



**ANAIS DO III SEMINÁRIO
PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

TEXTOS COMPLETOS

ISBN: 978-85-8227-136-0

**Local de Realização: Universidade Estadual do
Maranhão
Auditório do Curso de História – Centro Histórico**

Dias 16 e 17 de novembro de 2017

Sumário

EDUCATIO E CIVIS ROMANUS: EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO NA REPÚBLICA ROMANA <i>Amanda Cristina Amorim Silva Neves</i>	4
A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL LULIANA PARA O SÉCULO XIII <i>Natasha Nickolly Alhadef Sampaio Mateus</i>	15
O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO FONTE DE PESQUISA PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS <i>Diego Fernando Silva Rabelo</i>	26
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DE ALCÂNTARA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. <i>Adriana Monteiro da Silva</i>	35
A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA EGRESSOS DA UEMA <i>Gustavo Barra</i>	50
A CONSTRUÇÃO NACIONAL MOÇAMBICANA NO PÓS-INDEPENDÊNCIA: A EDUCAÇÃO FORMAL COMO VETOR DE SURGIMENTO DO “HOMEM NOVO” (1975-1983) <i>Jeferson Gonçalves Mota</i>	62
DIVINO CACURIÁ DE DONA TETÉ: LABORARTE COMO ESPAÇO DE (RE)SIGNIFICAÇÃO E POPULARIZAÇÃO DO CACURIÁ MARANHENSE. <i>Laiana Lindozo Barros Cutrim</i>	72
DIVINO CACURIÁ DE DONA TETÉ: LABORARTE COMO ESPAÇO DE (RE)SIGNIFICAÇÃO E POPULARIZAÇÃO DO CACURIÁ MARANHENSE. <i>Laiana Lindozo Barros Cutrim</i>	84
NA ESCOLA COM OS ENCANTADOS: RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E COTIDIANO ESCOLAR DO MARANHÃO <i>Reinilda de Oliveira Santos</i>	97
SUCESSÕES PARA O EXECUTIVO ESTADUAL NO MARANHÃO (1965 A 1982): ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA. <i>Drielle Souza Bittencourt</i>	115
O ENSINO DE ÁFRICA: DISCUTINDO ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO E APLICABILIDADE <i>Cirila Regina Ferreira Serra</i>	129
A BALAIADA NA SALA DE AULA: ENSINO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAL PARADIDÁTICO <i>Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus</i>	140

GOVERNO JOÃO GOULART E IMPRENSA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO MARANHÃO.

Manoel Afonso Ferreira Cunha 156

A RELAÇÃO TERREIRO ESCOLA: DISCUTINDO INTOLERÂNCIA NA PRÁTICA ESCOLAR E DINAMISMO NOS TERREIROS NO BAIRRO SÃO BENEDITO EM CURURUPU-MA

Jêibel Márcio Pires Carvalho168

INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BREVE ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA E O ENSINO ESCOLAR

Edilene Pereira Vale178

INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BREVE ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA E O ENSINO ESCOLAR

Edilene Pereira Vale194

O ABRAÇO DA SERPENTE: O CINEMA COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.

Renata Carvalho Silva204

NEOLIBERALISMO: A AGENDA DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL

Werbeth Serejo Belo215

ABERTURA POLÍTICA NO BRASIL: A LEI DE ANISTIA EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES

Leonardo Leal Chaves228

HISTORICIZANDO O PROJETO NAZISTA RUMO AO PODER

Priscilla Piccolo Neves244

A MENINA NEGRA QUE VI DE PERTO: A ESTÉTICA DOS CABELOS CRESPOS E RESISTÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Tereza Cristiny Morais Nogueira261

EDUCATIO E CIVIS ROMANUS: EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO NA REPÚBLICA ROMANA

Amanda Cristina Amorim Silva Neves

O trabalho aqui apresentado é parte de uma pesquisa e terá como resultado uma dissertação de mestrado. Trata-se de um estudo acerca da perspectiva educacional romana no período da República (509 a 27 a. C), levando em consideração dois modelos educacionais que nos chamaram atenção, para entender a busca pelo cidadão ideal na Roma Republicana. Partindo desse ponto tentaremos entender como a educação e a escola são instrumentos para implementar projetos políticos, sejam eles tradicionalistas ou não, objetivando a formação de modelos de cidadão ideal.

A princípio, no período monárquico a educação romana não tinha nenhuma espécie de organização e nem se destacava na antiguidade, pois não era institucionalizada não existia nem uma intervenção estatal só a partir do período republicano se nota a necessidade e as melhorias desse contexto. O início da república trouxe um novo cenário para Roma. Com o crescimento do comércio, a sociedade passa a compartilhar desse desenvolvimento nesta medida, se torna mais exigente em diversos aspectos, incluindo a educação. Em meados do século IV a.C. surgem as primeiras escolas "particulares"² que não se dedicavam a discussões filosóficas ou literárias mas sim promoviam um ensino mais "formal", sistemático, e se fossem pensar na filosofia a atenção geralmente era voltada para a moral e a ética, tudo aquilo o que, para esta sociedade, influencia na formação do cidadão esperado.

A República havia conservado para eles, o seu prestígio, porque, vivendo longe dos grandes centros, viam menos as suas fraquezas, e lembravam-se sempre de suas glórias passadas." (BOISSIER, 1945, p.23)

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN/UEMA).

² A educação em Roma era feita em centros de ensino de caráter particular, pois o estado não intervinha nessa categoria até o período da república. E essas escolas eram destinadas a famílias menos abastadas que não conseguiam pagar por uma educação em casa. Geralmente essa educação era feita por pessoas que já tinham sido escravos ou soldados e até mesmo pessoas que tinham perdido suas terras e cobravam uma quantia menor que os professores que iam a casa ensinar. Geralmente esses estabelecimentos ficam localizados no Foro, em meio ao barulho do comércio e péssimas instalações. O professor pautava sua educação na transmissão do texto da Lei das Doze Tábuas.

O termo *educatio* é pode ser traduzido pelo que chamamos de educação, no sentido de que, para os romanos, *educatio* era o exercício de tornar a criança pronta para viver na sociedade. Ao longo do tempo foram sendo anexados outros termos à noção à *educatio*, distinguindo a educação feita em casa, daquela feita na escola, sendo os termos: *educativo et disciplina*³ e *educativo puerilis*⁴. É importante destacar das sociedades da antiguidade, a romana talvez tenha sido aquela que tenha feito uso de forma mais intensa e sistemática, de uma memória de grandiosidade no sentido de educar e fornecer modelos identitários do que seria o cidadão ideal.

Fazendo uma comparação entre a educação grega e a romana, percebemos o quanto os modelos de inspiração mudam. Enquanto os gregos tinham deuses de certa forma inatingíveis e que dificilmente são passíveis de serem “imitados”, os heróis que Roma destaca e pretende que os meninos imitem são os soldados, os agricultores, os estadistas, ou seja, os grandes nomes da sociedade, os que tinham participação na república romana. Sendo assim uma educação com um objetivo bem claro e prático o de aprender algo que inevitavelmente o menino iria desempenhar quando adulto.

O jovem irá ser ensinado, mas também será treinado em seu aspecto físico para ser um bom soldado. Passará pelo desenvolvimento por meio de exercícios físicos diários para desenvolver sua capacidade de combate, tendo em vista que o povo romano tem um caráter militar bem desenvolvido. Desta forma, podemos conceber o processo educacional romano é como tendo, em larga escala, uma faceta muito mais voltada para o desenvolvimento moral e físico e muito menos intelectual.

Pra começar é importante destacar como a educação em Roma é baseada em questões práticas e, durante República (509 a 27 a. C.), não foram realizadas muitas políticas para educação nos primeiros anos da república, pois cabia à família realizar essa função e estavam sempre buscando formar modelos que imitassem os mais velhos. Os primeiros a educarem as crianças são os *pater familias*⁵, sendo esta prática determinada pelo estado através de lei. O foco, portanto, era construir a compreensão e o respeito às práticas tradicionais, o que em Roma se traduz no *mores maiorum*⁶.

³ Em uma tradução aproximada seria “Educação e Formação”.

⁴ Em uma tradução aproximada seria “Crianças em Treinamento”.

⁵ Em uma tradução aproximada seria “O mais alto cargo na família” ou “Chefe de Família” e também literalmente “Pai de Família”.

⁶ Em uma tradição aproximada seria “Costume dos Ancestrais”

O projeto educacional romano é, portanto, uma construção regida pela prática, no sentido de uma educação que tem um objetivo e toda sua construção é pautada em alcançar esse objetivo assim como parece ser toda a vida desse povo, sempre buscando sobreviver de forma pensada em suas ações e com utilidade para a vida. Nesse caso, as vidas dos jovens estariam destinadas desde seu nascimento, a serviço de Roma e do quadro social ali existente. Se fosse um soldado assim que saísse das etapas educacionais ele continuava aprendendo e sempre buscando se espelhar, venerar e respeitar os mais antigos.

A EDUCAÇÃO NA ROMA REPUBLICANA

O modelo educacional romano se inicia pelas mãos da mãe, depois escravos, amas e só com sete anos de idade, essa educação era colocada especificamente nas mãos do pai, sendo que algumas meninas continuavam sob orientação da mãe, porque participariam dos trabalhos da casa. As crianças mais abastadas aprendiam a ler, a escrever, calcular e, principalmente, o conteúdo das leis das Doze Tábuas⁷ que devia ser seguida pelos romanos, e seu conhecimento era absolutamente necessário para a formação de um cidadão romano.

O modelo de cidadão ideal romano consistia em três pilares, sendo o primeiro a *pietas* que é traduzido como piedade para com os deuses, com a família e respeito aos vencidos (*humanitas ou magnanimitas*), o segundo seria a *fides* que pode ser traduzido como lealdade às questões políticas e militares, como também em relações particulares em que exista amizade ou firmamento de palavra, e por último temos a *gravitas* que se traduz como dignidade e essa dignidade diz respeito a capacidade que cada um tem de enfrentar e resolver problemas. Essas virtudes levariam o cidadão a ocupar um cargo no exército e um espaço na República. (FONTAN, 1957)

A caracterização do romano ideal consiste, portanto, na *vir bonus*⁸ que remetem ao caráter propriamente dito do romano. A formação das escolas romanas carregava uma condição extremamente política em suas prerrogativas, sempre objetivando um cidadão

⁷ *Lex Duodecim Tabularum* ou *Duodecim Tabulae*, traduzindo A Lei das Doze Tábuas é um código civil ou legislação que dá fundo ao nascimento do direito em Roma. A base da constituição da República de Roma está nela descrita, assim como o *Mos Maiorum* que seriam os mecanismos de conduta para conviver em sociedade. Alguns originais foram se perdendo ao longo do tempo, porém muito ainda conseguiu ser reconstituído por historiadores.

⁸ Em uma tradução aproximada seria o homem do bem que sabe falar e é honesto, aliando as duas coisas com perfeição.

preocupado com sua missão de salvaguardar tudo que representasse seu povo e preservasse seu legado. Esse tradicionalismo que permeia a educação é discutido por Hannah Arendt em sua obra “A Condição Humana” quando descreve que o mundo precisa de proteção para não ser destruído pelo novo que cada geração traz. (ARENDR, 1977)

Muitos historiadores alegam que esse seria o fator para o que se entende como atraso na educação de Roma que não rompia com as memórias tornadas tradição pela cultura romana. A tentativa de se manter distante de influências de outros povos respondia ao fato dos romanos buscarem sempre querer manter suas tradições e ser um povo que honrava o que acreditavam ser o “ser romano”. E essa romanidade era ameaçada pelo contato com povos de outros territórios e culturas, principalmente os gregos, que os romanos tradicionalistas julgavam como ineficientes apreciarem mais a racionalidade do que a ação prática.

Na tentativa de compreender o modelo de cidadão ideal na república e, principalmente, destacar como o momento político vai afetar o discurso do período, buscamos entender essas perspectivas a partir das obras de Marcus Porcius Cato⁹ e Marco Túlio Cícero¹⁰ que são expoentes no que se refere aos projetos educacionais da República. Cato primeiro possui uma faceta extremamente tradicionalista, que busca salvaguardar as tradições e costumes. Cícero, no entanto, busca romper com certos conceitos tradicionalistas e estabelecer uma inspiração frutífera do helenismo, haja vista que ele ser grande admirador da cultura helênica. Ele também propõe um modelo ideal, porém este modelo é construído a partir da interação com outras culturas, diferente de Catão.

O contexto republicano onde viveu Catão remonta a um momento de plena expansão de Roma, onde os conflitos estão bastante perceptivos pois a forma de dominação desse período é bem mais intensa no sentido de combates e violência, os costumes de outros povos não eram aceitos e permitidos pela maioria dos cônsules,

⁹ Nascido em Túsculo em 234 a.C., foi um político e escritor romano que deixou seu nome na história por sempre defender as antigas tradições romanas que ele dizia que estavam sendo ameaças pela proximidade ao mundo grego. Conhecido também por Catão, O velho, O censor e o sábio. Escreveu várias obras, com destaque para Orígenes que conta a origem do povo romano e o compêndio onde ele escreveu sobre julgamentos morais.

¹⁰ Nascido em Arpino em 106 a.C. fora um dos grandes oradores, pensadores políticos e pedagogos de Roma. Teve muita influência na língua latina e europeias, sendo seus pensamentos dentro da perspectiva do *humanitas* influenciador direto do Renascimento. Sua carreira política foi de destaque, sempre aparecendo em eventos decisivos para o futuro da Roma republicana.

sendo Catão um exemplo de consul que ia de encontro a toda e qualquer novidade que viesse de povos estrangeiros, inclusive expulsando do senado membros que de alguma forma lidassem de forma diferente com essa condição.

Ao nos depararmos com a historiografia produzida acerca da educação romana republicana observamos que ela passa por dois momentos muito sintomáticos no que se refere aos seus elementos constituintes. Na primeira metade da República o projeto educacional está pautado em negar tudo o que é novo ou que modifica, de alguma forma, a tradição, a memória e os costumes que a sociedade possui. Para a segunda metade da República, este quadro se modifica e é possível entender que a educação passa a ser vista como de inspiração helênica, muito mais suscetível a fazer uso dessas interações, inclusive buscando formar as crianças como os gregos faziam.

A educação em Roma tem como objetivo o que Veyne descreve como temperar o caráter para resistir às mudanças que podem surgir quando os jovens atingissem a idade adulta (VEYNE, 2009), como medida para tentar de evitar a decadência que o mundo está oferecendo ao povo romano. Entendemos, portanto, que o sistema educacional romano se baseava em cultivar valores e as tradições perpassando o fator dessa sociedade que era essencialmente agrícola e de certa forma atrasada.

A educação, que era finalizada por volta dos 17 anos de idade, se findava através de uma cerimônia onde havia a troca das túnicas, pois estas representavam as etapas da vida, sendo trocado a que fora usada na fase da adolescência, com franja colorida, chamada de *toga pretexta* por uma da cor branca que se chamava *toga civilis*. O jovem se apresentaria no Foro¹¹ e seria reconhecido como um cidadão que está pronto para a vida em sociedade.

A partir daí, contudo, o jovem ainda não é desligado de seus deveres com a educação, pois ainda precisa ficar um ano com sua atenção voltada para o *tirocinium fori*, o que seria uma aprendizagem sobre a vida em sociedade. Essa função geralmente era exercida por um ancião em que a família confiasse e que tinha notoriedade na vida pública. Só depois dessa etapa esse jovem poderia entrar de fato para o exército ou exercer alguma outra função para a qual estivesse sendo preparado.

¹¹ Localiza-se no centro de Roma, cercado de construções públicas de grandes valores históricos, algumas já estão em ruínas. Mas foi o principal ponto comercial, político e social de Roma, sendo palco de discursos, processos criminais, lutas entre gladiadores, assuntos do comércio e ponto de encontro. Tendo estatuas e monumentos das grandes personalidades da história de Roma. Podemos dizer que este seria o coração do território romano antigo. Sendo hoje um grande conjunto de ruínas que dá vazão a inúmeras pesquisas e escavações para arqueologia e ponto turístico.

Para Durkheim a educação é uma atividade exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social. A educação, portanto, tem por função desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial que a criança, particularmente se destina. (DURKHEIM, 1978)

A educação romana sempre fora delegada à família, inclusive após a abertura das escolas romanas. A sociedade que tinha como característica a praticidade não se preocupava muito com o que as crianças iriam aprender, no sentido de deixar de lado matérias que refletissem os aspectos humanos, isso muda com o tempo e as influências. Observaremos mais a frente essa mudança de forma notória nos objetivos educacionais de Catão e Cícero que ainda que conduzam para um modelo ideal, estes idealizam modelos diferentes.

Henri-Irénée Marrou descreve que a educação no território romano prioriza o conhecimento prático e ético. E a educação antiga romana se preocupou prioritariamente com a moral, o fortalecimento do esquema valorativo, ou seja, uma forma de viver que seria a certa, sempre em favor da família, da cidade e regulada por bases morais que foram descritas ao longo do trabalho. (MARROU, 1971)

ENTRE CATÃO E CÍCERO

Marco Pórcio Catão ou Catão, O velho não foi um pedagogo, tampouco um professor das escolas romanas. Porém, foi responsável por muito do que entendemos como educação tradicionalista em Roma. Catão pode ser considerado um dos grandes modelos de tentativa de conservação do que seria o “ser romano” e toda carga que isso traz. Catão dava imensa importância para a construção do caráter e lutou contra a influência dos gregos e teve sua perspectiva pedagógica reproduzida por muito tempo como aponta Gadotti (2006).

Catão que foi do exército e também exerceu inúmeros cargos políticos era extremamente apegado aos valores que ele acreditava serem puramente romanos, promovendo e insuflando conflitos com cidades que de alguma forma ameaçassem o sucesso romano, tal como Cartago. Os seus ataques a essa cidade ficaram conhecidos já que ele sempre terminava seus discursos esbravejando a mesma frase: “*Carthaginiem*

esse delendam”¹². Catão ainda lutou contra as interferências gregas na sociedade de Roma, afirmando que assim que os romanos tivessem acesso às produções textuais gregas a cidade iria então se corromper.

Tendo em vista essa sua condição de homem tradicionalista, que busca salvaguardar tudo que é romano, ele acabava por não dar nenhuma atenção a literatura por exemplo. A educação que ele apoiava que fosse construída teria como base fundamentos de guerra, leis, oratória, agricultura e a medicina em especial, pois se esta ciência viesse de estrangeiros iria matar o povo romano. Catão se destaca também por ser descrito na historiografia como o precursor e primeiro orador de Roma, tendo publicado seus discursos em sua totalidade.

Um exemplo de sua preocupação com a educação em Roma é que ao educar seu filho, Marco, ele fez uso de seus ideais de pedagogia, dando destaque sempre pra um modelo de educação arcaica, sendo o próprio Catão o mestre do seu filho. A historiografia diz, ainda, que ele teria escrito uma obra pra regular sua prática de ensino e essa obra seria intitulada “Preceitos para meu filho”. No fim da sua vida Catão se jogou vencido pela influencia grega em Roma.

Já o grande orador Marco Túlio Cícero representava o que entendemos como a nova perspectiva do romano, o novo espírito e condição de um povo que era extremamente expansionista e, sobretudo, buscava novas formas de dominar as culturas e que trouxessem maiores resultados. Na contramão da perspectiva de Catão, Cícero buscava ser um helenista em Roma, pois tinha paixão por todo e qualquer aspecto da cultura grega.

Seus escritos têm influencia principalmente de Platão, tendo Cícero, inclusive, usado os mesmo nomes das obras do pensador. Ele buscava desenvolver a natureza de cada individuo, pensando a educação como formadora de profissionais, mas também de homens. O que não deixava de ser um modelo de cidadão ideal, mas tinha características diferenciadas. O uso do termo “*humanitas*” usado por Cicero descreve o que ele buscava em Roma, que se traduzia na “*paideia*” grega. Mas em alguma proporção ele ainda guarda a noção de preservar costumes e, principalmente, a sabedoria da população mais velha, notamos isso em um dos seus discursos de sentença:

¹² Em uma tradução aproximada quer dizer “Cartago deve ser destruída”

“Os antigos costumes possuem o poder de Roma e sua força” (tradução nossa) (ENNIO, 1957, p.500)¹³

Porém, mesmo com alguns conceitos que podem o colocar na condição de tradicionalista, notamos que Cícero se encontra em um momento onde a influência grega se tornou efetiva e, para ele, sem macular as virtudes de Roma. Sendo o pensador um exemplo do que podemos chamar de harmonia entre o “novo” e o “velho” incorporado através de expressões como: *gravitas et lepos* e *gravitas cum comitate*¹⁴.

O nascimento do direito romano também tem total relação este novo modelo de cidadão ideal, apresentado e proposto por Cícero. O prisma idealizado pelos pensadores era de um cidadão que exercesse a justiça, que buscasse sempre cumprir as leis ou o *leges et instituta maiorum*¹⁵ que inclusive dá destaque dentro da sociedade, no sentido que o cidadão que caminhasse nessas condições seria motivo de destaque dentro dos grupos sociais, culturais, familiares e até mesmo políticos.

Outra característica que toma força através de Cícero e tem alcance até hoje é o que chamamos de *humanitas*, que corresponde a esse novo momento da educação onde, inspirada na Paidéia Grega, traz novas perspectivas à educação. Fazendo esta pensar em coisas como cultura, espírito e a humanidade propriamente dita e o que corresponde ao ser humano, sendo essa fase da educação romana explicada através de uma espécie de hibridismo com a cultura helenística.

PENSANDO AS DIFERENÇAS ENTRE OS MODELOS EDUCACIONAIS ROMANOS

Como objetos da dissertação de mestrado iniciaram as perspectivas e discussões sobre as diferenças e similitudes entre os dois modelos de educação apresentados por Catão e Cícero. Ao longo do trabalho destacamos duas correntes específicas dentro da educação romana referente à República, pois entendemos estes como expoentes que nos fornecem características o suficiente para estabelecermos uma análise comparada de como fatores externos à educação propriamente dita irão influenciar o modo com esta será desenvolvida com os jovens romanos.

¹³ Las costumbres antiguas sostienen el poder de Roma y su fuerza (ENNIO, 1957, p.500)

¹⁵ Em uma tradução aproximada seria sempre buscar os cumprimento das leis, guardar os costumes para ser um bom cidadão .

Pensando esses dois modelos base da educação romana, tanto de Catão quanto de Cícero percebemos como a construção de um cidadão ideal sempre permeou o objetivo das escolas romanas e do que estas buscavam. A partir das transformações que Roma passou e provocou ao longo do período Republicano com as guerras de expansão, fica evidente as diferenças entre as duas perspectivas educacionais .

Desta forma, penso que o debate sobre essas mudanças se configura em algo diretamente relacionado ao processo expansionista do território romano, pois percebemos que os primeiros anos da república são cenário de cônsules e generais extremamente receosos de qualquer intervenção de povos estrangeiros e isso afeta diretamente a concepção de educação e na República tardia onde a dominação se dá de forma mais flexível e era suscetível a aceitar costumes e tradições dos povos dos territórios dominados.

Por exemplo, Catão representa muito bem a característica de salvaguardar as particularidades romanas, uma certa identidade que ele associava a uma não intervenção de costumes estrangeiros, inclusive expulsando membros do senado que promovessem algum tipo de intervenção que envolvesse ideias ou mentalidades que não fossem oriundas do povo de Roma. Já Cícero busca influenciar a sociedade, a educação e o senado com sua ambição em ser um helenista ou o mais próximo disso, ou seja, indo de encontro a toda e qualquer barreira antes construída para evitar o contato ou a imersão em valores e costumes gregos.

Portanto, o que notamos na educação romana é que o modelo de cidadão ideal que é representando aqui por esses dois nomes extremamente significativos na história de Roma, Catão e Cícero, nos fazem refletir acerca do contexto político e cultural e como este tem influencia direta no formato de cidadão buscado na educação desenvolvida na república. E é importante destacar que apesar de Roma ter conquistado tantos territórios e submetido tantas culturas, ela não saiu ileso desse contato com os estrangeiros. Os romanos mudam, mas, Roma também muda profundamente, pois a educação vai formar novas elites que irão se ligar a esse império que está em formação, mas também irão se ligar ao mundo exterior além dos muros romanos, trazendo um caldeirão de costumes e tradições que inevitavelmente irão refletir na educação e os modelos que estas buscavam.

Referências Bibliográficas

- Alfody, G. **A História social de Roma**. Lisboa: Presença, 1989.
- Arendt, H. **A Condição humana**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- Bloch, R. & Cousin, J. (org) **Roma e seu destino**. Lisboa: Cosmos, 1964.
- Bonner, S. **La educación en la antigua Roma**. Barcelona: Herder, 1984.
- Boissier, G. **Cícero e seus amigos. Estudo sobre a sociedade romano no tempo de César**. Lisboa: Quetzl, 1945.
- Catão. **De l'agriculture**. Paris, Belles Lettres, 1975.
- Cícero, M. T. **Dos Deveres**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- Cícero, M. T. **Da Republica**. Disponível em: <http://www.filosofianreapucarana.pbworks.com>
- Durkheim. É. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978
- Ennio. "Anales". In: Antonio Fontán. **Artes ad humanitatem. Ideales del hombre y de la cultura em tempos de Cicerón**. Pamplona: Publicaciones del Estudio General de Navarra, 1957.
- Fontán. A. **Artes ad humanitatem. Ideales del hombre y de la cultura em tempos de Cicerón**. Pamplona: Publicaciones del Estudio General de Navarra, 1957.
- Gadotti, M. **História das Ideias Pedagógicas**, 8. Ed. São Paulo: Ática, 2011.
- Guillén, J. **Urbs Roma: la vida privada en Roma**. Salamanca: Sígueme, 1977.
- Gal, R. (1979) - **A Educação nas Civilizações Antigas, Antepassadas do Mundo Ocidental, A Educação Romana**, in *História da Educação*, Lisboa: Editora Veja, pág. 40-44.
- Giardina, A. **O Homem Romano**. Lisboa, Portugal: Editora Presença, 1992.
- Giles, T.R. (1987) - **A tradição de Roma: a formação do cidadão**, in *História da Educação*, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, pp. 31-43.
- Grimal, P. – **A civilização Romana**. Trad. Isabel St. Aubyn. Lisboa: Edições 70, 2009.
- Grimal, P. **A vida em Roma na Antiguidade**. Trad. Victor Jabouille; João Lourenço; Maria Pimentel. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Manacorda, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- Marrou, H. **História da educação na antiguidade**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

Veyne, P. A Sociedade Romana. Lisboa: Edições 70, 1990. _____. “Humanitas: Romanos e não Romanos”. In: GIARDINA, A. O homem Romano: Lisboa, Portugal: Presença, 1992. p. 283 – 302.

