

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GILBERTO DE ARAÚJO MOREIRA

SOB A LUZ DE LAMPIÕES:
CURRÍCULOS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO SERTÃO DE
PERNAMBUCO

RECIFE

2024

GILBERTO DE ARAÚJO MOREIRA

**SOB A LUZ DE LÂMPIÕES:
CURRÍCULOS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO SERTÃO DE
PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

RECIFE

2024

M838s Moreira, Gilberto de Araújo

Sob a luz de lampiões : currículos e processos de subjetivação no sertão de Pernambuco / Gilberto de Araújo Moreira. – 2024.
232 f.

Orientação de: Gustavo Gilson Sousa de Oliveira.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.
Inclui Referências, apêndices e anexos.

1. Currículo. 2. Teoria do discurso. 3. Cangaço. I. Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de (orientação). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE 2024-076)

GILBERTO DE ARAÚJO MOREIRA

**SOB A LUZ DE LAMPIÕES: CURRÍCULOS E PROCESSOS DE
SUBJETIVAÇÃO NO SERTÃO DE PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para a obtenção do título de doutor
em Educação.

Aprovado em: 07/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Alice Ribeiro Casimiro Lopes (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Kátia Silva Cunha (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Marcia Betânia de Oliveira (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa (Examinador Externo)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

O presente trabalho foi realizado com apoio do **CNPq** -
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil

AGRADECIMENTOS

Abro esta lista com o nome de meu professor/orientador Gustavo Gilson Sousa Oliveira. Sem a sua generosidade e confiança os caminhos seriam outros e esta tese nem fosse possível talvez. Agradeço enormemente, também, às professoras e professores que compuseram a banca, que apreciou e ajudou a construir o presente trabalho, formada por Alice Casimiro Costa, Kátia Silva Cunha, Marcia Betania de Oliveira, Hugo Heleno Camilo Costa e Rui Gomes de Mattos de Mesquita. Aos professores Alice Casimiro Costa e Hugo Heleno Costa, inclusive, segue meu especial apreço pelas tantas contribuições teóricas que embasam este estudo.

Não me é devido, também, esquecer de meus colegas do grupo de estudo, com os quais tenho dividido muito mais que conhecimentos e sucesso. Um especial abraço a Pryscilla, Raquel, Renildes, Silas, Jeffeson e Luiz. Ainda vamos nos encontrar pessoalmente! E, nesse reconhecimento acadêmico, agradeço por fim a todos professores que estiveram comigo no doutorado, como o próprio Gustavo Gilson Oliveira, Anna Luiza Oliveira, Flávio Brayner, Ana Lúcia Borba de Arruda, Edson Francisco de Andrade, André Ferreira, Rosângela Tenório, entre vários outros. Aos funcionários do PPGEdU, pela presteza de seus serviços, e ao CNPq, cujo o apoio foi fundamental, principalmente no difícil momento da pandemia.

Entre os reconhecimentos acadêmicos e os particulares, ressalto a essencial participação de minha companheira, a professora Elaine Cristina, a quem, inclusive, dedico esta tese. Estar ao seu lado durante essa jornada tem sido mais que um desfrute. Você me orienta, partilha e constrói comigo dias que nunca devem ser esquecidos. Amo-lhe com toda a ternura.

Finalmente, agradeço a minha mãe, “Dona” Ana Maria Moreira, simplesmente por toda a minha vida e pelo que de *bom* sou hoje (a parte *ruim* nunca poderia vir de um coração tão puro!). Um reconhecimento muito especial e afetoso, também, a minha cunhada, a professora Leila Nascimento, que sempre esteve presente e muito me ajudou com ótimas contribuições. Fecho essa singela homenagem lembrando de minha filha, Nayara Moreira, meu netinho Vinícius, meus irmãos Pedro e Fernanda, minha tia Ângela Cristina, minha sogra Nalva, meu sobrinho Miguel, meu cunhado Washington e meu sogro Teodoro. Lembro ainda e com saudades, de meu padrasto Wilson Correa que, certamente, estaria nesse momento compartilhando nossa felicidade... Todos vocês, mais que importantes, influenciaram (e muito!) essa modesta peça acadêmica.

RESUMO

Esta tese investiga dinâmicas políticas e discursos em processos de subjetivação de estudantes do ensino médio no município de Serra Talhada - PE, berço de Lampião. De abril, 2019 a março, 2020, visitamos cinco escolas, entrevistamos gestores, professores, alunos e acompanhamos ações da Fundação Cultural Cabras de Lampião. Estivemos também em Piranhas, Alagoas, local da morte do cangaceiro. Nossas investigações se basearam em preceitos pós-estruturalistas de Laclau e Mouffe, que veem o sujeito na posição de enunciador de significados produzidos por instituições e diversos contextos que o circundam. No primeiro capítulo, apresentamos o desmembramento dessa teoria na abordagem das lógicas de Glynos e Howarth, apontando para a interpretação/interpelação de elementos constituidores da cultura do Cangaço e das representações do Sertão que nos atravessam discursivamente. Apresentamos as acepções do significante currículo, em análise discursiva, e evidenciamos suas políticas como parte integrante dos processos de subjetivação. Encontramos nos estudos de Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Hugo Costa, Anna Luiza Oliveira, Gustavo Oliveira, Joanildo Burity, Daniel Mendonça e Thiago Ranniery as bases de análise vinculadas a temas como currículo, diferença, gênero, sexualidade, pertencimento racial e regional e religiosidade. O segundo capítulo expõe a trajetória de campo, a interpretação de currículos governamentais e o contato com o público entrevistado, através de uma enquete com cerca de 500 alunas/os e de oficinas pedagógicas com cerca de 100 estudantes. Evidenciamos a influência da Fundação Cultural Cabras de Lampião o imaginário e a educação no município. Examinamos os Parâmetros Curriculares do Estado e buscamos suas referências na Base Nacional Comum Curricular. A intenção foi evidenciar a produção de currículos na própria escola, nas ações de gestores, docentes, estudantes e da comunidade que a atravessa discursivamente. No terceiro capítulo, apresentamos a disputa de sentidos em torno do termo *juventude* através da tese de Josefina Bolis e da dissertação de Priscila Ribeiro. Trazemos opiniões de estudantes e professores que ilustram disputas por sentido que reforçam categorias universalizantes, capazes de promover fixações momentâneas e que extrapolam as intenções de simplesmente nomear. Finalmente, tentamos levantar questões a respeito do *orgulho de ser*, que, de uma forma ou outra, nunca (e sempre) nos escapa. Nas tentativas de ocupar ou inaugurar os espaços, das tantas relações em que nos incluímos, buscamos a autoafirmação daqueles com quem nos identificamos. Nessa possibilidade de positivação, o *orgulho de ser* pode fazer frente ao que nos constitui e ao que nos diferencia; ao que desde já (e sempre) *estamos sendo*.

Palavras-chave: currículo; sertão; cangaço; juventude; subjetividade; teoria do discurso.

ABSTRACT

This thesis investigates political dynamics and discourses in processes of subjectivation of high school students in the municipality of Serra Talhada - PE, birthplace of Lampião. From April 2019 to March 2020, we visited five schools, interviewed managers, teachers, students and followed actions by the Cabras de Lampião Cultural Foundation. We were also in Piranhas, Alagoas, the place where the cangaceiro died. Our investigations were based on post-structuralist precepts by Laclau and Mouffe, which see the subject in the position of enunciator of meanings produced by institutions and different contexts that surround him. In the first chapter, we present the breakdown of this theory in the approach to the logic of Glynos and Howarth, pointing to the interpretation/interpellation of elements that constitute the culture of Cangaço and the representations of the Sertão that discursively cross us. We present the meanings of the significant curriculum, in discursive analysis, and highlight its policies as an integral part of the subjectivation processes. We find in the studies of Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Hugo Costa, Anna Luiza Oliveira, Gustavo Oliveira, Joanildo Burity, Daniel Mendonça and Thiago Rannieri the bases of analysis linked to themes such as curriculum, difference, gender, sexuality, racial and regional belonging and religiosity. The second chapter explains the field trajectory, the interpretation of government curricula and contact with the interviewed public, through a survey with around 500 students and pedagogical workshops with around 100 students. We highlight the influence of the Cabras de Lampião Cultural Foundation on the imagination and education in the municipality. We examined the State's Curricular Parameters and looked for their references in the National Common Curricular Base. The intention was to highlight the production of curricula in the school itself, in the actions of managers, teachers, students and the community that discursively crosses it. In the third chapter, we present the dispute of meanings surrounding the term youth through Josefina Bolis' thesis and Priscila Ribeiro's dissertation. Opinions from students and teachers illustrate disputes over meaning that reinforce universalizing categories promoting momentary fixations and going beyond the intentions of simply naming. We raise questions about the pride of being, which never escapes us. In attempts to occupy the spaces of the many relationships in which we are included, we seek self-affirmation from those with whom we identify. In this possibility of positivity, the pride of being can face what constitutes us and what differentiates us; to what we are already (and always) being.

Keywords: curriculum; sertão; cangaço; youth; subjectivity; discourse theory.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCCL	Fundação Cultural Cabras de Lampião
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO (OU “FIAT LUX”)	12
2	SOBRE O QUE NOS ILUMINA E FUNDAMENTA (ACENDENDO OS LAMPIÕES)	24
2.1	BASES DA PESQUISA: TEORIA DO DISCURSO E AS LÓGICAS SOCIAIS.....	25
	2.1.1 Teoria do Discurso, Educação e Currículo	27
	2.1.2 A perspectiva das lógicas na teoria política do discurso	29
2.2	O SERTÃO QUE NOS HABITA E O QUE UM DIA CHAMAMOS CANGAÇO.....	32
	2.2.1 Sertão e cangaço como construções histórico-culturais	34
	2.2.2 Discursos de gênero e sexualidade no cangaço	40
	2.2.3 Discursos de fé e religiosidade no Cangaço e o <i>fanatismo</i> sertanejo	41
	2.2.4. Discursos de pertencimento racial no Cangaço e no Sertão	43
	2.2.5 Sertão e Cangaço à luz de uma formação discursiva	45
2.3	CURRÍCULO, POLÍTICAS DO CURRÍCULO, CULTURA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO.....	50
	2.3.1 Políticas do currículo	52
	2.3.2 Currículo e cultura	55
	2.3.3 Políticas do currículo e processos de subjetivação	58
2.4	POLÍTICAS DO CURRÍCULO SOB A LUZ DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE.....	63
	2.4.1 Outros efeitos: binarismos e apagamento de diferenças	65
2.5	POLÍTICAS DO CURRÍCULO SOB A LUZ DA RELIGIOSIDADE.....	68
2.6	REPRESENTAÇÕES DE RAÇA E REGIONALIDADE DENTRO E FORA DO CURRÍCULO.....	74
3	CAMINHOS, TRILHAS E SENDAS (O TERREIRO ILUMINADO)	81
3.1	DESCRIÇÃO DA TRAJETÓRIA (DESENHO METODOLÓGICO) DA PESQUISA.....	82
	3.1.1 Entrevista com o/as gestor/as e com as/os professoras/es	84

3.2	PRISMAS, ÍRIS E RETINA: CURRÍCULO QUE SE TRADUZ.....	90
3.2.1	Ensinando aos sertanejos/as sobre a importância da caatinga	90
3.2.2	Palestras, teatro, cordel. Inspirações para o TCF e para um modo de vida	92
3.2.3	Semana da Caatinga e o aniversário da cidade, registros de um calendário escolar	93
3.2.4	Xaxado missionário	94
3.2.5	Cangaço e Sertão - cumplicidade em campo	96
3.2.6	Quando a escola é palco	97
3.2.7	A importância da Caatinga – do Cangaço aos povos indígenas	99
3.3	ENQUETE COM ALUNAS E ALUNOS.....	102
3.4	ENTREVISTAS COLETIVAS COM ESTUDANTES NA FORMA DE OFICINAS DIDÁTICAS.....	104
3.4.1	Síntese das percepções obtidas nas oficinas didáticas/entrevistas coletivas	107
3.5	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LUZES E SOMBRAS DE NOSSO CENÁRIO DE PESQUISA	109
3.5.1	A Fundação Cultural Cabras de Lampião	110
3.5.2	A Fundação no pátio das escolas	114
3.6	PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO / CURRÍCULO DE PERNAMBUCO.....	116
3.6.1	Histórico dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco	117
3.6.2	Limitações no paraíso	121
3.6.3	BNCC nos livros didáticos e na fala das professoras de Serra Talhada	127
4	RAIA O DIA, MAS SEMPRE HAVERÁ LAMPIÕES (À LUZ QUE FICA[RÁ]) – O QUE A PESQUISA REVELA	130
4.1	JUVENTUDE SOB A LUZ DE LAMPIÕES (OU SOBRE SERES EM UM ESTADO DE FOTO-GRAFIA)	130
4.1.1	Uma juventude rural	140
4.2	O QUE SE APAGA, O QUE SE ACENDE, O QUE SE REVELA (OU O QUE DIZEM AS/OS ESTUDANTES)	148
4.2.1	Os símbolos do Sertão e do Sertanejo vistos e revelados	149
4.2.2	História contada em filmes	153
4.2.3	Reflexos do preconceito de origem e a busca pelo (que se faz) externo	155

4.2.4	A cultura local refletida no currículo	159
4.2.5	Reflexos para além da religiosidade	167
4.2.6	O sexismo refletido nos discursos	170
4.2.7	Homofobia e preconceito contra LGBTQIA+	173
4.2.8	Questões de feminismo e machismo	176
4.3	LUZES E SOMBRAS ENTRE ORGULHOS E PRECONCEITOS.....	182
4.3.1	Questões de orgulho e preconceito de ser	185
4.3.2	“Eu só quero é ser feliz... e poder me orgulhar”	186
4.3.3	Enfim, ensinar a ter orgulho ou sobre as diferenças?	190
5	SÍNTESES PROVISÓRIAS	192
	REFERÊNCIAS	201
	APÊNDICES.....	211
	ANEXOS.....	229

1 INTRODUÇÃO

Fiat lux! E aprendemos que a luz é boa. E que é bom dá-la à cria, pois é vindo à luz que nos tornamos *personas*. Afinal, a luz é natural: nasce com Rá, Apolo, Tupã e outros tantos deuses do sol que jogam demônios às trevas (ou ao próprio Érebo, filho de Caos)... Ao crermos/sabermos que a luz é boa, vemo-la impor-se sobre a escuridão, esquecendo que essa sua primogênita, tanto quanto divina, é o que lhe dá a vida e lhe permite os sentidos. Ocidental e maniqueistamente, nos constituímos do binarismo e pelos contrastes que nos ofuscam os vários tons do *chiaroscuro*. Sob a luz somos guiados, pois nos ensinam a temer a noite. Sob a promessa de razões, cremos que basta deixar reis e divindades nas trevas para nos tornarmos *livres, iguais e fraternos*.

Colocar-se sob a luz de lampiões, minha cara leitora, meu caro leitor, é um pouco saber que acima e abaixo da luz há sombras. E que elas se projetam nas paredes de nossas cavernas e serão vistas em diferentes ângulos, em diferentes perspectivas, sob as lentes que nos impõem e/ou das quais nos servimos. Dessas sombras (ou será das luzes?) seremos reféns, pois elas refletirão a fantasia de superar o que está lá fora, o que está para além, o que cremos ignorado. Ofuscado pelas sombras, esquecemos os próprios grilhões: não são eles que nos prendem, senão nossas próprias mãos a eles desesperadamente agarradas. Culparíamos essas luzes e sombras por nossa ilusão? Seriam nossos olhos o que nos enganariam? Deixamos todo esse lume nos enganar? Mas não são as sombras disformes que nos atormentam. Essas seguem incólumes pelas paredes das cavernas. As que reconhecemos, nomeamos, identificamos, por outro lado, são nossa verdadeira ruína. São seus sentidos e valores que nos julgam e condenam. Elas são nossos desejos e medos. São o que nos representam, nos nomeiam, nos identificam. São o que sangram nossas mãos contra a aspereza do metal. São o que nos aprisionam por fazer-nos crer que a liberdade está lá fora. O bailar das chamas nos mostra o quanto luz e sombras podem ser difusas, desconstruídas, reinterpretadas. Estar sob a luz de lampiões é saber que a ponta fumegante do fuzil que clareia a noite é morte, é norte, é, acima de tudo, incerteza. Pois não há luz e nem há sombras, senão matizes que aprendemos a ver. Com olhos, lentes e cores que nos deram. Com olhos, lentes e cores inclusive.

Este é um trabalho sobre luzes que se apagam (ou que não foram acesas, se preferir) e sobre vozes que se silenciam, mas que sempre estão presentes. E incandescem e ensurdecem. Tentamos chamar a atenção para o que se coloca *entre* as luzes e as sombras; para o que chamamos “natural”; para o que chamamos da forma que chamamos, enfim. Falamos aqui de escolas, de currículos, de pessoas envolvidas na formação de ideias e de visões (não

necessariamente óticas) de mundo. Falamos de diferenças e de sentidos que formam essas diferenças, que as nomeiam, que criam “o diferente”.

Evidenciamos a cultura/história do Cangaço e utilizamos as tradições e as representações do Sertão como um pano de fundo de nossas análises. O que tentamos, entretanto, é colocar sob a luz os elementos simbólicos que estão presentes em qualquer outra região, de qualquer outra história, de qualquer outro ambiente de cultura, de tradições e de formas de sentir e viver o mundo. Por isso, ao evidenciarmos o apagamento (ou o ofuscamento) dos termos Sertão e Cangaço nos documentos curriculares das escolas de Pernambuco, evidenciamos a própria forma como esses dois protagonistas se iluminam em salas, debates, artes e gestos. Não nos prendem os interesses que estão comprometidos nesse processo de sombreamento ou na sua simples ausência. Refletimos sobre a própria necessidade de sua presença, no quanto já nos acostumamos com sua negação e na imaginária impossibilidade de sua obliteração. Cangaço e Sertão são, assim, dois exemplos de personagens de nosso mundo de conhecimentos: representam formas de vida, reafirmam modos de existir, nos orgulham, envergonham, mas, acima de tudo, são construções que elencam novas possibilidades de ser.

Mas o que, afinal, chamamos Cangaço e o quanto a nós pertence a ideia de um Sertão? Aceitamos o Cangaço como mero fato histórico e o depositamos em nossa conta-memória de conteúdos ou seguimos desejando-o e consumindo-o vorazmente nos tantos livros, filmes, canções e demais expressões de uma cultura que dizemos nossa? Diga-me você, pois Lampião e Maria Bonita, símbolos maiores dessa expressão, tornaram-se personagens/discursos de si próprios. Tornaram-se um dos vultos mais romanceados, “produtificados” e comercializados (e ainda são) (FERREIRA JÚNIOR; SOARES, 2012; LIMA, 2008) de nossa história. E o *cangaço*, que teria acabado em 1940, não é o mesmo Cangaço com o qual nos identificamos ainda hoje: bandos armados, perseguidos por forças policiais que, ao mesmo tempo, lhes davam apoio, fornecendo-lhes armamento (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012; PERICÁS, 2010)? O quanto levamos cristalizado em nós mesmos esse Sertão do início do século XX, que “não se habilita como uma figura do universo empírico da geografia tradicional” (MORAES, 2012) e que ainda opera como um discurso valorativo tanto a um determinado espaço quanto àquele que esse espaço ocupa (OLIVEIRA, 1998)?

Lampião, Maria Bonita, Cangaço, Sertão/Sertanejo, assim, tornam-se protagonistas de manifestações culturais e de uma história que extrapola qualquer tentativa de consenso. São construções de uma indústria que produz e se retroalimenta de suas controvérsias, mas são também significantes que ajudam a construir o discurso de uma história/cultura que nos

atravessa e com a qual nos permitimos muitas vezes identificar. São condicionantes de várias dicotomias e elementos produtores de subjetividades. Trazem histórias de pessoas, de corpos de diferenças e de comportamentos. Neles estão envolvidas representações de gênero, sexualidade, religiosidade e regionalidade: formas de viver e ver o mundo; posições e possibilidades do ser para além de qualquer fronteira geográfica.

Em recente pesquisa sobre relações de ensino e aprendizagem e processos de subjetivação (MOREIRA, 2017)¹, tivemos contato com alunas e alunos do ensino médio em Serra Talhada, cidade natal de Lampião, no semiárido pernambucano. Estudantes de diferentes escolas declararam haver tido aulas de História sobre o cangaço nas quais observaram posturas discursivas antagônicas de seus professores com relação a características subjetivas das personagens envolvidas nesse tema. Narraram experiências de debates acalorados, em que se percebiam os mais diversos discursos e posições a respeito de Lampião, Maria Bonita e seus seguidores. Controvérsias que envolviam desde questões que já se inserem em uma tradição argumentativa, como o fato de Lampião haver sido herói ou bandido, até polêmicas mais específicas e peculiares, como aquelas que questionam a autonomia da decisão de Maria em abandonar a família para inserir-se no bando errante ou mesmo as que colocavam em xeque a identidade de gênero e a forma de se relacionar sexualmente dos cangaceiros. Por outro lado, os relatos das/os estudantes de Serra Talhada também expressavam a mescla de orgulho e inferioridade por viverem nas mesmas terras que o Rei do Cangaço e por se denominarem sertanejos. Mesmo os que afirmavam não haver vivido ou conhecido a capital, revelaram sentimentos de negatividade ao compararem suas condições de vidas e oportunidades àquelas que supunham típicas de uma dita cidade grande.

Nesses preceitos, percebemos que as menções a uma ideia que se referisse especificamente a Cangaço e Sertão não figuravam em qualquer diretriz de ensino nem, tampouco, em qualquer eixo de aprendizagem. A esse respeito, vale destacar que o governo do estado de Pernambuco adota padrões curriculares que orientam formalmente a Educação Básica (níveis fundamental e médio). Até o início de nossa pesquisa, esses documentos eram compostos pelos Parâmetros para a Educação Básica do Estado – Parâmetros Curriculares (2012), Parâmetros na Sala de Aula de âmbito geral (2013) e Parâmetros na Sala de Aula para cada disciplina (2013) e se encontravam em fase de transição para o atual Currículo de Pernambuco (2021). Se, por um lado, a percepção da ausência dos elementos da cultura/história/tradições locais em tais documentos curriculares nos causa certo espanto, por

¹ Dissertação de mestrado “Estudar para ‘ser’ quem? Escolarização, educação popular e processos de subjetivação entre estudantes do Recife e do sertão de Pernambuco”.

se tratar de algo tão próprio, por outro, deixa aberta a margem para a abordagem ainda mais ampla e livre desses temas.

Contudo, a ausência dos tópicos Cangaço e Sertão, nas escolas de Serra Talhada, já não é o único fato que chama nossa atenção. Conteúdos ainda mais “universais”, que estão presentes em debates sobre formas de ser, de viver e se relacionar, seja individualmente, seja em determinados grupos sociais, também não figuram em eixos da aprendizagem escolar ou são tratados de forma meramente descritiva pelo currículo. Aqui falamos de temas como gênero e sexualidade, crença e religiosidade, questões de raça e etnia, dentre outros, que participam de nossas decisões e formas de ver o mundo. São temas que estão na escola de alguma forma e sempre-já mobilizam a vida de inúmeras e inúmeros estudantes. São temas que, de alguma forma, também compõem o Cangaço e o Sertão em sua diversidade. São pontos de tensão que o currículo herda, reproduz e constrói, se sobrepondo à ideia de um conhecimento puro, incauto, isento de princípios ou apolítico. São assuntos que se transversalizam, se interseccionam e, de uma forma ou de outra, se interligam. São conhecimentos *previstos* no currículo, seja de forma legal ou ideal, mas que se embaçam, se obscurantizam ou simplesmente se apagam por interesses de determinados grupos hegemônicos que priorizam e tentam naturalizar formas específicas de pensar e agir em detrimento de um horizonte de radicalização da democracia (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018a).

Se é comum vermos o termo luz associado à vida, à renovação e à orientação, a suposta ideia de estar às escuras parece rimar com uma falta de perspectiva, de rumo ou, até mesmo, de uma suposta razão. Sob essa ótica, somos formados a fazer uma educação que eleve, que se despregue da crença, do senso comum, ou que gere competências para a vida cotidiana, para a cidadania e para o trabalho (BRASIL, 2018, p.13). E na escola, um dos instrumentos que melhor prometem essa luz/guia, é, sem dúvidas, o currículo. Ele é o texto a ser lido, traduzido e interpretado que produzirá “significados, sujeitos e identidades contextuais” (LOPES, 2018a, p. 138).

A ausência de “conteúdos” sobre Sertão e Cangaço no currículo estadual pode rimar com uma certa liberdade de atrizes e atores, imbuídas nas funções de gestora/es e professora/es, para atenderem às demandas de estudantes atravessada/os por discursos contraditórios. Por outro lado, podem também ser entendidas como simples omissão, descaso pela história e tradições locais ou mera deficiência do currículo. Em um município ou cidade com fortes referências culturais, são as instituições que desenvolvem políticas e práticas curriculares próprias, no esforço de resgatar a credibilidade e a lógica da formação escolar para as relações sociais. São ações que acabam por construir representações para além das do

Sertão e do Cangaço. São processos de subjetivação, que (re)condicionam o olhar de pessoas que se encontram na condição de estudantes não apenas sobre uma dita cultura local, mas sobre suas próprias posições e referências de subjetivação.

Em paralelo, o período de nossas análises constitui-se em um momento em que vimos surgir mudanças significativas no cenário político com reflexos diretos sobre a forma de se fazer educação em nosso país. Desde o golpe jurídico, parlamentar e midiático contra a Presidente da República Dilma Rousseff, em 2016, vimos se firmar a onda conservadora que há algum tempo assolava o ambiente eleitoral brasileiro. Essa é uma onda que leva à ascensão de determinados grupos político-religiosos comprometidos em censurar ou, pelo menos, restringir ainda mais o alcance de um currículo aberto à diferença (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018a). A aprovação e implantação de uma Base Nacional Comum Curricular, com tendência universalista de currículo, tenta promover tanto a conformidade de uma cultura local diversa e assimétrica, como a homogeneização de conhecimentos que gere resultados previsíveis (LOPES, 2018b), como é o caso que se demonstra nas diretrizes curriculares de Pernambuco.

Em consequência, as eleições de 2018 consolidam os interesses desses grupos conservadores e levam a ações como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pela promoção da diversidade e pelo combate aos preconceitos e discriminações na educação (CRUZ; MACEDO, 2019). Tudo isso em um cenário demarcado por uma normatividade neoliberal universalizante, que desloca as fronteiras entre o público e o privado, estabelece a primazia do econômico sobre o político e acaba por gerar uma política identitária na qual a diferença torna-se a diferença em si, instrumento de significação a apontar “o diferente” (MACEDO; RANNIERY, 2018).

Esse é o ambiente que nos suscita questões a respeito dos inúmeros discursos que constituem, direta ou indiretamente, a forma de existir e resistir das/os estudantes de Serra Talhada, no sertão pernambucano, em relação a questões de gênero, sexualidade, religiosidade e pertencimento racial/regional. Afinal, se entendemos o currículo como um texto já por si passível de diferentes traduções (LOPES, 2018a), percebemos o quanto as lacunas das diretrizes oficiais, em relação às questões da cultura/história local (seja ela da região do semiárido ou de qualquer outro lugar) e dos elementos de subjetivação acima descritos, deixam o currículo ainda mais poroso e sujeito a diferentes construções e interpretações discursivas, o que vai de encontro a sua previsibilidade. Esclarecemos, inclusive, que o nosso texto não tem como argumento a defesa de uma determinada pedagogização da cultura/história do Cangaço ou da objetificação de qualquer outro conteúdo aqui debatido como matéria de ensino.

Ao entendermos o currículo como uma construção política (LOPES; MACEDO, 2011), defendemos a possibilidade de os conteúdos da cultura/história local serem debatidos de forma ampla, sistemática e com o reconhecimento e respeito às diferenças. Neste estudo, particularmente, entendemos que as representações da cultura/história do Cangaço estão impregnadas de elementos que levam a discussões sobre questões de gênero, sexualidade, religiosidade e pertencimento racial/regional, bem como tantos outros que se referem à construção de conhecimentos capazes de contribuir com uma forma mais democrática de perceber e respeitar as diferentes formas de existência e de leitura de mundo. Dessa forma, problematizar as políticas, produções e traduções em que o currículo se insere, é o que nos anima a acender os lampiões, iluminar o terreiro e esperar o raiar do dia - um processo que se renova, se repete, mas não cansa, uma vez que o que se re-vela nunca é o mesmo já vivido.

Propomos compreender o currículo nos moldes que nos fala Alice Lopes (2018a), como algo aberto, incompleto, precário: um texto cujos significantes fluem por diversos contextos, que nos levem a des-sedimentar fundamentos e (re)interpretar as bases que entendemos como universais. Um currículo cuja política não seja determinada por um centro dominante e cuja previsibilidade e prescritividade sejam sempre (e já) questionadas. Propomos pensar sua política como algo dinâmico, incessante: "sem garantias ou plenitude" (p. 162), isenta de uma norma que regule as ações humanas. Uma política contínua, eternamente insatisfeita, cuja a própria estabilização seja sua maior ameaça. Uma política que multiplique núcleos hegemônicos, que esteja aberta às negociações democráticas e que nos constitua em sujeito decisores e, ao mesmo tempo, antagônicos à efetividade dessa própria constituição (LOPES, 2018).

Neste estudo, então, nosso objetivo geral é o de investigar dinâmicas de relações entre políticas nacionais e estaduais de currículo, discursos e práticas contextuais e processos de subjetivação de estudantes do ensino médio de escolas da rede pública em Serra Talhada, no sertão de Pernambuco.

Para tal, levamos em conta: a) que, como cidade natal de Lampião e município localizada no semiárido nordestino, Serra Talhada se insere em um contexto discursivo profundamente marcado pelas heranças, histórias e tradições do que denominamos Cangaço e Sertão; b) que tal contexto discursivo inclui e integra questões de gênero, sexualidade, raça, religiosidade e pertencimento racial/regional, capazes de gerar diferentes lógicas, olhares, concepções e fantasias que ganham uma dimensão política no debate sobre esse fenômeno histórico/cultural/regional (percebemos que é praticamente impossível debater sobre o cangaço sem que uma dessas questões venha à tona); c) que essa dimensão político-

antagônica, que cria discursos em prol e contra o Cangaço, chega e transborda à escola, desafiando e reconfigurando tanto as estratégias didáticas de abordagem do tema quanto os próprios silêncios, carências e tendências hegemônicas do currículo normativo; e d) que é nesse contexto discursivo de lógicas, fantasias e políticas que os processos de subjetivação ocorrem, desestabilizando posições e referências identitárias pré-fixadas, tencionando as traduções do texto curricular e recriando as próprias formas desse fazer político no ambiente escolar.

Em face dessas vertentes, os objetivos específicos de nossa pesquisa nos guiarão a:

a) Apresentar a forma como as escolas (se) adaptam às normas estabelecidas pelos currículos formais do estado e desenvolvem suas próprias estratégias de ensino sobre Cangaço e Sertão;

b) Expor os efeitos das estratégias de ensino e aprendizagem sobre os processos de subjetivação de professores e estudantes do ensino médio; e

c) Observar e comentar o quanto e como esse processo de subjetivação (re)condiciona o olhar desses personagens sobre suas referências históricas, culturais, de territorialidade, de cidadania, de gênero e de religiosidade, dentre outras inerentes à (re)constituição de suas identidades/subjetividades.

Para a análise, utilizamos informações obtidas em cinco das sete escolas públicas estaduais de Serra Talhada, em um trabalho de campo que teve início em abril de 2019 e se prolongou até março de 2020 (quando foi interrompido pela pandemia do COVID 19). Ao longo desse período, realizamos entrevistas individuais com as gestoras e os gestores de cada escola e com doze professoras e professores. Priorizamos as disciplinas de História e Geografia, onde os conteúdos sobre o Cangaço e o Sertão costumam ser mais trabalhados. Entretanto, fugimos de qualquer exclusividade e entendemos que as possibilidades de se lidar com esses temas são realmente infindas. O contato com as/os estudantes se deu, primeiramente, através de uma enquête (respostas de um formulário impresso) e, posteriormente, por meio de entrevistas orais e coletivas, na forma de oficinas didáticas, que contaram com a participação de noventa e oito estudantes.

Em paralelo a essas ações nas escolas, acompanhamos as atividades promovidas pela Fundação Cultural Cabras de Lampião/Museu do Cangaço, entidade considerada como maior guardião/expoente da história/cultura/tradições do cangaço em Serra Talhada e que possui vínculos singulares com as unidades de ensino localizadas no município. Além disso, ainda no mês de março de 2020, visitamos o município de Piranhas, em Alagoas - município com também grande apelo histórico/cultural por estar próximo do local da morte de Lampião. Lá,

tivemos a oportunidade de entrevistar uma das guias que conduz os visitantes à Grota do Angico, local de grande fluxo turístico/comercial, onde se deu a emboscada ao grupo cangaceiro.

Da pesquisa realizada em 2017, utilizamos também trechos de uma entrevista individual com uma pessoa que no tempo era estudante do ensino médio de Serra Talhada. São informações que não compuseram a análise daquela investigação, mas que muito bem se acomodam aos argumentos do presente estudo. A investigação se completa com a análise discursiva dos Parâmetros Curriculares/Currículo de Pernambuco (2012-2021), o que nos leva a uma investigação da Base Nacional Comum Curricular (2018) e de alguns livros didáticos de História e Geografia com informações sobre o Sertão e o Cangaço.

Nossa base teórico-conceitual se fundamenta na perspectiva pós-estruturalista da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015a), na qual a discursividade se apresenta como “uma condição ontológica de constituição de todo o objeto e de toda a realidade experienciada pelos sujeitos”. A constituição de identidades e das relações entre os sujeitos são vistas como algo dinâmico e temporário/impermanente, cujas análises de suas configurações são compreendidas “a partir das características e da realidade contextual do problema a ser defrontado” (OLIVEIRA et al, 2013, p. 1329-1330). É uma abordagem que se associa aos fundamentos da psicanálise, que não vê os sujeitos como elementos estáticos e presos à estrutura social, uma vez que essa estrutura também é tida como passível a movimentos constantes de reconfiguração (LACAN apud FINK, 1998). Nesse campo ontológico de dinâmica relacional, em que as próprias relações são constituídas em um sistema não suturado, as identidades nunca se constituem plenamente. A impossibilidade de fixação dessas relações e, conseqüentemente, das identidades, é ditada pela contingência. O antagonismo, assim, marca a contradição de ser a condição de existência da identidade e, em paralelo, ser o bloqueio de sua constituição final/definitiva (LACLAU, 2000a).

Essa condição de contingência e antagonismo é nítida nas políticas do currículo, nas quais fronteiras políticas e de identidades são construídas sempre de maneira provisória. Campo de produção cultural, o currículo é, antes de tudo, um terreno de propostas e práticas político-educacionais elaboradas e sustentadas por agentes dinâmicos, com interesses diferentes e muitas vezes contraditórios. É um ambiente de articulações hegemônicas, de lutas e de articulações permanentemente passíveis de “renegociação”, movido por diferentes interesses sobre o tipo de conhecimento que se considera válido ou adequado a ser ensinado/transmitido (LOPES; MACEDO, 2011).

Por fim, na perspectiva discursiva, o questionamento de uma suposta “naturalidade” da realidade constituidora do problema é, por si, um movimento de intervenção sobre essa realidade (OLIVEIRA et al, 2013). Dessa forma, ao objetivar a investigação das dinâmicas de relações entre as políticas de currículo, os discursos e as práticas contextuais e os processos de subjetivação de estudantes do ensino médio de Serra Talhada, tendo como pano de fundo a disputa de sentidos dos significantes cangaço e sertão, bem como as questões de gênero, sexualidade, religiosidade e pertencimento racial/regional a eles relacionadas, devemos proceder uma análise ainda mais ampla e crítica dos discursos e articulações que tentem a fixar sentidos de efeitos universalizantes àquelas relações marcadas por um caráter particular e diverso.

Esta investigação, assim, se inspira em um cenário de pesquisas de abordagem pós-estrutural que buscam compreender a atuação de estudantes e docentes na produção de políticas do currículo e de significações de discursos na escola. Nossa ambição é contribuir com o campo de estudos que evidencia questões como as de gênero, sexualidade, religiosidade, raça e regionalidade, entre os elementos de representação da tradição cultural local. No mais, intencionamos investigar como movimentos de apagamento (ou sombreamento) desse conteúdo do currículo normativo acabam por reacender luzes que verdadeiramente não se extinguem, seja dentro ou fora da escola. Afinal, nada ocorre de forma desprendida de projetos e interesses (conscientes e explícitos ou não) e nada foge ao alcance das relações e da política.

Para tal, este texto se divide em três partes: No **primeiro capítulo**, acendemos os lampiões sobre teorias e bases que constituem nossa forma de análise. Iniciamos com uma apresentação breve dos vínculos, contribuições e potencialidades da teoria pós-estrutural do discurso de Laclau e Mouffe e de seu desmembramento na teoria das lógicas sociais de Glynos e Howarth (2007; 2018). Essas mesmas concepções se aprofundam na segunda seção, na qual faremos a leitura/interpretação de certos elementos constituidores da história/cultura do Cangaço e das representações do Sertão que nos atravessam discursivamente à luz dessas teorias. O terceiro bloco está subdividido em quatro partes e é todo dedicado ao currículo. Nele, além de apresentar as acepções do significante currículo na forma em que mais se aproximam de uma análise discursiva pós-estruturalista, evidenciamos o quanto a cultura e, principalmente, as políticas do currículo compõem os processos de subjetivação de maneira primordial. A essas análises, seguem breves apresentações de temas como gênero, sexualidade, religiosidade, raça e regionalidade, que também estão presentes no currículo e que participam de sua dinâmica de produção e reconstituição (quarto, quinto e sexto blocos).

Antes de encerrando o capítulo, faremos uma articulação entre a questão racial e o sentimento de pertencimento regional, através da leitura/interpretação pós-estruturalista e pós-crítica de alguns estudos do professor Durval Muniz Albuquerque Júnior (2013), de tradição predominantemente crítica.

Um trabalho essencialmente sobre o currículo, suas políticas e sua produção de subjetividades, em uma ótica pós-estruturalista como o que propomos, encontrará nos estudos das professoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo uma vasta referência e uma ampla possibilidade de problematizações. Junto a essas autoras, somam-se nomes não menos relevantes em termos de difusão da teoria pós-estrutural, como os dos professores Anna Luiza Oliveira, Gustavo Oliveira, Joanildo Burity, Daniel Mendonça, Hugo Costa e Thiago Ranniery. São autores que já tradicionalmente dialogam sobre o currículo em um enfoque pós-estrutural e que possuem considerável produção vinculada a temas de gênero, sexualidade e religiosidade. Esse também é o motivo que nos faz escolher esses autores como mediadores de nossas análises, aplicando seus trabalhos como a própria metodologia empregada.

O **segundo capítulo** aproveita as luzes e sombras que incidem sobre o terreiro para se encarregar, principalmente, de um apanhado descritivo de nossa jornada. Alertamos a leitora ou leitor, entretanto, que ele será de fundamental importância para a compreensão de nossa metodologia de trabalho e formas de investigação, uma vez que, é nesse capítulo que a pesquisa transita de uma proposta etnográfica para a análise documental. Após descrever, sinteticamente, nossa trajetória de campo e os efeitos da pandemia do COVID 19 na investigação, trazemos a fala de professoras/es e gestor/as, além de sete trabalhos desses docentes sobre o cangaço e o sertão. São trabalhos desenvolvidos espontaneamente, em paralelo aos conteúdos de sala de aula, que, com certeza, influenciam diretamente a forma de subjetivação de seus estudantes. Em um terceiro momento, trazemos os resultados de uma enquête realizada com, aproximadamente, 500 (quinhentos) alunas/os e descrevemos a forma de como foram realizadas as oficinas didáticas com cerca de 100 (cem) estudantes (quarto momento da investigação).

A essas descrições, segue-se um apanhado sobre nosso *locus* de pesquisa: o município de Serra Talhada, na região do semiárido pernambucano. Sobre essa localidade, evidenciamos a enorme influência da Fundação Cultural Cabras de Lampião sobre seu imaginário e evidenciamos a atuação dessa fundação nas próprias unidades escolares (quinto momento do segundo capítulo). Finalizando, investimos nossos esforços no exame dos Parâmetros Curriculares do Estado / Currículo de Pernambuco com relação aos temas em evidência. Em paralelo, buscamos o complemento dessas referências na Base Nacional Comum Curricular e,

finalmente, observamos os efeitos dessas instruções normativas sobre outra forma de texto curricular: os livros didáticos. Fechamos o capítulo voltando aos estudos de campo, fazendo um apanhado geral das contribuições e impressões obtidas durante nossa incursão pelas escolas. A intenção, aqui, será a de evidenciar o quanto a produção de currículos ocorre na escola, se afastando de qualquer necessidade de formalização, através de ações conjuntas de gestoras/es, docentes, estudantes, bem como da comunidade que circunda e atravessa a escola direta e/ou indiretamente.

No **terceiro e último capítulo**, nosso estudo ganhará um tom mais ensaístico sem, obviamente, que a natureza étnico-documental se perca. Nele, retomamos nosso objetivo central de tentar observar os efeitos dos processos de relações entre as políticas nacionais de currículo, os discursos e práticas contextuais e os processos de subjetivação das/os estudantes dentro da dinâmica espaço-temporal que circunda tais relações. Buscamos atingir essa meta através de três estudos:

1) Inicialmente, colocamos em evidência a disputa de sentidos que existe em torno do termo *juventude(s)* e, mais particularmente, ao que se denomina de *juventude rural*. Para esse estudo, contamos com um debate pós-estruturalista da tese de Josefina Bolis (2015) e da dissertação de Priscila Ribeiro (2013), que fazem contraponto a trabalhos que seguem linha teórica diversa. Falas de estudantes que participaram das oficinas didáticas propostas, também compõem essa investigação;

2) E já que iniciamos a oitava dessas alunas/os, na seção seguinte trazemos mais das opiniões colocadas nas oficinas didáticas. Nossa intenção é a de ilustrar como as mais simples disputas por sentido acabam por criar ou reforçar categorias universais, capazes de promover fixações precárias, que extrapolam as intenções de simplesmente nomear. Esses agonismos e antagonismos muitas vezes se expandem por outras categorias, em torno de referências de gênero, sexualidade, religiosidade e pertencimento racial/regional. Essas são caracterizações que nunca dão conta da multiplicidade e da fluidez dos processos de subjetivação e acabam por atender aquelas demandas particulares que se hegemonizaram atropelando diferenças e ocupando outras vozes de um processo democrático e plural;

3) E sob as luzes e as sombras que pairam sobre orgulhos e preconceitos, tentamos levantar questões a respeito desse *orgulho de ser*, que, de uma forma ou outra, nunca (e sempre) nos escapa. Nas tentativas de ocupar ou inaugurar os espaços, das tantas relações em que nos incluímos, buscamos a autoafirmação daqueles com quem nos identificamos. Nessa possibilidade de positivação, o *orgulho de ser* pode fazer frente ao

que nos constitui e ao que nos diferencia; ao que desde já (e sempre) *estamos sendo*. Por fim, trazemos a questão: enquanto educadores cabe-nos ensinar a sentir ou ter orgulho? O quanto essa meta faz parte de nossos encontros didáticos?

2 SOBRE O QUE NOS ILUMINA E FUNDAMENTA (ACENDENDO OS LAMPIÕES)

“Até 1879, acender lampiões era uma das profissões mais respeitadas na sociedade. É claro que vândalos sempre apagavam os lampiões, mas os heróis da noite, os acendedores, voltavam ao seu trabalho”. Assim Andre Mazzetto inicia seu breve conto “O apagador de postes” (2016)² sobre um rapaz que, desesperado por perceber sua capacidade de retirar a luz dos postes sob os quais passava, procura ajuda em um tipo de associação de pessoas com a mesma habilidade. Ele se desilude, entretanto, ao perceber que não havia uma explicação para esse fenômeno e tampouco para o seu dom. Restava-lhe simplesmente viver a vida, sem buscar sentido ou razão para sua capacidade de apagar postes, sabendo, entretanto, que a escuridão que causava fazia parte de um equilíbrio entre trevas e luz.

Contos, mitos, versos tanto ainda nos dirão dessa visão centralizada de ser, dessa aparente versão essencializada do ser humano, que acende e apaga postes e que busca razão, explicação e conserto para o que lhe foge ao controle. É um indivíduo uno, responsável por seu entorno e reduzido a uma classe, que trabalha (às vezes, acendendo lampiões) e que busca a emancipação de um domínio ideológico através da (auto)consciência. Um ser que se move entre isso ou aquilo, entre o herói ou o vândalo, ao qual só cabe ser quem acende ou quem apaga. Há tempos e ainda, essa é uma das visões predominantes do sujeito. Teorias Críticas continuam a preconizar “a busca constante de autonomia do indivíduo em relação à sociedade”, para que ele, consciente de si, possa ser autor de sua própria história, e o Estruturalismo, por outro lado, segue vendo o sujeito como “algo unificado, possuindo uma identidade fixa e estável determinada e comandada pela estrutura” (SOUZA; SOUZA; SILVA, 2013, p. 204 - 205).

Adverta-se que nosso artifício introdutório não busca aqui um tom jocoso ou depreciativo a essas teorias. Se seguem existindo em relevo, é dada à aparente necessidade de sua existência e a sua importância. Este, inclusive, poderia ser um trabalho pautado nessas mesmas ideias, com possibilidade, modéstia à parte, de gerar impacto tão grande ou até maior em termos de contribuição à leitora ou ao leitor. O caminho teórico que buscamos, entretanto, baseia-se em outras formas de perceber o sujeito, a sociedade, as relações de poder e as diferenças. Um caminho que descentraliza, desestrutura, se fragmenta e se permeia. Um caminho sem fixidez, antagônico, de disputas e indecidibilidades. Um caminho, entretanto, que nos faz vislumbrar ser possível simplesmente viver a vida, equilibrando suas sombras e luzes a nossas próprias peculiaridades.

² Disponível no blog <https://medium.com/@ammazzetto/o-apagador-de-postes-80991eb59067>

Neste primeiro capítulo, portanto, objetivamos apresentar a fundamentação teórica da pesquisa. Em um primeiro momento, discutimos sobre a Teoria do Discurso, Educação e Currículo, bem como sobre a perspectiva das lógicas na teoria política do discurso. Em um segundo momento, discursamos sobre o “Sertão” e o “Cangaço” como construções histórico-culturais, as quais carregam em si discursos de gênero e sexualidade, de fé e religiosidade e de pertencimento racial. Ainda neste momento, tratamos do Sertão e do Cangaço à luz de uma formação discursiva. Em um terceiro momento, debatemos sobre currículo, políticas do currículo, cultura e processos de subjetivação. Em um quarto momento, abordamos a respeito das políticas do currículo sob a luz do gênero e da sexualidade. Em um quinto momento, discorremos em torno das políticas do currículo sob a luz da religiosidade. E, por fim, em um sexto momento, tecemos reflexões sobre as representações de raça e regionalidade dentro e fora do currículo.

2.1 BASES DA PESQUISA: TEORIA DO DISCURSO E AS LÓGICAS SOCIAIS

A teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015a) evidencia uma forma de nos trazer o que seria a desconstrução da centralidade do sujeito: o indivíduo deixa de ser o produtor dos significados para tornar-se seu enunciador. A partir daí, entendem-se as instituições e os diversos contextos que circundam o sujeito como os verdadeiros potencializadores e delimitadores do que se deve, pode ou quer ser dito. Por outro lado, o pós-estruturalismo põe em xeque a noção das instituições, ambientes e contextos moldadores do discurso do sujeito como totalidades fechadas. As identidades discursivas, que só poderiam se constituir dentro de um sistema encerrado, experimentam agora a lógica de subversão pós-estruturalista e sua impossibilidade de fechamento ou completude. Dessa impossibilidade, os significantes tornam-se alvos de lutas entre forças político-discursivas rivais que tentam fixar esses significantes a configurações particulares. Esse esforço de fixar parcialmente a relação entre significante e significado é o que Laclau e Mouffe vão denominar de “hegemonia”. A força hegemônica é a tentativa de unificação da sociedade ante a impossibilidade dessa determinação. Sua construção se dá em um terreno marcado pelo antagonismo e pela contradição, pois, como a realidade se constitui discursivamente, são diferentes os discursos que tentam constituí-la e o atrito entre eles é inevitável. (LACLAU, 1993; LACLAU; MOUFFE, 2015a).

O polimorfismo social, dessa forma, é visto pela teoria pós-estruturalista do discurso como uma condição que não admite um sistema de mediações que gere um espaço suturado na sociedade em que uma suposta essência seja plenamente preenchida. Essa abertura é o que

constitui o que existe temporariamente e as diferentes “ordens sociais” são tentativas frágeis de estabilizar o campo das diferenças. Assim, qualquer possibilidade de “identidade” torna-se relacional, temporal e instável. Ao tentar-se definir a identidade de um determinado objeto ou instituição, faz-se muito mais uma demarcação do que ela *não é* do que uma definição do que propriamente a constitui, ou seja, do que ela contingencialmente *está sendo*. As “articulações”, por seu turno, são os processos de recomposição da presença separada dos elementos. A totalidade precária e parcialmente estruturada, constituída como resultado dessa prática articulatória, é o que Laclau e Mouffe chamam de *discurso*. A *estrutura* ou *formação discursiva* torna-se, ela mesma, uma *prática articulatória* a (re)constituir e (re)organizar as relações sociais (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Assim, como as identidades são puramente relacionais, não haverá possibilidades de uma determinada identidade alcançar uma constituição plena, totalmente suturada e fixa. O caráter de incompletude de qualquer *plenitude* nos leva a entender o social como um terreno impossível no que tange ao estabelecimento tanto de uma interioridade quanto de uma exterioridade totais. Em outras palavras, o social só existe como *articulação*, como uma constante tentativa de constituir seu próprio objeto e o discurso é o esforço de detenção do fluxo das diferenças, do estabelecimento de um centro na prática social. A natureza objetiva do discurso o impede de ser constituído pela experiência ou consciência de um determinado sujeito fundante. Assim, não se atribui aos sujeitos a origem das relações sociais: toda posição do sujeito é, em si, uma posição discursiva. A própria categoria de sujeito, assim, apresenta o mesmo caráter polissêmico, ambíguo, provisório e incompleto de toda identidade discursiva. “A subjetividade do agente é penetrada pela mesma precariedade e ausência de sutura que é patente em qualquer outro ponto da totalidade discursiva da qual faz parte” (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p. 198).

Para Glynos e Stavrakakis (2008), por outro lado, o sujeito constituído a partir de sua negatividade, de sua falta, é o mesmo sujeito que busca sua completude ao tentar fixar uma identidade positiva (imagem ideal). O caráter provisório dessa fixação o leva a “atos de identificação contínua” com o mesmo objetivo. Esses processos de identificação, da busca por uma identidade completa, são dialéticos e inesgotáveis e levam o sujeito a experimentar diferentes configurações sociais em termos de papéis, posições ideológicas e práticas de consumo. O gozo, para Lacan (que não se confunde com prazer ou satisfação), se apresentaria, então, como algo “sempre-já perdido”, objeto de uma busca infinda e impossível de se alcançar (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008, p. 261).

A fantasia, dessa forma, estaria apoiada no ideal de recuperar esse gozo perdido/nunca tido e se manifestaria na forma de projetos, posturas políticas, status social e possibilidade de escolha do que se consome. Essa promessa de gozo pleno é o que impulsiona o desejo e se relaciona com o objeto da fantasia do sujeito: “a fantasia pode ser entendida como um esquema que liga o sujeito à realidade sociopolítica através de uma referência ao objeto-causa do desejo e do gozo” (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008, p. 262). O que compõe a lógica da fantasia, então, é a relação de busca da completude pelo sujeito com aquilo que eternamente lhe foge. Ao mesmo tempo, é essa configuração que organiza sua própria dimensão afetiva e permite que o sujeito a transgrida ao desejar algo além do que se estabelece como seu horizonte de completude.

É sob o prisma da Teoria do Discurso e das Lógicas Sociais que abordaremos a temática do Sertão e do Cangaço e analisaremos os dados coletados a partir de nossa pesquisa de campo. Nos subtópicos a seguir, vamos aprofundar as discussões sobre a nossa base teórica.

2.1.1 Teoria do Discurso, Educação e Currículo

Como podemos perceber, a constituição de identidades, na teoria do discurso, se dá a partir da interação/determinação entre áreas contingencialmente constituídas dentro do social e fruto das relações entre elementos políticos, econômicos e ideológicos. As relações sociais são contingentes e sujeitas a transformações através de lutas. Os atos de poder são condições de toda a identidade, mas sempre-já estão marcados por fortes ambiguidades. O sujeito, discursivamente posicionado na estrutura e fruto de seu deslocamento, emerge como resultado do colapso da objetividade. A sociedade torna-se, assim, uma entidade em eterna construção, que elege e reelege os instrumentos de representatividade de crenças e valores de sua própria humanidade. Por outro lado, o multiculturalismo aponta caminhos em que a identidade de um grupo é constituída com base na referência do outro. A convicção de que nenhuma particularidade é capaz, sozinha, de representar a pluralidade na comunidade leva à certeza de que os princípios universais buscam se contrapor à prática da “política de diferença”. Ao incorporar-se um sentido de ultrapassagem de barreiras e limites de um determinado contexto, cria-se uma ação de negação das próprias diferenças que o compõem. A relação entre o universal e o particular é, assim, hegemônica, mas não exclusivista: se o universal se irrompe a partir do particular, como uma plenitude ausente, o particular só existe com a referência dessa própria universalidade (LACLAU, 2000; 2011; 2015).

O currículo, como qualquer outra produção sociopolítica diante dessa teoria, deve assim ser compreendido como discursivo, histórico e constituído simbolicamente a partir da apropriação de seus significados pelos agentes sociais. Ele é uma construção a partir de decisões sobre o desejável e o dispensável, sobre o normativo e o constituinte, em uma comunidade particular. O próprio sentido de “educação” é também um produto de construção temporária e incompleta, que se vincula diretamente aos projetos políticos e às disputas de cada sociedade. A educação, então, é o que se rearticula através das lutas hegemônicas, caracterizadas pelos antagonismos sociais e naturalizadas por seu propósito de universalidade. O reconhecimento da impossibilidade de um fechamento discursivo do educativo, de seus sujeitos, seus programas, objetivos e conquistas se coaduna com o reconhecimento da multiplicidade dos espaços de formação, das estratégias educativas, dos tipos de conhecimentos e das práticas educativas não intencionais. Ao se entender a educação como uma potente moldadora do sujeito na comunidade, se reconhece que, na medida em que esse vínculo complexo entre particular e universal estrutura a ordem social, também o faz com os agentes sociais. É a falha na estrutura que permite a constituição temporal do sujeito. O universal é um lugar vazio que só pode ser preenchido por valores particulares e que gera uma série de efeitos na estruturação e desestruturação das relações sociais (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015; BUENFIL-BURGOS, 2010).

No artigo que abre a edição brasileira do livro *Hegemonia e Estratégia Socialista*, Alice Lopes, Daniel Mendonça e Joanildo Burity (2015) sintetizam as contribuições da teoria de Laclau e Mouffe e a trazem muito bem para o campo educacional. Para a teoria do discurso, a construção do social ocorre de forma política, uma vez que o momento constitutivo de uma nova lógica social, em superação àquela que lhe é anterior, só ocorre quando o político adquire centralidade. Esse é um processo dinâmico, no qual nem a constituição se inicia “do nada” e nem ocorre de forma definitiva. As decisões políticas constituem as “ordens” e/ou os “regimes”, mas não possuem um alcance definitivo e nem inalcançável, afinal, são decisões tomadas em um terreno indecível - moldadas por/em um determinado contexto sócio-histórico que é sempre mutável (BURITY; MENDONÇA; LOPES 2015, p. 21).

A compreensão desse processo e sua tradução para o campo da educação nos remetem diretamente às políticas do currículo. Afinal, esse é um território no qual as bases de um projeto educacional estão em constante disputa e as finalidades educativas sempre se colocam em xeque. Assim, os estudos no campo educacional fundamentados na teoria do discurso têm como característica a desestabilização de significantes como sujeito, verdade, totalidade, emancipação e, inclusive, conhecimento. Não se busca uma fórmula garantidora da formação

de um agente que lute por direitos e igualdades, mas sim um projeto que leve em conta as diferenças e que questione uma estrutura de um currículo universalista e os próprios processos de legitimação do conhecimento escolar. Através das noções de articulação, discurso, contingência e, principalmente, das lógicas da equivalência e da diferença, a teoria do discurso possibilita observar as relações entre o universal e o particular para além da mera relação de oposição ou contradição dialética. Essas são as ferramentas que permitem investigar as articulações em torno de um currículo pretensiosamente “universal e capaz de servir a todos”, mas que, observado de perto, revela os interesses e as especificidades daquelas demandas particulares que se hegemonizaram. A imposição e estabilização dessas demandas como ordens sociais verdadeiras, absolutas, naturais e universalizantes, desfavorecem o antagonismo e minam a ação política de atores de diferentes contextos sociais, dentre as quais a prática das próprias escolas (BURITY; MENDONÇA; LOPES 2015, p. 25).

Ao “‘des-sedimentar’ os fundamentos de questões usualmente enunciados no debate curricular”, a teoria do discurso permite a interpretação de enunciados típicos do debate sobre o currículo, colocando em xeque a concepção de um currículo comum acadêmico (universal) como algo isolado de um currículo particular. A abordagem discursiva expõe a disputa política entre essas categorias curriculares como identidades precárias e incomensuráveis entre si: “O currículo comum (conhecimento suposto como essencial) passa a ser interpretado como particular que se hegemoniza” (LOPES, 2018a, p. 136). Ao entender a política de forma não racionalista e descentrada, a teoria do discurso questionará perspectivas prescritas supostamente assentadas nessas bases des-sedimentadas. Como texto, o currículo não possui uma significação que atinja um fechamento ou uma definição plena, pois se submete à tradução. Assim, ao mesmo tempo em que expressa seu *poder* como produtor de identificações e subjetividades, o texto curricular deixa claras as possibilidades de ter esse mesmo poder contestado. As políticas de currículo, então, se convertem em lutas não somente pela produção do texto em si, mas também pelos controles de sua leitura e tradução. Elas se tornam “conflitos entre representações sobre o que vem a ser o currículo, bem como as identidades e subjetividades projetadas por essas representações” (LOPES, 2018a, p.149).

2.1.2 A perspectiva das lógicas na teoria política do discurso

Podemos inferir, então, que a adoção de uma perspectiva pós-estruturalista em estudos no campo da educação demanda uma (auto)crítica sobre a própria noção de ciência, que se fundamenta na busca do conhecimento de uma objetividade extradiscursiva. Se a

discursividade torna-se condição ontológica da formação de todo o objeto e de toda a realidade que os sujeitos experienciam, logo, para a teoria do discurso, tanto o conhecimento quanto a própria realidade investigada pela ciência são também produzidos discursivamente (OLIVEIRA et al, 2013).

Nesse sentido, Glynos e Howarth (2007; 2018) apontam uma crescente inquietação quanto às exigências de maior pluralismo metodológico para as novas abordagens de pesquisa em ciências sociais. Para esses autores, estudos que envolvem questões de feminismo, análise de discurso, teoria crítica e desconstrução, dentre outros, demandam novos métodos, objetivos e ideais e demonstram o quanto as ciências sociais enfrentam dificuldades em elucidar e explicar rápidas e importantes mudanças em nosso mundo. Tais deficiências vão além do ideal ilusório de estabelecer uma ciência política e da sociedade com base em leis e previsões, elementos típicos da ciência natural. A própria visão sobre esses temas é marcada por uma deficiência ontológica que levanta profundas dúvidas sobre a conveniência de uma teoria positiva do social. As *lógicas* são unidades explicativas alternativas às “leis”, às “auto-interpretações” da tradição hermenêutica e aos “mecanismos causais” do realismo crítico. Busca-se, com elas, a construção de um modelo explicativo lógico, condizente com a gramática de conceitos e pressupostos da teoria do discurso e a articulação de uma tipologia de lógicas básicas – *sociais*, *políticas* e *fantasmáticas* – que caracterizam, explicam e criticam fenômenos sociais: “a importância da ontologia não é apenas sobre **quais** tipos de coisas existem, mas **que** elas existem e **como** elas existem” (GLYNOS; HOWARTH, 2007; 2018, p. 56 – grifos dos autores).

O empenho em colocar o caráter contingente e político das práticas sociais em evidência, através da redescrição retórica, não implicaria em uma substituição da objetividade “por uma espécie de subjetivismo no qual as preferências individuais do analista se tornam fundacionais” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 94). Projetada para capturar o foco, as regras e as precondições ontológicas de uma prática ou regime de práticas, a concepção de lógica desses autores pode ser definida da seguinte forma:

O discernimento das *lógicas sociais* nos permite caracterizar práticas ou regimes estabelecendo as regras e auto interpretações que informam a prática; *lógicas políticas* nos permitem dar conta de sua emergência e formação histórica, concentrando nos conflitos e contestações em torno de sua constituição; e as *lógicas fantasmáticas* nos fornecem os meios para explicar a maneira como sujeitos aderem a uma prática ou regime de práticas (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 99, grifos nossos).

Ainda se esclarece que, quando articuladas, essas lógicas não se reduzem aos fenômenos empíricos que tentam explicar e tampouco se configuram em uma função totalmente fora dos fenômenos empíricos problematizados: “elas devem ser articuladas em conjunto, em relação às circunstâncias empíricas dentro das quais estão embutidas, de modo a produzir uma explicação lícita” (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p.99).

A noção de *lógicas sociais*, assim, permite a percepção de sua vigência em contextos sociais não suturados e se relacionam com a própria noção de existência da discursividade da realidade social. As *lógicas políticas*, por outro lado, se formam nas lógicas da equivalência e da diferença, consideradas fundamentais para as articulações entre significantes, para a construção de discursos e, conseqüentemente, para as lógicas sociais. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe, assim, não pretende constituir-se em uma teoria geral da sociedade. Ela busca consolidar-se em uma tradição de reflexões e debates sobre um referencial analítico comum capaz de construir discursos contingentes e contextualizados sobre a observação dos processos sociais:

qualquer realidade humana somente torna-se possível através da construção de discursos que articulam sentidos e lógicas racionais em seu contexto. Não existe uma racionalidade única ou natural, independente das convenções, regras ou lógicas estabelecidas em cada contexto e, portanto, que todo o projeto de universalidade – inclusive o da racionalidade ocidental – é sempre já um projeto comprometido e precário, passível de resistência, deslocamento e contestação por outras lógicas e discursos (OLIVEIRA et al, 2013 p. 1345).

Essa perspectiva de estudos em educação, assim, rompe com a tradição economicista, classista e institucionalista, que privilegia as análises de identidades e práticas culturais como fenômenos particulares e estáveis. Além disso, demandas particulares podem transformar-se em vontades coletivas amplas pelo poder da articulação e, através de uma reconfiguração da forma como se observam esses atores sociais e suas práticas, notamos os contrastes entre seus movimentos e a negação/controla das ações educativas tradicionais. Dessa forma, pesquisas em espaços educacionais sobre processos de subjetivação e discursos pedagógicos, políticos, raciais, sexistas ou religiosos, que usam a teoria do discurso como referência, buscam evidenciar lógicas sociais e políticas que constituem e contestam as próprias realidades pesquisadas. O ponto de partida de sua abordagem são as características e a realidade contextual do fenômeno analisado. Foge-se, dessa maneira, de modelos que buscam a mera compreensão contextual das realidades observadas ou que tentam explicar os fenômenos através de princípios, leis e/ou mecanismos naturais. A teoria do discurso torna possível investigar as lógicas que constituem e/ou contestam discursos específicos em cada cenário e

viabiliza a construção de explicações, embora contingentes e parciais, em relação aos processos que envolvem cada um desses fenômenos (LACLAU, 2011; OLIVEIRA et al, 2013).

Esses são argumentos que se reforçam na defesa de que “a abordagem discursiva permite a observação das políticas oficiais e das práticas cotidianas que configuram a realidade da educação (...) como construções sociais parciais, atravessadas por conflitos/contradições e intrinsecamente contingentes”. Essa é uma abordagem que torna possível tanto a identificação quanto a caracterização “dos diferentes processos envolvidos nas dinâmicas de (re)produção, estabilização e contestação dessas práticas”, ao mesmo tempo em que favorece “a crítica das realidades educacionais que não se fundamente numa concepção voluntarista essencialista e/ou evolucionista dos sujeitos e da sociedade” (OLIVEIRA, 2018, p. 170). A teoria pós-estruturalista do discurso “assume a perspectiva de que a realidade é sempre já discursiva”. Dessa forma, não há materialidade que não seja alcançada pelos processos discursivos, bem como torna-se impossível a concepção de qualquer narrativa de realidade ou experiência humana fora de uma construção social e que não seja “intrinsecamente atravessado pelos processos discursivos que produzem a realidade”. (OLIVEIRA, 2018, p. 176).

Outras categorias e conceitos tanto da teoria pós-estruturalista do discurso quanto da abordagem das lógicas sociais estarão presentes ao longo deste estudo. Na próxima seção, entretanto, elas serão apresentadas como fundamentação de nossas análises sobre o que chamamos Sertão e Cangaço e como os discursos acerca desses significantes têm atravessado gerações e criado diferentes sentidos que se disputam na construção de lógicas sociais, políticas e fantasmáticas.

2.2 O SERTÃO QUE NOS HABITA E O QUE UM DIA CHAMAMOS CANGAÇO

O que lhe vem à cabeça, prezada leitora, prezado leitor, quando lhe mencionam a palavra Sertão? Que significantes mobilizaria, caso tivesse que definir esse Sertão para uma pessoa nem um pouco familiarizada com a situação geográfica de nosso país (um estrangeiro, por exemplo)? Em recente palestra para um evento promovido pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco³, sugerimos à audiência uma dinâmica (para *quebrar o*

³ Palestra “**Gênero, sexualidades e tensões no sertão de Pernambuco**”, proferida durante o evento Imó Xirê: Roda de Saberes, promovido pela Gerência de Políticas Educacionais, de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco em 30 de setembro de 2020.

gelo) que consistia na identificação de imagens que fossem típicas do sertão nordestino – ou, na verdade, do que se supunha típico como imagem discursiva previamente construída e fixada no imaginário dessa plateia. Em uma série de cinco slides, exibimos, em cada um, duas imagens referentes a locais não identificados. Em um padrão de apresentação, as imagens da esquerda mostravam cenários com construções tipicamente urbanas, nos quais havia prédios e/ou grandes estruturas de concreto, avenidas e, inclusive, praias e mananciais. As imagens do lado direito do slide eram compostas por construções modestas sobre um piso arenoso, seco, rochoso e dominado por uma rala vegetação espinhosa (vide o exemplo abaixo):

Fotografia 1 - Município de Triunfo-PE (Zona Urbana)



Fonte: Internet (2019).

Fotografia 2 - Município de Triunfo-PE (Zona Rural)



Fonte: Internet (2019).

Solicitamos à audiência, então, que identificassem qual dos lados do slide (fotos da direita ou da esquerda) representavam cidades do sertão nordestino. Raras foram as identificações corretas e, quando ocorreram, diziam respeito apenas a municípios isolados. O que ocorre, na verdade, é que todos os cinco slides continham fotos do mesmo município, ou melhor explicando, cada slide trazia duas fotos de um mesmo município, em que se destacava, do lado direito um ambiente discursivamente denominado de rural ou periférico e, do lado esquerdo, a zona conhecida como urbana ou central. As duas fotos acima, inclusive,

caso não tenha a leitora ou o leitor identificado, são ambas do município de Triunfo, que está a cerca de 30 quilômetros de Serra Talhada, em Pernambuco, nosso ambiente de análise⁴.

