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. **Cecília Meireles: Imaginário, Poesia e Educação**. São Paulo: Terceira Margem, 2011.

_____. **Educadores refugiados sob a sombra do neoliberalismo nas organizações educativas contemporâneas**. IN: SILVA, Luzia Batista de Oliveira; PALMA, Carol Manzoli (Orgs.). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

_____. Narração e romance: considerações sobre a obra de Leskov em Walter Benjamin. **Internacional Studies on law Education**. CEMOrOc – Feusp / IJI – Univ. do Porto. 23 mai-ago 2016.

STRECK, Danilo R. et al. (Org.). **Paulo Freire: Ética, utopia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação & Sociedade**, vol.30 n.107 Campinas maio/ago. 2009.

THOMPSON, E. P. **Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial**. In.: ---. Costumes em comum. Trad. Rosaura Eichenberg. Editora Schwarcz, São Paulo:1998.

TRINDADE, Rafael. **Espinosa**. O conhecimento é o mais potente dos afetos, 17 de agosto de 2016. Disponível em:< <https://razãoinadequada.com/2016/08/17/espinosa-o-conhecimento-e-o-mais-potente-dos-afetos/>>. Acesso 10/10/2016.

VEIGA, Cyntia Greive. **A cidadania na trama da cidade**. In.: Cidadania e educação na trama da cidade: A construção de Belo Horizonte em fins do sec. XIX. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia.

WEFFORT, Francisco C. **Introdução**. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

YANCY, George. **Para quem fala a filosofia?** Entrevista com Seyla Benhabb. Disponível em: <<https://lavrapalavra.com/2016/06/03/para-quem-fala-a-filosofia-entrevista-com-seyla-benhabib/>>. Acesso em 10/10/2016.