Vieira, M. R. **Educação na Roma antiga**. Calópe. Presença clássica, Rio de Janeiro UFRJ, jul./dez., 1984, vol. 1, p. 103-109.

Wilkins, A. S. – **Roman Education**. London: Cambridge University Press, 1914.

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL LULIANA PARA O SÉCULO XIII

Natasha Nickolly Alhadef Sampaio Mateus¹

O homem é única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, trato) a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo (...) o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz (KANT, 1999, p.17).

Neste texto, para uma melhor compreensão sobre o projeto pedagógico luliano, faremos uma análise sobre o conceito de educação na perspectiva de Santo Agostinho, referência da Antiguidade e para projeto de Educação na Idade Média. Iremos nos concentrar em como a educação deveria ser transmitida e incutida para uma melhor formação do ser, e esse processo se dava com a aquisição dos valores cristãos, na formação da conduta e moral.

A fonte *Doutrina para Crianças* é um livro considerado como um resumo do pensamento luliano, pois o mesmo registra seu ideal de educação, ou seja, como a formação humana deveria passar por estágios gradativos, e sobretudo o entendimento sobre Deus, já que este era o responsável por todo conhecimento que seria necessário para homem andar em retidão. Aqueles que batalhassem até fim por uma vida em santidade receberiam a glória eterna.

“Na verdade, quanta diversidade no modo de viver ocorre entre os homens! Entre eles não pode acontecer uma uniformidade de vida a não ser na medida em que ajam segundo os mesmos princípios” (KANT, 1999, p.19). Quantas verdades podemos extrair do pensamento kantiano. Para nós, seres participantes da sociedade, crescemos em ambientes distintos uns dos outros. Muitas vezes buscamos um padrão de comportamento ou uma uniformidade de princípios. Seria isso possível? Com a diversidade cotidiana, poderíamos afirmar que não. O comportamento humano é fruto do resultado de fatores exteriores e interiores no processo da formação do ser.

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação História, Ensino e Narrativas (PPGHEN) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Desenvolve o projeto de mestrado intitulado “educação infantil e o cristianismo na formação do ser humano ideal: *a doutrina para crianças de ramon Llull*”, sob a coordenação da Prof. Dr^a Adriana Zierer. A pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Membro do Núcleo de Estudos Mnemosyne.

Pensar a educação medieval, é quase como pensar a preparação para morte. Isso pode parecer muito estranho, já que a cultura ocidental se atemoriza diante da morte, mas a intenção no medievo era esta, educar para salvar, educar para morrer quase em “perfeição”. No capítulo quatro discutiremos como o a representação da Inferno e Paraíso, ditava o comportamento aqui em baixo, ou seja, como a educação tentava preparar o indivíduo para alcançar um bom lugar no Além. Sabemos que pensar a educação nesse período histórico é pensar a religiosidade, a Igreja e as transformações sociais que estavam acontecendo, sobretudo, durante os séculos XIII.

A orientação dessa civilização deu-se sob a influência de outras culturas. É importante ressaltar que na História não há rupturas absolutas. Nesse sentido que a Idade Média não despreza o legado cultural, não abre mão dos clássicos, não enjeita o conhecimento, embora, claro, muitas adaptações fossem necessárias, principalmente nas questões centrais relacionadas ao Cristianismo, que chega até os nossos dias. Sobre o aprendizado nos mosteiros

Estudavam-se as sete artes liberais, segundo a orientação dada por Santo Agostinho no *De Doctrina Christiana*, e aplicavam-se os estudantes de modo intenso à leitura e à meditação da Sagrada Escritura, de acordo com as prescrições unânimes das Regras, como a de São Bento, Sto. Isidoro e São Frutuoso. Para a iniciação gramatical tomavam-se os salmos como texto de leitura. Aliás, o ensino estava dirigido para o seu conhecimento, assim como ao de toda a Bíblia. (NUNES, 1979, p. 99)

A educação medieval seguiu a orientação pedagógica, ou seja, um plano traçado por Santo Agostinho na sua obra *Doutrina Cristã* que serviu de norte para os estudos dos intelectuais cristãos e para as escolas. Santo Agostinho destacava as Sagradas Escrituras como o centro da Aprendizagem. Até o início do século XIII, o currículo praticamente não foi alterado, apenas houve acréscimo das disciplinas filosóficas e científicas (NUNES, 1979).

Falar sobre a Doutrina cristã, é destacar que serviu

[...] de roteiro para os estudos dos intelectuais cristãos e de ideário e programa para as escolas. De acordo com o Mestre de Hipona, o centro da aprendizagem é a Sagrada Escritura e para ela se volta todo o interesse que possam merecer as artes liberais, as línguas e as ciências, enquanto o termo filosofia se conserva para designar principalmente a concepção cristã da vida na acepção consagrada pelos Santos Padres e adotada pelos autores monásticos A obra de Santo Agostinho agigantou-se no legado antigo e as suas diretivas

filosóficas e educacionais imperaram soberanas até ao século XIII (NUNES, 1979, p.69)

Agostinho teve um ideário pedagógico, e recebeu grande notoriedade por ter sido considerado um educador de excelência, que considerou a educação como uma caminhada exaustiva em busca da purificação e intelectualidade, ou seja, levava o aluno gradualmente a se identificar com a sabedoria, a bondade, a tudo aquilo que remetia a Deus, que era considerado como a fonte da bondade.

Assim, a expressão educação era entendida estando associada à sua raiz etimológica latina: *educe*, “fazer sair”. Como o conhecimento já existia inato no indivíduo, restava responder à seguinte pergunta: de que modo o estudante era conduzido da ignorância ao saber? Como o aluno aprendia? Essa era a questão básica dos educadores medievais. **Preocupados com a forma da aquisição, os pedagogos de então tiveram uma importante consciência: cabia ao professor “acender uma centelha” no estudante e usar seu ofício para formar e não asfixiar o espírito de seus alunos (COSTA, 2002, p. 19, grifo nosso).**

Para Agostinho, Deus era a única fonte de iluminação, assim o professor não tinha capacidade para ensinar nada, apenas exercia uma função de despertar nos alunos a busca pelo conhecimento (MELO, 2002, p. 65). Era necessário o aluno ser conduzido da ignorância ao saber. Assim o professor acendia uma centelha no aluno para o despertar para o conhecimento. Santo Agostinho concebeu a educação como:

Um processo mediante o qual para ‘homem exterior’, material, mutável e mortal ia cedendo espaço para o ‘homem interior’, espiritual, imutável e imortal. Esta transformação se dava à medida que o homem se aproximava e se familiarizava com Cristo: a Verdade, a Palavra de Deus que se fez homem. Por este motivo, o aluno não chegava a verdade através das palavras do professor, mas pela contemplação feita pelo ‘olho’ da mente, ao captar as coisas da verdade essencial, possibilitadas por Deus (MELO, 2002, p. 69).

Na concepção agostiniana, só existia um único Mestre, Deus. O professor era apenas aquele que despertava no aluno a vontade de conhecer. A educação seria uma busca por respostas ao drama humano e à inquietação do coração do homem, que necessitava de respostas para sua efêmera vida. Ele destaca que o homem possui tanto um corpo como uma alma e está deveria ser uma “substância dotada de razão, apta a reger um corpo” (AGOSTINHO, 1997, p. 67). Por isso a necessidade do debate sobre a Alma humana receber aquilo que fosse de melhor, ser nutrida de coisas boas, para que o corpo fosse controlado, ou seja, regesse o corpo.

Para Ramon Llull a educação é um instrumento básico para se chegar ao conhecimento, à sabedoria. Os medievais refletiam muito sobre aspectos como a felicidade, o bem, o Além. Na Idade Média, a educação era vista como um instrumento para se alcançar a Sabedoria, que conseqüentemente, levaria o homem à Felicidade, um bem desejado por si mesmo e mais perfeito que todos os outros bens. (COSTA, 2003, p. 99). Os manuais pedagógicos são uma síntese de como se comportar, por exemplo, o manual de Dhuoda também tinha uma preocupação com a educação do filho, no que diz respeito à educação cristã²

O padrão de Ramon Llull era Jesus Cristo, ou seja, era o exemplo de perfeição, no qual os homens deveriam se espelhar, já que muitos tinham se desviado da primeira intenção (Amar e servir a Jesus Cristo), e os olhos que deveriam olhar para contemplar as coisas espirituais, olhavam para as materiais (COSTA, 2006).

O maiorquino é um grande crítico do seu tempo, e a obra Doutrina é considerada uma síntese do pensamento luliano, além de ser um livro fundamental para a compreensão do século XIII, em se tratando da educação e religiosidade. Essa obra foi escrita por volta dos anos 1274-1276, dedicada ao seu filho Domingos.

Sabemos que a educação medieval não tinha só o objetivo de divulgar o saber científico, mas a proposta ia além. Era um ensino atrelado a uma educação moral, ou seja, não tinha um valor puramente material, mas estava diretamente ligada ao imaginário da época, era a constante preocupação com a Salvação da alma.

Como um bom pai, na obra Doutrina para Crianças Ramon Llull ensina que os pais devem ensinar os seus filhos, mostrando a brevidade da vida, ou seja, como é importante que a criança cresça distante das “obras mundanas”, aprendendo os princípios cristãos.

Doutrina para Crianças está dividida em cem capítulos, divididos em onze partes. Cada uma tratando dos assuntos relacionados a uma educação cristã que são: Dos Treze Artigos, Dos Dez Mandamentos, Dos Sete Sacramentos da Santa Igreja, Dos

² Foi um manual de alto valor, educativo para o seu filho Guilherme, a 30 de novembro de 841, e terminou-o a 2 de fevereiro de 843. O livro compõe-se de 81 capítulos divididos em onze partes. Na primeira parte Dhuoda fala da sublimidade de Deus e do seu amor. Na segunda discorre sobre o mistério da Santíssima Trindade, sobre as virtudes teológicas e a oração. Na terceira expõe a moral social. O Manual de Dhuoda é a obra mais original da pedagogia no período carolíngio e no seu gênero é única na primeira parte da Idade Média. No Manual a fidelidade a Deus, aos pais e ao rei é engrandecida e recomendada e Dhuoda assenta a educação nas profundas convicções religiosas para ajudar o filho a ser um homem de bem e um cristão esclarecido e coerente (NUNES, 1979, p. 230).

Sete Dons que o Espírito Santo dá, Das oito Bem Aventuranças, Dos Sete Gozos de nossa Senhora, Das sete Virtudes que são os Caminhos da Salvação, Dos Sete Pecados Mortais pelos quais o Homem vai a Danação Perdurável, Das três leis, Das Sete Artes.

Para Llull o homem deve ensinar seu filho a amar e servir seu “glorioso Deus”. “É conveniente que o homem mostre a seu filho a forma de cogitar a Glória do Paraíso e as penas infernais [...], pois através de tais meditações, a criança se acostumará a amar e temer a Deus, conforme os bons ensinamentos” (LÚLIO, 2010, p. 03).

Ramon Llull tenta transmitir ao seu filho, e para outros pais, valorizando a educação da criança a cuidados primordiais com a educação, sobretudo, uma educação cristã, que tinha como principal objetivo a salvação. Isso mostra que como pai teve amor, cuidados e carinho para com seu filho, como em qualquer outro tempo histórico.

Não podemos negar a existência de um sentimento “forte” paterno, apresentado por Ramon Llull ao seu filho Domingos. O historiador Ricardo da Costa (2006) classifica como “um ato de amor puro”, ou seja, o amor esteve presente em todos os períodos da humanidade, sendo expressado de formas distintas. A obra *Doutrina para Crianças* vem mostrar a preocupação de um pai para com seu filho, confirmando a preocupação também com as crianças para terem um bom ensinamento e aprenderem a mensagem da fé cristã, conduzindo assim a criança ao caminho da salvação.

De acordo com Llull os homens devem aprender a Amar a Deus usando sua mente racional, para atingirem a glória que não terá fim. Era buscando a sabedoria e aproximação com o Criador que o homem poderia consolidar uma boa educação, voltada para salvação da alma “A educação é acostumar o outro ao hábito mais próprio á obra natural. Pois assim como a natureza segue seu corpo e não se desvia de sua obra, as crianças, no princípio, se acostumam à boa educação ou má” (LLULL, 2012, p. 78). É dessa forma que queremos destacar uma grande contribuição também importante foi de Santo Anselmo que por volta do século XII fala sobre sua percepção sobre a educação,

[...] a melhor educação é aquela que é inculcada na pessoa desde a infância, pois é capaz de moldar a criança para a vida em sociedade. Em uma das cartas escritas por seu discípulo Eadmero, verifica-se este propósito do **mestre Anselmo**. Nela ele comparou o estado da cera com o do espírito da pessoa. Observou o mestre que, quando a cera está muito mole, é impossível moldar qualquer forma nela; o mesmo ocorre com a criança. Quando é recém-nascida ainda não está preparada para aprender. Quando a cera está dura, nenhum artesão consegue modificar seu espírito porque já está moldado de uma dada

maneira. Daí a **necessidade de principiar a educação das crianças assim que elas alcançam certa idade/forma, agindo do mesmo que artífice ao moldar a cera** (OLIVEIRA, 2010, p. 25, grifo nosso).

Há uma formação para cada indivíduo, seja ela formal e informal, proposital ou não. A linguagem, os códigos, as imagens, o meio formam o indivíduo. E isso está totalmente ligado ao onde, quando e como. Já que estamos falando de um período da história quando a religião tinha uma força incontestável, temos que levar em conta todo esse aparato religioso.

Bem entendido para ouvinte de uma lição de Aristóteles que pretenda aí encontrar um apoio para sua consciência ética, tudo isso pressupõe um série de coisas. De início, ele deve ter maturidade suficiente para não exigir dos ensinamentos que recebe mais do que, pela prática e pela educação, o ouvinte já tenha formado um habitudo, que ele mantém nas situações concretas de sua vida e que confirmará e estabilizará cada nova ação (GADAMER, 1990, p. 49).

Como já mencionamos acima, era por volta dos sete anos que a criança já conseguiria absorver algo no seu processo de entendimento. Segundo Ana Oliveira (2006), durante o contexto medieval, os vocábulos mais utilizados para designar a criança era *filho/filha* ou *moço/moça*. As fontes medievais, em sua grande maioria, não trazem informações quanto a idade em específico da criança. Na fonte que estamos analisando não há uma idade específica para Domingos, filho de Llull. Mas segundo Ricardo da Costa (2006) ele tinha em torno de sete anos de idade quando a obra *Doutrina para Crianças* foi escrita.

A principal questão destacada na obra é formação humana no seu estágio inicial, ou seja, como o indivíduo deveria receber as primeiras informações a partir da infância. O modelo de educação proposto pelo filósofo era a educação cristã. E destacamos que Llull instrui seu filho a espelhar-se em Jesus Cristo, que era o modelo de verdadeira sabedoria. O Cristo, considerado o cristão perfeito, sem falhas, sem máculas, deveria ser o melhor modelo que seu filho deveria imitar.

Filho, a alma e o corpo de Jesus Cristo foram simultaneamente ajustados à sua natureza divina. A sua alma e o Seu corpo, simultaneamente, estiveram no ventre de Nossa Senhora, e naquele mesmo ventre em que estava, o corpo de Jesus Cristo teve todos os Seus membros e toda a sua forma. Naquela sabedoria, naquela virtude e naquele poder nos quais Jesus Cristo chegou à perfeita idade, e aquela mesma e aquele mesmo poder e virtude foram *incontinenti* unidos ao Filho de Deus (LLULL, 2010, p. 43).

Jesus Cristo era modelo do que Llull considerava como perfeito, sabedoria e o maior possuidor de todas as virtudes que o homem deveria imitar, “O homem é um ser que apenas se torna o que é e adquire seus modos de se comportar a partir do que ele faz, a partir do “como” de seu agir” (GADAMER, 1990, p. 48). Compreender que o comportamento se dá a partir do que recebe é fundamental para compreender o comportamento do homem medieval. Desse modo, se o mesmo era ensinado que manter um bom comportamento traria a recompensa de ser salvo, naturalmente essa mensagem era introduzida, até que se tornasse um hábito nas ações cotidianas. Por isso, olhar para o Cristo era ter um modelo de como agir e buscar a perfeição. Tudo isso era fundamental que o indivíduo entendesse o mais cedo possível.

Alguns textos dos pedagogos medievais insistiam em atribuir que durante a “*infantia*” havia várias fragilidades, carências. A criança era considerado como um ser ainda em formação, e que nem sempre entenderia logo a mensagem e que “Isidoro de Sevilha tinha contribuído para evidenciar, quem “não sabe ainda falar” ou “articular palavras”, porque, sem “ter ainda desenvolvido os dentes”, lhe faltava “a faculdade da linguagem” (OLIVEIRA, 2006, p. 4).

Para os pedagogos, por sua vez, a *infantia* caracterizava-se por uma genérica falta de maturidade, expressa na incapacidade de elaborar um discurso coerente antes dos cinco anos, mostrando-se, portanto, bastante cépticos sobre o início de um processo pedagógico de aprendizagem antes dessa idade. De facto, mesmo para alguns teólogos, a criança não deveria ser responsabilizada por actos praticados antes dos cinco anos, só devendo ser confessada e admitida à comunhão depois dos seus cinco sentidos corporais se encontrarem devidamente espiritualizados pelo conhecimento do significado simbólico dos cinco elementos associados à eucaristia, ou seja, a carne e o sangue de Cristo que se consubstanciavam no pão, no vinho e na água manipulados durante a missa (OLIVEIRA, 2006, p. 4).

Quem não ouviu uma instrução bíblica que diz: “Ensina a criança no caminho que deve andar para que quando for velho não se desviará dele”? Aqui cabe uma reflexão, que norteia nosso trabalho, já que buscamos refletir esse processo formador imaginário a conquista por um bom lugar no Além. Baschet (2006) destaca que o Além é um lugar onde a justiça divina se realiza, onde a verdade é revelada, enquanto que na terra, a verdade é violada e a justiça ultrajada.

A educação é incutida no ser humano através de um processo formador. E qual é esse processo na concepção de Llull? Ricardo da Costa o artigo intitulado

“Reordenando o conhecimento: a Educação na Idade Média e o conceito e Ciência expresso na obra Doutrina para Crianças (c.1274-1276) de Ramon Llull”, levanta um debate contrapondo a perspectiva de Phillipe Ariès e Le Goff, sobre a infância na Idade Média. Para o autor a fonte Doutrina é um tratado de um pai para um filho, revelando o amor puro, e a preocupação com os cuidados básicos com a criança:

O amor é uma forma muito profunda e especial de afeto, difícil de ser descrito, difícil de ser registrado a não ser nas emoções daqueles que o compartilham. Por isso, a História registra sempre o que se veste, onde se vive, o que se come, mas dificilmente narra como se ama, especialmente a intensidade e a forma do amor. Os tipos de textos consultados pelos historiadores - as Crônicas, por exemplo - estão mais atentos aos acontecimentos importantes, aos personagens e à política. Assim, ofereceram pouco espaço para o mundo infantil, deixando muitas perguntas que não puderam ser respondidas satisfatoriamente. Por exemplo: **como pais e filhos exprimiam seus carinhos, suas incompreensões? De que forma as crianças apreenderam o mundo existente? Como reagiram à escola e aos estudos?** (COSTA, 2002, p. 08, grifo nosso).

Costa (2002, p. 34), ressalta que durante toda a Idade Média, muitas fontes revelam o apego dos pais com as crianças. Destaca que diferente do que muitos pensavam, a educação não visava endurecer o coração, pois nos mosteiros, pensava-se antes que as pessoas iam obrigadas, sofriam castigos, e não eram felizes. Como o mesmo autor de enfatiza “Basta buscar os textos de época que vemos a felicidade dos egressos dos mosteiros pelo fato de terem sido amparados, criados e educados”.

Ramon Llull na obra Doutrina para Crianças, propõe um manual pedagógico como ensinar uma criança, ou seja, qual a base para uma educação cristã, com princípios firmados na bíblia, assim como “Santo Agostinho enuncia um princípio à educação das crianças, a saber, um princípio de ensino a partir de conteúdos cristãos. Para esse autor deveria ensinar as crianças por meio dos nomes que se encontravam nas Escrituras e por meio dos Salmos” (PEINADO, 2009, p. 2). Por isso deveria iniciar a educação desde a infância, pois quando adulto, o caráter já estaria formado.

A educação das crianças era dividida em etapas: primeiro era a etapa materna que compreendia do momento do nascimento até completar sete anos, nessa fase cabia a mãe o cuidado com o corpo da criança nos primeiros dias de vida. Decorrido algum tempo a mãe preparava seu filho para o batismo, momento que a criança é apresentada a sociedade e em que os pais assumiam diante de todos os presentes o compromisso de dar instruções sobre os fundamentos da fé católica (PRIETO apud VIEGAS, 2017, p. 541).

Os cuidados com as crianças e preparo para vida, dava-se a partir do seu nascimento, pois a mãe primeiramente nutria o corpo com os cuidados considerados naturais. Logo depois seria preparada para o batismo, assumindo o compromisso de seguir as regras da Igreja Católica. É nesse sentido que o pai seria responsável para educar essa criança no caminho bom, ensinando a mensagem bíblica

Talvez hoje, para nós homens e mulheres modernos, seja difícil conceber a ideia de atrelar a educação e religião como uma obrigação ao currículo educacional. Como destaca Terezinha Oliveira (2012) a memória histórica nos deixou muitos autores que apontaram a religião e educação quase como inseparáveis no processo da formação humana. A mesma autora fala que hoje é quase inadmissível pensar uma educação comum em relação estreita com a religião. Concordamos com a autora que não podemos afirmar que há uma proposta pedagógica correta, a que é atrelada ou não à religião. Mas sim discutir que cada época utiliza o que é necessário para seu tempo. Nesse sentido a autora levanta a seguinte crítica, para o preconceito criado sobre a religião e a Igreja durante o medievo,

Este olhar está prenhe do presente e não considera as características sociais de outros tempos, não percebendo que a história é feita pelos movimentos e mudanças dos homens. Se, portanto, hoje a educação se realiza independente da religiosidade, no medievo o espírito de religiosidade era indispensável ao processo educativo e os homens deste tempo não eram mais ou menos educados do que os são os homens do presente. Tratava-se apenas de outros homens, eis a questão (OLIVEIRA, 2012, p. 202-203).

A educação do filósofo estava direcionada para educação da mente, cuidados com o corpo e formação da alma “Trata-se de uma proposta formativa integral, ética, com vistas à formação do homem de virtude. Esta finalidade ética também se encontra em outras fontes medievais” (SILVA, 2014, p. 11). Para Llull quem dá a ciência ao homem é o próprio Espírito Santo, por isso a educação quanto mais cedo for realizada aos pequenos, melhor será firmada, e guardarão os mandamentos. Assim, a educação deveria ser realizada ainda na infância para quando chegar na fase adulta os preceitos cristãos estarem bem formados, assim seria possível a continuidade para as futuras gerações preservarem a mensagem cristã.

Referências Bibliográficas

- AGOSTINHO, Santo. Confissões. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1999.
- LLULL, Ramon. Doutrina para crianças. Trad. de Ricardo da Costa, e Grupo de Pesquisas Medievais da UFES III. Editorial Ivitra, 2010.
- LLULL, Ramon. Vida Coetânea. Disponível em: <<http://www.ricardocosta.com>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- BARROS, José D'Assunção. História e Memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço. In: GOMES, Cleusa Maria; SANTOS, Nádia Maria Weber. (Org.). Memória Social? questões teóricas e metodológicas. 1 ed. Canoas: UnilaSalle, 2013, v. 3, ano 5, p. 67-110.
- BASCHET, Jérôme. A Civilização Feudal. Rio de Janeiro: Globo, 2006.
- COSTA, Ricardo da. A Educação na Idade Média: a Retórica Nova (1301) de Ramon Llull. Notandum (USP), v. 16, p. 29-38, 2008.
- COSTA, Ricardo da. História e Memória: a importância da preservação e da recordação do passado. Sinais (UFES), v. 1, p. 2-15, 2007.
- COSTA, Ricardo da. Reordenando o conhecimento: a Educação na Idade Média e o conceito de Ciência expresso na obra Doutrina para Crianças (c. 1274-1276) de Ramon Llull. In: OLIVEIRA, Terezinha (coord.). Anais Completos da II Jornada de Estudos Antigos e Medievais: transformação Social e Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2002, p. 17-28
- GADEMAR, Hans-Georg. Conferência 4: O problema hermenêutico e a ética de Aristóteles. In: FRUCHON, Pierre (Org.). O Problema da Consciência Histórica. Trad. de Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998.
- GOMES, Flávia Santos. A Educação nas obras de Ramon Llull (1232-1316): uma proposta para a salvação da alma. Monografia de Conclusão de Curso em História. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2007
- KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.
- LAUAND, L. J. Cultura e Educação na Idade Média. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MELO, José Joaquim Pereira. A Educação, em Santo Agostinho. In. OLIVEIRA, Terezinha (org.) Luzes sobre a Idade Média. Maringá: Eduem, 2002, p. 65-78.
- NUNES, Rui Afonso da Costa. História da Educação na Idade Média. São Paulo: EDUSP, 1979.

OLIVEIRA, Ana Rodrigues. As idades da criança. *Medievalista* (On line), n. 2, ano 2, Lisboa, 2006. Disponível em:

<<http://www2.fcsh.unl.pt/iem/medievalista/MEDIEVALISTA2/medievalista-crianca.htm>>. Acesso em: 1 jul 2017.

OLIVEIRA, F. Narrativas pedagógicas para a formação do príncipe na obra de Ramon Llull. In: Congresso Internacional de História, 7, Maringá, 2015. Políticas, Culturas e Narrativas na América Latina. Maringá: Angelo Priori, 2015. v. 1. p. 57-67.

OLIVEIRA, Terezinha. O debate político acerca da separação dos poderes no ocidente medieval: A atuação dos intelectuais. In: OLIVEIRA, Terezinha. *Cultura e Educação: ética e ação política na antiguidade e idade Média*. Bahia: Edições UESB, 2007.

PEREIRA MELO, J. J. Santo Agostinho e o Problema da Aprendizagem Humana. *Imagens da Educação*, v. 5, n. 1, p. 82-94, 2015.

PIETRO, Josué Villa. La educacion de los niños pequenos em el âmbito familiar durante la Edad Media tardia. *Aspectos teóricos. Tiempo y sociedade*, n. 6, 2011-2012. p. 79-122.