Podemos dizer que o que levou grande parte da audiência (e, talvez, nossa leitora) ao equívoco foi apenas a falta de conhecimento? De onde vem essa imagem da terra gretada, de bichos em ossos e de pouca existência quando nos acionam o significante Sertão de nosso imaginário? Outras imagens, de outros lugares, de outros significantes, também podem ser acionadas em nosso imaginário quando a *experiência* do conhecimento nos falta e, em seu lugar, o que guardamos são os *discursos* sobre esses significantes? Ainda na possibilidade de, mesmo com essa experiência, tendo, por exemplo, a leitora ou leitor tido a oportunidade de ter *conhecido* o Sertão, seríamos tomados mais por uma preponderância do discurso sobre esse conhecimento? Afinal, até que ponto se separam conhecimento, experiência e discurso?

2.2.1 Sertão e cangaço como construções histórico-culturais

De origem não totalmente definida, Sertão é um termo cujo sentido já estava em disputa desde o século XVI. Ele figura na carta portuguesa de doação da Capitania de Pernambuco a Duarte Coelho, em 1534, e em documentos do Rio de Janeiro dos séculos XVII e XIX, “significando ora profundidade, a distância dos fundos de uma propriedade em relação à testada, ora lugares distantes do centro da cidade” (BARROS, 2018, p. 56). Conforme Pericás (2010), entre os séculos XVI e XVIII, era usual o termo “certão” (com c) em referência às regiões do interior de Portugal (“que não era deserto”), sem qualquer menção a local árido ou despovoado (PERICÁS, 2010, p. 24). No Brasil do século XX, o termo era usado, ainda em documentos oficiais, quando se referiam a “terras não cultivadas, o mundo para além das chamadas *‘fronteiras da civilização’*, espaços a serem conquistados” (BARROS, 2018, p. 57, grifos da autora).

Para o geógrafo Antonio Moraes (2003), sem estar definido “por características intrínsecas de sua composição” ou por um arranjo típico de elementos como clima, relevo ou flora, o sertão “não se qualifica, do ponto de vista clássico da geografia, como um tipo empírico de lugar” ou como “obra da natureza”. Por outro lado, tampouco, “se qualifica pela intervenção das sociedades sobre a superfície da Terra”, pois não são as obras decorrentes da ação humana ou construções específicas que lhe conferem singularidade ou que individualizam seu espaço “dando-lhe uma qualificação própria”. O sertão, assim, “não se

⁴ Os demais conjuntos de fotos estão disponíveis no Apêndice A

constitui como uma materialidade criada pelos grupos sociais em suas relações com os lugares terrestres” (p. 02 - 07). O sertão, para esse autor, corresponderia na verdade a

uma condição atribuída a variados e diferenciados lugares; (...) um símbolo imposto (...) um qualificativo local básico no processo de sua valoração; (...) um discurso valorativo referente ao espaço, que qualifica os lugares segundo a mentalidade reinante e os interesses vigentes neste processo; (...) a construção de uma imagem, à qual se associam valores culturais geralmente – mas não necessariamente – negativos (MORAES, 2003, p. 02).

E, ainda de acordo com Moraes (2003), em associação ao que narrou Barros (2018) acima, quando nos falou dos documentos oficiais que tratavam do sertão como “espaços a serem conquistados” (p. 57), “os lugares tornam-se sertões ao atraírem o interesse de agentes sociais que visam estabelecer novas formas de ocupação e exploração”. Dessa forma, o que chamamos “sertão” equivale à ideia de “um espaço para a expansão - objeto de um movimento expansionista que busca incorporar aquele novo espaço a fluxos econômicos ou a uma órbita de poder que lhe escapa naquele momento: um espaço-alvo de projetos” (MORAES, 2003, p. 03).

Em paralelo a esses discursos sobre o Sertão, Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012) nos conta que no século XIX, em meio ao processo de construção de uma identidade nacional, emergiram, no Brasil, movimentos culturais regionalistas com “interesses políticos, econômicos e sociais” (p. 32). Com grande parte da população mantida alheia às decisões políticas vigentes, o processo de construção simbólica e discursiva de uma nacionalidade brasileira desponta “como um instrumento de manutenção da mesma estrutura econômica e social, excludente e elitista, do período colonial” (p. 42). Na arte e na literatura, ainda orientadas pela representação dos “tipos que expressem o que seria a nossa particular forma de ser”, o “sertanismo” começa a substituir o indianismo, dando origem a “nossas primeiras identidades regionais e os primeiros estereótipos caracterizadores de determinadas populações do Brasil” (p. 55) - processo que ocorre em meio à perseguição aos indígenas e aos horrores da escravidão (p. 57). A Abolição e a Proclamação da República trazem a necessidade de reelaboração desses discursos identitários nacionais, mas continuam a excluir a grande parte da população (p. 62). Os Sertões, de Euclides da Cunha (1902), reinaugura o sertanismo trazendo uma nova possibilidade de representação de nossa nacionalidade:

O homem do sertão passa a ser visto como aquele que pode representar verdadeiramente a nacionalidade, pois não estaria deformado pelas influências deletérias vindas da vida urbana e do cosmopolitismo de imitação. Segundo Euclides, o sertanejo não era um degenerado, com as teorias raciais faziam

crer, mais um retardado, um homem atrasado em relação ao relógio que marcava o tempo da civilização, (...) um mestiço, no corpo e na cultura, que não tem a inconveniência, como ocorria com os mestiços do litoral, de ter em seu corpo grande dose de sangue negro (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 65).

Esse tipo, associado ao “bandeirante” (cria do discurso da paulistanidade), leva o homem do interior a uma centralidade contrastiva com o homem da cidade que vai construir “o estereótipo do caipira, visto e dito como um homem simplório, puro, analfabeto, malvestido e pobre” (p. 66). “Ser ou vir do campo passa agora a marcar negativamente as pessoas” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 32 – 67).

Essa narrativa nos traz de volta aos argumentos de Moraes (2003), que descreve o desenvolvimento de discursos sobre o Sertão como “uma terra pouco conhecida ou desconhecida”; “um lugar isolado e distante”; “um lugar ocupado por povos exóticos - cultural ou racialmente distintos na classificação dos tipos nacionais”. Em consonância, então, com o que descreve Albuquerque Júnior (2012) acima, “mesmo quando identificado como um nacional, o sertanejo é definido como um segmento diferente, um tipo exótico ou arcaico dotado ou não de alguma positividade” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 05). Assim, o sertão foi construído, em nosso imaginário nacional, “como uma espécie de pecado original do berço colonial de nossa formação” e como “um espaço a ser conquistado, submetido, incorporado à economia nacional: uma área de expansão” (MORAES, 2003, p. 04 – 06).

Apesar da força desses discursos nos levarem à percepção do que se constrói como identidade fixa ou como diferença em um padrão hegemônico, observamos que as construções do significante Sertão, até aqui narradas, ainda não encontram um caráter definido em termos de localidade ou de regionalidade. Afinal, até a segunda metade do século XIX, *sertão* designava qualquer área afastada do litoral e das vilas. Somente no início do século XX o termo passa a se referir especificamente a “territórios de baixa densidade demográfica, carentes de núcleos urbanos expressivos”, habitado por uma população resistente ao processo de civilização. Dessa forma, o termo cai em desuso em regiões do território nacional como o Vale do Paraíba paulista, a Zona da Mata mineira e os Campos Gerais do Paraná.

O termo sofreu modificações no modo como era utilizado como referencial para algumas regiões e foi se deslocando para outras: em textos literários e ensaísticos produzidos pelas elites de Curitiba e de Ponta Grossa (duas maiores cidades) do Paraná dos anos 1940, sertão era empregado, sobretudo, para se referir aos territórios do norte e do oeste do estado que faziam fronteira com o Paraguai e com São Paulo (GUEBERT, 2020, p. 176)

Esse deslocamento, na verdade, atendia a demandas intelectuais que começavam a entender o termo sertão associado a regiões em que a barbárie e a falta do Estado eram características. A literatura regionalista e as pesquisas racionalistas dos anos 1950, entretanto, ajudaram a manter a associação do termo à região árida do Nordeste (GUEBERT, 2020).

Compreendendo esse processo de rejeição e deslocamento do termo, ou, diríamos, essa disputa pelo discurso contido nesse significante, naturalmente nos viria o questionamento do quanto sua recepção pela elite nordestina se deu de forma pacífica. Não é realmente o caso. Interesses econômicos revestiram o termo, na verdade, de uma conveniência promissora (falaremos sobre isso mais adiante) e houve, sim, resistências ideológicas à incorporação desse símbolo identitário que marca diversas formas de existência até hoje. Vejamos, por exemplo, o caso da cidade do Crato, no sul do Ceará.

Ainda no século XIX, intelectuais, fazendeiros, donos de engenhos e políticos se associaram na produção de uma representação que distinguisse o Cariri das então propagadas noções sobre o sertão. Tentava-se fixar identidades equivalentes às ideias de “oásis do sertão” ou “celeiro dos sertões”, tomando como base o discurso de uma “espacialidade diferente, privilegiada”, que se constituiria “refúgio para os habitantes sertanejos das localidades limítrofes”. Todo esse esforço, entretanto, ia de encontro às carências que marcavam a região e que a igualavam às outras partes do Ceará: suas necessidades eram “as mesmas dos sertões que estavam ao seu entorno”. A percepção da decadência e da inevitabilidade de ser Sertão, porém, era algo que inquietava. Afinal, o que o colonizador um dia preconizou como exótico, distante e incivilizado, ainda hoje gera apropriações e mobilizações que “nos causam problemas nas suas definições por serem diversas, múltiplas e constantemente apropriadas por novas práticas culturais” (ALENCAR, 2020, p. 329 – 342).

Aqui vale abrir parênteses para destacar que o início do século XX também foi época de emergência de um novo significante. De volta ao texto de Albuquerque Júnior (2012), somos informados de que “o Nordeste, como recorte regional, como uma identidade regional à parte, nem sempre existiu” (p. 91). Essa denominação haveria surgido por reivindicação das elites açucareiras (elas de novo) que, desde o episódio da grande seca entre 1877 e 1879, exigiam uma atenção especial da União para o combate da crise financeira da região ainda conhecida como Norte. O termo Nordeste surge, assim, não apenas associado à aridez típica desse espaço geográfico, mas à própria ideia de decadência, de carência de uma região que exigiria assistência especial do restante do país. Não tarda, então, para que o significante Sertão se incorpore a esse recém-criado *Nordeste* e mantenha suas representações de *terras do interior* e de *espaço de expansão e exploração*, agora acrescidas da condição de *ambiente de*

ocorrência das secas, ou, ainda segundo Albuquerque Júnior, de um espaço que já nasce fadado a ficar para trás “no processo de desenvolvimento do país” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 101).

O termo Cangaço, de origem também indefinida, apresenta registros de uso já no século XVIII, designando pessoas cuja função era a de perseguir indígenas. A partir de 1850, surgem bandos independentes que atuam na forma representativa que faz o cangaço até hoje conhecido, mas somente nas primeiras décadas do século XX surgem figuras de relevo, como Antônio Silvino, Senhor Pereira e Lampião. Para Pericás (2010), a compreensão dessa que seria a última configuração do cangaço demanda levar em conta todo o contexto de *modus vivendi* local, do misticismo, do fanatismo, do coronelismo, do jaguncismo, das disputas familiares, dos ciclos da seca e da estrutura política e administrativa sertaneja e agrestina do tempo: “Essa macrorregião não pode ser vista no flagrante único estaque como uma paisagem relativamente homogeneizada, mas ser interpretada como um ambiente muito mais dinâmico do que se pensa” (PERICÁS, 2010, p. 19).

Ainda segundo Pericás (2010), a própria configuração econômica nacional e a estrutura agrária regional se mostravam justificadoras da motivação para o cangaço, mas não eram as únicas. A estrutura latifundiária, que fazia com que apenas 1,8% das terras fossem cultivadas e que a apropriação de terras se desse pela força ou pela exploração de proprietários endividados, criava “uma relação de dependência de troca de favores e de clientelismo entre os patrões e sua parentela”. O coronelismo, assim, configurou-se como forma de poder imposta sobre os sertanejos, mas que, ao mesmo tempo, lhes garantia proteção e segurança. A associação com a igreja católica fechava essa aliança constituída pela fidelidade do povo sob jugo e pelo poder político.

Para o autor, o “jaguncismo” (atividade de guarda-costas do coronel) também não pode ser apontado sozinho como um desdobramento para o cangaço, uma vez que o banditismo rural e daí a presença do jagunço já eram fenômenos sociais no período colonial. Pericás (2010) ainda nos lembra que a estrutura latifundiária, a propriedade privada e o controle social dos coronéis não eram uma exclusividade do semiárido nordestino e, nem por isso, houve a eclosão do cangaço em outras regiões do país. Ainda nesse sentido, atribuir a origem desse fenômeno a um tipo de resposta econômica e/ou ideológica daqueles que se sentiam explorados constitui-se em um argumento raso e generalizante. Afinal, líderes cangaceiros renomados, como Jesuíno Brilhante, Antônio Silvino e Senhor Pereira, “vinham de famílias tradicionais e de relativa posses respeitadas em suas regiões”. A própria família de Lampião, mesmo que considerada modesta em relação a esses, “apresentava um nível social

mais alto que o da maioria dos sertanejos” (p. 33). Eram, no geral, pessoas que se relacionavam com a elite local e com lideranças políticas, que eventualmente lhes garantiam proteção e recursos materiais. Brigas de famílias por questões de terra e de honra também podem ser apontadas como motivadoras do surgimento do cangaceirismo, mas é preciso entender, antes de qualquer outra coisa, que o imaginário social de toda aquela região estava dominado pelo mito cultural, financeiro e protetivo que o cangaço representava: “cangaço certamente permeava o imaginário social daquela região” (PERICÁS, 2010, p. 37).

Em seu livro sobre Maria Bonita, Adriana Negreiros (2018) também aponta esse fato como preponderante para que mulheres descritas na literatura como humildes, presas ao desconforto de suas vidas e a casamentos arranjados vissem no bandoleirismo a oportunidade de gozar de liberdade e usufruir das riquezas materiais ostentadas pelos cangaceiros (NEGREIROS, 2018).

Como aconteceu com o Sertão, o termo Cangaço passa, então, a ser associado ao que se convencionou chamar de Nordeste e se torna símbolo dessa região. As mortes de Lampião e Maria Bonita, em 1938, e de Corisco, em 1940, principais referências do cangaço na época, levam esse fenômeno à extinção. Caberia ao governo Vargas, entretanto, a última “pá de cal” sobre seu fim, que vem com o decreto que proibia o uso do termo cangaço “para designar qualquer crime ou criminoso” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 109). Deslocado, assim, de qualquer ideia resistente de heroísmo, esse significante passa a adjetivar ainda mais o nordestino “como um homem que tende à violência”. Exemplo dessa categorização são encontrados em jornais paulistas que, já na década de 1970, noticiavam repressões policiais aos forrós e outras manifestações da tradição nordestina naquela capital com prevenção aos crimes de morte (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012).

Sabemos que o cangaço é tido como “apenas uma entre muitas modalidades de banditismo no sertão nordestino”. O jaguncismo e o coronelismo, por exemplo, mesmo que ainda hoje espalhados por todo o Brasil, são fortemente associados à região do semiárido e marcam o nordestino por uma representação mística de agressividade e barbárie (VILELLA, 1997; ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012). As representações do cangaceirismo, entretanto, absorvem outros discursos, leituras e interpretações, que ultrapassam aqueles relacionados à violência. Tornam-se comuns estudos que enfatizam outros aspectos de sua existência e de sua herança, ancorados em sua estética, em suas relações com elementos culturais e em questões que envolvem problemas sociais contemporâneos. Abaixo, algumas das que trazemos como cerne em nosso estudo.

2.2.2 Discursos de gênero e sexualidade no cangaço

Como principais protagonistas de um momento histórico, Lampião e Maria Bonita tornaram-se personagens de músicas, filmes, livros e museus, e ainda fomentam uma indústria cultural que produz e se retroalimenta das controvérsias e dicotomias de suas façanhas. Em paralelo, a tradição patriarcal (que também abarca essa indústria cultural) se encarregou de construir, com essas personagens, a imagem discursiva de um casal simbólico: corpos que representam a ideia fálico-romântica de uma hétero-cis-normatividade (SANTOS; OLIVEIRA, 2019) e que alegoricamente se cristaliza no imaginário popular inspirando diferentes formas de existir, de se relacionar e de (se) perceber (n)o mundo. Dessa forma, podemos afirmar que falar no cangaço não é apenas falar nas representações históricas de um sertão nordestino do início do século XX: é falar na construção discursiva e antagônica do masculino e do feminino; é falar das representações de bravura e desprendimento das mulheres cangaceiras, contrastando-as com os relatos de estupro, castigos e outras formas de submissão e controle pela violência dos homens cangaceiros (NEGREIROS, 2018).

Os anos entre 1920 e 1940 constituem o período histórico de emergência do movimento feminista que, apesar de marcado por tensões, rupturas e dissidências, é narrado como o período em que as mulheres puderam escrever um novo capítulo na história de nosso país (PINTO, 2003; LEMOS, 2016). E é justamente nesse contexto que ocorre o ápice das representações de gênero no cangaço, quando, em 1930, Maria Gomes de Oliveira, a Maria Bonita, torna-se a primeira mulher aceita no bando errante: “antes dela, nunca, em momento algum, uma mulher acompanhara o grupo de bandoleiros” (NEGREIROS, 2018).

Indícios da imposição heteronormativa de superioridade de gênero estão sempre presentes nas contradições e desencontros históricos do que se narra sobre os antigos grupos errantes do sertão nordestino. Ainda hoje percebe-se como um tabu a contestação ou a simples dúvida da masculinidade dos cangaceiros. Em abril de 2012, por exemplo, a justiça chegou a suspender o lançamento de uma biografia não autorizada que insinuava o comportamento homossexual de Lampião⁵. O livro só conseguiu ser oficialmente lançado em outubro de 2014 quando da reformulação da sentença que o proibia⁶. Outro episódio que gerou grande comoção na própria cidade berço de Lampião foi o da criação de um grupo que, durante a realização da primeira parada gay em Serra Talhada, desfilou com trajes que

⁵Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/lampiao-era-gay>

⁶Fonte: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/biografia-que-afirma-que-lampiao-e-gay-tem-lancamento-autorizado-pela-justica/>

caracterizavam as vestes típicas dos cangaceiros tingidos na cor rosa⁷. Segundo um dos estudantes que entrevistei em 2017 (vou chamá-lo aqui de Vladimir), o grupo, que se autodenominava *Cangagay*, foi então alvo de perseguições e ameaças:

Era um projeto de um núcleo de gays que tiveram a ideia de vestirem de cangaceiros todos de rosa. (...) Eles pensavam que iam atrair os turistas para Serra Talhada. Mas gerou foi uma revolução. (...) Foi uma revolução, porque dividiu a cidade. A cidade não tinha esse aspecto de viver o novo ainda. (...) Foi quando surgiu de novo a violência, que já tava, né... vamos dizer, adormecendo... (VLADMIR, 2017)

Falar de uma conduta padrão de sexualidade entre os vários bandos e entre as diferentes configurações espaço-temporais que compuseram o cangaço é incorrer no erro de ignorar a dinâmica de diferenças que compõem qualquer agrupamento humano. Por outro lado, muito se fala de um código de conduta sexual que teria sido estabelecido no tempo em que Lampião era considerado a maior referência entre os bandoleiros. Eram normas estabelecidas “a partir de crendices e superstições”, que ditavam procedimentos como a frequência e os dias para a prática sexual, bem como aspectos relacionados à higiene e às normas de fidelidade entre os cangaceiros e suas companheiras. Essas crendices e superstições, na verdade, acompanhavam os cangaceiros do tempo de Lampião em praticamente todas as suas ações. Ainda observando atos sexuais como exemplo, noticia-se que eles eram praticados apenas quando os cangaceiros se sentiam “seguros o bastante para abrir mão da proteção divina” e retiravam os saquinhos de orações que traziam em seus pescoços. “Lampião carregava oito delas, além de um crucifixo em ouro maciço” (NEGREIROS, 2018, p. 72).

2.2.3 Discursos de fé e religiosidade no Cangaço e o *fanatismo* sertanejo

Vários são os registros quanto à fé e a religiosidade de Lampião e de seus seguidores. Mesmo entre os soldados que o perseguiam, as narrativas de poderes mágicos, como a premonição e a capacidade de torna-se invisível, eram atribuídas ao Rei do Cangaço na tentativa de justificar tanto o medo que tinham de ir a seu encontro quanto os diversos episódios em que ele havia saído ileso de emboscadas e armadilhas. Falava-se de pacto com o demônio e das bênçãos do Padre Cícero. Lampião era convicto de sua condição de “homem

⁷Fonte: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/cangagay-bando-de-cangaceiros-cor-de-rosa-cria-polemica-com-versao-estilizada-do-grupo-de-lampiao-191789.html>

tutelado pelo oculto”, que teria tido o corpo fechado pelo sacerdote, o que explicava sua até então invulnerabilidade às balas que lhe desferiam (NEGREIROS, 2018, p. 132 – 133).

Foi sob a interferência do Padre Cícero, inclusive, que o líder cangaceiro foi condecorado com a patente de capitão. Essa honraria militar, na verdade, lhe havia sido prometida pelo próprio governo federal na condição de Lampião derrotar a Coluna Prestes que rumava com destino a Juazeiro do Norte, no estado do Ceará. Ocorreu, entretanto, que um desvio estratégico de rota de Prestes não permitiu o encontro entre os dois grupos e possibilitou a invasão da Coluna de revolucionários naquele estado “sem encontrar a mínima resistência pelo caminho” (p. 470). Ao chegar em Juazeiro, o grupo cangaceiro já não encontra a Coluna que combateria uma vez que ela já havia partido. Lampião, entretanto, não daria a viagem como perdida e resolveu que só sairia da cidade quando sua promessa compensatória lhe fosse paga. Esse teria sido “o único encontro de que se tem real notícia” (p. 477) entre o agora Capitão Virgulino e o seu padrinho e líder espiritual (LIRA NETO, 2009), mas a devoção ao Padre Cícero teria acompanhado o cangaceiro até o fim de sua vida.

Os cangaceiros temiam feitiços, símbolos de bruxaria e os catimbós, ao mesmo tempo em que expressavam um respeito pelas “autoridades” eclesiásticas e pelos santos católicos que ultrapassava os limites da simples veneração. Quando lhes era possível, pediam bênçãos a suas armas ou as molhavam com água benta para proteção. Eram comuns as orações dos cangaceiros em voz alta lideradas por Lampião sempre à noite. O episódio de sua morte, entretanto, é registrado como havendo acontecido ao amanhecer de um 28 de julho, logo após Lampião haver concluído o ofício de Nossa Senhora junto com seus cabras (PERICÁS, 2010; MELLO, 2011; NEGREIROS, 2018).

Para Albuquerque Júnior (2012), manifestações de religiosidade popular comuns no país inteiro, ganhariam, assim, um tom especial quando ocorridas no Nordeste, adicionando o “fanatismo” ao discurso que caracterizaria o seu povo. Canudos seria outro episódio que contribuiu para que a região fosse vista como a da religiosidade popular, da figura do beato e de “homens e mulheres à beira da insanidade em suas crenças”. Para esse autor, a figura do nordestino passaria a ser simbolizada pelo “romeiro”, um “homem de fé, simples, capaz de acreditar nas mais disparatadas pregações e de perigosamente se entregar a qualquer ritual que ganha a tonalidade da religiosidade” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p 112 – 113).

2.2.4. Discursos de pertencimento racial no Cangaço e no Sertão

Se na questão da religiosidade é possível observar várias contradições nas formas dos cangaceiros expressarem sua fé, seus discursos sobre as diferenças raciais não apresentam menos divergências. Acompanhando a interpretação de Pericás (2010), é possível compreender tais contradições, tanto da religiosidade quanto da identidade racial, como uma sendo uma tentativa de reprodução, por parte dos cangaceiros, do comportamento preconceituoso do “patronato branco”. Esse autor caracteriza os cangaceiros, “em sua maioria”, como “caboclos” e ainda nos diz que dos muitos sertanejos caracterizados no tempo como “brancos” eram, na verdade, “mestiços com índios”, o que incluía, inclusive, “membros das elites rurais” (p. 108). Essa mestiçagem ocorria, muitas vezes, de maneira formal, com casamentos “dentro dos preceitos da Igreja católica” (p. 109) e foram, inclusive, fomentados pela corte de Portugal desde o início da colonização. Esses são dados que abrem margem para as especulações de que os “traços característicos” dos nativos tivessem influenciado formas de agir dos cangaceiros (p. 112). Até o período da Abolição, africanos e seus descendentes representavam uma presença significativa no sertão, mas ainda em “uma proporção bem menor do que a os ‘brancos’” (p. 115). Essa diferença quantitativa seria ampliada com as grandes estiagens, a decadência rural e a interrupção do tráfico negreiro, que fizeram com que vários escravos do Nordeste fossem comercializados e “exportados” para as províncias do Sul e do Sudeste que estavam em pleno desenvolvimento. Mesmo nesse “ambiente de intensa mestiçagem” e mesmo sendo muitos cangaceiros considerados “caboclos” ou “cafuzos”, havia significativo “preconceito contra homens de cor” por parte dos bandos errantes, pois “o racismo já estava extremamente arraigado no Sertão nordestino e perpassava todas as classes sociais” (p. 122) (PERICÁS, 2010).

A discriminação pela cor da pele, entretanto, era algo que não se observaria dentro dos bandos, onde todos eram vistos como “iguais”. Fora dos grupos, entretanto, são vários os registros de episódios, envolvendo Lampião principalmente, de perseguição a pessoas pela cor de suas peles e outras características físicas. O interessante nessa observação é que o próprio Lampião tinha pele escura o suficiente para ser chamado de “nego véio”, por Maria Bonita, quando ela queria irritá-lo (PERICÁS, 2010; NEGREIROS, 2018).

Por outro lado, no ideário de composição de uma identidade nacional que reinava no tempo, a “mestiçagem” era vista como sinônimo de indolência e selvageria, o que fazia do sertanejo nordestino um ser racialmente inferior em relação a seus compatriotas do sul e do sudeste pretensamente brancos (ALBUQUERQUE, 2012). Colaboravam com essa forma de

pensar os estudos eugenistas lombrosianos que tanto se popularizaram entre a comunidade científica do começo do século XX. Para o folclorista Gustavo Barroso, por exemplo, o fenômeno do cangaço podia ser explicado pela “‘energia bárbara’ do sertanejo, que, ao não saber como dar vazão a esse sentimento, acabava por tornar-se um criminoso” (PERICÁS, 2010, p. 130). O médico e antropólogo Nina Rodrigues, utilizando seus estudos em “frenologia”, analisou os crânios de Antônio Conselheiro, líder de Canudos, e dos cangaceiros Jesuíno Brilhante e Lucas da Feira. Ele tanto condenava a mestiçagem que chegou a propor “a existência de dois códigos penais distintos: um para brancos e outro para negros” (NEGREIROS, 2018).

Observe a leitora/leitor que os três breves tópicos que trouxemos acima são nada mais que exemplos de temas que envolvem questões de sexualidade, de religiosidade e de pertencimento racial que possibilitam inúmeros debates, questionamentos, trocas de informações e aprendizagens. São questões presentes na história do Cangaço e na forma como convencionalmente construímos o significante Sertão, mas possivelmente constantes também em tantas outras expressões da cultura/história local e em tantos outros tempos e lugares que podem nos fazer refletir sobre diferenças leituras, interpretações e formas de perceber a própria dinâmica das diferenças. São questões que fomentam uma forma de pensar ampla, divergente e antagônica em muitos casos, mas que nos permitem experimentar os mais diversos sentimentos e as mais diversas percepções sobre nossa própria existência em relação ao Outro e ao mundo.

São, por outro lado, possibilidades que muitas vezes se reduzem a informações, conteúdos e meras fórmulas pedagogizadas em currículos universalizantes, homogeneizadores, muitos mais atentos aos controles do que deve ou não ser do que às próprias possibilidades de existência. É nessa relação entre as referências históricas e culturais (aqui simbolizadas pelas representações do Sertão e do Cangaço), as formas que elas são apresentadas nos currículos formais e a maneira como elas são ressignificadas nas escolas de um município como Serra Talhada (PE), berço de Lampião, que vamos nos ater e tentar entender como essas dinâmicas ocorrem e que significados trazem para os processos de subjetivação de suas/seus estudantes. Antes, entretanto, é preciso retomar alguns pontos de nossa base conceitual e tentar reler algumas das referências históricas à luz do pós-estruturalismo.

2.2.5 Sertão e Cangaço à luz de uma formação discursiva

Retomamos aqui que, para a teoria pós-estruturalista que suporta nossa investigação, “discurso” equivale a uma totalidade precária e parcialmente estruturada, constituída como resultado de uma prática articulatória. E, como já vimos, na tentativa de se estabilizar e constituir seu próprio objeto, o social se mantém através de *articulações* – práticas que recompõem e organizam os elementos fragmentados pelos desníveis e contradições das próprias relações sociais. Nesse processo, o discurso configura o esforço de detenção do fluxo das diferenças e do estabelecimento de um centro na prática social. A formação discursiva, assim, torna-se, ela mesma, uma prática articulatória a (re)constituir e (re)organizar as relações sociais. A natureza objetiva do discurso o impede de ser constituído pela experiência ou consciência de um determinado sujeito fundante. Afinal, como também já vimos, nessa nova forma de ver a relação entre o significado e o que ou quem o enuncia, o indivíduo deixa de ser sua origem, seu produtor, para tornar-se seu enunciador. Entendem-se, assim, as instituições e os diversos contextos e ambientes que circundam o sujeito como os verdadeiros potencializadores e delimitadores do que se deve, pode ou quer ser dito por esse enunciador. Por isso, não se atribui aos sujeitos a origem das relações sociais: toda posição do sujeito é, em si, uma posição discursiva e a própria categoria de sujeito tem o mesmo caráter polissêmico, ambíguo, provisório e incompleto de toda identidade discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015a; LACLAU, 1993), mas voltaremos a esse tópico mais adiante.

Por ora, cremos que as bases teóricas acima podem, ainda não sejam, suficientes para levar à leitora/ao leitor à compreensão do que vislumbramos sobre os termos Sertão e Cangaço como discursos. Afinal, o entendimento do que essas acepções teóricas significam apenas não consiga explicar o porquê desses significantes serem tão colocados em disputa e absorverem, muitas vezes, sentidos tão diversos. As dicotômicas imagens do Sertão e as imprecisões, contradições e até polêmicas da história/cultura do Cangaço talvez sejam os ingredientes da popularidade desses significantes e, inclusive, de seu potencial de comercialização. Não é à toa que Lampião e Maria Bonita estão em tantas músicas, filmes, livros e museus: eles são personagens que também ajudam a contar a história de um sertão nordestino do início do século XX e, dessa forma, participar de uma construção imagética, simbólica e discursiva de uma história e de uma cultura que atravessam o imaginário de vários de nós brasileiros. Conterrâneas/os de Lampião, também sertanejas/os e nordestinas/os, as/os estudantes de Serra Talhada, levam consigo, então, a potencialidade dessas construções como elementos formadores de seus processos de subjetivação e de certo encontram, em suas

escolas, os tantos reflexos que espelham, invertem e transformam continuamente todos esses discursos.

Antes de seguirmos, entretanto, é preciso trazer ao relevo a condição de historicidade em que os principais registros sobre o Cangaço e sobre o Sertão (principalmente o da época de Lampião) são feitos. Não reduzimos nem muito menos ignoramos, aqui, a importância dos textos históricos e/ou jornalísticos. Ressaltamos, entretanto, que, para nossa análise de processos de subjetivação, esses registros devem ser lidos e traduzidos em um contexto teórico próprio; em nosso caso, fundamentado na teoria pós-estrutural do discurso. Dessa forma, tentaremos, nesta seção, trazer alguns registros dessa história/cultura do Cangaço e do Sertão à luz (a às sombras) de conceitos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Objetivaremos, assim, inserir novos elementos teóricos ao mesmo tempo em que aprofundamos algumas das bases já mencionadas na seção anterior. Por isso vamos, mais uma vez, retomar a definição de *discurso*, em complemento ao que já expomos, mas agora tentando relacioná-la às questões sobre a história/cultura do Sertão e do Cangaço.

Vimos que o discurso equivale a uma “totalidade”. A compreensão do que venha a ser essa totalidade é dada por Laclau e Mouffe (2015b) no sentido de descrever o discurso tanto como uma ação linguística (gerada por componentes internos como a fala e a escrita) quanto extralinguística (produzida em um sistema de relação com outros discursos e significantes). Tais ações são entendidas como parciais, mas se unem em uma operação total de construção de sentidos que é anterior a sua própria distinção. Os discursos, assim, nos mostram o quanto “toda configuração social é uma configuração significativa” que ocorre dentro de um conjunto sistemático de relações: “Um diamante no mercado ou no fundo de uma mina é o mesmo objeto físico, mas, só é uma mercadoria dentro de um sistema determinado de relações sociais”. Já dissemos que essa é a mesma lógica que faz com que o discurso seja o constituinte da posição do sujeito como agente social e não o oposto (o sujeito como constituidor/produtor do discurso). Usando outra analogia de Laclau e Mouffe, “o mesmo sistema de regras que torna um objeto esférico uma bola de futebol, é aquele que faz com que eu me torne um jogador”. Dessa forma, podemos entender que “o significado de uma palavra é inteiramente dependente de um contexto” e que, assim, empregar um determinado termo é uma ação pragmática que captura a própria semântica desse termo: “toda identidade ou objeto discursivo é constituído no contexto de uma ação” (LACLAU; MOUFFE, 2015b).

Dessa forma, prezada leitora, não é possível falar de Sertão, de Cangaço, de Nordeste ou Nordestina/o e nem mesmo de escola, currículo ou estudante, sem procurar entender o contexto espaço-temporal em que esses significantes se inauguram, se inserem e se

estabelecem e que relações da mesma forma se iniciam e são levadas a cabo por esses significantes. Sertão e Cangaço (para simplificar a análise) estão ambos inseridos em um contexto relacional que não se inicia do zero. Não simplesmente *surgem* ou são criados dentro de uma ideia de fenômeno ou de naturalidade, posto que os próprios fatos ditos *naturais* também são fatos discursivos. Explico: a ideia de natureza é, em si, “resultado de uma construção histórica e social lenta e complexa”. O ato de chamar algo de “diamante” ou de “bola” está condicionado a uma “forma de classificar objetos que é histórica e contingente” e que envolve atos de poder. Sem esse sistema classificatório e sem esse sistema relacional que lhe fornece sentido, diamantes e objetos esféricos certamente existiriam no mundo, mas não haveria um conjunto de regras que assim os nomearia (LACLAU; MOUFFE, 2015b).

Por outro lado, também como já vimos, a concepção de um contexto moldador do discurso do sujeito como uma totalidade não suturada impede que as *identidades discursivas* se completem (LACLAU, 1993). O Cangaço, dessa forma, por exemplo, torna-se um significante que representa bem mais do que uma categoria que se fecha na ação de movimentos ocorridos no Brasil entre os séculos XIX e XX. Ao descrever a ação de bandos marginais que operam em nome de vingança ou de um enriquecimento ilícito, que contam, muitas vezes, com o apoio de lideranças e políticas ou da própria polícia que, em nome da tentativa de reprimi-los, acaba também saqueando e cometendo várias atrocidades contra a população local, o significante Cangaço, em suas diferentes configurações espaço-temporais, pode ser muito bem substituído por significantes como “máfia”, “milícia” ou como outros que se referem ao crime organizado em nossos dias. O que nomeamos Cangaço, dessa forma, pode tanto adquirir essa forma histórica (estática), como pode extrapolar sua representação de significante e englobar fenômenos que até hoje são observados em nossa sociedade.

É importante notar, entretanto, que essa incorporação de sentidos a um novo significante não significa sua redução, nem, muito menos, um apagamento de todas as circunstâncias e particularidades que formaram um fenômeno sócio-histórico único ao qual denominamos Cangaço. O que se coloca, aqui, em xeque, é a concepção de centralidade ou de *estruturação* da própria *estrutura*, o que torna possível a compreensão tanto da linguagem quanto da cultura “como sistemas simbólicos dinâmicos” em que as diferenças não são estáveis e se reconfiguram a todo instante. Por isso, apontar simplesmente o diferente, fixar determinada identidade, ou procurar alguma referência naquilo que se mostra como sua *criação* (como fazem muitas obras acadêmicas inclusive) é desprezar o próprio caráter mutante das diferenças que “estão sempre apontando novas diferenças em um processo infinito” (MACEDO, 2014 – entre parênteses nosso).

A composição musical *Banditismo por uma questão de classe* de Chico Science e Nação Zumbi, de 1994, ilustra bem nossos argumentos:

(...) Oi, sobe morro, ladeira, córrego, beco, favela, a polícia atrás deles e eles no rabo dela. Acontece hoje e acontecia no sertão quando um bando de macaco perseguia Lampião. E o que ele falava, outros hoje ainda falam: “eu carrego comigo coragem, dinheiro e bala”. Em cada morro uma história diferente que a polícia mata gente inocente. E quem era inocente hoje já virou bandido pra poder comer um pedaço de pão todo fudido. (...) Banditismo por pura maldade, banditismo por necessidade, banditismo por uma questão de classe! (CHICO SCIENCE E NAÇÃO ZUMBI, 1994)

Se, no exemplo anterior, percebemos uma incorporação de sentidos que faz do Cangaço um termo muito mais polifônico do que aquele descrito em algumas obras históricas, podemos também constatar outro fenômeno previsto pela teoria do discurso de Laclau e Mouffe que envolve uma *desconexão* entre significante e significado. Deslocamentos de sentidos são capazes de desencadear a proliferação dos chamados “significantes flutuantes” na sociedade. Esses são termos genéricos, como Justiça, Democracia, Direitos, bem como quaisquer outros que tenham o potencial de se tornar alvos de lutas discursivas. Essas lutas são embates entre forças político-discursivas rivais que disputam a fixação parcial desses significantes a configurações particulares. Esse esforço de fixar parcialmente a relação entre significante e significado é o que Laclau e Mouffe vão denominar de “hegemonia” (LACLAU, 1993, p. 9-12).

Dessa forma, ao observar a disputa de várias obras históricas sobre o Cangaço, percebe-se muito comumente a tendência, entre seus autores, de se posicionarem contra ou a favor de Lampião. Explico: o uso de determinados termos, aparentemente neutros, desprendidos de julgamento ou utilizados em nome de uma suposta estética de escrita (como “*bandos* armados” ao invés de “*grupos* armados”), quando colocados sob a lente de uma análise de discurso mais apurada, são capazes de denotar posições que revelam muito das intenções de escrita. Não ignoramos o fato desse ato se dar em um âmbito psicológico menos latente, em que o autor acaba por trazer à tona mais de seu subconsciente do que de forma “verdadeiramente” intencional (como enunciadores de alguns dos discursos que nos atravessam, estamos sujeitos o tempo inteiro esse tipo de ação). Por outro lado, as denominações *herói* e *bandido*, são as que mais se solidificam no imaginário daqueles que se propõem a debater sobre o caráter das ações de Lampião e dos cangaceiros em geral. Herói e bandido são realmente palavras que denotam um sentido bastante oposto, mas, que flutuam no contexto das relações sociais e encontram, em nosso país, exemplos tantos de personagens

públicos que dividem opiniões quanto ao uso de um ou de outro desses termos. Muitos, inclusive, deixam de ser heróis ou mitos e passam a ser bandidos na velocidade em que a virtualidade de nossas atuais relações sociais se impõe.

Por fim, retomando a afirmação anteriormente feita de que o polimorfismo social não admite um sistema de mediações que gere um espaço suturado na sociedade em que sua essência seja plenamente preenchida, lembramos que sua abertura é o que constitui o temporariamente existente e as diferentes “ordens sociais” - tentativas frágeis de estabilizar o campo das diversidades. Como já dissemos, toda identidade se apresenta como relacional, temporal e instável e ao tentar-se definir a identidade de uma determinada figura ou instituição, faz-se muito mais uma demarcação do que ela *não é* do que uma definição do que propriamente a constitui, ou seja, do que ela *está sendo* (LACLAU; MOUFFE, 2004).

Ao tentar explicar um suposto processo de “criação” do povo nordestino, por exemplo, o professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013) fala que esse foi um tipo regional resultante de um “processo de feminização social” ocorrido entre os anos de 1920 e 1940. Segundo ele, o nordestino foi “inventado” por uma elite em crise, como produto de salvação de uma cultura regional, que dialogasse diretamente com o povo:

(...) era preciso que um homem novo surgisse, em dia com as transformações que estavam ocorrendo, capaz de manejá-las, mas ao mesmo tempo capaz de preservar as tradições e a memória de um passado de glórias (...). O nordestino deveria atualizar as qualidades dessas antigas figuras, entre elas, a de ser “macho”, forte, destemido, ativo, brigão, orgulhoso, capaz de defender seus interesses e de seu povo, dentro e fora da região (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2013, p. 227).

É nesse sentido, por exemplo, que o discurso da figura rude do cangaceiro, que violenta, estupra e não lhe permite a desonra, se concretiza e engessa no imaginário popular. Ao descrevê-la, apenas, justificando a construção dessa figura discursiva quase que fenomenologicamente, incorre-se no problema de acabar por naturalizá-la, deslocá-la de uma política de diferenças e, com isso, acabar por categorizá-la e universalizá-la. São discursos como esse que povoam o ideal de completude identitária (fantasia) de estudantes como os de Serra Talhada e que lhes criam uma referência de existência, de relação com o Outro e da relação do Outro com elas/eles. São explicações que não alcançam os sentidos das diferenças, que aparecem tanto como um padrão social, quanto como uma fuga desse padrão. São, assim, categorizações que se tornam tentativas de (re)construção/disputa de sentidos – lugar de subjetivação política e de reconfiguração de realidades.

Dessa forma, as tentativas de fixação de identidades e significados aos termos Cangaço e Sertão são entendidas como movimentos hegemônicos que estabelecem valores, determinam diferenças entre os sujeitos e criam discursos capazes de atravessar processos de subjetivação mais amplos. Como visto, com a impossibilidade de fechamento do discurso, a posição do sujeito tampouco se apresenta como única, permanente ou fixa. O não encerramento do sujeito em uma essência específica, como um *sujeito integral*, constitui e desafia continuamente sua própria ideia de estabilização de identidade, transformando-o não no que é ou pode vir a ser, mas sempre no que ele provisoriamente (sempre-já) *está sendo*.

2.3 CURRÍCULO, POLÍTICAS DO CURRÍCULO, CULTURA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

No início deste capítulo, fizemos algumas menções ao currículo na forma de “produção sociopolítica, discursiva e histórica” e de “construção simbólica a partir de decisões sobre o desejável, o dispensável, o normativo e o constituinte” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015; BUENFIL-BURGOS, 2010). Em um trabalho que se prontifica centralmente a tratar de suas questões, entenderemos qualquer frustração da leitora ou leitor que dê pela falta de uma definição mais concreta ou objetiva sobre o currículo. Todavia, como também já mencionado, entendemos que uma tentativa de fixação de sentidos nunca passará exatamente disso: uma tentativa - um mero ensaio de uma descrição que nunca dará conta da complexidade ou dos infinitos conflitos e possibilidades da dimensão discursiva. E perceba que aqui não invoco a menção a uma suposta “identidade fluida” ou mesmo uma “identidade nula ou inexistente”. Essas seriam também tentativas de fixações de dimensão não menos valorativa – tanto na “fluidez” quanto na “nulidade” se estaria estabelecendo uma relação com o que não é fluido ou com o que, discursivamente, se denomina existente – e continuar-se-ia mantendo ou instituindo uma ideia de superioridade/inferioridade entre esses opostos.

De qualquer forma e em atenção às demandas de nossa comunicação, cara leitora ou leitor, incorporaremos aqui a forma como as professoras Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) concebem o currículo: como um *texto*. Mas... um “texto”? Sim, um texto. Um texto que expressa grande poder ao gerar diferentes identificações e subjetividades, mas que pode (e deve, de certa forma) ser continuamente contestado (LOPES, 2018a, p.149), uma vez que representa um terreno político (preferentemente) aberto a propostas educacionais dinâmicas e (geralmente) contraditórias (LOPES; MACEDO, 2011). Um texto escrito, falado ou mesmo

silencioso; que agrega sujeitos, tempos e espaços; que hibridiza discursos e ideias; e que se converte em campo de produção cultural que não se ancora exclusivamente na escola, posto que seu lugar, de fato, é o da política, da leitura, da compreensão e da interpretação. E isso, cara leitora, depende justamente de quem, (quando, como, porque e para que se) o “lê” (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2012; LOPES; MACEDO, 2011).

A cada releitura, a cada tentativa de fixação de seu objeto, geram-se não apenas novas definições do currículo, mas um novo sentido determinado contingencialmente pelas relações de poder. Esse novo sentido tende a disputar espaço com sua acepção anterior, contrapondo-se a ela, revelando suas fragilidades, ou mesmo reforçando e ampliando seus horizontes. Por outro lado, ao entendermos a escolarização como um “importante instrumento de controle social”, percebemos o currículo como não apenas uma prática de poder, “mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” que “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento e projeta nossa identidade”. Assim, como prática discursiva, “o currículo é produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais e discursos e os recria”. Determinar uma definição; tentar fixar um sentido ao currículo, é desprezar “as diferentes finalidades educacionais pretendidas e os contextos sociais nos quais são produzidas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21 - 70).

Por outro lado, não é uma simples questão de fixação ou não dos sentidos do currículo que atenderá ao problema da disputa dos discursos que devem ou não figurar no currículo e, assim, terem mais chances de serem assegurada a sua presença nos debates em sala de aula. A universalização dos conhecimentos, em detrimento ao reconhecimento e preito às diferenças, faz supor que entre os sujeitos não existem antagonismos, disputas e prioridades naquilo que lhes é passível o aprendizado. Diferenças estão presentes em todas as expressões da cultura e, por consequência, é elemento devido ao currículo. Atropelá-las é tender a uma homogeneização opressiva: “nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais, nenhum sistema local fica imune ao colonialismo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 70 – 182).

Para a teoria pós-estruturalista do discurso o sujeito se constitui (de forma não definitiva) na ação política. E essa ação é sempre transitória, uma vez que se considera que as múltiplas demandas particulares da diferença estão sempre em disputa e que todo o projeto que se universaliza é “apenas um conjunto de demandas particulares que se hegemonizou” de maneira contingencial e provisória. Dessa forma, as propostas de currículo estão sempre limitadas pela contingência de suas construções e trazem em si as marcas de lutas culturais e

políticas “nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais”. Por outro lado, essa é uma abordagem teórica que entende o poder de maneira difusa e não nuclear: “não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica”. Dessa forma, qualquer visão verticalizada e polarizada de política do currículo deve ser substituída pela ideia de uma decisão em que a prática das escolas é considerada de forma ativa na produção de sentidos: “a prática deixa de ser considerada como o outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182 – 237).

Assim, entendendo o currículo como um texto sujeito a diferentes traduções, cuja significação não consegue atingir um fechamento ou uma definição plena e cujo poder é sempre alvo de contestações, percebemos que as políticas de currículo se tornam lutas tanto por sua produção, como pelos controles de sua leitura e de sua tradução (LOPES, 2018a). E é nessas lutas, então, que devermos agora nos concentrar.

2.3.1 Políticas do currículo

Já citamos a forma de como a teoria pós-estruturalista do discurso percebe o poder como difuso e não concentrado em determinada instituição ou posição. Nesse sentido, consideram-se as agências governamentais como “atores nos processos discursivos das políticas”, mas não como detentores de uma autonomia ou poder absolutos. Entende-se o Estado como produtor de discursos e, dessa forma, entidade que tenta dar um fechamento ao que enuncia (“qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação”). Entretanto, mesmo com a estruturação ou a fixação temporária de um determinado discurso, o movimento das diferenças é contínuo e resistente às tentativas de seu estancamento. Há sempre sentidos não previstos no campo da discursividade (LOPES; MACEDO, 2011; COSTA; LOPES, 2022, 2019).

Essa instabilidade, fluidez e permeabilidade dos sentidos, por outro lado, está aberta a negociações e consensos (mesmo que conflituosos e provisórios) entre os mais diversos interesses e demandas. É esse antagonismo que marca a hibridização dos sentidos do currículo e configura “sua condição de processo político inacabado”. É nessa condição que se entende o currículo como produção cultural a gerar sentidos e enunciar possibilidades de (re)constituição “que não se esgotam nas esferas do Estado”. Este é um processo não linear e

não hierárquico, no qual diferentes sujeitos se articulam “em múltiplos contextos e em tempos concomitantes”. Daí sua constituição ser atravessada por significações discursivas diversas, hegemônicas e não-hegemônicas, que mantêm seu caráter precário e provisório. Dessa forma, a própria escola é compreendida “como um espaço ambivalente, contraditório e fronteiro de negociação, que inscreve o currículo como produção cultural híbrida, efeito de práticas de significação e diferenciação cultural”. Se aqui definimos o currículo como texto, percebemos que é nas escolas que as histórias, experiências, propósitos e interesses orientam a forma em que ele é lido, interpretado e reelaborado. Assim, entendemos que é a ação política o elemento constituidor do currículo, da escola e do próprio sujeito (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2012, p. 74 – 82).

Ou seja, tal como o texto curricular, o sujeito em nossa abordagem, constituído na ação política, é também cindido e incompleto, posto que a busca desse preenchimento (ou da fantasia de sua completude) é o que lhe garante o poder de ação (LOPES; MACEDO, 2011 p. 253). Esse caráter de incompletude do sujeito é algo que será retomado e debatido mais adiante. O que nos interessa realmente agora é estabelecer alguma conexão entre o aspecto político do currículo e os objetos de nossa investigação.

De acordo com a teoria pós-estruturalista do discurso, a articulação hegemônica é o elemento que caracterizará um texto como político. É apenas através dessa articulação que “diferentes sentidos com infinitas possibilidades de leitura, conseguem, de forma contingente e precária, aglutinar as diferenças em disputa” (OLIVEIRA; MATHEUS; LOPES, 2012, p. 131). Explicamos: o exercício da política só ocorre no âmbito das decisões. As decisões são atos de poder que visam criar um determinado consenso e estabilizar o que se apresenta como instável (DERRIDA, 1998 apud LOPES, 2014, p. 51). O que acontece, entretanto, é que esse ato de poder, apesar de garantido pela hegemonia (cessação precária e provisória do fluxo de significantes), é sempre contingente, o que torna a decisão política uma opção “em um conjunto imprevisível de possibilidades” (LACLAU, 1990 apud LOPES, 2014, p. 51).

Dessa forma, as decisões políticas ocorrem sob o risco das indeterminações e sob os efeitos das diferentes significações. As tentativas de regulação da atividade curricular, assim, constituem-se na forma de aparatos legais, como, em nosso caso, os parâmetros curriculares estaduais. Esses aparatos nada mais são do que uma forma de interpretar e de conceber o currículo, de estabelecer os sentidos de sua regularidade, de diagnosticar o que detecta como problema e de estabelecer suas soluções. Através da política de currículo, estabelecem-se sentidos “de o que vem a ser conhecimento escolar, ciência, saber, mercado, trabalho, cultura, avaliação, conteúdo, disciplina, escola, dentre outros tantos significantes”. Sentidos,

entretanto, que continuam “abertos à possibilidade de serem traduzidos, suplementados” e de fato se modificam a cada aula dada, a cada projeto político-pedagógico estabelecido, a cada documento curricular escrito e a cada texto acadêmico publicado. Essa, então, é a disputa infundável dos atos de poder dentro do campo das diferenças - local isento de fundamentos (pré)fixados e no qual não há uma forma de “garantir a significação de algo que possamos denominar sociedade” (e nem tampouco escola, conhecimento ou currículo) (LOPES, 2014, p. 52 – 54).

E se as decisões políticas ocorrem em um terreno totalmente instável em termos de possibilidades de sua própria constituição, há ainda de se levar em conta outro fator preponderante para o comprometimento de quaisquer desses atos de poder: toda decisão política é realizada em função de um futuro – “decidimos hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos”. Ou seja, projeta-se a transformação social através do currículo como “um comprometimento com a invenção imprevisível do próprio currículo”. Em resumo, a produção do currículo constitui-se em um processo infundável, incerto, mas que nos empodera politicamente ao nos mostrar as possibilidades de interferir o tempo inteiro na produção de seus sentidos (LOPES, 2014, p. 55 – 59). Como texto, então, o currículo não possui uma significação que atinja um fechamento ou uma definição plena pois se submete à tradução. Assim, ao mesmo tempo em que expressa seu poder como produtor de identificações e subjetividades, o texto curricular deixa clara as possibilidades de ter esse mesmo poder contestado. As políticas de currículo, assim, se convertem em lutas não somente pela produção do currículo, mas também pelos controles de sua leitura e de sua tradução. Elas se tornam “conflitos entre representações sobre o que vem a ser o currículo, bem como as identidades e subjetividades projetadas por essas representações” (LOPES, 2018a, p. 135-149).

Dessa forma, apontar as ausências, questioná-las, problematizar os efeitos de apagamentos como o das referências históricas e culturais de determinada cidade/região, das questões de sexualidade, de religiosidade e das referências raciais e regionais, é atuar politicamente colocando em xeque as decisões estatais e mostrando as formas de agência e resistência daqueles que operam diretamente com os efeitos dessas decisões. Afinal, políticas de currículo, para além do que é delineado pelo Estado, é o que se (re)desenha em diferentes tempos e espaços e cria “maneiras de ser e estar no mundo, formas de vida em reunião ou em solidão, em conformidade ou em ruptura com outras formas da cultura”. Política curricular é também uma política cultural - uma regulação dos modos de vida, quando entendemos que “a

cultura é constituída em relações de poder” (OLIVEIRA et al, 2012, p. 50 - 54). Pois é então sobre as relações entre o currículo e a cultura que vamos nos debruçar agora.

2.3.2 Currículo e cultura

Diante de tudo o que expomos até agora, pedimos licença mais uma vez para interferir em seu ato de interpretação, prezada leitora/prezado leitor, mas esperamos ter deixado evidente nossa preocupação maior com as *políticas* do currículo do que com qualquer outro detalhe referente ao texto curricular em si. Até porque a constituição, a fundamentação, as vertentes, as formas de interpretação e tantos outros problemas pertinentes ao currículo estão aqui entendidos como envolvidos por esse todo da questão política. Com isso alertamos-lhe ao não estranhamento se, desse trecho em diante, substituirmos o significante “currículo” por “políticas do currículo”. Isso não será uma condição, entretanto, que nos proibirá de fazer menção ao termo original em algum enunciado ou mesmo no texto corrente por alguma questão outra como a estética. Quando o fizermos, entretanto, solicitamos que tal termo (currículo) seja compreendido na dinâmica, amplitude e abrangência de suas políticas. Abrangência que não nos permitirá perceber qualquer de seus sentidos como deslocados ou paralelos, senão como parte que se refere ao seu todo. Suas relações com a cultura e com as políticas da cultura, antes mencionadas e que nessa seção abordamos, são um exemplo disso.

Na abordagem pós-estruturalista, a cultura, de forma ampla e operando em um sistema de linguagem, será entendida como um “processo de significação”. Dessa forma, ao funcionar também como “um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos”, as políticas do currículo tornam-se, elas mesmas, uma prática cultural (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186). Discussões sobre diversidade/pluralidade cultural têm povoado os debates sobre as políticas do currículo desde os anos de 1990. Formou-se, nesse período, um consenso quanto à pluralidade do social que remetia à escola e às políticas do currículo a necessidade de rejeitarem propostas universalizantes “em nome do compromisso com a diversidade/diferença”. Por outro lado, percebe-se que “as tentativas de articulação entre igualdade e diferença se constituem em um problema para a educação, na medida em que tal articulação somente pode ser pensada num contexto em que o sentido de diferença é reduzido à diversidade”. O diferente tona-se aquele ao qual se promete uma igualdade social inalcançável, bem como aquele que contrasta com o preexistente: “negros e brancos, homens e mulheres, hétero e homossexuais, normais e patológicos surgem como termos que marcam os diferentes: só há um em oposição ao outro” (MACEDO, 2014, p. 84 - 87).

A concepção de uma estrutura descentrada e desestruturada, como a apresentada pela teoria pós-estrutural do discurso, entretanto, torna possível a compreensão da cultura e da linguagem “como sistemas simbólicos dinâmicos” em que as diferenças não são estáveis e se reconfiguram a todo instante. Por isso, torna-se uma discrepância apontar o diferente ou fixar determinada identidade, uma vez que o próprio caráter mutante das diferenças “estão sempre apontando novas diferenças em um processo infinito”. Nessa mesma concepção pós-estrutural, a cultura é prática discursiva a produzir significados (“representações dentro de um sistema de significações”) em um fluxo dinâmico e interminável. E como esse sistema de significações é aberto e descentrado, “as possibilidades de representação e significação permanecem infinitas e eternamente diferidas”. Ou seja, uma determinada representação nos leva a outra(s) representação(ões) adiando e colocando eternamente em disputa o seu sentido. É dessa forma que se chega à compreensão de que é impossível estabelecer uma posição de sujeito ou uma determinada identidade como fixa e estruturalmente estabelecida ou completa (MACEDO, 2014, p. 88 - 93).

Por outro lado, e conforme já mencionamos, a hegemonia, para a teoria pós-estruturalista do discurso, configura-se na tentativa de reversão da impossibilidade do controle total dos sistemas de significação que é estabelecida pela própria linguagem. É através da luta hegemônica que se tenta constituir determinado grau de controle dos sistemas de significação. Nesse sentido, as políticas e normas buscam estabelecer a forma de como os sujeitos se identificam e estancar o surgimento de novas diferenças. Ou seja, cria-se e estigmatiza-se o diferente como forma de “classificar o que pode ser entendido como diferença” (LACLAU, 2011 apud MACEDO, 2014, p. 94).

Pensando a escola como um local as em que diferentes formas de existência circulam e habitam, conseguimos notar também a presença dos diferentes tempos históricos, espaços geográficos e gerações de diferentes grupos étnico-culturais. São diferenças que se hibridizam, mas que, ao mesmo tempo, revelam as traduções, transferências de sentido, negociações e ambivalências em “um contexto em que significados e valores são apropriados em formas muito específicas”. Essa apropriação é o que exclui a possibilidade de se conceber “um sistema estável de referência e representação” (BHABHA, 2007 apud TURA, 2014, p. 132-135). É na contramão desse contexto, entretanto, que discursos como o da “educação para todos” e o da qualidade e da eficiência na educação penetram as instituições de ensino e reiteram as intenções de “mais uma oportunidade de negócios”, construindo e se retroalimentando da lógica de uma competitividade econômica “afeita às necessidades da flexibilidade e da performatividade” (BALL, 2004 apud TURA, 2014, p.136).

Em paralelo, a assunção da promoção da educação em direitos humanos pelo poder público, em 1990, causa o reposicionamento das estratégias de intervenção e dos problemas pertinentes à área, fazendo com que “questões que evidenciam outras marcas de dominação – étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de orientação sexual etc. – passem a integrar o debate”. A articulação de significados em defesa dos direitos humanos torna-se “ponto de convergência de questões relacionadas à convivência com a diferença” e a disputa hegemônica por esses significados se vê alimentada pelo embate discursivo sobre cultura, identidade e diferença. Supõe-se a educação em direitos humanos como “espaço de mediação dos conflitos gerados pela convivência de tal diversidade/pluralidade”. Como processo de significação, a noção de diferença “articula nossa compreensão de enunciação cultural” sem, entretanto, nos remeter a algo anterior. Articula-se a diferença, contingente e indeterminadamente, “num espaço discursivo de luta política”.

A diferença é indeterminação, pois rompe com a possibilidade de determinação de um lugar fixo do reconhecimento de grupos precisos, avançando do nominativo/normativo ao interstício que desloca a discussão de um paradigma normativo a um performativo (RAMOS; FRANGELLA, 2014, p. 232 – 233).

Na concepção pós-estrutural do currículo como sistema de cultura (“sistema de significações e representações”), revela-se a “marca colonial da regulação”. Ou seja, na forma de instrumento de regulação, cumpre com a intenção de direcionar os sujeitos e criar efeitos de poder. Como instrumento cultural, por outro lado, o caráter híbrido e ambivalente do currículo o impede de realizar essa regulação de forma total e, assim, “outros sentidos sempre irrompem”. Dessa forma, por mais que sistemas de significação como os princípios de mercado mostrem-se potentes, eles não conseguem deter o movimento da diferença: “a diferença não é a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos”. Dessa forma, a redefinição da questão cultural nas políticas do currículo “é tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação” que recuse tanto a violação e a substituição da cultura da/o aluna/o por outra, imposta, quanto o endeusamento das culturas nativas de forma neocolonial (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214- 215).

Assim, em nossa intenção de investigar as dinâmicas de relações entre as políticas de currículo, os discursos e práticas contextuais e os processos de subjetivação de alunas e alunos da rede pública de Serra Talhada, assumimos a responsabilidade de observar o quanto as propostas de currículos universalizantes comprometem o debate sobre a

diversidade/pluralidade cultural. Afinal, identificações como as de *jovens*, *estudantes*, *nordestina/os* e, principalmente, *sertaneja/os*, também são marcas da diferença, constituem discursos e, assim, tentativas de controle de sentidos e de valores. São categorias que simplificam infinitas possibilidades de existência, de relações e de sentidos. São categorias que estão na escola e que atuam sobre as referências de gênero, de sexualidade, de religiosidade e de pertencimento racial e regional - justamente as *marcas de dominação* às quais antes nos referimos. E é para bem entendermos o quanto as diferentes relações que envolvem a políticas do currículo participam do processo de subjetivação das/os estudantes que deveremos, agora, concentrar nossa atenção.

2.3.3 Políticas do currículo e processos de subjetivação

Um pouco pela complexidade do tema, um pouco pela relevância que essa seção representa para nosso estudo, faremos aqui uma breve revisão de alguns tópicos que virão acompanhados pela inserção de novas categorias. Lembramos ainda que, como questão central de nosso estudo, essas discussões sobre os processos de subjetivação através das políticas do currículo em central serão revisitadas e ilustradas ao longo de toda a tese.

Esperamos haver feito compreensível, até aqui, que a impossibilidade do fechamento e da plenitude do social faz de toda identidade um movimento contínuo de diferenças e, assim, uma estrutura precária em seu estabelecimento. Para a teoria pós-estrutural do discurso, o antagonismo é o fator pelo qual as fronteiras de toda objetividade se revelam junto à própria impossibilidade da constituição plena da sociedade. No antagonismo, a presença do Outro altera a constituição do ser: “A relação advém não de totalidades plenas, mas da impossibilidade de sua constituição”. (LACLAU; MOUFFE, 2015a, p.198-202).

Percebemos aqui o quanto a teoria do discurso se inspira na obra psicanalítica de Jacques Lacan, que traz, como sua característica, o traço da impossibilidade de compreender o sujeito como elemento estático e preso à estrutura social. O “eu”, para Lacan, surgiria ainda na primeira infância e representaria a sedimentação de imagens ideais com as quais a criança aprende a identificar e a se identificar. A composição do seu repertório linguístico lhe faz incorporar outras imagens ideais que se fundem em forma do “eu” (*self*) da criança. Esse “eu” (*self*), ao mesmo tempo compreendido como um lugar de fixação e de ligação narcisística, também se caracteriza como uma imagem falsa, uma distorção ou inversão (tal qual a imagem de um espelho). Dessa forma, dizemos de nós mesmos a partir da construção de uma imagem ideal específica, mas nunca somos precisamente aquilo que enunciamos e/ou aquilo que

cremos ser. E é esse hiato entre o real inapreensível do ser e a imagem distorcida (refletida no espelho) o que define o princípio da falta constitutiva do sujeito. Por outro lado, o conceito de alienação de Lacan nos explica a sujeição da criança ao Outro. Essa alienação é um processo que se dá *na* e *pela* linguagem, que antecede nosso nascimento e nos atravessa, moldando discursivamente nossos desejos e fantasias. Assim, ao se perceber condicionada a se representar por palavras, a criança veste sua *camisa-de-força* para que possa se relacionar com o mundo das significações (FINK, 1998).

Essa então será a “inscrição simbólica” do sujeito na realidade - condição para que tenha condições de se organizar subjetivamente. De forma análoga, em um estágio de interação social mais adiantado, o indivíduo volta a se sujeitar a esse processo de negociação para a concretização das aspirações criadas dentro do ideal de suas fantasias e desejos (ANDREOZZI, 2005). É nesse estágio que o sujeito se depara com o polimorfismo da sociedade: espaço cuja essência não consegue ser plenamente preenchida e que torna as identidades relacionais, temporais e instáveis. Afetado por toda essa diversidade, provisoriedade e incompletude da identidade discursiva, o próprio sujeito incorpora uma característica ambígua e descobre diferentes possibilidades de deslocamento pelas brechas do tecido social (LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Essa conceptualização antiessencialista é trazida então para o campo da subjetividade política que percebe a falta como um instrumento ontológico a conectar o nível subjetivo ao objetivo. A sociedade, ao deixar de ser compreendida como algo dado, necessário, depositário de uma plenitude e de uma universalidade, é produzida apenas como objeto de discurso, através de um processo de identificação que tenta suturar sua falta de fundação no real. O social, assim, surge como um espaço nunca plenamente suturado -- um campo em que toda positividade é metafórica e evasiva. O antagonismo nega, limita e (im)possibilita essa ordem, fazendo com que esse limite do social seja inseparável de seu interior, como algo que a subverte e que destrói sua aspiração de constituir uma presença plena. A sociedade não chega a ser totalmente sociedade porque tudo nela está penetrado por seus limites, que lhe impedem de se constituir como realidade objetiva (STAVRAKAKIS, 2002; LACLAU; MOUFFE, 2015a).

Ao se conceber o caráter incompleto da estrutura, se atinge uma dimensão de contingência que é própria da articulação hegemônica a operar no interior dessa estrutura. As “regras do jogo” são assim recorrentemente modificadas sem que nenhum sujeito esteja propriamente no controle. Origina-se, aí, um caráter de *indecidibilidade* no qual a configuração da estrutura pode ser modificada por seus agentes a despeito de qualquer padrão

ou horizonte pré-estabelecido, gerando uma nova configuração hegemônica. A decisão tomada a partir de uma estrutura indecidível é contingente com relação a esta estrutura e repressiva em relação às decisões alternativas que não se realizam. Isso faz com que o sujeito, *locus* de uma decisão que a estrutura não determina, se “autonomize” temporária e parcialmente dessa estrutura – como um “pulso” – e se constitua na distância entre a estrutura indecidível e a decisão. A decisão a partir da estrutura indecidível não pode ser considerada racional -- ela é algo que tenta superar a carência da razão. A tomada de decisão arbitrária impede sua conexão a priori com um motivo racional, mesmo que ela seja posteriormente considerada “razoável” e preferível diante de outras decisões (LACLAU, 2000).