SILVA, Edilberto Alves da. Um pequeno tratado de puericultura e pedagogia no Livro de *Evast e Blanquerna?* de Ramón Llull. Uma percepção da infância no século XIII. In: *Ciclo de Estudos Antigos e Medievais*, 10. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. p. 185-195.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO FONTE DE PESQUISA PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS

*Diego Fernando Silva Rabelo*¹

1 O HISTORIADOR E SUAS FONTES

[...] “o documento não era documento antes de o historiador cogitar de perscrutá-lo, e assim o historiador institui, se assim podemos dizer, o documento como documento após sua intervenção e sua observação”. (PAUL RICOEUR, 1987, p. 40).

A História é uma ciência que tem como um dos objetivos a análise e compreensão dos processos históricos, desencadeados pela ação humana, situada no tempo e espaço. Neste sentido, cabe ao historiador escrever a História com base nos estudos das fontes históricas.

Mas afinal, o que seria fontes históricas e como os historiadores as utiliza no seu ofício?

Para responder a esta pergunta temos que fazer um breve percurso histórico acerca do uso e ampliação do conceito de fontes ao longo do século XIX e início do século XX mais especificamente a partir 1929 com criação da escola de *Annales*. Desta maneira, será possível compreender como que as fontes tornaram-se elementos essenciais para o trabalho do historiador.

Durante a História das civilizações o homem sempre sentiu necessidade de contar histórias, seja por meios da oralidade, dos mitos e lendas. Essas histórias tinham como função registrar os acontecimentos que passavam de geração a geração, entretanto estes relatos baseavam-se apenas na memória e muitas vezes acabavam tornando-se apenas fragmentos da imaginação sem fundamento nos reais acontecimentos ocorridos.

Conforme Alves (2010, p. 9), [...] foi “com o advento do mundo moderno, que surgiram muitas outras formas para escrever e narrar à história com base em fontes

¹ Mestrando em História, Ensino e Narrativas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: diegohistoriador@gmail.com

documentais. No século XVI, foram criados os primeiros métodos para análise das fontes históricas”.

Num primeiro momento aqueles que se propuseram escrever a História não se preocupavam com as fontes históricas baseavam-se apenas nos relatos. A História, no entanto, ainda era considerada um gênero literário. Isso mudaria no século XIX, quando a História passou a ser considerada uma ciência e tornou-se uma disciplina acadêmica, ensinada em escolas e universidades. Nesta ótica, Oliveira et al. diz que:

[...] Ao mesmo tempo que a história se afirmou como disciplina científica, surgiu a preocupação em preservar o patrimônio documental e material do passado. Para conservar e divulgar a memória das nações. Foram criadas instituições como museus, escolas, arquivos, institutos históricos e associações arqueológicas [...].

A partir do momento em que História é alçada ao status de área científica os métodos de análise e interpretações das fontes tornaram-se mais complexas. Assim, para os historiadores positivistas do séc. XIX somente documentos oficiais escritos eram legítimos de investigação. A História produzida nesse período era factual e baseavam-se em datas, grandes acontecimentos e havia uma galeria de heróis nacionais.

Somente os documentos produzidos dentro das instituições oficiais eram considerados as verdadeiras fontes dos rastros da História. Neste período o historiador buscava a neutralidade e fontes inéditas para o fazer historiográfico.

No século XX, mais precisamente em 1929 na França é que emerge a chamada escola dos annales sendo seus precursores Lucien Febvre e Marc Bloch. Neste período do ponto de vista metodológico houve uma renovação historiográfica no âmbito da ampliação das fontes documentais e de temas a serem pesquisados pelos historiadores.

Para Lucien Febvre “sem problema não haveria história”. Partindo dessa premissa os historiadores precisavam formular um problema para as fontes, pois as fontes por si só não falariam nada. A História foi entendida nesse momento como resultado de ações coletivas e caberia ao historiador buscar as mais diversas fontes históricas para tessitura da mesma. Ao ampliar o campo de observação, os historiadores do século XX não se limitaram mais à ação dos “grandes personagens nacionais”, mas procuraram dar sentido à experiência cotidiana, as relações de poder e as práticas sociais das pessoas comuns.

Diante dessa renovação documental os historiadores não se restringiam mais a narrar à história dos acontecimentos que por séculos postulavam a memória da nação (guerras, batalhas, tratados, revoluções etc.), como no século XIX. Novas áreas de pesquisa, novos métodos e abordagens eclodiram, modificando as relações entre presente, passado e futuro e transformando o modo como o conhecimento histórico era produzido.

Assim sendo, podemos afirmar que o historiador tornou-se um sujeito que tem como missão estudar e interpretar as fontes para produzir conhecimentos históricos que sirvam de subsídio à humanidade para se situar no tempo e espaço. O historiador não deve apenas narrar os acontecimentos do passado, mas explicar os contextos e processos históricos em que os acontecimentos se inseriram. Para isso, ele deve utilizar conceitos, teorias, métodos de pesquisa e principalmente as fontes históricas.

A partir do exposto podemos responder a pergunta inicial feita. Mas afinal o que seriam fontes históricas?. Neste artigo entendem-se como fontes históricas todos os vestígios deixados pelas gerações passadas, qualquer produção humana, individual ou coletiva, apresentada por meio de qualquer tipo de suporte. Esses vestígios podem ser registros escritos, monumentos, fotografias, pinturas, músicas, registros orais, vestimentas, artefatos arqueológicos, livros didáticos etc.

Com relação ao manejo das fontes históricas, Melo (2010, p. 42) afirma que “cabe ao historiador realizar um esforço interpretativo no sentido de fazê-la falar, arrancar-lhe uma confissão a partir das indagações lançadas ao documento”.

Entre as inúmeras possibilidades da utilização de fontes históricas no trabalho do historiador, o livro didático ganhou destaque. Esta fonte tem possibilitado o estudo das representações dos povos indígenas, pois através desse suporte pedagógico podemos perceber os discursos e imagens produzidos acerca da história dessas etnias.

Para Azevedo (2011, p. 60) [...] “o livro didático não se constitui em um objeto simples. Sua marca principal é a complexidade, pois ao mesmo tempo em que é um instrumento pedagógico é também um objeto da indústria cultural [...] que é condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas”.

A seguir apresentaremos uma breve História do livro didático e sua inserção como fonte de pesquisa histórica no trabalho do historiador.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA UMA FONTE DE PESQUISA PARA O ESTUDO DOS POVOS INDÍGENAS

Os livros didáticos de História são utilizados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas e particulares em todo território nacional. Este suporte pedagógico é disseminador de ideias, valores e ideologias sobre diversos grupos que compõe a sociedade brasileira.

Entre os grupos retratados estão às populações indígenas que ao longo da História do Brasil foram representadas nos livros didáticos de forma superficial e estereotipadas. Neste sentido, as imagens e discursos produzidos pelos manuais não retrataram a diversidade étnica e cultural desses povos que tanto contribuíram para formação da sociedade brasileira.

De acordo com Silva (2014, p.1), “o livro didático é um instrumento de apoio ao desenvolvimento da educação formal, utilizado por professores e alunos no processo de aprendizagem” [...]. Assim sendo, os conteúdos contidos nos mesmos trazem consigo a ideologia da classe dominante que muitas vezes acaba suprimindo ou deturpando a história de outros povos.

Segundo Cavalheiro (2012, p. 1), foi “durante o final do século XIX e início do século XX que apareceram os primeiros livros de História que abordavam a temática indígena sob uma perspectiva eurocêntrica” [...]. Esses compêndios trouxeram consigo uma visão simplista, homogeneizada, idílica e naturalista acerca dos inúmeros grupos indígenas que habitavam o território nacional. Essa visão sobre os povos indígenas ainda permanece na contemporaneidade, pois continuam sendo retratados nos livros didáticos como aqueles indivíduos preguiçosos que não possuem aptidão para o trabalho, “bons selvagens”, protetores da natureza, indivíduos que moram em “ocas” e que vivem nus.

O livro didático constitui-se uma fonte histórica para o estudo dos povos indígenas, pois através dele é possível perceber a forma como as editoras, as políticas educacionais e os escritores produzem discursos e representações sobre as populações indígenas ao longo dos tempos. Assim, os livros didáticos não são mero conjunto neutro de conhecimentos, mas sim resultados de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Nesse sentido, Azevedo et al. diz que:

[...] “os livros didáticos, em suas transformações ao longo do tempo, podem denunciar características da sociedade da época em que foram produzidos, tendo, dessa maneira, a possibilidade de representar as expectativas e os anseios, bem como as mentalidades das sociedades escolarizadas”. Assim, é preciso compreender que os manuais didáticos, como documentos, representam o conteúdo específico de uma área de conhecimento relacionada a uma determinada perspectiva pedagógica, carregada em si a configuração didática de um período. Além disso, retrata um tipo de aluno e um sujeito que se deseja formar.

Nessa ótica, a citação acima nos ajuda a compreender que as seleções dos conteúdos contidos nas páginas dos livros didáticos não são escolhidas aleatoriamente, mas são resultados de escolhas por parte daqueles que controlam a ordem dos discursos e da escrita. Assim sendo, os livros didáticos tem se mostrado omissos com relação à abordagem da História indígena ou quando tentam retratá-los o fazem de forma estereotipada. Os autores dos manuais escolares continuam dando ênfase aos feitos heroicos dos colonizadores portugueses. Desta maneira, percebe-se que as seleções dos conteúdos dos livros privilegiam uma visão eurocêntrica.

A (IN)VISIBILIDADE DOS POVOS INDÍGENAS DO MARANHÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

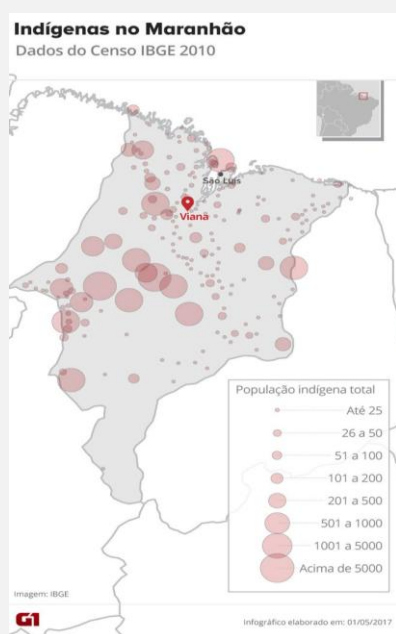
Durante o processo de colonização da América Portuguesa havia milhões de povos indígenas das mais diferentes etnias, com culturas, línguas e costumes díspares. No entanto, essa diversidade não fora valorizada pelos colonizadores que utilizaram da violência física, simbólica e psicológica para dominá-los. Porém, as populações indígenas também resistiram a esse processo de colonização através de alianças e resistências.

No caso específico do Maranhão segundo Claude D’Abbeville havia na “Ilha Grande do Maranhão” 27 aldeias à época que ele e os outros missionários aportaram em terras maranhenses, embora se possa cogitar que possivelmente eram mais, uma vez que a ilha de São Luís tem uma grande extensão territorial e possivelmente era exaustivo visitar todas as aldeias, entretanto, D’Abbeville menciona somente vinte e sete.

No Capítulo XXXII da sua crônica intitulada “História da Missão dos padres Capuchinhos na ilha do Maranhão e terras Circunvizinhas”, D’Abbeville inúmeras vezes menciona as aldeias na qual visitara quando esteve na Ilha Grande do Maranhão: Timboí, Itapari,

Carnaupió, Euaíve, Itaendave; Araçuí- Jeuve, Indotuve, Oatimbup, Junipará ou Januarem, Toroiepe, Januaré, Uarapirã, Poieupe, Eussauap, Maracaná Pisip , Taperuçu, Toroupê, Aquetene, Caranaíve, Jeviree, Eucatu, Jeviree- a- pequena, Uri- Uaçu- Eupê, Maiova, Pacuri- Euve Evapar, Meuruti- Euve. Essas informações sobre as populações indígenas não aparecem nos livros didáticos de História usados nas escolas maranhenses, pois os livros são produzidos por editoras do eixo sul e sudeste. Assim sendo, as populações indígenas do Maranhão do período colonial até os dias atuais são invisibilizados nas páginas dos livros. É importante salientar que só recentemente a historiografia local vem abordando paulatinamente a história indígena e indigenismo.

De acordo com dados do Censo 2010 o Brasil possui atualmente 896, 9 mil indígenas, sendo que 305 etnias e mais 274 línguas diferentes e ocupam 12,5% do território nacional. Com relação aos povos indígenas do Maranhão o censo aponta 38.831, sendo que 76, 3% estavam em terras indígenas.



Fonte: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/comunidade-indigena-e-atacada-em-viana-ma-e-dezenas-ficam-feridos-diz-cimi.ghtml>

Apresentaremos em seguida o percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa - Indígena nos livros didáticos: uma análise das representações dos povos indígenas nos livros de História do Ensino Médio adotados pela escola estadual Liceu

Maranhense. Tendo como fonte principal de investigação o livro didático para as análises. É importante frisar que esta pesquisa ainda esta em andamento.

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS: Análise dos livros didáticos de História do Ensino Médio da escola estadual Liceu Maranhense

Os alunos e professores das escolas estaduais de São Luís – MA utilizam comumente livros didáticos de História para estudos e ensino. Assim sendo, interessa-nos analisar a forma como os livros didáticos de História do Ensino Médio adotado pela escola estadual Liceu Maranhense representam as populações indígenas. Neste sentido, a metodologia que fundamentará este estudo é a pesquisa bibliográfica e historiográfica, pois através desses métodos busca-se analisar as representações (discursivas e imagéticas) que acompanham os capítulos dos livros didáticos que tratam sobre os povos indígenas.

Para o estudo do conteúdo dos livros didáticos de História, focalizaremos dois eixos: os textos escritos (discursos) e os textos imagéticos (gravuras, pinturas e fotografias). Nesta etapa de análise pretendemos compreender como os autores dos livros didáticos constroem através da narrativa histórica discursos sobre a História e cultura dos indígenas e também verificar como as imagens que ilustram os livros retratam os indígenas.

É importante frisar que os livros que analisaremos serão aqueles editados ou reeditados no período (2014 -2016), que foram enviados as escolas através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Esse programa é uma política pública vinculada ao Ministério da Educação – MEC e foi criado com objetivo selecionar, avaliar e distribuir livros didáticos as escolas públicas de todo país.

O percurso metodológico para a pesquisa será o seguinte:

1 Levantamento e fichamento da bibliografia adotada para aprofundamento da pesquisa.

2 Identificação dos livros dos livros didáticos de História do ensino médio utilizado na escola Liceu Maranhense.

3 Recorte temporal e espacial: serão analisados somente livros de História do Ensino Médio editados ou reeditados entre os anos (2014-2016) da escola citada anteriormente.

4 Leitura dos livros didáticos nos capítulos que tratam da questão indígena.

5 Analisar os textos escritos (discursos) e imagens (fotografias, pinturas e gravuras).

6 Analisar o último edital do PNL D para compreender os critérios para elaboração dos livros didáticos.

7 Aplicação de questionários e entrevista com a coordenação pedagógica e professores para saber quais critérios da escolha de tais livros. Nesta etapa serão aplicados com perguntas abertas e fechadas.

8 Analisar a lei 11.645-08 sobre a temática indígena. Neste momento será observado se os livros didáticos editados após essa lei trazem a temática indígena e como são apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, analisar as representações das populações indígenas em livros didáticos de História não se constitui tarefa simples para o historiador, pois estamos lidando com um suporte pedagógico impregnado por múltiplas concepções, discursos e ideologias.

Com ampliação do corpus documental dos historiadores a partir da escola de annales, os livros didáticos passaram a ser utilizados nas pesquisas históricas sobre populações indígenas. Com o advento da lei 11. 645/2008 as editoras passaram a inserir a temática indígena nas páginas dos livros de História. É neste sentido, que a pesquisa que ora se inicia no Mestrado de História, Ensino e Narrativas tem como objetivo compreender como os povos indígenas são representados nesses livros didáticos de História.

Portanto, os materiais didáticos de História são instrumentos de trabalho do professor e do aluno. Suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. E, é através deles que os alunos formarão os primeiros conceitos sobre os povos indígenas. Desta forma, torna-se importante analisá-los.

Referências Bibliográficas

ALVES, Alexandre; Oliveira, Leticia Fagundes. Conexões com a História. São Paulo: Moderna, 2010.

AZEVEDO, Crislane Barbosa et al. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. Roteiro, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011.

BLOCH, Marc. Apologia da História: ou ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

CAVALHEIRO, Rosa Maria et al. A temática indígena no livro didático. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>>

MELO, Ciro Flávio Castro Bandeira de. Senhores da história e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

RICOEUR, Paul. História e Verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SILVA, Phábio Rocha da. A (in)visibilidade indígena no livro didático de História do Ensino Médio. Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: saberes e práticas científicas.

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DE ALCÂNTARA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

Adriana Monteiro da Silva¹

É extremamente instigante e desafiador caminhar pelas cidades e perceber um sentido de ser e estar nelas. Quando o tempo de convivência se torna mais denso, cresce também a necessidade de dar voz a situações compartilhadas. Esta experimentação tornou-se evidente quando fui selecionada em concurso público para o quadro de magistério da Escola Caminho das Estrelas², na atividade de docência em História a qual desenvolvo até os dias atuais.

O cotidiano naquele lugar, fomentou estudos iniciais que foram apresentados em 2002, como monografia³ ao curso de História da Universidade Federal do Maranhão, sobre o processo de implantação do Centro de Lançamento de Alcântara. Essas informações possibilitaram reflexões acerca da dinâmica da viabilização do projeto espacial, da situação das populações que foram remanejadas e das que viviam na sede da cidade.

As tensões e os conflitos ora desenhados neste levantamento, suscitaram a complexidade do tema e o desafio de se buscar um conhecimento maior sobre esse espaço investigado.

A percepção inicial sobre as mudanças e permanências desse processo, além da busca pelo resgate da memória de quem vivenciou os anos iniciais da implantação do Centro de Lançamento, promoveram uma recriação da experiência vivida sobre a questão. Por conseguinte, a pesquisa desenvolvida alimentou a necessidade de incluir esse tema no rol de conteúdos dos anos iniciais para quais ministrava aulas naquela cidade; estruturar maneiras mais eficazes de trabalhar este assunto nas aulas de História

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN/UEMA). Membro do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea (NUPEHIC). Bolsista FAPEMA.

² A Escola Caminho das Estrelas é uma organização de ensino de caráter assistencial, mantida pelo Comando da Aeronáutica e subordinada ao Centro de Lançamento de Alcântara, conforme aviso nº 18/GM3 de 19 de agosto de 1986. Suas atividades têm como público alvo os filhos de servidores civis e militares da Aeronáutica e comunidade alcantarenses, funcionando com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em um prédio na área do Centro de Lançamento.

³ Monografia apresentada sob o título de CLA, uma via de mão-dupla: Um estudo sobre o processo de implantação do Centro de Lançamento de Alcântara como pré-requisito para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em História.

do ensino fundamental do município e sistematizar esse conhecimento em forma de material didático.

Com este intuito apresentei o projeto de pesquisa: O Divino e o Espaço: análise sobre a cidade de Alcântara a partir da implantação do Centro de Lançamento – CLA (1980- 2000) ao programa de Pós-graduação em História, Ensino e Narrativas - Mestrado profissional da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, com o objetivo geral de compreender a dinâmica dos espaços da cidade de Alcântara, a partir da implantação do Centro de Lançamento entre 1980 a 2000, sua influência na vida material e simbólica das comunidades tradicionais que mudaram sua localização, bem como contribuir para a inclusão deste tema no conteúdo de História do Ensino Fundamental o qual encontra-se em desenvolvimento.

De acordo com Viveiros (1999), Alcântara surgiu por volta de 1612, a partir de uma aldeia tupinambá chamada Tapuitapera. A aldeia indígena transformou-se em aldeia religiosa portuguesa, sendo elevada à categoria de vila de Santo Antônio de Alcântara, em 1648. No século XVII, tornou-se um marco na catequese, estruturada em torno dos conjuntos urbanos religiosos: Igreja e Convento do Carmo; Igreja e Convento das Mercês; Igreja Matriz de São Mathias centralizada na Praça da Matriz, onde foi implantado o Pelourinho, a Casa da Câmara e cadeia.

Com a fundação da Companhia de Comércio do Maranhão, em 1682, intensificou-se a estruturação de fazendas na região para a produção de arroz, açúcar, algodão e a criação de gado, que atingiram o auge a partir de 1755, data da criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. Neste período, o lugar vive um crescimento econômico, um momento de destaque no cenário maranhense e uma importante consolidação urbana com a ascensão da aristocracia rural agroexportadora de algodão (VIVEIROS, 1999).

Entretanto, no final do século XIX, as áreas das fazendas antes destinadas ao cultivo de algodão foram ocupadas por africanos escravizados e seus descendentes que trabalharam nestas lavouras, posteriormente dando origem a territórios, entendendo-se que “o território, de qualquer forma, define-se antes de tudo com referência às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) em que está mergulhado, relações estas que são sempre, também, relações de poder” (HAESBAERT, 2007, p.63)

Após esse período de reorganização da economia, as áreas consideradas rurais serão valorizadas em detrimento do núcleo urbano que perde o sentido de espaço

privilegiado, mantendo-se esta configuração sem muitas alterações até o início do século XX. Porém, a década de 1980 trará um empreendimento gestado no momento histórico chamado Guerra Fria⁴, que será capaz de modificar novamente a organização espacial e social da população do município.

Para Skidmore (1988) a chegada dos militares ao poder em 1964, com a Ditadura iniciada pelo Marechal Castello Branco, intensifica a ideia de segurança nacional, com salvaguarda de fronteiras e modernização do país. Com este intuito a pesquisa espacial merecia o cuidado de um país que precisava modernizar-se e defender-se da ameaça comunista.

Esta política Nacional de Desenvolvimento das Atividades Espaciais (PNDAE) possibilitou dentre outros, a implantação do Instituto de Aeronáutica e Espaço (IAE) em 1969 objetivando a execução dos projetos espaciais; a criação do Centro Técnico Aeroespacial (CTA) para atender a necessidade de equipes qualificadas de especialistas visando à execução, o desenvolvimento, a qualificação e a operação dos projetos de veículos espaciais; e a implantação de Centros de Lançamentos de Foguetes (AEROVISÃO, 1999).

O primeiro centro a ser construído foi o da Barreira do Inferno (CLBI), situado em Parnamirim no Rio Grande do Norte em 1965, entretanto este empreendimento tornou-se insuficiente para as ambições do programa que visava lançamentos de foguetes cada vez maiores e complexos, sendo necessária a construção de outro centro de lançamento (BRASIL, 1998).

Neste escopo, o Ministro da Aeronáutica Délio Jardim Mattos, explicita ao governador do Maranhão à época, João Castelo Ribeiro Gonçalves, as razões que levaram à escolha de Alcântara para sediar esta construção, argumentando que:

Dentre outros requisitos, um campo de lançamento de foguetes satelizadores deve se situar o mais próximo possível do equador terrestre, possibilitar lançamentos em órbitas polares e equatoriais, oferecer condições de vida adequadas à comunidade técnico-científica, dispor de mão-de-obra local, e possibilitar o apoio logístico necessário de transporte marítimo, aéreo, terrestre, energia elétrica, água e serviços de hotelaria etc. Como V. Exa. pode observar, sob o ponto de vista geográfico, Alcântara atende perfeitamente aos requisitos. O pessoal técnico para operar a base, assim como apoio logístico, poderiam ser obtidos em São Luís. Contudo a viabilização de Alcântara para uma base de lançamento de foguetes requer muito

⁴ Período de caracterizado por disputas de ordem política, tecnológica, econômica, social e ideológica entre os Estados Unidos e a União Soviética, compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945 e a extinção da União Soviética em 1991.

esforço e recursos, mas se realizado, seria o reflorescimento de uma região que, historicamente precedeu a São Luís (BRASIL, 1979).

Além desses aspectos, a localização da cidade com relação ao mar, sua região norte debruçada sobre as baías de São Marcos e Cumã, o clima com regimes de chuvas bem definidos, ventos dentro dos limites aceitáveis, temperaturas pouco variáveis e a baixa densidade demográfica foram fatores decisivos para a escolha, os quais garantiriam o sucesso e a segurança do projeto (BRASIL, 1998).

No aviso ao governador, o Ministério da Aeronáutica também destacava oportunidades de crescimento econômico local em função do empreendimento, demonstrando que seria possível

O envolvimento de outros organismos administrativos, por exemplo Ministério da Indústria e Comércio, do Interior, da Agricultura, Minas e Energia, DNER, BNH, etc., num programa onde se procuraria: Gerar eletricidade no próprio local, por meio de turbinas movidas a álcool, este obtido da cultura da mandioca no Município; conservar o patrimônio histórico de Alcântara; construir hotéis visando o atendimento da demanda do turismo e da própria necessidade da Base, que, por sua vez, constituir-se-á também em ponto turístico; estabelecer uma ligação rápida e adequada para passageiros e cargas, entre São Luís e Alcântara, viria a nosso entender viabilizar o projeto (BRASIL, 1979).

Portanto, o Governo do Maranhão atendeu a solicitação no dia 12 de setembro de 1980, através do Decreto Estadual nº 7820 que determinou:

Art. 1º Fica declarada de utilidade pública para fins de desapropriação a área de terra, com o total aproximado de 520.000.000,00m² (quinhentos e vinte milhões de metros quadrados) necessária à implantação de um Centro Espacial no município de Alcântara, deste Estado.

Art. 2º A área de terra, referida no artigo anterior, compreende aquela constante da planta de situação anexada ao Processo CC-2192/79 e assim descrita: - linha de determinação estabelecida partindo da foz do Igarapé do Puca, na Baía de São Marcos, subindo pela margem esquerda até a nascente. Do Igarapé deflete a esquerda em linha reta até encontrar a cabeceira da pista de pouso, daí seguindo a estrada que liga Alcântara a Itaúna, sempre pela margem direita, passando pelos vilarejos de Boa Vista, Rio Grande, Baixa Grande, Castelo, até chegar a localidade de Belém Novo, daí defletindo a direita em linha reta, até chegar ao Igarapé Raimundo Su, daí seguindo pela margem direita até a sua foz na Baía do Cumã, daí seguindo para o litoral à direita, até chegar ao ponto da partida – foz do Igarapé do Povo (BRASIL, 1980).

Definido o espaço geográfico a ser ocupado, em 01 de abril de 1982, através da Portaria Confidencial nº C-012/GM3 do Ministro da Aeronáutica, foi criado o Grupo para Implantação do Centro Espacial de Alcântara-GICEA. Este grupo era presidido

pelo diretor do Departamento de Pesquisas e Desenvolvimento-DEPED, tendo a finalidade de gerenciar todas as atividades necessárias à implantação do Centro. Neste sentido, em 14 de dezembro de 1982, foi firmado um protocolo de cooperação entre o Ministério da Aeronáutica, governo do Maranhão e o Município de Alcântara com o objetivo de estabelecer compromissos entre os poderes, envidando esforços para a concretização da implantação do projeto (BRASIL, 1982).

Iniciam-se também nesse momento, em decorrência da organização civil, as discussões sobre o destino das famílias localizadas nessa área desapropriada, já considerada de segurança nacional, uma vez que tal medida foi tomada sem discussão prévia com os moradores ou conhecimento por parte destes da situação pretendida.

A situação de medo e especulação, fomentou a organização de grupos nas comunidades atingidas, que contaram com o apoio de entidades como, Comissão Pastoral da Terra e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alcântara. Em função da pressão exercida por estes grupos determinou-se uma comissão para a elaboração do projeto de relocação das populações da área de segurança que compreendia: representantes do Centro de Lançamento, do Governo do Maranhão, da prefeitura Municipal e dos moradores dos povoados.

Assim sendo, em 27 de julho de 1983, ocorreu a reunião onde foram debatidas as reivindicações apresentadas pelos moradores que deveriam ser atendidas na mudança para a nova localidade, com Ata firmada em Cartório de Registro de Notas da cidade, onde se destaca

Para nossa sobrevivência queremos: 1º) Como lavradores que somos, terra boa e suficiente para trabalhar e fora do decreto de desapropriação; 2º) Praia, pois a grande maioria de nós tira também da pesca parte do sustento da família; 3º) Ficar junto por causa dos laços de parentesco e amizade que nos une em nossos povoados; 4º) Água que nunca falte onde agora estamos; 5º) Lugar para pasto de animais; 6º) Título definitivo de propriedade desta terra, uma vez aprovado por nós o novo local. No novo local, queremos: 1º) Não a dependência de Agrovila; 2º) Casa própria com o tamanho de acordo com a necessidade de cada família, como material a preço de custo fornecido pela AERONÁUTICA para as famílias que desejarem ampliar as suas casas; 3º) Escola completa do primário; 4º) Posto de saúde, com alguém do povoado, escolhido por nós, treinado para atender os primeiros socorros e visita semanal de médico competente; 5º) Boas estradas de acesso; 6º) Casa de forno; 7º) Igreja; 8º) Cemitério; 9º) Luz elétrica; 10º) Tribuna para festejos e reuniões; 11º) Campo de futebol; 12º) Assistência técnica (CENTRO DE LANÇAMENTO DE ALCÂNTARA, 1983).

Diante do choque do que se impõe como novo e irremediavelmente real, a população que compreendia 30 povoados⁵ espalhados pelo município passou para a condição de desterritorialização, entendendo-se que “Desterritorialização, portanto, antes de significar desmaterialização, dissolução das distâncias, deslocação de firmas ou debilitação dos controles fronteiriços, é um processo de exclusão social, ou melhor, de exclusão socioespacial” (HAESBAERT, 2007, p. 68).

Portanto, a relocação compulsória da população que residia na área das terras desapropriadas através do Decreto Estadual nº 7820 (BRASIL, 1980) para as Agrovilas⁶ que são os conjuntos habitacionais criados pelo Ministério da Aeronáutica visando o reassentamento das famílias, confere um novo significado para os territórios.

Essa ação direta de um empreendimento patrocinado pelo Estado altera toda a forma de viver das pessoas do lugar, inicialmente da zona rural. Pensando-se em cultura a partir de Geertz (1989, p.15) “[...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, [...] a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” e analisando-se o que foi apresentado à comunidade como proposta de organização social e econômica para quem deveria residir nas agrovilas, percebe-se que essa transferência ressignificou a cultura desta população, tendo em vista a vivência que estas famílias possuíam no seu local de origem e uma necessária adequação ao modo de viver nas agrovilas.

A questão torna-se latente e o confronto bastante evidente ao se perceber os impasses gerados diante da execução do planejamento de relocação do Ministério da Aeronáutica. As famílias relutavam em acatar os projetos dos engenheiros por não identificarem semelhança com seu modo de vida anterior. Elementos da urbanização como área do quintal cercada, banheiro no interior da casa e cozinha muito pequena, na visão dos moradores, contribuía para a desagregação da comunidade, posto que a relação com o domínio das terras e o uso do quintal da casa era baseada em ações comunitárias e coletivas onde se desenvolviam atividades produtivas e o lazer de adultos e crianças (ARAÚJO, 1990).

⁵ Cajueiro, Curuçá, Peital, Barro Alto, Espera, Ponta Seca, Só Assim, Peru, Santa Cruz, Jabaquara, Pirapema, Marudá, Camarajó de Cima, Mamuna, Itapera, Bom Viver, Canelatiua, Retiro, Norcasa, São Raimundo, Jenipaúba, Cavem, Laje, Boa Vista, Pedro Marinho, Titica, Santa Rosa, Baracatiua, Caiuaua, Peitiua.

⁶ Estes conjuntos habitacionais receberam o nome de Cajueiro, Peru, Marudá, Só Assim, Espera, Pepital e Ponta Seca

Os moradores constataram que embora a nova casa fizesse parte de um espaço físico já conhecido, o padrão de vida e o cotidiano não eram mais o mesmo por estarem submetidos a outro código de sociabilidade que lhes exigiam novos hábitos em decorrência da interferência do Ministério da Aeronáutica.

As dificuldades para ter acesso às áreas anteriores de pesca e coleta de alimentos e a imposição da monocultura direcionada à venda de produtos por técnicos do Centro de Lançamento, aos poucos alteram a produção material e a relação com a terra. Esta transformação modifica também o cotidiano das mulheres que passaram a se ocupar basicamente com as atividades da casa por serem impossibilitadas de praticar o extrativismo de produtos locais como coco babaçu, juçara e buriti.

Considerando que nas comunidades havia a prática das religiões de matrizes africanas, onde o hábito cultural dos adeptos é colher ervas em suas áreas próximas ao terreiro ou mesmo plantá-las nos quintais, bem como eleger espaços sagrados na natureza, há também uma redefinição de sentidos. Posto que muitos desses locais definidos e importantes para os rituais religiosos ficaram no local de origem.

Neste caso, o universo da vida cotidiana e da religiosidade, é transformado pela imposição da mudança. Porém estas práticas diárias e corriqueiras que foram alteradas em função da reinvenção dos espaços da cidade são a mediação entre o habitante e o lugar, responsável também pela criação de laços de identidade, aspectos que não foram considerados na implantação desse programa.

Frente à paisagem urbana também se revelam algumas contradições que se tornaram visíveis ao longo dos anos na sede do município. Diante da impossibilidade de manterem o sustento, as famílias deslocam-se também das agrovilas para a sede em busca de melhores condições de vida, da mesma forma que muitos jovens das regiões vizinhas deixam suas localidades, atraídos pela grandiosidade do projeto da Aeronáutica.

Estas conexões lançam luz a temas relacionados ao pertencimento e a identidade. Também, as definições sobre “práticas” e “representações” de Certeau (1998) e Chartier (2002) nos direcionam para a percepção de como os sujeitos investem de sentidos suas práticas e seus discursos, identificando o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler.

Por apresentar notoriedade internacional em função do projeto implantado, a cidade de Alcântara tem sido objeto de estudo por pesquisadores das mais variadas áreas. No entanto, destacam-se em trabalhos publicados na área de Antropologia, a Prof.^a Dr.^a Maristela de Paula Andrade⁷ e o Prof. Dr. Alfredo Wagner Berno de Almeida⁸; na área de Arquitetura a Prof.^a Dr.^a Grete Soares Pflueger,⁹ carecendo de estudos relevantes sobre esse tema na historiografia recente, posto que os olhares dos estudiosos se direcionam com maior frequência para as comunidades tradicionais.

Com a ampliação das dimensões da pesquisa pela historiografia no século XX, o historiador passou a valorizar todo e qualquer registro humano como uma fonte potencial de interpretação da sociedade, entendendo-se que as fontes históricas são o material que os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos (PINSK, 2005, p. 7). Essa liberdade de reconstruir os elementos de quem vivenciou e a transmissão dessas experiências pessoais refletirá as mais variadas facetas da cidade que se pretende descortinar.

Dessa forma, faz-se necessário a utilização de diversas fontes disponíveis para a reconstrução dos aspectos que se pretende apreender sobre Alcântara, utilizando-se mapeamentos temáticos construídos através do: acervo dos arquivos escritos e de imagem da Seção de Comunicação Social e Relocação do Comando da Aeronáutica e do Centro de Lançamento de Alcântara; Plano Diretor do Município de Alcântara disponível pela Prefeitura Municipal; Dados censitários apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do período pesquisado; Relatórios, atas e estatutos construídos pelo Sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras Rurais de Alcântara, do Movimento dos Atingidos pela Base, Centro de Cultura Negra do Maranhão e Pastoral da Terra no Maranhão; Laudos antropológicos e publicações dos governos Federal e Estadual; bem como, fotografias, vídeos, jornais e revistas que retratam o período pesquisado, encontradas por meio físico ou digital; sem perder de vista a produção historiográfica sobre o tema e questões conceituais que dizem respeito à localização da pesquisa.

⁷ Docente do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Coordenadora do Grupo de Estudos Rurais e Urbanos da UFMA.

⁸ Docente na Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia e Pós-Graduação em Antropologia Social na Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Pós-Graduação, Cidadania e Direitos Humanos em Segurança Pública e na Pós-Graduação mestrado interdisciplinar em Ciência Humanas na Universidade do Estado do Amazonas – UEA; Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

⁹ Professora adjunta do Curso de arquitetura e urbanismo da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Contudo, a fonte principal para o desenvolvimento do trabalho são os Documentos Governamentais. Estas fontes históricas selecionadas para a pesquisa, são classificadas com relação ao suporte, em fontes textuais (BARROS, 2010, p. 38), compreendendo Decretos, Atas, Leis, Regulamentos. Em função da sua natureza, já que foram elaborados para diferentes finalidades e com motivações distintas, quando se trata de examiná-las o foco deverá ser a perspectiva de confrontar os discursos, observando as posturas que se adotou em relação às fontes e não elas propriamente.

A cidade já serviu de ponto de referência na obra de numerosos escritores. Porém, Pesavento (1999) suscita questões que ampliam a discussão deste tema, ao inferir que a identidade urbana representa um referencial simbólico de identificação que remete às imagens concretas da urbe, mas que extrapolam, integrando-se a todo imaginário social construído sobre a cidade; marcando a diferença entre uma história urbana que tinha como destaque os aspectos econômicos e sociais e a produção de uma reflexão sobre outras construções tais como o imaginário (PESAVENTO, 1995).

Portanto, tal como na Eudóxia de Calvino (1990) há uma relação entre objetos tão diferentes entre si, entre o que se estende para cima e para baixo, e todos os habitantes da cidade podem encontrar a sua imagem e a sua história nos mínimos detalhes, e nesse imaginário social pode-se apreender as concepções estruturadas sobre Alcântara no período de 1980 a 2000.

No que concerne ao debate sobre a construção didática da cidade de Alcântara, são importantes também: o Projeto Político Pedagógico das escolas de Ensino Fundamental envolvidas, o Plano Municipal de Educação de Alcântara, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, tendo em vista a fundamentação dos ciclos de discussão e construção coletiva sobre as práticas pedagógicas da docência em História.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 34) a História nos anos iniciais do ensino fundamental, tem como um dos objetivos gerais que a criança ao final do ciclo seja capaz de reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade. Porém, apesar do município ter sido alvo de uma mudança estrutural promovida pelo Comando da Aeronáutica, não há qualquer discussão sobre esse tema que vise à promoção de aprendizagens significativas aos alunos.

Atualmente a cidade de Alcântara dispõe em sua sede, de duas escolas de Ensino Fundamental para atender ao alunado deste referido segmento: a Escola Caminho das Estrelas, situada na área pertencente ao Centro de Lançamento de Alcântara, subordinada a organização militar do Comando da Aeronáutica; e a Escola Inácio de Viveiros Raposo, localizada no centro da cidade, de competência do poder público municipal.

Embora estas duas instituições se ocupem do mesmo nível de ensino, carece entre elas de intercâmbio ou movimento que vise debates e construções sobre currículo, metodologia e ensino de história e assim haja um impulso na formação continuada dos docentes.

Compreendendo-se que na escolha dos conteúdos, os docentes devem considerar para a formação social e intelectual do aluno

A importância da construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente, o passado e os espaços local, regional, nacional e mundial; • a construção de articulações históricas como decorrência das problemáticas selecionadas; • o estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos (BRASIL, 1997, p. 46).

A vida cotidiana talvez seja um dos recortes mais interessantes do rol de conteúdos dos anos do Ensino Fundamental. O olhar sobre a cidade implica pensar as intenções de seus habitantes, conhecer e entender as transformações que ocorreram ao longo do tempo nesses espaços e o motivo dessas mudanças; apreender de que forma “os símbolos e significados do passado se interceptam com os do presente, construindo uma rede de significados móveis” (ROLNIK, 2009, p. 17). Essa forma de trabalhar os saberes que compõem o universo da História fornece condições para que os professores possam adequar as necessidades de formação dos alunos às suas condições de construção de conhecimentos em cada momento da escolarização.

Assim sendo, a inclusão de conteúdos relacionados à Alcântara (1980-2000) no currículo local se faz necessário, por considerar a importância de fontes diversas na elaboração do conhecimento histórico pelos historiadores, bem como na construção do conhecimento histórico do aluno. A proposta é que os professores do Ensino Fundamental se apropriem dos procedimentos advindos da teoria histórica, para serem utilizados no trabalho em sala de aula, já que

[...] é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade

e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular, em elo com o geral e transnacional (BRASIL, 2013, p. 34).

A proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais estabelece que um dos cerne do ensino de História sejam temas importantes tanto para os alunos quanto para a investigação histórica. Além disso, o estudo e as pesquisas relativas a esses temas devem ser feitos, em primeiro lugar, no tempo presente para posteriormente, investigar outros tempos e lugares. “Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e com o presente” (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 23)

Neste sentido, o ensino de História Local ganha significado e importância no ensino fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio de história que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, apresentando as relações sociais que ali se estabelecem na realidade mais próxima. Essa temática permite que o professor tenha como ponto de partida as histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos, resgatando memórias por meios dos monumentos, histórias de seus moradores, e pelos próprios acontecimentos locais, reconhecendo a “[...] História Local tanto como conteúdo, particularmente nas séries iniciais, quanto como recurso didático (em todas as séries), ou seja, como fim e como meio do ensino de História nas séries iniciais, consolidando-a como substrato importante na construção da didática da História” (SCHMIDT, 2004, p. 186).

Estes diálogos são necessários por entender-se que precisam ser notórias a proposta pedagógica e as competências e habilidades que se quer desenvolver com os alunos por meio do processo de ensino-aprendizagem. Refletir sobre a prática docente recupera as finalidades e os objetivos do ensino de história, referência valiosa para o fazer pedagógico.

Considerando-se a perspectiva de currículo como

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular, vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 23)

O aluno deve ser entendido como sujeito construtor de sua história e do seu conhecimento. Para tanto necessita ser apresentada a ele, as várias visões de mundo ao

longo do tempo, utilizando textos, narrativas, formas de organização da vida, materiais das diferentes classes sociais, ajudando-o a problematizar e produzir sua própria visão de mundo.

Tendo em vista que a escola também é um lugar de produção de saberes, esses saberes construídos nas escolas por professores e alunos fazem parte de uma cultura escolar e tem objetivos diferentes dos saberes produzidos na academia. Assim sendo, as pesquisas históricas desenvolvidas nas universidades devem estabelecer um diálogo com as disciplinas escolares (BITTENCOURT 2008, p. 37-44).

É fundamental que os professores conheçam possibilidades de abordagem diversificadas e técnicas variadas a fim de que possam planejar suas aulas e instrumentalizar os alunos para analisar e obter informações de diversas fontes. A relação com as teorias da História e seus procedimentos é um referencial importante para atividade docente.

Referências Bibliográficas

Obras de Referência

BRASIL. Aviso Ministerial nº 007/Gm4/C-003 de 27 de agosto de 1979 ao Governador do estado do Maranhão. (Documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA)

BRASIL. Decreto presidencial nº 92571 de 18 de abril de 1986. (Documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA)

BRASIL. Decreto presidencial S/N de 08 de agosto de 1981. (Documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA)

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Portaria nº C-012/GM3, de 01 de abril de 1982

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria da Educação Fundamental. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. v. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013

Fontes Primárias

CENTRO DE LANÇAMENTO DE ALCÂNTARA. Seção de Comunicação Social do CLA. Ata da primeira reunião para a elaboração do Projeto de Relocação das

Populações da área de Segurança do Centro de Lançamento de Alcântara realizada em 27 de julho de 1983.

BRASIL. Convênio de cooperação entre o Ministério da Aeronáutica e o Estado do Maranhão para a desapropriação e discriminação das áreas de terras destinadas à implantação do CLA (documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA)
BRASIL. **Livro histórico do CLA**, 1998 (documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA)

BRASIL. Protocolo de cooperação que firmam o Ministério da Aeronáutica, Estado do Maranhão e o Município de Alcântara, para implantação do CEA de 14 de dezembro de 1982(documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA)

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara: Laudo Antropológico** – Brasília: MMA, 2006

ARAÚJO, Mundinha. **Breve história das comunidades de Alcântara**. São Luís: SIOGE, 1990

AROSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. São Paulo: Edusc, 2006.

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

BOSSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 14. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. **Revista Albuquerque**. Vol.3, nº1, 2010.

BURITY, Joanildo A. Burity. **Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP&a, 2002

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. 1 ed. São Paulo: Labur edições. 2007

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Editora vozes, 1998
_____. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2001

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 1989

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS [et al]: **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71

- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: ed. Da UNICAMP, 1990.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. História Oral, caminhos e descaminhos. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v13, nº 25/26, set. 92/ago. 93, p. 55-65
- MORAES, Marieta & AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Revista do PEPGH. São Paulo, Departamento de História da PUC, 1981
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006
- PESAVENTO, Sandra Jathahy. Em busca de outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Contexto, v.15, nº 29. 1995
- _____. **O imaginário da Cidade – visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999
- PINSK, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. IN: KARNAL, Leonardo (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, p. 17-36, 2003.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v.2, n.3, p. 3-15, 1989
- REIS, José Carlos. **História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006
- Revista Brasileira de História**. São Paulo, v 15, nº 29, ANPUH: Contexto, 1995
- ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set/dez 2005
- _____. O Ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. et al. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007
- SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988
- THOMPSON, Edward P. **A voz do passado: história oral**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 2002
- _____. **Costumes em comum: estudos sobre cultura popular tradicional**. São Paulo: Cia das Letras, 1998
- THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: MORAES, Marieta & AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 77
- VEN, Le Marie Michel et al. História Oral de vida: o instante da entrevista, In: **Varia História**. Belo Horizonte; FAFICH UFMG, nº 16, set 1996. p. 57-66
- VERÍSSIMO, Francisco Salvador. **Vida urbana: a evolução do cotidiano da cidade brasileira**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001

VIVEIROS, Jerônimo de. **Alcântara no seu passado econômico, social e político.** Coleção Documentos Maranhenses nº 17. 3ª ed. São Luís: Alumar, 1999

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In: MORAES, Marieta & AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral.** 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA EGRESSOS DA UEMA

Gustavo Barra¹

Este artigo pretende lançar análises sobre a importância da relação entre teoria e prática na formação inicial de professores. E a partir disso, discutir sobre os possíveis usos de relatórios de estágio como fonte, e da observação direta e das entrevistas como metodologia para se depreender as considerações dos egressos do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) sobre sua formação inicial.

A formação inicial dos professores é uma temática que necessita de atenção constante. É a partir dela que se desencadeia a atuação docente do professor. Ali está sua base formativa. É onde estão os fundamentos do seu fazer pedagógico. Onde se formam suas primeiras concepções teórico-metodológicas sobre o processo de ensinar e aprender. A formação inicial é, como o nome já diz, a primeira base que o professor terá para realizar sua ação docente. Seu primeiro contato com o mundo da educação com uma visão de professor. Contudo, não necessariamente esse contato é direto ao mundo prático. Devido a questões institucionais, além de costumes e tradições, esse primeiro contato costuma ser no âmbito das teorias, para depois se ir ao mundo prático.

Somente na década de 1980 se vê com mais veemência o debate por parte dos pesquisadores da formação de professores de História sobre a importância das práticas de ensino na formação inicial desse docente, com ênfase no estágio. Começa-se a perceber que a racionalidade técnica do ensino de História deve estar presente nessa formação inicial, permitindo uma função integradora entre a teoria contatada nas disciplinas da graduação e a prática docente. A partir daí se vislumbra que o desenvolvimento do graduando se tornaria mais pleno. (SILVA, p. 165).

Contudo, recorrendo-se ao histórico do processo de formação de professores no Brasil é possível perceber como desde o século XIX já havia a preocupação em relacionar a dimensão teórica com a prática. Até a década de 1930, a formação ocorria nas chamadas Escolas Normais, e já era composta de “exercícios práticos”. A partir daí vemos um processo de incorporação de formação didática, teórica e prática para que o

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN/UEMA).

futuro professor ter mais embasamento sobre a realidade do ensino. Mas então o que diferencia os debates ocorridos nos anos 1980 e o que já ocorria? Bem, o diferencial está no maior interesse na profissionalização do ensino e da formação para o ensino. Temáticas estas recorrentes no mundo naquele período. (SILVA, p. 166-7).

Partindo desses posicionamentos, é lançado o Parecer CNE/CP N° 9/2001 (e alterações), estipulando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e colocando a prática e o estágio supervisionado como componentes curriculares específicos nas licenciaturas. Contudo, vale ressaltar que o Parecer CNE/CP N° 2/2015 realizou mudanças nas diretrizes curriculares das licenciaturas, tendo como interesse, dentre outros, de aprofundar ainda mais o vínculo entre didática, teoria e prática na formação inicial da profissão docente.

E procurando atender as novas exigências legais, incluindo-se aí o Parecer CNE/CP N° 13/2002 (DCN's específicos para o curso de História), já havendo também seu envolvimento com o debate nacional sobre essa temática, o curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) tem procurado implementar novo formato de graduação em licenciatura. E em 2006 é aprovado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de História – licenciatura da UEMA, visando abarcar essas novas diretrizes. Nesse PPP já estavam contidos características essenciais relacionadas a Dimensão Prática ainda em debates na UEMA. Assim sendo, apesar dessa dimensão ter tido sua sistemática aprovada somente em 2009 por meio da Pró-reitoria de Graduação (PROG), através na Resolução n° 890/2009/CONSUN/UEMA, onde se propõe, dentre outros, abarcar os pareceres de 2001 e 2002 citados, buscando aproximar a realidade dos futuros profissionais da educação com a realidade da prática docente com o uso de disciplinas de Prática e Estágios Curriculares, o curso de História já referendava em boa parte seus princípios e os pareceres.

Pretendendo estar conforme a Resolução n° 890/2009/CONSUN/UEMA e as mudanças posteriores, em 2014 o curso de História aprova o seu novo PPP. Neste novo documento, o curso se adequa aos documentos legais, as novas realidades do curso e do público atendido. Passa, assim, a se aproximar das necessidades e expectativas da UEMA e dos graduandos.

A Dimensão Prática da UEMA tem como componentes curriculares: a prática curricular; o estágio curricular das licenciaturas e outras formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). As atividades desenvolvidas pelos estudantes

estagiários deverão estar sob orientação do coordenador de estágio, do(s) professor(es) orientador(es) e do supervisor técnico da escola campo, podendo este ser também traduzido como o professor regente da classe.

Ela faz parte de uma estrutura pedagógica que visa possibilitar para o estudante imergir no cotidiano escolar e tecer reflexões sobre as práticas realizadas pelos professores, assim como elaborar possíveis diagnósticos sobre o ensino durante suas vivências e as regências de classes. Acredita-se que a prática curricular permite desenvolver esse processo de imersão durante o processo de formação, sendo o estágio o momento *clímax* em que o aluno tem uma relação mais direta com a atuação docente que será constante em sua profissão.

No processo final do Estágio Curricular Supervisionado, o estagiário deve elaborar o relatório de estágio. Nele, deve relatar as experiências vivenciadas durante o estágio curricular obrigatório. Ou seja, ele deve procurar explicitar suas análises e inferências sobre seus vários momentos. A saber, sobre essa vivência no cotidiano escolar proporcionado, o aluno deve relatar como foram os três momentos vivenciados: 1º – período de observação do contexto escolar, analisando o espaço físico, o contexto da sala de aula, o perfil do(a) professor(a) e do(a) gestor(a), tentando observar a escola como um todo; 2º – o período de planejamento; 3º – e o período de regência, que é quando o estagiário atua como docente, colocando em prática na sala de aula as suas experiências, desenvolvendo propostas e ações que visem ultrapassar a simples reprodução de técnicas, de orientações e saberes.

Esse contato mais direto com a atuação docente na formação inicial através da Dimensão Prática é defendido por se acreditar que possibilita maior aproximação entre teoria e prática. Isso permitirá ao graduando possuir uma ação pedagógica mais significativa, podendo desenvolver melhor as suas ações como professor, como facilitador do processo de construção da aprendizagem pelo aluno e mediador entre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Tardif (2012, p. 228) expõe a importância dos saberes específicos e da subjetividade dos professores no processo de escolarização:

os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. [...] em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. [...] Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho

cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais.

Por conseguinte, pode-se compreender a importância de se adentrar no cotidiano da escola, como a relação direta com os alunos e o contato com outros atores do processo ensino aprendizagem na escola, para apreender mais sobre tais saberes específicos desses professores. O estágio tem como uma de suas finalidades possibilitar o licenciando a adentrar nessa realidade escolar, nesses saberes.

O estágio seria o momento em que se desenvolve práticas investigativas, elabora e executa projetos a serem efetivados conforme os diferentes conteúdos curriculares, além de procurar efetivar a utilização de novas metodologias de ensino e de avaliação. Destarte, o Estágio Curricular Supervisionado pode ser visto como a parte do curso de graduação em História da UEMA que possibilita, conforme defendido por PIMENTA E LIMA (2001, p. 45 e 49), “caminhar para a reflexão a partir da realidade” através do conhecimento das teorias que são vistas como “trilhas para a proposição de novas experiências”, possibilitando aos professores tomar as ações de análise e compreensão dos “contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir transformando-os”.