As relações sociais são assim formadas por antagonismos, mudanças de regras, contingências, repressão e poder. E é em meio a repressões, como a supressão incalculável de uma decisão, uma conduta, uma crença e a identificação com outras que não têm medida comum com as primeiras, que se constituem as identidades sociais. Por outro lado, a própria identidade, como tal, é poder: “uma identidade objetiva não é um ponto homogêneo, mas um conjunto articulado de elementos”. Assim, as relações sociais são contingentes e podem ser transformadas através da luta, não sendo apenas concebidas através de uma *auto*-transformação. E é dessa forma que a mesma dialética de possibilidade e impossibilidade de constituição da “totalidade” social, forma também a identidade dos atores sociais (LACLAU, 2000, p. 48).

Constituído, então, a partir de uma condição que se entende por “negatividade”, ou seja, pelo que lhe falta, o sujeito buscará o que lhe atrai e lhe apraz como completude e tentará fixar a si uma identidade positiva - imagem ideal discursiva e exteriormente construída. Tal fixação, entretanto, será provisória, pois “atos de identificação contínua” farão com que esse sentimento de falta/necessidade de completude se renove. O sujeito, assim, é motivado a experimentar diferentes configurações/posições (papéis, para a sociedade). É dessa forma que práticas de consumo, posições políticas e ideológicas realimentam os processos de identificação e dão origem a seus desejos, medos e fantasias. A eterna busca da completude é o que organiza a dimensão afetiva do sujeito e lhe permite inclusive transgredir horizontes ao almejar algo que está para além do que o ambiente social discursivamente estabelece (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008, p. 261-262).

Assim, é nesse processo de busca e (auto)afirmação que o sujeito se submete à “intervenção educacional” atraído pela promessa de realização pessoal e conquista de um suposto lugar social. A educação, assim, surge com o apelo de dotar o indivíduo do “desenvolvimento” de suas potencialidades e, como efeito, de sua aptidão à convivência

social. Ao deixar-se atravessar por essa relação entre educação e projeto social, o indivíduo tanto se “sujeita” à intervenção educacional, que promete formá-lo e constituir sua personalidade, quanto se constitui como “agente” que manifesta e busca concretizar suas aspirações nas relações sociais (ANDREOZZI, 2005, p. 83-93).

Na ótica pós-estruturalista, entretanto, a própria educação pode também ser percebida como um produto de construção temporária e incompleta, que se rearticula através de disputas hegemônicas caracterizadas pelos antagonismos sociais (BUENFIL-BURGOS, 2010). A educação, então, se constitui em um dos mais significativos meios de produção de identidades e ponto de convergência de grandes linhas de força cultural na modernidade. Sua história se escreve sob a luz da dinâmica política de práticas hegemônicas, de conflitos entre “universalidades” e “particularidades” e de práticas de poder e resistência (BURITY, 2010; LACLAU, 2011; OLIVEIRA et al, 2013). Nesse sentido, vimos quanto o próprio currículo é uma construção a partir de decisões sobre o normativo e o constituinte em uma comunidade particular. A percepção da formação do sujeito na sociedade investe a escola de um caráter político que incorpora, em suas ações, práticas de decisões em territórios nos quais a contingência histórica se sobrepõe a uma suposta ordem definitiva nunca alcançável (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015 p. 21).

É por isso que qualquer ideia de centralização e da universalização do currículo nos remetem à concepção estruturalista do sujeito, que o apresenta como algo unificado, de identidade fixa, estável, submetida e comandada pelas estruturas sociais. E é por isso que se prioriza a ideia da subjetividade (processo descentrado e fragmentado de subjetivação) em detrimento de uma simples definição ou categorização do sujeito. Essa ausência de origem, essência ou centro, por outro lado, não tira do sujeito sua condição política, uma vez que, no pós-estruturalismo, ele é visto como constantemente atravessado por múltiplas e variadas relações de poder. Sua subjetividade encontra-se sempre já “embebida em um duplo movimento de produção e efeito, inserida em uma rede complexa de narrativas e práticas instáveis” (SOUZA; SOUZA; SILVA, 2013).

Além disso, como já vimos, a abordagem pós-estrutural percebe o poder como difuso e descentrado. A ideia dos estudos estruturais, de que o poder opera em uma relação de verticalidade em que dominantes e dominados constituem polos fixos e opostos e decorrentes de uma estrutura econômica, dá lugar à ideia de poderes oblíquos, que condiciona a definição de um centro à existência de uma relação política contingencial.

É essa concepção de poder descentrado, microfísico, que nos permite considerar a prática das escolas como um “centro decisório e de produção de sentidos para a política”. As

agências governamentais, assim, não perdem seu status de atores nos processos discursivos das políticas, mas “não se confere predominância de poder absoluto a uma instância denominada Estado”. Vimos, também, que os discursos são “tentativas de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação” e que, nesse sentido, é através da articulação que os sujeitos se constituem “por processos de identificação marcados pela contingência”. O sujeito constituído na ação política é aquele que, ao mesmo tempo em que transcende a estrutura, tem, por essa mesma estrutura, seu poder de ação condicionado. Assim, a condição de negatividade do sujeito (o que lhe faz cindido, constituído pelo que lhe falta) é a mesma condição para sua ação: é “a busca por preencher essa falta da estrutura que constitui o sujeito”. Toda estrutura discursiva tem como horizonte e condicionante sua própria ação de mudança. Seus fundamentos se configuram em lugares vazios cujo preenchimento e a fixação de significados (mesmo que precários) são disputados pelas ações políticas. Esse é o eterno movimento da transformação do social. “O currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social”. (LOPES; MACEDO, 2011, página 236 – 253).

A política torna-se, por fim, “o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos”. Uma decisão contingente: “opção em um conjunto imprevisível de possibilidades”, mas, antes de tudo, um ato de poder. E se a decisão política visa produzir um determinado consenso ou estabilização sobre um caos ou instabilidade inexorável, a indecidibilidade continuará compondo essa decisão – “a politização não cessa nunca”. (LOPES, 2014, p. 51).

Tentando então resumir tudo o que vimos até agora, podemos dizer que as políticas de currículo não são apenas as que o Estado delineia, mas tudo o que se faz e refaz, em diversos espaços, “por muitos/as, para outros/as ou para si mesmos/as”. São políticas que se produzem, se impõem e se engendram, mas também se escapam e atualizam. São recortes de um próprio currículo, que povoam certo espaço-tempo “com sujeitos e objetos ou ao ritmo que ele confere”. Como produtor de sentidos, o currículo está um pouco no que levamos em nós, no que pensamos, no que desejamos, no que nos tornamos. É assim que as políticas do currículo “estão envolvidas nos processos de subjetivação, que demandam determinados modos de existência no mundo e que sinalizam ainda outras vontades, como a vontade de poder, poder que tenta controlar, governar e regular as condutas” (OLIVEIRA; FREITAS; CARDOSO; SILVA; SALES, 2012, p. 50 – 59).

Dessa forma, lembrando que este é um trabalho que se ocupa justamente das relações entre formas de vida, intensões e silêncios do currículo, cabe a nós tentar levá-la agora,

prezada leitora, prezado leitor, àqueles lugares onde essas intenções, silêncios e ausências tentam demarcar nossas existências. Afinal, história/cultura local, gênero, sexualidade, religiosidade e raça podem até estar aparentemente ausentes dos parâmetros curriculares oficiais, mas dificilmente deixarão de marcar presença nas escolas e, assim, nas políticas do currículo.

2.4 POLÍTICAS DO CURRÍCULO SOB A LUZ DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE

Gênero e sexualidade, crença e religiosidade, questões de raça e etnia, dentre outros, participam de nossas decisões e formas de ver o mundo. São temas que estão na escola de alguma forma e sempre-já mobilizam a vida de inúmeras e inúmeros estudantes. São temas que se transversalizam, se interseccionam e, de uma forma ou de outra, se interligam. São saberes previstos no currículo, seja de forma legal ou ideológica, mas que se embaçam, se obscurantizam ou simplesmente se apagam por interesses de determinados grupos hegemônicos que priorizam e tentam naturalizar formas específicas de pensar e agir em detrimento de um pensar democrático e inclusivo (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018b).

A escola é um local em que a sexualidade se faz presente a despeito da negação de sua condição de conteúdo disciplinar. Discursos sobre identidades de gênero e sexualidade ocupam debates, temperam questões e produzem experiências contingentes da prática curricular. São discursos contidos em temas diversos, que mobilizam diferentes modos de existir, pensar, agir e estar tanto das/os alunas/os quanto das/as próprias/os docentes (RANNIERY, 2017).

São discursos, por outro lado, que também atravessam as estruturas políticas educacionais e que por ela são marcados com padrões e lógicas de controle disciplinar, de verticalização, de um apelo tecnicista e de uma responsabilização (accountability) típicos da “articulação entre os discursos neoliberais e neofuncionalistas”. São projetos de educação criados para se adaptarem às regras de um “mercado econômico global”, que, por sua vez, é “regido pelos interesses de controle, produção e consumo desse mercado” (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 7- 10)

A preocupação governamental com o controle do comportamento sexual da nação existe desde o período do Brasil República. Nas aulas de orientação/educação sexual, esses conhecimentos estavam associados ao campo da saúde e chegavam às escolas através de rígida vigilância. A proliferação das ONG, nos anos de 1990 e o considerável aumento do número de peças acadêmicas sobre o tema nos anos 2000, são considerados cruciais para uma

tentativa de descentralização desse controle e cooperam para o surgimento de um “novo regime de verdade sobre sexualidade ancorado nos direitos sexuais e reprodutivos como parte dos direitos humanos”. A própria Constituição de 1988 já inspirava iniciativas que levariam o país à assinatura de acordos internacionais nessa área. Discursos pela igualdade de gênero e diversidade sexual chegavam às políticas públicas de educação e levariam a ações como a instalação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Programa Brasil sem Homofobia. Nesse contexto, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, em 2004, que se amplia, em 2011, para SECADI, incorporando, a suas atribuições, a atenção para a Inclusão. Promoviam-se ações de apoio à elaboração de materiais didáticos e produções acadêmicas relacionados a questões étnico-raciais, gênero e orientação sexual. Investia-se no ingresso e permanência de mulheres, LGBT, quilombolas e indígenas em diferentes níveis e modalidades de ensino e havia uma atenção especial à formação docente (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018a). Por outro lado, a partir de 2010, observa-se a emergência de um discurso político-moral neoconservador que nos leva ao “intenso embate hegemônico que vivenciamos hoje sobre corpo, gênero e sexualidade nas políticas curriculares” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018b, p. 60-67).

Esse embate se torna aberto, com proporções e rumos indefinidos, mobiliza a opinião pública e agrupa demandas conservadoras e interesses de lideranças religiosas que se misturam aos interesses políticos. Um embate que inaugura categorias como a “ideologia de gênero”, que evidenciam ideias fantasiosas originadas nas determinações da Igreja Católica em defesa de uma “identidade feminina desde uma perspectiva essencialista” e contra o discurso feminista emergente sobre direitos sexuais e reprodutivos. A esse discurso aderem grupos evangélicos e movimentos como o Programa Escola Sem Partido, que ajudam a constituir uma frente que vem operando “na lógica dos fenômenos que a sociologia denomina de pânico morais”. Essa fusão de demandas conservadoras de cunho religioso com os interesses políticos, bem como a ampliação da bancada neopentecostal no Congresso Nacional, permite que seus representantes tomem o controle de comissões, como a de Direitos Humanos, e promovam ações voltadas ao controle das políticas públicas que distanciam os movimentos feminista e LGBT de suas pautas e conquistas. Acima de tudo, estariam tentando delimitar o Estado “como espaço masculino e heterossexual, portanto refratário às demandas de emancipação feminina e de expansão de direitos e cidadania àqueles e àquelas que consideram ameaçar sua concepção de mundo tradicional” (MISKOLCI, 2017, p. 727 - 743).

Projetos que defendem, sem qualquer pudor, “um modelo de escolarização centrado no ensino padronizado de conteúdos técnicos, definidos por um currículo vertical e produtivo

em relação ao mercado”. São projetos que mantêm a escola sob controle e sob uma dinâmica de responsabilização, que envolve, principalmente, as ações da gestão escolar e as práticas docentes, visando regular e inibir “a problematização de questões políticas, de gênero, de sexualidade e de pluralismo religioso no contexto escolar” (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 11). Essa é a fórmula usada pelos promotores dos discursos neoliberais e neofuncionalistas em busca de

eliminar os pontos de tensão, simplificar o sistema, reduzir custos, liberar investimentos para as finalidades estratégicas, facilitar o controle, aumentar a eficiência, fragilizar demandas sociais problemáticas e a intensificar a presença e a atuação de discursos religiosos e midiáticos fortemente articulados às lógicas do mercado econômico (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 11)

Os efeitos dessas verdadeiras manobras podem ser percebidos “em especial - mas não exclusivamente” em documentos de finalidade regulatória como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do projeto de Reforma do Ensino Médio (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 7- 11), que serão discutidos no próximo capítulo.

2.4.1 Outros efeitos: binarismos e apagamento de diferenças

Se as diferenças marcam as formas de agir, pensar e viver dos sujeitos, os currículos são constituídos por distintos eventos e variados sentidos, originários de processos de articulação entre personagens não menos heterogêneos e contraditórios. Dessa forma, se as subjetividades são constituídas historicamente junto com seus próprios marcadores sociais (classe, raça, geração, territorialidade, etc.), os currículos acabam por tornar-se, simultaneamente, local e efeito dessas construções. As escolas, assim, se abrem ao imprevisto e se formam, elas mesmas, pelas vidas que escapam de seus marcos regulatórios. Reescreve-se o currículo o tempo inteiro (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018b).

Currículos “pasteurizados”, por outro lado, ignoram as diferentes trilhas de constituição dos sujeitos. É através do currículo que ocorre o encontro entre as normatividades e as diferentes formas de existir (COSTA; LOPES, 2018). Não se pode, assim, aceitar-se uma ideia de neutralidade da escola na construção dos sujeitos. Sua representação, tampouco, pode ser reduzida a uma arena de lutas entre aqueles que perseguem ou são perseguidos por uma suposta ideia de moralidade. Ao se propor a espelhar uma sociedade heteronormativa e articuladora de um projeto de normalização dos corpos e, ao mesmo tempo, receber sujeitos com diferentes identidades de gênero em busca da oportunidade de existência

(reconhecimento) e elevação, é inevitável que a escola viva em eterno conflito. Por outro lado, ao compreender as escolas como parte integrante e essencial à formação dos modos de vida, palco de demandas das diversidades, currículos se transformam em chaves sobre as formas de habitar o mundo e possibilitam a existência social de corpos com pouco horizonte de expectativa (RANNIERY, 2017).

A quase exclusão do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE) e, dessa forma, do currículo, não significa a restrição dessa temática e a da sexualidade ao ambiente familiar como pleiteiam os (neo)conservadores. Tampouco significa sua exclusão da vida de alunos e alunas que acabam por trazê-las, de alguma forma, de volta à escola (SOUZA; COSTA, 2019). Em nossa investigação, com as/os estudantes de Serra Talhada, mesmo deixando que esses temas fluíssem espontaneamente, percebemos que os discursos sempre apontavam na direção dessas temáticas. Nesses enunciados, eram nítidas as dúvidas e imprecisões, junto com os medos, desejos e fantasias se mostraram transparentes sobre relacionamentos afetivos, sobre o machismo, sobre a violência de gênero e sobre a heteronormatividade.

A construção discursiva de categorias binárias como masculino e feminino, por exemplo, foi explorada em nossas oficinas didáticas (entrevistas coletivas), buscando entender as possibilidades de processos, tanto de construção discursiva, como de atravessamento, intersecção, tradução e hibridação desses e de outros discursos. Para tal, essas categorias do masculino e do feminino foram adjetivadas e desmembradas em subcategorias que remetiam a posições do sujeito mais próximas de um cenário familiar e representativo, como a da *mulher/homem sertaneja/o*, da *mulher/homem cangaceira/o* e da *mulher/homem nordestina/o*. Em uma das atividades, as/os estudantes deveriam reagir oralmente a frases exibidas que faziam menção à influência simbólica das/os cangaceiras/os sobre o jeito de ser das/os jovens na atualidade. Observamos que as frases que suscitavam uma suposta condição de superioridade do feminino sobre o masculino causavam reações mais entusiasmadas do que às que invertiam essa condição. Dessa forma, percebemos uma tentativa de fuga ao senso comum heteronormativo, que nos levou a perceber que a referência de performatividade da “mulher resistente e corajosa” de Maria Bonita, se sobrepunha, no imaginário da/os estudantes, ao padrão dos “cabras machos” sertanejos.

Por outro lado, percebemos que a construção discursiva de tais categorias torna-se uma barreira que alunas e alunos do nível médio não conseguem superar. Mesmo nos casos de tentativa de fuga ao senso comum, em que se percebia a busca da desconstrução da imagem discursiva do “cabra macho” nordestino/sertanejo, não havia a ruptura com o padrão

heteronormativo do binômio masculino/feminino. Em vários momentos, percebemos que o que poderia significar uma ideia de transgressão para as/os estudantes se resumia a uma sugestão de *inversão* de poderes, em que o feminino se sobrepunha ao masculino, mas que mantinha intacta a hegemonia dessas categorias pré-estabelecidas. Ainda nesse sentido, observamos haver maior frequência desse ideal de inversão de poderes por parte das estudantes identificadas como do gênero feminino. Em algumas atividades, inclusive, percebemos que as alunas tomavam para si as situações que lhes eram propostas, expondo opiniões que podem ser entendidas mais como um desejo do que gostariam de experimentar.

Símbolos e códigos de um controle sobre os corpos e as condutas estão presentes na escola, sendo incorporados e corporificados pelos alunos, delimitando o que se pode/deve ou não fazer. Desenvolve-se, assim, um processo sutil, que já prevê as reações e possíveis resistências, e que se encarrega de construir um “delineamento de identidades” que acaba por ser aceito como “o normal”, ou “natural”. Nesse sentido, diferenças são fixadas e desigualdades são construídas. Com base nelas se aprenderia a aceitar o tratamento também desigual e, assim, fabricar-se-iam sujeitos, identidades e processos de subjetivação que produzem e reproduzem os interesses sociopolíticos dominantes. A instituição de um “capital sexual” torna a escola mais afinada com as representações de desvios, patologias, anomalias e outras pechas socialmente impostas à homossexualidade do que com as formas de reconhecimento e aceitação da diversidade sexual (BRITZMANN, 1996; LOURO, 1997).

Tudo isso nos mostra o quanto “o cenário escolar é e tem sido um dos espaços privilegiados de construção, reprodução e controle, tensionamento e deslocamento dos modelos dominantes de gênero e sexualidade” (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 7). E é por intermédio do currículo que a escola, organiza o trabalho pedagógico, difunde normas, práticas e valores, mas apresenta-se, também, como “um espaço de contestação onde jovens marginalizados manifestam sua resistência aos sentidos culturais dominantes”. Logicamente que não se pode fazer o que quiser na escola: “há regras e procedimentos que precisam ser entendidos e construídos por aqueles que a frequentam”. Mas, como ambiente de interação, é um local em que se aprende a ser inserir num ambiente normatizado e, ao mesmo tempo, a negociar essas próprias regras: “é ser participante dessa negociação ao mesmo tempo que se é submetido às normas que ela vai produzindo” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 165).

Sem dúvida, a consequência da pouca evidência do gênero e da sexualidade do currículo vai muito além da suposta ameaça da “doutrinação” ou imposição de uma determinada identidade sexual como dizem temer aqueles que pregam a existência da “ideologia de gênero”. O Brasil continua a ser um dos países a liderar o ranking de crimes e

violência de gênero (PERES; SOARES; DIAS, 2018)⁸ e um país que ainda apresenta altas taxas de gravidez na adolescência⁹ e de óbito materno causado por abortos ilegais ou inseguros (CARDOSO; VIEIRA; SARACENI, 2020).

E se o discurso do preceito religioso atua no currículo ajudando a fortalecer um padrão de controle moral, o condicionamento das ações docentes e o apagamento das diferenças de gênero e de formas de viver a sexualidade, cabe-nos trazer o próprio conhecimento sobre religião ao debate a respeito do que se apaga. Dessa vez, a ocultação não se dá em forma de censura, mas em nome de algo que se exclusiviza, que se transveste de neutralidade (ou, no caso, laicidade) para operar como inibidor das diferenças. Ação não menos hegemônica, não menos universalista e limitadora de uma forma mais democrática de fazer educação.

2.5 POLÍTICAS DO CURRÍCULO SOB A LUZ DA RELIGIOSIDADE

Tomemos qualquer texto que fale dos primórdios da educação em nosso país e dificilmente não nos depararemos com a narrativa da presença da religião cristã, quer seja em sua constituição ou em sua prática¹⁰. Por outro lado, declara-se que “o tema do ensino religioso no currículo escolar, especialmente na escola pública, tem suscitado numerosas polêmicas” (BURITY, 2014, p. 214). Aqui se fala em um debate no qual se opõem aqueles que defendem a legitimidade do ensino religioso nas instituições escolares e aqueles que negam tal legitimidade. Enquanto o primeiro grupo se baseia no argumento da importância da formação espiritual, moral e ética do cidadão, alegando um suposto caráter religioso próprio de brasileiras e brasileiros, os que defendem a uma educação laica se apegam à defesa do princípio constitucional da separação entre Estado e religião. Para esse grupo, os debates políticos e as decisões de governo devem se isentar das crenças e valores de grupos religiosos específicos (OLIVEIRA, 2014, p. 43).

Esse último, é um argumento que se baseia nos “ideais liberais e republicanos clássicos”, nos quais “a emergência de atores e valores religiosos nos espaços e debates

⁸ Outras fontes: i) Mapa da Violência Contra a Mulher 2018: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf> ; ii) Perfil das notificações de violências em lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais registradas no Sistema de Informação de Agravos de Notificação, Brasil, 2015 a 2017: <https://www.scielosp.org/pdf/rbepid/2020.v23suppl1/e200006.SUPL.1/pt> ; iii) TMM Annual Report 2016: <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf>

⁹ Segundo a Associação Médica Brasileira (2019): <https://amb.org.br/noticias/gravidez-na-adolescencia/>

¹⁰ Podemos aqui citar, a título de exemplo: i) SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013; ii) ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012; iii) MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 200.

públicos representa um retrocesso e uma ameaça à convivência social civilizada entre os cidadãos”. Para essa vertente, os discursos dos agentes e das demandas religiosas e sua interferência sobre os processos políticos são considerados irracionais e particularistas e devem estar restritos ao foro privado. Educação pública e currículo, nesse sentido, devem refletir e reafirmar os valores de uma “racionalidade universal” imune a tais influências. A lógica dessa perspectiva “torna-se cada vez mais difícil de ser sustentada”, pois atrela uma ideia de neutralidade e de universalidade praticamente inconcebível para os países globalizados. Afinal, o que mais se observa, especialmente em territórios ocidentais, é, não apenas a revitalização/intensificação, mas o surgimento de novas dinâmicas de grupos religiosos. O fator religioso, assim, “continua a ocupar um lugar relevante e a exercer significativa influência nos debates públicos, mesmo em algumas das sociedades consideradas mais modernas e secularizadas” (OLIVEIRA, 2012).

Em nosso país, ainda que o pleito pelo ensino laico seja bastante proeminente, ele não se mostra suficiente diante tanto da Constituição Federal de 1988, quanto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, LDBEN, 1996), que determinam a oferta de ensino religioso em escolas públicas de ensino fundamental. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) é um dos dispositivos que fundamenta as diretrizes do Currículo de Pernambuco de 2021. Em sua “Área do Ensino Religioso” (p. 437–459), essa base estabelece os objetivos que o ensino religioso deve atender. O primeiro desses objetivos diz que os conhecimentos religiosos devem proporcionar “a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos”. Os demais objetivos seguem esse discurso enunciado significantes como “direito à liberdade de consciência e de crença”, “respeito à liberdade de concepções” e “pluralismo de ideias”. Mais adiante, esclarece que “cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (p.436).

Apesar do esforço do texto em destacar tais categorias, todos esses significantes tornam-se “vazios” – não por deixarem de conter significados, mas, ao contrário, por permitirem a proliferação de diferentes sentidos que possam ocupá-los – por conta da ausência de completude das identidades, uma vez que elas são relacionais e discursivas (LACLAU; MOUFFE, 2015a). Afinal, de que objetivamente se está falando quando se fala em tradições e culturas religiosas? São previstas aqui todas as expressões de crença existentes? Tratam-se apenas daquelas conhecidas pelas professoras e pelas/os alunas/os? Contrastam-se aquelas que lhes são familiares com as desconhecidas? Afinal, se analisarmos esse discurso interdisciplinarmente, percebemos que esta mesma BNCC (2018) faz menções à religião

cristã quando trata das “formas de organização social e cultural” (p. 420) do Humanismo e Renascimento (p. 422), mas deixa as citações sobre povos indígenas e africanos (por exemplo) restritos a questões referentes à construções étnicas e culturais e distantes de qualquer referência religiosa.

Essa obliteração, entretanto, associada ainda à fragilidade de estratégias de abordagem a temas e questões relativas às religiões nos documentos curriculares oficiais, não inviabiliza ações e práticas docentes nem tampouco implicam na ausência dessas questões no cotidiano escolar e curricular (OLIVEIRA, 2012). A presença dos discursos religiosos está refletida nos sistemas de crenças e valores tanto de estudantes quanto de docentes e gestores/as da educação. Ainda que “negados, silenciados ou inconscientes”, são discursos que influenciam e ajudam a formar o dia-a-dia da escola. Por outro lado, mesmo diante da inegabilidade dessa influência, percebe-se ainda um pudor (ou, no mínimo, uma grande esquivia) em relação a um debate mais amplo quanto a essa presença dos discursos religiosos na educação/políticas do currículo. O que se coloca, de um lado, como um tabu, assume, por outro, um padrão de negação que acaba por contribuir para uma falta de aprofundamento quanto à “vivência e a reflexão democrática sobre a pluralidade cultural/religiosa” em nossa educação. Esse pudor (ou tabu) é perceptível no próprio ambiente acadêmico e se estende, em ausência, na própria formação inicial e continuada, tanto de pedagogos quanto de professores licenciados. Ou seja, é um tema não apenas ausente do currículo, mas também das sistematizações e problematização dos próprios cursos de formação docente (OLIVEIRA, 2012).

Em paralelo, Burity, em seu texto de 2014, bem observa que há uma característica típica dos debates intelectuais e dos documentos oficiais em geral de destacar certa preocupação com a pluralidade. Para ele, entretanto, essa preocupação não se desprende, em si, da ideia de incorporação de uma hierarquia de saberes, na qual aqueles conhecimentos que são estabelecidos como “subalternos” possam ser cooptados e acomodados “ao filão hegemônico do discurso educacional”. Nesse sentido, “a pretensão de compatibilidade entre saberes e práticas” se constituiriam no desafio de driblar “lacunas e passos em falso” para que se cumpram as demandas das relações de respeito entre as tradições e culturas religiosas. Afinal, elas se encontrariam desde já desniveladas pela fragilidade da relação entre epistemologia e ética, o que levaria ao comprometimento de uma forma “consistente e efetiva” de construir saberes (BURITY, 2014, p. 212-213).

Essa construção da subalternidade de conhecimentos referentes a tradições religiosas se encontra espelhada, inclusive, nos tantos casos de crimes de intolerância em nosso país. Pesquisa recente relata, por exemplo, que a Secretaria Nacional de Direitos Humanos do

Brasil chegou a registrar 697 denúncias de violações de direitos entre os anos de 2011 e 2015. Destas, 32% ocorreram contra muçulmanos e 30% contra candomblecistas (ALBUQUERQUE, 2020, p. 02).

Em nossa pesquisa, a fala de estudantes, professoras/es e gestoras/es com relação a suas identidades religiosas ou sistema de crença foi totalmente espontânea. Ao longo das entrevistas e atividades, alguns disseram crer em Deus independentemente de uma religião específica, mas a grande maioria se revelou cristã. Dentre esses, percebemos que os que se identificavam como evangélicos ou crentes eram os que mais demonstravam um sentimento de pertencimento a sua identidade religiosa, como se fizessem questão de revelá-la.

Em determinada atividade com as/os estudantes, lhes foram apresentadas imagens referentes à história/cultura local e a representações discursivamente típicas do Nordeste. Em um dos conjuntos, havia fotos e ilustrações que aludiam a diferentes símbolos e personagens religiosos. Solicitou-se aos estudantes que escolhessem imagens com que mais se identificavam e justificassem suas escolhas. Uma das ilustrações mais escolhida foi a que representava a figura do Padre Cícero. As justificativas apresentadas por sua preferência versavam, na maioria, ao fato de ser uma imagem “bem conhecida” e que “representava a fé do povo nordestino” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS, 2019). Dentre as imagens, havia uma que representava um monge budista e uma que fazia menção aos Orixás e ao Candomblé. A do monge budista foi escolhida uma vez apenas e a dos Orixás, apesar de atrair a atenção dos estudantes, não foi pega em qualquer das oficinas. Ao questionar o porquê da suposta rejeição, os estudantes alegaram não ter familiaridade com tais símbolos.

Até o final dos anos de 1800, o catolicismo era a única expressão religiosa reconhecida e legitimada em nosso país. Sua herança deixou marcas profundas no imaginário cultural, social e político, fazendo com que outras expressões de fé, mesmo que de identidade próxima, como o protestantismo e o judaísmo, fossem vistas como “perigosas heresias antipatrióticas”. As crenças religiosas de escravos e indígenas, então, eram consideradas pagãs e “típicas de povos não civilizados”. Somente com a Constituição do Império, de 1824, é que se instituiu, no Brasil, um discurso baseado no princípio formal da “tolerância religiosa”. Mesmo assim, essa configuração hegemônica do cristianismo católico atravessa o século XIX e, até pelo menos a metade do século XX, as religiões de matriz africana, indígena, espírita e pentecostal ainda eram vistas de forma estereotipada e “tratadas com significativa desconfiança” (OLIVEIRA, 2014, p. 49-54).

Os reflexos dessa cena histórica de diferenças chegam hoje à escola com a força de uma ampla articulação cristã, mas não se nega seu embate com os discursos secularistas. É

um confronto que se expande frente a uma “minoritização religiosa” de anos recentes, marcada tanto pelo aumento quantitativo da população pentecostal e suas conquistas políticas, quanto pelo reconhecimento oficial das religiões de matriz africana. Por outro lado, ainda que ganhem o espaço público, os discursos dessa tolerância religiosa continuam a apresentar fragilidades diante de uma lógica que teima em imputar um estigma de subalternidade a essas manifestações. E, ainda que com grande apelo de popularidade, o pentecostalismo também continua a ser visto com reservas pelas políticas do currículo. As religiões afro-brasileiras, embora admitidas no discurso das políticas educacionais, continuam a ser alvo de preconceito, discriminação e rejeição, “a despeito dos marcos gerais da política curricular e da legislação antirracista vigentes” (BURITY, 2014, p. 214-216).

Durante as entrevistas coletivas das oficinas didáticas, ao indagarmos as/os estudantes sobre a existência de terreiros ou centros de Candomblé e de Umbanda em seus bairros ou cidades, alguns disseram saber que eles existiam, mas a maioria revelou ter apenas “ouvido falar” sobre eles. Questionadas/os se frequentavam ou já haviam pelo menos estado em algum deles, poucas/os disseram já haver estado “uma ou duas vezes” e alguns apenas revelaram conhecer alguém que participava das celebrações nesses locais. A maioria, entretanto, demonstrou verdadeiro repúdio à ideia de estar em um local “desse tipo”, alegando terem “medo dessas coisas”, ou pela presença nesses locais ir de encontro aos preceitos de suas religiões cristãs: “é proibido”, disseram. Por outro lado (e aqui somam-se também o relato de algumas professoras e professores), muitos disseram conhecer pessoas que frequentavam locais típicos de manifestações da Umbanda e/ou do Candomblé, mas que “se faziam de católico ou de protestante” para disfarçar suas crenças e evitar discriminações e perseguições.

É fato que o crescimento da população evangélica fez com que a hegemonia do discurso católico se deslocasse e que o campo religioso passasse a ser mais plural em nosso país. Por outro lado, também é fato que o crescimento dessa população tenha contribuído para um cenário de maior discriminação a outros grupos religiosos e, em particular, aos das religiões de matriz africana. Nas políticas do currículo, é notória a articulação de católicos e protestantes em prol de uma educação religiosa com padrões estritamente cristãos ou mesmo confessionais. É uma aliança que se compõe a despeito do debate sobre a legitimidade do ensino religioso nas escolas de nosso país e que ajuda a manter o imaginário de uma referência religiosa cristã historicamente construída.

É um cenário em que a comunidade escolar se mantém convivendo (“bem ou mal”) com as diversidades de crenças, com a tendência de professores e professoras espelharem suas próprias concepções religiosas em suas práticas de sala de aula e, assim, muitas vezes não se

preocuparem em fazer com que esses conhecimentos dialoguem com as demais ciências e com a própria pedagogia. Esquece-se, assim, que “a linguagem e os discursos religiosos contemporâneos não são estáticos” e que muito menos são uma exclusividade de determinado grupo religioso em particular (OLIVEIRA, 2014, p. 44 e 57).

Oliveira (2012) também nos chama a atenção para o fato de que a dinâmica de emergência de novos movimentos e discursos religiosos faz evidente os efeitos da intensa pluralização desse campo em nosso país e traz consideráveis repercussões para o campo das políticas do currículo. Essa proliferação de discursos interpela e atravessa não apenas educandas/os e educadoras/es, mas, também, “os próprios modelos de estudante, profissional, cidadão e ser humano que se projetam nas práticas curriculares”. É uma pluralização que vai de encontro àqueles argumentos em prol de uma postura neutra e universal, já citados, e que evidencia a necessidade de reconhecimento e atenção àquelas identidades particulares geralmente renegados, excluídas ou secundarizadas. Por outro lado, é uma pluralização que aproxima e (re)articula elementos dos discursos religiosos com os da política partidária, da mídia, das instituições culturais, do mercado e dos sistemas jurídico e legislativo, dentre outros, capazes de gerar controvérsia “por representarem uma contaminação ou uma interferência da religião em outras áreas”. O argumento, entretanto, de que as instituições religiosas tradicionais “sempre mantiveram relações com o espaço público e com os outros sistemas sociais”, nos faz perceber que as causas desse estranhamento e inquietação, podem ser outras e não estarem, necessariamente, relacionadas ao discurso religioso:

Isso não significa que essas identidades, discursos e práticas não representem ou não possam representar formas conservadoras, opressivas ou mesmo violentas de relação com o espaço público e os sujeitos sociais. Significa somente que este sentido não está dado *a priori*, e que sua atuação não pode ser deslegitimada, simplesmente, em nome de uma defesa do progresso civilizatório ou da ordem secular moderna (OLIVEIRA, 2012, p. 09)

Dessa forma, defender uma educação plural não significa apenas incorporar ao currículo “os saberes subalternos, subordinados e desqualificados pela colonialidade do poder e do saber”. É preciso que se reconheçam e se respeitem as diferentes formas de existir, admitindo a própria diferença como uma característica de toda identidade:

A tematização da identidade, cultura e “contribuição” religiosa ou etnocultural à experiência nacional ou popular num regime que não dá voz aos sujeitos, desconhece seus modos de vida, a complexidade das histórias locais e de sua glocalização (colonial ou anticolonial), e a reflexividade dos atores subalternos numa sociedade plural e complexa (na qual suas identidades se definem relacionalmente e em contextos assimétricos de poder) é, portanto,

uma injunção eticopolítica aos discursos descoloniais e pluralistas (BURITY, 2014, p. 217).

É nesse sentido que se argumenta que relegar as práticas das religiões de matriz africana a uma suposta condição de inferioridade ou marginalidade, por não se enquadrarem nos ideais cristãos, reforça o discurso etnocêntrico, europeu, ocidental e colonialista (ALBUQUERQUE, 2020, p. 14). Esse é um discurso que se fixa não mais a uma questão religiosa apenas. A lógica de perseguição, discriminação e abjeção se desenvolve pela própria categorização de um determinado grupo racial que, em paralelo, se estende a um determinado lugar de origem. A sobreposição hierárquica dos discursos da religião cristã às demais expressões de fé, nas políticas do currículo, mesmo que silenciosa, é uma forma de apagar diferenças e negar conhecimentos e problematizações com potencial de coibir (ou, pelo menos, reduzir) discriminações e preconceitos. Esse é um apagamento que gera consequências ainda maiores quando as próprias referências às diferenças étnicas e de pertencimento regional também não encontram lugar nas discussões das políticas do currículo e dão lugar a outros conteúdos. É sobre esse preterimento que trata nossa próxima seção.

2.6 REPRESENTAÇÕES DE RAÇA E REGIONALIDADE DENTRO E FORA DO CURRÍCULO

A sobreposição de um determinado discurso em detrimento de outro, como observado no caso da educação religiosa, se dá em um âmbito relacional hegemônico. É nesse sistema de relações que emergem as identidades diferenciais, como é o caso da identidade racial. Essa é uma identidade que expressa para os sujeitos as características sociais de suas relações de poder como configurações biológicas e propriedades naturais. Ao mesmo tempo, para constituir-se como identidade, é preciso que sua emergência se dê em um processo de exclusão (subversão), pois só assim ela adquirirá o caráter representativo de uma determinada particularidade. Quando, por outro lado, essa particularidade assume contingentemente a função de representar o universal, entende-se que ela estará ocupando um papel hegemônico em um sistema de diferenças:

É o caso do homem branco, a partir do qual as outras identidades só conseguem se definir como minorias, diferenças, particulares. O regime racista no Brasil se caracteriza por uma invisibilidade do “branco” como raça, pois cumpre o papel do particular cuja particularidade é subvertida por sua função de representar o universal: a Hegemonia Branca. A invisibilidade do “branco”, como raça, contudo, não se deve à sua negação, mas, ao contrário, a

uma super afirmação que faz dele o pressuposto de todo discurso, sujeito universal. (...) As relações raciais perdem, assim, o seu caráter relacional e passam a ser caracterizadas como o “problema do negro” (SALES JÚNIOR, 2006, p. 56)

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é garantido, em nosso país, pela Lei Federal 10.639/03 (ampliada pela Lei 11.645/08). Sua promulgação, conquista de movimentos sociais, se apoiava em um discurso que enunciava a garantia da diminuição das desigualdades relacionadas ao racismo, ao preconceito e à discriminação que historicamente se instauraram em nosso país. A despeito do ânimo desse dispositivo, pesquisas recentes relatam que há ainda grandes carências em sua efetivação (SANTIAGO; SOUZA, 2019). Observam-se lacunas na prática docente, como o próprio desconhecimento da lei pelos professores e professoras (OLIVEIRA; GUIMARÃES; SOUZA, 2019) e persistem as tensões e inquietações em sua implementação por conta de a formação docente ainda estar atrelada a “uma perspectiva teórica marcada e hegemonizada por um currículo monocultural e eurocêntrico” (OLIVEIRA; MOREIRA, 2017, p. 10).

No Currículo de Pernambuco (2021), a exemplo do que se apaga em termos de diversidade sexual e religiosa, conceitos de raça e etnia se mostram como categorias meramente descritivas. Significantes como “combate ao racismo” e “ações contra o preconceito” ganham tons de um apelo à/ao docente, que não é (in)formada/o quanto à maneira de agir e coibir tais ataques. Na oitiva de professoras/es e alunas/os, durante nossa investigação, foram frequentes as narrativas de violências e casos de bullying provocados por particularidades da raça e da negritude. Em uma das escolas do semiárido, por exemplo, uma das professoras chegou a nos confidenciar seu pudor de se identificar como pertencente a uma etnia indígena perante as/os estudantes por temer algum tipo de “tratamento diferenciado”.

Para Sales Júnior (2006), “identidades raciais são identidades diferenciais, isto é, são o que são por meio de suas diferenças umas em relação às outras”. Sua afirmativa se apoia na teoria pós-estruturalista de Ernesto Laclau, que atribui a dependência de todas as identidades ao sistema diferencial. Sem que se relacionem a esse sistema, ou sem que consigam estabelecer seus limites autonomamente, nenhuma identidade atinge sua constituição (LACLAU, 2011 apud SALES JÚNIOR, 2006, p. 55). E ainda mencionando a Teoria do Discurso de Laclau, Sales Júnior (2006) nos lembra que as identidades só se estabilizam (fixam) dentro de um sistema fechado. Entretanto, como possuem uma característica relacional, as identidades se transformam de acordo com as novas realidades contextuais (novas relações de exterioridade). Essa característica de não fixidez das identidades é o que gera a diversidade e a “pluralidade de significados associados de modo instável a um

significante” (no caso em destaque, a cor da pele). Não se trata, assim, de uma mera ambiguidade de significado, mas da própria variedade e instabilidade que o contexto apresenta em relação ao significante. Trata-se, assim, de uma questão de “ambiguidade e equivocidade”, não de uma simples polissemia ou pluralidade de significados (SALES JÚNIOR, 2006, p. 212).

Dessa forma, para Sales Junior (2006), graduações da cor da pele – “proposições como ‘mais negro’, ‘menos negro’ ou ‘negro de verdade’ (como se existissem ‘pessoas mais ou menos verdadeiramente negras’)” – povoariam o cotidiano dos discursos raciais de forma diferente, por exemplo, dos da lógica de classe, em que se nega uma determinada classe em função de outra (“o que não é verdadeiro é necessariamente falso”). Para ele,

na lógica da cor, ao dizer branco eu implico, certamente, não-preto, mas ao dizer não-preto eu não implico nada, ou melhor, deixo aberta uma pluralidade de cores possíveis. Há graus diversos de identidade (objetividade) ou de modos de existência e a diversidade destes graus é estabelecida pela forma como os corpos se relacionam entre si. Predicados como “preto” e “branco” não são mutuamente exclusivos, não podem ser completamente enquadrados com base na lógica do terceiro excluído, mas requerem uma lógica intuicionista, e por último, uma lógica vaga (SALES JÚNIOR, 2006, p. 212).

Em nossa pesquisa, tomando como base os conceitos de etnia como um sentimento de lugar e de raça como uma categoria discursiva que denota diferentes sistemas de representação e práticas sociais (HALL, 2005, p. 62), tentamos ampliar a discussão e somar, à categoria do racismo (discriminação pela raça), o preconceito a outras formas de existência e a locais de origem. Foi dessa forma que chegamos à análise do que, neste trabalho, chamamos de regionalidade, de pertencimento regional ou ainda, de forma mais ampla, sentimento de pertencimento racial/regional. Esses significantes, na verdade, tentam traduzir os discursos de orgulho e de preconceito enunciados pelos membros da comunidade escolar quanto ao fato de serem identificados como nordestinas/os e (em alguns dos casos) sertanejos.

Cabe-nos também observar que aqui trataremos o discurso da *origem* não como algo referente ao local de nascimento apenas. Entendemos que os discursos de segregação ou de distinção abrangem também o lugar no qual se reside, tal como uma condição assumida, ou como uma escolha realizada pelo indivíduo (mesmo que outros fatores o tenham levado a tal). Dessa forma, como a totalidade das/os discentes e docentes entrevistadas/os mora hoje em Pernambuco, se incluem aqui, mesmo que temporariamente, na categoria identitária de nordestinas/os.

Se o apagamento da história/cultura local foi um dos catalisadores do presente estudo, nos toca o compromisso ainda maior de apontá-lo como um fator de destaque em termos de processos de subjetivação. Vimos já que a ambiguidade e possibilidade de deslocamento são condições típicas do sujeito. Vimos, também, que esse sujeito é constituído a partir do que se entende por sua “negatividade”, ou seja, pelo que lhe falta. A eterna busca desse complemento de si o leva a experimentar diferentes posições e tentar fixar a si uma identidade positiva (imagem ideal discursiva e exteriormente construída). Tal fixação, entretanto, será provisória, pois “atos de identificação contínua” farão com que esse sentimento de falta/necessidade de completude se renove. Dessa forma, práticas de consumo, posições políticas e ideológicas realimentam os processos de identificação e dão origem aos desejos, aos medos e às fantasias. A lógica da fantasia, então, está composta pela relação da busca da completude ante aquilo que foge eternamente ao sujeito. Por outro lado, é essa configuração que organiza sua própria dimensão afetiva e permite que ele a transgrida ao almejar algo que está para além do que seu horizonte de completude estabelece (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008, p. 261-262).

Assim, estudantes e professoras/es identificam-se (ou não) com sua condição de nordestinas/os, aceitam ou rejeitam serem chamados de periféricos ou sertanejos, bem como assumem para si ou recusam determinadas posições/configurações de gênero/sexualidade e de religiosidade. Por outro lado, já vimos que as identidades são construídas relacional e discursivamente e que suas fixações em sistemas de diferenciação ocorrem de forma hegemônica. O que chamamos, então, de *nordestina/o*, *negra/o*, *evangélica/o*, *homem* e *estudante*, por exemplo, são categorias que se inauguram previamente em relação ao sujeito. São tentativas de fixação e de controle sobre aquilo que tais categorizações representam.

Conforme Laclau (2000b, p. 57), “o processo de nominação não está contorcido por qualquer limite conceitual a priori, é ele que determinará de forma retroativa o que precisamente se nomeia”. Por outro lado, ainda se servindo dos argumentos desse autor pós-estruturalista, observa-se que a ausência que constitui o sujeito é a mesma que não permite que as estruturas se suturem. Afinal, as estruturas não são formadas por posições ou categorias em que os sujeitos simplesmente se “encaixam”, mas pelas próprias tentativas do sujeito de preencher seus espaços em busca de seu ambíguo ideal de completude (LACLAU, 2000a).

Em entrevistas coletivas e através de enquetes, estudantes do semiárido pernambucano narraram, em ampla maioria, um sentimento de “orgulho” por pertencerem às “tradições sertanejas”, a despeito das demonstrações de preconceito e discriminação que dizem saber existir. Em seus depoimentos, revelaram já haver ouvido ou lido denotações negativas sobre o

sertão e sobre o Nordeste, inclusive de autoridades políticas com cargos de ampla representatividade. Esses discursos, que afirmam o sertão como um lugar distante, precário e sem oportunidades de sobrevivência ou desenvolvimento pessoal, são sistematicamente rejeitados pela grande maioria dessas/es alunas/os. Por outro lado, essas/es mesmas/os alunos também reiteram discursos discriminatórios, quando rejeitam a ideia de morar na capital, ou em uma cidade denominada “grande”, por entendê-la como um lugar inseguro, violento e saturado em termos de oportunidades de emprego e educação. O discurso das/os estudantes de Serra Talhada, quanto à rejeição da ideia de morarem em outras cidades a despeito dos enunciados que depreciam esse seu local de origem/residência, nos remete às falas das/os estudantes que foram ouvidos em nossa pesquisa de 2017 (MOREIRA, 2017). Naquela investigação, alunas e alunos do ensino médio, que moravam em bairros considerados periféricos da região metropolitana do Recife, também afirmavam não ter a pretensão de deixarem seus locais de residência. Algumas ainda cogitavam fazê-lo de forma temporária, em busca de maiores oportunidades de estudo ou trabalho, mas na condição de retornarem a seus bairros de origem e lá se fixarem até o final da vida. Declararam isso a despeito da forma preconceituosa que disseram que suas comunidades eram retratadas pelas mídias: como locais violentos e inseguros para a parcela da população considerada como “jovem”.

Aparentemente, a falta de debates e da problematização, na escola, quanto à política das diferenças leva indivíduos a projetarem ideias estereotipadas e a criarem lógicas a partir de discursos preconceituosos que tentam fixar uma identidade valorativa a categorias e a sentidos em disputa. Para Santos, Santiago e Silva (2020), a escola seria um local “ideal para o tratamento de questões sobre as diferenças”, uma vez que lá elas se revelam múltiplas. Em sua opinião, esse seria também o local de um debate contínuo, que possibilitaria a aprendizagem em prol de um convívio respeitoso e democrático (SANTOS; SANTIAGO; SILVA, 2020, p. 14). Assim, mesmo entendendo que a escola não se constitui como o único lugar de informação, observar o quanto ela se afasta do conhecimento, da compreensão e do respeito às diferenças e formas diversas de existência, é perceber o abismo que se cria entre ela e o público a que se destina.

O debate intercultural, que foge dos limites liberais de ação, se estabelece entre diferentes grupos sociais e culturais como uma forma de negociação em um contexto de poder assimétrico. Educar, em uma perspectiva intercultural que vise a ampliação da participação de diferentes grupos estudantis, é levar em conta essa articulação pelo “desenvolvimento de valores pluralistas” e pela “valorização das culturas das minorias”. Vimos, anteriormente, que o reconhecimento e o questionamento das expressões de discriminação e segregação que

pairam na sociedade apenas, não são sinônimos da garantia de uma contestação e/ou do combate ao que se naturaliza como preconceito ou estereótipo. Incorporar essa contestação às práticas do dia-a-dia escolar através da interculturalidade institui uma dinâmica efetiva “que propicia a experiência da interação em todos os momentos do currículo”. Para isso, “toda a universalidade pressuposta na ação educativa tem que ser desestabilizada com o questionamento do caráter monocultural da escola e das escolhas curriculares”. Esse questionamento, por outro lado, não dispensa a ideia de algo que seja “comum a todos”, mas que integre as diferenças dialeticamente: “o comum como direito de todos à educação precisa ser reconstruído de modo a que todas as culturas sejam capazes de se reconhecer”. Assim, se entende que só a partir do reconhecimento e da valorização das culturas particulares (aqui expandindo a fala para as representações de uma cultura local) é que a educação deixará de ampliar as desigualdades e as discriminações e poderá se tornar, verdadeiramente, um direito universal (LOPES; MACEDO, 2011, p. 192 – 194).

Apagamentos, como o das referências da história/cultura local, silenciamentos, como o de uma pluralidade religiosa e reduções de conteúdos, como o do gênero e da sexualidade, constituem-se elementos dos processos de subjetivação e identificação das/dos estudantes e podem ser percebidos como sintomas de uma centralização/tentativa de universalização do currículo. Essa disputa pela universalização/categorização das relações, entretanto, é algo que vai de encontro ao polimorfismo social, cuja ideia de essência nunca consegue ser totalmente preenchida. Por outro lado, compreendendo as identidades como relacionais, temporais e instáveis, é possível perceber o social em constante tentativa de articulação e constituição de seu próprio objeto. O sujeito, assim, tanto *está sendo sempre* quanto *é sempre-já* afetado por essa variedade de cores, formas e sotaques, quanto pela ambiguidade, provisoriidade e incompletude em sua construção identitária (LACLAU; MOUFFE, 2015a – grifos nossos).

O estudo sobre a criação de categorias universais em torno de referências de gênero, sexualidade, religiosidade e pertencimento racial/regional será retomado um pouco mais adiante. Nessa retomada, continuaremos a observar o quanto as disputas por sentido acabam por favorecer fixações precárias que extrapolam as intenções de nomear e se expandem por outras categorias também em disputa. Com isso, e retomando nosso objetivo central de observar os efeitos das relações entre as políticas de currículo, os discursos e práticas pedagógicas contextuais e os processos de subjetivação das/os estudantes dentro do ambiente espaçotemporal que circunda tais relações, colocaremos também em evidência a disputa de sentidos em torno da construção do significante “juventude(s)” e, mais particularmente, ao que se denomina “juventude rural”. Antes, entretanto, cabe-nos descrever brevemente o

contexto de produção de nossa investigação e os caminhos metodológicos que viabilizaram nossas análises.

3 CAMINHOS, TRILHAS E SENDAS (SOMBRAS E LUZES DE UM TERREIRO ILUMINADO)

A sistematização de princípios e a busca de procedimentos para produção e análise de dados embasada na teoria pós-estruturalista do discurso vem gerando resultados significativos para as ciências sociais e, principalmente, para o campo da pesquisa educacional. Através dela, não apenas se atinge uma maior compreensão da complexidade dos processos lógicos de diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas, mas também se compreendem os discursos que articulam os sentidos dessas próprias lógicas, revelando suas gramáticas em torno de uma tendência voltada predominantemente à disputa hegemônica. Ao rejeitar a possibilidade de um conhecimento formado a partir de uma realidade extradiscursiva, a teoria pós-estruturalista do discurso afirma o caráter sempre já discursivo da realidade que se investiga, trazendo à tona sua contextualização e analisando os elementos simbólicos, políticos e linguísticos que caracterizam a condição ontológica dessa realidade (OLIVEIRA et al, 2013).

O pós-estruturalismo tem fornecido meios teóricos para analisar o caráter e a transformação das estruturas sociais e para aprofundar a percepção da relação dessas estruturas com a ação política e o poder. Essa forma de pensamento também oferece recursos conceituais que permitem explorar a constituição de estruturas políticas e morais e a dissolução de identidades sociais, investigando a dinâmica da subjetividade humana. A “abordagem das lógicas” se contrapõe não apenas à noção positivista de “leis causais”, mas também aos chamados “mecanismos causais” na perspectiva do realismo e, por outro lado, à própria “autointerpretação contextualizada”, proposta pelas principais correntes da hermenêutica. Recorre-se à tradição pós-estruturalista, desse modo, para compreender e desconstruir as disjunções causadas pela hegemonia positivista na ciência moderna. O conceito de “lógica” é entendido num sentido de constituir a unidade básica de explicação da abordagem. As lógicas são unidades explicativas alternativas às “leis”, às “autointerpretações” da tradição hermenêutica e aos “mecanismos causais” do realismo crítico. A abordagem das lógicas é baseada na percepção da articulação como uma alternativa de leitura da ontologia social que enfatiza a contingência radical e incompletude estrutural de todos os sistemas de relações sociais. Ela incorpora o que a teoria lacaniana conceitua como a presença perturbadora do “real” em qualquer ordem simbólica, que marca a presença da impossibilidade de qualquer tentativa de plenitude do ser, seja em estruturas, temas ou discursos. A preocupação não é apenas a de constatar a existência de determinado fato, mas compreender os motivos de sua existência, sua contingência e sua historicidade. Tenta-se

destacar a construção e o caráter político da objetividade social para articular uma série de conceitos e lógicas que possibilitam a análise das relações e dos processos sociais (GLYNOS; HOWARTH, 2007, p. 1-17).

Ao optar pela perspectiva das lógicas para nossas análises, levamos em conta bem mais a compreensão de uma dimensão ontológica e a contemplação de uma dinâmica de subjetividade social do que qualquer tentativa de estabelecer leis, princípios ou generalizações que expliquem, definam ou mesmo respondam “de pronto” os questionamentos propostos. Por outro lado, como já anunciamos, em um trabalho que centra suas atenções essencialmente no currículo, nas formas políticas que ele assume e na sua produção de subjetividades, os estudos das professoras Alice Casimiro Lopes, Anna Luiza Oliveira e Gustavo Oliveira, dentre outros, serão os principais pontos de apoio para as análises que venhamos a fazer. A análise proposta, assim, não se limitará à mera interpretação de determinadas significações ou à explicação de seus contextos em uma relação de exterioridade. Não se pretende a obtenção de “provas” que levem a resultados estanques ou deduções que naturalizem os comportamentos de qualquer forma. As explicações que se buscam são, por si, também dinâmicas e, por isso, bem mais próximas dos efeitos de realidade do fenômeno analisado.

Neste segundo capítulo, objetivamos apresentar a trajetória e o desenho metodológico da pesquisa. Dessa forma, inicialmente, serão fornecidas informações sobre o nosso levantamento de dados, detalhando as entrevistas realizadas com o/as gestor/as e com as/os professoras/es, os projetos propostos pelas/os professoras/es para o trabalho com os temas Cangaço e Sertão, as enquetes realizadas com alunas e alunos, bem como as entrevistas coletivas com estudantes na forma de oficinas didáticas. Trazemos, ainda, uma contextualização sobre as atividades da Fundação Cultural Cabras de Lampião. Para encerrar este capítulo, tecemos considerações sobre os Parâmetros Curriculares do Estado, o Currículo de Pernambuco e a BNCC.

3.1 DESCRIÇÃO DA TRAJETÓRIA (DESENHO METODOLÓGICO) DA PESQUISA

A **primeira fase** da pesquisa de campo foi constituída por uma análise prévia das diretrizes curriculares do ensino médio do estado de Pernambuco, que é formada pelos Parâmetros para a Educação Básica do Estado – parâmetros curriculares (2012), Parâmetros na Sala de Aula de âmbito geral (2013) e Parâmetros na Sala de Aula para cada disciplina (2013). Em 2021, incorpora-se a nossa análise o Currículo de Pernambuco (2021), documento vigente que substitui aqueles parâmetros de 2012 e 2013. A verificação desses documentos

nos possibilitou confirmar a ausência de orientações quanto ao conteúdo sobre a história/cultura local do Cangaço e a suposta liberdade ou permissividade dada ao trabalho com esse tema. O novo Currículo de Pernambuco (2021), ainda, faz uma pequena menção ao Sertão, mas como mera demarcação territorial, ignorando as referências culturais, ontológicas e históricas desse significante. Uma análise mais aprofundada desse novo Currículo de Pernambuco será trazida ainda neste capítulo, fazendo um enlaçamento desse texto com diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (2018) que o fundamenta.

Para a análise das diretrizes, normas e demais instruções do currículo sobre o ensino a respeito do cangaço e do sertão nas escolas selecionadas, nos aproximamos dos preceitos de Le Goff (1994). Esse autor ressalta que um documento nunca é algo objetivo, inócuo ou primário. Produto de uma sociedade, a partir das relações de forças hegemônicas, o documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, de um contexto histórico e que continua a ser manipulado: “o documento é uma coisa que fica, que dura” (p. 547), cujo significado deve ser observado para além do aparente. Para esse autor, analisar um documento significa desmontá-lo, desestruturar sua construção e analisar as condições sob as quais foi produzido. Como instrumento representativo de uma força, de um poder temporário, o documento deve ser estudado sob uma perspectiva econômica, social, política, cultural e espiritual, dentre outras.

Ainda nessa primeira fase, após breve levantamento das escolas estaduais do município de Serra Talhada¹¹ em abril de 2019, iniciamos um contato com gestoras e gestores de cinco das sete unidades através de mensagens via aplicativo *WhatsApp*. As cinco escolas foram selecionadas pelos critérios de maior facilidade em manter esse contato prévio e por estarem localizadas em diferentes pontos do município (vide Anexo A), ampliando a possibilidade de atenderem a alunos que vivem em diferentes localidades e, inclusive, em municípios vizinhos.

Em maio de 2019, fizemos nossa primeira visita às escolas selecionadas e realizamos entrevistas individuais com as quatro gestoras e o gestor. Durante as visitas, percebemos que as cinco unidades possuem uma configuração de estrutura física semelhante: todas aparentam ser amplas, bem iluminadas e bem ventiladas. A boa conservação e a limpeza dos prédios são

¹¹ A lista de todas as escolas estaduais do município encontra-se nos seguintes endereços eletrônicos:
 - <https://guia-pernambuco.escolasecreches.com.br/ensino-medio/serra-talhada-pernambuco/index.htm>,
 - http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4324/rel_escolas_gre_altopajeu.pdf
 - <http://www.educacao.cc/escolas/estadual-serra-talhada-pe>

outras características a serem relevadas. Em todas as escolas fomos recebidos pelas gestoras e pelo gestor, que se mostraram disponíveis, solícitos e bastante interessados na participação de suas escolas em nossa pesquisa.

3.1.1 Entrevista com o/as gestor/as e com as/os professoras/es

As entrevistas individuais com o/as gestor/as das cinco escolas estaduais de Serra Talhada confirmaram que essas unidades não recebem qualquer prescrição em relação ao ensino dos temas sobre o Cangaço: as iniciativas de trabalho ficam a cargo de cada escola. Essas unidades não possuem um calendário de eventos específico que inclua tais temas e muitos dos eventos realizados são promovidos em parceria com a Fundação Cultural Cabras de Lampião (FCCL)¹², instituição não escolar de ensino e maior expoente do cangaço no município. Essa instituição se encarrega da organização e da divulgação dos eventos nas escolas e também promove, a partir de seus discursos e lógicas instituintes, ações exclusivas *para* as unidades de ensino, como “aulas-espetáculo”.

A **segunda fase** da pesquisa foi realizada nos meses de junho e julho de 2019. Nela, entrevistamos individualmente dezesseis professoras e professores das disciplinas de História e Geografia que haviam sido indicadas/os pelas gestoras e gestor das cinco escolas elencadas. Das dez entrevistas, apenas uma não foi registrada em áudio por solicitação da professora. Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas em que o/as professore/as atuam, ocorreram em momentos em que o/as docentes estavam em serviço, mas não em sala de aula, e contaram com a anuência das gestoras e do gestor. As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada. As perguntas foram precedidas de uma apresentação em recurso eletrônico com informações adicionais sobre o conteúdo e objetivos da pesquisa (vide Apêndice B). O/as professore/as ficaram livres para fazer interpelações, considerações e comentários ao longo de todo o tempo.

As entrevistas e os trabalhos com grupos realizados neste projeto serão norteados por modelos que se vinculam diretamente com as pesquisas na área de ciências sociais e com a forma de pensar e proceder da teoria do discurso. Para as entrevistas, elegemos as de formato *narrativo*, que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), são formas autênticas de descrever experiências e sentimentos que preservam perspectivas particulares e constroem a vida individual e social, e a *entrevista como gênero discursivo*, que, segundo Rocha et al. (2004) e

¹² <https://cabrasdelampiao.com.br/>

Silveira (2007), vão além da interação entrevistador/informante e leva em conta a própria situação comunicativa, marcada pelas imagens, representações, usos da linguagem e (im)previsibilidades do momento dialógico.

Na primeira questão da entrevista com as/as docentes, indaguei quanto à forma de como os temas Cangaço e Sertão eram abordados em sala de aula. As/os professoras/es confirmaram não haver uma prescrição ou orientação mais específica e que tomavam as iniciativas de trabalhar com os temas de acordo com a programação por elas/es mesmas/os criadas. As/os professoras/es de História informaram que a abordagem do tema do cangaço está prevista pelo currículo formal apenas para o 9º ano do ensino fundamental e para o 3º ano do ensino médio, quando as/os alunas/os estudam sobre os movimentos sociais ocorridos no período da Nova República (um ou duas aulas, no máximo, por ano). As/os docentes se mostram sensíveis à abordagem dos temas e, ao abordá-los, tentam estabelecer vínculos com questões atuais, como foi o caso exemplificado pelo **Professor 1**:

No caso de História, a gente consegue inserir o Cangaço e o Sertão quando a gente vai falar dos movimentos de resistência da Primeira República, né? que aí a gente fala de Canudos, de Conselheiro, fala das revoltas durante o período da República Velha. (...) a gente consegue trazer esse tema à tona por ser uma temática que os alunos se identificam, que eles têm um interesse em saber... muitas vezes, quando você fala de coisas muito distantes da realidade deles, como a Revolução Francesa, a Roma Antiga, é uma coisa muito distante da realidade deles. E falar do Cangaço, das histórias de Lampião, falar das coisas da região, você consegue atraí-los mais fácil porque é um assunto que ele entende de certa maneira. (...) Por exemplo, quando a gente fala do dia oito de março, que é o Dia Internacional da Mulher, que a gente fala da questão da violência contra a mulher e tenta exaltar os personagens femininos. Um personagem que sempre atrai a atenção é Maria Bonita, que nasceu no dia oito de março. Ela nasceu no Dia Internacional da Mulher. Isso é uma curiosidade que atrai a atenção e é uma forma de você fisgá-los pra dentro do assunto, né? (PROFESSOR 1, 2019).

Essa forma de lidar com a temática da cultura local, entretanto, não é uma unanimidade entre as/os docentes. O **professor 2**, por exemplo, é um dos poucos casos que reflete uma ideia crítica a respeito do Cangaço. Para ele, o tema deve ser tratado de forma histórica, mas não como uma prioridade para o/a estudante: “Houve uma saturação. Se criou muita mitologia que já não é mais hoje do interesse do aluno”. Segundo o professor, Lampião tornou-se, acima de tudo “uma questão comercial, (...) uma cultura teatral”, movido pela própria indústria cinematográfica e pela cultura de mercado. Transformado em produto vendável e muito lucrativo, o Cangaço tornou-se alvo de disputa de “interesses particulares” em Serra Talhada: “Ele é uma cadeia produtiva no campo político, porque interessa a grupos,

porque de qualquer forma gera empregos, atrai investimentos que muitas vezes foge do objetivo direto da cultura. A gente sabe que muitas vezes passa a ser uma cultura de balcão, uma cultura de negócios”, afirma o professor 2. Ele ainda relativiza a importância e viabilidade da abordagem temática, cuja prioridade deve ser estabelecida de acordo com o ano/série ensinado/a: “Nós estamos vinculados, entrelaçados, com o compromisso com o vestibular, com o ENEM. (...) A gente abre preferência para os conteúdos que já vem com a ‘fórmula pronta’”, declara.

Na segunda pergunta, questiono quanto à receptividade dos temas pelo/as aluno/as. A grande maioria do/as professore/as me relata um substancial interesse do/as estudantes sobre o tema e a percepção de que tal interesse se coaduna com uma suposta “atmosfera” que dominaria a cultura popular local. Aqui exemplificamos esse relato pela fala da **Professora 3**:

Eles gostam. E gostam ainda mais na prática... Se tiver prática, se tiver aula de campo é melhor ainda... eles acham até melhor do que uma coisa do Sul, lá de outra região. Porque aqui eles conhecem e a gente percebe que eles se interessam mais quando é alguma coisa da realidade deles (PROFESSORA 3, 2019).

As opiniões, entretanto, voltam a divergir, como demonstra a fala do **Professor 4**, que volta a alegar uma suposta saturação do tema:

Eu acho que não há essa demanda por parte do aluno. Eu acho que o aluno já vivencia isso no dia-a-dia. Se eu for trazer isso pra sala de aula ele já está acostumado, ele já ouviu, ele já conhece essa história, entendeu? já teve a oportunidade de visitar esses espaços e tudo o mais... sinto assim, que essa questão já está saturada realmente (PROFESSOR 4, 2019).

Consideramos essa contradição, esse antagonismo de ideias, muito proveitoso para nossa pesquisa. Cabe-nos lembrar, entretanto, que, em um município como Serra Talhada, existe a probabilidade de muitos alunos e alunas não apenas se identificarem com o tema do cangaço ou a ele se simpatizarem de maneira apenas cultural, ideológica ou pela mera curiosidade. Muitos das alunas e alunos da cidade são descendentes diretos de cangaceiros, soldados (das volantes ou não) e de cidadãos que testemunharam as ações do cangaço de alguma forma. É importante lembrar que várias pessoas tiveram suas configurações de existência totalmente modificadas pelos eventos relacionados ao Cangaço e que, para além disso, são pessoas se podem se identificar mais intimamente com os discursos sobre *o sertanejo*, que traz embutido imagens e valores para além de uma referência cultural/territorial/regional.

A terceira pergunta se refere à participação da/o professora na escolha do livro didático e de sua importância/contribuição para a abordagem dos temas da cultura local, como o Cangaço e Sertão. Todas/os as/os professoras/es declararam participar da escolha do livro didático de alguma forma, mas houve narrativas de que algumas vezes o livro adotado pelo Estado não condizia com aquele eleito pela/o docente. A grande maioria alega que as informações trazidas pelos materiais didáticos são precárias, tanto no que se refere à história do Cangaço quanto às informações sobre o bioma da caatinga, e que é necessária a complementação das informações em sala:

A gente participa (da escolha do livro didático) mas, muitas vezes, pra cumprir tabela, porque às vezes ele contempla o mínimo. O livro é nacional, ele não é a nível de estado. (mostra seu livro e comenta): muito pouco, tá vendo? No livro o que a gente tem é um pingo. Aí o que a gente trabalha é o que a gente tem pela cidade. O que a gente vai em busca. A gente vive nessa situação: muito pouco no livro didático... eu acho ainda que a nossa sorte é esse museu bem aí (refere-se ao Museu do Cangaço, da Fundação Cultural Cabras de Lampião, que fica a cerca de 200 metros da escola) (PROFESSORA 3, 2019).