Partindo desses pressupostos, considera-se que, dos componentes curriculares da Dimensão Prática do curso de História, os relatórios de estágio são possuidores de uma análise mais profunda pelo aluno sobre a relação teoria-prática do ensino de história na Educação Básica. Contudo, não podemos deixar de levar em consideração que a racionalidade técnica presente nos cursos de licenciatura, no Brasil, é refém de uma tradição acadêmica de formação docente em que “os estágios se restringem muitas vezes à observação da prática, ao espontaneísmo e à fragmentação do conhecimento.”(SILVA, p. 166).

Por isso, ao se tecer análises sobre os relatórios de estágio se faz necessário compreender o que é este documento e como ele já tem sido utilizado como fonte de pesquisa. Assim, admite-se que se alcançará também uma análise historiográfica desse documento. Logo, antes de se expor como tal documento será utilizado como fonte, se explicitará do que se trata tal documento e como é realizado sua elaboração conforme as normas da UEMA. Em seguida, tratar-se-á de como ele tem sido utilizado como fonte de pesquisa histórica.

Pois bem, a elaboração do relatório do estágio curricular obrigatório representa o momento de conclusão e sistematização de todas as fases do estágio (observação, planejamento e regência), como já explicitado anteriormente. Ele é o *clímax* de um processo de elaboração que perpassa todo o estágio, sendo constituído constantemente pelo graduando enquanto estagiário. Neste documento, a sistematização das atividades devem ser claras, contemplando análises e avaliações sobre o cumprimento dos objetivos dos estágios, enfocando os acertos e os desacertos. E ele deve contemplar os itens básicos de um trabalho científico. A saber: Introdução; Atividades desenvolvidas; Conclusão; Bibliografia; Apêndices e/ou anexos.

Assim sendo, o relatório é o documento onde o estagiário deve tecer suas análises e avaliações sobre a orientação e o exercício teórico-metodológico específicos para planejamento e as aulas simuladas em classe da licenciatura. Deve expor também suas percepções sobre o período de vivência (observação) no ambiente educativo onde foram realizadas as atividades didático-pedagógicas concernentes ao campo de estágio, assim como abordar sua regência de classe, as atividades específicas do contexto educativo e a intervenção da pesquisa iniciada na prática curricular.

Logo, o relatório de estágio é o documento onde se vislumbra contatar as análises e avaliações do estagiário, refletindo a experiência do(a) estagiário(a) e sua atuação como docente. É um documento que tem sido utilizado constantemente com o objetivo de se analisar como os estágios têm sido realizados. Nele estão contidos os seus percalços, as inquietudes dos novos professores em formação inicial, as descobertas, as dificuldades encontradas atualmente nas salas de aula e nas escolas como um todo, assim como as rupturas e as permanências do processo ensino/aprendizagem. Isto se torna possível pois, conforme dito anteriormente, no relatório, o estagiário deve tentar caracterizar e tecer suas análises sobre todo o estágio. E dentro desse relatório deve estar não somente sua atuação (regência de aula), mas também sua observação sobre a instituição, seja no sentido físico, pedagógico, relação escola/comunidade, relação professor/aluno, relação escola/estagiário... Enfim, o estagiário deve buscar retratar a escola o melhor possível. E como ele deve realizar suas críticas, torna-se possível também ver as influências que a formação inicial possivelmente teve na sua construção de conhecimentos metodológicos do ensino, do conteúdo de História. Ou seja, como o curso de graduação em licenciatura em História tem influenciado no seu processo ensino/aprendizagem desenvolvido durante o estágio.

Essa abordagem dos relatórios de estágio não é comum somente no âmbito do ensino da História, mas em todas as licenciaturas. Podemos ver isso nas obras de Carvalho (2010), Pimenta & Lima (2011), Gomes (2011), Piconez (2012), Rodrigues (2012). Em suas obras vemos análises das falas dos estagiários contidas nos relatórios. Usualmente essas falas servem como fontes para justificar o posicionamento do autor (da obra, não do relatório), tentando comprovar suas teorias ou defender suas metodologias de ensino, assim como rebater posicionamentos teórico-metodológicos observados em sala-de-aula.

Vemos nessas obras a utilização dos relatórios como tentativas de se aprofundar nas realidades do processo ensino/aprendizagem e tentar identificar os reflexos da formação inicial nas percepções dos estagiários sobre esse processo e na sua atuação como docente. Para, assim, buscar compreender as conquistas alcançadas com as mudanças sofridas e permanências nos métodos de ensino da instituição de ensino onde ocorre a formação inicial. E por serem relatos, os pesquisadores que utilizam essas fontes costumam depreender que os relatórios possibilitam realidades múltiplas. Há variância devido as percepções distintas dos estagiários sobre um mesmo acontecimento, ou devido as distintas relações existentes entre estagiário X coordenação de estágio, estagiário X diversos agentes do processo ensino/aprendizagem onde estagia. Ou seja, dois estagiários numa mesma escola, sob supervisão de um mesmo coordenador e que estagiaram na mesma sala de aula, onde atua o mesmo professor, podem possuir visões distintas do estágio vivenciado. Para compreender essa possibilidade deve se levar em conta também que

a subjetividade dos professores não se reduz a cognição ou a vivência pessoal, mas remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e interação cotidiana. O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados. (TARDIF, 2012, p, 233)

Essas mesmas características devem ser consideradas sobre o estagiário ao se debruçar sobre seu relatório de estágio. E ter essa multiplicidade de análises sobre um mesmo objeto pode ser enriquecedor, mas também dificultador. Enriquecedor por possibilitar ter diversos pontos de vista sobre um mesmo objeto de estudo, tornando capaz ter uma percepção mais abrangente do processo de aproximação teoria-prática.

Diversas críticas distintas oriundas de diversos relatores nos traz uma maior compreensão dos acontecimentos, das narrativas, das interpretações, das subjetividades e das objetividades (dos objetivos alcançados ou não pelo estágio). Dificultador por muitas vezes abordarem questões e acontecimentos muito distantes, seja no sentido temporal, geográfico, social, ou seja, nos mais variados sentidos. Tornando-se em alguns momentos complexo traçar paralelos entre os relatores.

Contudo, vemos alguns autores dentre os citados (lembrando que algumas das obras são coletâneas) buscando realizar suas análises usando um único relatório para dialogar com autores que debatem sobre o processo ensino-aprendizagem da educação básica ou mesmo para tratar da formação inicial ou continuada dos professores. Logo, vê-se que há também a possibilidade de se utilizar as palavras de um mesmo relator para tecer análises sobre todas as questões explanadas anteriormente.

Todavia, faz-se extremamente necessário ter em mente que os relatórios, assim como qualquer relato de um(a) pessoa/autor/narrador, pode possuir silêncios. Esses espaços em branco não necessitam ser desconsiderados. Deve-se lembrar que o silêncio também possibilita tecer análises. O silêncio de um relator, ou mesmo uma análise curta sobre determinada temática ou acontecimento pode expor diversas questões. Por exemplo, o estagiário pode não ter vivenciado de forma profunda determinada situação; pode ser ainda que ele não se sente capaz para tecer análises sobre a temática exposta, logo ele expõe o acontecimento, mas sem explorar; assim como ele pode não ter apreendido devidamente a importância das situações vivenciadas.

Conclui-se que tais silêncios ajudam ainda mais a caracterizar a influência da formação inicial desse estagiário/relator. Aliás, não é que a culpa do pouco embasamento teórico ou da baixa autoestima quanto a sua capacidade de análise e interpretação de suas vivências sejam da sua formação inicial. Claro que devemos considerar um conjunto de fatores que podem ser influenciadores, como a origem social do estagiário; suas experiências anteriores relacionadas a escola, seja como aluno ou em qualquer outro sentido; questões psicológicas, como a timidez, que podem dificultar na forma como experimenta as situações vivenciadas; dentre outros.

Ressalta-se ainda que a análise de um relatório sempre deve levar em consideração os fatores temporais e geográficos ao serem analisadas. Isso deve ocorrer pois devemos sempre considerar que o estágio ocorre em uma comunidade escolar e arredores que possui seus hábitos e costumes, dentro e fora da escola. Tais ações

influenciam no processo ensino/aprendizagem. E os estagiários, assim como as instituições de ensino de formação de professores também possuem seus hábitos e costumes, que podem destoar. O contato entre tantos hábitos e costumes podem ocasionar realidades diversas entre os estagiários. E como todos os grupos sociais, o tempo em que o estágio foi realizado também é um influenciador, pois a variação do tempo provoca diversas mudanças no seio de uma escola e sua comunidade, na instituição formadora de professores, ou em vários outros âmbitos. Por isso relatórios de tempos diferentes, por mais curtos que possam parecer, devem ser respeitados e analisados de formas distintas. Todavia, estando os estagiários em situações acadêmicas semelhantes, o uso de diversos relatórios de uma mesma turma de estudantes/estagiários/licenciandos possibilita um maior entendimento das realidades por eles vivenciadas, podendo, talvez, preencher as lacunas, uns dos outros, dessa etapa do processo de formação, ou do processo de formação de professores como um todo.

Exposto está a importância dos relatórios de estágio e seu uso nessa pesquisa, assim como a importância da Dimensão Prática e seus anseios, assim como a fundamentação de ambos. Entretanto, devido seu processo de elaboração e aos interesses diversos entre os agentes envolvidos é importante salientar que os estagiários podem ter questões, percepções, angústias, dentre outras considerações que podem não ser destacadas em seu relatório ou que ele pensa que não pode conter, por abordar questões que podem afetar suas relações com os membros da instituição a qual está vinculado (curso de História da UEMA), trazendo prejuízos ao seu processo de formação inicial. Esse temor, que por vezes não passa disso, pois não há fundamento real para tal, limita o processo de análise do estagiário. Ademais, há a possibilidade do autor/estagiário buscar passar uma ideia de sobrevalorização da sua atuação docente, e possível desvalorização da atuação dos demais agentes do processo de estágio, visando manipular, pouco ou muito, a atenção do leitor, utilizando as vezes de táticas de se falar de problemáticas muitas vezes não vivenciadas como exposto, o que também dificulta na análise do relatório.

Considerando tais exemplos de problemáticas e limitações da interpretação e análise dos relatórios de estágio, considera-se necessário fazer entrevistas com os autores dos relatórios analisados. Através de entrevista com cada um deles se pensa ser possível examinar as mudanças e continuidades em suas críticas. Lembrando que para isso se deve levar em consideração aqueles que após se graduar passaram a atuar como

docente de História na Educação Básica, e buscando dar preferência àqueles atuantes no sistema público de ensino. Tal preferência advém do interesse de se compreender as ligações entre a sua atuação docente e as necessidades da comunidade como um todo. O setor privado, vale lembrar, atende a uma parcela limitada da sociedade; o setor público, conforme legislação vigente, deve estar aberto a toda a sociedade. Essas ponderações estão sendo realizadas para justificar as mudanças e continuidades que podem estar presentes nas críticas dos professores de História egressos da UEMA durante a entrevista.

O cotidiano escolar traz a tona realidades distintas, próprias da comunidade escolar onde se encontra. E a forma como um educador contata essa realidade como estagiário é divergente da forma como o professor da escola o faz. O cotidiano, o dia-a-dia, a participação constante com a escola possibilita estar presente a realidades que o estagiário, devido ao curto tempo do estágio, pode não vivenciar. Isso possibilita que o professor altere o modo de perceber a atuação docente, as críticas ao processo ensino/aprendizagem, as considerações sobre as necessidades da comunidade atendida, as reflexões sobre o seu desempenho, dentre outras questões do mundo escolar. Tudo isso pode alterar também suas considerações sobre sua formação inicial. Considerando o exposto, vemos a importância de se realizar entrevista com eles, aliás “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional” (TARDIF, 2012, p. 240). Ademais,

os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática ‘*top and down*’”. (TARDIF, 2012, p, 243).

A entrevista com eles torna possível reconhecer que esses professores são sujeitos do conhecimento. Mas isso também não significa defender que a entrevista é uma metodologia neutra. Entrevistar uma pessoa é uma ação que provoca ações e reações conforme uma variedade de fatores. Mas ressalta-se o modo como o entrevistador direciona o processo de entrevista. Não é um processo neutro. Ela ajuda a dar voz aos atores (nesse caso, professores), mas também tem seus percalços. Também tem sofre interferências por parte do entrevistador, devido a situações que envolvem o

entrevistado no momento da entrevista, o ambiente. Enfim, é uma ação sociológica que também tem suas problemáticas, e que devem ser consideradas. (BORDIEU, 2003)

Perceber as rupturas e permanências no modo de ver o ensino de História desses professores após a sua atuação como docente e sua permanência em uma comunidade escolar possibilita compreender com mais afinco quais as problemáticas presentes no processo ensino/aprendizagem de história na visão desses agentes. Mas devido às problemáticas referentes ao uso dos relatórios de estágio como fonte e das entrevistas como metodologia, a observação direta pode ser um outro método que pode auxiliar a abarcar mais profundamente as concepções desse professor acerca do ensino de história e de sua formação inicial.

No relatório de estágio e na entrevista ainda se lida com a possibilidade de haver “N” motivos, conscientes ou inconscientes, do relator/entrevistado transmitir informações que tendem a favorecê-lo. A observação direta permite ir a campo, ou seja, a escola, e observar a atuação desse professor. A partir daí torna-se possível fazer ligações entre o que foi dito no relatório e entrevista e sua prática profissional. Pode-se assim destacar rupturas e continuidades entre o discurso e a ação.

No entanto, mais uma vez é importante perceber que a ação do docente observado também sofrerá influências pela presença de um personagem externo (quem está realizando a observação direta). Ademais, novamente o comportamento e demais ações de quem está observando pode facilmente influenciar nas atividades desse docente. (BEAUD, WEBER, 2007).

Assim sendo, podemos dizer que através dessas fontes e dessas metodologias se torna possível estar mais próximo de compreender os anseios e as frustrações na formação inicial dos egressos da UEMA. Os relatórios de estágio expõem suas considerações sobre o fazer e o saber docentes ainda como graduando, nos seus primeiros contatos com a docência. As entrevistas permitem contatar suas considerações atuais, após sua maior convivência com determinada comunidade escolar e, conseqüentemente, suas atuais percepções sobre a influência de sua formação inicial na sua vida professor de profissão. Como por exemplo, destacar em que pontos essa formação poderia sofrer melhorias. E a observação direta torna capaz destacar até que ponto sua atuação docente condiz com suas considerações presentes no relatório e na entrevista. Mas sempre devendo levar em consideração o que podemos chamar de bom senso. Isso significa que se deve tomar o cuidado para interferir o mínimo possível nas

considerações do entrevistado ou no ato de observar. Através dessas ações acredita-se possível ter maior compreensão de como tem sido o processo de formação docente dos egressos do curso de História da UEMA.

Referências Bibliográficas

BEAUD, Sthéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2007.

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

BORDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 27 nov 2017.

_____. **Parecer nº 13/2002, de 13 de março de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>>. Acesso em: 27 nov 2017.

_____. **Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 nov 2017.

CARVALHO, Antonia Dalva de França (Org.). **Conversas pedagógicas: reflexões do cotidiano da docência**. Teresina: EDUFPI, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coordenadora). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24 ed. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PROJETO Político Pedagógico do Curso de História – Licenciatura da UEMA, 2006.

PROJETO Político Pedagógico do Curso de História – Licenciatura da UEMA, 2014.

RIOS, Maria de Fátima Serra. **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO: dimensão prática nos cursos de licenciatura – organização técnico-pedagógica da UEMA.** São Luís: UEMA, 2009.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos; ABRANTES, Elizabeth Sousa. **O estágio Curricular na Formação do Docente em História: relatos de experiência do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão.** In: Anais do 8^o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Campinas: Unicamp, 2012. v. 1. p. 1-15.

SILVA, Cristiani Bereta da. **Formação histórica e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado.** In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 163-182.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis-RJ: Editora vozes 2012.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino (Org.). **Ensino de História:** Ensaio sobre questões teóricas e práticas. Maringá: Eduem, 2011.

A CONSTRUÇÃO NACIONAL MOÇAMBICANA NO PÓS-INDEPENDÊNCIA: A EDUCAÇÃO FORMAL COMO VETOR DE SURGIMENTO DO “HOMEM NOVO” (1975-1983)

Jeferson Gonçalves Mota¹

INTRODUÇÃO

Recomeçar: eis o sentimento intelectual, social e político que parece ter prevalecido nos mais diversos territórios africanos ao conseguirem suas independências, movimentos estes que se deram, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX. As negociações do ideal de independência foram as mais diversas, indo do pragmatismo à intolerância e aos racismos (HERNANDEZ, 2005, p. 175-191). Se, de um lado, as colônias britânicas e francesas alcançaram suas independências nos anos 1960, de outro lado, as colônias portuguesas, como Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola e Moçambique, “não conseguiriam derrubar o colonialismo português senão em 1973 e 1974” (SURET-CANALE; BOAHEN, 2010, p. 218).

Tornando-se oficialmente independente em junho de 1975, os moçambicanos, a exemplo de outros povos africanos, precisariam reconstruir-se, e refazer-se numa perspectiva nacional. Os desafios são os mais variados: como construir-se enquanto nação, numa perspectiva em que o modelo de nação é europeu, e se tem dificuldade em lidar, por exemplo, com a diversidade cultural e linguística? Neste caso, a saída encontrada, foi àquela refletida pelo intelectual ganês Anthony Appiah (1997): “Temos usado as línguas europeias porque, na tarefa de construção nacional não podíamos nos dar ao luxo, politicamente, de usar as línguas uns dos outros”. Haveria “dificuldades práticas de se desenvolver um sistema educacional moderno numa língua em que nenhum dos manuais e livros didáticos foi redigido”.

O filósofo nigeriano Olesugun Oladipo (2000) nota que esse é um contexto marcado por uma polaridade. De um lado, havia aqueles que pensavam que o fundamental para o desenvolvimento de um recomeço em África depois da independência seria o desenvolvimento de um forte senso de “self” sobre as bases nas quais a personalidade africana – um fundamento ideológico da empresa colonial – poderia ser corrigida.

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN/UEMA).

Contrariamente a esta posição era a visão segundo a qual a questão fundamental em África pós-independente era não aquela da identidade, mas aquela de como os africanos poderiam conquistar os fundamentos tecnológicos e científicos para a emergência de África no mundo moderno. Estas duas perspectivas balizaram as discussões teóricas, políticas e educacionais no que tange a construção da África pós-independente.

Além disso, deve-se destacar a influência do socialismo provindo da União Soviética, que foi importante em África no processo de construção dos estados africanos independentes. Este é o caso de Moçambique, onde, a partir da independência, o socialismo deveria orientar tanto a economia quanto a política, a cultura e a educação. Escrevendo num período no qual o colonialismo ainda estava pouco desenvolvido e não se conhecia muito sobre África no continente europeu, Karl Marx e Friedrich Engels quase não mencionaram África em suas obras. “Em contrapartida, Lenin abordou, frequentemente, os problemas africanos nos seus livros sobre o imperialismo e sobre as questões nacional e colonial. Para ele, “África, pela sua situação política e socioeconômica particulares, era capaz de edificar uma sociedade comunista sem passar pelo estágio capitalista” (THIAM; MULIRA, 2010, p. 966).

No território moçambicano, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) toma cargo nas lutas e conflitos armados pela libertação e assume o poder político e estatal no imediato pós-independência. A ex-União Soviética supria a FRELIMO com armas, mas também com ideias, consolidando-se uma orientação marxista-leninista. Assim, na construção de uma “comunidade imaginada” nacional (ANDERSON, 1981) em Moçambique o ideário socialista seria nuclear, e a educação serviria para a edificação daquilo se chamava de “homem novo” moçambicano: já na guerra pela independência, a partir de 1965, cada nova região emancipada do domínio português era chamada de “zona liberta”, onde a FRELIMO organizava, por exemplo, escolas (denominadas de “centro piloto”) cuja finalidade era preparar os sujeitos tanto no campo educacional e técnico (sobretudo para qualificação na lida com a terra) quanto no campo militar.

Os estudos têm apontado para o fato de que a experiência das lutas revolucionárias, as memórias daqueles que viveram os tempos das guerras contra o colonialismo, parecem se tornar centrais para a construção da nova memória histórica moçambicana (CABAÇO, 2007; WANE, 2010; LIMA, 2015). Através da investigação ora apresentada, intenta-se refletir sobre os múltiplos sentidos que deram corpo às tentativas, capitaneadas pela FRELIMO, de construir a nação e a identidade nacional moçambicana

organizando uma educação tida como nova, cuja finalidade seria levar os moçambicanos a superarem o processo de escravidão e o racismo, pensados como característicos da educação colonial e da educação tradicional caracteristicamente africana. Para tanto, necessário seria romper com todos os valores oriundos do colonialismo e da tradição, que, na concepção da Frente, atrapalhavam o despertar desse “homem novo”, consciente, patriota, dotado de uma iniciativa racional e criadora. Seria através da educação que o homem novo surgiria e concretizaria a imagem da identidade nacional balizada no projeto de moçambicanidade. Ao mesmo tempo, a educação deveria valorizar os elementos africanos que promoveriam o espírito coletivo, a noção de comunidade. Nisto, pensavam alguns, estariam absolutamente imbricados a África e o socialismo.

O ASPECTO EDUCACIONAL NO PROJETO DA FRELIMO

A partir da Conferência de Berlim (1884-85), traçam-se as modernas fronteiras do continente africano. Essa conferência seria o marco de um processo iniciado em 1482 quando os portugueses, em busca de trigo, cereais, metais e especiarias, iniciam o que se tem denominado de “processo de roedura” de África (HERNANDEZ, 2005, p. 45). A partilha deu início à conquista, processo “por meio do qual se acelerou a violência geográfica, com a exploração generalizada dos diversos espaços geopolíticos do continente africano”. Na primeira fase, ocorre a perda da soberania dos africanos. Na segunda, dá-se a estruturação do sistema colonial, que se organiza por meio do estabelecimento de uma série de métodos e instituições (BETTS, 2010). O sistema colonial segue dois princípios fundamentais: 1) as colônias eram consideradas um recurso decisivo para as crises econômicas dos países metropolitanos; 2) as colônias deveriam ser financeiramente autônomas. (HERNANDEZ, 2005, p. 95-101; UZOIGWE, 2010)

Ao longo de todo o processo de colonização os africanos desenvolveram diferentes formas de resistência. Uma das marcas centrais do processo de colonização foi à violência e mesmo a irracionalidade da dominação. Muitos foram os movimentos de resistência. A perda da soberania levou a revoltas de base religiosa, econômica, cultural, através da resistência cotidiana e do banditismo social (HERNANDEZ, 2005, p. 109-130).

Alguns movimentos de resistência, de caráter local, transregional ou mesmo internacional, sobretudo a partir dos anos 1930-40, vão adquirindo caráter nacionalista e independentista, desembocando nas independências em África. Nesse contexto, destaca-se o pan-africanismo, que surge como proposta política e cultural que visa a ressignificação do

continente africano e a união entre os africanos e negros (pan-negrismo). Os pan-africanistas visariam “despertar a consciência popular e criar um movimento de massas a favor da independência” (MATTOS; MEIHY; PARADA, 2013, p.78).

No território moçambicano, a luta contra o colonialismo fica sob a batuta da FRELIMO, que se originou da união entre três partidos políticos: a União Democrática Nacional de Moçambique, a União Nacional Africana de Moçambique Independente e a União Nacional Africana de Moçambique (BRAGANÇA, 1980). Em 1964, a FRELIMO desencadeia um conflito armado em favor da independência, tendo obtido certo sucesso na mobilização de uma considerável margem de indivíduos que viviam nas zonas rurais, posto que àquela altura a população rural correspondia a 87% da população (GASPERINI, 1989). Desse modo, do começo do conflito armado até a assinatura em 8 de setembro de 1974 do acordo de Lusaka, que pôs fim ao conflito, passaram-se dez anos. Se, de início, a questão da Frente de Libertação é a luta pela independência e a oposição ao regime colonial, isto vai se complexificando ao longo do tempo, surgindo o ideário de uma nova nação (CABAÇO, 2007, p. 406).

Nesse contexto, a educação, ao que tudo indica, configura-se como um dos pontos centrais para a construção da coesão social. Como bem definem os historiadores africanos Habte, Wagaw e Ajawyi (2010, p. 817),

A educação é o mecanismo através do qual uma sociedade produz os conhecimentos necessários a sua sobrevivência e a sua subsistência, transmitindo-os de geração a outra, essencialmente, pela instrução dos jovens. Esta educação pode ter lugar, de maneira não institucionalizada, em casa, no trabalho ou em área de entretenimento. Em termos gerais, ela se desenrola em contexto de ensino organizado, naqueles lugares e estruturas especialmente concebidos para a orientação dos jovens e para formação das gerações mais anciãs. Os jovens são formados para adquirirem os conhecimentos, as competências e as aptidões, das quais necessitam, tanto para preservarem e defenderem as instituições e os valores fundamentais da sociedade, quanto para adaptarem-nos, em função da evolução das circunstâncias e do surgimento de novos desafios.

O fato é que a partir de 1930 organizam-se dois modelos educacionais em Moçambique: um ensino para os indígenas e outro oficial, dedicado aos filhos dos portugueses e alguns assimilados, educação para o trabalho e para o não-trabalho” (GASPERINI, 1989).

Lavinia Gasperini (1989) aponta que nos anos 1950 eram aplicados em Moçambique “testes de inteligência geral” que procuravam, através da comparação de

alunos da mesma faixa-etária, mostrar a evolução cognitiva de filhos de portugueses para assim demonstrar uma inferioridade intelectual dos alunos negros.

Um elemento fundamental que se articulava ao da educação, no contexto aqui enfocado, é aquele do trabalho. Samora Machel² “considerava o trabalho como base de toda a questão da emancipação do homem e do seu povo, e dizia que era necessário superar as condições históricas que faziam com que se tornasse um elemento negativo”. Entendia que “dada à relação dialética entre escola e sociedade, a ligação entre estudo e trabalho iria permitir um processo mais amplo de recomposição do trabalho e da riqueza”. (GASPERINI, 1989, p. 26).

Em setembro de 1977, por ocasião do seu III Congresso, a FRELIMO oficializa a sua tomada de partido em favor da perspectiva de orientação do marxismo-leninismo, como se observa no documento final do congresso: pensa-se a FRELIMO como “partido de vanguarda operário-camponesa”. “Sob a direção da classe operária”, pretende reunir voluntários e militantes, operários e soldados, e os intelectuais revolucionários para, “na base do socialismo científico”, promover a “Vitória dos interesses populares”. Luta revolucionária do povo moçambicano, centralismo democrático, disciplina individual e coletiva, internacionalismo proletário, luta pela consolidação da unidade nacional não fundada no chamado tribalismo obscurantista são temas recorrentes na documentação disponível e que registra os congressos e encontros da FRELIMO.

Os moçambicanos teriam feito uma leitura específica do socialismo: subestimar isto significa privar Moçambique de sua força vital, reduzindo seus povos e realidades a cópias de realidades exteriores. Como diria Samora Machel, “os africanos devem usar o marxismo, não o marxismo usar os africanos” (GASPERINI, 1989, p. 24). De fato, será importante observar como se deram estas apropriações e ressignificações, a exemplo do entendimento sobre a “luta de classes”³ num contexto fortemente marcado como conflitos étnicos.

Uma vez definindo-se a perspectiva socialista que estaria na base da moçambicanidade nascente, restaria apenas delimitar os valores que serviriam de referência ao “homem novo”. A FRELIMO cria uma bipolarização entre práticas reacionárias e as que

² Samora Moisés Machel (1933-1986). Segundo presidente da FRELIMO e primeiro presidente de Moçambique independente. Celebrado como o pai da nação moçambicana.

³ Em “A luta de classes: uma história política e filosófica”, livro publicado originalmente em italiano em 2013 mas já traduzido e publicado no Brasil, o professor italiano Domenico Losurdo (2015) mostra que há uma diversidade de formas de compreender a luta de classes, e que hoje o debate volta à tona de modo intenso.

deveriam valorizar-se. As práticas consideradas tradicionais como o curandeirismo e a possessão de espíritos foram todas rechaçadas sendo categorizadas como ações obscurantistas que drenavam a racionalidade. A figura do chefe tradicional cai em descrédito pelos artífices da modernidade socialista. (CABAÇO, 2007; GASPERINI, 1989).

Entre continuidades e rupturas, no sistema de ensino, o português continua a ser utilizado como língua oficial para instrução dos estudantes. Tal fato ocorre, segundo a elite dirigente da FRELIMO, por não haver até àquela altura nenhuma língua autóctone que fosse capaz de veicular elos de unidade nacional (BASÍLIO, 2010). Pretendeu-se ampliar o sistema de ensino e a sua democratização para tentar suprir o enorme contingente de indivíduos analfabetos àquela altura. Portanto, seria através da educação que o “homem novo” surgiria e concretizaria a imagem da identidade nacional (balizada no projeto da moçambicanidade). Do centro ao norte, do Rovuma ao Maputo⁴, a ordem seria a existência de um só povo. Não haveria mais makuas, nem chopis, nem tsongas, nem macondes, só moçambicanos. Tratar-se-ia do estabelecimento de “uma práxis educativa” pensada como a mudança do ethos⁵ de um indivíduo ou de um grupo. A Educação, na perspectiva da FRELIMO, teria dois objetivos básicos: “1) contrariar os objetivos da educação colonial concebendo a educação como único caminho para o povo tomar o poder; 2) encarar a escola como espaço para renovar a cultura e a história do povo moçambicano e para construir o Estado nacional” (BASÍLIO, 2010).

Nesse contexto, sabe-se que o exemplo bem sucedido da base militar de Nashingwea, Tanzânia, vista como “laboratório experimental do homem novo” (CABAÇO, 2007), deveria servir de parâmetro a ser empregado nas zonas libertas e depois com o processo de independência, implementado em todo país. Segundo Wane (2010, p. 140), “lá, os militantes da frente experimentavam um estilo de vida alternativo pautado pelo ideal revolucionário e assim iam incorporando o ethos que se procurava propagar por todo o país”.

⁴ O Rovuma é o rio que traça a fronteira norte com a Tanzânia e o Maputo o que delimita Moçambique ao sul. A expressão ‘do Rovuma ao Maputo’ é adotada pela FRELIMO para simbolizar a unidade nacional que deveria haver no território moçambicano, na construção do projeto de nação.

⁵ Empregamos o ethos aqui como todo repertório sócio/cultural de um determinado povo, que traduz-se nas suas normas, valores e costumes.

Em Nashingwea, “enquanto se preparavam os militares tática e estrategicamente para a luta, procurava-se estruturá-los ideologicamente através de uma prática de relações interpessoais e de relação com a natureza, pela qual passaria a gradual “tomada de consciência” dos objetivos da luta, do projeto do futuro país independente”. Aqui, seria fundamental a ideia de “uma sociedade justa, solidária, altruísta, coesa, socialmente disciplinada, com uma visão econômica fundada no princípio da auto-suficiência e dependente essencialmente ‘das próprias forças’ e da ‘imaginação criativa do homem’. Assim, “a participação no trabalho físico por parte dos soldados identificava-os com ‘o Povo’ e forjava sua unidade”. (CABAÇO,2007, p. 412).

O ano de 1975, ano da independência, simbolizou o início da revisão do currículo escolar em Moçambique, bem como a organização do sistema de ensino e as ações norteadoras para a prática pedagógica. Deste modo, o I Seminário Nacional de Educação, realizado na cidade da Beira, sob a organização do Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (MEC), reuniu durante dez dias professores de todas as regiões do país para uma troca de experiências fortemente marcadas pela educação nas zonas libertadas. Basílio (2010, p. 113) resgata a finalidade do seminário transposta nos objetivos a serem implementados: elaboração de novos conteúdos da 1ª a 11ª classes; introduziu-se a disciplina de Educação Política, o estudo político entre professores, a disciplina de História e Geografia de Moçambique, atividades culturais no curricular escolar como forma de afirmação da personalidade moçambicana; deu-se valor especial às atividades produtivas, à ligação do estudo à produção, da teoria à prática.

Mas é somente em 1981 que o MEC elabora um parecer que ampara no universo jurídico o Sistema Nacional de Ensino (SNE), demarcando seus fundamentos legais. O texto original é aprovado mediante a lei 4/83 de 23 de março de 1983. Assim, o SNE

[...] fundamenta-se nas experiências de educação desde a luta armada até a presente fase da construção do socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no patrimônio comum da humanidade o Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras [...] (MOÇAMBIQUE, 1983)

Quanto aos objetivos a serem alcançados, a lei 4/83 preconiza três grandes eixos: “1º erradicação do analfabetismo; 2º introdução da escolaridade obrigatória; 3º formação de quadros capazes de suprir as necessidades do desenvolvimento econômico e social da investigação científica, tecnológica e cultural”. (MOÇAMBIQUE, 1983).

Este estudo está ancorado no entendimento de que a pesquisa histórica pode “captar o concreto dos processos sociais através da reconstituição de vidas de homens e mulheres”, que “conjecturando ou narrando, a história tem sempre em mira o real” (GINZBURG, 1989, p. 198). Parte-se do reconhecimento de que a experimentação historiográfica produz possibilidades históricas e não provas irrefutáveis (Ibid., p. 180). E que os arquivos, que guardam alguns documentos e não outros acabam possibilitando a formação de uma dada memória, constituindo-se, a um só tempo, como repositórios de informações e produtores de identidades sociais. (HARRIS, 2002)

A CONSTRUÇÃO NACIONAL MOÇAMBICANA NO PÓS-INDEPENDÊNCIA

O projeto de identidade nacional norteou significativamente o imaginário da Frente de Libertação de Moçambique que preterindo as diversas identidades autóctones, realizou uma verdadeira tentativa de unificação no mesmo território dos mais diferenciados grupos etnoculturais. Caminhando de mãos dadas com o projeto de nação, sob a égide da FRELIMO (partido único) formando desse modo a sociedade socialista nos moldes moçambicano. Buscando inverter o ethos tanto tradicional quanto colonial através da práxis educativa, a FRELIMO travou uma luta no âmbito cultural, pois reconhecendo a íntima relação entre educação e cultura, a frente compreendeu que quando “o propósito de uma práxis educativa é a mudança do ethos de um indivíduo ou de um grupo, nesse propósito, é contra os valores que se luta, constituindo-se numa luta contra a cultura” (GONÇALVES, 2009, p. 234).

Compreendemos a nação almejada pela FRELIMO, como convencionou-se no universo acadêmico mais contemporâneo, como uma comunidade política imaginada, tal qual postulada por Benedict Anderson (1983), segundo o qual as nações e os nacionalismos são artefatos culturais que se tornaram entidades históricas, sendo variados seus significados ao longo do tempo. Para ele, o nacionalismo, para ser melhor compreendido deveria ser tratado similarmente a “parentesco” e “religião”, mais que a “liberalismo” ou “fascismo”. Para Anderson, a nação é “uma comunidade política imaginada – e imaginada como implicitamente limitada e soberana”. (ANDERSON, 1983, p. 14-16).

Há uma mútua relação entre Estado e Nação – um necessita do outro para coexistirem. O Estado era o ente que garantiria a existência de um futuro para a nação.

E a nação sem o Estado teria insegurança e incerteza sobre o seu passado, seu presente e a possibilidade de um futuro. (BAUMAN, 2005, p.27). A existência do Estado (aqui personificado na elite dirigente da FRELIMO) é condição *sine qua non* para a proclamação da nação, portanto datada no tempo e dotada de elementos simbólicos. Sendo assim, a identidade nacional:

Pode ser compreendida como uma construção histórica, resultante de um processo que atribui significados e sentidos a uma “comunidade imaginada”. Esse processo é contínuo e sujeito a inúmeras invenções, reelaborações e disputas em torno dos aspectos que poderão servir para diferenciar uma nação de outras: a língua, as tradições, a história e etc. Assim, a identidade nacional precisa ser continuamente reinventada e revestida de significados e sentidos, a partir de situações históricas específicas. (GONTIJO, 2003, p. 55)

Assim, na busca por uma identidade nacional, diversas identidades ligadas aos grupos autóctones provenientes de Moçambique foram postas de lado em prol da nação. Bauman (2005, p. 27) esclarece-nos que “a identidade nacional diferentemente de outras identidades, não admite opositores, nem outras alternativas identitárias. Cuidadosamente construída pelo Estado e seus agentes, a identidade nacional visa monopolizar e traçar as fronteiras entre nós e eles”. Sendo assim, algumas outras estruturas contribuem para um sentimento de pertença ligado ao estabelecimento da identidade nacional, é o caso exemplar da memória.

A memória é um fator decisivo na articulação entre os conceitos de identidade e mesmo de nação, pois todo passado é ancorado em histórias, mitos, narrativas fundantes da nação. A memória é seletiva, constrói imagens na cabeça de experiências não vividas, de narrativas vivenciadas por outros. Numa primeira percepção e sobretudo nos primeiros postulados, atribuiu-se ao fenômeno da memória uma instância pessoal. Mas, como identifica Michael Pollak (1992), é nos anos 1920-1930 com Maurice Halbwachs, fortemente marcado pela sociologia das representações coletivas de Émile Durkheim, que a memória adquire um caráter e um entendimento do fenômeno como sendo intrinsecamente ligado ao coletivo e ao social. Como mostra Pollak “Na tradição europeia do século XIX, em Halbwachs, inclusive, a nação é a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva. (POLLAK, 1989, p. 1).

A memória é legitimadora do sentimento de identidade. São elementos constitutivos de uma memória individual ou coletiva: os acontecimentos, personagens e lugares (POLLAK, 1992). Diga-se de passagem, a memória tida como oficial, ou seja, a memória nacional, é frequentemente campo de disputas onde quem detém o poder numa

perspectiva simbólica (dos capitais de Bourdieu), estabelece que histórias irão formar o mito constitutivo gerador de coesão daquela sociedade. Um espaço de reprodução desses mitos geradores da nação, especificamente é a escola e o sistema educativo de maneira geral. Desse modo, o partido FRELIMO elegeu a educação formal como o principal vetor para a construção da nova nação e do “homem novo” moçambicano.

A unidade nacional seria gestada no seio da escola, que agiria como um aparelho ideológico do Estado de modo a reproduzir o imaginário da elite dirigente do país, personificada na FRELIMO. As disciplinas curriculares passariam a moldar a identidade que se queria estabelecer àquela altura. A mudança curricular, ou seja, de conteúdos desconexos da realidade cultural moçambicana, como observava-se no período colonial, não foi feita de maneira arbitrária, posto que, por exemplo, passou-se a estudar a geografia e a história de Moçambique. Assim como a própria história, o currículo foi compreendido pela FRELIMO como algo não neutro, construído socialmente e dotado de intencionalidades.

A história que seria ensinada aos alunos moçambicanos teria âncoras fincadas naquilo que supostamente o partido representaria nos fatos legitimadores do passado. “É o surgimento dela e a construção da nação que desponta que se tornam a origem a partir da qual todos os acontecimentos posteriores devem ser contados” (LOPES, 2010, p. 43). A representação feita do passado moçambicano pela FRELIMO foi permeada pelo movimento de lembrar/esquecer que sustentaria o então anseio nacionalista.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1983.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BASÍLIO, Guilherme. **O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana**. 2010. 249f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, São Paulo, 2010.
- BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**; IN: BAUMAN, Zigmunt. Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2005.
- BETTS, Raymond F. A dominação européia: métodos e instituições. In.:BOHAEN, Albert Adu. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

Bragança, A. de, 1980a, 'Le marxisme de Samora', *Afrique Asie*, No. 217 (Julho).

CABAÇO, José de Oliveira. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. 2007. 475f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FRY, Peter. Culturas da diferença: sequelas das políticas coloniais portuguesas e britânicas na África austral. **Afro-Ásia**, 29/30 (2003), 271-316.

GASPERINI, Lavínia. **Moçambique: educação e desenvolvimento rural**. Roma: Edizioni Lavoro/Iscos, 1989.

GINZBURG, Carlo. Provas e Possibilidades à margem de “Il ritorno de Martin Guerre” de Natalie Zemon Davis. In: **A Micro-História e outros ensaios**. São Paulo: Difel/Bertrand, 1989,

GONÇALVES, Antônio Cipriano Parafino. **“Modernidades” Moçambicanas, Crise de Referências e a Ética no Programa de Filosofia para o Ensino Médio**. 2009. 385f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

GONTIJO, Rebeca. **Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”**; IN: *História: Conceitos, Temáticas e Metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

HABTE, Aklilu; WAGAW, Teshome; AJAYI, J. F. Ade. Educação e mudança social. In: MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe. **História geral da África, VIII: África desde 1935**, 2ª. ed. rev. e amp. Brasília: Unesco, 2010.

HARRIS, Verne. The Archival Sliver: Power, Memory, and Archives in South Africa. **Archival Science**, v. 2. p. 63–86, 2002.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **O olhar imperial e a invenção da África**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOBSBAWM, Eric. Da História Social à história da sociedade. In: **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LIMA, Claudia Silva. O Centro de Estudos Africanos em Moçambique (CEA) e sua produção historiográfica: Uma abordagem em torno da Memória e Identidade no período de 1975 a 2010. **XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos Historiadores, Velhos e Novos Desafios**. Florianópolis, 2015.

LOPES, J.S. Miguel. Educação e cultura africanas e afro-brasileiras: cruzando oceanos. 1 ed. Belo Horizonte: A tela e o texto, 2010. v. 1. 224 p.

LOSURDO, Domenico. **A luta de classes: uma história política e filosófica**. São Paulo: Boitempo, 2015.

PARADA, Mauricio; MEIHY, M. S. B; MATTOS, P. O. **História da África Contemporânea**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. v. 1. 206 p.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v.2, n.3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. IN: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992.

SURET, Jean. A África ocidental. In: CANALE, BOAHEN, Adu. **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

THIAM, Iba Der; MULIRA, James. A África e os países socialistas. **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

WANE. Marilio, **A Timbila chopi: construção de identidade étnica e política da diversidade cultural em Moçambique 1934-2005** (Dissertação de mestrado). Salvador, UFBA, 2010.

Documentos

FRELIMO. **Relatório do Comitê Central ao 3º Congresso**. Maputo. Departamento do trabalho ideológico da FRELIMO, 1977a.

MEC, Sistema Nacional de Educação: Lei Nº 4/83. Maputo: MEC, 1983.

DIVINO CACURIÁ DE DONA TETÉ: LABORARTE COMO ESPAÇO DE (RE)SIGNIFICAÇÃO E POPULARIZAÇÃO DO CACURIÁ MARANHENSE.

Laiana Lindozo Barros Cutrim¹

INTRODUÇÃO

Quando o historiador francês Roger Chartier nos apresenta em seus estudos o conceito de *representação* como uma categoria de análise na qual nos referimos a apresentações públicas de objetos ausentes, ele se propõe a pensar as próprias representações sociais como constructos delineados por grupos que tem seus interesses cravados nessas significações (CHARTIER, 1990). Sendo assim, a *identificação* e *categorização* percebida em diferentes espaços e comunidades são também parte desse processo de construção social, onde o indivíduo é formalizado dentro de incontáveis narrativas públicas, mesmo em condições que não ficam claras a quais agentes identificadores estamos visualizando (BRUBAKER, 2001).

Dentro do processo de se pensar essas *identificações* Brubaker nos propõem pensar uma construção dialética do *eu*, sendo esse constantemente afetado por *identificações externas*. O cotidiano como espaço dos indivíduos se identificarem e categorizarem entre si, mas também como lugar de influência externa de sistemas de categorização formalizados e codificados por instituições com objetivos definidos (BRUBAKER, 2001). Pensar essas instituições como construtoras de narrativas públicas e agentes sociais ativos se torna necessário para refletir acerca das imagens sociais construídas por ela(s).

Dentre essas instituições o estado moderno se destaca como um dos agentes mais importantes dentro dos processos de identificação e categorização, buscando monopolizar por meio desses uma legitimidade simbólica capaz de “nomear, identificar, categorizar, indicar o que é o que e quem é quem” (BRUBAKER, 2001, p. 20, tradução nossa). Porém o estado não é a única instituição que se sobressai nessa atividade. Qualquer trabalho organizacional exige categorização, dentre esses desejamos destacar os movimentos sociais que podem, por muitas vezes, redefinir percepções oficiais e estruturar alternativas (BRUBAKER, 2001).

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN/UEMA).

Como recorte de uma pesquisa de mestrado intitulada *SAIAS, TAMBORES E REBOLADOS: autocompreensão e localização social de agentes populares femininas na criação e popularização do cacuriá maranhense*, esse artigo trás em seu ínterim uma possibilidade de pensar a década de 1980 e o Laborarte como espaços de significativa importância para a reelaboração estética e popularização do cacuriá como manifestação tradicional maranhense.

CACURIÁ?

Por volta das décadas de 1960 e 1970 uma série de políticas municipais se utilizaram das culturas populares para promover o turismo. Criou-se o Departamento de Turismo e Promoções do Estado (primeiro órgão de turismo do Maranhão) em 1962 – dirigido por Domingos Vieira Filho que também era diretor do Departamento de Cultura – seguidamente substituído primeiramente pelo Fundo de Incentivo ao Turismo e Artesanato (FURINTUR), e posteriormente pela Empresa Maranhense de Turismo S/A (MARATUR), até o fim da década de 1990.

Como narrativa pública reconhecida e reproduzida por diferentes agentes sociais – sejam esses estatais ou não – a origem do cacuriá data-se da década de 1970, ainda fortemente influenciada pelas políticas municipais criadas nos decênios anteriores. Encarregada da MARATUR, sua então presidente Zelinda Machado de Castro e Lima, teria se utilizado de suas relações de compadrio com os folcloristas Alauriano Campos de Almeida e sua esposa Filomena para pedir a criação de uma *brincadeira nova*, tendo sua primeira apresentação no ano de 1973.

Provindo de uma festa tradicionalmente religiosa, o cacuriá carrega consigo traços da festa do Divino Espírito Santo, considerados os mais profanos da manifestação e das caixeiras². Originalmente uma dança de mulheres, o carimbó de caixa levava para a folia aquelas que se dedicavam durante todo o festejo a louvar o Divino e seu Império através de seus toques de caixa e seus versos cantados.

Dentro desse contexto, o cacuriá fez com que o batuque tradicional das caixas se transmutasse de seu objetivo inicial de simples lazer e rememoração das glórias passadas dos negros escravizados e de seu cotidiano – o que ainda é comum nas festas interioranas nas quais as farras de caixa e bailes de caixa ainda se encontram em seu

² Mulheres que tocam instrumentos musicais denominados caixas do Divino.

estado original – e passa a ser utilizada como espetáculo apresentado nos festejos de São João, onde até então as apresentações se sintetizavam no bumba-meu-boi, na quadrilha e no tambor de crioula, vistos como únicas tradições folclóricas maranhenses.

DONA TETÉ E O LABORARTE

A Primeira Dama do Cacuriá Maranhense

O toque seco da caixa rasga o silêncio, a voz agridoce enche o espaço, a emoção é precisa, numa cena dramática, densa, numa brincadeira de muita vibração e alegria, num palco, numa festa do Divino ou na rua, o público se emociona: é Dona Teté em cena.

Almerice dos Santos, a popular Dona Teté, chegou ao Laborarte em 1980 para participar de ‘Passos’, espetáculo montado na igreja do Desterro. Trazia em sua bagagem um vasto conhecimento de arte popular: caixeira do Divino, dançarina do tambor de crioula, caixeira e dançarina de cacuriá, rezadeira de ladainha. Sua competência artística, sua energia aliada a um espírito de grupo incomum, a coloca definitivamente como integrante do movimento (Laborarte). Com consciência plena de sua capacidade artística, para ela tanto faz ser a estrela do espetáculo, como na dança do cacuriá, ou ter uma pequena participação como em ‘Minha Terra, Minha Vida’, que transfere para a cena toda a energia da cultura de um povo, estabelecendo uma empatia imediata com a platéia (NELSON BRITO *apud* DELGADO, 2005, p. 43).

São com essas palavras que Nelson Brito descreve a importância única de Almerice da Silva Santos para a cultura popular maranhense.

Almerice da Silva Santos nasceu em pleno período junino no ano de 1924, no Sítio da Conceição, bairro do Batatã, em São Luís do Maranhão. Veio ao mundo pelas mãos de uma parteira, em casa mesmo, como todos em sua família de oito irmãos. Passou a ser chamada de Teté no dia de seu batizado, ao pedido do padre, que achava o nome Almerice muito grande para uma menina tão pequenina.

Criada com a avó paterna e a madrinha – pois perdeu a mãe aos quatro anos de idade e o pai aos quatorze – Dona Teté passou a infância na rua do Cisco, hoje Riachuelo, no bairro do João Paulo. Aos 12 anos começou a trabalhar como empregada doméstica e só largou esse ofício aos 58 anos para cantar cacuriá (RODRIGUES, 2009).

Os gostos de Dona Teté pelos toques de caixa lhe são comuns desde sua mocidade. Com oito anos de idade, aprendeu a tocar caixa observando uma caixeira de nome Maximiana. Ainda que escondida de sua avó e de sua madrinha, Teté começou a participar das ladainhas e alvoradas. Aos 50 anos, passou a participar do tambor de

crioula e do festejo ao Divino Espírito Santo, organizados por Seu Lauro. Sendo que a verdadeira paixão de Dona Teté e sua grande marca foi o cacuriá que aprendeu com Seu Lauro no ano de 1973.

Apesar de iniciar sua vida na cultura popular junto a Seu Lauro, sua ascensão como *primeira dama do cacuriá maranhense* se deu a partir dos seus contatos com o Laboratório de Expressões Artísticas, tendo seus caminhos cruzados apenas no ano de 1980. Nesse ano o Laborarte produzia um espetáculo teatral de nomes *Passos*, no qual em uma de suas cenas se via necessário um grupo de caixeiras. Dona Teté vem indicada como uma possível professora, sendo que a partir desse espetáculo as relações entre Teté e o Laborarte se estreitaram, tornando-a parte integrante dos espetáculos.

Por problemas práticos de como manter o Laborarte funcionando, o grupo iniciou uma discussão sobre oficializar o cacuriá já feito por eles informalmente – ensinados por Teté. Com a decisão de *estudar a teatralidade do período de festa no Maranhão* eles montaram no ano de 1986 para o período do carnaval o espetáculo *Os Círculos da Folia*, entre estas apresentações surge um dos maiores expoentes do cacuriá maranhense: o Cacuriá de Dona Teté.

LABORARTE – CULTURA E AÇÃO SOCIAL

A década de 1960 se destaca como período áureo do teatro brasileiro. A fomentação de grupos como o Centro Popular de Cultura da UNE, o Teatro de Arena, o Tropicalismo, entre outros movimentos que se destacam no meio artístico acabam por impulsionar a estruturação de novos movimentos de vanguarda. Entre eles o *Armação do Maranhão*, a união entre o Teatro de Férias do Maranhão (TEFEMA) e o CHAMATÓ³, juntavam em sua formação Tácito Borralho, Regina Teles, Anselmo Feitosa (Kekéu), Flávio Caldas, Tarciso Sá, etc. Iniciava-se a estruturação do Laborarte. Para além dos interesses artísticos, destacam-se as relações diretas que o Laborarte tinha – a partir de Borralho e alguns outros membros católicos, praticantes ou não – com uma comunidade religiosa leiga ligada com uma linha mais política e revolucionária.

Com as mudanças políticas decorrentes no Maranhão derivadas da vitória de José Sarney na eleições de 1965, vê-se uma reestruturação burocrática estatal criando-se por exemplo o Conselho Estadual de Cultura (1967), órgão da Administração Superior

³Grupo de danças folclóricas coreografado por Regina Telles no Ginásio Costa Rodrigues.

da Fundação Cultural do Maranhão (1971) pelo então governador Pedro Neiva de Santana (1971-1975).

No intuito de formar um grupo de vanguarda o Laboratório de Expressões Artísticas forma-se na década de 1970 com uma nova proposta de fazer um teatro-laboratório. Formado por artistas multifacetados, o Laborarte era estruturados em diferentes departamentos: artes cênicas; imprensa e propaganda; som; fotografia e cinema; e artes plásticas; todos constituídos com objetivo de:

Agrupar pessoas capazes, interessadas e disponíveis para uma autoconscientização de seus valores e potencial, a fim de formar mentalidades que tenham condições de elaborar um nova forma de expressão de arte que integra música, dança, fotografia, cinema, teatro e artes plásticas.

Pesquisar e laboratizar o sentir do povo, sua realidade cultural, a fim de transformá-la em formas concretas de expressão cultural que possam comunicar ao povo verdades que o capacitem para assumir conscientemente sua cultura (MENDES, 1999, p.31).

O Laborarte acaba se destacando dentro de suas proposições de renovação artística, trazendo para o rol de discussões posicionamentos e produtos artísticos até então silenciados junto a ações político-sociais e estéticas no Maranhão. Onde a sociedade ludovicense era – e é – significativamente estratificada, de contrastes hierarquizados e práticas excludentes, o campo artísticos se tornava uma resposta dessa separação de tradições e costumes. A música que se destaca na década de 1960 – em apresentações e no consumo social como um todo – é um reflexo das produções exibidas e publicizadas nas redes Rio-São Paulo.