Foi uma polêmica a escolha do livro anterior... veio um pessoal do DRE, mas eu não sei nem porque, porque isso aqui já vem montado, o governo já diz qual é o livro que vai escolher e a gente só fica fazendo papel de bobo. Em algumas vezes, a gente já escolheu o livro e, quando vem, vem outro... Eu não sei se por uma política de preço, se por uma política entre governo e editora... Seria bom se, na elaboração desses livros, existissem professores de todas as regiões do país, né? Porque só professores das capitais, é claro que eles vão trabalhar com aqueles elementos que eles conhecem. O que a gente percebe, por exemplo, é a questão da imagem. São poucas as imagens que falam sobre o sertão. Quando colocam uma imagem do sertão é daquela casa de taipa... daquela caatinga devastada pelo sol... porque não tiram uma foto da caatinga no período como está agora?¹³ (PROFESSOR 5, 2019).

Também com relação ao discurso imagético, o **Professor 2** complementa:

Quando se retrata o homem do sertão, se retrata o homem desdentado, o homem com cabelo assanhado... essa imagem prejudicou muito essa visão do sertão. Essa imagem que se mostrou nossa da caatinga, mostrou uma imagem deturpada... do homem que conservou seus vícios linguísticos... muitas coisas deturparam essa imagem do sertão nordestino (PROFESSOR 2, 2019).

Essa pergunta, que originalmente vislumbrava as contribuições do livro didático para o trabalho com os temas da cultura local e a autonomia docente em sua escolha, acabou por levantar questões também sobre as relações com a própria Base Nacional Comum Curricular -

¹³ Era época de chuva na região no período da entrevista e havia chovido bastante nos últimos meses.

BNCC. Mais adiante, alguns desses depoimentos ajudarão a ilustrar a forma como a Base é vivenciada pelas professoras/es e o quanto seu discurso é capaz de interferir nas relações entre esses docentes, seus/suas alunas e a própria forma de se refazer a educação (CANUTO; OLIVEIRA, 2023; RAMOS, CUNHA, SANTOS, 2023).

A quarta pergunta se refere à parceria das escolas com a Fundação Cultural Cabras de Lampião. Todas/os as/os docentes confirmaram que suas escolas possuem tal parceria e que ela é bastante válida e importante para o desenvolvimento dos trabalhos com os temas nas unidades escolares. A maioria do/as professore/as narrou ainda que percebe uma significativa diferença na postura e acúmulo de conhecimentos do/as aluno/as de suas turmas que concomitantemente participam das ações da Fundação Cultural Cabras de Lampião:

Percebo essa a diferença sim. A gente vê que é um aluno que tem outro perfil. Ele tem uma percepção, uma identidade diferente. Eles lá eles exigem, eles cobram que sejam bons estudantes, que sejam estudiosos, que aprendam, que sejam mais responsáveis, entendeu? então só vem a somar. Lá eles têm acesso a uma cultura, à arte, a uma série de coisas que só ajudam a abrir os horizontes, a abrir a mente pras coisas, ter um nível melhor de abstração, de análise... e essa questão da autoestima, da responsabilidade que eles carregam e da formação também ética que eles recebem lá (PROFESSOR 4, 2019).

Na quinta pergunta, indaguei sobre uma possível articulação com professore/as de outras escolas para trocas de experiências e de conhecimentos. O/as professore/as declararam não existir tal tipo de articulação e, ao mesmo tempo, se mostraram interessado/as na composição desses grupos:

A gente se encontra pouco pessoalmente, de fato. A gente troca muita figurinha. Não sei porque horário de professor tem que ser tão espremido... e aí a gente acaba se vendo pouco. Quando a gente se encontra nas formações é uma alegria, um momento especial... a gente poder ter um momento desses eu acho bacana... (PROFESSOR 1, 2019).

Na última questão, procuramos saber se a nova configuração política pós eleições de 2018 havia trazido alguma mudança significativa no perfil das/os estudantes e se essa possível mudança interferia de alguma maneira na forma de pensarem e/ou fazerem suas aulas. As/os professoras/es declararam que suas posturas ou formas de proceder em sala de aula não foram alteradas por uma suposta nova forma de pensar ou perceber a educação/ação docente, por parte das/os alunas/os ou de outro agente externo, motivada por questões políticas. Aqui faz-se importante lembrar à leitora/leitor que essas entrevistas ocorreram entre abril e junho de 2019. Exatamente nesse período, o então ministro da educação, Ricardo Velez, saía do

governo após sugerir que as/os estudantes denunciassem seus professores por um suposto doutrinação ideológico e que elas/es mesmas/os, as/os estudantes, fossem filmadas/os cantando o hino nacional (OYAMA, 2020):

Eu achei arbitrário, da parte dele, dizer que o aluno pode filmar (refere-se aqui ao que pregou o então ministro da educação). Eu não tenho nada contra que ele me filme. Beleza. Mas contanto que ele filme o discurso por inteiro e não a parte que interessa a ele e que ele possa jogar e, por trás, vir com outra forma... e você ser penalizada (PROFESSORA 6, 2019).

Durante o movimento de impeachment (da presidenta Dilma) havia sempre as conversas, os debates em sala de aula referente ao tema. Então, eles são cidadãos participativos... e com a contribuição das redes sociais, tem o lado negativo e o positivo, mas era de jogar a informação. Eles tinham muita informação e sempre traziam pra sala de aula. Mas é leve o debate. Às vezes você tá passando um conteúdo e eles dizem, ‘mas fulano é melhor, viu professora?’ Às vezes eles entendem que você tá defendendo o outro... não sei, pela linguagem, pela forma, porque eu acho que o professor de humanas ele é mais humano, ele procura sempre esse lado que favorece a coletividade né? e eu acho que quando eles captam isso eles... (risos) mas aí, sem problemas (PROFESSORA 7, 2019)

Observamos que, mesmo que de uníssono as respostas tenham sido negativas (o trabalho docente de planejar e executar as aulas e a convivência com os alunos não havia sido afetada), foi interessante inferir que essas respostas vinham sempre acompanhadas do advérbio *ainda*, denotando algo pendente, que se esperava, que apresentava reais chances de acontecer. Ao contrário do dito, o interdito do *ainda não* denunciava que esse processo de gestão e docência estava, sim, desde já, comprometido.

De forma geral, podemos dizer que também foi percebido o esforço da associação gestão-docência, de várias escolas, em introduzir os temas do cangaço e do sertão ao calendário de manifestações culturais e de datas comemorativas locais. Esse foi o caso da Semana da Caatinga, em que se explicou, em aulas, oficinas e exposições, como esse tipo de vegetação foi importante para o cangaço e o quanto se aprendeu com esse movimento sobre a importância do cuidado com o bioma. Outro exemplo foi o do aniversário da cidade (dia 06 de maio) em que apresentações de dança, de encenações teatrais, cordéis, painéis e várias outras formas de expressão aludiam às alegorias e à figura dos mais famosos personagens do cangaço e do sertão. Por outro lado, encontramos casos muito mais peculiares, elaborados e significativos de projetos que são realizados nessa parceria gestão-docência, que nos motivaram a tratá-los de forma destacada e especial.

Essas iniciativas nos levaram a caminhos ainda mais específicos, nos quais a tradução do currículo é realizada de forma autêntica, desprendida de vínculos formais e tipos de preceitos. Percebendo que há discursos bem mais complexos e dinâmicos do que os dos documentos curriculares, professoras/es desenvolvem projetos em suas escolas que dizem mais do Sertão e do Cangaço do que qualquer atividade formalmente prevista. Esses projetos serão apresentados um a um abaixo, abrindo um parêntese na própria estrutura de descrição do desenho metodológico da pesquisa, que se retoma adiante.

3.2 PRISMAS, ÍRIS E RETINA: CURRÍCULO QUE SE TRADUZ

Durante as entrevistas com as/os professoras/es do ensino médio, relatos de projetos paralelo foram surgindo espontaneamente. Esses projetos vão desde uma iniciativa mais formal em termos de constituição, como é o caso da professora que criou uma disciplina eletiva para divulgar ideias de inspiração religiosa através do xaxado, até conceitos que operam como um discurso mais simples, mas com grande poder de introjeção.

São sete iniciativas, todas voltadas para o Sertão e o Cangaço, que operam de forma direta com os discursos de valores que são acrescentados a esses dois significantes. Observa-se que é forma de uma linguagem local; a prática vocabular discursiva já consolidada e costumeira ao dialeto do município. Uma prática curricular espontânea, que exemplifica várias outras ações que nem sempre se materializam entre o exercício docente.

3.2.1 Ensinando aos sertanejos/as sobre a importância da caatinga

Segundo a **Professora 6**, a iniciativa surgiu com o TCF - Trabalho de Conclusão do ensino Fundamental, que o estado hoje pede para os alunos no 9º ano. “Então eles (perguntavam) ‘professora, que tema? que tema?’ Então eu disse, ‘que tal a gente estudar o nosso bioma caatinga - a preservação e o desmatamento?’”. A primeira investida foi conhecer o Parque Estadual Mata da Pimenteira¹⁴, unidade de preservação em Serra Talhada. Em seguida, veio o convite para o projeto Olhares da Mata¹⁵, do Governo do Estado, que reunia

¹⁴ Parque Estadual Mata da Pimenteira, em Serra Talhada:

https://www.wikiparques.org/wiki/Parque_Estadual_Mata_da_Pimenteira

http://www.cprh.pe.gov.br/unidades_conservacao/Protecao_Integral/Parque_Estadual/Parque_Estadual_Mata_da_Pimenteira/41698%3B31249%3B22370401%3B0%3B0.asp

¹⁵ Projeto Olhares da Mata:

<http://cabrasdelampiao.com.br/exposicao-olhares-da-mata-no-museu-do-cangaco/>

imagens desse parque estadual produzidas por jovens do município. A exposição, realizado pela Secretaria de Meio Ambiente e pela Agência Estadual de Meio Ambiente – CPRH, foi aberta em Serra Talhada e levada ao Recife, com o intuito de promover a divulgação da Mata da Pimenteira.

Então ali eles viram qual a importância da preservação da fauna, da flora... porque eu tenho alunos que (...) disseram que moram na caatinga, mas não conhecem a caatinga. Então, você é sertanejo, você mora no sertão, você olha aquela mata feia (...) no período da seca, (...) parecendo morta, é pra preservar a água nas raízes. (...) E é assim que a gente leva o tema da preservação ambiental no sertão (PROFESSORA 6, 2019).

A exposição serviu para alavancar o interesse e a motivação das/os alunas/os e da comunidade escolar de uma das unidades da rede estadual. O próximo passo, ainda segundo a professora, seria o aproveitamento de uma área ociosa dos fundos da escola, para a construção de uma pequena horta que reproduzisse a biodiversidade da caatinga. O projeto foi abraçado pela gestão da unidade e tinha como plano ser inaugurado durante a Semana do Meio Ambiente. A proposta é a de criar um espaço de conscientização e sensibilização: “Será essa a forma que nós iremos usar pra preservar o meio ambiente.”

Para a professora, esse é um projeto que acaba por atrair várias outras ações, como é o caso de um documentário a ser realizado com os/as alunos/as do ensino médio e uma professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco:

Eles gravaram hoje um documentário e tiveram hoje uma palestra com o gestor da CPRH (...). Eles abraçam mesmo os temas abordados. Inclusive foi feito um trabalho aqui, do Dia da Água, onde as meninas do ensino médio fizeram tudo de garrancho, folhas secas, pedras, um stand pra mostrar que, se não preservar a água do nosso meio ambiente, a terra vai ficar mais seca do que já é aqui no sertão. Então eles realmente abraçam e principalmente quando se fala do meio ambiente (PROFESSORA 6, 2019).

Mas a leitora ou o leitor devem se questionar se haveria espaço para a relação entre essas iniciativas e o ensino sobre as tradições do cangaço. De fato, a pergunta me ocorreu durante a entrevista com a Professora 6, que me esclareceu o seguinte:

Não há como falar do cangaço sem falar da seca, sem falar da preservação. Elas são atreladas. Porque quando Lampião corria na caatinga, na terra seca,

nas serras, ele não desmatava. Ela preferia ela do jeito que é, porque era melhor pra ele se esconder (...). Então ali, ele preservava. E dessa forma você vai jogando e os meninos vão comprando a ideia da preservação (PROFESSORA 6, 2019).

O artifício de usar a lógica como um jogo, como um símbolo da esperteza construída na imagem de Lampião, de certo, na experiência da professora, faz sentido. Comprar a ideia da preservação está mais para o jogo da persuasão, de uma prescrição que faça sentido para o momento de vida da/o aluna/o no jogo da lógica do currículo. Dentro do contexto em que se inserem as/os alunas/os, as traduções do currículo feitas nas aulas da Professora 6 demonstram mais do que a iniciativa e a motivação de deixar a dinâmica do conhecimento mais palatável. Elas são a própria forma de jogar o jogo, de vender a ideia, de existir dentro da prática política pedagógica.

3.2.2 Palestras, teatro, cordel. Inspirações para o TCF e para um modo de vida

Durante sua entrevista, em 2019, o **Professor 5** havia me falado de um evento de pré-apresentação dos Trabalhos de Conclusão do ensino Fundamental (TCF) de suas turmas do 9º ano. Na oportunidade, sugeri minha participação através de uma palestra sobre o tema do Cangaço, deixando-me livre com relação à abordagem. O evento veio, promovido com o apoio da direção da escola. Intitulado “Cultura Nordestina – Cangaço em foco”, consistiu-se de 1) uma breve palestra de abertura do **Professor 5**; 2) de minha palestra, sobre a importância de romper os preconceitos e estudar sobre o Cangaço; 3) da apresentação da peça “A chegada de Lampião no inferno”, baseada em cordel homônimo; 4) da leitura de um cordel de autoria de um dos alunos; 5) da apresentação de um número de Xaxado; e 6) da apresentação de estandes sobre a influência do Cangaço na cultura nordestina. Com exceção das palestras, todas as atividades foram organizadas e realizadas pelos alunos do 9º ano.

Como historiador, o professor diz abordar o tema Cangaço no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio: “quando a gente trabalha o assunto do período da República Oligárquica, né? Aí entra aquele período dos movimentos sociais, Canudos, Cangaço...”. Mas permite que esse tema venha à tona sempre quando aborda questões políticas ou econômicas: “aí não deixa da gente abordar algo sobre o nosso sertão, sobre Serra Talhada, não é? com relação a isso, a essa questão social.” Entretanto, é na questão do Cangaço como representação artística e cultural que o professor diz estar mais atento: “como a música, o xaxado e tal.... Eu gosto muito de trabalhar nessa perspectiva do cordel, essas coisas com poesia...” (PROFESSOR 5, 2019).

Aulas de campo são outro instrumento utilizado pelo professor em sua prática didática: “todo ano a gente vai e leva os alunos para conhecer o Marco Zero de Serra Talhada... aí a gente traz um pouco dessa questão da cultura e do conhecimento da história de Serra Talhada” (PROFESSOR 5). Essas aulas, segundo o professor, muitas vezes acontecem em parceria com a Fundação Cultural Cabras de Lampião, que disponibilizam guias e orientadores que ajudam a contar a história da cidade.

A inspiração para a escolha da carreira profissional é outro ponto marcante na atuação do **Professor 5**:

Esse aluno do 9º ano, principalmente, que ele ainda não tem nada formado, então ele começa a se apaixonar quando a gente começa trabalhando essas questões que ele mesmo produz (...). Aí é que eles começam a ter esse amor por aquela situação, por aquele currículo que ele quer desenvolver na vida. Eu tenho ex-alunos aqui que tão fazendo faculdade de História justamente por conta dessas visitas que a gente faz e eu levando a eles esse desejo de mergulhar por isso... eu tenho uma aluna aqui que ela tá fazendo Letras na UAST¹⁶ e depois, desse envolvimento que ela começou a ter comigo, ela diz que vai fazer faculdade de História porque se apaixonou por essa área. (...) Ela trabalha Letras nessa questão do cordel e se apaixonou pela questão dos princípios históricos, né? (...) Aí, é por aí, assim, boa parte, um bom número dos alunos gosta dessa área (PROFESSOR 5, 2019).

3.2.3 Semana da Caatinga e o aniversário da cidade, registros de um calendário escolar

O encontro com as **Professoras 9, 10 e 11**, se deu durante a reunião pedagógica de planejamento do bimestre da escola, um dia antes do reinício das aulas, em julho de 2019. Já havia mantido rápido contato com duas delas e feito uma entrevista com a Professora 9, de História. Dessa vez, entretanto, a entrevista foi realizada com as três ao mesmo tempo, aproveitando o convite para participar desse momento em que realizam seus planejamentos em conjunto.

A entrevista se deu em meio a um ambiente agitado (típico de reuniões entre pessoas), foi interrompida várias vezes e teve seu tempo bastante limitado pelas atividades que demandariam a presença das professoras. Observando tal situação, preferi não fazer seu registro em áudio, optando por um formato mais intimista e informal. As respostas das professoras estavam bem consoantes com as informações transmitidas pelos professores das outras escolas. Os temas do Cangaço e do Sertão eram abordados por elas em sala de aula com a necessidade de tomar as iniciativas e estabelecerem estratégias que atendam uma

¹⁶ Unidade Acadêmica de Serra Talhada da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

programação letiva específica. Assim, trabalham o cangaço mais especificamente no 3º ano ao abordarem os movimentos sociais ocorridos no período da Nova República.

Por outro lado, dizem fazer questão de evidenciar a história de Lampião, do Cangaço e do bioma da Caatinga em datas comemorativas como no dia 6 de maio, aniversário de emancipação da cidade. Nessa data, costumam organizar um projeto que envolve toda a escola, que dura uma semana e que geralmente começa a ser trabalhado no período da Semana da Caatinga, em abril. Nesse projeto, as professoras formam equipes e cada equipe fica responsável por um tema. Ao fim, professoras e alunas devem preparar algo a ser apresentado durante uma culminância. Segundo as professoras, há apresentação de peças teatrais, dança do Xaxado, declamação ou leituras de poesia de cordel, exposição de estandes e de trabalhos sobre os temas, entre outros. Em síntese, produções que muito se assemelham àquelas realizadas na escola estadual nas apresentações dos projetos de TCF.

As professoras ainda exaltaram a parceria da escola com a Fundação Cultural Cabras de Lampião. Segundo as docentes, tal articulação é muito válida e que seria muito difícil levar a cabo os projetos que desenvolvem se essa combinação de referência e de discurso voltado para a história local não existisse. Quanto aos conflitos gerados pela dicotomia herói/bandido de Lampião, a Professora 10 ressalta a importância de se “mostrar os dois lados” da história. De acordo com elas, há muito respeito por parte da/os aluna/os e uma boa demonstração de interesse. Pelo lado delas, tentam sempre e de forma estratégica evitar a repetição do formato do projeto a cada ano. Ainda de acordo com elas, a história de Lampião é algo muito presente no município e que não é um tema que cansa os alunos. Ao contrário, demonstram-se bastante motivados a debatê-la e vivenciar experiências que, de preferência, tirem-nos da rotina da sala de aula todos os anos.

3.2.4 Xaxado missionário

Foi durante meu contato com as professoras 9, 10 e 11, que tive referências do trabalho desenvolvido pela **Professora 12**. Docente de Língua Portuguesa, a professora é a única exceção de um conjunto que prioriza, por nossa escolha, professores de Geografia e História. Ela ministra uma disciplina eletiva que envolve a expressão cultural da dança do Xaxado e a abordagem dos “Valores Humanos”, assunto no qual está fortemente envolvida a temática cristã.

Sua experiência está contada no livro “Escola, um Campo Missionário”, de 2021, que narra sua trajetória profissional e como missionária evangélica. Para a professora, a função

pedagógica do ensino dessa disciplina eletiva se mescla à de pregação da palavra divina, mesmo em uma escola considerada laica e desprendida de qualquer ligação formal com determinada igreja. Na contracapa de seu livro, a escola é definida na forma de “um excelente e vasto Campo Missionário”, que abriga “muitas vidas de diferentes faixas etárias, cada qual com a sua realidade de vida”.

De acordo com o livro, o projeto “Xaxado: Gerando Valores”, surgiu como uma disciplina eletiva, que começou a ser vivenciada em sua escola integral desde 2019. Desdobramento de duas outras disciplinas semestrais e optativas, que eram ofertadas pela professora, este projeto atual tenta aliar a dança típica dos cangaceiros com o ensino sobre o que a docente incorpora e reproduz como Valores Humanos - “momento propício para abordar os ensinamentos de Cristo sobre o tema”, diz ela, em sua obra (p.49).

Para a professora e a comunidade que a acompanha, o Xaxado é parte da cultura de Serra Talhada e que, mesmo tendo sido divulgado por aqueles que praticavam atos considerados cruéis com suas desavenças, reproduz uma arte e um costume local:

Eu sempre admirei a dança praticada por eles. (...) Sendo assim, por que não utilizar o Xaxado de forma diferenciada, para levar o ensino dos Valores Humanos aos estudantes? (...) Diante dessa grandiosa ideia que o Senhor me confiou, formei um grupo de Xaxado na Eletiva, na qual incluímos cordéis, toadas e jograis na apresentação (p. 49).

Ainda de acordo com os escritos da professora, os trajes e os apetrechos típicos da época dos cangaceiros, que envolviam facões e espingarda, foram trocados na composição da disciplina: “retirei as armas e incluí faixas com os nomes dos Valores Humanos e uma bandeira branca, simbolizando a paz que o mundo tanto precisa (p. 50)”. Nas músicas, as letras ganharam traços típicos de louvor de bandas de forró gospel, como Aluminar e Sal da Terra. O projeto ainda consegue ser custeado pelos patrocínios e pelas rifas que são organizadas.

Para a glória do Senhor, ficou tudo maravilhoso. Os Valores Humanos, que o próprio Jesus nos ensina em Suas Palavras, foram trabalhados com os estudantes e incentivados a fazer parte da vida de cada um. (...) Por fim, o bom de tudo é que os discentes amaram participar, pois além dos valiosos ensinamentos que levaram para o resto de suas vidas, os mesmos puderam descobrir novos talentos e habilidades, bem como, puderam protagonizar, deixando de lado toda timidez e entraves que possuíam antes (p. 51).

A disciplina eletiva ministrada pela **Professora 12**, conta realmente com uma enorme deferência por parte da gestão e do restante da comunidade escolar de sua unidade estadual.

Tal empatia, por outro lado, muito revela da hegemonia e da aparente incontestabilidade dos preceitos da religião cristã, que, tradicionalmente em nosso país, se sobrepõe tanto às demais crenças quanto ao próprio direcionamento pela incredulidade. A forma, entretanto, que esses preceitos geralmente ganham corpo e se solidificam no currículo, podem ser assemelhados aos mesmos conhecimentos outros que se tornam hegemônicos (ou, ainda, tão incontestáveis quanto) com relação mesmo às matérias tradicionais e obrigatórias do conteúdo escolar.

3.2.5 Cangaço e Sertão - cumplicidade em campo

“- A gente fez um trabalho muito bom da caatinga aqui. Mês passado, não foi?

- Um-hum. Juntamente com Biologia, que tem a ver.”

Assim vinha à tona a meta reflexão das práticas da **Professora 8** e da **Professora 3**, de uma das escolas estaduais em Serra Talhada. Sempre juntas. Cangaço e Geografia, Sertão e História... Sempre cúmplices de um processo que dribla as faltas de tempo, de dinheiro e de estrutura em prol de uma atividade que defendem com prazer: as aulas de campo.

Assim, duas aulas na sala, né? porque aí se a gente for pro Museu, mais duas. E como eles tão querendo esse ano... eles não querem ir pro museu daqui. Eles querem ir pro museu de Triunfo, então a gente vai levar umas quatro aulas. (...) Daqui para Triunfo são o que, trinta quilômetros? então a gente... ida e volta... e tem Dona Diana lá, que é uma professora... (...) ela tem muita história de Lampião lá na cultura de Triunfo... aí ela sempre organiza turmas pra a gente levar pra lá também. A gente agenda, vai, dá uma levadinha e volta. (PROFESSORA 8, sobre a quantidade de aulas sobre o Cangaço por ano, 2019).

As duas professoras narram que, todo o ano, reservam um dia especialmente dedicado às excursões para museus, para o Sítio Passagem das Pedras (local onde nasceu Lampião), ou para outro lugar histórico que ajude a contar a saga dos cangaceiros. Estão juntas também nos passeios pela caatinga, revelando as particularidades do bioma. Dificuldades, segundo elas, já fazem parte do repertório que têm que lidar: “o nosso alunado aqui também não é muito... assim, são de famílias carentes, né? até uma viagem pra Triunfo, muitos não têm” (PROFESSORA 8)”. Cotam com a criatividade e a iniciativa de fazerem “vaquinhas”, rifas, venda de chocolate, ou outra forma de levantar dinheiro:

Geralmente a gente é quem paga o transporte. Quando são essas visitas assim... pronto, nessa que eles foram pra o CIOSAC¹⁷, né? na caatinga., cada um colaborou com dois reais para o transporte e nós professores fizemos uma vaquinha e pagamos o resto. Lanche a gente também tira do bolso e paga. O pessoal da CIOSAC já tava esperando lá com doces de umbu, dessas coisas... eles fizeram pra os meninos... (...) Mas o lanche sai do nosso bolso, do professor (PROFESSORA 8, 2019).

Questionadas sobre possível ajuda da Secretaria de Educação nesse sentido, elas alegam ser difícil qualquer tipo de contribuição, “porque se solicitar à prefeitura, eles falam logo que nós somos estaduais...então não adianta” (PROFESSORA 3, 2019). Preferem encarar as dificuldades como parte integrante (e desafiante) do jogo, respeitando as limitações das condições sociais e econômicas de cada um: “Aí a gente tem ainda que confirmar com a direção, enviar carta pros pais (...). E a gente só pode levar mesmo quem queira, né? muitos às vezes nem querem, porque não têm dinheiro...” (PROFESSORA 8, 2019).

Diante de tantos empecilhos, destacam seu sucesso como uma conquista, como uma vitória sobre as novas configurações, como a resistência de quem nunca se cansa: “As viagens que a gente já fez pra Recife, muitos deles (alunos/as) não tinham nunca ido... Nunca tinham ido numa praia... a maioria nunca teve essa oportunidade. E a gente já deu a muitos aqui” (PROFESSORA 8, 2019). “A gente já foi a um congresso em Nova Iguaçu e a outro em Gramado por conta da gente. A gente se inscreve e quando o trabalho da gente é selecionado a gente vai por conta. Um, a gente terminou de pagar esse mês. Doze parcelas” (PROFESSORA 3, 2019).

3.2.6 Quando a escola é palco

Já falamos da Fundação Cultural Cabras de Lampião e já destacamos o quanto de influência, de colaboração e de estreita participação esse projeto exerce sobre as escolas de Serra Talhada. Já também tentamos deixar claro o quanto de paixões a imagem de Lampião desperta sobre professoras e professores, sobre gestoras, sobre alunas e alunos... Paixão no sentido mais literal da palavra. Paixão que envolve sentimentos contraditórios, como quão contraditórios os sentimentos devem ou possam ser... Mas há limites. Currículos escritos, formais, são contingentes, ou tentam ser. Nessa borda imaginária estipulada pelos dispositivos, estão vidas, estão desejos, estão gozos de ser e de fazer. Está a arte de interpretar, de

¹⁷ Antiga Companhia Independente de Operações e Sobrevivência em Área de Caatinga, da Polícia Militar de Pernambuco, substituído em 2016 pelo Batalhão Especializado de Policiamento do Interior (BEPI).

performar, de dizer e acreditar num eterno ciclo de renovação. O **Professor 1** encarna esses limites como poucos ou, pelos menos, os conhece tão bem.

Filho de Anildomá Williams de Souza, pesquisador especializado nas aventuras dos cangaceiros e na vida de Lampião, fundador e coordenador da Fundação Cultural Cabras de Lampião e do Museu do Cangaço, o **Professor 1** encontrou na História o aconchego e a inquietude da sede do conhecimento. Docente de uma das escolas estaduais, há cerca de cinco anos, é também personagem da peça O Massacre de Angico – A morte de Lampião, da qual é protagonista há 10 anos. Ele diz que as temáticas estão bem definidas, o que é escola e o que é palco. Para seus alunos e alunas e para suas colegas professoras/es, sua imagem muitas vezes representará mais do que o docente em seu papel, preso à contingência do currículo:

Muitos colegas me procuram pra pedir material, pra pedir vídeos, pra pedir filmes de algumas produções que a gente já fez... que eu fiz, lá do museu... então a gente disponibiliza esse material, às vezes manda fotografias... (...) a gente recebe muito pedido de sugestão. Eu recebo muito, né? ou às vezes até pra ir fazer uma fala... pra ir fazer uma palestra... eu tive lá na Solidônio (Leite) e a (**Professora 11**) me levou pra falar com a turma dela sobre o xaxado... pra falar sobre a origem do xaxado. A gente interage dessa forma, muito mais... (PROFESSOR 1, 2019).

A preocupação com a contingência do currículo, entretanto, é algo presente na cabeça do historiador, que parece não permitir que a inevitável (e inexorável) contradição acabe por fazer-se presente no processo de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, evidencia seu desassossego com a possibilidade de ele próprio cooperar com o patrocínio de uma tradução da imagem de Lampião como expressão meramente cultural e/ou artística - como se essas representações estivessem desprendidas do fator histórico.

Eu me preocupo em tentar fazer com que eles consigam enxergar as coisas no lugar que elas estão. Saber que existe esse aspecto cultural, esse aspecto artístico... que esse aspecto artístico existe, mas que ele é fruto de um movimento histórico, de um fato histórico, de um capítulo da história, que não é somente a arte. Que a arte retrata aquilo ali. Pra que eles consigam somente visualizar isso... Porque eu acho legal ter construído esse conceito. Eu acho legal, sabe? Porque realmente existe ali uma literatura Lampiônica, né? Existe um artesanato todo inspirado no Cangaço. (...) Então não é um erro identificar como uma... não como uma nova linguagem, mas como um movimento artístico. Como uma forma de se fazer arte... Existe uma forma de fato. Mas que eles entendam que aquilo ali é fruto de uma história, de um capítulo histórico... que os personagens são reais, a história é real. Até porque, se não, se você valoriza demais a coisa alegórica, aí vira folclore. E quando vira folclore parece que é uma coisa que não existe. É uma coisa que até algum tempo atrás a gente pensava dos índios. Parecia que índio era uma coisa que

tava lá na Amazônia, lá longe, escondido no meio da selva, que nem existe mais, é um folclore... E não é. É uma coisa... (PROFESSOR 1, 2019).

A preocupação com a possibilidade da “folclorização” do Cangaço, da conversão da História em lenda, ou em um mito que se distancia da realidade tida como a única e a absoluta do alunado, acaba por colocar em xeque a própria forma de ver ou de interpretar o que o professor traduz em suas ações. Responsabilidade tida como a de quem conduz, de quem constrói ou de quem, no mínimo, orienta o conhecimento, mas não exclusivamente o domina:

Porque é uma história próxima deles, não é? (...) E é uma história que você consegue identificar. Quando você fala do vaqueiro, quando você fala do umbuzeiro, do juazeiro, querendo ou não, são referências fáceis pra os alunos entenderem. Porque tá na realidade deles. É diferente. (...) Por tudo o que representa, por todas as histórias que eles veem na televisão, que eles veem em filmes, eles têm essa curiosidade... (PROFESSOR 1, 2019)

3.2.7 A importância da Caatinga – do Cangaço aos povos indígenas

“Olhe, venha aqui ver uma coisa”. Já estava feliz com a entrevista de quase duas horas que havia conseguido com o **Professor 13**, mas seu convite logicamente era irrecusável. Fui levado para uma grande parede que expunha os trabalhos de seus alunos e alunas sobre a Caatinga: eram painéis com fotos, ilustrações e breves textos em folhas de cartolina, que me davam a dimensão de tudo o que ele havia dito. Julgar a qualidade do material é desnecessário. Acompanhar o professor em sua tarefa de me fazer enxergar o quanto de valor havia naquelas produções era o intuito:

Uma coisa está ligada à outra. Dentro do currículo, sempre que se fizer necessário a gente falar do Sertão, não tem como você não falar de Cangaço. (...) Então não tem como a gente não fazer essa conta. (...) Normalmente esse tema Cangaço é vivenciado em Geografia no chamado sétimo ano. (...) Aí, dentro de Geografia do Brasil, tem Nordeste. Aí eu aprofundo... e tento aprofundar direitinho essa parte dessas questões sociais, né? como a Guerra de Canudos... aí eu procuro mostrar e fazer uma ponte do lado histórico com o lado geográfico, com a questão da produção do espaço... a construção e a desconstrução do espaço, essa questão da identidade... então eu procuro mostrar muito mais pelo lado do fato histórico e as consequências socioeconômicas e ideológicas que isso aí criou com o passar dos anos (PROFESSOR 13, 2019).

A Caatinga é um tema que vem mobilizando a atenção do professor há mais de vinte anos. A análise dos livros didáticos sobre o assunto, a forma de como essas obras retratam a

realidade desse bioma, foi a inspiração inicial para seus estudos: “os livros dos anos noventa eles tinham essa ideia de colocar Caatinga como paisagem geralmente no período da estiagem, não é? de verde, só os cactos, as cactáceas...” (PROFESSOR 13, 2019). Segundo o docente, essa foi uma representação que se cristalizou no imaginário geral e que projetava a impressão do primitivo, da rudeza e do atraso. “Semelhante àquela (representação) da Asa Branca, de Luiz Gonzaga, aquela música do dismantelo, da natureza selvagem, da seca” (PROFESSOR 13, 2019). Imagem que, segundo ele, era em geral transposta para os tipos humanos e sua condição de existência. Representação que, ainda de acordo com o professor, só viria a ser quebrada através dos trabalhos de geógrafos, historiadores e sociólogos, preocupados com uma ilustração que contrastasse o período de seca com a estação mais chuvosa e verde do Nordeste.

Outra grande preocupação do professor é com a forma imprecisa de como os livros trazem o gado sendo criado extensivamente e se alimentando do algodão arbóreo. “Aí isso é uma mentira... porque o algodão arbóreo ele deixou de existir aqui como cultura economicamente viável em (19)85. Ele foi literalmente erradicado” (PROFESSOR 13, 2019). Segundo o mestre, essa destruição da cadeia produtiva é ignorada ou minimizada pelos livros didáticos que ainda teimam em mostrar “que o sertão ainda é o sertão do algodão arbóreo. O livro ainda coloca como se fosse lá nos anos sessenta ou anos cinquenta...”, afirma.

O docente se tornou uma verdadeira referência na desmitificação da imagem reproduzida pelos livros e demais fontes sobre o Sertão, o bioma da Caatinga e sobre o Nordeste. Segundo ele, é chamado para fazer palestras em escolas, entrevistas em rádios locais e promover projetos “que não fique só na sala de aula, aquilo ali, como conteúdo livresco, mas que o aluno consiga se sentir parte dele. É como você vai ver daqui a pouco ali nos cartazes que eles produziram e aquilo tá bem interessante, eles estão interagindo”, argumenta o Professor.

Sua preocupação, entretanto, atinge ainda mais o contorno político quando se refere aos povos originários e ao movimento pela preservação ambiental de nosso país. Com relação à nova configuração, que vem se mostrando hegemônica principalmente desde as eleições de 2018, o professor ressalta a perda que vimos o país sofrer nas conquistas obtidas durante os anos noventa:

Uma das minhas bandeiras de luta, que é o movimento ambiental, ele está muito perseguido porque a lei está sendo fragilizada. A lei existente e o discurso filosófico e ideológico pregado. É que como se preservar não valesse a pena... que é mais interessante desmatar... é mais interessante pegar o índio e tirar de lá... expulsar e colocar, digamos, a agricultura, porque é desmatar, é

explorar o minério... então a gente vê, assim, que aquele discurso ambiental, tão bem cristalizado dos anos noventa, está se perdendo... e muitas pessoas estão, assim, alheias, de mãos atadas, ou bestificadas, sem entender porque e sem até achar que está acontecendo. A gente já vê, assim, uma movimentação muito grande em prol de querer tirar certas multas... essa expressão ‘vamos acabar com a indústria de multas do IBAMA’... isso é muito sério (PROFESSOR 13, 2019).

O professor deixa transparecer ainda mais seu desengano, quando fala dos sonhos de ver a Caatinga figurar como patrimônio natural na Constituição Federativa, tal como são a Floresta Amazônia e a Mata Atlântica. Para ele, essa e outras iniciativas tornam-se mais distantes da atual realidade da preservação ambiental que vivemos: “essa questão de tentar reflorestar as matas ciliares, topo de morro, via lei; a partir daqueles códigos florestais, a partir de todo esse dispositivo que foi criado, né? do Cadastro Ambiental Rural, é como se tudo isso começasse agora a perder a importância...” (PROFESSOR 13, 2019).

Por fim, o docente se vê como alguém encorajado a denunciar as novas propostas legais e os discursos que vão contra o meio ambiente, mostrando como eles podem afetar a vida tanto das gentes da zona urbana quanto a existência nas zonas rurais e, em especial, a dos povos originários do Brasil:

porque a gente vai ter que fazer um discurso em sala de aula mostrando como é que diz a lei, como é que querem que fique a lei e os riscos que podem acontecer para o meio ambiente. Isso aí a gente tem que dizer. E isso é, digamos, um ato profético, é um ato de coragem ter que fazer isso. Eu trabalho, por exemplo, com a história dos povos indígenas lá na faculdade dos professores (...). Nessa cadeira, (...) eu procuro mostrar a história verdadeira dos índios, dos indígenas... (...) E eu perguntando a uma colega minha esses dias ‘o que que eu vou ensinar agora nessa matéria? porque eu vou ter que estar dizendo tudo o que vai de encontro ao que o governo pensa sobre índio’ (PROFESSOR 13, 2019).

As falas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa não alcançarão as dimensões que buscamos se forem dissociadas de todas as subjetividades de um campo discursivo em sua análise. A forma como os órgãos governamentais, as unidades escolares, os professores e os alunos constroem seus discursos e as relações que estabelecem discursivamente com seu entorno social são entendidas aqui como meios muito mais potentes de dizer de suas atitudes e dos contextos nos quais elas se moldam. A representação de suas posturas político ideológicas dá, a cada um dos indivíduos, uma identidade discursiva própria, dinâmica, não fixada, que constitui elemento fundamental em nossas análises. Os resultados que apresentamos, assim, se constituem muito mais em aproximações, que visam o máximo de

estreitamento entre o arcabouço teórico lançado e as percepções de uma realidade contingente e temporal.

No próximo tópico, voltamos à descrição do desenho metodológico da pesquisa, enfatizando agora a fala dos estudantes. Iniciamos nosso relato com uma aproximação feita através de uma enquete que envolveu cerca de 500 alunas/os e que culminou com a realização de oficinas pedagógicas com quase 100 dos responderam a enquete.

3.3 ENQUETE COM ALUNAS E ALUNOS

A **terceira etapa** de nossa pesquisa de campo ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2019 e consistiu da realização de uma enquete com alunas e alunos do 9º ano do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio das cinco escolas selecionadas. Essa enquete consistia na resposta de um formulário escrito com questões objetivas sobre as relações entre o currículo e o cangaço nas escolas e foi respondida por 501 (quinhentos e um) alunas/os no total (vide Apêndice C). Além de gerar uma informação preliminar, ainda que numérica e muito global, o objetivo maior da enquete era estabelecer um vínculo com as/os alunas/os e atraí-las/os para as entrevistas coletivas que realizaríamos através das oficinas pedagógicas. Por isso, no próprio formulário, após a última questão, havia um espaço específico que possibilitava às alunas/os se voluntariarem à participação dessas oficinas:

Figura 1 - Recorte do formulário sobre relações entre Currículo e Cangaço

VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR DE ATIVIDADES E PODER DEBATER MAIS SOBRE ESSES ASSUNTOS? () SIM* () NÃO *SE SIM, deixe o seu nome e o telefone e/ou e-mail para que eu entre em contato: NOME: _____ Telefone e/ou e-mail: _____
--

Fonte: Autor

Os formulários da enquete foram apresentados para a aprovação as gestoras/gestor antecipadamente. Com elas/eles, também, estabeleci estratégias quanto ao melhor horário/momento para a aplicação. Os questionários foram respondidos pelas alunas/os nas salas antes do início de suas aulas. Para a aplicação do formulário, contei com a ajuda das próprias gestoras/gestor ou de uma das professoras/professores que havia entrevistado. No momento da aplicação, li todas as questões para as/os alunas/os e esclareci suas dúvidas. Ao

todo, a enquete contava com sete perguntas objetivas com quatro possibilidades de resposta para serem assinaladas pelas/os alunas/os, além de um espaço para que elas/es pudessem acrescentar uma opção de resposta e/ou justificar o que haviam assinalado ou escrito. Procurei utilizar uma linguagem bastante coloquial no enunciado e nas alternativas das questões como forma, também, de estabelecer um vínculo com as/os estudantes e tentar comunicar-lhes do caráter lúdico e dinâmico que as oficinas se propunham. Vide a questão um como exemplo:

Figura 2 - Recorte do formulário sobre relações entre Currículo e Cangaço

1) O que você acha da promoção de eventos sobre o tema do Cangaço em sua escola?			
☐ Muito massa! É sempre bom falar de Lampião e do Cangaço!	☐ Legal. Melhor do que ficar só na sala de aula...	☐ Tanto faz. Não ligo muito pra esse tema.	☐ Nada a ver. Já não aguento mais falar de Lampião!

Outra resposta/justificativa (opcional): _____

Fonte: Autor

As respostas dessa enquete foram tabuladas por escola de forma numérica e percentual. Ao fim, como uma forma de contrapartida, foram encaminhados para as gestoras/gestor tanto o resultado de sua escola quanto o resultado geral, no qual os nomes das escolas não são mencionados (Vide apêndice D). As respostas fornecidas nessa enquete geraram alguns indícios quanto à forma de como as alunas/alunos se relacionam e se identificam com os temas Cangaço e Sertão e constituíram base tanto para a elaboração das oficinas didáticas quanto para algumas das aproximações discursivas que desenvolvemos no próximo capítulo. Essas respostas podem aqui serem sintetizadas da seguinte forma:

- 86% das/os estudantes consideram válidas as promoções de eventos nas escolas sobre o tema do cangaço;
- 49% gostariam de estudar mais sobre o cangaço em suas aulas e 31% aprovam a forma como o tema é trazido no currículo;
- 43% das alunas/os dizem não se identificar com qualquer das personagens do cangaço, como Lampião, Maria Bonita ou José Rufino (famoso inimigo dos cangaceiros);
- 64% dizem sentir orgulho de viver na cidade em que Lampião nasceu;
- 86% se mostram satisfeitos por viverem em Serra Talhada, dizendo que não gostariam de morar em outro lugar (40%), que é uma cidade como outra qualquer (19%) ou que considerariam a possibilidade de se mudar por conta de “melhores oportunidades” (27%);

- 97% não creem que as representações do cangaço afetem a “imagem” da cidade de forma negativa;
- Cerca de 72% dizem estar satisfeitas/os com o que sabem sobre o cangaço.

3.4 ENTREVISTAS COLETIVAS COM ESTUDANTES NA FORMA DE OFICINAS DIDÁTICAS

Das 501 alunas/os que responderam a enquete entre os meses de agosto e outubro de 2019, 129 (26%) se mostraram interessadas/os, inicialmente, em participar das oficinas didáticas. Ainda durante o mês de outubro mantivemos contato com essas/es estudantes através de mensagens de WhatsApp, e-mail e ligações telefônicas fornecendo-lhes maiores detalhes e procurando saber de suas disponibilidades de horário. Aos poucos, fomos formando grupos de WhatsApp, por escola, com aquelas alunas/os que iam confirmando suas participações. Em cada um desses grupos foi incluída pelo menos uma representação docente da própria escola, na figura de sua gestora/gestor, coordenador/a ou professor/a.

Em paralelo a esse contato com as/os alunas/os para a realização das oficinas didáticas (entrevistas coletivas) dessa **quarta fase**, produzimos um pequeno projeto detalhando nossos objetivos e procedimentos que, após aprovação de nosso orientador, foi apresentado às gestoras e gestor das escolas (vide Apêndice E). Após sua ampla aprovação do projeto, demos início à preparação das oficinas. Em paralelo, levando em conta que boa parte das/os alunas/os participantes que haviam se voluntariado teria menos de 18 anos, preparamos um documento de autorização (Apêndice F) que foi assinado por seus responsáveis. Essas autorizações foram impressas e distribuídas nas próprias escolas, com a colaboração/envolvimento direto das próprias gestoras/gestor. Em seguida, organizamos um calendário de realização das oficinas, levando em conta que elas deveriam acontecer nas próprias instalações das escolas (uma sala de aula convencional com cadeiras móveis) em dias e horários que fossem mais convenientes para os alunos e para a própria unidade escolar. As oficinas foram levadas a cabo entre os dias 06 e 18 de novembro de 2019.

Ao fim, as oficinas contaram com a participação de 98 (noventa e oito) alunas/os. Nelas, utilizamos como base a técnica do “grupo operativo”, que leva em conta os vínculos entre os sujeitos. Os grupos são um espaço de escuta, no qual o coordenador indaga, pontua, problematiza as falas e dá oportunidade para os integrantes pensarem, falarem de si e poderem elaborar melhor suas próprias questões. Ao interagir com o outro, o sujeito se insere em uma cultura e constitui seu psiquismo. Essa ação de reciprocidade possibilita a partilha de

significados, de conhecimentos e de valores. O vínculo internalizado possibilita ao sujeito interpretar a realidade de maneira própria e compreender a forma como se relacionam com os outros (BASTOS, 2010). O registro dos dados foi realizado com a ajuda de equipamentos de áudio, que captaram as falas, os tons de voz, os trejeitos e aspectos para além do linguístico.

Tabela 1 - Número de alunos participantes de cada escola (em ordem de realização):

ESCOLA	ANO	DATA	DURAÇÃO ¹	QUANTIDADE DE ALUNOS PARTICIPANTES		
				HAVIAM RESPONDIDO À ENQUETE:	NÃO RESPONDERAM À ENQUETE ² :	TOTAL
1	2º	06/11/19	02h	04	01	05
2	2º	07/11/19	04h30	12	02	14
3	2º	07/11/19	03h	18	17	35
4	9º	08/11/19	04h	06	19	25
5	2º	18/11/19	04h	11	01	12
4	9º	18/11/19	04h	05	02	07
TOTAIS GERAIS				56	42	98

Fonte: Autor

NOTAS:

¹ A duração de cada oficina foi estabelecida de acordo com a disponibilidade dos alunos e das escolas em ceder as salas. O tempo registrado não considera as interrupções para merenda e recreio, que aconteceram em todas as oficinas;

² Permitimos que alunos que não haviam se voluntariado nas enquetes também participassem das oficinas. As únicas exigências foram: i) de que houvesse a anuência da gestão da escola quanto à cada participação; ii) de que o/a aluno/a fosse do mesmo ano escolar explorado (9º do fundamental ou 2º do ensino médio) e iii) que providenciasse a autorização dos responsáveis *a posteriori*, se de menor, e entregasse à direção da escola, que me repassaria posteriormente;

³ Foram realizadas duas oficinas na Escola 4 por solicitação da própria gestora. Como os alunos não estudam em horário integral, ela considerou importante dar a oportunidade de participação aos dois turnos do 9º ano.

Uma descrição das atividades realizadas em cada oficina consta no Projeto de Oficinas Didáticas (apêndice G). Ao início de cada encontro, dei ciência aos alunos de que as atividades propostas tinham como objetivo o fornecimento de informações para minha

pesquisa acadêmica. Disse-lhes, também, que todos os debates seriam registrados em áudio e deixei os equipamentos eletrônicos (gravador, celular e tablet) à vista deles, para que não esquecessem que estavam sendo gravados. Informei-lhes também de que todo o material escrito seria recolhido com a mesma finalidade e, por fim, garanti o anonimato das informações individuais em cumprimento aos critérios e ao rigor científico da pesquisa acadêmica.

Assim como na enquete anteriormente realizada, as interações com as/os alunas/os nas oficinas didáticas geraram indícios quanto à forma de como elas/eles constroem os discursos sobre si próprias/os e sobre a forma de como se relacionam com os temas da cultura/história local e com as questões de gênero, sexualidade, raça, religiosidade e pertencimento racial/regional contidos nesses temas. São indícios que revelam diferentes lógicas, olhares, concepções e fantasias direta e/ou indiretamente afetadas pela dimensão político-antagônica do currículo, do convívio escolar e da própria dinâmica das diferenças que habita a escola. Alguns desses indícios serão debatidos com um pouco mais de profundidade no próximo capítulo. Aqui, entretanto, fazemos uma breve síntese das percepções, impressões e referências trazidas a partir desses indícios:

A programação de atividades das oficinas variou de escola para escola tendo em vista fatores como a quantidade de alunas/os participantes (a menor frequência foi de cinco alunas/os. A maior foi de trinta e cinco), o perfil geral da turma e o tempo disponível. Além disso, atividades foram somadas ou substituídas, ao longo das oficinas, de acordo com o que percebíamos da reação das/os alunas/os ao que lhes era proposto. Atividades de entretenimento, apesar de pouco somarem em termos de produção de informações, serviram como opção estratégica para administração de nossa relação com as/os alunas/os e/ou do tempo que dispúnhamos. Ao início de cada oficina, dei ciência aos alunos de que as atividades propostas tinham como objetivo o fornecimento de informações para pesquisa acadêmica. Informamos, também, que todos os debates seriam registrados em áudio e deixamos os equipamentos eletrônicos (gravador, celular e tablet) à vista deles, para que não esquecessem que estavam sendo gravados. Esclarecemos, também, que todo o material escrito seria recolhido com a mesma finalidade e, por fim, garantimos o anonimato das informações individuais em cumprimento aos critérios e ao rigor científico acadêmico.

3.4.1 Síntese das percepções obtidas nas oficinas didáticas/entrevistas coletivas

Apesar da variação das atividades, a mesma dinâmica inicial foi realizada em todas as escolas. Ela objetivava fazer com que as/os alunas/os se apresentassem, que revelassem algo sobre seus gostos e preferências e que, por seu tom de ludicidade, um caráter menos formal fosse introduzido ao momento *quebrando o gelo* entre nós e nossas/os entrevistadas/os. A atividade consistia em fazer o grupo adivinhar o nome de um/a das/os componentes, cujo nome fosse sorteado, dizendo qual seriam suas preferências em termos de música, de série de televisão e/ou gênero de filme, de comida e de atividades para o fim de semana (lembramos que a descrição detalhada de cada dinâmica consta no projeto das oficinas didáticas – apêndice G). Por fim, a pessoa que fosse identificada faria as devidas “correções” das informações sobre ela supostas, revelando suas “reais” preferências. Além dos objetivos inicialmente descritos, essa atividade ajudou a revelar uma grande variedade do que as/os estudantes apresentam como suas preferências, revelando, apesar de sua simplicidade, diferenças significativas a despeito daquilo que se tenta fixar como uma “música de jovens”, de uma “comida de nordestinos” ou de um “hábito dos sertanejos”. Obviamente se percebem influências de uma cultura local, mas que nada se estabiliza em termos de uma pureza ou uma ordem de genuinidade ou de tipicidade relativas a seus pertencimentos regionais.

Essa atividade de apresentação/quebra de gelo foi geralmente seguida de atividades de debates, como aquela na qual as/os estudantes deveriam reagir a frases que lhes eram apresentadas e que suscitavam visões estereotipadas ou certa possibilidade de controvérsia. Frases que se contradiziam, como: “É legal quando a escola faz eventos sobre o Cangaço ou sobre o Sertão. Pelo menos a gente tá aprendendo sobre coisas da nossa cultura”, ou “Acho muito importante valorizar essa cultura do Cangaço e do Sertão, porque é uma coisa da gente, que não existe em nenhum outro lugar do mundo!”, contrapostas por: “Não ligo muito para essa coisa de Lampião, Cangaço e tal. Acho que tem coisa mais importante pra gente falar. Isso é história e já ficou pra trás...” ou “Acho que não tem nada a ver a gente estudar sobre Lampião e Maria Bonita na escola. Isso nem é assunto para o ENEM!”. Frases que incitavam opiniões a respeito de influências e sobre o que faz a nossa forma de ser: “Eu penso que a história dos cangaceiros influencia o jeito de ser dos jovens de forma negativa: os meninos só querem ser os ‘cabras machos’ e as meninas ficam tudo ali se emperiquitando, feito umas ‘Marias Bonitas’...” e que às vezes temperam a discussão com questões de gênero e empoderamento: “Acho que Maria Bonita é um símbolo de uma mulher resistente e corajosa. As meninas daqui deveriam seguir o exemplo dela e deixarem de ser tão besta com os

meninos!”. Frases que falam das lógicas construídas sobre o ambiente em que se vive: “Eu não gosto muito de dizer que sou de Serra Talhada (ou que moro em Serra Talhada) para uma pessoa de fora, porque as pessoas podem pensar mal de mim...”, ou que projetam uma fantasia sobre esse lugar: “Aqui só não é melhor porque as chances de um bom emprego são poucas... Em uma cidade grande acho que o trabalho é bem melhor...”. Enfim, frases que despertam o sentido sobre o orgulho de ser: “Eu tenho o maior orgulho de ser sertanejo e de saber que tem sangue de gente muito corajosa e trabalhadora correndo em minhas veias!” e frases que tentam provocar, deslocar o sujeito da condição que lhe parece mais confortável: “A gente deveria estudar mais sobre o Cangaço aqui na escola e não ficar esperando que alguém de fora chegue e ensine a gente...” (ALGUMAS DAS FRASES UTILIZADAS NA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Cerca de uma semana depois da realização das oficinas, enviei, para cada escola, um pequeno relatório com o registro nominal dos alunos participantes (ata de frequência) e a descrição detalhada das atividades realizadas. Alguns dias depois, enviei, também para cada escola, um certificado de participação para cada aluna/o que esteve presente (vide Apêndice H). Mais uma vez, com a colaboração das gestoras/gestor, esses certificados foram impressos e entregues na própria escola.

Por conta do recesso escolar, essa seria nossa última fase de campo em 2019. Todavia, antes lhe foi descrito, prezada leitora/leitor, que as aulas sobre o cangaço no ensino médio ocorriam no 3º ano, quando da abordagem dos movimentos sociais da nova república. Cabe aqui então o esclarecimento de que nossa estratégia inicial era a de entrevistar coletivamente essas/es alunas/os ainda no segundo ano e continuar a acompanhá-las/os ao longo do 3º ano, assistindo essas aulas sobre o cangaço e realizando novas entrevistas tanto individuais quanto coletivas. Como, entretanto, o ano seguinte às oficinas (2020) foi marcado pela pandemia do COVID 19 e as aulas foram suspensas uma semana antes das observações de aula que já se haviam articulado com algumas professoras, tivemos que nos limitar às informações obtidas nos encontros de 2019 apenas. Ao longo desse período, continuamos a manter contato com as gestoras/gestor e professoras/es através de mensagens de WhatsApp.

Aproveitando esse aparte, inclusive, declaramos que a não realização dessas atividades previstas para o ano de 2020 nos fez agir no sentido de reconfigurar nossos objetivos de investigação e expandir a pesquisa para outras frentes, como um reforço da análise documental e a realização de uma entrevista no município de Piranhas, no estado de Alagoas, palco da morte de Lampião. Esse município atrai um número considerável de turistas por sua infraestrutura e por explorar a visita guiada à Grota de Angico, local de emboscada a Lampião,

Maria bonita e vários outros cangaceiros. A entrevista, com uma das guias da chamada Rota do Cangaço, também compõe nosso quadro de análises do próximo capítulo. Contudo, não consideramos essa uma perda ou uma limitação para nossas análises. Todas as falas, de gestoras, professoras/es e alunas/os, junto com os eventos e demais configurações discursivas do próprio município de Serra Talhada são informações potentes e bastante para uma análise como a que propomos. Qualquer outro julgamento, prezada leitora/leitor, estará exclusivamente em suas mãos.

3.5 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LUZES E SOMBRAS DE NOSSO CENÁRIO DE PESQUISA

O município de Serra Talhada, lócus desta pesquisa, está a 320 quilômetros de distância de Recife, capital de Pernambuco, e possui uma população de cerca de 87.000 habitantes¹⁸. Berço de Lampião quando ainda se chamava Vila Bela, Serra Talhada abriga, desde 1995, a Fundação Cultural Cabras de Lampião (FCCL), que promove ações educativas, coordena grupos de xaxado e outras danças populares, além de manter, há mais de 10 anos, o Museu do Cangaço/Centro de Estudos e Pesquisa do Cangaço (CEPEC). Em seu site¹⁹, essa fundação se apresenta como uma instituição de personalidade jurídica, sem fins lucrativos e de finalidade cultural: “Tornou-se Ponto de Cultura Artes do Cangaço em 2008. Filiada a SBEC – Sociedade Brasileira de Estudiosos do Cangaço, a ARTEPE – Associação dos Realizadores de Teatro, de Utilidade Pública Municipal (pela Lei nº942/98) e de Utilidade Pública Estadual (pela Lei 12.402/2003)” (Site da FCCL). A fundação foi criada em 1995 e transformada em Ponto de Cultura Artes do Cangaço em janeiro de 2008 pelo Ministério da Cultura. Coordena atualmente grupos de xaxado, de danças populares, de Hip Hop e de Capoeira.

A Fundação Cultural Cabras de Lampião, em Serra Talhada, ajuda a compor um discurso que domina todo o município. Abaixo, vamos nos deter a sua origem, sua estrutura e suas contribuições/implicações nesse discurso que predomina sobre os processos de subjetivação que atinge bem mais que apenas os estudantes do município. Começamos por um histórico de sua constituição até a forma de sua chegada às escolas.

¹⁸ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/serra-talhada/panorama>

¹⁹ <http://cabrasdelampiao.com.br/>

3.5.1 A Fundação Cultural Cabras de Lampião

Como já dissemos, temos estudando sobre os discursos que moldam tanto a cultura local como o próprio modo de ser dos habitantes de Serra Talhada desde 2014. Nesses discursos, identificamos interferências mais ou menos diretas na forma de pensar, agir e conviver que são tomadas e tornadas comuns nessa representação ideológica de um suposto “povo serra-talhadense”. Mais ainda, um povo que defende (ou rejeita e ignora) com honra e glória (ou vergonha e indiferença) o fato de viver na cidade berço de Lampião (juntos de vários daqueles que o perseguiram).

Entenda-se aqui, antes de mais nada, que trataremos de “contribuições” e de “implicações” de uma forma bastante particular. Em nossa abordagem, não há contraste entre uma e outra. Não há compensações e nem valores no que trazemos como processos de subjetivação. E às vezes há, é verdade, mas eles não serão aqui representados numa ordem de importância ou demérito. Contribuir e implicar não se referem aqui à ideia de soma ou comprometimento do que é tomado como medida ideal ou justa forma de ser quem se é; seja a que tempo for. Tampouco, esses significantes se despegam dos substantivos e das ações aos quais estão atrelados: de forma igual, prometem enchê-los de sentidos que se (ant)agonizam e se articulam. Constituem formas diferentes (e temporais e contingentes) de instituir identidades: refletem nelas o discurso hegemônico politicamente constituído.

“Até 1975, nada se falava sobre Lampião em Serra Talhada”, dizia Anildomá Willians de Souza, fundador e um dos coordenadores da Fundação Cultural Cabras de Lampião (FCCL). A morte de Virgulino Ferreira, em 1938, havia deixado um hiato de lutos e silêncios de quase quatro décadas na cidade. Foi preciso que Triunfo, a 37 quilômetros, vestisse seu manto de neutralidade e abalasse o suposto ciclo de constrangimento, daqueles tantos herdeiros do cangaço ou das patrulhas policiais volantes à sombra da memória que com o tempo às vezes se borra, se distorce, se expande. Inaugura-se o Museu do Cangaço no Lar Santa Elizabeth: “Era pequeno, mas muito bem mostrado. Triunfo partiu na frente”, diria Anildomá em entrevista para José Ferreira Júnior e Cristiano de Carvalho Soares (2012).

A cidade natal de Lampião, por outro lado, esperaria mais. Apenas em 1984 a peça teatral *A Chegada de Lampião no Inferno* foi encenada, no auditório do Colégio da Imaculada Conceição. “O resgate da imagem de Lampião implicava transportar o cangaceiro do mero discurso dicotômico (herói X bandido) a uma outra situação que o fizesse mais bem visto pelas pessoas.” (FERREIRA JÚNIOR; SOARES, 2012, p. 7).

Em 1987, cria-se a Fundação Casa da Cultura de Serra Talhada, presidida por Tarcísio Rodrigues. Ainda hoje, essa instituição se mantém com a ajuda de custo da prefeitura e pela venda de produtos relacionados ao cangaço de cerca de 150 artesãos (FERREIRA JÚNIOR; SOARES, 2012; MIRANDA, 2015). Em 1991, acolheu o projeto de um vereador do município de erguer uma estátua do Rei do Cangaço em praça pública:

Em poucos dias, as ruas, os bares, as escolas, em todos os cantos da cidade e seguimentos da sociedade, discutiam Lampião. De tal forma que, involuntariamente, foi mudado o curso da campanha. A pergunta era, se colocava ou não, uma estátua de Lampião em praça pública. No calor dos debates foi usado o argumento de que quem merece estátua é herói, não bandido (SOUZA, 2009, p. 190).

Surge, assim, a resposta-proposta em forma de slogan em defesa de Lampião, “nem herói nem bandido, ele é história”. Abertas as urnas, mais de 70% haviam declarado sim à estátua do cangaceiro (FERREIRA JÚNIOR; SOARES, 2012; SOUZA, 2009). Mesmo com o aceno positivo da maioria, as divisões políticas e a falta de dinheiro e não permitiram que a obra fosse levada a cabo (SITE DA FCCL)²⁰. O monumento só seria construído cerca de 30 anos depois.

Essas foram ações, no entanto, que ressignificaram a imagem do cangaceiro em Serra Talhada. Através de uma nova tradição sobre sua história, Lampião é elevado à condição de promotor de visibilidade e de atração turística, iniciando uma nova fase de geração de renda para o município. Em 1993, o primeiro “Tributo a Virgulino: a celebração do cangaço”, foi marcado pela presença da ex-cangaceira Sila, recebida com honras de estrela popular. Os demais tributos, com o apoio da imprensa, foram marcados pelo lançamento de livros, apresentação de grupos artísticos, exibição de filmes, debates e palestras. Essas iniciativas ajudaram a estabilizar a atuação de Anildomá Willians como produtor cultural do município. Em 1994, entretanto, a criação do epíteto “Serra Talhada, Capital do Xaxado”, registrado em cartório, talvez tenha sido a alavanca maior do reconhecimento a seu empenho (FERREIRA JÚNIOR; SANTOS, 2018; MIRANDA, 2015; FERREIRA JÚNIOR; SOARES, 2012).

No ano de 1995 é criada a Fundação Cultural Cabras de Lampião (FCCL) como centro de divulgação e promoção de eventos. O xaxado, dança desenvolvida nos assentamentos dos cangaceiros, foi uma forma escolhida para se trabalhar as tradições dos bandos, passando a ser utilizado como herança artística. Em 2002, foi criado o Encontro Nordeste de Xaxado.

²⁰ Fonte: <http://cabrasdelampiao.com.br/fccl-coloca-estatuas-de-lampiao-maria-bonita-e-zabele-no-museu-do-cangaco/> (acesso em 16 de agosto de 2022).

Realizado anualmente no mês de junho, reúne grupos de quase todo o Nordeste (MIRANDA, 2015). Foi também em 2002 que a FCCL realizou o “Julgamento de Lampião – o que não aconteceu no século XX”. O palco dessa vez foi o Sítio Passagem das Pedras, local onde nasceu Virgulino Ferreira, a 35 quilômetros do centro de Serra Talhada. O objetivo do evento era promover um júri simulado sobre o cangaço na forma de um debate (SOUZA, 2009, p. 191).

Em 2012, foi criada a peça teatral *O Massacre de Angico: A Morte de Lampião*. Realizado ao ar livre e oferecido gratuitamente à comunidade, é um espetáculo patrocinado pelo governo do estado com apoio da prefeitura de Serra Talhada. Sobre a quantidade de visitantes que o município recebe, Anildomá declarou a Miranda em 2015:

O espetáculo (*O Massacre de Angico*) tem uma média de 8.000 visitantes por apresentação. A maioria dos visitantes são das cidades vizinhas, mas recebemos bastante visitantes do Recife. Esses eventos contribuem bastante para a economia do município, mas pode contribuir mais ainda se recebesse mais apoio (SOUZA, Apud MIRANDA, 2015).

Em seu site²¹, a FCCL se apresenta como uma fundação de personalidade jurídica, sem fins lucrativos e de finalidade cultural. Ainda no site, há uma lista de eventos da qual é responsável e outra de prêmios recebidos. Neles há mostras de teatro, apresentações de xaxado, feira de literatura de cordel, festivais de música, seminários e ações desenvolvidas junto a escolas da região. A fundação foi transformada em Ponto de Memória e Ponto de Cultura Artes do Cangaço pelo Ministério da Cultura em janeiro de 2008. O Museu do Cangaço faz parte da FCCL. Ele é descrito como espaço criado para pesquisadores e interessados na história e na cultura dos bandos errantes. Seu acervo conta, dentre outros, com fotografias, objetos de época, armas, documentos e livros. Também são oferecidas visitas com guias à casa onde Virgulino nasceu e são promovidos eventos diversos, como apresentações musicais e sessões de cinema.

Em julho de 2019, tivemos a chance de presenciar algumas das atividades da FCCL. Entre elas, a inauguração das estátuas de Lampião, Maria Bonita e do cangaceiro Zabelê (também nascido em Serra Talhada).

²¹ <http://cabrasdelampiao.com.br/>

Fotografia 3 - Inauguração das estátuas de Lampião, Maria Bonita e do cangaceiro Zabelê.



Fonte: Autor (2019).

Além dessa solenidade, assistimos à encenação da peça “O Massacre de Angico”. Em uma noite de clima agradável de céu nublado, vimos as 300 cadeiras e arquibancadas do pátio de eventos completamente tomadas. Eram famílias, solitários e casais com olhos atentos ao cenário de cerca de 100 metros, que ficava em um terreno elevado que margeia a praça. Nesse terreno, estão incluídas representações da casa em que Lampião nasceu, da grota de angicos onde ele sofreu a emboscada final, do gabinete do então presidente Getúlio Vargas e da Igreja do padre Cícero. Havia um telão ao lado das cadeiras, voltado para as arquibancadas para aqueles que ficaram mais distante. Luzes, som, figurino e arranjos ajudaram a contar a história de um Lampião vingativo e apaixonado.

Fotografia 4 - Encenação da peça “O Massacre de Angico”.



Fonte: Site da Fundação Cabral de Lampião (2019).

Fotografia 5 - Encenação da peça “O Massacre de Angico”.



Fonte: Site da Fundação Cabral de Lampião (2019).

A FCCL ainda coordena os grupos de xaxado Cabras de Lampião (principal) e As Belas da Vila, os grupos de danças populares Gilvan Santos e As Marias, um grupo de Hip Hop e um de Capoeira. O discurso de divulgação não deixa de enunciar os objetivos educativos da instituição ao informar que seus participantes não aprendem só a dança, mas informações gerais sobre a cidade, a história, a relação interpessoal e conhecimentos afins. Que “são estimulados ao estudo/educação regular e a se profissionalizarem” (SITE DA FUNDAÇÃO CULTURAL CABRAS DE LAMPIÃO, 2022).

3.5.2 A Fundação no pátio das escolas

Durante a pesquisa vigente, procuramos acompanhar a Fundação Cultural Cabras de Lampião (FCCL) e suas articulações com as escolas de ensino médio de Serra Talhada. Em 2019, estávamos em uma das instituições formais de ensino integral, onde o intervalo para o almoço ocorre ao meio-dia e as aulas habitualmente terminam às 17h. Por isso, havia sido combinado com o pessoal da FCCL que as aulas daquele dia seriam suspensas às 11h, para que as atividades de divulgação fossem realizadas. A divulgação noticiaria justamente a inauguração das três estátuas bem como a peça teatral ao ar livre citadas acima. Através da apresentação de dois grupos de dança, sendo um da própria FCCL, foram anunciadas as atrações e seus respectivos horários. De acordo com a diretora da escola, cerca de 460 estudantes haviam assistido a esta divulgação.

A articulação da Fundação com as escolas estaduais de Serra Talhada se mostra bastante consolidada. As entrevistas individuais com o/as gestor/as das cinco escolas em que estivemos, confirmaram que essas unidades não recebem qualquer prescrição em relação ao ensino dos temas sobre as tradições e a história do cangaço no currículo formal. Com as iniciativas de trabalho a cargo de cada escola, elas desenvolvem seus próprios calendários de eventos e muitos deles são promovidos através dessa parceria. Assim, a própria FCCL se encarrega da organização e da divulgação dos eventos nas instituições de ensino formal e também promove, a partir de seus discursos e lógicas instituintes, ações exclusivas para as escolas, como “aulas-espetáculo”. Com relação a tal vínculo com a FCCL, todas/os as/os docentes confirmaram que ela é bastante válida e importante para o desenvolvimento dos trabalhos com os temas relacionados à cultura local. Esta fala de duas das professoras, entrevistadas juntas, simboliza o que alegamos:

Tem parceria sim, os meninos já foram... no ano passado (...) onde Lampião nasceu (sítio Passagem das Pedras) ... e eles passaram uma manhã inteira... voltaram encantados com a história toda lá. Ganharam até umas sacolinhas que o Museu fez pra eles daquele tecido que Lampião usava, de saco, pra fazer esses bornais, como eles chamavam... voltaram tudo de bornalzinho, tudo encantado com várias coisas, chapéu de couro, né? aí, adoraram. Sempre a gente tá em parceria. (PROFESSORA 3, 2019)

É, eles são nossos colaboradores. Quando a gente cria um grupo de dança aqui a gente até sugere, ‘quem é a dança?’ aí os meninos já sabem a coreografia... arrumam até as roupas de lá. Dependendo do caso, a chefe deles lá arruma as roupas, empresta pra gente... Os que dançam lá e estudam aqui dão um show (PROFESSORAS 8, 2019).

No mês de novembro de 2019, a Fundação Cultural Cabras de Lampião promoveu o XIV Encontro Nordestino de Xaxado. O evento (o quarto naquele semestre) atraiu representantes de manifestações culturais de todo o Brasil, além de um número enorme de pessoas do município e das localidades vizinhas. Tendo o xaxado como principal argumento da festa, o evento ajudou a consolidar a representatividade do cangaço no município que já é considerada a capital dessa dança (vide panfleto de divulgação no Anexo C).

Encerramos esse capítulo descritivo com a fala do Professor 12 sobre as influências da Fundação Cultural Cabras de Lampião na história e na estética municipais:

Antes da Fundação Cultural Cabras de Lampião, o Cangaço era visto, assim, como um movimento de perversos, de pessoas que faziam o mal. Até pra gente, professor, Falar de cangaceiro não era uma coisa muito interessante. Talvez fosse melhor falar das volantes... Só que, com o passar dos anos, (...) houve uma ressignificação do tema do Cangaço ao ponto da cidade ser chamada de Capital do Xaxado. (...) Então, hoje é bem melhor trabalhar o

tema do Cangaço. (...) Quando eu tinha dezesseis anos eu via Lampião, via os cangaceiros, como pessoas perversas... Mas quando eu comecei também a ler, eu desconstruí essa noção. Vi que o Cangaço é um fenômeno histórico-social, fruto de um momento, fruto de consequências econômicas, políticas, por todo um contexto que só existiu porque havia todo um contexto favorável à existência do Cangaço. E é assim que eu procuro levar pra o meu aluno, hoje, essa noção do que é o Cangaço (PROFESSOR 12, 2019).

3.6 PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO / CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

No dia 18 de dezembro de 2019, a Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco divulgaria, através de seu site uma “versão preliminar do Currículo de Pernambuco do Ensino Médio”, que estaria “disponível para sugestões e modificações até o dia 31 de março de 2020” (<http://www.educacao.pe.gov.br/>).

Figura 3 - Banner de divulgação do Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio.



Fonte: Site Secretaria de Educação Esportes de Pernambuco (2019)

Ainda segundo as informações do site, o texto estaria aberto para a leitura e apreciação de *todos* e poderia receber contribuições classificadas por componente curricular. Havia uma orientação aos interessados na participação a realizarem um cadastro que os permitiria então “aceitar, modificar e sugerir cada item”. Mais adiante, o texto reforçava o convite com uma declaração da secretária executiva de Desenvolvimento da Educação da SEE que dizia ser “fundamental a participação de todos para que a gente possa ter um currículo sintonizado com os anseios da sociedade” (<http://www.educacao.pe.gov.br> - SITE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO, 2019).

Ao tentar realizar tal cadastro, entretanto, percebemos que, para fazer parte do *todo* enunciado, era necessário possuir um determinado número de matrícula. Por fim, o texto informava que a versão do Currículo disponível para consulta havia sido elaborada “com a participação de toda (?) a comunidade escolar” (SITE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO, 2019), através de *formações* envolvendo educadores e estudantes, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência.

A versão final do Currículo de Pernambuco (ensino médio)²² foi então objeto de nossa análise. Como, entretanto, quando do início de nossa pesquisa, em 2018, essa versão ainda não estava vigente nos propomos a realizar um contraste entre os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012 e 2013) e esse documento recente (2021).

3.6.1 Histórico dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco

Conforme informamos a leitora/o anteriormente, o que aqui chamamos de currículo formal do estado de Pernambuco e, como tal, alvo de nosso estudo, são os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de níveis fundamental e médio. Os documentos que o compõem são os Parâmetros para a Educação Básica do Estado – parâmetros curriculares (2012), Parâmetros na Sala de Aula de âmbito geral (2013) e Parâmetros na Sala de Aula para cada disciplina (2013) e o atual Currículo de Pernambuco (2019 - 2021). Esses são os currículos que se propõem a nortear o trabalho docente nas escolas assim como os procedimentos da comunidade escolar. Em nossos comentários, como referência, a leitora/leitor encontrará maior destaque tanto ao documento mais recente quanto àqueles mais antigos que se preocupam com o âmbito geral das disciplinas. Em nível mais específico, por disciplina, ressaltamos que houve uma certa opção por investigar mais detalhadamente o que é previsto para as aulas de Geografia e História, espaços em que a menção ao Sertão e ao Cangaço se torna mais evidente.

Não se achará grandes rupturas ou transformações ideológicas na transição dos documentos que formam os Parâmetros Curriculares (2012 e 2013) e o Currículo de Pernambuco (2019 - 2021). Se os primeiros foram homologados na gestão do então governador Eduardo Campos (PSB, de 2007 a 2014), o segundo segue as regras do governo de Paulo Câmara (de 2015 a 2022), que foi correligionário e herdeiro político do ex-governador falecido.

²² Disponível em

http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf

De antemão, além da preocupação com a atualização de um discurso normativo que obviamente atentasse para as demandas sociais eternamente insurgentes, houve, sem dúvida, uma tentativa de sincronização maior com a própria BNCC aprovada em 2018. Outro detalhe foi a dissolução da parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora em Minas Gerais. Sem o centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, a coordenação dos trabalhos ficou exclusivamente com o Estado e a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), levando em conta o “amplo debate de professores das escolas estaduais e municipais que ofertam ensino médio” (CURRÍCULO DE PERNAMBUCO, 2021).

Os Parâmetros Curriculares eram apresentados como o instrumento que estabeleciam as “expectativas de aprendizagem dos estudantes” e um “documento fundamental para o planejamento e acompanhamento escolar docente” (p. 13). Pautado na contribuição da “qualidade da educação”, alegava não trazer “receitas prontas”, mas fomentar a reflexão docente nos objetivos a alcançar (p. 16). Esses parâmetros reconheciam o campo curricular como uma zona “de conflitos”, “lutas ideológicas” e de disputas nos conteúdos selecionados (p. 23). Interessante observar que, nesses parâmetros, as noções de “lutas e disputas por espaço” e os jogos de interesse, eram colocadas como dificultadoras dos “processos de seleção e organização curricular” (PERNAMBUCO, 2012, p. 28) e não como componentes comuns do próprio cenário político que marca essas disputas. Notamos, por outro lado, que se tratava de um discurso bem mais complexo em prol da aceitação de um currículo único, como a BNCC, já em gestação naquele tempo (MACEDO, 2015).

Ao se mostrarem “sintonizados com os documentos curriculares nacionais” (p. 27), os parâmetros já davam indício de estarem atrelados às correntes mais conservadoras da educação e transformavam as outras correntes de pensamento nos Outros da política. Esses Outros nomeados como aqueles docentes que se baseiam em “autores de formação marxista” e que se insurgem contra conceitos como o de competência. Esse conceito, para as/os professoras/es apontadas/os, estaria contaminado pelo discurso das “tendências neoliberais”, que os autores dos parâmetros escolares reduziriam a um ambiente em que o profissional deveria “resolver problemas de interesse das empresas, sem que algum auxílio lhe fosse dado para tal empreitada” (p. 26). Insinua-se, então, que esses mesmos docentes acabam por criar “divergências sobre currículo” (como se elas nunca ocorressem como consequência política) na elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas. Por outro lado, essas divergências acabariam indo de encontro a ideias como as de um currículo único, sob a alegação de que esse instrumento tiraria a “autonomia dos professores” (p. 28). Os parâmetros,

em seu discurso pela unicidade do currículo, são contraditórios em apoiar esse tipo de centralização e, ao mesmo tempo, afirmar que “a educação (...) é revestida de um caráter político e, por conseguinte, conflituoso” e que a implementação do currículo não é uniforme e nem simples em sua concretização (PERNAMBUCO, 2012, p. 29).

Assim, o discurso dos Parâmetros Curriculares de 2012 iam diminuindo os espaços de debates, de contradição ou até mesmo de evitar dúvidas com relação tanto a um currículo comum para todas as escolas bem como em relação a sua própria imposição como instrumento de controle docente. A defesa de um currículo formal passava pela orientação e pela previsão, “desfazendo algumas ideias sutis, mas que se infiltram nas cabeças dos educadores”. Mesmo se apresentando como “fruto de escolhas”, refletindo “o pensamento de um segmento social dominante”, os parâmetros se anunciavam como um “norte” dos trabalhos docentes. Prometiam finalmente compor, como o que chamavam de “currículo real” (do “âmbito da sala de aula”), o complemento que creem necessário para “desenhar um perfil de estudante” próximo das “injunções”, que determinam como essenciais (PERNAMBUCO, 2012, p. 30).

A complexidade e os conflitos existentes na sala de aula também são observados pelos parâmetros. Os acordos e entendimentos são o caminho apontado para a redução da imprevisibilidade e da distância entre os currículos “formal (‘uma forma de controle sobre o ensino’) e o real” (p. 39 - 41). Esse currículo “real”, como se chama, estaria perto de um descontrole, “da vontade e das idiossincrasias de cada professor”, que tende a se afastar dos “conteúdos considerados essenciais” como o grande diferenciador do currículo formal (PERNAMBUCO, 2012, p. 42).

Os parâmetros curriculares também falavam de identidades. Descritas como processuais e simbólicas, levariam os indivíduos à incorporação de determinados “valores e práticas sociais” (estes vistos como estruturantes) (p. 43). Para esses parâmetros, as identidades seriam *fortalecidas* e *reconhecidas* tanto no comum, quanto no “desafio da alteridade e das diferenças”. Esse, então, seria o pretexto de se trabalhar com uma base curricular comum, que integraria “as habilidades e as competências associados a ‘ser universal’, ‘ser brasileiro’, ‘ser contemporâneo’”. Caberia aos sistemas estaduais e municipais, “com base em seus próprios valores”, a ampliação e o aprofundamento dos saberes universais, conectando-os com as experiências e com as culturas locais (PERNAMBUCO, 2012, p. 44, grifos nossos).

Para reforçar a ação dos Parâmetros Curriculares, no ano seguinte são lançados os Parâmetros na Sala de Aula (2013). Esse novo documento também seria assinado pela

Secretaria de Educação do Estado em parceria com a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora em Minas Gerais.

Já na apresentação, esses parâmetros são introduzidos como “um valioso instrumento de acompanhamento pedagógico” e que “*devem* ser utilizados cotidianamente pelo professor”. E se os documentos do ano anterior diziam não trazer “receitas prontas”, os parâmetros de sala de aula prometiam trazer “orientações didático-metodológicas, sugestões de atividades e projetos, e *propostas de como trabalhar* determinados conteúdos em sala de aula” (p. 11, grifos nossos). Mais adiante, entretanto, voltavam ao tom mais ameno quando prometiam oferecer atividades “que possam contribuir” com a prática docente ou que seriam “transformadas de acordo com o planejamento de cada professor” (PERNAMBUCO, 2013, p. 13).

O sentido atribuído a esses Parâmetros na Sala de Aula, apresentava-se vinculado a uma construção coletiva (“em cada escola”), que se articulava com ações pedagógicas rotineiras (planejamento, desenvolvimento e avaliação). Assim, exigiam sua contextualização no Projeto Político e Pedagógico da unidade escolar para que, supostamente, fossem absorvidos pelo uso docente (p. 17). Esse PPP, aqui, é entendido como instrumento de controle das diferenças entre as unidades escolares, “criando significados e identidades comuns e conseguindo que cada um dê o melhor de si” (p. 23). Por fim, o discurso das diretrizes falava em sua aceitação e reafirmação “por todos os envolvidos na formulação do projeto pedagógico”, ou, “pelo menos, pelos professores e gestores da escola” (PERNAMBUCO, 2013, p. 29).

O Currículo de Pernambuco é formado pelos volumes de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza e Ensino Religioso) de 2019. Em 2021, o estado lança o Currículo do Ensino Médio, que diz levar em conta as alterações ocorridas pela Lei 13.415, de 2017, e as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2018.

Já mencionamos a dissolução da parceria de Pernambuco com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF, participante dos Parâmetros Curriculares de 2012 e 2013. Com essa ruptura, a coordenação dos trabalhos para a composição do Currículo de Pernambuco ficou com o estado e a União dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, além da “ampla participação de gestores, coordenadores, professores e outros profissionais da educação” das redes estadual e municipais (PERNAMBUCO, 2019, p. 13),

bem como de professores de instituições de ensino médio e superior públicas, entre outros atores (PERNAMBUCO, 2021).

Ambas as versões do Currículo de Pernambuco – Fundamental e Médio – trazem a BNCC como o grande instrumento norteador de suas diretrizes. Segundo o discurso que os fundamenta, esse seria o documento que contribuiria uma formação “integral, ética e cidadã” das/os estudantes (PERNAMBUCO, 2021, p. 16). Além disso, as orientações da BNCC garantiriam práticas pedagógicas promotoras do “desenvolvimento integral dos estudantes e sua preparação para a vida, para o trabalho e para a cidadania” (PERNAMBUCO, 2019, p. 20). Para tal, os professores, orientados “pela abordagem de competências”, devem desconstruir conceitos tradicionais “cristalizados” e considerarem a necessidade de adaptar seus currículos às “especificidades da população escolar atendida” (PERNAMBUCO, 2021, p. 22).

Dessa forma, o Currículo de Pernambuco prega a educação como um direito humano, capaz de promover não apenas a democracia, mas uma ideia de igualdade e de justiça, que, de fato, não deixa claro a que se atém. Talvez, essa esteja na sugestão de “equidade” e “excelência” de uma aprendizagem que respeite as diferenças, mas que seja (ou sirva) para todos. Talvez, essa ideia perpassasse o ideal de inclusão e a “necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada estudante e seu próprio projeto de vida”. Projeto esse, por outro lado, em que talvez essas práticas nem sejam cabíveis (PERNAMBUCO, 2021, p. 21).

Este, então, é contexto que engendra a indispensabilidade de um currículo referente, cuja aplicação é totalizante; que desconstrói conceitos ditos tradicionais e cristalizados; supostamente fidedigno ao trabalho docente realizado com os estudantes; que os leve à ideia do alcance de uma meta dos sistemas educacionais (e, assim, considerado validado pela comunidade escolar); e, acima de tudo, pautado na Base Nacional Comum Curricular. Isto tudo, em uma escola “concebida como espaço sociocultural, lugar de convivência inclusiva, respeitosa e afetiva”. Um lugar de respeito, afeto, cuidado e autorresponsabilidade, “considerando a dignidade de todo ser humano” (PERNAMBUCO, 2021, p. 35).

3.6.2 Limitações no paraíso

Anyla Santos, Gerliane Araújo, Kátia Cunha e Tânia Bazante são professoras da Universidade Federal de Pernambuco que escreveram, em 2020, um artigo sobre identidade, cultura e diferença nas práticas pedagógicas no Currículo de Pernambuco. Obviamente que

esse artigo acaba por se referir à Base Nacional Comum Curricular e a tratar os dois documentos como orientadores das práticas pedagógicas nas salas de aula, mais especificamente, no Ensino Fundamental. A intenção era investigar a forma como professores lidavam com as exigências impostas por esses dois documentos em uma escola do município pernambucano de Toritama, na chamada zona agreste do estado.

Para as autoras, o estudo revelou que “há uma confusão em torno do que se objetiva com as práticas pedagógicas e como elas são desenvolvidas”. Afinal, mesmo que a formação dos professores favoreça a inserção dos conteúdos, as práticas pedagógicas previstas nos currículos oficiais sobre identidade, cultura e diferença aparentemente não são levadas às salas de aula ou não foram especificadas: “Muitas vezes, o professor pensa essas temáticas, como sendo algo para ser trabalhado à parte”, quando podem e devem ser trabalhadas dentro dos diversos conteúdos vistos em sala de aula, especulam as pesquisadoras (p. 111). Para elas, além da conscientização sobre a importância da discussão sobre as temáticas, é preciso garantir aos os docentes, em meio a seus desafios, a possibilidade de desenvolver práticas a serem enfatizadas no ambiente escolar (SANTOS et al, 2020).

O discurso da necessidade desta garantia, está exemplificado na resposta de um dos professores, que, segundo o relatório dos resultados, chama atenção por evidenciar a dificuldade de driblar o caráter conteudista apresentado pelas escolas: “Muitas vezes, o currículo nos compele a trabalhar de forma ‘tradicional’, não podendo ‘fugir’ ao assunto proposto. É difícil agregar novas coisas.” (SANTOS et al, 2020, p. 112).

As autoras ainda expõem que a queixa dos professores sobre os desafios para o trabalho das temáticas recai sobre o próprio currículo, uma vez que ele não ofereceria espaço para tal prática: “compreendemos a dificuldade dos professores, pois apesar das habilidades e conteúdos serem norteadores, o currículo poderia ser mais direto, no que diz respeito aos possíveis caminhos para se trabalhar essas temáticas na prática” (p. 113). Em seguida, apontam a falha da tendência à complexificação do trabalho quando não haveria o envolvimento da gestão, ou até ele existiria, mas de forma precária, com pouco envolvimento e conscientização do restante da equipe escolar sobre a importância do tema: “O currículo é para ser vivenciado por toda a escola, portanto além dos professores, o apoio pedagógico do coordenador e gestor é fundamental para que todos juntos o vivenciem de forma prática e cotidiana” (SANTOS et al, 2020, p. 114).

Partindo do pressuposto que a BNCC e o Currículo de Pernambuco apontam que há a necessidade de se promover práticas sobre a identidade, cultura e diferença, as autoras alegam que seria da escola e dos professores o trabalho de idealizar e implantá-las no ambiente

escolar. Por outro lado, segundo as mesmas, os próprios professores trazem à tona a carência desses documentos em relação às orientações para a construção dessas práticas, dentro da demanda de abordagem que eles denunciam: “os documentos tentam nortear suas práticas em sala, porém apresentam-se fora da realidade da comunidade escolar”, diz um dos docentes (p. 114). Ainda segundo as autoras, é perceptível a fragilidade desses documentos curriculares quando se referem às práticas pedagógicas docentes. Ou seja, mesmo que tentem orientar as ações para as temáticas em evidência, “não evidenciam ao professor que é possível trabalhar e como trabalhar tais temáticas” (SANTOS et al, 2020, p. 115).

Se sairmos do Currículo de Pernambuco e mantivermos a atenção na forma como opera a BNCC em outros estados, podemos ver que há mais limitações no paraíso emoldurado em uma base curricular única. Esse é o caso do artigo composto por Lemos e Oliveira, também de 2020, com base em pesquisa feita no município cearense de Aracati. O artigo tem como objetivo justamente problematizar a Base Nacional Comum Curricular e investigar como ela é significada, no contexto da prática, por gestores e professores do ensino médio.

De acordo com o estudo de Lemos e Oliveira (2020), a BNCC e os currículos do ensino médio são constituídos pelos direitos e objetivos de aprendizagens, de competência e habilidades previstas, e por itinerários estratégicos, que trazem a possibilidade de escolha dos estudantes dentro de alternativas nas áreas de conhecimento e/ou formação que mais desejarem aprofundar. Assim, as próprias redes de ensino ficariam incumbidas de definir tais itinerários e os eixos estruturantes de cada percurso. O estudo questionou como professores e gestores compreendiam tanto a política da Base Nacional Comum Curricular no contexto de sua prática, quanto suas possibilidades e/ou limites de efetivação. Nas respostas, os professores “apontaram contrapontos ao discurso da Base”, relacionando as questões políticas ao próprio exercício da docência: “no discurso deles, a BNCC retira a autonomia do professor, distancia o ensino de uma relação humana e privilegia conteúdos que podem não ter significados para a vida dos alunos” (LEMOS; OLIVEIRA, 2020, p.10).

Sobre suas possibilidades e limites, os docentes trouxeram à discussão o discurso da Base não ser “um currículo voltado para desenvolver o senso crítico do aluno, mas sim para melhorar o desempenho do Brasil nas avaliações externas e formar o jovem trabalhador para o mercado de trabalho”. As pesquisadoras também narram que o contato com os professores lhes rendeu a ideia da Base não como um instrumento orientador de suas práticas docentes, mas “como uma política que chega à escola entre tantas outras já propostas”. Elas tentam explicar essa sensação na fala dos próprios professores, que tomam a Base como uma política

de pouca inovação, cujo foco continua a estar nos conteúdos, no mercado de trabalho e na prestação de contas aos organismos internacionais (LEMOS; OLIVEIRA, 2020, p. 11).

Lemos e Oliveira (2020), também trazem a crítica sobre os itinerários formativos, que, tanto para gestores, quanto para professores, não flexibilizará o currículo do ensino médio e nem oferecerá uma variedade de opções para os alunos. A perspectiva é a de que estes acabem se adequando ao que se oferece na escola ou nas possibilidades das redes de ensino do município (p. 14). Esse ceticismo se expande, também, quando se fala em liberdade, seja quanto à autonomia do professor, seja no controle dos conteúdos que são ensinados na escola. Por outro lado, as autoras apontam a formação docente como algo necessário e que não está presente na BNCC. Essa ausência é tida pelos gestores investigados como uma falha que se estende pelos Ministério da Educação e pela própria Secretaria de Educação do Estado (LEMOS; OLIVEIRA, 2020, p. 18).

Perceba a leitora/leitor que a estratégia, aqui, foi de trazer dois exemplos regionais, próximos, que envolviam problemas relatados por professora/es (e gestora/es), com o currículo local sendo afetado diretamente pela Base Nacional Comum Curricular. Não digo, desde já, que os anteriores Parâmetros Curriculares de Pernambuco, mesmo que afetados em seu fundamento por uma Base Comum que se gestava, não guardavam imperfeições e incompletudes. Sabemos que imperfeições e incompletudes são típicas da norma. São típicas de uma eterna tentativa de atualização, de adaptação, de refazimento do jogo político. Tornar, entretanto, a regra única, geral, universalizante, que desrespeita as diferenças e perpetua as desigualdades e que pretende salvar a todos de uma certa carência que se imagina onipotente e onipresente em todas as escolas, é o mote de um discurso, no mínimo, propenso às mais severas divergências.

Pela voz de vários docentes, gestores e educadores, a BNCC vem sendo alvo de sucessivas críticas, que se ampliam tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele. Por outro lado, essa Base vai solidificando suas raízes e formando uma hegemonia discursiva que cada vez mais se engessa e aprofunda possíveis cicatrizes. Narrativas críticas apontam a situação de “desmonte das conquistas democráticas e populares”, em que avanços quanto ao direito à educação e às políticas educacionais foram colocados em xeque por uma versão verticalizada e oportunista da Base. Essa estratégia de ação, lançada por um governo não menos situacionista, leva a crenças de suas orientações receituais como “remédio” para os “males” da educação, que tolhem a voz das comunidades educacionais e escolares. Onde se cria a expectativa de um currículo “construído a muitas mãos”, por uma comunidade de histórias de vida, saberes e conhecimentos diversos, a fixação da ação pedagógica em busca de um

desenvolvimento previsto, é um cerceamento da liberdade do quê e para quê ensinar e aprender, pesquisar e pluralizar (AGUIAR, 2018, p. 8 a 22).

Outras vozes, nos mostram como a Base peca ao tentar prever as experiências de diferentes sujeitos a nível nacional. “Currículos formais não esgotam as possibilidades do que ocorre nas escolas” (p. 29), mas esses são construídos (e assim se idealiza que sejam) pelos municípios, escolas, salas de aula e professora/es. Currículo em ação, em um conceito como o da BNCC, não esgota as possibilidades de ser do currículo, mas despreza a experiência de formação de professores e as tantas pesquisas acadêmicas brasileiras. Em contrapartida, o valor de 100 milhões de reais de seu orçamento, fomenta um mercado de livros didáticos e ambientes institucionais informatizados, além de instituir um próprio sistema de formação docente operado por empresas nacionais e internacionais. Ou seja, financiam-se parcerias já contestadas “e que pouco conhecem da nossa tradição” (p. 31). Servindo de base para nossas conquistas e as conquistas de nosso país, conforme uma leitura mais complacente, a educação precisa ter utilidade para o porvir. As competências e habilidades formuladas na BNCC representam mais que um lugar de onde o aluno parta, representam o lugar comportamental onde se espera que ele chegue (MACEDO, 2018, p. 28 a 33).

Evidencia-se, ainda, a política de estímulo às escolas que conseguem atingir melhores índices do IDEB, “desconsiderando as especificidades das realidades em que atuam” (p.56). Quer dizer, cria-se e ou corrobora-se com uma estratégia de alimentar resultados, a despeito do próprio processo de ensino-aprendizagem. Valorizam-se docentes e gestões que operam em prol de avaliações de larga escala, em uma dinâmica privatista e mercantil. Nesse mesmo viés crítico, é possível apontar o reforço ou a reprodução tanto de processos de exclusão como de exclusividade social, encoberto por um discurso de homogeneização, que aprofunda as desigualdades e desrespeita direitos, ao tratar igualitariamente os desiguais. Afinal, ao “oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades”. Nesse caso, ainda, “quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política (...). No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, (...) do direito que se diz estar defendendo” (OLIVEIRA, 2018c, p. 55 - 59).

O pensamento de Alice Lopes (2018), fecha esse recorte de observações contrárias à BNCC. Posicionando-se contra a Base Nacional Comum Curricular e suas intenções de promover um currículo comum, que geralmente se reduz a uma fonte de conhecimento comum, a autora observa o vínculo entre a educação e o desenvolvimento econômico. Nesse vínculo, percebe-se a educação como uma ação salvacionista, que resolveria “quase todos os

problemas sociais” (p. 23). A educação seria reduzida a níveis de aprendizagem e supostamente garantiria um padrão de aprendizagem uniforme a todos os estudantes. Além disso, a Base Comum, com seu discurso negativista e homogeneizante contra a escola, atesta contra os próprios docentes ao oferecer-lhes uma orientação curricular supostamente essencial; algo que lhes falta; algo de que a escola como um todo se tornou carente.

Para a autora, “o currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais que emergem mais facilmente nas relações construídas no âmbito dos sistemas educativos intermediários que mais diretamente se dirigem às escolas” (p. 24). Mesmo em disciplinas consideradas detentoras de “uma universalidade consensual”, como Matemática e Língua Portuguesa, a disputa por seus campos de saber e seus eventuais conflitos, são capazes de gerar diferentes “abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo”. Ou seja, “são sempre particulares que em dadas relações de poder assumem o registro universal” (p. 25). Pensar, propor e agir de forma diversa não pode ser considerado um problema. Essa, afinal, é a característica mais óbvia que resulta de diferentes investimentos, diferentes condições de trabalho e diferentes condições de vida que afetam a condição de aprendizagem dos estudantes e o próprio sistema educativo. Ou seja, para fazer sentido, o currículo precisa ser construído contextualmente e atender as diferentes demandas de pessoas com diferentes experiências e diferentes projetos de vida. Além disso, por mais que seus preceitos sejam detalhados, o currículo é sempre já interpretado de formas diversas nas tantas escolas por ele atingidas:

Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. (...) Talvez por isso a noção de tradução vem sendo importante para pensar teoricamente sobre a interpretação das políticas de currículo (p. 26) (LOPES, 2018b, p. 24-26).

Ainda segundo a autora, insistir em um projeto unificador e homogeneizante da educação, sob o pretexto de elevar a sua qualidade, é reduzir essa noção de qualidade às estratégias de ensino dos conteúdos, à forma de como se transmitem e assimilam os conteúdos e à maneira que se cumprem as expectativas de aprendizagem. “Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança”. Ou seja, não se pode ou deve pretender a

educação como projeto fixo de identidade ou de formação de um certo sujeito de maneira determinada e única (LOPES, 2018b, p. 26).

Apostar em uma base curricular comum, é estabelecer um “selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido”. Significa uniformizar metas e preconceber trajetórias de vidas. Significa fixar padrões identitários e ditar “uma leitura como a correta, única e obrigatória” (p. 27), subtraindo a liberdade de se traduzir e negando a espontaneidade da interpretação (LOPES, 2018b).

Esse controle de conteúdos, em nossa pesquisa, fica retratado na forma em que os docentes percebem a presença da BNCC nos livros didáticos. Essas falas surgiram quase que espontaneamente nas entrevistas individuais, induzidas pela pergunta quanto à participação da/o professora na escolha do livro didático e de seu efeito na abordagem de temas como o Cangaço e o Sertão. Nas respostas, a maioria das/os docentes narra a precariedade com que as informações são trazidas e que faz-se necessária uma complementação, tanto da história do Cangaço quanto das descrições da Caatinga.

3.6.3 BNCC nos livros didáticos e na fala das professoras de Serra Talhada

Nos Parâmetros Curriculares de 2012, mais especificamente na seção em que tratava da Educação Básica do Estado de Pernambuco, o livro didático era percebido como o definidor do que e de como se deve ou não ser estudado. Ou seja, lia-se que o livro era o definidor dos “conteúdos e a metodologia de ensino adotados pelos docentes”. À professor/a, por outro lado, era incumbido o “papel de sujeito que constrói a prática pedagógica, juntamente com os estudantes” (PERNAMBUCO, 2012, p. 51).

Em 2008, Alice Lopes já citava o livro didático como construtor e orientador do trabalho em sala de aula: um garantidor do que se precisa ser ensinado, dentro de um modelo prescrito a ser seguido. Essa compreensão, entretanto, vinha acomodada dentro de uma política de (re)contextualização curricular do qual eles faziam parte como produtores de sentido: “Discursos híbridos presentes nos livros estabelecem novos sentidos, significados e relações nessa complexa rede que se forma, expressando uma ‘nova’ forma de mudança” (p. 154). Ou seja, a conexão entre currículo e livro didático sustentava a base de construção de uma política de currículo, mesmo apesar das propostas de regulação das ações docentes, da orientação que tentava ignorar os conflitos pela diferença e da tendência de “direcionar a produção cultural na escola em um sentido único” (p. 170) (LOPES, 2008).

Dez anos após essa reflexão, na publicação da Base Nacional Comum Curricular, questionamos se o livro didático perdeu seu papel de orientador, prescritor ou mesmo de garantidor de alguma ação ou política curricular. Talvez a resposta seja não. Entretanto, talvez a própria orientação hegemônica desse livro didático tenha mudado para uma forma única de pensar, propor e agir. E isso já não é considerado um problema. Motivada a falar sobre as estratégias do livro didático a partir da BNCC, a Professora 6 expressa o sentido lógico, com a qual a BNCC é “vendido”, mas com a desconfiança de quem lida, na prática, com as diferenças:

Eles tão querendo, com essa nova BNCC, igualar (...). Um aluno do Rio Grande do Sul, quando ele chega no Nordeste, ele vê uma coisa lá que aqui ele não viu. Aí vai ficar perdido. Então eles estão tentando fazer com que o que você viu lá você consiga ver aqui. Então seria bom que tivesse, mas será que vai? Se daqui pro Recife já tem uma mudança, imagine então pro Rio Grande do Sul... (PROFESSORA 6, 2019).

Essa é prerrogativa que subtrai as diferenças de demandas, de experiências e de projetos de vida, que nos fala a professora Alice Lopes (2018). Diferenças de investimentos, de condições laborais e de vida, além das próprias diferenças que afetam não apenas o sistema educativo, mas a própria forma de constituir a aprendizagem dos alunos. Diferenças que ainda permitiam uma diversidade nas interpretações e traduções do currículo. Diferenças que se adaptam aos contextos e que resistem aos preceitos, recolocando-os ou configurando-os de acordo com a realidade de cada escola:

No caso de Geografia, o Cangaço está ligado ao Sertão. Sempre que se fizer necessário a gente falar do Sertão, não tem como você não falar de Cangaço. (...) O currículo é o livro didático, então a gente aproveita e fala, independente das orientações aí estarem contempladas ou não. (...) As grandes editoras são de São Paulo. E os grandes editores são da região Sudeste (...). O escritor lê uma obra e pega aquilo ali, como uma fonte, e lança. Era uma verdade? era. Pra aquele momento era. (...) Muitas vezes ele nem conhece, ele nunca veio aqui, para ver se aquilo corresponde à realidade do que ele está escrevendo. (...) Eles ainda têm a ideia de Cangaço como algo perverso... Não conseguem ver a estética do Cangaço, as causas reais que deram origem ao Cangaço... (...) Eu tenho uma concepção diferente, mas não é a realidade de quem é de Rondônia, de quem é do Amazonas, de quem é do Amapá... (...) Uma pessoa de Sergipe vê o Cangaço diferente daqui de Serra Talhada. E tudo é Nordeste! (...) Mas aqui você tem um tio que foi morto por Lampião, um avô, um bisavô... Lá não! O cenário muda (PROFESSOR 12, 2019).

A aposta em uma base curricular comum, conforme Alice Lopes (2018), constitui-se de uma tentativa de fixação de metas e padrões de identidade. Tolhe-se a liberdade da

tradução e da interpretação do currículo. Um projeto que unifica e homogeneiza a educação; que reduz o estudante à própria forma de como ele/a assimila os conteúdos dentro de suas expectativas de aprendizagem. Sob o pretexto de elevar a qualidade da educação, estabelece-se uma uniformização na forma de preconceber a vida.

Antes um livro que orientasse o trabalho docente, que ditasse as regras do que precisa ser ensinado, que prescrevesse um modelo de ser ou fazer. Um discurso. Um discurso a hibridizar/ser hibridizado. A desafiar e permitir traduções, suscitar mudanças, mas não a esgotar possibilidades de fazer-se a diferença na escola. Formar para o mercado de trabalho e melhorar desempenhos em avaliações, não pode ser pretexto de minguar o senso crítico discente. Apartar o ensino de uma relação humana, é supor que conteúdos pretensos, únicos e, às vezes, sem significados, possam contribuir para algo na vida e nos projetos de alunas e alunos:

Na maioria dos livros, quando se fala dos movimentos de resistência durante a República Velha, a gente vê um destaque muito grande pra outros movimentos que não têm a mesma relevância que o Cangaço tem para a região Nordeste. (...) O cara dá uma página e meia pra falar da Revolta da Vacina e pra falar do Cangaço, metade de uma página. (...) Quando vai falar de Canudos, a mesma coisa. (...) Dentro da história do Cangaço, você tem uma quantidade enorme de personagens, de instituições, que representam muito do que era o Nordeste naquele momento histórico... Você tem ali o Coronelismo, (...) você tem esses movimentos religiosos que eram muito fortes aqui (...) O Cangaço vai um pouco além disso aí também. (...) Não interessa mostrar um Nordeste de personagens fortes. Não interessa mostrar esse Sertão. (...) Não gostam de falar da Revolução Pernambucana, da Confederação do Equador, de falar de Frei Caneca, né? (...) Uma página todinha pra falar da Revolta da Chibata... Eu digo, poxa, não rola, né? (...) Chega a ser engraçado você falar, por exemplo, da Revolta da Vacina... chega a ser engraçado a Revolta da Chibata... Pra quem vive essa realidade aqui, pra quem tá inserido nesse universo do sertão, da caatinga, do cangaço, chega a ser uma coisa... ‘ah, os caras ficavam se chateando por isso? a gente aqui aguentava coisa pior!’ (PROFESSOR 01, 2019).

4 RAIA O DIA, MAS SEMPRE HAVERÁ LÂMPIÕES (à luz que fica[rá])

Antes, no amanhecer daquele dia, uma comissão adrede escolhida descobrira o cadáver de Antônio Conselheiro. (...) Removida a breve camada de terra, apareceu no triste sudário de um lençol imundo, em que mãos piedosas haviam desparzido algumas flores murchas, e repousando sobre uma esteira velha, de tábua, o corpo do “famigerado e bárbaro agitador”. (...) Fotografaram-no depois. E lavrou-se uma ata rigorosa firmando a sua identidade: importava que o país se convencesse bem de que estava, afinal, extinto aquele terribilíssimo antagonista.

(Trechos de *Os Sertões*, 1902, de Euclides da Cunha)

Aqui chegamos, prezada/o leitora/or, ao capítulo final de nosso estudo. Revisemos, os objetivos - investigar como dinâmicas de relações curriculares, discursos e práticas se relacionam nos processos de subjetivação de estudantes do ensino médio de Serra Talhada. Para atingir tal intento, expomos a fala de alunas e alunos da rede pública durante as oficinas didáticas em suas escolas. São narrativas que ilustram como narrativas e, em suas disputas de sentido, criam e/ou alimentam categorias universais de identificação. Esses relatos vêm seguidos do estudo sobre o *orgulho de ser*, que pauta muitas das vozes enunciadas em nossas investigações. Nas tentativas de ocupar espaços sociais, buscamos a autoafirmação do Outro e, nessa procura por positivação, o *orgulho de ser* tem o poder de nos constituir e nos diferenciar.

Antes, entretanto, cabe-nos colocar em evidência a disputa de sentidos sobre aqueles que nos propomos construir este estudo. O próprio *jovem* e, mais particularmente, o que se adjetiva como um *jovem rural*, deve ganhar espaço como o protagonista deste trabalho que fala de tantas categorias discursivamente construídas. O debate entre a tese de Josefina Bolis (2015) e a dissertação de Priscila Ribeiro (2013), que fazem contraponto a trabalhos que seguem uma linha teórica diversa, nos ajudam a entender este estado do discurso. Um discurso que se fixa, congela e assume ares de um filme ou fotografia que tenta conservar a dinâmica e as peculiaridades da existência dos seres.

4.1 JUVENTUDE SOB A LUZ DE LÂMPIÕES (OU SOBRE SERES EM UM ESTADO DE FOTO-GRAFIA)

“A fotografia é um recorte de tempo e espaço”. Assim Ronaldo Entler²³ inicia seu estudo de 2007 sobre a imagem fotográfica. Para ele, se trata de uma superfície, ou espaço, a

²³ Mestre em Multimeios pelo Instituto de Artes da Unicamp, doutor em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da USP e pós-doutor pelo Departamento de Cinema do IA-Unicamp.

representar outro espaço: “aquele que faz parte do que chamamos de realidade”. Seu tempo é o pretérito. E é para lá que se dirige o olhar de quem busca o referente do objeto fotografado. Estática, a fotografia “fixa o instante a ser lembrado”, mas se insere na dinâmica que segue na direção de uma transcendência (ENTLER, 2007, p. 29 - 30).

Talvez a imagem fotográfica, estática, congelada em si, seja uma forma de se traduzir a fixidez com que se trata o indivíduo em uma perspectiva estruturalista. Talvez seja essa forma vista como crua, simples demais e reducionista. Entretanto, não nos deixa de ocorrer à mente essa representação quando falamos do *jovem*, de uma juventude tal, de um sujeito dessa e daquela configuração, com suas atitudes previstas dentro de um sistema que se busca controlar. Alguém que pousou para uma foto, ou alguém que teve seu momento flagrante por ela capturado. Mais uma categoria que se nomeia, que se diz de, que se disputa. Algumas das pessoas que protagonizam este estudo são consideradas, casualmente, jovens. Não tinham que sê-lo. Seus registros e vozes constituem um momento, mas nele não se esgotam. E nem se justificam. Não formam, em si, o *discurso de um jovem*, mas são, contudo, discursos.

Em Entler (2007), novamente, lemos que a interpretação da imagem fotográfica nos “conduz a um papel: um aniversariante, uma noiva, um criminoso (...) ou um modelo de comportamento, de poder ou subversão...”. Para ele, seria “ingênuo pensar numa identidade espacial como seria pensar numa oposição temporal”. O tempo não atua sobre a imagem fotográfica da mesma forma que age no mundo: “há na fotografia a possibilidade de inscrição do movimento na imagem sob a forma de um ‘borrão’, conforme o objeto se desloque no espaço selecionado” (p. 31 - 32). Ainda de acordo com o autor, a imagem se torna um discurso estático em sua contemplação: “a fotografia permite condensar sobre sua superfície imóvel a duração dedicada pelo olhar” (ENTLER, 2007, p. 45).

Para falar do sujeito de nossa pesquisa, que por acaso é jovem, por sinal é estudante, eventualmente nordestino, sertanejo e interiorano, buscamos dois trabalhos que trazem a problemática da disputa do significante juventude em uma perspectiva discursiva. O primeiro é a tese de Josefina Bolis, de 2015. Nesse estudo, a juventude se transforma numa metáfora, que une o presente ao futuro, e que se vincula ao discurso de uma soberania em disputa na Argentina com relação às Ilhas Malvinas. O segundo, a dissertação de Priscilla Ribeiro, de 2013, traz-nos de volta à escola, ao currículo e aos discursos sobre juventude que se tornaram hegemônicos no Brasil. Estes são nosso Norte. Entrecortassem-no uma breve discussão sobre *juventude rural*, um desdobramento da categoria que vai de encontro à forma como se projeta o discurso do sujeito produtor rural.

No primeiro trabalho que norteia nosso estudo, Josefina Bolis, em sua tese de 2015, diz que a metáfora das juventudes as transformou em “objetos privilegiados de estudo”. Sem conseguir conter as transformações e sendo dominadas por elas, as juventudes se tornaram “um signo que prende o futuro no presente” (*um recorte de tempo e espaço*). E isso não porque continham os presságios do que aconteceria no futuro, mas porque alguns de seus discursos hegemônicos nos fazem acreditar nela como portadora de uma mudança plena (BOLIS, 2015, p. 12 -13) (*uma superfície, ou espaço, a representar outro espaço*).

Bolis (2015) nos apresenta a Rossana Reguillo Cruz (2000), de quem teria compreendido ser a juventude uma “invenção do pós-guerra” (p. 103). De fato, em seu trabalho Cruz (2000) nos introduz a essa ideia, cabendo aqui a observação de que a autora menciona a juventude “como hoje a conhecemos”, fazendo o justo apontamento de sua emergência como sujeito de direito de consumo (p. 23, tradução própria).

Na verdade, olhar para o surgimento da juventude na história do ocidente (*fixa o instante a ser lembrado*) nos remete ao momento da *adulescentia* ou da *iuvēnta* no mundo romano²⁴, ao sistema de divisão etário e também associado às quatro estações e a quatro elementos da Idade Média²⁵, e/ou aos séculos XVIII e XIX, onde se identifica a juventude como como um período específico da existência e a industrialização trata de ressaltar a separação entre os filhos da burguesia, liberados do trabalho prematuro para se prepararem para uma profissão, e os filhos dos trabalhadores, “cedo inseridos nas atividades produtivas”. É somente na “transição do século XIX para o XX que se forjam algumas das concepções sobre juventude ainda hoje presentes” (CASSAB, 2011 p. 146 – 154).

De volta ao texto de Cruz (2000), somos levados a entender as condições para esse forjamento principalmente no pós-guerra. Para a autora, as então recentes conquistas científicas e tecnológicas levaram as sociedades do chamado Primeiro Mundo a alcançar índices elevados de expectativa de vida. Somado a esse fator, houve uma elevação do poder aquisitivo dos jovens nos países capitalistas desenvolvidos que os levou a poderem acessar um mundo de bens considerados exclusivos para a juventude. Para Cruz (2000), a incorporação dessa geração emergente na balança da população economicamente ativa, não apenas levou a reorganização dos processos de inserção desse segmento, como contribuiu ao

²⁴ Onde o indivíduo estaria na *adulescentia* entre os seus 15 e 30 anos e na *iuvēnta* dos 35 aos 40 anos.

²⁵ O primeiro sistema de divisão era etário, no qual a *adulescentia* correspondia ao período dos 14 aos 21 anos e a *iuvēntus* dos 21 aos 35 anos. O segundo estava associado às quatro estações e aos quatro elementos. Assim a infância seria a primavera, a juventude medieval o verão, momento das tempestades e do calor, a “idade média” o outono e a velhice, o inverno.

próprio processo de criação de uma identidade que acabaria por se internacionalizar, também, para os países ditos menos desenvolvidos em termos de poder de capital. Ainda para a autora, esse foi o período em que começou a haver a preocupação de reter os jovens por mais tempo nas escolas. A instrução transforma-se em uma forma de compartilhar o conhecimento social, mas também e principalmente, os dispositivos de controle e de autorregulação vinculados a infinitas variáveis.

Retomando a tese de Bolis (2015), entendemos que pensar a juventude com um significado próprio, “com uma natureza ou essência específica”, significa destramá-la da metafísica do social - torná-la independente dos tantos outros sentidos em disputa (p. 188). Como sujeitos emergentes, os jovens são geralmente concebidos tanto como agentes quanto efeitos da mudança, mas essa relação de causa-efeito acaba por se fazer contraditória. Juventude e sociedade são indivisíveis “e não funcionam através de lógicas diferentes e estanques”. Isso, por outro lado, não implica dizer que não se pode estudar a própria mudança através dos jovens “nem que tampouco tenham a mesma posição que outros sujeitos” (p. 189). Para estudar a juventude devemos fazê-lo de maneira relacional e contextual. Observar o sistema relacional de diferenças do social e as regras de consolidação das identidades. Em um determinado momento histórico, as transformações acabarão por se evidenciar nas práticas articulatórias da identidade juvenil e os demais significantes, nas possíveis relações com outras identidades, ou na prevalência de certos sentidos estabelecidos (sejam eles, nodais ou em aberta disputa) (traduções nossas).

Bolis (2015) ainda nos lembra que a identidade juvenil não é uma essência, mas “um significante que funciona como superfície de inscrição de diferentes articulações identitárias” e, inclusive, “com sentidos bastante estáveis” no tecido social (p. 191). “Trata-se de uma identidade construída”, mas que ocupa uma posição privilegiada tanto no campo das articulações quanto na reivindicação de demandas. Sua condição de emergentes nas lógicas políticas os faz se identificarem com alguns discursos e significantes específicos (mesmo que estes tragam algo de antiquado), articularem-se a projetos (mesmo estes que pareçam retrógrados) e se diferenciarem de outros grupos. E como as identidades são relacionais e contingentes, essa *identidade* juvenil não se isenta também de decisões e nem de articulações identitárias sedimentadas e naturalizadas. Além do mais, entende-se a juventude como “o momento em que se adquire cidadania”, ou seja, “uma relação com a sociedade, com o Estado, com o público e o político”. E isso não se trata apenas de uma questão de direitos, mas “ter a autoridade de realizar demandas democráticas e populares” (p. 192). Além disso, a obtenção da “maior idade” geralmente marca o momento de desenlace do poder tutelar, especialmente

o familiar. Sem a ação desse poder, desconstrói-se a sujeição e se transita por posições de quem agora exerce o poder de decidir (BOLIS, 2015, p. 193, traduções nossas).

Essas afirmações nos remetem ao que se fala na dissertação de Ribeiro (2013). Suas alegações de que a construção discursiva da identidade juvenil “estará em constante disputa por significação social” e que, por isso, ela é perpassada por “sentidos construídos”, nos remetem ao próprio sentido de tentativa de universalização de um determinado particularismo (p. 11 – 12). “Não existe uma identidade jovem fixa”, afirma Ribeiro (2013), os sujeitos relacionados a esse grupo, que é discursivamente constituído, estão comumente articulados a um período etário incluído “entre a infância e a vida adulta”. Além disso, trazem sentidos atribuídos a sua caracterização ou estigmatização, no campo acadêmico, geralmente relacionados à “violência, rebeldia, incompletude, imaturidade, trabalho, controle (político, do tempo e cultural), trabalho precário”. São sentidos que tentam instaurar e consolidar uma “identidade jovem” (p. 15). Mais adiante, a autora nos lembra de que “a identidade do sujeito nada mais é do que uma ficção, uma identificação contingente que pretende temporariamente conter a fluidez das infinitas possibilidades de identificações (RIBEIRO, 2013, p. 20).

Ribeiro (2013) nos lembrará que Laclau e Mouffe (2015)²⁶, ampliando o tratamento do fenômeno das subjetivações sociais, vão apontar a juventude como constituinte de um “novo eixo de emergência de antagonismos”. Para os autores, o jovem incorpora uma condição específica de consumidor a serviço das novas necessidades. A autonomia financeira para tais aquisições, entretanto, não lhe é garantida pela sociedade: “pelo contrário, a crise econômica e o desemprego tornam sua situação realmente difícil”. Isso tudo agravado pela “desintegração da célula familiar e sua crescente redução a puras funções de consumo”, acabam por incorporar, nessa categoria emergente de sujeito, o caráter insurgente de um consumidor que geralmente pouco se satisfaz com o que consome (RIBEIRO, 2013, p. 249).

Em sua tese, Bolis (2015) fará uma investigação semelhante, mas será guiada por outras referências e fará uma abordagem que explora muito mais os limites entre o jovem e o mercado e entre a juventude e a vida adulta. No debate que trava com seus referentes, a autora problematiza a condição de “estetização” da juventude relacionada ao corpo e à vestimenta. Citando a lógica mercantil que desmaterializa e “exaspera a condição de signo da juventude”, ela menciona a forma neoliberal de pensamento que acaba transformá-la em mercadoria, mas que se forma bem mais a partir de uma lógica mercantil (produção – circulação – consumo).

²⁶ Pode parecer curioso o fato de um estudo como o de Ribeiro, de 2013, fazer referência a uma obra de 2015, como o livro *Hegemonia e Estratégia Socialista* de Laclau e Mouffe. Na verdade, no estudo de Ribeiro (2013), essa citação diz respeito a uma das versões não traduzidas para o português desse livro, originalmente escrito em inglês em 1985. Em nosso estudo utilizamos a versão em português, de 2015.

Para Bolis (2015), ao invés disso, é preciso pensar sua relação a partir de uma lógica bem mais política, “que constroem cadeias de equivalência entre as demandas de sujeitos”, ou seja, como determinantes de posições “para a ação no social, onde a força de sentido tem força material”. Uma vez que é através da produção de uma ordem social que se disputam os sentidos (BOLIS, 2015, p. 194 – 196, traduções nossas).

Por outro lado, também apresentará o conceito de “moratória”, ou de capacidade de atraso ou “letargia de responsabilidades sociais de papéis e estéticas adultas”. Para as fontes que a embasam, essa moratória está relacionada às articulações sobre as quais os “capitais energéticos” e os “capitais simbólicos” se consolidam: jovens não-juvenis, não-jovens juvenis e aqueles jovens “alienados” de sua juventude. Debatendo essa premissa, Bolis (2015) esclarece que a articulação diferencial não está fadada apenas às categorias jovem/adulto, “senão à própria diferença que há entre as juventudes”. Tomemos duas classes sociais distintas, vamos encontrar mais disparidades de “juventudes” que entre jovens e adultos considerados de uma mesma classe. A autora ainda questionará a ideia de ressaltar uma “essência unificadora” dessas duas juventudes, alegando que para sair dessa “encruzilhada” é preciso atentar para a materialidade dos signos contra a sua estetização (BOLIS, 2015, p. 195 – 196, traduções nossas).

Bolis (2015) nos mostra o quanto a categorização da juventude como sujeito social é uma “operação semântica”, ou “uma ordem de sentido que, na medida em que exclui ou inclui, outorga ou censura o poder, será um significante em disputa”. A estrutura entre juventude e velhice das sociedades, tanto como a que se coloca entre os sexos, se constitui numa relação de poder, na imposição de limites que nos faz, pelo menos, distinguir os polos opostos. Assim, “o estudante burguês, que eterniza sua adolescência, ou o jovem operário, que nem sequer teve adolescência”, são antagonismos que não nos conduzem a uma juventude uniforme, mas a fronteiras de outras juventudes (p. 197, traduções nossas).

Se o jovem da moratória atrasa seu ingresso nas obrigações sociais, o discurso do “ele não está pronto” vai constituir um “quase-sujeito” ou um sujeito deslegitimado ou despreparado para as relações de um “mundo adulto”. Às vezes, se sugere, que essa condição possa ser bem recebida pelos jovens e o olhar *adultocêntrico* possa lhe acomodar nas rotinas juvenis que não comprometam a ordem social com suas ações. Para a autora, seria necessário “deixar de lado as moratórias e pensar os jovens através de suas trajetórias”. Ou seja, substituir esse tempo estático por um processo, “um tempo que transcorre a medida em que os sujeitos vão se convertendo em cidadão plenos”. Um momento em que têm a oportunidade de se posicionarem e se identificarem, “serem reconhecidos pela institucionalidade”. Nessa

substituição da moratória pela trajetória, chama atenção a autora, troca-se um elo que está preso ao “social”, provisoriamente sedimentado e que dá ao jovem a oportunidade de se despregar, pela trajetória, algo que “os impulsiona ao terreno do político, do emergente, da decisão”. Enquanto a moratória nega ao jovem sua possibilidade de ação, a trajetória o faz um “sujeito potencial”, a disposição de formas de constituição e institucionalização, um “sujeito posicionado” no campo social (BOLIS, p.201 - 203, traduções nossas).

O discurso mercantil e, mais especificamente, das indústrias culturais, se encarregaram de criar produtos exclusivos para “jovens”, enfatizando sua *multiplicidade*. As diferenças não mais se restringem à possibilidade de aquisição desses bens, mas tampouco se constituem em um projeto pelo diverso. “Juventudes” transforma-se numa luta política contra a homogeneizante *biologização* hegemônica, que também se converte numa maneira de “unificar a desigualdade em um plural” - da mesma forma, entretanto, hegemônica. A pluralização da categoria pode funcionar como uma forma de escamotear a singularidade, bem como os próprios “interesses particulares que lucram com a dispersão”, entretanto, acabam por constituir uma longa cadeia de equivalências “de identidades jovens em que parece que tudo vale o mesmo”. Isso faz diminuir a diferença, mas não a extingue. Ao contrário, “a obsessão pelo micro — e sua relatividade — liquefazia a questão do poder e a construção de hegemonias”. Na verdade, postular sobre uma “juventude universal” pode contribuir para evidenciar ainda mais as desigualdades dentro de uma lógica de direitos, “mas nada garante que não aconteça uma nova totalização que esconde as diferenças”. Juventude ou juventudes, seja qual for o uso não apagará as fronteiras erguidas. Pensar essa categoria de forma relacional e diferencial é uma maneira de evitar totalizações, “dar conta das categorias sedimentadas da juventude, das narrativas hegemônicas sobre a juventude, formas emergentes de identidades juvenis” (BOLIS, 2015, p. 204, traduções nossas).

Para Bolis (2015), se a identidade jovem é, na verdade, uma só, ela tampouco é suturada. As disputas pela hegemonia de seu significante se dão através dos inúmeros projetos pela sua representação e legitimidade. O processo de normalização do sujeito jovem, ou a construção de um mundo a parte veiculado por dispositivos de controle/contenção e tutela, constitui mais do que apenas seu isolamento. Ela representa uma estratégia de perpetuação da hegemonia adulta que destitui a juventude de seu poder de agência. Por outro lado, a própria resistência – contada nas histórias de transgressão e rebeldia – centram-se em uma perspectiva adultocêntrica, que tanto os vitimiza e lhes impõem uma condição de reagente à opressão, quanto perpetua sua própria subalternidade e lhes delega um terreno de imunidade. “Reconhecer os jovens imersos no social, no campo de jogo das forças materiais e simbólicas,

significa vê-los em sua qualidade de sujeitos completos e atores políticos”. E esse reconhecimento não quer dizer deixar de concebê-los de maneira relacional, levando em conta suas diferenças, e nem deixar de registrar suas demandas articuladas com outras identidades, sem lhes predeterminar qualquer posição (BOLIS, 2015, p. 206, traduções nossas).

Para essa autora, o mito da juventude, bem como a ciência que lhe define e estuda, acabou por extirpar, quer queira, quer não, os jovens da sociedade (tal como fez com o proletariado). “O perigo de designar um ‘ser’ é colocá-lo na linha de fogo do ‘pode ser’ e do ‘deve ser’”. De outra forma, designar a juventude como objeto-problema é tentar invisibiliza-los ou negá-los tanto como sujeitos — “em sua moratória, em sua incompletude” — como em termos de agentes ou portadores de agência — “em sua demanda e sua decisão” (BOLIS, 2015, p. 207, traduções nossas).

Na dissertação de Priscila Campos Ribeiro (2013), elaborada também em uma perspectiva pós-estruturalista, vamos encontrar um estudo similar sobre a construção da categoria juventude. Diferentemente, entretanto, da tese de Josefina Bolis (2015), esse é um trabalho que nos atrai ainda mais por levar em conta a própria produção do currículo escolar elaborado para esse ser estudante jovem do ensino médio brasileiro. Melhor dizendo, é um estudo que nasce na e pela disputa de uma “identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro perpassado por diferentes sentidos construídos em práticas sociais, políticas públicas, agendas governamentais que conferem ao jovem identidade (...)” (RIBEIRO, 2013, p. 15).

Segundo a autora, na busca do fechamento de sentidos que são disputados para definir os jovens e a própria escola, as formações discursivas desenvolvem formas de produção que tornam o currículo passível de diversas (re)interpretações e diferentes contextualizações. Por outro lado, ao saber que nesses discursos hegemônicos a fixação e os modos de controle são precários e contingentes, a própria tentativa de controle das práticas e interações sociais (“que vão muito além dos muros escolares”), demonstra-se débil e vulnerável na tarefa de conter e fixar a juventude: “seu fazer-se também inclui o próprio questionamento das fixações e constrangimento de outras possibilidades de ser” (RIBEIRO, 2013, p. 17).

A autora nos lembra que Laclau e Mouffe (2013), quando falam de sujeito, em sua obra, “combatem as posições essencialistas e idealistas” em que o sujeito aparece como fonte original ou embasadora das relações sociais. Dessa forma, acrescenta que “um jovem não origina as relações sociais, são as práticas que o constituem como jovem, pois é na prática, nas posições de sujeito que ele ocupa, que se constitui sua identidade juvenil” (p. 26). Ainda nesse sentido, a autora prega que o conjunto das práticas que constituem o sujeito é

tipicamente político. Ou seja, é um espaço povoado por lutas antagônicas de agentes que muitas vezes se equivalem discursivamente ou buscam minimizar, mesmo que temporariamente, suas diferenças. Nessa equivalência, fomenta-se que a ameaça ao outro torne-se real e que simplifique o espaço político dividindo-o negativamente. “Como o caso de um jovem habitante de uma comunidade empobrecida, homossexual, negro que em sua constituição subjetiva pode se aliar a outros agentes que lhe são antagônicos” (em suas posições de sujeito), exemplifica a autora (RIBEIRO, 2013, p. 27)

Ribeiro (2013), ainda nos traz à memória que são formações discursivas sobre a escola, o currículo e a juventude que dão sentido à própria produção dos textos, das leituras e das interpretações curriculares. Essas formações compõem uma série de articulações discursivas que acontecem nas pautas governamentais, nas instituições escolares, bem como nos diversos dispositivos jurídicos sobre o ensino e sobre o jovem. A autora nos lembra também que o currículo é um discurso que constitui o social e se forma como ação política que limita nossas possibilidades de ser ainda que contingencial e temporariamente. Como prática de fixação de significados, o discurso atua na contenção da própria possibilidade de fazer o social em sua diferença. E esta, para Ribeiro (2013), é uma tendência que se expande para a produção do currículo, “visto que a educação é um dos principais significantes abordados nos projetos de sociedade mais justa e democrática” (RIBEIRO, 2013, p. 37).

Com relação à democracia, a autora frisa que o currículo, quando democraticamente construído, está muito mais vinculado “ao conflito, ao pluralismo e ao debate” do que à harmonia. Esse espaço para as disputas de sentido, para as diferentes formas de entender o texto e para o próprio dissenso é típico e imprescindível para o processo de democracia radical, onde o outro é visto como adversário, e não, inimigo. Na produção democrática do currículo, adiar o sentido do que se é, como sujeito, é dar espaço reconstruir os sentidos e a própria identidade continuamente (p. 43). “Pela perspectiva da teoria do discurso, entendemos que não existe uma identidade jovem fixa”. Ela é produzida através de um discurso que a atribui e a fixa dentro de uma noção etária de um período que vai do que chamamos infância à fase tida como a adultez (p. 45). Esses são discursos que lutam por hegemonia e que variam de acordo com a sociedade, apontando a juventude por entre imprecisões sobre as fronteiras que delimitam seu início e fim. São questões de relevo para a identidade juvenil, mas que acabam por se juntam a outros discursos, como os que ajudam a reforçar uma imagem violenta ou perigosa ou a fixar a noção da falta de ação enquanto sujeito “que produz práticas, escolhe trajetórias de vida e constitui o social” (RIBEIRO, 2013, p. 50).

Ainda de acordo com a autora, estudos mostram que a escola é uma das principais ou a mais forte atividade dos jovens. Significada geralmente no sentido de disciplinar e controlar o agente violento e tendente a não aceitar regras, a unidade escolar seria valorizada pelo jovem por representar sua valorização pessoal e a “oportunidade de uma inserção profissional mais qualificada”. Ribeiro se baseia em estudos que mostram o quanto o próprio jovem toma para si “a culpa pelos insucessos e fracassos na escola”, ignorando a trajetória individual e os contextos sociais desiguais: “há pouca relação com a conjuntura econômica, política e social” (p. 56). A autora frisa o quanto a escola tem o poder de representar tanto o “espaço de aproximação e convivência dos jovens”, quanto um ambiente de “práticas de rejeição e discriminação aos modos e estilos”. As escolas, nesse sentido, são vistas como espaços para aquisição de conhecimentos que contam “com forte sentido de espaço de sociabilidade”. Para além da promessa de melhoria de vida, as escolas acabam fazendo parte do espaço que lhes coloca como vítimas e/ou agentes da violência e que contribuem com as formações discursivas que constroem a identidade jovem (RIBEIRO, 2013, p. 63).

No campo do trabalho, os estudos apontados por Ribeiro (2013) dão conta das dicotomias entre os papéis de aluno e de trabalhador que o jovem, que se identifica com essas duas categorias, enfrenta. “Há escassez de abordagens do jovem como sujeito pleno, que se constitui por suas práticas inclusive escolares” (p. 64). Nesses estudos, o trabalho tanto é apresentado com o caráter disciplinador e moralizador da juventude, como pode aparecer como resultado de uma inserção deles em um mundo produtivo, ainda que precário e temporário. O jovem que vislumbra o futuro como lugar de felicidade, prometido pela qualificação e a escolarização, se alimenta do discurso neoliberal e se preocupa em atender as exigências do mercado de trabalho diante das dificuldades para realização de seus sonhos (RIBEIRO, 2013, p. 65).

São discursos, também, que farão os próprios jovens se responsabilizarem pelo seu sucesso ou fracasso nas inserções no mundo produtivo do trabalho. Segundo Ribeiro (2013), pouca ou nenhuma consideração será dada às trajetórias e aos contextos que lhes são atribuídos. Desde o ensino médio, principalmente, é dado condições ao jovem de aprender que a garantia de sucesso no mercado de trabalho dependerá de sua performance. Sua produtividade será medida pelas práticas sociais que se inserir e pelo nível dos conhecimentos que lhe forem adquiridos. O trabalho, assim, assume um discurso de centralidade no campo em que se dão os processos de interação e constituição de identidades. Esse discurso, por outro lado, diante de um contexto de instabilidade, subempregos e desemprego, é insuficiente para atender tanto a um suposto aumento de valor do trabalhador no mercado, quanto às

próprias demandas da juventude. Os jovens trabalhadores em preparação para o mercado de trabalho acabam submetidos a condições de emprego inadequadas e/ou a subempregos (RIBEIRO, 2013, p. 70 – 72).

Por fim, a autora resumirá seu pensamento alegando que “não há determinações que caracterizam a juventude”. E esse sentido de juventude que naturalmente escapa das fixações dos discursos padrões faz com essa categoria seja diferentemente significada. Juventude está para “além dos muros escolares”, para além dos padrões biológicos de uma faixa etária e dos próprios limites sua investigação. São construções que naturalizam um suposto padrão de comportamento que precisa ser contido, que precisa ser controlado. Por outro lado, a autora nos lembra que essa identificação com questionamentos e rebeldia não têm idade para acontecer: “pode ser característica de todo momento da vida humana”. O que conhecemos e chamamos de juventude, então, é o resultado discursivo hegemônico de uma disputa por significação que se constrói e se fixa temporal e provisoriamente (RIBEIRO, 2013, p. 100 – 101).

4.1.1 Uma juventude rural

Dentro da amplitude do jogo hegemônico da construção social, são tidos como naturalizados os discursos que pregam não apenas a juventude, mais um sem fim de categorizações sobre os sujeitos. São classificações e rotulações que tanto ajudam a criar ou justificar suas supostas características identitárias, quanto apagar as diferenças e particularidades inerentes a todo o ser humano. O trabalho de Castro, Correa, Martins e Ferreira (2010) se propõe a investigar as origens do que chamamos “juventude rural” e nos ajudará a entender ainda melhor essa categoria e onde ela se aproxima ou se aparta discursivamente de nossos estudos. Elaborado em um viés estruturalista, essa investigação deverá seguir aquela mesma compreensão e tradução que adotamos para trabalhos similares em sua composição.