A transformação pela qual o cenário musical maranhense passa é significativa e vê-se como resultado dessa resistência artística a própria criação Laborarte e da Escola de Música do Maranhão (EMEM)

A proposta artísticas do Laboratório de Expressão Artísticas é visivelmente um de seus traços de maior destaque. Pensar o que Richard Wagner chama de *obra de arte total* era a proposta de integração artísticas pensada por diferentes grupos jovens da época, não se excluindo a isso o Laborarte. Suas produções de então ainda refletem essa possibilidade de agregação artística, o cacuriá entre elas.

CURIANDO O CACURIÁ

Entre os anos de 1973 e 1986, apenas o Cacuriá de Seu Lauro existia em São Luís, fazendo apresentações nos diversos festejos juninos da cidade. “Os dançarinos eram, em sua maioria, pessoas que ultrapassavam os 50 anos e faziam parte das demais brincadeiras comandadas por Seu Lauro” (RODRIGUES, 2015, p. 23).

Com o *Cacuriá de Dona Teté* esse folguedo ganha ares de espetáculo cultural, tanto Almerice como o Laborarte, influenciaram na formatação da apresentação, popularizando uma manifestação vinda do interior do estado que se espalha em diferentes bairros da capital. Não só Teté, mas também as outras caixeiras que passaram pelo grupo de Seu Lauro – dona Graça, dona Maria da Paz, dona Bernardinha, dona Filomena e dona Cecília – se viram no papel de difusoras de um costume ainda pouco acessível. “Ao contrário do mestre que, segundo os poucos registros feitos até hoje da brincadeira, não queria ensiná-la, as caixeiras promovem oficinas para formar seus grupos, deixando o cacuriá cada vez mais próximo do público” (O ESTADO DO MARANHÃO, 2000).

Sobre o cacuriá de Seu Lauro, Teté diz:

Então agente ficou trabalhando com ele, era uma dança de roda e cordão. Era vestido de senhora, não é como é o nosso cacuriá hoje, que é tudo de breque né? E lá não. Era sapatilha. Nesse tempo se chamava conga né? Hoje diz que é sapatilha... Era tudo de conga, era de vestido, vestido comprido com anágua. A gente não dançava assim, transparente como se dança hoje. Era vestido de manga, pescoço fechadinho... era muito bonitinha a brincadeira dele. Ele criou o cacuriá em cima do trabalho do Divino Espírito Santo. Ele fazia festa do Divino, pastoral, tambor de crioula, bumba-meu-boi, tudo ele fazia. Em 73 ele criou essa dança. Sei que foi pro Santo João, agora o dia eu não sei (DONA TETÉ *apud* DELGADO, 2005, p. 61.).

A partir da iniciativa do Laborarte e de dona Teté vê-se uma sequência de mudanças desse modelo “original” estruturado por Lauro – o folclorista Alauriano Campos de Almeida. A vontade de não fazer igual a seu Lauro é destacada por Nelson Brito em suas diferentes entrevistas acerca do cacuriá. A inserção da teatralização do cacuriá era quase que inevitável dentro de um grupo tradicionalmente cênico, junto a sensualidade.

Com o início das apresentações oficiais do Cacuriá de Dona Teté a estética das apresentações ganharam traços cada vez mais diferenciados do grupo “original”. A

vestimenta até então definida em segundo plano passou por um processo de reestruturação, amarravam as camisas até o início da década de 1990 quando o estilista Cláudio Vascelos passa a desenhar o figuro do grupo, utilizando como inspiração diferentes elementos da cultura popular maranhense. Outro ponto dentre essas mudanças que se destaca é o processo de construção do primeiro registro fonográfico em vinil no ano de 1992 com a inserção da flauta em algumas cantigas, com a gravação de um segundo vinil e a chamada de um novo músico – Gordo Elinaldo – se agregam a musicalidade das caixas, a flauta, o banjo, o cavaquinho e o baixo, com o propósito, segundo Nelson Brito: “de passar a força da brincadeira” (RODRIGUES, 2015, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sofridas pelo espetáculo do cacuriá em seus diferentes formatos e momentos históricos são derivados dos diferentes interesses daqueles que o utilizavam como tradição cultural, buscando legitimar esses costumes a partir de seus princípios e experiências históricas de seus agentes específicos, como dona Teté e os diferentes participantes do Laborarte.

A percepção dessa ideia de *experiência histórica* nos leva a pensar o cacuriá dentro desses conceitos. Quando Thompson nos apresenta a ideia do *costume* como *sui generis: ambiência, mentalité, um vocabulário completo de discurso, de legitimação e de expectativa* (THOMPSON, 1998, p. 14), guia nosso pensamento às permanências culturais e regionais de nosso cotidiano – onde a memória é *múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada* (NORA, 1993, p. 9) –, mas sem abrir mão da sua própria transformação a partir da ideia de *tradições inventadas*, utilizadas por Hobsbawm.

A “tradição” neste sentido deve ser nitidamente diferenciada do “costume”, vigente nas sociedades ditas “tradicionais”. O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. [...] O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora evidentemente seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. [...] O “costume” não pode se dar ao luxo de ser invariável, porque a vida não é assim nem mesmo nas sociedades tradicionais (HOBSBAWM, 2015, p. 8-9).

O cacuriá é um ótimo exemplo dessa diferenciação, onde batuques, cantigas e danças adquirem um patamar de *costume*, enquanto a roupagem e performance seriam *tradições inventadas* com intuito de popularização e espetacularização das manifestações tradicionais e regionais. “Houve adaptação quando foi necessário conservar velhos costumes em condições novas ou usar vários modelos para novos fins” (HOBSBAWM, 2015, p. 12).

Partindo desse preceito conceitual vemos no Laborarte e em dona Teté papéis significativos nesse processo de transformação e (re)significação de um costumes até então já modificado por diferentes agentes populares. A disputa sobre esse discurso nos abre as portas pra pensar a própria necessidade de adaptação pelo qual diferentes manifestações passam para que sejam ainda sobreviventes de um mundo globalizado (CANCLINE, 2003).

REFERÊNCIAS

ARTIGOS DE JORNAL:

35 anos do Laborarte com festa. In: **O Estado do Maranhão**. São Luís, 10 de outubro de 2007.

Cacuriá - Uma dança onde até jacaré sacode o rabo. In: **O Imparcial**. São Luís, 24 de Maio de 1991.

CORRÊA, Larissa. Cultura com sensualidade. In: **O Estado do Maranhão**. São Luís, 20 de junho de 2000.

Na cadência do lelê e do cacuriá. In: **O Estado do Maranhão**. São Luís, 16 de junho de 2005.

Na malemolência do cacuriá. In: **O Estado do Maranhão**. São Luís, 22 de maio de 2008.

No ritmo do cacuriá e bumba-meu-boi. In: **O Estado do Maranhão**. São Luís, 28 de junho de 2006.

RODRIGUES, Inara. 80 anos de Dona Teté do cacuriá. In: **O Estado do Maranhão**. São Luís, 27 de junho de 2004.

RODRIGUES, Inara. A dama da cultura popular. In: **O Imparcial**. São Luís, 27 de junho de 2009.

RODRIGUES, Inara. A resistência do cacuriá. In: **O Imparcial**. São Luís, 28 de junho de 2011.

BIBLIOGRAFIA

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira. **O “URROU” DO BOI EM ATENAS: Instituições, experiências culturais e identidade no Maranhão**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2004.

BARROS, Antônio Evaldo Almeida. O processo de formação de “identidade maranhense” em meados do século XX. In: **TOMO: Revista do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – Universidade Federal de Sergipe**. Nº 17. São Cristovão – SE: 2010.

BRUBAKER, R. (2001). Au-delà de l’ ”identité”. *Actes de la recherche en sciences sociales*. In: **Apuntes de Investigación del CECyP**, Nº 7, 2001, 139,(4), 66-85.

Disponível em: <http://comunicacionycultura.sociales.uba.ar/files/2013/02/Brubaker-Cooper-espanol.pdf>

CANCLINI, N. *Culturas Híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezz Cintrão. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2003. p. 205-254

CHALHOUB, Sidney, Diálogos políticos em Machado de Assis. In: CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. **A História contada: capítulos de história social da literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. 95-122.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DELGADO, Ana Luiza de Menezes. **SÓ PRECISA REBOLAR? Performance e dinâmica cultural no Cacuriá maranhense**. Dissertação de Mestrado. Pernambuco: UFPE, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp107068.pdf>. Acessado em: 20 de setembro de 2011.

DUVIGNAUD, Jean. **Festas e civilizações**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GONÇALVES, Ivan Veras; Dantas Filho, Alberto Predosa. **A “EXPERIÊNCIA LABORARTE” (1972 – 1980) : A importância dos seus experimentalismos musicais e sua possível utilização em sala de aula**. Disponível em:

<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1477/2/IvanVerasGoncalves.pdf> . Acessado: 18 de novembro de 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2 ed. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOBBSAWM, Eric J.; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 7-24.

MENDES, Ana Carolina Magalhães. **LABORARTE: integração e diversidade**. Monografia apresentada ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 1999.

MOTTA, Antonio; OLIVEIRA, Luiz. África, africanidades e afrobrasilidades: performances e dramas sociais como experiências museológicas. In: FURTADO, Cláudio Alves. **DIÁLOGOS EM TRÂNSITO: Brasil, Cabo Verde e Guiné-Bissau em narrativas cruzadas**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 47-78.

MOUTINHO, Laura. DIFERENÇAS E DESIGUALDADES NEGOCIADAS: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. In: **Cadernos Pagu**, janeiro-junho, 2014, p. 201-248.

NORA, Pierre. **ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A problemática dos lugares**. São Paulo: 1993. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acessado em: 10 de outubro de 2016.

RANGER, Terence. A invenção da tradição na África colonial. In: HOBBSAWM, Eric J.(org.); RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 269-332.

RODRIGUES, Inara Conceição Melo. **Vem cá curiar o Cacuriá**. São Luís: Editora Aquarela, 2015.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de Matriz Africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade: o local e o globo nas relações raciais na produção cultural negra do Brasil**. Salvador: Pallas, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra:Edições Almedina, 2009, p. 23-71.

SOUSA, Arinaldo Martins de. **“Dando nome aos bois”:** A identidade maranhense como artefato político. Monografia apresentada ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2002.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum** / E. P. Thompson; revisão técnica Antonio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil. Cantos, danças, folguedos: origens**/José Ramos Tinhorão. – São Paulo: Editora 34, 2008.

COMÉRCIO TRANSATLÂNTICO E ESCRAVIDÃO AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Lara Jéssica Nóbrega Macêdo¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca realizar uma breve reflexão sobre a importância de se estudar a História da África no Brasil, e a necessidade de se redimensionar a abordagem nos livros didáticos sobre o tema da escravidão africana e do comércio transatlântico. Para realizar tal reflexão, busca-se inicialmente mostrar a forma como o pensamento africano, a partir do século XX, vem concebendo a formação das identidades tanto de/em África quanto dos sujeitos que acionam uma ascendência africana no Brasil.

Em seguida, almeja-se mostrar a importância de se estudar a história do continente africano para a valorização do legado africano no Brasil e para a construção de identidades afro-brasileiras. Mais à frente, discutem-se duas perspectivas historiográficas que buscam explicar sobre a escravidão no continente africano e o comércio transatlântico. Por fim, aborda-se como os livros didáticos vêm trabalhando a temática da escravidão e do comércio triangular discutindo sobre os riscos que essa abordagem de cunho eurocêntrico pode trazer para a construção e consolidação de identidades subalternas e marginalizadas.

1.0 PENSANDO AS IDENTIDADES AFRICANAS E AFRO-DESCENDENTES

Paulin Hountondji (2008) advoga que a História que entendemos e legitimamos enquanto saber sobre África foi produzida historicamente pelo Ocidente, não sendo, portanto, um saber pensado pelos sujeitos africanos. “(...) até ao momento, têm vindo a levar a cabo um tipo de pesquisa maciçamente extravertido, isto é, orientado para fora, destinado em primeira linha a ir ao encontro das necessidades teóricas e práticas das sociedades do Norte” (HOUNTONDJI, 2008, p. 149).

Valentin Mudimbe, em “A Invenção da África: Gnosis, Filosofia e a ordem do conhecimento”, enfatiza que devemos caminhar para a produção, evidência e valorização de conhecimentos produzidos pelos povos africanos, nos quais os africanos

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN/UEMA).

assumam seus lugares de fala, problematizando as memórias e identidades que foram historicamente homogeneizadas pelo ocidente e caracterizadas pelo exotismo e selvageria. Contudo, deve-se considerar a existência do próprio campo epistemológico pensado pelo continente africano que é produzido por intelectuais africanos e africanistas. “Ou seja, Mudimbe (2013) oferece uma vívida descrição de uma situação acadêmica, ressaltando que a África tem sido frequentemente uma vítima do etnocentrismo epistemológico europeu” (LIMA, 2015, p. 24).

A partir da segunda metade do século XX, em meio aos processos de independência política dos países africanos e de seus projetos de construção de suas nações, em paralelo com os movimentos políticos em todo o mundo, sujeitos negros de várias partes do mundo passaram a reivindicar uma identidade fincada em uma história e ancestralidade africanas, baseadas por uma multiplicidade de experiências e contextos. Deste modo, têm-se ocorrido importantes deslocamentos, cismas e dúvidas sobre o campo epistemológico e metodológico que formam as Ciências Humanas:

A questão central que ainda não foi completamente resolvida é o relacionamento entre a crise da representação histórica que surgiu quando os historiadores começaram a ouvir as vozes até então silenciadas, e a crise epistemológica mais geral que afeta todas as ciências sociais e humanas (FEIERMAN, 1993, p. 12).

Kwame Anthony Appiah, em sua obra “Na casa de Meu Pai: a África na filosofia da cultura”, realiza profundas críticas sobre a produção de conhecimento ocidental que entende o continente africano a partir de uma unidade cultural, linguística, política. Appiah analisa um dos movimentos políticos que emergiram no século XX e que ajudaram a construir um imaginário sobre uma suposta África homogênea – o pan-africanismo –, o qual teria tomado a noção de raça como a base de seu discurso. O pan-africanismo pregava o retorno dos negros que viviam na Europa, nos Estados Unidos e em outras regiões para o continente africano, defendendo que o continente africano é a “mãe” dos sujeitos negros, local onde estes deveriam se unir por um sentimento de solidariedade, formando um único povo.

Questionando as perspectivas pan-africanistas, Appiah (1997, p. 50) afirma que não importa o que os africanos e os sujeitos negros compartilhem, pois não temos uma cultura tradicional comum, línguas comuns ou um vocabulário religioso e conceitual comum.

Para que uma identidade africana nos confira poder, o que se faz necessário, eu creio, não é tanto jogarmos fora a falsidade, mas reconhecermos, antes de mais nada, que a raça, a história e a metafísica não impõem uma identidade: que podemos escolher, dentro de limites amplos instaurados pelas realidades ecológicas, políticas e econômicas, o que significará ser africano nos anos vindouros (APPIAH, 1997, p. 246).

Desta forma, Appiah (1997) entende que os movimentos pan-africanos no século XX contribuíram para reforçar a ideia de uma África homogênea, prendendo os sujeitos negros(as) em um bloco uniforme de organização social e cultural. Essa perspectiva, criada de fora da África pelos sujeitos afrodescendentes, reforçava o pensamento ocidental racista.

Em suma, o que intelectuais africanos como Appiah (1997), Hountondji (2008) e Mudimbe (2013) estão pensando é que a África é um continente diverso e não pode ter suas experiências homogeneizadas. Por conseguinte, os sujeitos que se dizem herdeiros de uma ancestralidade africana também possuem identidades flexíveis, diversas e múltiplas.

2.0 O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Os últimos decênios do século XX fomentaram discussões e reflexões sobre a História enquanto área de conhecimento acadêmico e suas implicações para o conhecimento que deve ser ensinado na sala de aula da Educação Básica, o que implicou em se pensar novas abordagens no campo e na preocupação com a formação de professores. Selva Guimarães (2011) pontua que a busca por uma transformação no ensino de História é o meio que possibilitara a ruptura com as práticas que homogeneizam os sujeitos, e que possibilita criar outras novas práticas escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais conquistaram espaço nos debates que visam à renovação dos materiais didáticos, uma das principais ferramentas de que o professor dispõe na sala de aula, e também da prática educativa, estando atrelada com o objetivo de formar novos e preparados cidadãos brasileiros (GUIMARÃES, 2011).

No Brasil, os mecanismos de nivelamento da história dos sujeitos afrodescendentes podem ser entendidos como parte de um processo maior de construção

de memórias, identidades e representações que forjam uma nação. Esta comunidade imaginada foi pensada apenas por uma parcela da população, em que seus valores e perspectivas culturais sociais predominaram, supostos herdeiros de uma cultura europeia que teria construído em todas as suas instâncias dimensionais a nação brasileira (CHEVITARESE; SOUZA, 2008).

Chamaremos de branquitude esta consciência silenciada ou experiência branca que pode ser definida como “uma forma sócio-histórica de consciência” nascida das relações capitalistas e leis coloniais, hoje compreendidas como “relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados” (CHEVITARESE; SOUZA, 2008, p. 113). Deste modo, retomamos a necessidade de se avançar não só no campo da historiografia, mas no campo das representações sobre a História e cultura do continente africano que são ensinadas e que estão sendo produzidas nos materiais didáticos, a fim de que possa haver a devida visibilidade dos sujeitos negros e negras tanto os que compõem a nação brasileira, quanto da história de seus ancestrais que viveram e foram trazidos de várias regiões do continente africano para o Brasil (CHEVITARESE; SOUZA, 2008, p. 105).

Rebeca Gontijo (2003) mostra que as identidades nacionais são construções históricas, resultados de um processo que atribui significados e sentidos a uma comunidade imaginada, continuamente reinventada e revista de significados de acordo com situações históricas específicas. O Brasil é um país plural, multifacetado que parece ter sido compreendido, sobretudo em diferentes momentos em torno dos termos de raça, cultura e etnicidade. Pensando a heterogeneidade étnica e cultural que compõe a nação brasileira tem-se objetivado construir um currículo de História que venha a contemplar essa diversidade. Deste modo, o currículo enquanto estrutura norteadora da educação é formado por um processo de disputas, embates e tensões dos grupos que compõem a diversidade de um país, nação ou estado (GONTIJO, 2003, p.55).

O currículo é um campo de lutas, organiza-se por um processo de seleção, no qual prevalecem perspectivas de específicos grupos sociais, que têm o poder de dizer como os currículos devem ser estruturados. Assim, tem se discutido sobre a necessidade de um currículo que venha a privilegiar o multiculturalismo, entendido como uma categoria de análise da diversidade dos sujeitos, os quais são agentes em lutas políticas que visam mudanças no corpo que compõe o currículo. Da perspectiva multiculturalista, o currículo seria mais abrangente e universal no que tange à contemplação de aspectos

da história e da cultura dos vários grupos étnicos que compõem uma nação. Assim, o multiculturalismo evidencia que na construção de um projeto educativo para uma nação tem-se que entender que as diferenças étnicas não estão em plena harmonia, mas que os grupos étnicos devem lutar politicamente para ter sua diferença contemplada e respeitada nos currículos de uma nação (GONTIJO, 2003, p.71).

Carlos Moore (2005) aponta para os diversos problemas epistemológicos, metodológicos e didáticos que o ensino sobre a História da África enfrenta no Brasil. O ensino de História da África no Brasil tem confrontado com uma significativa quantidade de fontes e bibliografias que entendem o continente africano através de uma visão racista e eurocêntrica. É pouco o tempo de duração das aulas de História, somado aos escassos conteúdos sobre África nos livros didáticos, que quando trabalham esses conteúdos recaem ainda em equívocos e representações reducionistas.

Apesar do ensino de História no Brasil ter passado por profundas transformações nos últimos anos do século XX, para Anderson Oliva (2003) o mesmo não parece ter acontecido com o ensino de História do continente africano. Com isso, a negligência com que se tem tratado as produções historiográficas sobre esta temática tem refletido diretamente no ensino básico atual. Até o início deste século não havia nos livros didáticos um espaço devido para a história e cultura dos povos do continente africano. Desta forma, os discentes passavam a ter apenas estereótipos e representações negativas sobre a África (OLIVA, 2003, p.455).

Aqui podemos citar com destaque no âmbito legislativo a criação da lei 10.639/03 que tornava até então obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileiro, como também, o ensino da História e cultura africana, em conformidade com as Diretrizes e Bases da Educação em seu texto de 1997 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997. Essas mudanças acentuam a importância da inclusão da diversidade cultural no currículo de História, na formação, para a cidadania e integrando ensino formal com a vivência dos discentes (BRASIL, 2003).

“Percebe-se, portanto, que a troca de olhares sobre o outro e sobre a própria identidade é um instrumento dinâmico, em constante ressignificação e com múltiplas variáveis. Neste caso, atentemos para as visões européias sobre os africanos” (OLIVA, 2003, p. 433). Ainda segundo Oliva (2003) os historiadores do século XIX e XX reportavam-se à história do continente africano apenas a partir da chegada dos povos europeus nos século XV, sendo a História desses povos africanos contada a partir das

ações que os europeus realizavam no continente. Dessa forma, os sujeitos que viviam em África eram vistos como coadjuvantes de sua própria História. Podemos dizer que a História do continente africano esteve por muito tempo sendo contada por determinados olhares, cheios de representações que resultaram em uma História eurocêntrica.

De acordo com Anderson Oliva (2003, 2004), pensar África está diretamente ligado com o conjunto de imagens que formam nossa identidade brasileira enquanto sujeitos negros, que lutam diariamente por espaços nesta sociedade historicamente excludente, portanto, para terem seus direitos respeitados e para terem sua ancestralidade reconhecida e valorizada em todos os segmentos que constitui uma sociedade multicultural. No Brasil o interesse pelas temáticas referentes à história e cultura africana e afro-brasileira vem ganhando força durante as últimas décadas (ZAMPARONI, 2011), porém algumas iniciativas ainda precisam ser consolidadas.

3.0 ESCRAVIDÃO E COMÉRCIO TRIANGULAR EM PERSPECTIVAS DISTINTAS

As culturas do continente africano não correspondem aos estereótipos e arquétipos construídos historicamente pelo europeu, pois essas representações revelam muito mais da posição de quem fala (europeu) do que sobre quem se fala (africano). A historiografia do continente africano referente à escravidão e ao comércio transatlântico traz, por exemplo, representações diferentes sobre os sujeitos africanos. Paul Lovejoy (2004) afirma que na estrutura interna da economia do continente africano havia um pequeno e marginalizado comércio de escravizados. O tráfico se internacionaliza somente com a abertura do atlântico no século XV e se intensifica no século XVII, provocando grandes perdas para o continente. O europeu, nessa relação com o africano, é pensado como o dominador e controlador do comércio de escravizados tanto no interior do continente africano quanto nas relações que se deram no Atlântico.

Os escravizados do sexo masculino que foram vendidos para os europeus proporcionaram uma queda no número de africanos. Estes, por sua vez, tiveram que construir uma nova divisão sexual do trabalho, já que, de acordo com Lovejoy (2004), os homens eram responsáveis pelas principais atividades econômicas das sociedades africanas, enquanto que as mulheres trabalhavam nas atividades de âmbito privado, e a queda no número de homens interferiu de forma negativa na estrutura social dos reinos

africanos, rompendo com a organização social desses povos, ocasionando prejuízos militares e aumentando os conflitos internos no continente (LOVEJOY, 2004, p.44).

Com a abertura do Atlântico, seria possível a viabilização da expansão do tráfico para regiões da África e o mundo islâmico poderia integrar-se na rede internacional de comércio com os europeus. A escravidão deixou de ser um aspecto marginalizado na estrutura interna das sociedades africanas para se tornar o principal produto comercializado. Os escravizados africanos quando vendidos para o comércio transatlântico tinham seus corpos ressignificados, havendo profundas diferenças entre a escravidão estabelecida nas colônias europeias e aquela já existente no continente africano (LOVEJY, 2004).

Diferentemente de alguns argumentos de Lovejy sobre a escravidão no continente africano, Jonh Thorton (2004) defende a existência de um lucrativo, intenso e organizado comércio dentro da África, já consolidado e independente do mundo europeu. Com a abertura do Atlântico, os próprios africanos se tornaram grandes fornecedores de mercadorias para a empresa escravocrata. Para Jonh Thorton o escravo no continente africano representava riqueza, a institucionalização da escravidão nas sociedades africanas estava enraizada, os escravizados na África representavam a propriedade deste modo sinônimo de poder. A Europa associava propriedade a terra, quem a possuísse tinha fortuna, e os escravizados ocupavam nestas sociedades um valor inferior se comparado a sua importância nas sociedades africanas (THORTON, 2004).

John Thornton afirma que muito antes das grandes navegações a escravidão existia na África. Seu desenvolvimento seria independente da abertura do Atlântico, havendo uma intensificação do comércio de escravizados com a internacionalização da escravatura, que se tornou um negócio lucrativo para todos os povos envolvidos. “O comércio de escravos (e o comércio atlântico em geral), não deve ser visto como um “impacto” externo e funcionando como uma espécie de fator autônomo na História da África” (THORTON, 2004. p.124).

3.1 ESCRAVIDÃO E COMÉRCIO TRIANGULAR NAS AULAS DE HISTÓRIA

Maria Regina Celestino de Almeida (2003) em seu artigo “Identidades Étnicas e Culturais: novas perspectivas para a História indígena” coloca em questão debates importantes que ganham consistência nas últimas décadas do século XX sobre

as perspectivas de análise que estão pensando as relações entre os povos na História. Segundo Almeida (2003) as análises das interações entre os povos deve superar a polarização entre sujeito dominado e sujeito submisso. De acordo com Hill, os grupos sociais humanos, mesmo reduzidos à escravidão e às piores condições, são capazes de reconstituir significados, fortalecendo identidades culturais. Isto aponta para a possibilidade de recriação de suas identidades, culturas e histórias (...) Hill (apud ALMEIDA, 2003, p. 32).

Anderson Oliva (2003) realiza um estudo consistente sobre as imprecisões das representações sobre África na literatura didática. Primeiramente, destaca que o estereótipo reducionista sobre a história deste continente no ensino básico parte de uma produção de historiografias e pesquisas de cunho eurocêntrico. A história do continente africano foi e ainda é contada por uma visão etnocêntrica e esta História constrói um conjunto de representações sobre a África que reverbera no que está sendo ensinado nas aulas de História.