Castro e outros (2010), iniciam suas reflexões justificando a escolha de seu corte sobre juventude. Para eles, prevalece a classificação etária de 15 a 24 anos, ou seja, “o período de transição entre a *adolescência* e o *mundo adulto*” (p. 57, grifo dos autores). De acordo com suas observações, os jovens são colocados em um contexto de submissão, tanto da família, quanto de “espaços cotidianos da sociedade”. Essa subordinação, para os autores, teria causa em sua incompletude (biológica e de direitos), bem como em uma fase da vida onde o ser

seria mais moldável e comprometido com a própria disciplinarização (CASTRO e outros, 2010, p. 64).

Para os autores, trabalhos sobre juventude rural são recentes e geralmente costumam evidenciar “os filhos de agricultores ou membros da unidade familiar de produção agrícola”. Essa categoria tem estado vinculada a problemas como o êxodo rural, às mudanças sociais das famílias e do meio rural e ao fascínio pelo ambiente urbano. Segundo a pesquisa, os estudos que têm destacado o jovem rural como aquele que herdará tanto os bens e a terra de seus pais, vão dando lugar aos que os colocam como “categoria significativa nos estudos rurais” (CASTRO e outros, 2010, p. 72).

Por outro lado, problemas relacionados à “reprodução da agricultura familiar e camponesa” e os processos migratórios do campo para a zona urbana, colocam os jovens rurais em um dilema: atingidos pelas transformações sociais no meio rural e com papel importante no desenvolvimento e no futuro da agricultura familiar, acabariam colocando em evidência as relações de hierarquia e os conflitos geracionais. Sua partida, seria entendida como “expressão dos questionamentos e redefinições da juventude sobre o mundo rural”. As pesquisas apontam tanto o desinteresse dos jovens em relação ao campo e à profissão de agricultores, mas também as diferentes experiências nas cidades interioranas. Nesse sentido, a exploração do trabalho, bem como os processos de luta pela terra, contribui para “a ressignificação do meio rural por parte dos jovens”. O lugar antes visto como “parado”, ou isolado, “passa a ser valorizado como ‘espaço de vida’, de moradia, não exclusivamente de trabalho, em oposição à cidade grande e à violência” (CASTRO e outros, 2010, p.72).

Os autores ainda mostram que os trabalhos acadêmicos sobre juventude rural é um campo em expansão e que reafirma um processo de ressignificação no campo acadêmico. Por outro lado, denunciam que muitos temas associados a uma juventude urbana são tangenciados ou nem chegam a ser tratados quando envolvem os jovens rurais. As relações do jovem rural com as representações sociais sobre o urbano, constituem um verdadeiro campo de tensão e de contraste, caracterizado pelas associações de “hierarquia e subordinação do campo à cidade”. Típicas daquelas classificações refere-se ao jovem rural “como aquele que vive no campo ou como filho de agricultor”, essas caracterizações normalmente substituem essa categoria por “*jovens do campo*”, ou “*jovens do interior*”. Além disso, “expressam os pares de oposições ‘rural-urbano’, ‘campo-cidade’, ‘litoral-interior’”, marcando a construção de um discurso social sobre o jovem baseado em representações acerca do desenvolvimento rural e agrário. Dessa forma, além dos múltiplos significados que juventude rural carrega nos diversos âmbitos locais e regionais, ela ainda comporta construções identitárias diversas.

Dentro dessas, encontram-se os movimentos sociais, os movimentos culturais, além das próprias questões de gênero, raça e etnia. São questões que se encontram “em um contexto extremo de desigualdade”, na relação à posição de hierarquia do campo perante a cidade (CASTRO e outros, 2010, p. 76).

Por fim, os autores ressaltam o quanto a categoria da juventude rural está diretamente relacionada à “agricultura familiar”, composta por uma determinada população de pequenos agricultores. Além desses, há uma considerável conexão discursiva com os assentados de reforma agrária, camponeses e com os trabalhadores rurais assalariados. Nos estudos sobre a juventude rural, não há produções a respeito dos filhos de grandes proprietários ou jovens empresários rurais. Por outro lado, categorias tipicamente associadas ao mundo rural também são ignoradas por esses trabalhos “como indígenas, ribeirinhos, quebradeiras-de-coco, seringueiros, quilombolas, dentre outros” (CASTRO e outros, 2010, p. 77).

Interpretando o trabalho de Castro, Correa, Martins e Ferreira (CASTRO e outros, 2010) em uma acepção pós-estruturalista, tendo a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe como referência, podemos dizer que a forma como os autores lidam com concepções sobre a construção e centralização da categoria do sujeito e as relações dicotômicas de diferença se afastam teoricamente do que temos discutido e concordamos. De todas as formas, é um estudo que ajuda a compor nosso debate, mesmo trazendo a ideia de uma discussão crítica da categoria juventude rural em relação à própria ideia de crítica à reprodução de algo que chamamos costumeiramente de juventude. Além disso, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística²⁷, apenas cerca de 27% da população de Serra Talhada encontra-se em área agrícola.

Por outro lado, como este é um trabalho que se volta para a construção discursiva de um ambiente escolar, para a disputa política pela hegemonia do currículo e por alguns dos símbolos que competem pela formação subjetiva do sujeito que atua no papel social de um estudante, queríamos trazer (ou levar) essa discussão para a escola. Queríamos saber como esse deslocamento da categoria juventude rural é percebida, reconhecida e lidada em um ambiente social profuso em termos de relações, de políticas e de identificações. Queríamos, finalmente, chegar ao seguinte *ponto nodal*: as alunas e alunos com os quais tivemos contato em Serra Talhada compõem esse quadro discursivo de serem de uma juventude tida como rural? Que diferenças no trabalho docente são percebidas no trato com esse público? O fato de serem estudantes provenientes de uma cidade categorizada como interiorana, sertaneja, nordestina (e nem sei mais quantas camadas de discursos é possível acrescentar a essas

²⁷ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/serra-talhada.html>

configurações...) faz delas/es agentes de/em uma condição especial? E que condição ou condições seriam estas?

É nesse contexto que chegamos ao trabalho dos professores Souza, Souza, Orrico e Oliveira (2019) (aqui, Souza e outros, 2019), que discutem “os ritos de passagem” de alunas/os originários um contexto tido como rural para escolas localizadas em zonas urbanas que, de certa forma, se assemelham ao nosso próprio campo de pesquisa²⁸. Assim como na pesquisa de Castro e outros (2010), propomos à leitora o exercício de tentar perceber o que está fora de nossa abordagem pós-estruturalista nesse estudo de Souza e outros (2019). Lembrando, entretanto, que reconhecemos a preciosidade da produção acadêmica, bem como o esforço dos professores de tentar desenvolver um trabalho que contribua de certa forma para as dinâmicas de sala de aula e para a relação docente – aluna/o. Ou seja, o valor da obra em momento nenhum é por nós colocado em questão durante as observações que fazemos.

Por outro lado, ressaltamos que essas observações tendem a nos levar a uma definição do que seja realmente estabelecido como uma juventude rural e quão longe o discurso que constitui essa categoria pode ser levado. De forma oposta à nossa própria prática teórica, mas tentando dialogar de alguma forma com essa classificação em disputa, tentamos estabelecer limites discursivos que consigam dividir essa juventude rural daquela menos privilegiada, apartada ou limitada de determinados bens e, por conseguinte, ligada ao trabalho agrário. Afinal, o que faz com que “os filhos de grandes proprietários ou jovens empresários rurais” não estejam relacionados aos estudos dessa categoria? como falaram Castro e outros (2010).

Já no começo de seu texto, Souza e outros (2019) alertam que narrativas realizadas em sua pesquisa levam a perceber o que chamamos “mundo rural” ainda é conhecido como “o lugar do atraso, dos ‘selvagens’, dos sem informações, entre outras características que desqualificam os sujeitos” que nele vivem, estudam e trabalham (p. 474). Dessa forma, ritos de passagem, que constituem tanto mudanças de moradia, de município, de escola, como a (re)configuração familiar, econômica, ou psicológica, ocorrem em “um processo dialético-social que (inter)media a relação caos e ordem” (SOUZA e outros, 2019, p. 475).

Segundo os autores, esses ritos, na escola, são elementos estruturantes que confrontam o modo de vida de cada um com a própria cultura escolar. Assim, compreender os “(des)encontros entre a escola rural e a escola da cidade”, é entender os “processos de (re)configuração de suas identidades e pertencimentos” (p. 476). Tanto esses (des)encontros,

²⁸ Essas alunas/os residem nas cidades de Castro Alves e Amargosa, no estado da Bahia. Essas cidades estão a cerca de uma hora de distância, uma da outra, e a cerca de quatro horas de Salvador, capital baiana. Supomos que as estudantes originalmente frequentaram pequenas escolas localizadas nas áreas tipicamente agrárias de seus municípios e, durante a pesquisa, se encontravam frequentando o Colégio Estadual Santa Bernadete, em Amargosa (BA) e o Colégio Estadual Polivalente, em Castro Alves (BA).

quanto as consequentes (re)configurações, estão vinculadas “a processos de valorização das identidades urbanas em detrimento das identidades rurais”. Pois são processos nos quais se estabelecem “relações de poder, de marginalização e de exclusão que são vividas e experienciadas pelos sujeitos”. Para os autores, a reflexão sobre os desafios que segregam estudantes do meio rural em sua transição para as escolas da cidade, coloca-os diante de “um modelo de educação que nega suas singularidades e é pautado em uma lógica urbana” (SOUZA e outros, 2019, p. 478).

Os autores deixam clara a postura de que, nesse movimento, a escola se afasta de seu papel de “formar cidadãos conscientes política e socialmente, favorecendo a emancipação dos sujeitos”. Segundo eles, ela deixa de ser o espaço de acolhimento para se tornar, “através de práticas discursivas e coercitivas, um local de cerceamento, de controle, de normatização, de bloqueio das características individuais” (p. 479). Dessa forma, percebendo que os alunos (no geral) “têm suas vidas e identidades (re)configuradas pelas experiências, signos e discursos do mundo da escola”, ponderam sobre os processos que os alunos rurais vivenciam quando chegam às escolas urbanas. Para os autores, a escola apoiada em uma ideologia urbana, não respeitaria ou valorizaria “as ruralidades dos alunos da roça”, levando esses sujeitos a um esforço ainda maior para a integração de suas realidades em relação aos alunos urbanos (481). Em suas observações destacam que a escola da cidade é citada pelas(os) alunas(os) como “a escola da rua”, de aparência estranha, em oposição à escola do campo, familiar, aquela que se identificam mais (SOUZA e outros, 2019, p. 483).

Para os autores, os estudantes encaram “um choque cultural” ao se deslocarem de “seu entorno” para “uma cultura que não é familiar”, como a da escola da cidade. Isso lhes levaria a “refletir, questionar e negociar sua inserção e processos de reconfiguração identitária e social”. Esse processo seria visto pelos próprios professores da escola urbana como uma trajetória “de normalização e subjetivação” e seria necessário ao “projeto da sociedade urbana e industrial” (p. 484). Os autores, então, concluem que os relatos se voltam para a necessidade de uma sensibilização para “ruralidades” e um melhor acolhimento e inserção dos estudantes “da roça” na escola urbana nesse rito de passagem (SOUZA e outros, 2019, p. 486).

Ora, já vimos que o currículo se torna mais que uma prática de poder no momento de atribuição de sentidos. Ao construir nossa própria realidade, ele projeta as identidades e nos constrange o comportamento. Além disso, ignorando as diferenças entre os sujeitos, ele faz supor uma universalização e uma homogeneidade nas próprias disputas de objetivos do que se aprende (LOPES; MACEDO, 2011). O currículo, nesse sentido, torna-se um instrumento sobre o qual se projeta uma transformação social, mas que cobrará, com suas incertezas e

imprevisibilidades, pelo sentimento de empoderamento político de interferir em sua produção de significantes (LOPES, 2014).

Dessa forma, os *ritos de passagem*, que nos falam Souza e outros (2019), estão já previstos nesse processo de mediação do *caos* e da *ordem* na escola, tanto nos processos de (des)encontros entre o rural e o urbano, como em tantos outros que provocam essa possibilidade de (re)configuração e (re)condicionamento identitário. Vimos que nas tentativas de articulação entre igualdade e diferença na escola, ao diferente se promete uma igualdade inalcançável e contrastiva com o que nela já é existente. As políticas e normas buscam simplesmente deter o surgimento de novas diferenças (MACEDO, 2014). Dessa forma, concordamos que haja a necessidades do respeito, da valorização e do fortalecimento das identidades rurais, bem como de todas aquelas que fujam do padrão hegemônico. Afinal, não apenas os estudantes do meio rural experimentam a segregação no seu processo de trânsito para as chamadas escolas das cidades e não apenas esses estudantes experimentam a exclusão e a marginalização por suas *singularidades*.

Como já mencionado, não se aceita uma ideia de neutralidade na construção dos indivíduos que estão na escola. Ao se propor uma sociedade articuladora de sujeitos com diferentes referências de reconhecimento e elevação, o conflito é algo inevitável e os currículos se tornam chaves sobre as formas de habitar o mundo (RANNIERY, 2017). Entendendo a vida como “um proliferar de inesperados”, é preciso mais que agir democrática e igualitariamente. É preciso destinar as ações pedagógicas a todos e entender esse *todos* como a própria “diferença em movimento”, sempre passível de revisão, nunca fechada ou acabada (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 740 – 755).

Trata-se, então, de sensibilizar para as “ruralidades”, de melhorar o acolhimento e a inserção, de minimizar os efeitos de uma transição que não se limita ou se reduz ao espaço de origem. Saber que os estudantes, “da roça” ou fora dela, possuem suas características identitárias e que essas identidades estão sempre abertas, é entender que todas as suas peculiaridades merecem também uma atenção especial e que essa acolhida nunca será efetivamente oferecida. Cumprindo seu papel de urbe, a escola deve estar atenta para as diferenças, entendendo-as como oportunidades de se viver e de se relacionar; de coexistir em relação ao outro; de buscar a amplitude para mais do que se espera.

Em Serra Talhada, todas as escolas do ensino médio da rede estadual se concentram na zona urbana, ou “sede”, como é chamada. O estado disponibiliza ônibus para o transporte de estudantes que vivem nas áreas chamadas de rurais até as escolas. Uma das unidades escolares que mais recebe alunas/os dos “sítios”, como geralmente se chamam as áreas agrícolas, é

considerada a maior fisicamente e de maior frequência de alunas/os, onde tivemos uma quantidade relativamente baixa no número de participantes nas oficinas didáticas. Ao comentar esse fato com algumas professoras da unidade, foi falado que o motivo poderia ser a distância do local de residência de seus estudantes e os horários dos ônibus, que pouco permitiam que eles comparecessem na escola em um horário de contraturno.

Durante os contatos, ouvimos relatos de professores sobre o relacionamento com esses estudantes que vem da zona rural ou regiões agrícolas. Em nenhuma dessas narrativas, foi trazida à tona a questão de dificuldades, de impossibilidades ou de qualquer outro fator que complicasse ou impedisse as/os alunas/os da realização de suas rotinas, bem como qualquer tratamento diferenciado que eles tinham que receber por serem de determinado lugar mais distante. Na verdade, eram estudantes que chamavam a atenção e se destacavam pelo esforço próprio de acordarem mais cedo e, muitas vezes, de dividirem seu dia com afazeres mais peculiares que os que viviam na cidade.

Em uma das atividades escritas da oficina didática, perguntamos aos estudantes o que significava, para eles, serem jovens em um município como Serra Talhada. No geral, as respostas expressaram uma ideia de que não havia diferença entre o lugar onde se vivia a *juventude*: “É normal, não me sinto diferente dos outros.” Ou ainda: “É como ser jovem em outras cidades: estudar, trabalhar, sair, ir atrás dos seus sonhos, etc.” Eram falas que tanto naturalizavam a ideia de ser jovem, como diziam que não há diferenças entre os lugares onde o fenômeno da juventude ocorra: “Ser jovem pra mim aqui é normal. Temos total liberdade aqui” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Em outros discursos, fala-se dessa ideia de normalidade, ressaltando a especificidade da cultura da região, como se ela fosse algo a mais, um bônus, ou algo que fizesse da juventude algo ainda mais especial: “É normal, assim como em qualquer outra cidade. A única coisa que muda é o comportamento e a cultura de cada lugar.” Ou, “É como qualquer outra cidade, só que com cultura diferente e oportunidades que não são poucas de aprender a cultura do local.” Ou ainda: “Ser jovem aqui pra mim é questão de orgulho, pois sou privilegiada por nascer aqui.” Ou ainda, “Para mim significa muita coisa, porque Serra Talhada é a Capital do Xaxado e eu tenho muito orgulho” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019). O sentimento de orgulho, inclusive, toma destaque na fala das/os alunas/os e merecerá uma atenção especial em nosso estudo, mostrando como ele pode estar articulado a uma resposta ou reação ao preconceito. Naquela parte do estudo, abordaremos mais sobre a forma negativa com que o discurso sobre a cidade *grande* é criado e se torna frequente.

Uma das respostas ainda suscitava a ideia de diferença que poderia haver entre as pessoas consideradas jovens: “Nem todos são iguais. Cada um tem o seu jeito de viver.” Mas a maioria repetia discursos típicos, como o da vulnerabilidade da juventude: “Normal, mas devemos ter cuidado com o que fazemos (o povo fala demais).” Ou ainda: “Hoje em dia é bastante difícil ser jovem em qualquer lugar do mundo, porém Serra é menos pior por não ser uma cidade grande e temermos julgamento.” Essa ideia de a cidade grande ser apontada como um lugar perigoso, chega a ser frequente: “É muito bem, pois não é ‘tão’ perigoso como cidades grandes e temos liberdade.” Ou ainda, “Exatamente. E sem falar que, por aqui ser uma cidade ‘pequena’, os riscos são menores que na cidade grande. Só orgulho dessa cultura” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019). Mais adiante, como dissemos, abordaremos o fato de a cidade grande ser vista como o Outro, nessa relação de orgulho e de defesa ou resposta contra o preconceito. Por outro lado, chamamos a atenção para as aspas que se colocaram no adjetivo *pequena*, na forma em que se refere à cidade ‘pequena’; seria esse um ato falho?

Por fim, uma última expressão chama a nossa atenção por apresentar certa contradição. Na fala foi “Cidade pequena é o ó. O que você não faz, inventam. Porém eu não trocaria por uma cidade grande” (FALA DE PARTICIPANTE DE OFICINA DIDÁTICA, 2019). Essa afirmação chocou-se com outra, de um debate prévio, realizado na mesma oficina, em que a frase uma proposição que sugeria a ideia de que “nas cidades do interior todo mundo sabia da vida de todo mundo”, foi bastante contestada. Esse tipo de reação, pode denotar uma atitude de resistência a um julgamento externo, tido como preconceituoso, mas que se torna legítimo quando é expresso espontaneamente pelas pessoas que moram na cidade e que, teoricamente, ocupam um lugar de fala sobre o tema; que sobre ele podem expressar seus sentimentos mais recolhidos.

Outras opiniões foram manifestas nessa atividade escrita. Seus símbolos linguísticos, entretanto, não fogem do padrão do que foi apresentado e problematizado nessa seção. Aqui, o foco ainda é a construção discursiva de um jovem ou de uma juventude, cujo significante e suas particularidades ainda se disputam. No próximo trecho do estudo, traremos mais dos depoimentos das/os alunas/os pautados em uma análise das lógicas sociais de Glynos e Howarth (2007 e 2018), onde se explora um modelo explicativo mais articulado com a noção da teoria do discurso de Laclau e Mouffe.

4.2 O QUE SE APAGA, O QUE SE ACENDE, O QUE SE REVELA (OU O QUE DISSERAM AS/OS ESTUDANTES)

O tema da juventude não é de fato novo para nós. Já tivemos a chance de debatê-lo e pudemos ver o quanto ele estava arraigado nos discursos que o relacionavam a uma ideia de “oportunidade”, quando foram trazidos por estudantes de espaços não formais de ensino. Nas conclusões da pesquisa de 2017, foram trazidos à tona os discursos de uma vulnerabilidade que contrastavam com as ideias de expressão na cultura contemporânea. Lógicas sociais, como a do salvacionismo socioeconômico, atravessam esses discursos e se articulavam com a noção de “fantasia do gozo pleno”, onde desejos, sonhos e medos são atuantes no processo de subjetivação e fixação parcial das identidades. A despeito disso, não tínhamos a pretensão de analisar o território de disputas pelo discurso do jovem e tentávamos apenas nominar aquele grupo de pessoas (MOREIRA, 2017).

Para as/os alunas/os do ensino médio de Serra Talhada, atores da pesquisa atual, o tema “juventude” se descola das chances de crescimento pessoal e está muito mais relacionado ao um ideal de *possibilidade* do vir a ser ou de agência. Em atividade semelhante à proposta aos participantes dos espaços não escolares de ensino de 2017, pedimos a cerca de 35 alunas/os do semiárido pernambucano que fizessem listas de palavras que lhes viessem à mente quando determinado tópico lhes fosse apresentado. Um dos tópicos foi justamente o da “juventude”, que por eles foi associado a palavras como “liberdade” (repetida 11 vezes), “alegria” (repetida 9 vezes), “amor” (6 vezes), “diversão” e “aproveitar/curtir” (5 vezes cada uma). Somente em um caso, a palavra juventude foi associada a uma palavra associada a negatividade, como “tristeza” (OFICINAS PEDAGÓGICAS, 2019).

Estudantes reproduzem e reconfiguram os discursos que lhes são passados pelas escolas e por seus professores e que, por sua vez, são permeáveis aos discursos da Fundação Cultural Cabras de Lampião e da própria cidade onde vivem. São discursos que ora pendem para um lado ou para outro das várias facetas deste enredo e que pertencem a todos e a ninguém. Ir atrás de seus autores, é incorrer no perigo de se lançar a uma unicidade, a um padrão, a uma fórmula que tende para a hegemonia que se dispersa. Ao mesmo tempo, não querer saber de onde partem esses discursos, é comprometer-se com a própria casualidade e com o deus-dará dos novos efeitos que geram. Se há, portanto, essa necessidade de nomear pontos de partida, é preciso que se saiba da temporalidade/provisoriedade de sua hegemonia. É preciso que se tenha em vista as contradições e as inúmeras possibilidades de revisão ou hibridação de eles possam abrigar.

Nessa parte do estudo, portanto, damos mais atenção aos reflexos do que se percebe como incorporação dos discursos. A extensão que esse espectro pode alcançar, é capaz de nos dar certa referência quanto às relações e articulações políticas que currículos, discursos e práticas contextuais são capazes de operar nos processos de subjetivação e identidade de alunas e alunos em Serra Talhada. São processos que podem nos dar pistas de que os significantes “liberdade” e “alegria”, os mais repetidos na oficina, representam para esse público. São discursos que dizem bastante não somente de sua afirmativa, mas que ressaltam, inclusive, o que contradizem e/ou o que querem não dizer.

4.2.1 Os símbolos do Sertão e do Sertanejo vistos e revelados

Assim como a palavra “juventude” foi apresentada aos estudantes e dela fossem emanados ou deixados surgir novos conceitos, pedimos, também, para que fizessem o mesmo com os significantes “Cangaço” e “Sertão”. Cangaço foi associado, principalmente, às ideias de “cultura”, repetida 13 vezes, e “história” repetida 12 vezes no geral. “Lampião” ou “Lampião e Maria Bonita” e “tradição” apareceram 3 vezes. Sertão foi associado à “seca” (repetida 14 vezes), “calor” (7 vezes) e “beleza” e “orgulho” (repetida 4 vezes cada uma). A despeito das associações mais diretas que podemos fazer sobre “seca” e “calor” como significantes necessariamente negativos, chamamos a atenção para a forma como esses significantes podem apresentar uma pluralidade de intenções dentro de determinado contexto. Dessa forma, também, a palavra Sertão só foi diretamente associada a um vocábulo que expressa negatividade, como “escassez”.

Essa atividade, em que determinados significantes suscitam certos discursos, foi corroborada por outra, em que as/os alunas/os deveriam reagir também por escrito a enunciados de pessoas que simulavam ter que ir morar no Sertão e que nem sempre se mostravam animadas com essa ideia. Eram enunciados fictícios de pessoas que supostamente nunca tinham estado nessa região do semiárido e que expressavam bastante hostilidade com a ideia da mudança. Em uma delas, falava-se do clima, reclamando do calor e da falta de humidade do ar, a que os estudantes reagiram relativizando e compensando a ideia das temperaturas tórridas: “Sim, o sertão é quente. Mas pense em paisagens bonitas e lazeres que o nosso sertão tem pra nos dar...”, ou “Mesmo sendo quente, existem lugares maravilhosos e lugares para se refrescar.” Reagiam com o mesmo tom ríspido, “Meu filho, se você não conhece o lugar ou nunca veio, fique de boca calada!”, ou “Feio é essas opiniões de vocês!”. E ainda usavam ironia como resposta: “Verdade. Pisei no chão, perdi a sola do tênis”, ou

“Compre um ar-condicionado e me chame para o frio” (FALA DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Em outras duas situações, simulava-se queixar-se da distância de Serra Talhada em relação a outras cidades costeiras e da falta de atrativos e de diversão que atingia o município. Essas ideias foram rebatidas com a mesma indignação demonstrada antes: “Oxente, se não quiser mudar, não muda. É distante sim. Eu acho errado é você dizer ‘no meio do nada’. Aqui é uma cidade, rapaz!”. Também utilizaram o instrumento da relativização/negociação, para provar que o município tem seus atrativos: “Venha conhecer as nossas vaquejadas, aí você vê o que é desanimado”, ou “Queria que viesse pra eu mostrar que o Nordeste é diferenciado”, onde se vê que o enunciado fala apenas de uma das cidades do Nordeste, mas essa região acaba sendo unificada na resposta dada. Por outro lado, ressalta-se a falta de conhecimento sobre a cidade e o semiárido: “Você só irá mudar de ideia quando chegar e conhecer aqui”, ou “Nem tanto, véio. Oxe! fica julgando sem saber...”. E, finalmente, relativiza-se a situação alegando uma compensação: “Concordo. Mas todo lado ruim tem o seu bom, pois não tem a correria da cidade grande” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019), apontando, mais uma vez, a cidade grande como o Outro e sem nem mesmo ter ideia de que cidade o interlocutor é originário.

Em outra atividade, dessa vez oral, os estudantes reagiram a fotos/imagens diversas que representavam símbolos, paisagens e/ou personagens típicos do Sertão. Essas fotos, tiradas de sites da internet, estavam distribuídas ao acaso, devendo ser escolhidas e descritas por cada aluna/o. Em uma delas estava a imagem da carcaça de um barco apoiado sobre a terra gretada, onde deveria ter sido um açude:

Fotografia 6 - Representação do Sertão.



Fonte: Internet (2019).

Sobre essa imagem, um dos estudantes justifica sua escolha, “A minha ela retrata a seca no sertão... e eu achei muito interessante, muito lindo, estou apaixonada por esta imagem... e é isso.” Observa-se que o/a aluno/a destaca a imagem como algo externo, que não faz parte de seu dia-a-dia, como se ela/e própria/o não fosse ou estivesse *no* Sertão. O próprio uso da conjunção *no* (“no sertão”), ao invés de *do* sertão, bem como a ausência de preposições que ressaltassem a proximidade do fenômeno, como *aqui, no sertão*, podem indicativos de uma determinada exterioridade que ele/a atribui à figura. Além de tudo, a referência da imagem como algo *interessante e lindo*, que lhe cause paixão (“estou apaixonada por esta imagem”), reforçam a ideia de algo exótico, que não lhe é familiar e muito menos que lhe traga lembranças negativas. Outro estudante descreve a mesma imagem dessa forma, “Essa imagem representa uma cena típica de uma coisa aqui do Nordeste que é a seca...” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Além da maneira informativa que a cena é retratada, como sendo parte de um cotidiano que se vive, mas que, de alguma forma, se esquece, observa-se a generalização do ambiente em que ocorre. Apesar do uso da preposição “aqui”, “Nordeste” parece ser uma espécie de fuga que se emprega de fazer da situação algo mais próxima, ou mais voltado para um discurso local. Parece mais certo destacar o fenômeno da seca em uma amplitude maior, como o de uma região, do que a incluir como algo específico, local e particular que poderia gerar alguma controvérsia.

A figura seguinte também nos remete a imagem da seca e ao imaginário do cotidiano do chamado homem do campo:

Figura 4 - Representação do Sertão.



Fonte: Internet (2019).

Sobre ela, os estudantes demonstram o mesmo encantamento dispensado pelo arquivo anterior: “Bom, essa imagem aqui ela retrata o homem do sertão e a seca no sertão. Vocês

podem ver que ele é um homem trabalhador que depois de um dia muito cansado, muito cansativo, ele volta pra casa.” Aparentemente, o enunciador elabora sua frase como quem narra uma história, tentando estabelecer um vínculo com uma realidade que não é sua. Como a imagem da seca e do sertanejo fossem uma personagem fantasiosa para ele próprio. Durante essa narrativa, outros comentários são feitos, do tipo “A casa do meu avô era assim!”, ou “Parece com o sítio onde minha avó nasceu...” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019), sempre remetendo a uma realidade que se distancia temporalmente da dos estudantes de hoje.

A terceira imagem encerra essa série bucólica sobre um Sertão visualizado através do imaginário. Nela, se destaca a imagem de uma flor de mandacaru, espécie típica da vegetação de caatinga, que, apesar da simbologia e do forte vínculo com as tradições sertanejas, corre risco de extinção pelo mau manejo e/ou sua coleta indiscriminada:

Fotografia 7 - Representação do Sertão



Fonte: Internet (2019).

A imagem também foi capaz de ativar uma memória das/os alunas/os que dialoga bem mais com o imaginário do que com suas realidades: “Essa aqui representa o cenário nordestino e que eu gosto muito. E eu tô com saudade de casa, tô com saudade do meu sítio...”. Ou, “Quando eu vi, me identifiquei, porque tipo, pode ser um negócio mais bruto, resistente, mas também tem delicadeza...” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

As narrativas que dizem de “um cenário nordestino”, que ativam as lembranças de um lugar remoto ou com as quais você se identifica pelo contraste poético do bruto-delicado, remetem sempre a um lugar outro, que não o típico de vida e existência desses estudantes.

4.2.2 História contada em filmes

Em 1891, através do diálogo de dois personagens em o ensaio “A decadência da mentira”, Oscar Wilde diria, em um “perigoso” paradoxo, que “a vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida...” (p. 20). Sobre esse tema, nesse mesmo ensaio, Wilde declara contradizer Aristóteles, que, segundo sua interpretação, afirmaria a impossibilidade da Natureza levar suas boas intenções adiante (p. 02) e, por isso, a Arte estaria em seu lugar sempre apresentando várias formas pelas quais a energia da vida pudesse ser alcançada (WILDE, 1891, p. 24).

Muitas falas, durante as oficinas didáticas nas escolas, deixavam clara a fonte de suas criações ou sofisticações em filmes ou em histórias ouvidas. Dos discursos produzidos pela arte, observa-se a questão de fantasias, de binarismos, da preocupação em ter argumentos que leve o emissor a emitir votos contra ou que legitime posições a favor de determinadas condutas. Aparentemente, inexistente tendência à ambiguidade ou à relativização. A problematização ou a contemplação não pode ficar sem voto. Essas falas nos levam a crer que seus emissores são levados a possuir uma opinião, mesmo que mecânica, precisa, fria, que se compara aos padrões sistêmicos e tecnicistas das próprias formas de pensar:

É igual no filme do Auto da Compadecida (...). Chicó e João Grilo falam que a história começou lá em Serra Talhada e aí começa o filme, né? Aí aparece o cangaceiro lá que todo mundo tem medo dele e ele chega lá aterrorizando, dando tiro pra cima, pra todo canto. Ele... realmente demonstrou quem era Lampião naquela época. Ele chegava e não tinha medo de ninguém...

Se alguém vier perguntar minha opinião, eu não sei dizer porque eu gosto ou porque eu não gosto. Eu digo, eu posso ouvir que Lampião era um justiceiro do bem e que ele era um ladrão... então, se eu não aprofundo o conhecimento eu não posso escolher o que eu quero que ele seja, entendeu?

(FALAS DE PARTICIPANTES DA OFICINA DIDÁTICA, 2019)

Essas falas ganham coro, quando outro/a estudante replica, “o pouco que eu sei sobre Lampião eu aprendi nos filmes... Porque não tem só o Auto da Compadecida, tem os filmes de Lampião mesmo, que você sabe da história dele desde quando ele nasceu...”. E outra/o complementa: “Minha vó conta que quando (os cangaceiros) chegavam na casa geralmente as mulheres se ajoelhavam e começavam a rezar o credo pra que fossem embora... eles ficavam rodeando a casa e gritando... eram tipo uns terroristas” (FALAS DE PARTICIPANTES DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Em algumas falas, ganham referências as questões dos discursos de violência, apontados por autores como Albuquerque Júnior (2012 e 2013) como um traço marcante da característica identitária dos nordestinos: “Dizem que eles (os cangaceiros) batiam nas mulheres e mandavam elas ficar caladas e estupravam as mulheres... Na frente do homem... do marido” (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Em uma atividade na qual se esperava reação a determinadas proposição, apontávamos Maria Bonita como símbolo de mulher resistente e corajosa; um verdadeiro exemplo a ser seguido. Mais uma vez, um filme é trazido à baila, dessa vez com o intuito de ilustração de um argumento:

Eu não concordo, (...) cada um tem a sua personalidade. Vocês já assistiram àquele filme ‘Lampião e Maria Bonita’? Viram aquela parte que ela foi lá e arrancou a orelha da mulher? a gente tem que conversar, tem que saber da história, relembrar e tudo o mais, mas você vai seguir o exemplo de Lampião e Maria Bonita? Maria Bonita mesmo toda brabona, que ninguém podia encostar nela... Hoje em dia, se você der uma de violenta, você bater você vai levar. Você não vai enfrentar todo mundo, você não vai fazer isso aqui.

A gente deve até deixar de ser besta com algumas pessoas, mas ninguém vai seguir o exemplo de Maria Bonita porque o tempo mudou, né? A gente pode até ser resistente e corajosa, mas seguir os exemplos dela? eu discordo...

(FALAS DE PARTICIPANTES DA OFICINA DIDÁTICA, 2019)

Vimos anteriormente que o que compõe a lógica da fantasia é a relação de uma busca da completude fugitiva do sujeito. Sua motivação de experimentar diferentes posições sociais é o que lhe realimenta práticas de consumo, posições políticas e ideológicas. Processos de identificação dão origem a seus desejos e medos, e o ideal de recuperar o gozo perdido (ou nunca tido) se manifesta na forma de projetos que lhe permitem transgredir para além do que lhe é discursivamente estabelecido. O sujeito busca o que lhe atrai e tenta fixar a si, provisoriamente, uma imagem ideal discursiva. (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008).

Ao trazerem exemplos de trechos de filmes ou a relembrares/reconfigurarem coisas que lhe foram ditas, as/os estudantes mais que ilustram seus posicionamentos. Elas/es buscam referência para a própria identidade assumida em determinado contexto e/ou na relação com seus pares. Nessa procura pela imagem positiva, os sujeitos acabam se deparando com narrativas ambíguas e pouco vinculadas a modelos de racionalidade ou de confiabilidade estável. Vejamos, a seguir, modelos referentes a outras formas de construção de lógicas fantasmáticas, relacionadas a fantasias sociais, e, em seguida, faremos mais comentários aos apelos narrativos que se expõem.

4.2.3 Reflexos do preconceito de origem e a busca pelo (que se faz) externo

De volta às atividades escritas, cujo objetivo era fazer os estudantes reagirem a frases consideradas preconceituosas, dessa vez discutimos a questão do comportamento considerado típico do sertanejo ou do interiorano. Em uma lógica que associa esse personagem à desídia, ao excessivo interesse por festas e à fofoca, como parte comum do modo de vida sertanejo, as/os alunas/os reagiram utilizando a equiparação com outras cidades: “Discordo. Assim como em outras cidades, as pessoas trabalham e também frequentem festas.” Ou, “Realmente tem pessoas que se metem muito na vida dos outros, mas não é só em cidade do interior.” Usaram uma forma de pensar também considerada *lógica* (por relativização), “Discordo totalmente, porque pra se ir em festa teremos que trabalhar.” Ou “O povo só sabe se você fizer e sair falando.” E ainda empregaram uma forma de pensar que articula outras lógicas explicativas, como é o caso da lógica fantasmática, “Que eu saiba, o povo mais trabalhador é o do sertão.” Ou, “Modere o que faz e se for para viver e se importar com opiniões, melhor não viver” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019). Em outros casos, incitava-se o comportamento violento, tendente ao uso de drogas e ignorante, estabelecido como usual dos moradores do semiárido. A esses comentários, os estudantes reagiram com indignação, pela aparente falta de conhecimento do local, “Acho que primeiro devem conhecer Serra (Talhada) para estar falando sobre ela.”, ou “Nem tudo que ouvimos dizer é verdade! Procure conhecer antes.” Ou ainda, “Primeiro conheça o lugar e as pessoas daqui pra saber o que falar!”. Em outros casos, a relativização era empregada, “Primeiro: em todo canto tem gente violenta...”, ou “Realmente tem meninos envolvidos com isso, mas não a maioria e em todo lugar tem.” Em certas situações, relativiza-se o tempo, “Não resolve tudo na peixeira, pois o tempo (em) que (se) resolvia assim já passou. A cidade apenas tem esse título.” Em outras, emprega-se a culpabilidade do Outro, no caso, a cidade grande, “Tem sim. principalmente homem bonito e homem trabalhador, coisa que em cidade grande é difícil.” E, por fim, reage-se com a hostilidade e com o senso de humor, “Você vem para trabalhar e estudar ou para procurar homem?”, ou “É mesmo. Nós do sertão somos muito violentos, KKK!”, ou “Vai nessa que tu te enganas KKKKK! O povo se faz de besta KKKK!” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Em outros casos, debateu-se sobre as expectativas do por vir em um município como Serra Talhada. Nesse sentido, além da já mencionada ideia de distância em relação à capital, tem-se a imagem de atraso e da falta de oportunidades. As reações se assemelham às anteriores em matéria de apelo à necessidade de combater o preconceito, “Pelo seu modo de

falar, vejo que quem não quer oportunidade é você. Abra sua mente e procure conhecer a cidade e suas oportunidades.” Ou usa-se também a conhecida hostilidade, “Oxe! Não sabe o que vem fazer não vem. E não sabe o que fala!” Ou em “Oportunidade tem em todo canto. Agora, se você quer moleza...” Nesse mesmo bloco de situações, insinuava-se que a suposta *culpa* do *atraso* se devia à baixa escolaridade e/ou os baixos resultados obtidos nas avaliações de desempenho. Mais uma vez, as respostas rimam no sentido da desconstrução discursiva preconceituosa, ou do uso de outras fantasias (lógicas fantasmáticas) que atribui determinado resultado a esta ou aquela localização, “Antes de fazer julgamentos, tire suas próprias conclusões, pois a maior parte das aprovações vêm do interior.” Bem como em, “Para sua informação, não somos matutos. Somos pernambucanos. E outra, não venha pensando que vai ser moleza não, porque aqui existem alunos muito estudiosos também” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Outra atividade, oral, apresentava situações semelhantes. Nessa ação, entretanto, era promovido mais o diálogo em forma de debate e se explorava mais a diversidade de respostas e a controvérsia. Em uma delas, se insinuou a falta de bons empregos na cidade em comparação a cidades ditas mais desenvolvidas. As respostas apontaram para a mesma lógica empregada no enunciado, afinal, o que é considerado um bom emprego? Por que se acredita que há uma profusão das ditas oportunidades em cidades consideradas maiores? Ao mesmo tempo, as respostas ajudaram a revelar a tendência para o comércio (informal ou não) que é comum na cidade, bem como a convergência de sua localização em relação outras cidades:

A facilidade de emprego daqui não é como em uma região maior. Não são muitas as oportunidades. Muita gente daqui tá sem emprego por conta disso. Tem que ficar na rua, vendendo o que pode, pra conseguir dinheiro, porque não tem tanta chance de emprego.

Aqui é uma cidade em desenvolvimento. As chances de emprego aqui são poucas pelo fato da cidade não ser tão desenvolvida. É uma cidade bem centralizada, pra ir pra outra cidade tem que passar por aqui. Então eu acho que deveria ter mais empregos.

(FALAS DE PARTICIPANTES DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Nesse momento da atividade, a gestora da escola que passava pela sala, resolve fazer parte da ação. Pedindo a palavra, disse o seguinte:

Eu concordo em parte... Aqui é uma cidade grande também. É uma cidade que oferece muitas oportunidades. A gente tá num lugar privilegiado comparando com cidades vizinhas. A gente tem universidade, tem muitas chances de se preparar para uma oportunidade. Os jovens de Serra Talhada poderiam se

preparar mais pra ocupar suas vagas que estão surgindo aí no mercado e estão sendo ocupadas por terceiros aí de fora (FALA DA GESTORA DA ESCOLA, 2019).

Sua fala também se serve da fantasia da cidade *grande*, mas quebra a sequência que enquadra Serra Talhada como uma cidade sem oportunidade pela comparação com outros municípios. Seu discurso, entretanto, não foge da regra de que através do estudo haja uma preparação mais qualitativa para o mercado de emprego. Além disso, os “terceiros”, a quais se refere, funcionam como um adversário; um Outro a ser superado pelo esforço do empenho escolar. Um discurso que reforça a ideia da *utilidade* do conhecimento para o trabalho e a condição de que esse trabalho está para ser conquistado, ocupado pela competência, sob pena de que se perca algo que de fato não se tem.

Outra situação traz à tona justamente essa ideia de que as ofertas de emprego são uma oportunidade e que elas são criadas por um esforço em prol da valorização do trabalho. Seu enunciado dizia: “*Quando eu vejo uma pessoa dizer que tem mais oportunidades lá fora do que aqui eu acho que essa pessoa tá querendo é moleza.*” Varias foram as reações, tanto em prol da afirmativa, como:

Não é o local que vai definir. O lugar pode não ter muito emprego pra a pessoa que não tem estudo, mas uma pessoa que se prepara, que estuda, que se capacita, independentemente do local em que ela estiver ela sempre vai conseguir emprego. Se ela tiver determinação e quiser (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Quanto contrária, como:

Discordo totalmente. Serra Talhada evoluiu, só que outros lugares são bem melhores e bem mais avançados do que aqui. Não tô dizendo que aqui a gente não tem oportunidade... mas se você comparar com São Paulo ou até Recife, vê uma diferença enorme em questão de faculdade, de estudo e até mesmo de trabalho. Aqui é uma cidade pequena (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

De qualquer forma, vê-se que não se rompe a fronteira de que é através do estudo, da escolarização, que se encontra a chave para se cumprir a fantasia de conquistar o inacessível *bom emprego*. Quando esse rompimento é feito, apela-se para vias que não deixam de contar com o acaso, que buscam uma compensação na auto suficiência e na comodidade, mas que têm o mesmo foco do sucesso prometido e nunca alcançado:

Quando a gente quer a gente cria oportunidade. Em questão à faculdade, é lógico que vai ter que procurar lá fora. Mas se você quiser ser um bom empreendedor, dá pra você vencer aqui.

Hoje em dia tá difícil sim pra trabalho, então as pessoas acham que fora, em outros cantos, podem arrumar um emprego melhor, mas depende da gente. Porque aqui tem emprego sim (FALAS DE PARTICIPANTES DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Com Durval Muniz de Albuquerque Junior (2012 e 2013) vimos que, no Brasil do século XIX, surgiram determinados estereótipos durante o processo de reelaboração do discurso identitário do povo. O sertanejo passa a ser notado como potencial representante da nação por seu purismo e sua autenticidade. Em seguida, porém, a comparação com outros arquétipos faz com que essa originalidade seja tomada por uma representação da pobreza, do iletramento e da ignorância. O sertão, isolado e distante, tem como fruto um homem distinto do tipo nacional. Distituído das tentativas de associação às tradições e à história de orgulho e hombridade, o sertanejo passa a adjetivar todo o povo do Nordeste e a cunhá-lo com a aura de violento, além daquelas outras já destacadas (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012 e 2013).

Se tal fato explica ou justifica a construção identitária de um padrão que chamamos Nordestino ou Sertanejo, questionamo-nos o que mais faria com que as alcunhas, tanto tempo depois, ainda vigorem e se estigmatizem nas falas das/os estudantes de Serra Talhada. Como a força desse padrão não apenas sobreviveu a mais de um século de vida, mas se introjeta e ainda há de introjetar-se nos discursos do porvir? Como subjetivam e emolduram tantas práticas, ações e decisões dos e sobre os tantos indivíduos que se sintam pertencentes a esse recorte histórico/regional?

O professor Gustavo Oliveira (2018) nos fala que as lógicas fantasmáticas são fantasias sociais que “cumprem o papel de suturar e aplacar a angústia da falta gerada pela impossibilidade de realização e totalização plena do sujeito e da realidade social”. Segundo ele, essas lógicas são o que organizam o gozo dos sujeitos e lhe estabelecem a convergência das promessas e frustrações para sua realização obstacularizada por um elemento exterior. Mais a frente, o professor cita Glynos e Howarth (2007) para ilustrar sua afirmação, dizendo que “as fantasias sociais costumam conjugar em uma mesma narrativa premissas e afirmações inconsistentes contraditórias e mesmo incompatíveis entre si” (OLIVEIRA, 2018, p. 199).

Para o professor Gustavo Oliveira (2018), as lógicas fantasmáticas são narrativas que tendem a estabelecer um caráter dubitativo ao imaginário social hegemônico. Ou seja, tanto desempenham papel essencial no questionamento e na identificação afetiva dos sujeitos em relação às formações discursivas ou regime social dominante, quanto “são afirmadas e

assumidas diretamente por sujeito considerado respeitáveis especialmente em espaços públicos oficiais”. Essas narrativas possuem como força o próprio gozo que produzem e não se moldam em parâmetros de coerência lógica e/ou consistência validada nos padrões científicos ou de racionalidade pretensamente estabelecidos. As narrativas fantasmáticas são, de fato, assumidas e afirmadas “em situações de crise hegemônica endêmica e de radicalização do antagonismo”. Elas surgem no momento de ruptura dos referenciais discursivos outrora comum a seus adversários; quando o compartilhamento desses discursos em um campo agonístico já não mais funciona ou perde sua relevância (OLIVEIRA, 2018, p. 209).

4.2.4 A cultura local refletida no currículo

Em diversas atividades, buscamos aprofundar a compreensão da forma em que as/os alunas/os se viam alcançados pelo currículo. Já munidos dos resultados da enquete (p.102), faltava-nos informações que nos aproximasse ainda mais de uma justificativa ou explicação da maneira em que as/os estudantes construíam seus discursos sobre a cultura local, sobre suas expectativas e sobre o próprio currículo.

Demos continuidade à atividade oral em que se debatiam enunciados e, em determinada parte, a leitora se deparará com uma entrevista realizada com uma das guias da visita ao local da morte de Lampião, no estado de Sergipe. Consideramos oportuno trazer esse trecho de entrevista nessa parte do estudo, já que ele nos fala dos processos pelos quais passou alguém que, há não muito, se viu envolvida nas questões do ensino médio e que hoje pode nos apresentar suas impressões sobre o currículo e o tema do cangaço. A diferença é que ela, ao contrário do que vivem os estudantes de Serra Talhada, se viu muito mais atingida pela cultura e pelos discursos da morte de Lampião. Antes, entretanto, voltemos à nossa oficina didática.

Em determinado trecho, dois enunciados foram trazidos, destacando opiniões que valorizavam a presença de eventos sobre o cangaço em atividades extras na escola. A esses dois enunciados, a reação das/os alunas/os sempre foi positiva: “Eu acho que a escola é um dos únicos meios que existem atualmente pra aprender um pouco sobre a cultura.” E nas formas: “Concordo. A gente mora em uma cidade que é cultural do cangaço. Como a gente mora aqui, a gente tem que saber mais sobre nossa cultura.” Ou, “É sempre bom a gente saber a cultura da cidade pra gente não ser um Zé Ninguém com a mente fechada” (FALAS DE PARTICIPANTES DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

É interessante sublinhar alguns aspectos contidos nessa aceitação do tema. O primeiro, de como há a necessidade de reconhecer o tema através da chancela realizada pelo ambiente da escola. Não importa o quanto a história do Cangaço seja amplamente divulgada pelo município, pela boca de quem a testemunhou pessoalmente, ou mesmo pelos registros dos traumas, sucessos ou simples *causos* narrados. Enquanto esse conhecimento não for apropriado, traduzido e readaptado pela escola, não será considerado legítimo e muito menos plausível de qualquer crédito. Ou seja, independente do que se sinta ou experencie, aparentemente é a escola que nos vai *ensinar* sobre a própria cultura de onde se vive.

O segundo diz respeito à forma de como o estudante se vê na obrigação de deter esse conhecimento. *Ter que saber*, sob o risco de tornar-se um *Zé Ninguém* da cultura, vai além de qualquer conhecimento que se faça essencial para o vivente. A fantasia do medo de ver-se questionado sobre uma história que se diz sua e a cobrança (principalmente externa) dessa prestação de contas, coloca em risco a vaidade do sertanejo sobre seu desconhecimento. A lógica que explica essa forma de proceder é a mesma que atribui à escola o lugar de legitimação do saber sobre o que, de fato, é vivido.

O segundo enunciado, clamava pela valorização da cultura do cangaço por ser algo único e tipicamente nosso. O argumento de aceitação é o mesmo. Aqui, entretanto, fica mais evidente a necessidade de se conhecer sobre as tradições do cangaço diante da possibilidade de ser interpelado pelo Outro, pelo estrangeiro:

Cada lugar tem seu legado. E o de Serra Talhada é muito forte. Você chega lá fora e fala do cangaço (...) A pessoa pode não saber explicar sobre a história, mas conhece Lampião, o cangaço e assim que vai ver a história dele, por onde passou, sempre volta à nossa região. (...) Lampião foi um marco para o Brasil. Todo mundo sabe quem foi Lampião... então a gente deve se orgulhar por ter uma história. Muitas cidades não têm uma história e a gente tem. A gente não deveria ser ignorante sobre a cultura de nossa cidade (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Ao mesmo tempo, sente-se que há a marca de história, do vulto que se tornou nacional, do símbolo de orgulho e do orgulho que se tem dele saber e estar disposto/preparado para sobre dele prestar contas.

Em contraposição a essas ideias, os três enunciados seguintes passavam uma imagem negativa da cultura do Cangaço, das imagens de Lampião e Maria Bonita e as honras que a cidade e seus habitantes ainda fazem questão de prestar. No primeiro deles, dizia-se não se importar com as histórias de Lampião e do Cangaço, por elas já terem ficado para trás. Mais uma vez, a questão do orgulho é marcadora de um discurso fantasioso de legitimidade. Uma

legitimidade criada pelo discurso de uma divisão territorial e que, nesse caso, se *importa*; se apropria da qualidade de ser nordestino (pelo menos quando isso lhe convém...):

Quem não é daqui, do sertão, pode até falar que não é coisa importante, mas é sim. É História. É o que a gente estuda todos os dias. Nós como nordestinos... eu mesma tenho orgulho. Não nasci aqui no Nordeste, mas eu tenho orgulho de morar aqui e de ser nordestina (FALA DE UM PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Falaremos melhor do orgulho de ser e dessa transposição, dessa legitimidade que de alguma maneira se herda, na próxima seção. O próximo enunciado tocava num ponto mais delicado para alunas/os de ensino médio, ao sugerir que não se devia estudar sobre o Cangaço uma vez que esse tópico raramente seria pauta para o ENEM. Mais uma vez os estudantes reagiram colocando em protagonismo a cultura da cidade e o compromisso velado de se deter essa história: “A gente mora em uma cidade em muito se comenta sobre Lampião e acho que todo mundo deveria saber um pouco da história dele com Maria Bonita.” Outro exemplo traz marcada essa importância das manifestações: “Não é só porque que não cai no ENEM que não é importante. É importante pra cidade.” Por fim, fala-se da iniciativa de se apropriar e valorizar ainda mais as tradições: “Lampião e Maria Bonita fazem parte da nossa cultura. E cultura não é tão valorizada... a gente deveria estudar mais pra gente mesmo valorizar. Isso é História...” (FALA DE PARTICIPANTES DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

O terceiro e último enunciado dessa série, fala de outro ponto crucial para a cidade. A leitora deve lembrar que o ano das entrevistas foi o mesmo da quase tardia colocação das estátuas de Maria Bonita, Lampião e Zabelê na cidade. Nessa premissa exposta na oficina, criticavam-se essas figuras e mesmo a iniciativa de se *adorar uma imagem* de um assassino sanguinário como Lampião. O uso do verbo *adorar*, fazendo alusão ao discurso cristão, levou as pessoas a dividirem ou relativizarem suas opiniões, mas todos concordaram com a iniciativa, seja de forma espontânea ou induzida pelo momento da oficina e pelo discurso por ela criado. Duas reações emblemáticas:

Muitas pessoas falam que não deviam colocar uma imagem de uma pessoa que fez muita coisa errada. Ele deixou para muitos uma imagem de uma pessoa ruim. Mas, pra outros, ele deixou a cultura, deixou várias coisas, né? Então eu concordo e, ao mesmo tempo, eu discordo.

Não acho que seja uma adoração a Lampião. A gente, sim, tem o reconhecimento de que ele foi uma pessoa que marcou o passado da nossa cidade. E ele não só marcou... ele ajudou muitas pessoas. Mas existe essa crítica de várias pessoas, tem os que apoiam, tem os que discordam... para

alguns ele foi um cabra macho, um cangaceiro que defendeu o povo... (FALAS DE PARTICIPANTES DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Nos dois casos, observa-se a maneira como as/os alunas/os se esquivam e evitam uma resposta mais objetiva. O discurso da cultura remanescente de Lampião nos remete a umas das falas de Anildomá Williams, fundador e um dos coordenadores da Fundação Cabras de Lampião. Tanto para ele, quanto para aqueles reproduzem esse discurso, a herança deixada por Lampião foi considerável para o sertanejo e está refletida direta e indiretamente em vários bens, como rodovias, sistemas de comunicação e mesmo na forma de manejar espécies típicas da vegetação da caatinga. Por outro lado, vemos o quanto vigora a imagem fantasmática do cabra macho que defendeu o povo, a quem se credita uma representatividade de justiça, de solidariedade com os mais necessitados e de uma certa ética na cobrança dessas pautas.

Ainda nesse sentido, um dos enunciados foi marcante em termos de opiniões. Ele ajuda a resumir o conceito, tanto das relações dos estudantes com o currículo e com o discurso sobre o Cangaço formado nas escolas, como a noção de orgulho, da dívida com a cultura e preocupação com a prestação de contas sobre a regionalidade. Em sua premissa, alegava que se deveria estudar mais sobre o Cangaço, sob pena de receber informações sobre sua cultura de um estrangeiro. Aqui tentamos mais uma vez resumir e categorizar as reações. Em uma, se fala da importância das disciplinas eletivas e como ela deveria ser utilizada com esse fim:

Como a gente é daqui, seria bastante interessante nas eletivas a gente fugir um pouco de matérias didáticas e ver mais um pouco sobre cultura, sobre estimular aquilo que nós temos, nossos dons, né? ou sobre a cultura também... Acho que o cangaço poderia vir e se instalar como uma eletiva pra que nós possamos não sair falando leseira por aí (FALA DE PARTICIPANTE DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Lembro o/a leitor/a do projeto da professora que se utilizava desse espaço para divulgar sua doutrina religiosa junto com a prática do Xaxado. Lembro, também, que essa proposta só funcionaria em uma escola de referência, onde as/os alunas/os dispõem dos dois turnos para estudar.

Em várias proposições, coloca-se a responsabilidade do aprendizado na escola. Já falamos antes o quando esse conhecimento se torna legítimo por seu aval e aparentemente só a ele se valoriza como conhecimento: “A gente chega em outra cidade e aí se perguntarem sobre nossa cultura, nossa história, a gente não sabe falar... porque a escola não proporciona isso... é muito raro...” (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019). Em outros casos, fica um pouco mais implícita a ausência da abordagem em sala de aula:

Se alguém pergunta, ninguém vai saber responder. Aí fica meio vergonhoso, porque tu, morando na capital do xaxado e não sabe o que é... Tu, que estuda tanto de, por exemplo, os Estados Unidos, não sabe sobre a cidade onde tu mora? É meio vergonhoso... (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Noutro caso, vê-se que a Fundação Cultural Cabras de Lampião exerce um papel de *compensar* ausência a escola:

Deveria ser meio que uma obrigação a gente saber realmente a história, como aconteceu. No Encontro Nordestino (de Xaxado - evento promovido pela FCCL), veio muitas pessoas de fora e eles fazem perguntas. No museu (do Cangaço) eles tentam passar pra gente isso, eles mostram como realmente aconteceu e tudo. Se eles não passassem pra gente o que é que a gente ia dizer? (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

É nítida a cobrança sobre a instituição escolar como local de legitimação do saber e mais ainda como o local a que se referencia um determinado sucesso que se apresenta no manejo desse dito conhecimento. Outrossim, corre-se o risco de se ver em uma das posições mais complicadas para os estudantes de Serra Talhada, o de ter sua opinião formada através de outrem: “Pra umas pessoas Lampião era ruim, pra outras, era bom. Aí, enfim, deveria mais estudar sobre determinado assunto pra quando alguém vier de fora, ou você sair daqui, saber explicar, ter sua própria opinião” (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019). Voltaremos a falar sobre quão incômoda é a percepção de que outros formam a opinião e de que outros conseguem influir ou influenciar a conduta dos estudantes entrevistados. Não falo aqui em uma abordagem discursiva hegemônica, mas no temor que se tem de certa manipulação ou controle de seus comportamentos. Isso, entretanto, estará mais adiante.

Conforme anunciado, relatamos a seguir uma pequena conversa que tivemos com uma das guias de uma empresa de turismo que faz a chamada Rota do Cangaço, visita ao local onde Lampião faleceu. Segundo vários autores, o cangaceiro estava reunido com Maria Bonita e vários outros integrantes de seu bando e de bandos aliados quando sofreram uma emboscada das forças policiais. Lampião pernoitara nesse que seria seu último acampamento em vida, quando, nas primeiras horas da manhã, foi surpreendido por intenso ataque praticamente sem chances de revide.

Fotografia 8 - Grota de Angico - Poço Redondo, Sergipe (Local da morte de Lampião)



Fonte: Internet (2020).

Poço Redondo, em Sergipe, é um município vizinho a Piranhas, no estado de Alagoas, e próximo a Paulo Afonso, na Bahia. Os três municípios são banhados pelo Rio São Francisco. O município alagoano, hoje, possui uma boa infraestrutura turística, com alguns hotéis e pousadas e há tempos funciona como um porto estratégico na região. De lá, saíram alguns dos policiais que acuraram Lampião e seu bando. De lá, saímos nós numa excursão guiada, prontos para captar um pouco da atmosfera desse ataque e reviver o momento histórico. A Grota, ou Gruta, de Angico, foi palco da morte dos cangaceiros em 1938, mas até o final dos anos 80, ninguém havia se pronunciado formalmente sobre seu tombamento ou proteção histórica do local.

Segundo Ramos Filho (2018), somente a partir de uma manifestação em maio de 1982, que as autoridades públicas começaram a dar atenção à questão da guarda e da manutenção do sítio histórico. Mas apenas em 1996, “que apresentou-se formalmente um documento ao dono da fazenda onde a Gruta se localiza sinalizando que qualquer intervenção na área só poderia ser feita após a prévia autorização oficial.” Nesse período ficou marcado pelas ameaças de implosão da gruta pelo proprietário da fazenda, além do desgaste natural que sofria o solo e da transformação da flora local. Somente em 2007 o governo de Sergipe transformou o local em “unidade de conservação da natureza” e lhe atribuiu o qualificativo de “Monumento Natural de Angico” (RAMOS FILHO, 2018, p. 256 – 257). Hoje, a exemplo da casa onde nasceu Lampião[5], a gruta está sob o controle de duas empresas de turismo que exploram visitas guiadas até o local.

Fotografia 9 - Placa que homenageia Lampião, Maria Bonita e os demais cangaceiros mortos.



Fonte: Internet (2020).

Foi nessas circunstâncias que conhecemos Paula (assim vou chamar-lhe aqui, preservando sua identidade), uma das guias da empresa de turismo. Conversamos com ela logo após a chegada da visita à gruta, em 09 de março de 2020. Essa acabou sendo a nossa última investida na pesquisa, que teve as ações de campo paralisadas pelo agravamento da COVID 19. A entrevista foi realizada de forma espontânea, por gentileza de Paula, sem seguir qualquer roteiro específico. E essa é a transcrição de determinados trechos do diálogo:

Eu tô aqui (...) trabalhando nessa trilha do cangaço há quatro anos. Sinceramente eu não me interessava por História, porque, como eu falei, (...) na escola a gente aprende uma coisa. Aí, com o trabalho que eu vim fazendo (...) eu já abri a minha mente pra História realmente como ela era contada pelos nativos. Então, o que eu acho que chama a atenção muito é isso (...) que é o estudo, o ensino médio e tal, e você vê a realidade explorando como eu tô explorando agora. Eu já tô numa faculdade de História devido a esse trabalho que eu faço (PAULA, 2020).

O trabalho veio antes do curso (universitário). (...) eu era rendeira. Eu casei com dezessete anos, sou daqui de Sergipe, moro no povoado das rendas em Entremontes (...). Aí antes eu era só rendeira... nem tinha minha casa própria (...). Quando fiquei sabendo do estágio, aí vim pra cá. Aí eu ainda não tinha totalmente ideia do que era o Cangaço. Eu não sabia dessa história com essa... com esse... com essa autoridade que eu sei hoje, né? (PAULA, 2020).

Tive (aulas sobre o Cangaço) no ensino médio(...). Mas eles não falavam na história do Cangaço falando quem eram os cangaceiros exatamente e porque eles cometiam aqueles atos. Eles falavam dos rebeldes, dos bandoleiros, mas eles não explicavam que razão que fez eles tomar(em) essa atitude. Então o meu ponto de vista de Lampião era um: eu pensava que ele era um sanguinário psicopata que saía matando as pessoas por qualquer razão. Aí através do

estágio aqui eu descobri que através do Coronelismo foi que ele se tornou o que ele foi... As injustiças que os sertanejos sofriam devido ao coronelismo, deles serem desapropriados... aí eu vim entender a história como ela era. (...) Então foi assim que eu descobri a História. A história do Cangaço no estágio que eu aprendi foi uma... eu acabei complementando com as pesquisas que eu fiz... e é como eu expliquei, eu aprendi a separar a História daquele olhar pra História com o olhar da época e não com o olhar de hoje, que é uma coisa que muita gente ainda faz e não entende o que realmente foi o Cangaço por isso (PAULA, 2020).

Esse estágio ele é gratuito. (...) Aí, através do trabalho que eu tô fazendo aqui (...) eu já paguei um outro curso, que foi o de turismo e hotelaria... já me capacitei com o trabalho aqui (...). Aí hoje tô na faculdade, como falei, que é particular (...) (PAULA, 2020).

(Se não fosse por este trabalho) Não estaria na faculdade... eu seria a Paula rendeira só... (o volume de sua voz baixa consideravelmente neste momento). Não teria feito faculdade não... não teria conhecido o mundo não, pode se dizer... porque eu sempre falo, que História é isso, é viajar sem sair do lugar. (...) Com certeza, eu posso afirmar que sem esse trabalho aqui eu não seria essa Paula que eu sou hoje, com um olhar pra um futuro positivo... eu não sou mais a mesma pessoa que eu era não quando eu não tinha emprego... (o volume de sua voz volta a baixar) então foi o trabalho que me deu essa oportunidade, como também tem dado a outras pessoas... muita gente do povoado das rendas, que vive através do turismo... pessoas de Canidé do São Francisco, que trabalham... Já tem quatro anos que eu estou aqui, hoje eu estou com vinte anos de idade e tô muito feliz. (PAULA, 2020).

Fica notório, no depoimento de Paula, o quanto a valorização da formação escolar e o trabalho ganham lugar nas lógicas sociais que por ela são construídas. O emprego que foi capaz de *abrir sua mente para a História* e que lhe direcionou para a trajetória de continuidade dos estudos, é por ela considerado um marco de mudança de vida. Talvez Paula atribua ao trabalho a conquista de sua casa própria, da titubeante autoridade com que fala da História, ou da mudança de perspectivas com que hoje vê o fenômeno do Coronelismo e seus reflexos sobre as justificativas do Cangaço. Talvez Paula, hoje, deixe como segundo plano os investimentos pessoais que fez na História, no seu olhar pessoal, nas conquistas de seus objetivos e nos objetivos que fixou para o depois. Talvez.

Paula, que diz que seria uma rendeira e se emociona ao viajar nos livros. Busca no trabalho a justificativa de suas realizações. Leva-se pela conquista do emprego, a conquista da oportunidade, a outro patamar que diz que não atinge somente a ela. A lógica do trabalho, da rotina da produção, encadena sua vida à vida de tantos do Canidé do São Francisco. Não lhe importa as diferenças, as ditas injustiças e nem talvez o que chamamos exploração. Paula é feliz e demonstra sê-lo. Fala dos sonhos por realizar e tal como as/os alunas/os de Serra Talhada, buscam nas informações sobre Lampião algo mais do que História. Buscam algo a

mais que lhes cumpra em parte a fantasia da realização, a conquista do orgulho, o sentimento de serventia do que aprendem, do ideal da educação.

A entrevista com Paula significou algo que gostaríamos de ter feito com outros estudantes de Serra Talhada. Investigar o sentido que as informações sobre o Cangaço nas aulas de História e Geografia (principalmente) davam a essas alunas/os chegou a ser o objetivo do estudo. A pandemia reformulou metas, redefiniu ações e modificou a forma de como traçamos nossos propósitos. Voltemos, então, à oficina didática. No próximo bloco a ser percorrido, chamamos a atenção para as manifestações do discurso da religiosidade. Um conjunto curto de informações. Entretanto, muito representativo e simbólico do que foi e do que é a forma de se perceber as tradições locais.

4.2.5 Reflexos para além da religiosidade

O debate se inicia com a atividade das figuras escolhidas. Dessa vez, a imagem selecionada, por critério de cada um dos estudantes, foi a do Padre Cícero. Logo de início, fala-se da articulação do sacerdote com o Cangaço. Explora-se a construção imagética de um filme de Ariano Suassuna, que envolve um ambiente discursivo muito peculiar. Nesse filme constam símbolos que dialogam diretamente com a amplitude do que estudamos. Um ambiente que se origina no contexto de um tempo antigo, que se reconfigurou em muitos aspectos, e que perdura na construção de um sertão fantasioso, com seus tantos personagens, caricaturas e padrões de comportamento que se possa imaginar:

Não sei se vocês já assistiram ao filme O Auto da Compadecida. Lampião, ele era muito devoto do padinho Padre Cícero deles. Tudo o ao Padre Cícero. Então, eu acho que (...) ele teve bastante influência na vida do cangaço (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Em outro caso, tenta-se dar uma justificativa da devoção de Lampião a Padre Cícero, construindo ou se fixando em um discurso de que essa devoção seria uma forma de alívio de sua “revolta” pelas mortes dos pais:

Eu acho que ele começou a ser devoto do Padre Cícero quando os cangaceiros entraram lá na casa dele e mataram a mãe e o pai dele e aí ele ficou muito revoltado, sem apoio de família, sem nada... Não! Era a polícia, não era? Então eles entraram lá e mataram o pai e a mãe dele. Aí ele se revoltou e criou o cangaço para tentar dominar o que ele não dominou quando era criança. ele virou um justiceiro (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

A morte dos pais de Lampião ganha contornos de um discurso que se escreve muito mais por uma fantasia social do que por qualquer outro registro que se tenha havido. É fato que a própria representação desse episódio seja encenada na peça *O Massacre de Angico, a morte de Lampião*[6] contradizendo, o que relata em livro sobre a morte da mãe de Virgulino, o seu autor: “Em meio a tantas preocupações, desgostos e depressões, em consequência dos acontecimentos, morre, de vertigem, Dona Maria, a mãe dos Ferreira” (SOUZA, 2009).

Entendemos que se torna mais fácil, mais romântico, mais heroico até, servir-se da versão poeticamente licenciada de que os pais de Lampião morreram juntos, vitimados pelas balas de uma patrulha autoritária. Justificaria, também, que esse fato tivesse levado Lampião a buscar sua vingança pelos rumos do Cangaço. Entretanto, são vários os registros que dão conta que os pais de Virgulino faleceram em circunstâncias e datas diferentes: para Anildomá de Souza (2009) e Élise Jasmin (2016), a mãe morreu de vertigem duas semanas antes do pai, morto em uma emboscada. Para Frederico Pernambucano de Mello (2018), o tempo das mortes é o mesmo, só se diferenciando pela mãe ter sucumbido em um derrame reincidente. Essas, também, são narrativas que dão conta de que Lampião e alguns de seus irmãos já estavam inclinados para a marginalidade, sendo a morte dos pais a fagulha que faltava para que essa chama se acendesse.

Decido, nesse momento, fazer uma intervenção na oficina. Comento da religiosidade de Lampião, do quanto a literatura o retrata como um devoto fervoroso e um cristão que celebrava *missas* perante seu bando. Mas chamo a atenção para o fato de que relatos dão conta de um discurso de sincretismo religioso que pairava sobre o cangaceiro. Mesmo muito retratado como cristão, sobre Lampião é dito que ele usava e acreditava em *guias* e que tinha o *corpo fechado*. Esses dois elementos são característicos dos discursos da Umbanda e do Candomblé, religiões de matriz africana. Após a explanação, pergunto aos estudantes como eles viam essa questão. Como poderia ser Lampião devoto do Padre Cícero e, ao mesmo tempo, vestir e consagrar-se com símbolos do Candomblé e da Umbanda. As respostas foram as seguintes:

Tipo assim, pela falta de conhecimento na época, ele não tinha como diferenciar, isso aqui é católico, isso aqui é evangélico, isso aqui é... acho que naquele tempo não existia essa divisão de religiões, entendeu?

É como ela falou, o apoio dele era o Padre Cícero, então era a religião católica e muitas pessoas da religião católica elas têm a crença de rezador, de ‘ah, o meu corpo tá aberto, vou mandar fechar meu corpo e tal’, entendeu? Eu acho que, de qualquer forma, acabou puxando pra esse lado (FALAS DE PARTICIPANTES DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Na segunda resposta, a/o aluna/o é levada/o a comentar sobre a prática do sincretismo, a união ou a harmonia entre os dogmas da religião católica e uma outra prática de fé, como a da crença dos rezadores. Percebe-se como a lógica da explicação vai se construindo em sua mente, “...o apoio dele era o Padre Cícero, então era a religião católica...”. E, nessa percepção, a prática de aliança da religião católica com os rezadores é vista como comum, praticada por “muita gente”.

Com relação a esse tema, outra atividade, que sugere comentários a respeito de enunciados específicos, traz uma situação em que se testa a aceitação de religiões de matriz africana. Na assertiva, uma pessoa que se dizia praticante do Candomblé estava de mudança para Serra Talhada. Essa pessoa havia ouvido que nessa cidade as pessoas eram muito católicas e que não gostavam de quem praticava cultura do terreiro. O enunciado terminava dizendo que a pessoa em mudança estava apreensiva com esse fato e que esperava que não houvesse desrespeito. Todas as reações apontavam para um caminho comum, de que a cidade não deveria ser vista como um lugar especial ou fora de um padrão socialmente constituído: “Em Serra também há quem pratique essa cultura e aqueles que não praticam respeitam a religião do outro.” Ou, em outro caso, “Aqui em Serra também tem terreiro. Algumas pessoas respeitam, outras não e isso existe em todo lugar.” E, por fim, “Não é só porque as pessoas são católicas que não haja respeito. Cada um sabe que deve respeitar os outros e sua religião” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Observa-se que o próprio enunciado traz discursos muito comprometidos por um *senso comum*: fala-se em catolicismo como religião majoritária (hegemônica) e do Candomblé como uma cultura (*cultura de terreiro*), ao invés de a ela se referir também como religião. Notamos que os estudantes reproduziram esse senso comum. Nenhum deles refutou a afirmação ou parte dela, como se estivessem convencidos aparentemente que ela correspondia a um discurso comum. Na última reação, inclusive, fala-se de as pessoas serem católicas (“as pessoas são católicas”), como se todas o fossem.

Entre as formas que as/os alunas/os reagiram, entretanto, uma resposta chamou a atenção: “Não tem (preconceitos), mas a maioria tem muito medo, certo?” (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019). Segundo o professor João Ferreira Dias (2019), esse *medo*, a que se refere a/o aluna/o participante, é a expressão da personificação do conflito ante o *demônio* afro-religioso.

Para esse autor, as religiões de matriz africana se tornaram o Outro de determinadas igrejas cristãs. A Abolição da escravidão acompanhava-se de um cenário racista que perdura até hoje e que concebe as tradições africanas como “contaminadoras dos ‘bons costumes’” (p.

42). O Artigo 157 do Código Penal de 1890, por exemplo, condenava práticas como o curandeirismo e a adivinhação. Essa última, apesar de bastante “difundida entre as classes mais altas brasileiras” (p. 43), era equiparada à feitiçaria e à magia. Dessa forma, produziu-se uma ideia de “eficácia negativa das religiões afro-brasileiras” (p. 44), que, ainda marginaliza altares e terreiros e que espelha “o preconceito, o racismo e a intolerância religiosa” (p. 45). Mesmo com a criação de um Dia de Combate à Intolerância Religiosa, em 2007 (em reforço à Lei 7.716/89, alterada pela Lei 9.459/97, “que estipula como crime a prática da discriminação e do preconceito religiosos”), essa perseguição não se reverteu (p. 47). Extrapolando o domínio jurídico, esse “sentimento de vigilância” é permanente e mina os terreiros de Candomblé e Umbanda (DIAS, 2019, p. 51).

4.2.6 O sexismo refletido nos discursos

Voltemos à dinâmica das figuras escolhidas. A intenção agora é de explorar as construções de discursos sobre gênero e sexualidade, sem abandonar também as falas sobre a regionalidade, a religiosidade e tantas outras que aqui se evidenciam. São também interpretações que espelham outros discursos capturados subjetivamente, que direta ou indiretamente nos remetem a questões que trazem relacionamentos, desejos e medos latentes e que de alguma forma se referem à amplitude da sexualidade.

No primeiro dos casos, um/a aluno/a selecionou uma foto que retratava um casal de cangaceiros não identificados. Dizendo tê-los confundido com Lampião e Maria Bonita, a/o estudante disse o seguinte:

Escolhi (a figura) porque eu achei que era Lampião e Maria Bonita, e depois eu sentei aqui e vi ‘merda, não é!’ (risos). Ah, se fosse Lampião e Maria Bonita eu ia falar do romance... (...) Por que eles tinham muitas desavenças, óbvio, mas, apesar dos pesares, eles continuavam juntos. Mesmo Lampião tendo todas suas doidices. Maria Bonita também tendo todos seus ataques, porque **todos nós sabemos** que Maria Bonita surtava do nada... mesmo assim os dois permaneciam juntos. Um fortalecendo o outro e o amor prevalecendo. Bonitinho... (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019, grifo nosso).

Falamos, anteriormente, na representação binária e heteronormativa que o casal Maria Bonita e Lampião exerce. Junto a essa representatividade, trazemos aqui o exemplo das construções românticas que cercam essas personagens e de como elaborações ainda mais complexas são capazes de serem feitas sobre suas personalidades. Além disso, o uso de

expressões como “todos nós sabemos”, retirada da fala do participante, nos chama a atenção de forma especial. O professor Gustavo Oliveira (2018) nos fala do uso de lógicas fantasmáticas em forma de “alusões, ironias, pastiche, pressupostos, subentendidos e outros”. Essas lógicas não são assumidas diretamente pelo seu enunciador, que, através de uma das formas da “modalização autonímica”, usa expressões que invocam a “não coincidência do discurso consigo mesmo (‘como dizem’, ‘como diz o povo’, ‘no sentido do que diz Fulano’, etc.)”, fugindo da assunção da responsabilidade pelo enunciado (AUTHIER-REVUZ, 1998, apud OLIVEIRA, 2018, p 210).

Em outra imagem escolhida, víamos a figura de uma mulher, usando chapéu e roupas que remetem à montaria, ao lado de um cavalo. Nada a identifica como uma vaqueira ou alguém que monta a cavalo, mesmo assim, é uma imagem capaz de criar uma representação com a qual se identifica: “Eu escolhi essa daqui porque acho que parece comigo...”. Por outro lado, é uma imagem que apresenta um discurso que remete a papéis (lógicas sociais) que se equiparam por uma suposta passagem do tempo que vai gradativamente operando: “Hoje em dia ainda é meio que um tabu. Antigamente só homem que era o vaqueiro, só o homem que podia ir pra vaquejada, derrubar boi no chão e tal. Mas hoje em dia tem mulher que faz melhor que muito homem, né?” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Por fim, duas imagens que idealística e fantasiosamente se complementam e que suportam a lógica enunciada acima. A primeira, traz o símbolo de uma mulher que briga e domina um felino. Suas roupas, trazem à lembrança as vestimentas que as mulheres cangaceiras usavam. Essa foi uma das imagens que mais rendeu especulações sobre sua interpretação, principalmente se referindo a uma força emancipatória que hoje estaria ocupando um lugar no suposto ideal da mulher nordestina e sertaneja:

Por mais simples que ela seja, mesmo que seja um desenho, representa a força da mulher nordestina. Porque, de certa forma, as coisas para as mulheres nordestinas foram mais difíceis... ...porque era um tempo em que a mente era mais fechada, porque a mulher não poderia fazer isso, não poderia fazer aquilo... uma mulher era sujeita a tudo o que o homem mandava fazer, tinha que criar seus filhos e se dobrar para criar seus filhos, pegar água no barreiro, lavar roupa em pedra no chão e, mesmo assim, nunca deixou de ter a sua essência, nunca deixou de ter sua alegria. Apesar de toda a dificuldade, apesar de todos os pesares, ela sempre foi uma pessoa alegre, cheia de vida e acolhedora. A mulher nordestina ela sempre teve essa força de lutar pelo que ela queria, de não se deixar abater pelas dificuldades e, independente dos problemas, sempre manter essa... essa força, esse símbolo tão forte (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Há um discurso de redenção dessa mulher nordestina e sertaneja que se crê unicamente *forte e alegre*. Uma mulher que mais uma vez se espelha na imagem construída nos discursos sobre Maria Bonita, em uma narrativa que parece copiar a anterior em essência:

Um exemplo disso também foi Maria Bonita, que, mesmo sabendo de tudo que Lampião fazia, ela acolheu os erros e os defeitos dele e tornou dele e dela, entendeu? Apesar de ele fazer o que ele fazia, ela não deixava de amar ele apesar de tudo aquilo. E muitas vezes ela podia não concordar com o que ele fazia, mas o amor dela por ele era bem maior e o que ela podia fazer para ajudar ela fazia mesmo não sendo da vontade dele algumas vezes. Acho que é isso, que a mulher nordestina apesar da ter mais dificuldade nos momentos de tudo, não perdeu sua força, sua coragem, sua vontade de viver e sua alegria (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Constrói-se a representação de uma sertaneja cuja característica básica de seu poder de agência está em ações que remetem ao perdão e à resiliência. Revive-se a imagem de uma santa, de uma redentora, de um discurso ideal do que se *deve ser*, dentro das concepções de dificuldade que se estabelece. Por outro lado, vê-se que há uma tentativa de desvinculação do fato à região, que acaba por transformar-se em outra generalização crítica:

Infelizmente não é só aqui no Nordeste que as mulheres têm que correr atrás das coisas e não desistir... é em todo mundo. Porque eu acredito que se fosse só aqui no Nordeste era só a gente sair daqui e ir morar em outro lugar, seria bem mais fácil, né?

É que aqui era o pivô, né? a mente fechada, é mato, é sertão, ela tinha que se submeter de tudo, né? A mulher tinha que se sujeitar, ficar em casa, cuidar dos filhos, lavar roupa e fazer a comida... Mas isso era em todo lugar... (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

E, finalmente, falas que relativizam a placidez da mulher como algo que não pertence ao mundo contemporâneo.

E ainda tinha que aguentar a agressão, a traição... porque naquela época o homem podia sair e ter setenta filhos com dez mulheres diferentes e não tinha nada. Já se a mulher traísse ela era condenada...

Eu particularmente conheço algumas mulheres que já chegaram no nível do supremo (entendo aqui como uma referência ao sistema judiciário) e disseram ‘ah, eu não posso me separar porque não tenho como me sustentar’, ou porque ‘eu dependo dele’. Hoje em dia tem muita mulher que depende mais de si, tipo ‘ah, eu posso fazer coisa sozinha porque eu me amo’. Mas antigamente não era assim

Algumas tinham, se não me engano, a obrigação de casar também, né? Que a família obrigava a casar... (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Por fim, surge a imagem de Maria Bonita. Observa-se o quanto de um discurso simbólico que remete à ideia de uma fantasia, de um ideal, de um passado que se conhece/distorce pelos inúmeros registros (ainda hoje) feitos:

Minha imagem é (a de) Maria Bonita, só que ela já resumiu tudo (referindo-se à/ao aluna/o que havia falado anteriormente) porque ela é um símbolo de força da mulher, porque naquela época a mulher não tinha voz e como ela representava o cangaço, ela era muito forte e muito valente, coisa que não era comum antigamente (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

As narrativas vão disputando espaços em uma história cujas versões se moldam bem mais pelas ideias (e pelos discursos que elas criam) do que pelos fatos. Lógicas fantasmáticas ocupam lugares ainda mais privilegiados por entre as precariedades de registro dessa história, que a cada versão se adapta a uma nova narrativa e a seus interesses.

4.2.7 Homofobia e preconceito contra LGBTQIA+

Nos debates gerados a partir de interações com textos escritos, pudemos ver, mais especificamente em dois casos, o quanto os discursos contra e prol a homofobia e o preconceito contra LGBTQIA+ repercutem na fala dos alunos e alunas de Serra Talhada. Em um deles, havia um enunciado que dizia: “Sou menino, mas não gosto de meninas... Tenho medo de que o povo seja muito homofóbico em Serra Talhada, porque só ouço dizer que o sertão é lugar de ‘cabra macho’...”

As reações, anônimas e por escrito, foram as mais acolhedoras: “Conversa, rapaz! Temos vários grupos LGBT aqui. E outra, homofóbicos existem, infelizmente, em todo lugar.” “Aqui realmente tem essa fama. Mas nem é assim. Acho aqui um lugar livre e tranquilo.” “Não tenha medo de nada e nem de ninguém. Você tem o direito de ser o que quer.” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Em outro caso, as reações saíam do anonimato e deveriam ser verbalizadas pelos participantes. Nela, se reclamava que uma suposta filha adolescente, de 13 anos, passava muito tempo com uma amiga no quarto estudando. Apesar de alegar que a porta do quarto sempre estava fechada, o enunciado se preocupava em balancear a situação ao dizer que a

filha era boa aluna e sempre tirava notas exemplares: “Mas ela não tira notas boas? Então qual é o problema?” (PARTICIPANTE DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Talvez o tom do debate tivesse se inclinado para esse tipo de respostas, mais brandas e politicamente corretas, como foi o caso da situação anterior (do menino LGBTQIA+ que temia vir para Serra Talhada). Entretanto, o rumo desse discurso foi alterado pelo comentário de uma professora de História presente na oficina: “Se fosse minha filha eu ia botar câmeras pra ver o que ela tava fazendo e se fizesse coisa errada ela ia apanhar” . Outra(o) aluna(o) retruca: “Mas se ela tivesse fazendo coisa errada tu ia gostar de ver?” E a professora responde: “Oxente! Eu ia dar uma pisa nela!” (risos) (PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019). Percebo que a resposta da professora, por mais que aparente hostilidade, acaba causando graça entre o grupo. Por outro lado, observo que ninguém se preocupa em contradizê-la, como normalmente têm sido feito em situações consideradas até mais ‘amenas’. Questiono a razão desse tratamento diferenciado e mais bem humorado e levanto as possibilidades de estarem em jogo as seguintes razões: 1) sua postura de professora, que desafiaria hierarquicamente as demais alunas e alunos em contradizê-la; 2) o fato de ser uma pessoa mais velha, que conta com uma suposta e idêntica superioridade; 3) a forma espontânea como ela coloca sua resposta, com um semblante de quem está bem humorado e não afetado por algum sentimento negativo. Entendo, por outro lado, que esse comentário se caracteriza também como um discurso e, pelos mesmos motivos que encontra para ser tratado de forma mais ‘leve’ pelas alunas, alunos e por ela mesma, ele pode ser igualmente incorporado com muito mais força. Ou seja, tudo ficaria aparentemente sujeito ao contexto e/ou à situação em que esse discurso é posto...

A mesma situação é trazida em outro ponto da oficina. Agora, o grupo é menor e mais equilibrado em relação ao número de meninos e meninas. As respostas voltam a ter a harmonia de antes:

Eu acho assim, tá lá as duas trancadas, beleza, mas, a partir do momento que em que minha filha chegar e disser ‘oh, mãe, eu gosto de tal coisa...’

Eu ia criar minha filha desde pequena dando total confiança pra ela (...) Pra ela não me esconder nada. E se ela me dissesse que tava estudando eu ia acreditar nela e se ela chegasse ‘oh, pai, eu gosto de tal gênero’, eu ia tratar do mesmo jeito e ia dar total apoio porque é melhor ela tá dentro de casa do que lá fora.

Eu ia falar assim, ‘não, minha filha, é o seguinte, você vai ter uma hora e trinta minutos pra você estudar com sua coleguinha... se você quiser estudar no seu quarto, bem, mas acho que não tem necessidade de trancar a porta

porque aqui em casa não tem barulho... E, caso você queira fechar a porta, você vem estudar aqui na sala. E acabou-se a conversa’.

(FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Vimos, nos textos de Ranniery (2017) e de Oliveira e Oliveira (2018b), o quanto a sexualidade está presente na escola, mesmo sem que reconhecida sua titularidade disciplinar. De outro modo, mesmo com a “pasteurização” ou a universalização dos currículos, não se aceita a ideia de insipidez da escola no processo de construção das subjetividades. Mesmo que os discursos sobre uma suposta moralidade ou sobre o borrar das diferenças ainda predomine sobre o ambiente escolar, ainda se credita a ela muito da ideia de espelho de uma sociedade heterogênea, que estabeleça diferentes normatividades e permita formas de existência diversas. Receber diferentes identidades de gênero e propor-se palco de diferentes demandas, gera conflitos que só a escola tem como propositura atender (RANNIERY, 2017).

Pensamento semelhante encontramos em Leite (2018), que fala do papel central da escola na vida dos adolescentes (segundo a autora, juventude e adolescência são construtos sociais discursivos, não homogeneizantes e atravessados por diferentes marcadores sociais). Para ela, nessa fase discursiva de transição, começa-se a “identificar objetos de desejo e afeto”, o que abre as portas para o surgimento do interesse por pessoas do mesmo sexo. Desse desejo, surge a possibilidade da “incorporação de uma identidade gay, lésbica ou bissexual”. A autora não despreza os registros dessas expressões de identidade já na infância, mas coloca na “explosão dos hormônios”, da adolescência, o marco dessa identificação (LEITE, 2018, p. 128).

Ainda para Leite (2018), os “adolescentes LGBT”, grande alvo de disputas “políticas, discursivas ou ideológicas”, na última década, têm fomentado uma nova demanda no setor das políticas públicas (p. 129), principalmente na educação. E se é a escola que ocupa boa parte do tempo de vida de crianças e adolescentes, e também a deixa mais suscetível às ações do Estado, é na mesma escola, que a sexualidade infanto-juvenil é tratada como algo que nunca existiu, ou como algo, no mínimo, “inconveniente” (p. 139). Apontada como um dos locais “onde os adolescentes encontram maiores dificuldades na vivência da diversidade sexual e de gênero” (p. 140), a escola é, igualmente, um dos lugares em que os direitos a esta expressão mais se promovem (LEITE, 2018).

4.2.8 Questões de feminismo e machismo

Nas oficinas didáticas, das atividades orais e escritas que suscitavam um debate mais intenso, selecionamos alguns casos que refletem uma ideia que se disputa de um discurso sobre o que se entende por feminismo e machismo. Na primeira delas, os estudantes eram motivados a discutirem a partir de enunciados prévios. Na segunda, eram sugeridas situações com as quais tinham que lidar assumindo papéis sociais de mães e pais e decidindo sobre o modo de agir com suas/seus supostas/os filhas/os.

A primeira atividade reforça a ideia de que as/os alunas/os rejeitam qualquer tratamento diferenciado pela região onde vivem. Em ocasião que se enunciava que o povo do sertão era muito machista e que se negava direitos das mulheres, as respostas do tipo “Não. Isso não só acontece no sertão. Isso acontece no mundo inteiro”, denotava tanto a ideia de naturalização ou universalização do problema, quanto uma certa igualdade regional. Ou seja, já que o sertão é um lugar como qualquer outro, é normal que isso aconteça aqui. Entretanto, esse tipo de resposta acabava recebendo o adendo do *lugar Outro* a que se compara: “Isso acontece em qualquer lugar. Talvez pior em outros lugares ‘mais desenvolvidos’” (aspas do/a autor/a), preservando o julgamento de que quanto maior o lugar, mais corruptor dos direitos ele tem potencial de ser. Outra resposta escancarava o orgulho de ser que se constrói: “As mulheres de nosso sertão são foda! Só tenho do que me orgulhar delas!”. E outra alegava que a questão era mais geracional ou estava mais explícita no passado: “Na verdade, antigamente era assim, mas agora não vejo muito isso” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Outro enunciado, sugeria que mulheres de cidades pequenas eram interesseiras e que fariam de tudo para casar ou *arrumar um marido*. As réplicas seguiram o padrão da relativização pela universalidade do comportamento: “Até onde eu sei, mulher interesseira tem em todo lugar”, ou defenderam a tese de que o tamanho proporcional das cidades interferiria no modo de agir de suas cidadãs: “Meninas de cidade pequena geralmente começa a lutar pelo que quer desde cedo e sabe bem o valor do esforço que se faz para conseguir algo” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Na segunda atividade, em que as/os alunas/os deveriam emitir discursos como se fossem suas próprias mães e pais, foram também provocados a refletir sobre uma mudança de perspectiva diante de uma inversão do feminino pelo masculino (e vice-versa). Ou seja, a mesma situação que envolvia um *filho*, por exemplo, deveria ser agora analisada como envolvendo uma *filha*. Essas inversões provocavam diferentes reações que envolviam desde

uma total mudança de opinião – o que antes era livre, assumia agora um caráter proibitivo – até momentos de *suspensão*, em que estudantes interrompiam suas falas como se tomados/as de assalto por uma nova configuração de realidade.

Antes, entretanto, ao apresentar os objetivos da atividade, pequenos debates foram gerados de forma espontânea e essas foram as falas que emblemam as discussões. Em um, colocou-se em pauta a naturalização da própria maternidade: “não é a escolha que eu quero pra mim. Eu acho que as mulheres têm que ter uma escolha e não o que a sociedade impõe, ‘ah, você deve ser mãe’”. Em outro, a questão do aborto foi levantada: “Se fosse no meu caso, se eu fosse vítima de estupro, ah, menino, sei lá... eu não sei responder. É uma das coisas que eu não sei responder: sim ou não ao aborto”. E houve também narrativas sobre a questão da repetição de história de vida:

Quando a gente é mãe a gente pega o exemplo das nossas mães. A gente fala, ‘ah, não vou fazer o que minha mãe faz comigo’, e aí a gente faz quando é mãe entendeu? Não posso dizer que eu não vou fazer isso, que eu vou ser uma mãe maravilhosa, mas eu quero ser, entendeu?

(FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Tanto nesses debates, quanto nos seguintes, as/os alunas/os foram incentivadas/os a falar sem qualquer restrição ou censura. Mínimas foram as intervenções realizadas por nós, além da própria proposição da atividade e de alguma orientação acrescida. De qualquer forma, se foram realizadas outras mediações, elas certamente estarão aqui em epígrafe.

A primeira situação propunha os estudantes deixarem ou não seu filho adolescente ir estudar em Recife na condição de morar só. Essa condição tentou colocar as/os alunas/os diante de problemas que supostamente já enfrentam, como a dependência financeira e o discurso da falta de maturidade. As opiniões se dividiram, mas tenderam para o não deixar, levando em consideração a questão pecuniária principalmente:

Eu não concordo. Uma pessoa de 16 anos não tem maturidade suficiente para morar só e não tem uma renda, não tem trabalho... e sempre pensa ‘eu vou fazer a faculdade tal’. Só que ele pode fazer essa que ele tem em mente, mas quando inicia vê que aquilo não era pra ele e aquele dinheiro se perdeu. Então é melhor você se estabilizar com uma renda mensal pra depois você pensar em outra cidade ou país.

Se eu tivesse, assim, um lucro, um comercio, eu deixaria. Porque aí eu ia estar mandando dinheiro, iria visitar ele... Agora, ia ser assim, tudo controlado, ‘Oh, aqui tanto pro aluguel, tanto pra água, tanto pra luz, tanto pra sua alimentação, tanto pra sua despesa escolar e desse tantinho aqui pra você gastar quando

quiser sair com um amigo seu e acabou ‘, não ia dar dinheiro demais e nem dinheiro de menos. Ia ser tudo nos cálculos certos.
(FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Quando se propôs a mudança, de um *filho* para uma *filha*, a atenção dos estudantes aparentemente não se modificou em relação às prioridades. Sutilmente, entretanto, aparece uma noção de *cuidado* e de relacionamentos (*amiguinhas da faculdade*), ou mesmo uma noção de sacrifício (*deixar amigos e família*) que não havia surgido antes:

A mesma coisa, ‘minha filha, olha, vai lá morar sozinha? tudo bem. Tem suas amiguinhas da faculdade, tal e tal, tenha responsabilidade, tenha cuidado...’ ia ser a mesma coisa.

Quando ela fala que vai sair da cidade pra estudar fora, ela lembra que vai deixar amigos ou amigas, vai deixar família... então, assim, eu acho que ela tá visando realmente o futuro dela.
(FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Em outra situação, propõe-se que a filha adolescente é vista em um bar com alguns amigos. Além de aprovarem ou não essa condição, a questão orienta também os estudantes a se questionarem se ela estaria ou não ingerindo bebida alcoólica. De início as respostas não transpareceram qualquer menção à sexualidade. Limitaram-se a observar a controvérsia da influência pela companhia dos amigos:

Isso vai da pessoa. Se ela não quiser beber, não se sentir bem, ela não bebe. Ela poderia estar só acompanhando os amigos, bebendo um refrigerante... vai da cabeça do adolescente, né?

Eu posso sair com alguém que bebe e não beber, porque EU não quero fazer isso. Tem pessoas que têm personalidade forte. É o que quer e pronto. Não tem outra pessoa que consiga mudar a cabeça. Não vou me deixar ser influenciado por ninguém.
(FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Interessante anotar a maneira como as/os alunas/os identificam o fenômeno da *influência* como algo negativo, como algo que os deixasse a mercê de situações ou de pessoas mal intencionadas. E para combater ou resistir a tal intervenção, seria necessário ter uma *personalidade forte*, algo que idealmente os/as deixassem imunes de tal domínio. Sabemos que essa imunidade ou isenção é impossível. O discurso está em tudo e em todos os lugares e é realmente impraticável escapar de sua ação, no caso, de seu influxo. Entretanto, o que nos coloca na condição de seguir determinado caminho ainda é discutível: aponta para as

circunstâncias, para as emoções, para as experiências e para um sem fim de variáveis. Mesmo na teoria que se propõe a investigar tanto o trânsito quanto as ações do discurso, seu poder político ainda está atrelado a condições subjetivas que jamais são continuas e, muito menos, estanques.

De volta a nosso caso, a proposição de mudança de identidade de gênero, de uma *filha* para um *filho*, serviu para finalmente despertar a polêmica da diferença dos sexos. Após um breve discurso pela igualdade, em que o fator geracional (*o tempo*) arcaria com as responsabilidades de uma mudança universal de atitude, atribui-se ao Outro, no caso *a sociedade*, a voz de enunciativa de um determinado discurso, que, na verdade, habita um sentimento muito mais íntimo próprio:

Um filho seria a mesma coisa. Esse tempo de que ‘a menina pode fazer isso e o menino pode fazer aquilo’ já passou. Por lutar por igualdade, na nossa idade, a gente tem que começar a pensar igual, que menina não pode fazer isso ou aquilo, não. Os dois podem fazer a mesma coisa.

Se fosse, no caso, uma menina que estivesse sentada com amigas num bar, bebendo. A sociedade ia falar ‘que feio’. Se fosse um menino, ‘ah, ele tá num bar. Normal’.

(FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Entretanto, a transferência de vozes jogando para a sociedade o julgamento moral da diferença de gêneros, seria apenas uma fagulha. Comentários mais contundentes seriam feitos em seguida, acordando fantasmas até então silenciados:

Se eu fosse um pai eu nem julgaria por esse lado aí, eu acho que teria mais cuidado com minha filha porque ela é menina. Olha, ela tá com quatro colegas em um ambiente onde devem estar vários homens, um bar. E aí eu não teria mais cuidado com uma filha? (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

Um coro de protesto acompanhou sua fala, mas entre o burburinho, pode-se ouvir um breve comentário em apoio: “Mulher é menos independente do que um homem...” Entre as vozes se ouve: “ah, é ciúmes”; mas a pessoa que fala, replica: “é uma questão de cuidado, não é que ela não possa fazer isso porque é mulher” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

O debate sobre a situação do bar se estende. Entretanto, pela primeira vez as expressões *machismo* e *feminismo* serão verbalizadas pelas alunas e alunos participantes das

oficinas. Isso nos dá a chance de entender o sentido em que esses significantes são utilizados pelos estudantes e as condições em que esses significantes operam nos discursos:

Eu não acho errado uma mulher ir com suas amigas pra um lugar onde só tem homem não. (...) A gente nasceu pra sermos livres e não pra sermos reprimidas por conta de homem. (...) Porque o homem foi formado por uma formação machista. (...) A gente tem que começar a ser tratadas com igualdade. Mulher pode se defender...

A pergunta foi ‘qual a sua *opinião*, se você fosse um pai’... não perguntou em relação ao machista ou ao feminismo. Porque, se fosse, minha resposta seria totalmente diferente...

(FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Em outra situação proposta, apresentamos a situação de um filho de 15 anos, que gostaria de passar a semana de São João na casa de um amigo em outra cidade: “Não dizer não pro seu filho... (...) Eu ia procurar saber e se eu visse que são bons pais, que têm uma boa índole, eu deixaria. Ou, caso não, eu ia com ele, mas não dizer não pro seu filho porque não conhece o coleguinha.” Outro comentário surge em complemento: “Se não aceitar (ele) vai fazer escondido... (...) porque ele não vai querer ficar preso em casa e vendo seus amigos curtindo a vida” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Nesse momento, a inversão de gênero é proposta: *Se ao invés de um filho fosse uma filha?* Observa-se que não apenas o gênero foi redefinido, como toda a expressão de um *cuidado maior* é tomada como base para a nova postura. Vamos apontar os dois participantes do diálogo para deixar a troca de turnos no debate mais clara:

PARTICIPANTE 1:

Independentemente de ser menino ou menina, hoje em dia, todos os dois estariam correndo o mesmo perigo...

PARTICIPANTE 2:

É muito machista achar que a mulher não sabe se cuidar, mas ela também sabe se cuidar.

PARTICIPANTE 1:

Não é uma questão de machismo ou não. A gente tá falando de uma mulher. Querendo ou não, a mulher é um alvo fácil. Querendo ou não, é mais frágil. (...) pode ser que aconteça alguma coisa pelo fato de ser mulher.

(FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS DE 2019)

Mais adiante, a questão do “machismo” viria a ser recorrida em outra situação e lembrada por seu narrador. Volta a acontecer o debate entre os participantes:

PARTICIPANTE 1:

É porque você falou como se eu fosse machista e eu não me considero machista. E aí eu não deixaria meu filho ir e pensaria no caso de minha filha ir para o bar. Então, no caso, eu sou o que agora?

PARTICIPANTE 2:

Você percebeu que eu não falei nem de machismo e nem de feminismo, né? Porque são direitos iguais. É diferente.

(FALAS DE PARTICIPANTES DE OFICINAS DIDÁTICAS DE 2019)

Observa-se que ser chamado de machista é algo do qual o Participante 1 resiste prontamente. Isso ocorre mesmo que aparentemente ele não tenha uma boa compreensão da acepção do termo que o Participante 2 tenta usar e que, também, por ela, é execrado:

PARTICIPANTE 2:

(...) não que eu falei que você fosse um machista. Mas eu falei no sentido de muitas pessoas pensarem como você. Não que seja machismo. Machismo é você pegar uma pessoa e dizer assim ‘tu é mulher e mulher não pode ter...’ isso é machismo! Mas você ter uma mente formada pela sociedade não é machismo, isso é mente formada. Machismo é uma coisa totalmente diferente. (...) Você já sabe qual é a mentalidade de uma sociedade-homem, mas não que você seja machista. Porque você foi crescido em um ambiente masculino.
(PARTICIPANTE DE OFICINA DIDÁTICA DE 2019)

No começo deste estudo (vide páginas 44 - 45), mencionamos o conceito de *significante flutuante* de Laclau e Mouffe (2015a). Na oportunidade, nos referimos ao Cangaço como um significante que incorpora sentidos que estão para além de um significado único, que se tornam polifônicos e acabam por desencadear uma proliferação de alvos de disputas de forças político-discursivas (LACLAU; MOUFFE, 2015a). Glynos e Howarth (2018), explicam que esses são significantes que deixam de estar fixados a algo (um significado) específico. Desprendidos, começar a “flutuar” e só se estabilizam, em termos de identidade, quando hegemonizados por grupos que naturalizam seu significado de determinada maneira (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 89)

Ainda segundo Laclau (2013), cada ato individual de significação é o que irá compor a totalidade em um conjunto diferencial. E, para que essa totalidade seja apreendida conceitualmente, deve-se separar o que ela é do que ela não é, ou seja, apreender seus limites de ser. Dessa forma, acabamos ressaltando as diferenças internas e indo contra os limites da universalidade. Quer dizer, inauguramos a própria exclusão, o que é o que a totalidade expelle.

Ou, nas palavras de Laclau, “é por meio da denominação de um setor da população que a sociedade se apodera da noção de sua própria coesão” (LACLAU, 2013, p. 119).

O discurso do machismo e do feminismo, do LGBTQIA+ e da homofobia, do candoblecista, do próprio ser sertanejo, são exemplos dessa denominação e, por sua vez, dessa própria exclusão. Uma exclusão que se torna ambígua quando repetida pela própria expressão diferenciada, ou seja, por aquele que se tornou o/a diferente. Mas, afinal, quem diz o que é e o que não é “diferente”? Como essa lógica opera em face da constituição de uma sociedade dita “impossível” e que força ela tem de manter esse lugar de representação e poder?

A exclusão pela coesão cria um novo dilema: em face do elemento que se exclui, todas as diferenças se equivalerão em rejeição à identidade excluída. Ou, segundo Freud, “o traço que possibilita a mútua identificação entre membros do grupo é um ódio comum de algo ou de alguém”. E isso faz com que toda identidade seja assim construída entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência. Isso causa o fracasso de toda a plenitude - algo tão *impossível* (pois não se supera a tensão entre equivalência e diferença) quanto *necessário* (pois se não há alguma espécie de fechamento, nem a significação e nem mesmo a identidade existiriam). Além disso, continua a haver a necessidade de que esse algo impossível alcance ao campo da representação, que possui diferenças particulares. A essa altura, há a possibilidade de que uma diferença (particular) assuma a representação de uma totalidade incomensurável. Ela estará dividida entre sua própria particularidade e o significado mais universal do qual é portadora, ou seja, haverá alcançado a hegemonia (LACLAU, 2013, p. 119 - 120).

4.3 LUZES E SOMBRAS ENTRE ORGULHOS E PRECONCEITOS

A questão do orgulho, do preconceito, das diferenças e da propriedade de serem e se sentirem nordestinos, sempre-já ditou o trabalho de contrastar a realidade das alunas e alunos com que trabalhamos em Serra Talhada. E isso, confesso, sempre-já, também, esteve meio que encapuzado (ou recalcado) na consciência do pesquisador... Os resultados que observamos ao fim da pesquisa, nos dão essa referência, nos revelam essas intenções, mas não sombreiam ou invalidam a forma de inquirir ou contemplar as informações. Afinal, sempre e já, também, deveriam partir de algum ponto, de algum Norte, que estivesse ou não muito claro para quem produziu seu roteiro.

Subconsciente de suas conclusões, perguntei a alunas e alunos na enquête se aprovavam a forma como o Cangaço era trazido no currículo e nos eventos da escola, como se sentiam dividindo o espaço territorial que moravam com o mito de Lampião e como eram

afetados por sua imagem e dos cangaceiros. Nas oficinas didáticas, voltei a essas perguntas de forma ainda mais direta. Quis saber, também, se gostavam de dizer que eram de Serra Talhada quando iam para fora da cidade e, dentre outras, se a cidade lhes parecia promissora em termos de oportunidades. Subconscientemente, ou não, estava evocando falas de pertencimento, de propriedade, de formas de ser e lidar com o meio. Estava atrás da satisfação pessoal de serem ou estarem sertanejos. Estava atrás de suas manifestações de *orgulho de ser*.

A leitora ou o leitor, devem lembrar o quanto já nos referimos ao ser como (in)consciente ou intuído de uma noção de incompletude. E quanto esse sentimento de falta nos faz buscar firmeza na teia imaginária do social. Estamos desde já e sempre tentando ocupar, negociar e/ou inaugurar espaços estabelecidos através de diferentes relações. Nessa dinâmica, buscamos companhia, queremos companhia. Buscamos a autoafirmação de nossas posições através do outro, daquele que diz de nós, daquele que nos identifica e para o qual nos identificamos. Buscamos visibilidade, aceitação. Queremos e precisamos de reconhecimento. Fazer parte de um grupo social que partilha nossas características pessoais, com o qual dividimos interesses, nos dá segurança.

Nesse sentido, o *orgulho de ser* mostra-se como a exacerbação desse sentimento de pertença: cultivo, muitas vezes, de lutas, de afirmações, de conquistas. Temos orgulho e desejamos nos sentir compensados por sermos nordestinos, sertanejos, negros e negras, LGBTQIA+, brasileiras e tantas outras afirmações identitárias. Queremos *ter* orgulho de ser. Afinal, esse orgulho nos surge como a possibilidade de posituação e consolidação do nome não apenas que identifica, mas sob o qual, muitas vezes, nos julgamos, nos subalternizamos. *Orgulho de ser* pode fazer-se resposta auto afirmativa diante do apontamento do diferente, frente ao preconceito, à vergonha. E se *ser* corresponde a afirmar-nos em relação ao outro, usamos bandeiras, gestos, cores e palavras que nos identificam. Esses serão os discursos que nos fazem, nos constituem, nos distinguem do diverso, em detrimento àquilo e àqueles que não somos. Pelo antagonismo, pela oposição, constituímos a nós e a nosso diverso, nos diferimos em relação ao outro com quem nos relacionamos, com quem convivemos.

Por outro lado, aqui já dissemos, o quanto nossa inserção em uma identidade coletiva reforça-nos a condição de particulares dentro do universal. Esse universo formado por outros tantos particulares que também se delimitam por suas autodeterminações e pelas diferenças estabelecida com o outro. E aqui, vale lembrar, que essa dinâmica do *ser*, marca de uma (auto)fantasia, nunca nos faz *ser* em definitivo: *estamos*, sempre-já, *sendo* (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015a). Dessa forma, é importante ressaltar que as identidades coletivas não se isentam de ser formadas por diferenças internas, por uma diversidade que traz

em si antagonismos e contradições. Não nos isentamos de ser diferentes de nós mesmos, daquilo que já fomos, do que seremos no futuro. O pertencimento à coletividade, a grupos que se autodeterminam identitariamente, é algo com o potencial de nos fixar a determinadas formas prescritivas de existência e nos turvar a visão da própria dinâmica das diferenças. Assim, o mesmo *orgulho de ser* que nos empodera, possível e comumente nos limita e aprisiona. Dessa forma, a contrapartida ao preconceito e ao apontamento da diferença pode ela mesma ser discriminatória e ser usada, também, para apontar.

Tanto na pesquisa de 2017, quanto na atual, a manifestação do orgulho foi revelada primeiramente no fato das pessoas envolvidas serem oriundas e/ou viverem em determinadas cidades e bairros periféricos. Falas de autoafirmação, de fidelização e mesmo de algum afeto foram sempre expressadas em relação a seus locais de moradia. Ao mesmo tempo, estavam muitas vezes contrastadas a narrativas de discursos de inferiorização ou desvalorização desses lugares. Numa lógica reativa, ao mesmo tempo em que reafirmavam seus orgulhos de pertencimento a despeito do preconceito narrado, muitas vezes apontavam seus diferentes como opostos ou como o “Outro”, ao qual também rejeitavam a condição. Nesse gesto, acabavam por repetir, de certa forma, a mesma fixação de apontamento e de discriminação por eles sofrido.

Dentro do campo aberto, relacional e, acima de tudo, *antagônico* que constitui o social, é esperado que esse nosso desejo de ser, de nos autoafirmar, se depare com o oposto, com o contraditório. Essa é justamente a força antagônica sobre a qual vimos nos referindo (LACLAU, 2000a, grifo nosso) que tanto impedirá nossa fixação identitária quanto, frente a ela, tentaremos reafirmar nossa autodeterminação. Lembramos aqui que o antagonismo cumpre os papéis contraditórios: ele tanto bloqueia a plena constituição da identidade (que depende necessariamente de condições de existência), quanto se torna parte de sua constituição (LACLAU, 2000b).

Daí o orgulho como resposta ao constrangimento, ao preconceito, à intolerância, ao que se aponta como vergonha ou ameaça da identificação e da própria existência. E como resposta auto afirmativa, o orgulho expresso no *ser* ganha contornos de ato político e, como já vimos, produtor de sentidos e constitutivo, ele mesmo, de atos de identificação. O *orgulho de ser*, assim, também se torna categoria discursiva em um sistema relacional com outros discursos e significantes. Dessa forma, como já vimos, constitui posições do sujeito como agente social (LACLAU; MOUFFE, 2015b).

4.3.1 Questões de orgulho e preconceito de ser

Trabalhos acadêmicos que tratam do tema do *orgulho de ser* têm sido produzidos com certa frequência nos últimos vinte anos. Nesses estudos, entretanto, o “orgulho” aparece como algo dado, como um fenômeno autoexplicável, natural e até previsível. Em uma acepção ampla, o significante guarda sentidos de exacerbação, de soberba, de sentimentos que o fazem configurar, inclusive, como um dos pecados capitais. Fazendo um recorte desse termo, em uma categoria que chamamos de *orgulho de ser*, o significante aparece relacionado: a) a questões raciais, como no artigo sobre a instituição de um “Dia do Orgulho Negro” (MESQUITA, 2020); b) a questões de gênero e sexualidade, como nos estudos sobre a Parada do Orgulho LGBT, de Abranches Júnior, Almeida Neto e Freitas (2021) e de Cotta e Cabral Filho (2015); e c) a questões de pertencimento regional, como no artigo de Oliveira, Silva e Gaião (2018), dentre outros. Nesses e em vários outros estudos, o “orgulho” aparece como algo *natural*, fenomenologicamente ocorrido: sentimento preexistente às relações que estaria, por algum motivo, agrupado em um repertório de possibilidades de sensações humanas. Mesmo em uma tese que investiga o porquê das manifestações de orgulho de ser nordestino entre pessoas de “classes subalternas” (MELLO, 2006), não se propõe uma problematização ou, ao menos, um debate sobre o que se descreve como *orgulho*.

Lembramos à leitora/leitor que, em nossa abordagem, tanto o orgulho como outras palavras que nomeiam sentimentos, emoções e sensações, são compreendidos como *significantes*, e, como tais, são capazes de abrigar diferentes sentidos. Orgulho pode indicar altivez, arrogância, mas também satisfação e contentamento. Utilizamos o termo *orgulho* para desdenhar ou enaltecer. Por essa característica de poderem ser ocupados por diferentes sentidos, estamos mais uma vez lidando com um *significante vazio* (vide página 67) que se torna alvo de lutas entre forças político-discursivas opostas que tentam fixá-los a configurações particulares (LACLAU, 1993).

É justamente nessa direção que o *orgulho de ser* nos dá a possibilidade de positivação e consolidação de identidades em resposta a preconceitos, discriminações e apontamento de diferenças. Afinal, se somos *constituídos* por nossa *destituição*, pelo que nos falta (vide páginas 49 e 66), a busca da completude está na fixação de uma identidade positiva, ideal. Nossa fantasia de *ser*, se manifesta nos projetos, posturas políticas, status social e possibilidades de consumo impulsionada por desejos e medos (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008). Essa é a lógica encontrada, por exemplo, em estudos como o de Andrade (2015), que traz à tona a influência do jornal *Lampião da Esquina* na construção de uma política de

afirmação da identidade homossexual no Brasil entre os anos de 1970 e 1980. Em sua abordagem, ele expõe o orgulho de ser como instrumento de *agência* dentro de um determinado campo político-partidário. Essa também é a lógica de pesquisa que empregamos na compreensão dos discursos de estudantes pernambucana/os que se identificam como nordestina/os, sertaneja/os e/ou periférica/os.

Na fala desses/as estudantes, o orgulho de ser é um significante recorrente, que emerge e compõe discursos de pertencimento que se propõem para além da descrição do bem estar ou do contentamento. Sempre associado ao preconceito e à discriminação justamente dessas condições (de nordestina/os, sertaneja/os e/ou periférica/os) que lhes são afirmadas e que, pela qual, eles e elas se autoafirmam, o orgulho de ser surge como uma ação de resistência e, ao mesmo tempo, de legitimação. Orgulho e preconceito tornam-se faces de uma mesma moeda; dois lados de um mesmo discurso de categorização, fixação, diferenciação e discriminação pelo local de origem; uma via antagônica de constituição identitária.

Vimos (página 66) que essas são categorizações que se tornam tentativas de (re)construção/disputa de sentidos – lugar de subjetivação política e de reconfiguração de realidades. E que os sentidos das diferenças surgem como um padrão social e, ao mesmo tempo, como uma fuga desse padrão. Afinal, é pela própria tentativa do sujeito de preencher os espaços em busca de seu ambíguo ideal de completude que ocorre o processo de identificação (LACLAU, 2000b). Aceitar-se, assumir-se e orgulhar-se de ser identificado/a como periférica/o, sertaneja/o, jovem, negra/o, gay, etc. não representa inserir-se em uma identidade coletiva, prefixada e controlada, mas sentir-se dela também se apropriando, se servindo, se utilizando. Afinal, é essa identidade coletiva que reforçará nossa condição de particulares dentro do universal.

4.3.2 “Eu só quero é ser feliz... e poder me orgulhar”

A pergunta sobre o significado de morar em bairros ditos periféricos e em um município do Sertão foi feita aos estudantes na pesquisa de 2017. O sentimento expresso em todas as respostas era o de que eles/elas não abririam mão do desejo e/ou da oportunidade de sair em busca de outros espaços, mas que o fariam muito mais por uma questão de conveniência (deixar de pagar aluguel ou evitar experiências de violência) ou por algo que simbolizasse uma real ascensão social dentro de uma lógica imaginária (ir para outro país, ter a chance de morar em um local mais seguro, etc.) (MOREIRA, 2017).

Na investigação de 2017, alunas e alunos moradores/as de bairros considerados periféricos da região metropolitana do Recife rejeitavam a forma preconceituosa que suas comunidades eram retratadas pelas mídias: como locais violentos e inseguros para a parcela da população considerada como jovem. Essas informações foram corroboradas na investigação atual entre viventes do semiárido pernambucano. Observamos que discursos que afirmam o sertão como um lugar distante, precário e sem oportunidades de sobrevivência ou desenvolvimento pessoal foram sistematicamente rejeitados pela grande maioria tanto dos/das alunos/as, quanto da/os própria/os docentes entrevistadas. Exemplo desse rechaçamento está no diálogo presenciado entre os Professores 1 e 13 (2019):

Professor 1: As pessoas acham... qualquer pessoa da capital acha que o sertão é muito longe. (...) Não sei se você já percebeu (se volta para o Professor 1), mas você sabe isso melhor do que eu, né? ‘Ah, mas você vai para Serra Talhada ainda hoje?’ (imita alguém falando) ‘Ave Maria!’

Professor 13: Tem uma coisa aí que você fala e que eu nunca tinha me atentado, essa noção do imaginário do que é distância do sertão. Então, o sertão como um lugar muuuuito longe de Recife, tá entendendo? (...) Uma distância além do que de fato é, tá entendendo? (...) Quer dizer, além dessa noção da precariedade, essa noção da distância geográfica....

Professor 1: Um lugar isolado...

Professor 13: É bem interessante isso aí... bem forte.

Professor 1: Que a distância é grande. Distância cultural, na verdade. Por mais que as tecnologias aproximem, ela vai ficando longe...

Além dessa reafirmação de seus lugares de existência, observamos também significativas manifestações de um sentimento de orgulho por pertencerem às *tradições sertanejas*, a despeito das demonstrações de preconceito e discriminação que dizem saber existir. Em seus depoimentos, aluna/os revelaram já haver ouvido ou lido denotações negativas sobre o sertão e/ou sobre o Nordeste, de pessoas, inclusive, com status de autoridade política de ampla representatividade nacional. Por outro lado, o voluntarismo de se enxergar parte integrante de um grupo social integra a fantasia do ser/estar sendo. Nesse sentido, *elege-se ser* sertanejo mesmo a despeito daquela condição originária que discursivamente lhe imputou outro papel, outra referência regional ou territorial que não o semiárido. Este é o caso de pessoas que iniciam seu discurso identificando a adoção, o arbítrio ou a prática condescendência de se tornarem parte do grupo e, da mesma forma, por opção, terem a possibilidade de abandonar essas referências:

Eu não sou daqui. Eu cheguei aqui este ano. Mas eu tenho orgulho de estar aqui nesta cidade porque é o sertão, que tem a sua cultura, que tem muita coisa bonita e que marcou a história de Lampião, né? (...) Mas a gente sabe, né? que, infelizmente, tem muito preconceito, muita falta de respeito com o nosso Nordeste, porque a gente não tem... como eu posso falar? uma qualidade de vida tão desenvolvida como no Sul, em São Paulo... (...) assim, muitas pessoas se sentem envergonhadas por isso. Mas eu acho que a gente não deve se envergonhar de nada, porque é nordestino, porque mora aqui, porque a gente fala ‘oxe’, porque a gente fala outras coisas... a gente tem é que sentir orgulho de tudo o que a gente é, de tudo o que a gente já passou e das nossas conquistas... (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019)

Várias das expressões de *fidelidade* ao local de origem e/ou moradia, bem como muitas das manifestações do orgulho de ser sertanejo, vieram acompanhadas de discursos também discriminatórios em relação a outras possibilidades de existência; ao *Outro*. Falamos aqui das possibilidades de manifestações de orgulho de ser ocorrerem em resposta ou reação à discriminação fantasiosa, mas, de elas próprias, virem também associadas a expressões de rejeição e de preconceito. Isso aconteceu, principalmente, quando os/as estudantes do sertão pernambucano elegeram a metrópole, a *cidade grande*, como esse Outro: o diverso ou o oposto àquilo que veem como diferente de suas realidades.

Nessas expressões, a espontaneidade foi o que mais chamou a atenção: em nenhum momento das oficinas perguntamos ou sugerimos, de forma direta ou não, a opinião das/os alunas/os sobre outra configuração territorial senão a do próprio sertão. Ao falarem de sua cidade ou região, entretanto, faziam-no muitas vezes de forma comparativa, como que para reforçar o argumento ou a opinião. Ao se falar, por exemplo, da ideia propagada de que as cidades do semiárido são pouco desenvolvidas, a crítica às cidades consideradas *grandes*, como lugares perigosos e violentos, surgia quase que de pronto. Em outro caso, em uma discussão sobre possibilidades de diversão em Serra Talhada, a ideia da falta de atrativos foi relativizada da seguinte forma: “Mas todo lado ruim tem o seu bom, pois não tem a correria da cidade grande”, disseram alguns/mas alunos/as. Em uma discussão sobre oportunidade de emprego, essa relativização foi exemplificada na seguinte fala de um/a aluno/a:

É muito mais fácil você se desenvolver em cidade pequena do que em cidade grande, porque em cidade grande temos grandes quantidades de favela. E se tem favela é porque as pessoas não conseguiram emprego. Aqui você não vai ver nenhuma favela. Mesmo tendo pessoas que não conseguiram emprego, elas têm meios pra se conseguir se sustentar. Lá não têm. Porque, apesar de ser uma cidade grande, a demanda é muito pouco pra o tanto de pessoas. Aqui

não tem tanta concorrência (FALA DE PARTICIPANTE DA OFICINA DIDÁTICA, 2019).

O orgulho foi manifesto de forma ainda mais fantasiosa quando realizado através de generalizações ou tentativas de categorização dos/as sertanejos/as: “geralmente pessoas do interior têm mais força de vontade pra correr atrás”. Ou “as notas das nossas escolas são mais altas do que as deles” (referindo-se aos exames de avaliação do ensino médio). “Então, se alguém for burro, os burros são eles...”. Em outras situações, esse orgulho de ser aparecia como um símbolo praticamente imposto ou já implicado no ato de identificação: “Eu sou sertanejo, sou nordestino. É muito bom você sentir orgulho das histórias do cangaço”. Em outras situações, veio em forma de advertência: “Você não pode descriminar sua cidade. Crítica todo mundo faz, entendeu?” (FALA DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019 – grifos nossos).

Ao afirmarmos essas manifestações como fantasiosas, nos apoiamos não apenas no contexto discursivo em que as enunciações foram realizadas (debate em grupo costumam trazer expressões de opiniões com o intuito de causar impacto ou provocar aceitação/legitimação do que se fala). Sabemos que elas são expressas, muitas vezes, com base mais no discurso que se ouve, se infere, se entende e se reproduz/traduz do que no que, de fato, se vive ou se experiencia de forma mais racional. Sabemos, por exemplo, que várias das opiniões sobre a *cidade grande* foram trazidas por pessoas que nunca viveram por um tempo considerável nesse contexto urbano. Mais ainda, as várias opiniões sobre o mercado de trabalho de determinado local não levaram em conta o efeito da contingência de certo período ou foram proferidas por indivíduos que nunca sequer procuraram emprego.

Por outro lado, da mesma forma que as imagens construídas de uma periferia urbana ou de cidades interioranas transitam discursivamente pelos aparatos sensoriais e pelo imaginário de uns, discursos que correspondem aos espaços metropolitanos também atravessam e compõem o repertório imagético de outros. Orgulho e preconceito são efeitos dessas ilusões e se encontram, muitas vezes, embrincados em discursos diversos sobre o que não, realmente, conhecemos ou experimentamos. Mas o que haveria, afinal, de mal ou negativo nessas construções que consideramos distorcidas? Pecamos, de fato, ao sentir orgulho? Que crime cometemos ao defender nosso bairro, nossa cidade ou nosso país de críticas e comentários detrativos? E que crime maior ainda seria transmitir esse sentimento para outras gerações através da educação?

4.3.3 Enfim, ensinar a ter orgulho ou sobre as diferenças?

Vimos que as falas dos/as professores e estudantes nas pesquisas e oficinas pedagógicas eram espontâneas: vinham de súbito, qual uma resposta “na ponta da língua” – previamente elaborada, engatilhada. Entretanto, o quanto essas mesmas falas podem ser consideradas *autênticas*? Ao descrevermos o ambiente em que a pesquisa foi realizada, falamos de escolas, de gestoras, de professoras/es e estudantes empenhada/os na promoção de discursos diferenciados tanto sobre sua ancestralidade como sua contemporaneidade. Falamos de instituições como a Fundação Cultural Cabras de Lampião, que se preocupa em fornecer um aporte enriquecido sobre a memória histórica de suas personagens. Falamos enfim de uma cidade que abriga tais discursos e construções e que explora suas diferenças históricas, regionais e de tradição num certo nível (incomensurável) de competência. Não seria, dessa forma, óbvio compreender as falas de orgulho como reproduções de discursos ditos *contaminados*?

Vimos, na perspectiva pós-estruturalista do discurso, que o social é fruto de uma prática articulatória em terreno marcado pelo antagonismo e pela contradição. que o *discurso* equivale à tentativa de detenção do fluxo das diferenças e do estabelecimento de um centro na prática social. Vimos também que não se pode atribuir aos sujeitos a origem das relações sociais, tendo em vista que esse próprio sujeito apresenta o caráter polissêmico, ambíguo, incompleto e provisório de toda identidade discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015a). Dessa forma, uma suposta ideia de *autenticidade*, de discurso *autêntico* ou *original* é totalmente abandonada perante a perspectiva pós-estruturalista do discurso. O que se vê, é que a impossibilidade de sutura ou completude das instituições, dos contextos e do próprio social faz com que os significantes se tornem alvos constantes de lutas entre forças político-discursivas rivais que tentam fixar esses significantes a configurações particulares (LACLAU; MOUFFE, 2015a; LACLAU, 1993).

O *orgulho de ser* marcado na fala de estudantes e docentes do semiárido, bem como todos os demais significantes nele embricados (ação responsiva, autoafirmação, preconceitos, etc.), podem sim ser considerados reflexos de um discurso maior que abarca toda a tradição histórico/cultural que o envolve. Diferentes leituras e interpretações do texto curricular, bem como outras práticas educativas e ações docentes, dão outra dimensão à perspectiva de orgulho e preconceito às escolas de Serra Talhada. A gênese dessa transformação pode estar presente nos projetos desenvolvidos por professoras e professores de valorizar as raízes

sertanejas e manter viva a memória do cangaço ou em falas que despertam o olhar sob novos ângulos, como no caso da Professora 3:

Nós temos alunos muito pobres aqui. Eles não têm, assim, visão do que é Recife... eles se sentem inferior até no próprio bairro mesmo. Quando criou-se um bairro aqui que a gente tem muitos alunos, que é do programa Minha Casa Minha Vida, o Vila Bela, que é financiado baratinho, né? (...) aí eles, ‘a gente mora nas casinhas’. Aí eu digo, ‘ô meu filho, não diga que é nas casinhas não, porque é o primeiro bairro planejado da cidade, o único bairro que tem uma estação de tratamento de esgoto...’ agora, assim, foi mal feito. Em poucos dias já tava os canos de água estourando, era raso, de péssima qualidade... (...) mas aí eles pararam de dizer. Hoje eles dizem ‘Vila Bela’, mas eu brigava feio aqui, ‘que história de dizer casinha! Você se diminui!’ (PROFESSORA 3)

De maneira geral, o sentido da diferença é parte do dia a dia da escola, da sala de aula e do currículo. Como educadores/as precisamos não apenas perceber esse sentido, mas tentar potencializar seu fluxo. Ao longo do tempo, mecanismos de controle, fixação e nomeação das diferenças foram se criando e se naturalizando na escola. A necessidade desses mecanismos, bem como certas metodologias e formas de ver o aluno que cooperam com esse controle devem ser revistas. É preciso, assim, criar uma percepção de educação mais ligada ao processo de produção de interações que permitam efetivamente educar. Isso significa fazer com que as pessoas interajam umas com as outras e produzam nas suas diferenças, enxerguem os outros em suas diferenças e evitem rotulações. Isso demanda a produção de uma teoria pedagógica que não seja, ela mesma, rotulante. A educação, em um sentido amplo, é algo que tem a ver com a (inter)relação entre pessoas (MACEDO, 2020). Valoriza-se a cidadania, a estética dos corpos, as imagens e símbolos culturais de determinadas particulares. Ensina-se valores; sempre ensinamos valores. O quanto, entretanto, no afã da defesa de nossa identidade, desprezamos o Outro e somos hostis às diferenças?

5 SÍNTESES PROVISÓRIAS

Propusemos luzes e sombras de lampiões. Refletimos sobre a fantasia de superar o que está afora. Soltar as mãos do que conhecemos e nomeamos, e voltar a interpretar nossos desejos e medos. Sim, as luzes podem bailar e a escuridão pode ser difusa. O que há entre o dia e a noite não é mais “natural”, e o que é o normal, enfim? O que é o diferente? Ao fim, a leitora nem nos escuta dizer que Lampião foi herói ou bandido...

Sertão e Cangaço não formam matéria escolar, mas nunca serão menos do que formas de (r)existência. São os donos de uma memória que nem sempre nós temos, mas se cristaliza e agarra na pele como uma história confusa da qual fizemos parte. Canudos? Conhecemos a história. Tiradentes? Sabemos quem foi. De tantos outras e outros, sabemos nos definir: fomos contra, estamos a favor... Talvez essa seja a fórmula! Fugir do consenso, consumir as controvérsias... brincar de rebelde ou de algoz. Permitir-se ser estando/sendo. Experimentar ter o corpo atravessado por discursos, e migrar por posições que ora são “suas”...

Buscamos falar de currículos, em seu sotaque, sua pele, seu sexo, sua fé. Quisemos falar de uma cidade para além de sua condição geográfica. Tentamos trazer suas dicotomias, incertezas e subjetividades, em cada memória, cada papel assumido e cada possibilidade. Lemos falas e deduzimos parâmetros, tentando ouvir as trincas que a literatura nos informa. Lá fora, tempestades políticas inquietavam, ameaçavam e a máscara de pano calava a saudade.

Quiséramos investigar as dinâmicas das relações entre políticas, discursos e práticas nos processos de subjetivação das/os alunas/os do ensino médio. Serra Talhada, berço de Lampião, povoa-se de heranças e histórias sobre Cangaço e Sertão. Tradições e fantasias que nutrem discursos antagônicos, onde se mesclam questões de gênero, sexualidade, raça, religiosidade e pertencimento racial/regional. E é nesse contexto lógico-político que ocorrem processos de subjetivação: posições e referências identitárias são desestabilizadas, traduções e recriações do currículo são feitas e a reconstrução das formas de escola são eternas. Mais especificamente, pretendemos apresentar a escola se adaptando ao currículo e o currículo se fazendo por ela, nas relações e estratégias diárias de docentes e discentes que (re)condicionam seus olhares para (re)contar suas histórias.

Isso tudo nos custou reviver quatro anos de Sertão, de identificações e sensações exclusivas. Cinco foram as escolas vivenciadas durante abril de 2019 e março de 2020. Entrevistamos, ouvimos, rimos e contamos também nossas memórias. Conversamos. Oficinas e enquetes, jogos para quebrar a sisudez das salas de aula foram nossa munição pacífica. Números? Houve. Expressivos até. Mas qual a diferença de dois ou mil, quando se fala em ser? Acompanhamos o que a Fundação Cultural Cabras de Lampião faz de melhor: levar o

Cangaço ao posto lúdico da dança, da arte, da inspiração. Saindo do berço, fomos ao ocaso. Piranhas, em Alagoas, é bonita demais para combinar com o ultraje da morte do bando. E ainda seguros das viroses que enchiam o ar de absurdos, conversamos com uma das guias da Grota do Angico. Lá, concluiu-se o campo.

De volta à casa, vimos a virtualidade tomar conta das relações e subjetivações. Faltava ar. Sobrevivemos a ondas que traziam à tona os destroços conservadores da censura, da uniformidade, da normatividade neoliberal e da indiferença às diferenças. Resquícios de um golpe. Rareava o oxigênio. A turva linha d'água atingia a Educação, mas não conseguia manchar planos de aula - *ainda*, diziam as/os professoras/es (vide p. 86) - mas a apreensão já teria feito sua parte. Máscaras na testa! Virtual ou real, lidávamos com uma perda cronológica.

Autoras e autores pós-estruturalistas, ditam o Norte de nossas investigações: com Laclau e Mouffe, desconstruímos a centralidade do sujeito e entendemos o indivíduo não mais como produtor de significados, mas, sim, seu enunciador. Interpretamos antagonismos e hegemonias. Entendemos o polimorfismo social desestruturando sociedades e, nela, observando as diversas possibilidades de posições do sujeito. Interpretamos identidades, articulações e o próprio discurso (LACLAU, 1993; LACLAU; MOUFFE, 2004; LACLAU; MOUFFE, 2015a). Dessa abordagem, adotamos uma perspectiva analítica fundamentada na busca do conhecimento de uma objetividade extradiscursiva (OLIVEIRA et al, 2013). É daí que a noção das *lógicas sociais* (GLYNOS; HOWARTH, 2007; 2018) nos inspiram a buscar um modelo de estudos em educação que rompa com tradições que privilegiam as práticas culturais como fenômenos particulares e estáveis (LACLAU, 2011; OLIVEIRA et al, 2013). Em se tratando de um estudo sobre o currículo, suas políticas e produção de subjetividades, os trabalhos de Elizabeth Macedo e, em especial, Alice Casimiro Lopes são considerados essenciais. Todos esses autores se propõem à difusão e à promoção da teoria pós-estrutural e dialogam com o currículo em suas vivências.

Entendemos o currículo como um texto passível de diferentes traduções. Colocado entre o desejável e o dispensável, o currículo é histórico e simbolicamente constituído - “um particular que se hegemoniza” (p. 136). Produtor de identificações e subjetividades, possibilita que esse mesmo poder seja contestado. Políticas de currículo transformam-se em lutas, bem mais pelo controle de sua leitura e tradução, do que propriamente pela confecção de seu texto (LOPES, 2018a). Cada releitura, gera um novo documento determinado contingencialmente pelas relações de poder. O currículo é tanto uma prática de atribuição de sentidos, como prática discursiva. Suas propostas estão sempre restritas à contingência e são marcadas por lutas culturais e políticas. Por isso, é um texto cindido e incompleto, já que a

própria busca desse preenchimento lhe garante o poder de ação (LOPES; MACEDO, 2011). O exercício da política só ocorre no âmbito das decisões, ou seja, da constituição de atos que visam o consenso e a estabilização (do que não está estável) (DERRIDA, 1998 apud LOPES, 2014, p. 51). Mesmo que garantido pela hegemonia, esse ato de poder é sempre contingente e a decisão política é sempre uma opção entre várias (LACLAU, 1990 apud LOPES, 2014).

Política se converte no “exercício da decisão que nos constitui como sujeitos”. Um ato de poder em um conjunto imprevisível e ininterrupto de possibilidades (LOPES, 2014). A formação social do sujeito atribui à escola um caráter político. As decisões do currículo abrangem um território nos quais a contingência histórica se sobrepõe a uma ordem definitiva, que nunca é alcançada (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015). Políticas de currículo tornam-se uma contenda pelas representações de identidades e subjetividades (LOPES, 2018a).

Ambiguidade e possibilidade de deslocar-se são típicas do sujeito. Sua negatividade o leva a assumir posições sociais distintas e incorporar identidades provisórias ideais. A lógica da fantasia se compõe pela tentativa de completude que eternamente lhe foge (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008). Assim, sujeitos identificam-se ou não com a condição de nordestinas/os, assumem ou rejeitam papéis de sertanejos, aceitam ou recusam posições de gênero, de raça de religiosidade. O que se chama *negra/o*, *evangélica/o*, *homem* e *estudante*, são tentativas de fixação e de controle sobre aquilo que representam tais categorizações.

Nas oficinas didáticas, significantes Cangaço e Sertão foram associados a cultura, história e seca. Este último significante não necessariamente relacionado a escassez. Enunciados que sugeriam uma mudança para a região do semiárido, provocavam reações de compensação: “Mas pense em paisagens bonitas” e “existem lugares para se refrescar.” Imagens que retratavam a seca, eram observadas como um fenômeno exótico, distante de seu dia-a-dia. A *distância*, em relação à capital, foi entendida por um dos professores como um discurso do imaginário, de algo além do que de fato é: “Distância cultural, na verdade” (PARTICIPANTES DE ENTREVISTAS E OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

Sertão e Cangaço não são significantes que simplesmente surgem ou se iniciam do zero. São resultado de uma lenta e complexa construção sócio-histórica. Pertencem a um sistema classificatório e relacional que lhe fornece sentido (LACLAU; MOUFFE, 2015b). Discursos sobre esses significantes, nascem hoje de imagens ou da memória ouvida. Vêm, muitas vezes, da opinião mecânica e fria, que ganham cor quando se replica: “o que eu sei de Lampião aprendi nos filmes...” (PARTICIPANTES DE ENTREVISTAS E OFICINAS DIDÁTICAS, 2019). Processos de identificação dão origem a desejos e medos. O ideal de

recuperação do gozo que se perdeu ou nunca houve, se manifesta nos projetos de transgredir o que lhe é estabelecido (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008). Buscar referências para a identidade assumida, pode levar os sujeitos narrativas ambíguas e de pouca estabilidade.

Lógicas fantasmáticas são fantasias sociais usadas pelo sujeito para aplacar a angústia da impossibilidade de realização total. Elas organizam o gozo do sujeito, estabelecem a convergência das promessas e frustrações para a realização obstaculizada. Lógicas fantasmáticas são narrativas que tentam estabelecer um caráter dubitativo ao imaginário social hegemônico. Elas possuem a força do próprio gozo que produzem, não se moldando a parâmetros de coerência lógica e/ou consistência racional (OLIVEIRA, 2018).

Pertencimento racial, sexualidade, religiosidade e outras expressões da cultura/história local, estão presentes na construção dos significantes Cangaço e Sertão. São questões que fomentam uma ampliação do pensar, mas que, costumeiramente, têm suas possibilidades reduzidas a conteúdo ou formas pedagogizadas preocupadas apenas em servir currículos universalizantes. Projetos de controle e responsabilização da escola, que inibem a problematização de questões políticas como essas, estão contidos em documentos regulatórios, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do projeto de Reforma do Ensino Médio (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 7- 11).

A ambiguidade, por exemplo, sempre esteve presente nos registros históricos sobre as diferenças raciais no cangaço. A reprodução preconceituosa, que perpassava distintas classes sociais, caracterizava os cangaceiros como “caboclos”. São vários os registros de perseguição a pessoas pela cor de suas peles (PERICÁS, 2010; NEGREIROS, 2018). A mestiçagem, sinônimo de indolência, fazia do sertanejo um ser inferior (ALBUQUERQUE, 2012). Estudos eugenistas, do começo do século XX, colaboravam com tal fama (NEGREIROS, 2018).

Por outro lado, o Currículo de Pernambuco (2021) mostra conceitos de raça e etnia como categorias meramente descritivas. “Combate ao racismo” ou “ações contra o preconceito” viram lema, não (in)formam ao seu público sobre a forma de coibir seus ataques. Nas entrevistas, professoras/es e alunas/os foram frequentes nas narrativas de violências e bullying. Para Sales Júnior (2006), discursos sobre as graduações da cor da pele povoariam o cotidiano de forma diferente, pois há uma própria instabilidade que o contexto apresenta em relação ao significante. “‘Preto’ e ‘branco’ não são mutuamente exclusivos, não podem ser completamente enquadrados com base na lógica do terceiro excluído, mas requerem uma lógica intuicionista, e por último, uma lógica vaga” (SALES JÚNIOR, 2006, p. 212).

Outro tema que mereceu atenção nesse trabalho foi o da sexualidade. Identidades de gênero ocupam debates, temperam questões e estão contidas em diversos temas que

mobilizam diferentes modos de existir, pensar e agir (RANNIERY, 2017). E se as diferenças marcam as formas de viver dos sujeitos, os currículos se constituem nos distintos eventos e sentidos, onde personagens também heterogêneos e contraditórios se articulam e dão origem a seu processo. As subjetividades se constituem contextualmente com seus marcadores sociais e os currículos são efeito dessas construções. A imprevisibilidade que circula a escola, faz com que os currículos sejam reescritos o tempo inteiro (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018b).

Através do currículo ocorrem encontros de normatividades e de diferentes formas de existir. Compreendendo as escolas como parte essencial à formação dos modos de vida, currículos se transformam em chaves sobre as formas de habitar o mundo (RANNIERY, 2017). Em nossa investigação, deixamos que o tema da sexualidade fluísse espontaneamente. Entretanto, percebemos que os discursos sempre apontavam nessa direção. Dúvidas e imprecisões sobre relacionamentos afetivos, machismo e heteronormatividade, junto com medos, desejos e fantasias se mostraram todo o tempo transparentes.

Lampião e Maria Bonita representam o discurso de um casal fático-romântico da hétero-cis-normatividade (SANTOS; OLIVEIRA, 2019). Falar no cangaço é citar o antagonismo do masculino e do feminino e do desprendimento de cangaceiras envoltas em estupros, castigos, submissão e do controle de homens (NEGREIROS, 2018). O discurso do feminino/masculino torna-se uma barreira não superada pelos estudantes ouvidos. A transgressão se resume a uma inversão de poderes que mantém intacta a hegemonia pré-estabelecida. Por outro lado, a representação do poder de agência está relacionado ao perdão e à resiliência que se preocupa em se desvincular de um discurso de regionalidade: “...não é só aqui no Nordeste” ou “... isso era em todo lugar” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS DIDÁTICAS, 2019).

A sexualidade está presente na escola, a despeito da universalização dos currículos. Mesmo representando o ideal de uma sociedade heterogênea, os conflitos gerados pelas diferentes demandas de identidades de gênero são algo que só a escola se propõe a atender (RANNIERY, 2017). Nas oficinas didáticas, o preconceito contra LGBTQIA+ foi algo velado e não combatido. Questões sobre o machismo e o feminismo apresentaram esses significantes como *flutuantes* (LACLAU; MOUFFE, 2015a); desprendidos de uma fixação a um significado específico, eles só se estabilizam quando têm sua naturalização hegemônica por determinado grupo (GLYNOS; HOWARTH, 2018).

Preconceito religioso também foi um tema escuso em nossos debates. O tema do ensino religioso gera um debate entre os que se opõem e os que defendem sua legitimidade no currículo (OLIVEIRA, 2014). A Base Nacional Comum Curricular (2018) fundamenta

currículos como o de Pernambuco (2021). Os significantes mencionados nesses dispositivos tornam-se *vazios* por permitirem a proliferação de diferentes sentidos que possam ocupá-los (LACLAU; MOUFFE, 2015a). A presença de discursos sobre religiosidade está refletida nos sistemas de crenças silenciosos que influenciam o dia a dia da escola. Este discurso se sobrepuja ao pudor de um debate que contribuiria para uma reflexão democrática na educação (OLIVEIRA, 2012). O desafio é driblar lacunas quanto ao respeito das culturas religiosas, desniveladas pela frágil relação entre epistemologia e ética (BURITY, 2014).

Em atividade que demandava a escolha de imagens sobre o Nordeste, uma das ilustrações mais elencadas foi a do Padre Cícero. As justificativas de sua preferência diziam respeito de ser uma imagem “bem conhecida” e que “representava a fé do povo nordestino” (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS, 2019). Observou-se resistência quanto às figuras de um monge budista e dos Orixás e ao Candomblé. Questionados, participantes revelaram a falta de familiaridade com tais símbolos. Em outro ponto, indagarmos sobre a existência de *terreiros* em seus bairros. Depoimentos revelaram a ciência de tais centros, mas negaram ou minimizaram a participação em suas celebrações. Muitos, entretanto, disseram do repúdio à possibilidade de estarem nesse ambiente, mas revelaram conhecer quem frequentava tais locais e disfarçavam suas crenças. Em contraposição, crentes ou evangélicos fizeram questão de demonstrar pertencimento à identidade religiosa.

Várias são as falas que compõem nossa investigação. Juntam-se a elas documentos, ambientes, histórias e lugares. Discursos os mais diversos, que tendem a inúmeras possibilidades, mas que nos trazem sempre para nosso objetivo inicial: analisar dinâmicas de relações políticas e discursivas da subjetivação de alunas/os de Serra Talhada. Gentes que se chamam *jovens*. “Objetos privilegiados de estudo” e símbolo “que prende o futuro no presente” (BOLIS, 2015, p. 12 -13), esses personagens não se veem diferentes dos tantos que habitam outros cantos do país, com a ressalva de que consideram a cultura de cada região como um bônus: algo que faz a juventude ainda mais especial.

A juventude foi um signifiante emergente no pós-guerra que, incorporada à balança econômica, ajudava a reter pessoas nas escolas (CRUZ, 2000). A construção discursiva da identidade juvenil se disputa constantemente e nos remete a uma tentativa de universalização. Essa fixação se constitui em uma ficção, ou identificação contingente, que visa conter a fluidez de suas eternas possibilidades de forma temporária. Sujeitos relacionados a esse grupo são geralmente articulados ao que chamamos *infância* e a *vida adulta*, e trazem sentidos comumente relacionados à rebeldia e imaturidade (RIBEIRO, 2013, p. 20).

Esse significativo é constituidor de um novo eixo de antagonismos, pois o jovem é aquele que incorpora condição de consumidor sem autonomia financeira (LACLAU; MOUFFE, 2015a). Além disso, é o momento de aquisição de cidadania, tanto pelos direitos, quanto pela autoridade de constituir demandas políticas. Marca, também, o momento de desenlace do poder tutelar familiar, que faz com que o sujeito transite mais livremente por posições sociais (BOLIS, 2015). Finalmente, na tentativa de fixação de sentidos do jovem e da própria escola, o currículo torna-se passível de (re)interpretações e diferentes contextualizações. Nesses discursos hegemônicos, a estabilização de sentidos e modos de controle esbarram na precariedade e na própria contingência. A escola representa forte atividade para os jovens, ao discipliná-los e prometer-lhes a inserção profissional. O fracasso, todavia, será seu, mesmo que comprovada a desigualdade na trajetória individual e nos contextos sociais. Essas instituições são tomadas como espaços de aquisição de conhecimentos e sociabilização que ajudam a construir a identidade juvenil (RIBEIRO, 2013).

Para as/os estudantes de Serra Talhada, *juventude* é compreendida bem mais como um ideal de *possibilidade* do vir a ser ou de agir do que a algo relacionado necessariamente ao desenvolvimento. Ao pedir-lhes que listassem significantes relacionados à ideia de *juventude*, as palavras “liberdade”, “alegria” e “amor” foram as mais constantes. Somente em um caso, o significativo foi associado a um sentido negativo, como “tristeza”.

Entre agosto e outubro de 2019, fizemos uma enquete como forma de aproximação dos estudantes. Questões sobre o currículo e a representatividade do cangaço nas escolas foram respondidas e geraram indícios quanto à forma de se relacionarem e se identificarem com os temas. Dessas, 86% consideram válidas as promoções de eventos nas escolas sobre o cangaço, 72% dizem estar satisfeitas/os com o que já sabem sobre o tema e 49% gostariam de estudar sobre os bandos errantes. 97% creem que as representações do cangaço não afetem a imagem da cidade. 86% estão satisfeitos por viverem em Serra Talhada e 64% dizem sentir orgulho de viver na cidade que deu origem a Lampião. Noções sobre o conceito de pertencimento regional, nos levam a discursos de orgulho e de preconceito enunciados pelos membros da comunidade escolar. Sobre esses tópicos fazemos nosso último estudo.

O orgulho de ser foi alvo de nossa pesquisa. Falas de autoafirmação, fidelização e/ou afeto foram costumeiramente usadas em relação à origem dos indivíduos. Por outro lado, contrastavam, muitas vezes, com a reprodução de discursos de (auto)inferiorização dessa mesma origem. Numa lógica reativa, reafirmavam orgulhos de pertencimento a despeito da narrativa do preconceito. Apontavam seus diferentes como o *Outro* e, igualmente, o rejeitavam. Repetiam a mesma discriminação sofrida. Orgulho e preconceito tornam-se faces

da mesma moeda. No campo relacional e *antagônico* do social, espera-se que esse nosso desejo de autoafirmação se depare com o seu contraditório (LACLAU, 2000a) que nos impede a fixação identitária. O antagonismo cumpre papéis contraditórios de bloquear a plena constituição da identidade e, ao mesmo tempo, torna-se parte de sua constituição. Ocupamos, negociamos e/ou inauguramos espaços definidos nas mais diversas relações e buscamos a autoafirmação dessas posições através do outro. O *orgulho de ser* é a exacerbação da realização do pertencimento. Desejamos nos sentir compensados por nossas afirmações identitárias e pela positivação do significante que nos identifica. *Orgulho de ser* responde auto afirmativamente ao apontamento da diferença. Pelo antagonismo, oposição ou transcendência, constituímos a nós e a nosso diverso, nos diferimos do Outro com quem nos relacionamos.

O sentimento de orgulho pelo pertencimento às tradições sertanejas, foi mencionado pelos participantes como exemplo da fantasia de integrar um grupo social. Posicionar-se como sertanejo, muitas vezes, ultrapassa a própria condição discursivamente imputada de ter outra referência territorial: “Eu não sou daqui, mas eu tenho orgulho de estar no sertão (...). Tem muita falta de respeito com o nosso Nordeste (...), mas eu acho que a gente não deve se envergonhar porque é nordestino (...) a gente tem é que sentir orgulho do que a gente é...” Noutros casos, fizeram comparações entre as cidades, falando da ideia propagada de que as cidades ditas mais desenvolvidas são perigosas, violentas e tendentes à pressa e à correria (FALAS DE PARTICIPANTES DAS OFICINAS, 2019).

Posicionarmo-nos em uma identidade coletiva reforça nossa condição de particulares inseridos em um universal. E os outros tantos particulares que formam esse universo são também delimitados por suas autodeterminações e diferenças. *Ser* significa, sempre-já, *estar sendo* (LACLAU, 2011; LACLAU; MOUFFE, 2015a). Identidades coletivas não se esquivam, elas mesmas, de diferenças internas, antagonismos e contradições. Somos diferentes do que já fomos, do que sempre-já estamos sendo, e/ou daquilo que seremos no futuro. Pertencer a um grupo de identidade autodeterminada, a uma coletividade, nos fixa a certas normas prescritivas de existência e turva nossa visão quanto à própria dinâmica das diferenças. O *orgulho de ser* que nos empodera, também possivelmente nos aprisiona. A contrapartida ao preconceito e ao apontamento da diferença, pode ela mesma ser usada para apontar.

Na luta por reconhecimento, em meio a um fluxo de diferenças, vamos constituindo (e nos constituindo em) atos de identificação. Nesse movimento, nos atravessam discursos de pertencimento e acabamos incorporando a ideia de um comportamento típico, de uma forma de pensar e de nos identificar coletivamente. Tornamo-nos brasileiros/as, nordestinos/as, pernambucanos/as... Em nome dessa identificação, interrompemos outras possibilidades de

ser e nos desprendemos daquele fluxo de diferenças que não nos permitia a notoriedade. Mas, agora, pertencemos? “Ter” uma identidade e a ela nos fixarmos, absorver práticas e seus repertórios, distinguir-se do “Outros”.

Em nossa fantasia, orgulharmo-nos de ser, desprezamos o polimorfismo da sociedade e nos *fechamos* em um grupo. Somos periféricos (e rechaçamos a ideia de existir em outros lugares). Somos sertanejos (e nos opomos ao que vem da “cidade grande”). Somos brancos, gays, mulheres e pentecostais. Somos o que nos faz diverso. Somos o que se contrapõe ao Outro. E nos orgulhamos disso. Hoje, repensamos estátuas como monumentos ao orgulho. Símbolos de um passado que deveríamos ou não ter tido, que nos orgulhamos ainda/um dia. Afinal, engana-se quem crê que contrário ao orgulho estejam o preconceito e a vergonha apenas. Há também o que podemos chamar “anti-orgulho”, que é a negação desse sentimento, o que se coloca oposto ou contra a exacerbação do pertencimento e à fantasia do ser. Essa, entretanto, vai ficar para uma outra história...

O objetivo de investigar como dinâmicas de políticas de currículo, de discursos e de práticas se relacionam com processos de subjetivação de alunas e alunos de Serra Talhada, nos levou à história difusa e de poucos consensos sobre sertão, sobre Lampião, sobre um passado presente que renasce a cada sopro do que talvez só enxerguemos no escuro²⁹. Observar o currículo em suas imperfeições de regular o inamolgável, não é vê-lo falhar, mas sim, abrir-se para novas perspectivas em uma gênese que se refaz e nos constrói. Nesse sentido, observar processos de subjetivação é perceber que existem nuvens turvas, fragmentárias, que se irradiam e criam espectros, numa dança regida por contextos e conjunturas variadas. Discursos de um tempo, de uma lógica, ou do que tomamos como fruto de uma escolha indecível.

²⁹ Vide LINS, Osman. Avalovara. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

REFERÊNCIAS

ABRANCHES JÚNIOR, Nilton; ALMEIDA NETO, Arthur Marques; FREITAS, Laleska da Costa. **Sou bixa sim!** E daí? Orgulho LGBT à carioca. Revista Espaço e Cultura. UERJ, Rio de Janeiro, n. 49, jan/jun 2021.

AGUIAR, Márcia Angela da S. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos.** Em *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.) [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018 (p. 8 - 22).

ALBUQUERQUE, Kristine Kelly. **O lugar do outro nas intolerâncias:** raça, etnia e gênero como marcadores nas (in)expressões de fé e religiosidade. Revista de Ciências Sociais e Religião, Campinas, v.22, 2020. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/7179/717975897018/html/> (Acesso em 30/01/2024)

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar:** as fronteiras da discórdia. 2 Ed. - São Paulo: Cortez, 2012

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Nordestino:** invenção do falo – uma história do gênero masculino (1920-1940). 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

ALENCAR, Johnnys Jorge Gomes. **A Liça e as representações em torno do sertão no Cariri cearense:** por uma história intelectual dos sertões. In CARDOSO, Eduardo W.; TIBURSKI, Eliete L. (Orgs.) **Por uma história dos sertões:** novas perspectivas e temporalidades sobre o “Brasil profundo”. Revista *História e Cultura*, Vol. 9, Nº 1, 2020

ANDRADE, Edson Francisco **Ação colegiada como estratégia de democratização da gestão educacional.** Educação Unisinos, São Leopoldo, RS, v. 17, n. 2, p. 114-122, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.172.04> (Acesso em 30/01/2024)

ANDREOZZI, Maria Luíza. **Educação e Subjetividade.** Rev. Educação e Subjetividade, ano 1, n. 1, p. 79-102, 2º sem. 2005

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

BASTOS, Alice. **A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon.** Rev. Psicólogo inFormação ano 14, n. 14 - jan./dez. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-88092010000100010&script=sci_arttext (Acesso em 30/01/2024).

BOLIS, Josefina. **Jóvenes y soberanía** hegemonía, discursos y trayectorias hacia la emancipación. Dirigido por Andrea Varela y Rodrigo Aramendi. - 1ª ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

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

BRITZMANN, Deborah. **O que é essa coisa chamada amor**: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. v. 21, n. 1, janeiro/junho, 1996

BUENFIL-BURGOS, R. **Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso**. *Revista Electrónica Sinéctica*, n. 35, 2010, pp. 1-17.

BURITY, J. **Teoria do Discurso e Educação**: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias* v. 11 • n. 22 • p. 07-29 • maio/agosto 2010

BURITY, Joanildo. **Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na Educação**. *Revista Espaço do Currículo*, v.7, n.2, p.199-218, Maio a Agosto de 2014. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n2.199218> (Acesso em 30/01/2024)

BURITY, Joanildo; MENDONÇA, Daniel; LOPES, Alice Casimiro. **A contribuição de Hegemonia e Estratégia Socialista para as Ciências Humanas e Sociais**, in Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. P. 7 – 32.

CANUTO, Mônica; OLIVEIRA, Márcia Betânia. Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio. **Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023.

CASTRO, Elisa Guaraná; CORREA, José Gabriel; MARTINS, Maíra; FERREIRA, Salomé Lima. **A categoria juventude rural no Brasil**: O processo de construção de um ator político. Contribuições para um estado da arte. Em ALVARADO, Sara Victoria; VOMMARO, Pablo Ariel (Ogs.). **Jóvenes, cultura y política en América Latina**: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2010 (p. 55 a 87).

CASSAB, Clarice. **Contribuição à construção das categorias jovem e juventude**: uma introdução. *Locus: revista de história*, Juiz de Fora, v. 17, n.02, 2011 (p. 145-159)

COTTA, Diego; CABRAL FILHO, Adilson Vaz. **Parada do orgulho LGBT**: uma estratégia midiática de visibilidade cultural. *Revista Políticas Públicas e Cidades*. v.3, n. 3, set/dez, 2015.

COSTA, Hugo; LOPES, Alice. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270024, 2022.

COSTA, Hugo; LOPES, Alice. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr-jun, 2018.

CRUZ, Rossana Reguillo. **Emergencia de culturas juveniles - estrategias del desencanto**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000

CRUZ, Thalles do Amaral de Souza; MACEDO, Elizabeth. **A diferença resiste à de(s)mocratização**. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019, p. 13-39.

DIAS, João Ferreira. **Chuta que é macumba**: o percurso histórico-legal da perseguição às religiões afro-brasileiras. Revistas Universidade de São Paulo - USP. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana - Ano XII, Nº XXII, maio/2019.

ENTLER, Ronaldo. **A fotografia e as representações do tempo**. Revista Galáxia, núm. 14, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007 (p. 29-46).

FERREIRA JÚNIOR, José; SOARES, Cristiano Emerson. **O papel da mídia na invenção e venda da memória de Lampião em Serra Talhada – PE**. XV Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste e Pré-ALAS Brasil. 04 a 07 de setembro de 2012, UFPI, Teresina-PI. Disponível em <https://silo.tips/download/o-papel-da-midia-na-invenao-e-venda-da-memoria-de-lampiao-em-serra-talhada-pe> (Acesso em 30/01/2024)

FERREIRA JÚNIOR, José; SANTOS, Janaina Freire. **Proximidade geográfica, distância conceitual**: concepções de produtores culturais sobre a memória lampiônica nas cidades de Serra Talhada e Triunfo – PE. Revista Ponta de Lança, São Cristóvão (SE), v.12, n. 22, jan.-jun. 2018.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998, p. 55 – 107.

GLYNOS, Jason.; HOWARTH, David. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, p. 1-17, 2007.

GLYNOS, Jason.; HOWARTH, David. **Explicação crítica em Ciências Sociais**: a abordagem das lógicas. Em LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018, p. 53 - 103.

GLYNOS, Jason.; STAVRAKAKIS, Yannis. **Lacan and political subjectivity**: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. In *Subjectivity*: Palgrave Macmillan Ltd, No. 24, p. 256–274, 2008.

GUEBERT, Caroline Aparecida. **Euclidianismo, agenda cívico-letrada e a categoria de sertão em trânsito**: o caso do CCEC (meados do século XX). In CARDOSO, Eduardo W.; TIBURSKI, Eliete L. (Orgs.) **Por uma história dos sertões**: novas perspectivas e temporalidades sobre o “Brasil profundo”. Revista *História e Cultura*, Vol. 9, Nº 1, 2020

JASMIN, Élise. **Lampião**: Senhor do sertão: vidas e mortes de um cangaceiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. **Entrevista Narrativa**. Em BAUER; GASKELL, Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 p. 90 - 113

LACLAU, Ernesto. **Discurso**. Publicado en Goodin Robert & Philip Pettit (Ed.). The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought, The Australian National University, Philosophy Program, 1993, p. 8-15.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000a, p. 19-99.

LACLAU, Ernesto. **Identity and hegemony**: the role of universality in the constitution of political logics. In: BUTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. **Contingency, hegemony, universality** – contemporary dialogues on the left. London/New York: Verso, 2000b, p. 44-89.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015a.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Pós-marxismo sem pedido de desculpa**. Em LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b (p. 35 – 72).

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas SP: Editora da UNICAMP, 1994.

LEITE, Vanessa. **A política de educação no cenário recente da política sexual brasileira**: venturas e desventuras dos “adolescentes LGBT” na relação com a escola. Em LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza; OLIVEIRA, Gustavo (Orgs). **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018, p. 127 - 162.

LE MOS, Joelma; OLIVEIRA, Márcia Betânia. A BNCC no contexto da prática: em meio a uma pandemia, é possível pensar a educação sob outras “bases”? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 821-841, set./dez. 2020.

LE MOS, Rosália. O. **Os feminismos negros**: a reação aos sistemas de opressões. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online), v. 16, 2016, p. 12-25.

LIMA, Geralda de Oliveira. **O rei do cangaço, o governador do sertão, o bandido ousado do sertão, o cangaceiro malvado**: processos referenciais na construção da memória discursiva sobre Lampião. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.-- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular** – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice. **Ainda é possível um currículo político?** Em LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México** – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, Alice. **Políticas de currículo em um enfoque discursivo**: notas de pesquisa. Em LOPES, Alice; OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018a

LOPES, Alice. **Apostando na produção contextual do currículo**. Em **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.) [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018b

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel; BURITY, Joanildo. **A contribuição de Hegemonia e Estratégia Socialista para as Ciências Humanas e Sociais**, in Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, p. 7 – 32, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. **Gênero e sexualidade na educação brasileira**: tensões, deslocamentos e horizontes. Em LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018, p. 7- 11.

LOURO, Guacira Lopes. **A construção escolar das diferenças**. Em **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. **Como a diferença passa do centro à margem nos currículos**: o exemplo dos PCN. Revista *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009, p. 87-109. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf> (Acesso em 30/01/2024)

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultura e diferença**. In: LOPES, A; DE ALBA, A. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 83-101.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional comum para currículos**: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Rev. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, Out.-Dez., 2015.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, Cultura e Diferença: uma conversa com Elizabeth Macedo**. Palestra online, ministrada em 09 de setembro de 2020. Disponível em <https://ufsb.edu.br/eventos-ufsb/2576-online-curriculo-cultura-e-diferenca-uma-conversa-com-elizabeth-macedo> (Acesso em 30/01/2024).

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. **Políticas públicas de currículo**: diferença e a ideia de público. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MELLO, Ciema Silva. **Leões do Norte**: orgulho e preconceito de ser nordestino em Pernambuco. Tese (doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

MESQUITA, Igor do Nascimento. **Projeto Dia do Orgulho Negro**: uma experiência de saúde antirracista na Atenção Básica. Revista de Psicologia da Unesp, 19 (especial), 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442020000200003 (Acesso em 30/01/2024).

MIRANDA, Renato Bruno Gomes. **A (re)criação do imaginário lampiônico como tradição da cultura serratalhadense**. Dissertação (mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco em 2015.

MISKOLCI, Richard.; CAMPANA, Maximiliano. **“Ideologia de gênero”**: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Revista Sociedade e Estado, v. 32, n. 3, set./dez., 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf> (Acesso em 30/01/2024).

MORAES, Antonio Carlos Robert. **O Sertão**: Um “outro” geográfico. Terra Brasilis (Nova Série) Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica 4 – 5, p. 1-6, 2012.

MOREIRA, Gilberto. **Estudar para “ser” quem?** Escolarização, educação popular e processos de subjetivação entre estudantes do Recife e do sertão de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco UFPE. Recife, 2017.

NEGREIROS, Adriana. **Maria Bonita**: sexo, violência e mulheres no cangaço. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

OLIVEIRA, Ana de; MATHEUS, Danielle; LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo** a luta pela significação no contexto da prática. Em FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (organizadores). **Políticas de currículo e escola**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. **Novas tentativas de controle moral da educação**: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. Revista Educação Unisinos, volume 22, número 1, p. 16-25, janeiro - março 2018a.

OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo. **Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira**: crise hegemônica e novos eixos de disputa. In: LOPES, Alice.; OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo. Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo. Recife: Editora da UFPE, 2018b.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. **Currículo, (pós-)secularismo e pluralismo religioso no Brasil**. Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo. Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo, Belo Horizonte – MG, setembro de 2012.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. **Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica**: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e a Análise do Discurso em Educação. Em LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa. **Educação, laicidade e pluralismo**: Elementos para uma genealogia dos debates sobre o ensino religioso no Brasil. Revista Teias v. 14. n. 36 p. 43-60: Estado, Educação Pública e Laicidade, 2014. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24383> (Acesso em 30/01/2024)

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui. **A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação**. Educação e Realidade, Porto Alegre v. 38, n. 4, 2013, p. 1327-1349. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/17.pdf> (Acesso em 30/01/2024)

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências**. Em *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.) [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018c (p. 55 - 59).

OLIVEIRA, Lady Daiana; MOREIRA, Nubia Regina. **A produção dos significados da política de currículo para educação das relações étnico-raciais**. II Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus interlocutores. UFPEL, 2017. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2017/10/Nubia-Moreira.pdf> (Acesso em 30/01/2024)

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A conquista do espaço: sertão e fronteira no pensamento brasileiro**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, Vol. V (suplemento), pp. 195-215, Julho 1998.

OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa; GUIMARÃES, Deidiane Costa; SOUZA, Ana Paula Vieira. **Discursos de professores da educação infantil acerca das relações étnico-raciais: entre práticas e desafios**. In Contradições e desafios na educação brasileira [recurso eletrônico] / Organizador: Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p. 44-50

OLIVEIRA, Rafaela Sousa; SILVA, Minelle Enéas; GAIÃO, Brunno Fernandes da Silva. **Orgulho De Ser Nordestino!** Um Estudo Sobre Ethos Compartilhado Por Seguidores Em Uma Página Do Facebook. Revista Gestão.Org, v. 16, n. 2, 2018.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira; FREITAS, Daniela Amaral Silva; CARDOSO, Livia de Rezende; SILVA, Maria Carolina; SALES, Shirlei Rezende. **Composições possíveis em pesquisas sobre políticas curriculares**. Em FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (organizadores). **Políticas de currículo e escola**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.

OYAMA, Thaís. **Tormenta** – O governo Bolsonaro: crises, intrigas e segredos (e-book). Companhia das Letras. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2020

PERES, Milena Cristina Carneiro; SOARES, Suane Felipe; DIAS, Maria Clara. **Dossiê sobre lesbocídio no Brasil: de 2014 até 2017**. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2018.

PERICÁS, Luiz. **Os cangaceiros: ensaio de interpretação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** - Parâmetros curriculares. 2012

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na sala de aula**. 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: Parâmetros na sala de aula. História: Ensino fundamental e médio. 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**: Parâmetros Curriculares de Geografia – Ensino fundamental e médio. 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco** – Ensino Fundamental, 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco** – Ensino Médio, 2021.

PINTO, Céli. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELLI, Adriana. **Re-criando a categoria mulher?** In: ALGRANTI, L. (Org.) “A prática feminista e o conceito de gênero”. Textos didáticos. Campinas: IFCH/Unicamp, v. 48, 2001, p. 7- 42.

RAMOS, Aura Helena; BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia. **Políticas de currículo e escola** entre fluxos e negociações. Em FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (organizadores). **Políticas de currículo e escola**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.

RAMOS, Aura Helena; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo, cultura e formação**: desafios para a universidade frente às diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Em LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México** – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

RAMOS, Jéssica; CUNHA, Kátia; SANTOS, Leonardo. Políticas de currículo para as escolas do campo: pensando a alteridade, diferença e os outros da e na política. **Revista Teias**, v. 24, n. 75, out./dez., 2023.

RAMOS FILHO, Vagner Silva. **O tombamento da Gruta de Angico**: disputas da memória do cangaço no sertão nordestino. CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, n. 36, Jul-Dez, 2018 Disponível em https://www.academia.edu/81009872/O_TOMBAMENTO_DA_GRUTA_DE_ANGICO_disputas_da_mem%C3%B3ria_do_canga%C3%A7o_no_sert%C3%A3o_nordestino?f_r=71918 (Acesso em 30/01/2024)

RANNIERY, Thiago. **Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir de trajetórias escolares de 'meninos gays'**. Archivos Analíticos De Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 25, 2017, p. 1- 32.

RIBEIRO, Priscila Campos. **Isto não é um jovem!** A disputa pela identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2013. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/isto-nao-e-um-jovem-a-disputa-pela-identidade-juvenil-no-curriculo-do-ensino-medio-brasileiro,e44c429f-1346-448b-9731-514718860809> (Acesso em 30/01/2024)

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. et al. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva.** Polifonia, v. 8, n. 8, p. 1-19, 2004.

SALES JÚNIOR, Ronaldo Laurentino. **Raça e Justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, 2006. Disponível em https://bradonegro.com/content/arquivo/12122018_125742.pdf (Acesso em 30/01/2024)

SANTIAGO, Ketno Lucas; SOUZA, Ana Paula Vieira. **Discriminação racial nos discursos de professores de educação infantil.** In Contradições e desafios na educação brasileira [recurso eletrônico] / Organizador: Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019, p. 34-43

SANTOS, Anyla Laíse; ARAÚJO, Gerliane Rocha; CUNHA, Kátia Silva; BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. **As temáticas identidade, cultura e diferença nas práticas pedagógicas à luz da BNCC e do Currículo de Pernambuco.** Revista Currículo & Docência, volume 02, nº 02, 2020 (p. 102 a 118).

SANTOS, Dayvi; OLIVEIRA, Anna Luíza Martins. **Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares.** *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 49-75, set./dez. 2019.

SANTOS, Jaqueline Nunes; SANTIAGO, Maria José Almeida; SILVA, Paulo de Tássio Borges. **Notas de um projeto pedagógico no Ensino Médio: quando Raça/Etnia, Gêneros e Sexualidades deixam de ser “mimimi”.** Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Vitória - ES, v. 26, n. 1, p. 11-29, jan./jun. 2020.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise.** Educação & Realidade. n. 20, v. 2, p. 71-99, jul/dez, 1995. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> (Acesso em 30/01/2024)

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados.** Em COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro, RJ: Lamparina editora, 2007 p. 120 – 141

SOUZA, Ana Santana; COSTA, Vânia Aparecida. **Diversidade e Formação humana integral: o que jovens alunos pensam sobre discutir gênero na escola.** Revista Bagoás - estudos gays: gênero e sexualidades, v.13, n. 20, p. 265 – 294, 2019.

SOUZA, Anildomá Willans. **Lampião: Nem Herói, nem bandido... A História.** Serra Talhada: GDM Gráfica, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino; SOUZA, Hanilton Ribeiro; ORRICO, Nanci Rodrigues; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. **Da Escola Rural à Escola da Cidade: ritos de passagem e (re)configurações identitárias.** Linguagens, Educação e Sociedade. Ano 24, n. 43, Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina - PI, set./dez, 2019. Disponível em <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9404> (Acesso em 30/01/2024)

SOUZA, Eloisio Moulin; SOUZA, Susane Petinelli; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite. **O Pós-estruturalismo e os Estudos Críticos de Gestão:** da busca pela emancipação à constituição do sujeito. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, art. 4, pp. 198-217, Mar./Abr. 2013.

STAVRAKAKIS, Y. **Laclau with Lacan:** comments on the relation between discourse theory and Lacanian psychoanalysis. In ZIZEK, S. *Jacques Lacan: Critical evaluations in cultural theory*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2002. Vol.III, p. 314 – 337.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **Escola, sujeitos e formação de professores.** Em LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México** – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

APÊNDICE A - FOTOS USADAS EM PALESTRA

Conjunto de fotos que compuseram a atividade proposta da palestra “**Gênero, sexualidades e tensões no sertão de Pernambuco**”, proferida durante o evento *Imó Xirê: Roda de Saberes*, promovido pela Gerência de Políticas Educacionais, de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco em 30/09/2020:

1) Petrolina – PE (fotos da internet):



2) Triunfo – PE (fotos da internet):



3) Paulo Afonso – BA (fotos da internet):



4) Mossoró (fotos da internet):



5) Serra Talhada – PE (fotos da internet):



APÊNDICE B - SLIDES DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Slides da apresentação da pesquisa (histórico, objetivos e questões) feita às/aos professoras/es com o recurso eletrônico do *Power Point*:



slide 2/9:

HISTÓRICO

- Graduação (TCC): “A construção do mau aluno: ...” (2014)
- Mestrado (Dissertação): “Estudar para ‘ser’ quem?...” (2017)
- Doutorado (Tese): “Sob a luz de lampiões...” (2018 – 2022)

INSPIRAÇÃO PARA A PESQUISA ATUAL:

Jovens que declararam orgulho de terem nascido nas mesmas terras que Lampião e de se declararem “sertanejos”.

Ao mesmo tempo, revelaram sentimento de negatividade em relação às suas condições de moradia, trabalho e escolarização, ao compararem suas vidas na cidade interiorana àsquelas que supõem típicas da capital.

Pesquisas desenvolvidas junto a estudantes de Serra Talhada, com o apoio e parceria da **Fundação Cultural Cabras de Lampião / Museu do Cangaço**

slide 3/9:

SOBRE O QUE A PESQUISA É:

- Uma análise dos processos de subjetivação e reconfiguração de identidades de estudantes, a partir das políticas e práticas curriculares que representam o “cangaço” e o “sertão” nas aulas de História e Geografia em escolas estaduais de Serra Talhada.
- Uma avaliação dos efeitos das diretrizes e práticas curriculares sobre os temas “cangaço” e “sertão” nas aulas de História e Geografia, levando em conta os discursos dessas orientações.

slide 4/9:

SOBRE O QUE A PESQUISA É:

- Percepção de como cada unidade escolar se adapta a essas normas e desenvolve suas próprias estratégias de ensino sobre os temas, levando em conta o que estabelece seu PPP e as práticas de sala de aula.
- Análise do efeito dessas estratégias sobre o processo de subjetivação das alunas e alunos, verificando o recondicionamento do olhar desses estudantes sobre suas referências históricas, culturais, de territorialidade, de cidadania, de gênero e de religiosidade, dentre outras inerentes à (re)constituição de suas identidades.

slide 5/9:

SOBRE O QUE A PESQUISA NÃO É:

- Não é uma análise/avaliação simples da relação professor(a)-aluno(a) (ou vice-versa).

Entendemos que professoras e professores são atravessados por diferentes discursos e deles se tornam emissários. As relações com os alunos tendem a tensionar tais discursos e areconfigurá-los em uma dinâmica constante. Essas transformações é que são alvo de nossa análise, percebendo os conflitos e articulações que são típicas de todas as relações.

Slide 6/9:

SOBRE O QUE A PESQUISA NÃO É:

- Não é uma análise/avaliação da metodologia empregada para o ensino dos temas “cangaço” e “sertão” em sala de aula.

Consideramos a questão metodológica como algo de grande importância, mas não temos a pretensão de defender ou rechaçar determinado procedimento pedagógico. Entendemos tais formas de atuação docente como uma estratégia desenvolvida a partir de diretrizes formais, das políticas da unidade escolar e da própria relação com os estudantes, ou seja, sujeita a alterações constantes

Slide 7/9:

SOBRE O QUE A PESQUISA NÃO É:

- Não é uma análise/avaliação da postura ou posicionamento do(a) professor(a) quanto à imagem de Lampião e/ou do cangaço.

Também não temos a pretensão de defender qualquer imagem de Lampião, seja como “herói” ou “bandido”. Entendemos que tais formas de representação se constituem em construções sócio culturais discursivas, que visam estabelecer algum padrão hegemônico de representação do próprio sertão e de seu povo. Mais uma vez, as tensões sobre esses discursos são o nosso alvo de análise

Slide 8/9:

SOBRE O QUE A PESQUISA NÃO É:

- Não é uma análise/avaliação de uma suposta “doutrinação” ou propagação de determinada corrente ideológica.

Como professor há mais de trinta anos, entendo a educação como ato político, mas não como ato de fazer política. Particularmente me oponho às ideias e ações de grupos que se propõem a vigiar, desconstruir e/ou tentar controlar a ação docente, associando-a a imagens e discursos desqualificadores da escola e do próprio trabalho educacional

Slide 9/9:

QUESTÕES:

- 1) Diante da ausência de qualquer referência aos temas “cangaço” e “sertão” nas diretrizes/orientações da Sec. de Educação e no PPP da escola, quanto à forma de como esses temas são trazidos à sala de aula.
- 2) Quanto à receptividade dos alunos a esses temas.
- 3) Quanto ao livro didático: critérios de seleção, participação d@ professor(a) na seleção, relevância com relação aos temas cangaço e sertão.
- 4) Quanto à parceria com a Fundação Cultural cabras de Lampião.
- 5) Quanto a outras articulações sobre os temas – reuniões com outr@s professor@s, grupos de estudo, etc.
- 6) Quanto à nova configuração política pós eleições de 2018.

APÊNDICE C - FORMULÁRIO DA ENQUETE

Formulário da enquete realizada com 501 alunas/os das cinco escolas:

Projeto: “SOB A LUZ DE LAMPIÕES: CURRÍCULOS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO SERTÃO DE PERNAMBUCO”

Autor: Gilberto Moreira (doutorando UFPE / PPGEdu - bolsista CNPq)

Escola _____ Formulário de entrevista (alunos)

VOCÊ NÃO PRECISA SE IDENTIFICAR AO RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO

1) O que você acha da promoção de eventos sobre o tema do Cangaço em sua escola?

() Muito massa! É sempre bom falar de Lampião e do Cangaço!

() Legal. Melhor do que ficar só na sala de aula...

() Tanto faz. Não ligo muito pra esse tema.

() Nada a ver. Já não aguento mais falar de Lampião!

Outra resposta/justificativa (opcional): _____

2) Como você vê o tema do Cangaço em seu currículo escolar?

() A gente deveria estudar mais sobre esse tema...

() Tá de bom tamanho: nem muito, nem pouco.

() Legal, mas tem coisa mais importante pra ver...

() Já tem coisa demais sobre o Cangaço na cidade...

Outra resposta/justificativa (opcional): _____

3) Com que personagem do Cangaço você mais se identifica?

() Lampião, “O Rei do Cangaço”

() Maria Bonita “A Rainha do Cangaço”

() José Rufino, “O matador de cangaceiro”

() Nenhum...

Outra resposta/justificativa (opcional): _____

4) O que significa para você ser um jovem da cidade em que Lampião nasceu?

() Tenho muito orgulho disso!

() Não faz diferença para mim.

() Não acho legal. Não me sinto confortável.

Outra resposta/justificativa (opcional): _____

5) Como você se sente sendo um jovem que mora e estuda no sertão?

() Normal. Serra Talhada não fica devendo às outras cidades.

() Não troco meu sertão por nenhum outro lugar!

() Gosto daqui, mas sei que um dia terei que ir embora...

() É difícil. As oportunidades não são tão boas...

Outra resposta/justificativa (opcional): _____

6) De que forma você acha que as representações de Lampião e do Cangaço afetam a imagem da cidade de Serra Talhada?

() De forma POSITIVA! Lampião e o Cangaço são um patrimônio histórico e cultural de nossa cidade.

() Sei lá! Não penso muito nisso não...

() De forma NEGATIVA! As pessoas de fora acabam achando que nossa cidade é atrasada por conta disso.

() Acho que não afetam em nada.

Outra resposta/justificativa (opcional): _____

7) O quanto você considera saber sobre a temática do Cangaço?

() Bastante! Poderia passar horas falando sobre o Cangaço.

() Nem muito e nem pouco. O suficiente para trocar umas ideias.

() Pouco para o que deveria, pois acho esse tema bem interessante...

() Não é porque sou de Serra Talhada que tenho que saber sobre o Cangaço!

Outra resposta/justificativa (opcional): _____

VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR DE ATIVIDADES E
PODER DEBATER MAIS SOBRE ESSES ASSUNTOS? () SIM* () NÃO

*SE SIM, deixe o seu nome e o telefone e/ou e-mail para que eu entre em contato:

NOME: _____

Telefone e/ou e-mail: _____

MUITO OBRIGADO POR SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE D - RESULTADO DA ENQUETE

Resultado geral da enquete que foi encaminhado às escolas participantes:

Projeto de Pesquisa: “SOB A LUZ DE LAMPIÕES...”

Autor: Gilberto Moreira (doutorando UFPE / PPGEdu - bolsista CNPq)

RESULTADO GERAL DAS ENQUETES	
Número de formulários respondidos: 501	
QUESTÕES e RESPOSTAS:	TOTAL GERAL
1) Sobre a escola promover eventos relacionados ao tema do Cangaço:	
Acham que é sempre bom falar sobre Lampião e o Cangaço	272 (54%)
Consideram melhor do que ficar só na sala de aula	160 (32%)
Dizem que não ligam muito para esse tema	53 (11%)
Dizem que “já não aguentam mais falar de Lampião”	16 (3%)
2) Sobre a forma de como veem o tema do Cangaço no currículo escolar:	
Acham que deveriam estudar mais sobre esse tema na escola	245 (49%)
O tema no currículo “está de bom tamanho: nem muito e nem pouco”	153 (31%)
Acham que há temas mais importantes para estudar	67 (13%)
Dizem que “já tem coisa demais sobre o Cangaço na cidade”	36 (7%)
3) Sobre a personagem do Cangaço com que o/a aluno/a mais se identifica:	
Nenhum	213 (43%)
Lampião	141 (28%)
Maria Bonita	121 (24%)
José Rufino (famoso tenente “caçador de cangaceiros”)	21 (4%)
Outros	5 (1%)
4) Sobre o significado de serem jovens na cidade em que Lampião nasceu:	
Dizem ter muito orgulho desse fato	322 (64%)
Dizem ser indiferentes a esse fato	168 (34%)
Não se sentem confortáveis com esse fato	8 (1,5%)
Não responderam	3 (0,5%)
5) Sobre como se sentem enquanto jovens que moram e estudam no Sertão:	
Dizem que não trocariam o sertão por nenhum outro lugar	198 (40%)
Gostam do sertão, mas consideram a possibilidade de um dia partir	137 (27%)
Acham que é “normal, como em qualquer outro lugar”	96 (19%)
Consideram difícil porque “as oportunidades não são tão boas”	63 (13%)
Não responderam	7 (1%)
6) Sobre como as representações do Cangaço afetam a imagem da cidade:	
Acham que as representações do Cangaço afetam de forma POSITIVA	355 (71%)
Dizem que não pensam muito sobre esse assunto	90 (18%)
Acham que essas representações não afetam em nada	39 (8%)
Acham que afetam de forma NEGATIVA	9 (1,5%)
Não responderam	8 (1,5%)
7) O quanto consideram saber sobre a temática do Cangaço:	
Conhecem razoavelmente: “o suficiente para trocar umas ideias”	247 (49,5%)
Sabem bastante: dizem ter muito conhecimento sobre o tema	111 (22%)
Sabem pouco: acham o tema interessante e queriam saber mais	96 (19%)
Não se sentem na obrigação de saber sobre o tema	39 (8%)
Não responderam	8 (1,5%)

Enquetes realizadas em 28/08/19 e 03/10/19, nas escolas estaduais:

APÊNDICE E - PROJETO DE OFICINAS DIDÁTICAS

Projeto de Oficinas Didáticas apresentado às gestoras e gestor das escolas:

Projeto: “SOB A LUZ DE LAMPIÕES: CURRÍCULOS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO SERTÃO DE PERNAMBUCO”

Autor: Gilberto Moreira (doutorando UFPE / PPGEduc - bolsista CNPq)

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Gilson Oliveira (UFPE – Centro de Educação)

PROJETO DE OFICINAS DIDÁTICAS EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE SERRA TALHADA

PÚBLICO ALVO:

- Alun@s do 9º ano de Ensino Fundamental e/ou alun@s do 2º ano do Ensino Médio.

OBJETIVOS:

- 1) Observar a forma de pensar e argumentar/opinar dos estudantes frente a temas específicos⁽¹⁾ em situações de interação/debate com outros alunos de mesmo nível escolar (*construções de discursos/lógicas dentro do ambiente escolar*);
- 2) Verificar as estratégias de argumentação desses estudantes na enunciação de seus discursos (*construção de cadeias de diferenças e equivalências*);
- 3) Analisar os efeitos de discursos (escolares e não-escolares) que corroboram e que se opõem a tais formas de pensamento/argumentação (*tensões e reconfiguração dos discursos*);
- 4) Verificar o (re)condicionamento do olhar dos estudantes sobre suas referências de constituição de identidades (*reconfiguração de posições*) a partir das tensões entre os discursos.

METODOLOGIA:

- Realização de atividades lúdicas (jogos e dinâmicas de grupo)⁽²⁾ que promovam ou permitam o debate entre os estudantes;

JUSTIFICATIVA:

De acordo com nosso projeto, o objetivo principal da pesquisa é o de analisar os processos de subjetivação e reconfiguração de identidades de estudantes do ensino médio do sertão pernambucano, na cidade de Serra Talhada, a partir das políticas e práticas curriculares que representam o Cangaço e o Sertão nas aulas de História e Geografia.

Em contato com os gestores e professores de escolas daquela cidade, entretanto, observamos que as aulas nas quais esses temas são tratados são poucas e se restringem às turmas do 9º do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Há também eventos extraclasse promovidos sobre a temática, mas eles ocorrem em associação a outras datas comemorativas, como o aniversário de emancipação da cidade e a semana do meio ambiente.

Como os parâmetros curriculares do estado não determinam uma abordagem mais sistêmica desses assuntos, cabe à iniciativa dos professores e dos gestores, em observação à filosofia de trabalho de cada unidade escolar e ao apelo sociocultural da própria cidade, agregar tais temáticas à sala de aula. Observa-se que a abordagem do tema “Cangaço” é padrão nas aulas de História que tratam dos movimentos sociais ocorridos em nosso país no início do período da Nova República. Nas aulas de Geografia, o tema “Sertão” fica aparentemente reduzido ao estudo dos biomas da caatinga. O depoimento dos professores e gestores nos leva a entender, também, que há eventuais transversalizações dos temas entre as duas disciplinas, bem como inserções dos temas em outras oportunidades de discussão/abordagem, mas que ocorrem de forma não padronizada e por iniciativa de cada professor.

Ao entendermos essa abordagem pedagógica como insuficiente para nossa observação dos processos de subjetivação e reconfiguração de identidades, propomos a realização das oficinas didáticas que tratem dos temas Cangaço e Sertão associados às referências históricas, culturais, de territorialidade e de cidadania, dentre outras, que compõem a forma de ser e de perceber o mundo desses estudantes.

Diante dessas condições, nossa opção estratégica será a de promover tais oficinas com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, ainda neste segundo semestre de 2019, com a possibilidade de contrastar essas duas fases escolares. A observação das informações referentes aos alunos do 2º ano de Ensino Médio, entretanto, estender-se-ia para o próximo semestre de 2020, quando poderia acompanhá-los em suas aulas do 3º ano (entendendo que boa parte desses alunos que hoje estão no 2º ano continuem na escola no período seguinte) e voltar a realizar esse encontro pedagógico (nova oficina didática) ao fim do semestre. Dessa forma, poderia contrastar, também, as informações dos mesmos alunos em duas fases distintas de sua trajetória escolar: antes e depois das aulas que terão sobre os movimentos sociais na Nova República (emergência do Cangaço).

MATERIAL E RECURSOS:

- Todo o material e recurso necessários ficarão por minha conta;
- À escola caberá apenas a disponibilização de uma sala, com cadeiras, que comporte uma média de 20 alunos.

SOBRE OS RESULTADOS:

Todo o material resultante das oficinas (informação dos alunos) servirá de insumo para a pesquisa que desenvolvo, mas será também fornecido às escolas. Considero importante tais dados para que as unidades escolares possam traçar ou atualizar o perfil de seus alunos e melhor adaptar ou redimensionar sua forma de trabalho. Além dos dados em si, ficará à disposição da escola a análise dessas informações, tanto dentro dos parâmetros que utilizarei

em meu artefato teórico, quanto, uma vez solicitado, atendendo a critérios específicos da própria unidade escolar.

As discussões e debates realizados nas oficinas serão gravados em áudio. Esse material também estará à disposição das escolas. Nenhum aluno será identificado ou exposto nos registros finais da pesquisa.

Por fim, ressalto que, apesar do caráter didático-pedagógico das oficinas, uma vez que elas servirão para mediar, expandir e/ou concretizar conhecimentos, não haverá qualquer tipo de julgamento, avaliação ou quantificação dos saberes demonstrados pelos alunos. Da mesma forma, não é nossa intenção e foge, inclusive, de nossa abordagem, o julgamento de valores das opiniões emitidas e/ou posicionamentos demonstrados pelos alunos. Comprometo-me a observar e cumprir todo o rigor ético que uma pesquisa acadêmica exige de quem a desenvolve.

PEQUENO CRONOGRAMA DE AÇÕES:

Outubro 2019	Novembro 2019	Dezembro 2019	Janeiro 2020	Fevereiro 2020	Março 2020	Abril 2020	Mai 2020
Realização das enquetes com alunos do 9º e/ou 2º anos.	Realização da 1ª oficina didática com os alunos que se voluntariarem ao responder a enquete.	Análise das informações obtidas. (Recesso)		Acompanhamento das aulas do 3º ano sobre o Cangaço (Movimentos Sociais na Nova República).		2ª oficina didática com os alunos que estão agora no 3º ano e que participaram da 1ª oficina (em novembro 2019)	

(1) – Detalhamento dos temas a serem trazidos para as situações de interação/debate: *Juventudes; Cultura; Referência histórica; Cidadania; Currículo escolar; Gênero; Raça; Preconceito de origem; Sentimento de pertencimento; Territorialidade, etc.*

(2) – Detalhamento das atividades a serem desenvolvidas nas oficinas:

- a) **Conversação em pares associada ao “jogo da batata-quente”**: alunos formam pares, que debatem certas frases exibidas pelo mediador. Os pares se revezam, ao comando do mediador e os alunos têm a oportunidade de trocar ideias e reconfigurá-las. O mediador circula entre os pares e observa o ânimo com que os tópicos são debatidos. A determinada altura, o mediador para as conversações e joga a “batata-quente”. @ alun@ sorteado deverá emitir opinião sobre o tópico inicialmente apresentado e submetê-la ao debate dos demais estudantes. A conversação se reinicia com um novo tópico sendo apresentado.

(Duração média: 20 minutos)

- b) **Comentários a uma postagem na internet**: alunos recebem uma folha de papel pautada, que contém um enunciado em seu topo que simula uma postagem feita na

Internet (como em uma rede social). Criando codinomes, os alunos deverão “postar” seus comentários e intercambiar suas folhas uns com os outros. Ao receberem a nova folha, poderão tanto postar outro comentário à postagem inicial como responder um comentário feito. Ao fim, tomam-se os papéis e debatem-se as postagens, os comentários e as respectivas respostas com todo o grupo.

(Duração média: 25 minutos)

Extensão da atividade: alunos recebem nova folha pautada, mas, dessa vez, em branco. Deverão fazer suas próprias “postagens” sobre determinado tema (por exemplo: “o que significa ser jovem no sertão”). Feitos os enunciados (“postagens”), fazem a folha de papel circular submetendo-a aos comentários de seus companheiros. Ao fim, debatem-se as postagens e os comentários.

(Duração média: 15 minutos)

- c) **Dramatização de situações (*role play*):** alunos se dividem em grupos que devem criar e dramatizar uma situação específica sugerida pelo mediador/facilitador. Após a apresentação de cada grupo, um breve debate é realizado por todo o grupo.

(Duração média: 20 minutos)

- d) **Entrevista com um cangaceiro:** escolhe-se um estudante (por sorteio ou por voluntariado) que deverá interpretar o papel de uma determinada personagem do Cangaço (incluem-se aqui tanto os cangaceiros quanto os que os combatiam). Os demais alunos interpretarão os “jornalistas”, devendo elaborar e fazer as perguntas ao/à entrevistado/a.

(Duração média: 15 minutos)

- e) **Interpretação de imagem ou filme:** o facilitador/mediador traz imagens (fotos e/ou ilustrações) sobre os temas Cangaço e Sertão e as dispõe em diferentes locais da sala. Os alunos, como se estivessem em um museu, transitam por entre as imagens e fazem suas observações e comentários. À continuação, reúne-se o grupo e solicita-se que cada membro fale da imagem que mais lhe chamou a atenção, que mais lhe impactou, que mais lhe agradou, etc.

(Duração média: 20 minutos)

Varição: atividade idêntica pode ser realizada utilizando um filme de curta ou média duração (sobre os mesmos temas Cangaço e Sertão), do qual os alunos descreverão a(s) cena(s) que mais lhe chamou(aram) a atenção, que mais lhe impactou(aram), etc.

(A duração da atividade variará de acordo com a duração do filme)

- f) **Desenhando uma história e criando seu fim:** Cada alun@ recebe um lápis e uma folha de papel em branco que deverá ser dobrada em seis partes iguais. Deverão marcar, com um risco, cada uma das seis partes formando, ao fim, seis quadros que ocupam todo o espaço da página em branco. Cada quadro deverá ser numerado, de 1 a 6. À continuação, o mediador/facilitador contará uma história divida também em seis partes. Ele solicitará que os alunos façam desenhos que

representem cada parte da história em um quadro da folha em branco, compondo uma sequência lógica. O mediador/facilitador contará apenas 5 das 6 partes da história e surpreenderá o grupo dizendo que a 6ª e última parte da história (sua conclusão) ficará a cargo da imaginação de cada um dos alunos. Ao fim, os alunos deverão mostrar e explicar como concluíram suas histórias, tentando justificar o porquê de terem concluído daquela determinada forma.

Obs.: 1) A história contada deverá ter um enredo que envolva temas referentes ao Cangaço e/ou ao Sertão;

2) A história deverá ser contada de forma paulatina, sincronizada com os desenhos feitos pelos alunos. Ex.: O mediador conta a primeira parte da história e espera (por 1 minuto ou 2) que os alunos concluam seus desenhos para contar e segunda parte...

(Duração média: 25 minutos)

As atividades descritas acima são um modelo e dão uma ideia de como pretendemos trabalhar nas oficinas. Elas não necessariamente serão realizadas no mesmo encontro e poderão, inclusive, ser substituídas por outras com o mesmo tom de ludicidade e estímulo ao debate.

Garanhuns (PE), 16 de setembro de 2019

Gilberto Moreira

Doutorando em Educação pelo PPGEdu/UFPE e bolsista CNPq

Obs.: Uma cópia deste projeto será enviada para cada gestor das escolas envolvidas na pesquisa.

APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NAS OFICINAS

Autorização de aluna/o de menor idade para a participação das oficinas didáticas:

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE MENOR

Autorizo _____, aluno(a) da escola _____, a participar da **Oficina Didática** do dia ____/11/2019, no horário das ____ às ____ horas.

As atividades dessa oficina ocorrerão no interior da escola, sob a supervisão da Direção, e serão promovidas pelo Professor/doutorando **Gilberto A. Moreira** (PPGEdu/UFPE). Elas têm como objetivos ampliar o aprendizado dos alunos sobre temas referentes à **Cultura, História e Geografia** de nossa cidade e fornecer informações à pesquisa acadêmica desenvolvida pelo referido professor.

Serra Talhada, ____/____/2019

APÊNDICE G - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NAS OFICINAS DIDÁTICAS

PROJETO DE OFICINAS DIDÁTICAS EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE SERRA TALHADA

Detalhamento das atividades a serem desenvolvidas nas oficinas:

Atividade de apresentação (quebra-gelo):

1) “Música, série/filme, comida e fim de semana perfeito”:

- Dispõem-se etiquetas gomadas na quantidade de alunos presentes.
- Cada aluno pega uma etiqueta, coloca seu nome e a deposita em um saco.
- Depois que todos depositarem suas etiquetas, o animador balança o saco e cada aluno volta a apanhar uma etiqueta ao acaso.
- Cada aluno observa sua etiqueta e diz se conhece ou não aquela pessoa.
- Começam aqueles cujo nome da pessoa sorteada é conhecido.
- O aluno que tirou o nome, então, dirá que **música, série ou filme, comida e tipo de fim de semana** são os favoritos daquela pessoa cujo nome está na etiqueta.
- Os demais alunos tentam adivinhar quem é a pessoa.
- Os alunos que pegarem o nome de uma pessoa desconhecida, dirão tentarão identificar quem é a pessoa cujo nome está na etiqueta que pegou.
- Identificando tal pessoa, tentarão adivinhar que **música, série ou filme, comida e tipo de fim de semana** são os favoritos daquela pessoa.

Atividades para debates (produções oral e escrita):

- ##### **2) Concordo/não concordo, associado ao “jogo da batata-quente”:** alunos formam pares, que debatem certas frases exibidas pelo mediador. Os pares se revezam, ao comando do mediador e os alunos têm a oportunidade de trocar ideias e reconfigurá-las. O mediador circula entre os pares e observa o ânimo com que os tópicos são debatidos. A determinada altura, o mediador para as conversações e joga a “batata-quente”. @ alun@ sorteado deverá emitir opinião sobre o tópico inicialmente apresentado e submetê-la ao debate dos demais estudantes. A conversação se reinicia com um novo tópico sendo apresentado.

(Duração média: 20 minutos)

- ##### **3) Internet virtual - Comentários a uma postagem na internet:** alunos recebem uma folha de papel pautada, que contém um enunciado em seu topo que simula uma postagem feita na Internet (como em uma rede social). Criando codinomes, os alunos deverão “postar” seus comentários e intercambiar suas folhas uns com os outros. Ao receberem a nova folha, poderão tanto postar outro comentário à postagem inicial como responder um comentário feito. Ao fim, tomam-se os papéis e debatem-se as

postagens, os comentários e as respectivas respostas com todo o grupo. (Duração média: 25 minutos)

- 4) **Extensão da atividade:** alunos recebem nova folha pautada, mas, dessa vez, em branco. Deverão fazer suas próprias “postagens” sobre determinado tema (por exemplo: “o que significa ser jovem no sertão”). Feitos os enunciados (“postagens”), fazem a folha de papel circular submetendo-a aos comentários de seus companheiros. Ao fim, debatem-se as postagens e os comentários.

(Duração média: 15 minutos)

- 5) **Visita ao museu (interpretação de imagem ou filme):** o facilitador/mediador traz imagens (fotos e/ou ilustrações) sobre os temas Cangaço e Sertão e as dispõe em diferentes locais da sala. Os alunos, como se estivessem em um museu, transitam por entre as imagens e fazem suas observações e comentários. À continuação, reúne-se o grupo e solicita-se que cada membro fale da imagem que mais lhe chamou a atenção, que mais lhe impactou, que mais lhe agradou, etc.

(Duração média: 20 minutos)

- 6) **“Como nossos pais** – dividir a turma em pequenos grupos (3 ou 4 alunos). Propor situações em que eles tivessem que reagir como pais ou mães, por exemplo: seu filho (homem) de 15 anos quer ir acampar com os amigos no alto da serra (vão subir e passar a noite lá). No grupo, junto com seu filho, vão mais dois meninos e duas meninas. Dar um tempo para os alunos elaborarem suas respostas. Após determinado tempo, os grupos são convidados a darem suas respostas (no caso, se deixariam ou não o filho ir).

Desafio 1: os grupos não apenas dão as respostas, mas têm que dramatizar as situações, com alguns fazendo o papel de pais e outro de filho(a).

Desafio 2: os grupos reconfiguram suas respostas com certas variações da situação. Por exemplo, no caso exposto, 1) não seria um filho, mas uma filha; 2) não seria um acampamento no alto da Serra, supondo que vocês morassem em Recife, seria um acampamento na praia; 3) não seria um grupo misto, seria um grupo só de meninos ou só de meninas...

- 7) **Juventude, Cangaço e Sertão**

- Cada aluno recebe três pedaços de papel;
- Em cada um deles, devem colocar sinônimos ou palavras que considerem ter a ver com Juventude, Cangaço e Sertão.
- Depois de escreverem suas palavras, devem buscar no grupo outras pessoas que escreveram palavras idênticas ou que mais se assemelham às aquelas que eles escreveram.
- Encontrados os pares, devem permanecer juntos.
- Caso as três palavras e dois alunos sejam exatamente iguais, cada um deles ganhará um brinde.

**APÊNDICE H - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO DAS OFICINAS DIDÁTICAS
ENTREGUES ÀS/AOS ALUNOS**

**PROJETO “SOB A LUZ DE LAMPIÕES: CURRÍCULOS E
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO SERTÃO DE PERNAMBUCO”**

CERTIFICADO

CERTIFICO que _____, aluno
do 2º ano da escola METHODIO DE GODOY LIMA participou da Oficina
“**Juventude, Cangaço e Sertão**”, realizada naquela escola, na data de 06 de
novembro de 2019, ao longo de 02 horas de atividades.

Serra Talhada, 25 de novembro de 2019

Prof. Gilberto Moreira

Doutorando em Educação pela UFPE / PPGEduc

Bolsista CNPq Brasil

ANEXO A - PANFLETO DA FESTA LITERÁRIA DE SERRA TALHADA

Panfleto de divulgação da Festa Literária de Serra Talhada – FLIST, organizada pela Fundação Cultural Cabras de Lampião:

(frente:)



(verso:)

ANEXO B - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA PEÇA “O MASSACRE DE ANGICO”

Imagem do cartaz de divulgação da peça teatral *O massacre de Angico – A morte de Lampião*, promovida pela Fundação Cultural Cabras de Lampião de Serra Talhada:



Programação de apresentações artísticas durante o período de encenação da peça *O massacre de Angico – a morte de Lampião*:

O MASSACRE DE ANGICO A MORTE DE LAMPIÃO

PROGRAMAÇÃO MUSICAL DA TEMPORADA ESTAÇÃO DO FORRÓ

Dia 24.07 – Quarta feira

19 h – Grupo de TrupeCando.

22 h: Marquinhos do Acordeom.

Dia 25.07 – Quinta feira

19 h: Elis Almeida / Show Sertão: Vida, Solo e Flor.

22 h: Banda Doppamina.

Dia 26.07 – Sexta feira

19 h – Naldinho Carvalho e o Forró Tição de Fogo.

22 h: Assisão.

Dia 27.07 – Sábado

19 h – Arnor de Lima.

22 h – As Severinas.

Dia 28.07 – Domingo

19 h– Eronildes Nogueira e seu Forrozão.

22 h: Coco Raízes de Arcoverde (Projeto MESTRES GRIÔS – Xaxado Coco Trupé).

Incentivo



Apoio



ANEXO C - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO XIV ENCONTRO NORDESTINO DE XAXADO

Imagem do cartaz de divulgação do *XIV Encontro Nordestino de Xaxado* promovido pela Fundação Cultural Cabras de Lampião