.O livro didático [...] é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca [...] Bittencourt (apud OLIVA, 2003, p. 442).

Oliva (2003) aponta várias fragilidades que o tema da escravidão e do comércio transatlântico apresentam nos livros didáticos: um erro clássico seria que este tema é abordado tendo como eixo central a Europa e suas ações sobre os povos africanos, sendo detalhada a forma como os europeus controlavam o comércio entre África e América e suas ações políticas no continente africano. A complexidade da diversidade dos povos africanos e as relações que estes estabeleciam com os europeus representa uma lacuna na literatura didática.

Anderson Ribeira Oliva (2003) nos mostra que o ensino de História da África é importante, independentemente de qualquer motivação, tendo em vista que nós brasileiros somos formados em grande parte pela diversidade de povos que vieram do continente africano, através, do tráfico transatlântico. Deste modo, percebemos que o ensino sobre a escravidão interna na África, praticamente irrisório nos livros didáticos, e sobre o comércio transatlântico de escravizados para a América portuguesa são temas tratados como tabus, prenes de uma memória traumática e dolorosa, são abordados nos

livros didáticos de forma simplória e reducionista, o que implica diretamente na formação de identidades subalternas e marginalizadas no plano nacional das relações sócio-políticas brasileiras (OLIVA, 2003, p.423).

Fato é que

Quando se rompe com uma perspectiva essencializada das relações entre identidade e cultura, decorre que qualquer abordagem sobre as ambiguidades da identidade negra no Brasil se torna indissociável do entendimento da experiência da escravidão moderna e de sua herança racializada espalhada pelo Atlântico. É na memória da escravidão e na experiência do racismo e até mesmo no terror racial que muitas vezes lhe sucedeu que se fundou politicamente a identidade sociocultural dos negros no Ocidente (MATTOS, 2009, p.129).

Para que o quadro formador das identidades étnico-raciais brasileiras venha a ganhar uma nova conotação, torna-se imprescindível complexificar o tema escravidão e comércio triangular nos livros didáticos e nas discussões em sala de aula. Hebe Maria Mattos (2009) faz uma vívida análise sobre como este tema vem sendo incorporado nos livros do ensino básico e das suas problemáticas para a construção da memória dos sujeitos negros e negras. Mattos (2009) observa que, nos livros didáticos, o comércio triangular de cunho escravista é apresentado como sendo uma empresa estritamente controlada pelos europeus, o continente africano nesta relação é pensado como uma “sucessão de pontos geográficos a serem ultrapassados”. Dessa forma, a África ganha uma representação enquanto continente povoado por uma massa amorfa de sujeitos que seriam controlados pelos europeus de acordo com suas necessidades e interesses.

Mattos (2009) aponta que houve a naturalização da escravidão negra devido à forma como os pesquisadores no campo das produções historiográficas e os professores no ensino básico vêm analisando este tema, já que se coloca o tráfico negreiro como um fenômeno apenas da história europeia, e não parte de um conhecimento mais aprofundado sobre as relações que se deram no mundo atlântico e das estruturas econômicas e sociais internas ao continente. Desse modo, no exercício de se ensinar a história, faz-se necessário possibilitar debates que venham a historicizar a racialização dos negros do Brasil, fazendo uma relação com a memória da escravidão e suas implicações com os processos de direitos civis nas Américas (MATTOS, 2009, p. 135).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frantz Fanon (2008) em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* da década de 1950, delinea as representações que o branco construiu sobre os negros, e como esses complexos códigos de sentido, organizam e estruturam as relações entre os sujeitos. Achille Mbembe (2014) também identifica e reflete sobre a construção de um sentido universal e homogêneo sobre os sujeitos que são negros, a partir, das experiências vividas pelos europeus no continente africano. Essas representações negativas e inferiorizantes caracterizam e significam o que conhecemos como África, sujeitos africanos e identidades negras (para além das pessoas que vivem no continente africano).

Essas representações que são estereotipadas, reducionistas e homogêneas que estão presentes no plano da historiografia e dos livros didáticos são, por sua natureza, problemática e devem ser debatidas, na medida em que estudar a história dos povos africanos é falar diretamente da ancestralidade e da memória dos diferentes povos que compõem a nação brasileira, sendo também uma forma de colocar em discussão as bases sistêmicas que formam as identidades dos povos negros que compõem o Brasil, permitindo o empoderamento desses sujeitos nos espaços onde foram historicamente renegados.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2009
- APPIAH, Kwame Antony. **Na casa de meu pai- a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BRASIL. Lei nº10.639, de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de jan. 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** Ed. Cortez, São Paulo- SP, 2004.

CHEVITARESE, André Leonardo; SOUZA, Rogério José de. Percepções Étnicas e a Construção do Passado Brasileiro. In: CHEVITARESE, André Leonardo, CORNELLI, Gabriele, SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (Orgs). *A Tradição Clássica e o Brasil.* Brasília: Ed. Fortium, 2008, p. 103-115.

Da COSTA, Warley. Currículo de História e Produção da Diferença: fluxos de sentido de negro recontextualizados na História ensinada; IN: MONTEIRO, Ana Maria, GABRIEL, Carmen Teresa, De ARAÚJO, Cinthia Monteiro e COSTA, Warley (Orgs.). *Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas.* Rio de Janeiro: MAUAD X/FAPERJ, 2014. Pgs. 129 a 145.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades Étnicas e Culturais: novas perspectivas para a História indígena; IN: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel. (orgs.) *Ensino de História: Conceitos, Temáticas e Metodologias.* Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. Pgs. 27 a 37.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FEIERMAN, Steven. African History and the dissolution of the World History. In.: BATES, R.; MUDIMBE, V.Y.; O'BARR, Jean. **Africa and the Disciplines.** The contribution of research in Africa to the social sciences and humanities, Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”; IN: *História: Conceitos, Temáticas e Metodologias.* Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. Pgs 55 a 79.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática do ensino de história.** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

HOUTONDJI, Paulin. **Conhecimentos de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos,** In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul.* (Org). Almedina, CES, Rio de Janeiro, 2009.

LOVEJOY, Paul. A África e a escravidão. In: **A escravidão na África- uma história de suas transformações.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MBEMBE, Achile. **As Formas Africanas de Auto-Incrisão.** Estudos Afro-Asiáticos, 2001p.171-209.

- MOORE, Carlos. **Novas bases para o ensino de História da África no Brasil** (Considerações preliminares), 2005. Disponível em: http://www.forumafrika.com.br/NOVAS%20PARA%202020ENSINO%20BASES%20DEFINITIVO%PARA%20MEC_1%20ABRIL_1__.pdf
- MUDIMBE, Valentin Y. **A Invenção da África: Gnosis, Filosofia e a ordem do conhecimento**. Edições Pedagogo LDA, 2013. Disponível em: <https://teorigrafia.files.wordpress.com/2015/06/mudimbe-v-y-a-invencao-da-africa-2-pp-01-41.pdf>...Acesso em: 03 des. 2015.
- OLIVA, Anderson. A história da África em perspectiva. **Revista Múltipla**, Brasília, ano 9, v.10, n.16, p. 9-40, jun. 2004
- _____. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-asiáticos, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003
- THORNTON, John. A Escravidão e a estrutura social na África. In: **A África e os africanos na formação do mundo atlântico-1400-1800**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004
- ZAMPARONI, Valdemir. **A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro**. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000200018&script=sci_arttext> Acesso em 20 nov. 2011.

NA ESCOLA COM OS ENCANTADOS: RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E COTIDIANO ESCOLAR DO MARANHÃO¹

*Reinilda de Oliveira Santos*²

INTRODUÇÃO

A ideia de discutir encantaria³ em sala de aula surgiu de uma entrevista com um dos filhos do afamado pai de santo José Negreiros⁴ durante o desenvolvimento do trabalho monográfico. Na ocasião este alegou ser a escola o ambiente em que se sentiu mais reprimido e recriminado por fazer parte de terreiro. Partindo dessa inquietação decidi perceber os espaços e não espaços ocupados pelas religiões afro-brasileiras no âmbito escola de São Luís, com foco na escola estadual *Centro de Ensino Sotero dos Reis*, localizada no centro da cidade.

A escolha dessa unidade de ensino se relaciona, dentre outros elementos, ao fato de que está próxima das duas casas de terreiro mais famosas e antigas do Maranhão, a Casa das Minas e a Casa de Nagô⁵. Diferentemente de outros terreiros, muitas vezes tidos como sincréticos, estas casas, desde os primeiros estudos sobre religiões afro no Maranhão, produzidos a partir dos anos 1940, eram vistas como genuinamente africanas (VERGER, 1952; VIEIRA FILHO, 1954). Portanto, a escola está inserida em espaços de encantaria.

¹ Esse texto é resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino História e Narrativas-UEMA e constituiu parte do texto apresentado no exame de qualificação. É baseada em etnografia realizada na escola estadual *Centro de Ensino Sotero dos Reis*, localizada no centro da cidade.

² Mestranda no Programa de pós-graduação História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. email: Reinilda.oliver@folha.com.br

³ Encantados são os seres sobrenaturais com os quais interage cotidianamente o pajé. Eles se apossam dos médiuns, chamados de ‘cavalos’, para se presentificar. Embora se possa fazer uma ligação imediata com a ideia de espíritos de falecidos, a análise das doutrinas cantadas nos terreiros, através das quais eles são convocados e homenageados, desautoriza essa comparação. Nos cantos rituais, estes seres são definidos como vivos, habitantes de um espaço alternativo, nem sempre imediatamente visível, nos lugares de encantaria. (FERRETTI, M, 2000, p. 104)

⁴ SANTOS, Reinilda de Oliveira. *José Negreiros*: “pulava e brincava, rufava o pandeiro”. In: Boletim da Comissão Maranhense de Folclore. Número 56, junho de 2014, p. 14-15.

⁵ FERRETTI, Sergio. *Andressa e Dudu* – os Jeje e os Nagô: apogeu e declínio de duas casas fundadoras do tambor de mina maranhense. In.: SILVA, Wagner Gonçalves da. (Org.) *Caminhos da Alma*. São Paulo: Summus, 2002.

Além disso, era nesse bairro que residia com sua família Zé Negreiros, um dos pais de santo mais importantes dos anos 1960-80. Parte-se aqui do pressuposto de que para entender os lugares sociais que as religiões ocupam é necessário situá-las em contextos específicos. Para isso, adentrei nesse ambiente através de observações do cotidiano escolar e aplicação de questionários aos alunos e professores de história do 7º, 8º e 9º ano da referida escola.

Há mais de uma década o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, respaldado pela Lei nº 10.639/2003, passou a ocupar um espaço que deveria ser respeitado no currículo e no cotidiano escolar. De fato, deve-se reconhecer que, especialmente a partir desse marco legal, surgiram várias produções e discussões relativas ao tema. Os desafios não são menos relevantes, pois permanece altamente desafiante revisar conteúdos e promover uma reeducação das práticas comportamentais historicamente arraigadas acerca dos afrodescendentes e da população negra em geral.

Certamente, o espaço escolar se apresenta como uma espécie de microcosmo a partir do qual seria possível compreender relações e processos característicos da sociedade em geral, sobretudo no que tange ao tema da religião, num contexto em que frequentemente o panteão social, mítico e humano identificado com África, como também com os povos indígenas,⁶ é representado de modo extremamente negativo.

⁶ No Maranhão, o repertório caracterizado como afro-religioso é marcado por elementos africanos e indígenas. Embora não seja foco deste trabalho aprofundar esse problema, cabe destacar uma significativa observação do antropólogo Luís Nicolau Parès, ao tratar das conexões entre africanos, afrodescendentes e indígenas na história do Maranhão. Parès mostra que a população africana, particularmente a de origem Congo-Angola, que predominara no Maranhão, e seus descendentes, acabou se apropriando das práticas da pajelança indígena e contribuiu, marcantemente, para a sua constituição e evolução. Havia vários paralelismos significativos, ao nível dos rituais e das crenças, entre as tradições bantu e as práticas dos pajés maranhenses (por exemplo, uma ideologia de cura expressa simbolicamente numa luta contra a feitiçaria; processos rituais de exorcismo, nos quais o agente patogênico deveria ser extraído do corpo do doente; a ação individual dos curadores). Teriam sido esses os elementos comuns que forneceram uma base de convergência da qual se produziu a ação comunicativa e criadora de diversas gerações de agentes históricos. (PARÈS, 2004) Assim, a formação dessa “pajelança maranhense” está historicamente associada ao encontro de povos indígenas com pouco contato com a sociedade colonial com os escravos aquilombados nas florestas do norte do Maranhão, o encontro desses mesmos escravos africanos com povos indígenas em contato com a sociedade colonial, e também com colonos no meio rural maranhense vindos de outras áreas do nordeste brasileiro (LAVELEYE, 1996), e ainda a ação de agentes intermediários, a exemplo de caboclos ou cafuzos, pois à medida que a população foi se misturando racialmente, foi acrescentando-se a facilidade de interpenetração cultural (PARÈS, 2004). Além de elementos indígenas, saliente-se que várias entidades afro-religiosas são nobres europeus, chamados de gentis, como por exemplo, Reis Sebastião e Dom Luís Rei de França. Em *O Pantheon Encantado*, Antonio Evaldo Almeida Barros (2007) sugere que vários símbolos de matriz europeia foram submetidos ou “encantados” pelo panteão religioso afro-indígena maranhense: os nobres europeus, como tantos nobres africanos e líderes indígenas, foram transformados em entidades espirituais presentes nos terreiros da região.

Assim, com o intuito de elaborar estratégias para questionar movimentos de inscrição negativa das alteridades/identidades afro-religiosas, pretende-se aqui analisar o processo através do qual, no Ensino Fundamental maior, se consolidam certas formas de representar o universo material, simbólico e humano das manifestações religiosas de matriz africana, consubstanciando-se determinados tipos de consciência histórica na qual esses repertórios ou estão ausentes ou são estereotipados.

A pretensão deste trabalho é investigar as ações e relações que configuram o cotidiano escolar no ensino fundamental maior, a fim de perceber os lugares das religiões afro-brasileiras⁷ e, de modo mais geral, problematizar acerca do universo da cultura negra. A relevância desse trabalho se dá, sobretudo, devido ao pouco material que se tem sobre a temática disponível nas escolas e também pela importância de se problematizar esse assunto tendo em vista a atual conjuntura política do país.

Parto da hipótese de que há uma incoerência entre a realidade na qual alguns alunos estão inseridos e a ausência de discussão sobre essa realidade nas salas de aula, seja pela não inserção de determinados problemas nos manuais didáticos, seja pela falta de conhecimento do professor ou mesmo desinteresse do conjunto do corpo docente escolar. Assim, o que se percebe é que estudantes que vivem em ambientes sociais marcados por religiões afro-brasileiras, e mesmo aqueles que participam e frequentam essas expressões religiosas, tem negada a possibilidade de afirmação dessa identidade ou se tornam objeto de preconceito e de toda forma de discriminação.

Em um país que, segundo José Ricardo O. Fernandes (2005), o mais adequado seria se falar em “culturas brasileiras” ao invés de “cultura brasileira”, ainda é comumente perceptível um desconhecimento e despreparo em se trabalhar essa diversidade cultural nas escolas. Constantemente, são observadas na sociedade e na escola manifestações de incompreensão e preconceito em relação às religiões afro-brasileiras. No universo escolar, crianças e adolescentes oriundos de casas de culto afro geralmente passam por situações no mínimo constrangedoras, quando não psicologicamente violentas. Na realidade, é nesse ambiente que elas se sentem mais reprimidas em assumir determinadas identidades.

⁷ Afro, pois tinham traços africanos. Brasileiras, pois apresentavam traços católicos, espíritas e indígenas. [...] Assim, os traços de origens africanas foram colocados no vértice mais baixo da evolução, seguidos de traços indígenas e dos traços católicos assimilados de forma primitiva. No vértice mais elevando dessa evolução colocavam-se os traços espíritas. (MAGGIE, 1975, p. 13-14)

CENTRO DE ENSINO SOTERO DOS REIS

Esta escola pertence à Rede Estadual de Ensino do Maranhão e tem sua trajetória permeada por inúmeras histórias envolvendo espiritualidade e encantaria. Localiza-se na Rua de São Pantaleão, em frente à Igreja de São Pantaleão, no centro da cidade e está situada em um emaranhado de referências culturais e religiosas. Foi construída no lugar do antigo Cemitério dos Ingleses⁸, o mais luxuoso Cemitério do século XIX em São Luís. Segundo relatos orais, até meados de 1970 os túmulos ainda estavam expostos nos fundos, onde foi construído o anexo em fins dessa década.⁹

Próximo à quadra de esporte da escola ainda existe parte de uma lápide que já causou muita euforia na comunidade escolar de todas as gerações, várias pessoas envolvidas com a pesquisa destacaram fatos inusitados e curiosos. Narra-se, por exemplo, que ela mudava de lugar com frequência, só se viam os rastros pelo chão e para resolver o problema a gestão do momento providenciou um revestimento de cimento em todo o espaço, prendendo a pedra no chão. Em poucos dias, eventos estranhos começaram a acontecer, a quadra, que era próxima, rachou ao meio, um segurança do turno da noite foi brutalmente assassinado por um aluno nas escadas da escola e vários outros acontecimentos envolvendo os alunos, professores e demais membros.

Certo dia, a mãe de um aluno, que era envolvida com encantaria, chegou à escola para conversar com a direção alegando que tivera um sonho e nele recebeu a missão de ajudar a resolver o problema. Contou que o túmulo precisava ser liberado com urgência, pois, caso contrário, coisas piores iriam acontecer. No sonho ela recebeu orientações de como a ação deveria ser feita e assim se fez, no dia e hora marcada, seguindo as instruções a pedra foi liberada e com isso, amenizando bruscamente os problemas que a escola vinha passando.

Paralelo a isso, outros fatos estranhos são recorrentemente narrados pelo corpo docente e discente, como funcionários e alunos incorporados com encantados,

⁸ Onde hoje é o Grupo Escolar Sotero dos Reis era antes ambientado o Cemitério dos Ingleses. Fundado entre os anos de 1816 e 1825, era o cemitério mais luxuoso existente em São Luís. Logo na entrada havia um portal de cantaria, que veio de Lisboa, capital de Portugal, e no local outros portões e gradeados de ferro também chamavam a atenção pela pompa. No cemitério, foram enterrados apenas 242 corpos, entre eles, diplomatas, comerciantes, comandantes de navio, e marinheiros. Retirado do blog Maranhão maravilha, disponível em: <http://maranhaomaravilha.blogspot.com.br/2011/07/misterios-pairam-sobre-o.html>. Acessado em 30 de junho de 2017

visões de pessoas, sobretudo crianças, espaços sinistros, partes do teto que cai no aniversário de morte do vigia assassinado e também alguns funcionários alegam receber ajuda de uma colega de trabalho que faleceu há alguns anos; uma das diretoras alegou que sempre que precisa pede ajuda. “Ela sempre ajuda a achar as coisas, ela era pajé, recebia uma entidade cabocla que tinha mania de limpeza e organização, nós convivíamos muito bem com ela aqui.”

Vários acontecimentos marcam a história da escola, como uma professora que achou ter visto uma alma penada e saiu correndo, pedindo demissão em seguida, alunos que nunca vão para ao fundo da escola onde fica a quadra e a lápide do túmulo, professores que rezam quando vão para lá, alunos que viram crianças jogando bola na quadra e pessoas conversando, o fato é que muitos alegam que sentem energias negativas naquele espaço. Enfim, geralmente quando perguntava algo referente a escola ou encantaria as pessoas começavam falando da existência do túmulo e as histórias que o circundam.

A escola foi inaugurada em 1948, objetivando atender, a priori, alunos de bairros circunvizinhos. No início recebia apenas alunos de 1ª a 4ª séries, funcionando nos três turnos. Com o passar dos anos recebeu nomes diferentes para cada turno. Matutino: Unidade Escolar Almeida Oliveira; vespertino: Unidade Escolar Sotero dos Reis; noturno: Unidade Escolar Enedina Leite. Posteriormente, passou a ser reconhecida apenas como Unidade Escolar Sotero dos Reis.¹⁰

No ano de 1982 o prédio abrigava a sede e um anexo e em vista da necessidade dos alunos continuarem estudando, a partir do ano de 1997 iniciou-se o ensino de 5ª e 6ª séries e respectivamente nos anos seguintes, 7ª e 8ª séries, nos turnos matutino e vespertino, e, no noturno com o supletivo, atual Educação de Jovens e Adultos - EJA. Atualmente recebe alunos de 6º ao 3º ano, funcionando nos três turnos e atende crianças e adolescentes predominantemente oriundos de família de baixa renda, principalmente da área Itaquí- Bacanga, Lira, Belira, Madre de Deus, Codozinho, Coréia, Centro, Fumacê, Gapara, alguns do Anil e Monte Castelo.

¹⁰ Informações colhidas através de conversas informais com funcionários e alunos da escola campo.

RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E COTIDIANO ESCOLAR DO MARANHÃO

Antes de tudo, deve-se destacar que em vários estados do Brasil é possível perceber a disseminação dos cultos afros. Esta proliferação pode ser vista, de certa forma, como a vitória de saberes e fazeres que, através de homens e mulheres africanos que atravessaram o oceano, se arraigaram à sociedade brasileira. Assim, variando de acordo com a origem territorial africana e o contato com práticas e saberes nativos, foi se configurando um campo múltiplo, diversificado e rico de expressões culturais e religiosas de marca popular, negro e negro-mestiça.

No caso do Maranhão, tornou-se muito comum o Tambor de Mina e pajelança, mas é extremamente complexa a tarefa de pensar nessas especificidades, uma vez que há inúmeras variações no país inteiro. Vale frisar que muitos terreiros se denominam de Umbanda, isso se deve a Federação de Umbanda que foi criada na década de 1960, em que todas as casas de culto precisam se filiar para poder se legalizar, com isso, Sergio Ferretti (2001) a ver como uma das religiões afro-brasileiras mais difundidas no Brasil. No Maranhão, a Umbanda se diz ‘cruzada’, ou misturada com outras religiões afro-brasileiras. De acordo com Volney Berkenbrock (1998), do ponto de vista histórico, a África é o campo de origem e o Brasil, é o campo de desenvolvimento dessas religiões.

Em vista disso, é inquestionável a necessidade de se explorar esses temas em sala de aula levando em conta sua diversidade e peculiaridade. No Maranhão, a partir da análise da literatura existente sobre a temática e da minha inserção no universo do que é frequentemente denominando de macumba¹¹, pode-se aferir que em São Luís é mais comum a Pajelança e o Tambor de Mina, mas no interior do Estado essas expressões recebem classificações diversas, como Badé, Berequete, Pajelança, Jirumga, Panguará, Iemanjá, Baía, Terecô, Cura, Brinquedo de Cura ou simplesmente Brinquedo, dentre outras, mas a linha que divide essa diversidade pode ser muito tênue.

¹¹ De acordo com Berkenbrock (1998) o termo está associado à vertente religiosa de origem afro originária no Rio de Janeiro, e embora seja utilizada de forma pejorativa por não membros das religiões afro brasileiras é uma referência comumente utilizada por membros de terreiros, sobretudo, no interior do estado, para designar a as festas, além de ser um instrumento musical. É interessante destacar que na maioria das vezes os membros desconhecem os termos “acadêmicos”, “cientificizados” e em vista disso, o termo acaba abarcando as diversas vertentes.

Desta forma, a escola, que deveria ser um ambiente que subsidiasse uma leitura crítica da diversidade religiosa existente no país, muitas vezes se posiciona de forma inadequada, trazendo elaborações equivocadas que acabam por desqualificar e demonizar essas expressões religiosas. A escola se torna assim um ambiente desencarnado, descontextualizado, um ambiente que nega, ao invés de incluir, o universo social, cultural e religioso no qual está inserido.

Diante disso, é válido frisar que, além das ações afirmativas de grupos específicos como o Movimento Negro e do advento da lei 10.639¹², um passo importante e demasiado necessário que precisa ser trilhado é o da mudança no processo educacional, sobretudo, no ensino fundamental. Nesse contexto, a disciplina de História, como também outros campos disciplinares, deve colaborar nesse processo de valorização e legitimidade das diferentes cosmologias religiosas.

Como aponta Vagner Gonçalves da Silva (2007), o terreno da questão religiosa é, no campo educacional, um dos mais árduos a se debater, especialmente no que se refere à cultura religiosa afro-brasileira, considerando não apenas o processo histórico de estigmatização dessas religiões desde o Brasil Colônia, mas também os movimentos mais recentes de ataque, fomentado especialmente, mas não exclusivamente, por igrejas evangélicas.

Desta forma, é necessário problematizar esse tema nas salas de aula, pois, além de possibilitar um rompimento real com o proselitismo recorrente nesse ambiente, deve-se reconhecer este como um espaço indispensável para se pensar a questão das relações étnico-raciais. É significativo criar um sentimento de pertencimento do aluno à realidade histórica.

Para tanto é preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de fornecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e ao mesmo tempo a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situa-las no tempo, (ou seja, situá-las historicamente) nesse sentido pode-se dizer que o objetivo da História escolar é ensinar/aprender a pensar historicamente rompendo com as naturalizações e abrindo o horizonte de expectativa. (ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p.16)

¹² O advento da Lei nº 10.639/2003 se deu em meio a um intenso debate social amplificado pela mídia, que expressava os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras. O texto das "Diretrizes" apresenta dimensões normativas relativamente flexíveis, sugerindo referências, conteúdos e valores para a ação docente, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural - mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998. (PEREIRA, p.01, 2010)

Com isso, acredita-se que o Ensino de História é um campo fértil para a formação de “consciência histórica”, noção desenvolvida por Jörn Rüsen (2007), que defende a reaproximação da teoria e pesquisa histórica com o ensino e a didática da História. Vale lembrar que seus postulados são de fundamental importância nas áreas de teoria e ensino de história, com isso, para problematizar o conteúdo referente às religiões de matrizes africanas, os educadores precisam explicar acerca do passado religioso, o que pode ajudar os alunos a valorizarem e respeitarem tais práticas.

Em primeiro lugar, o fundamental é levar o aluno a compreender e aprender determinado conteúdo ou conceito, os quais fazem parte da História e são recontextualizados na cultura escolar, materializando as correlações de força presentes no espaço de ensino – seja esse formal ou não. Dessa forma, os conteúdos eleitos na História ensinada revelam uma faceta da História e, ao mesmo tempo, silenciam outras tantas histórias. [...] A construção de um conhecimento que transpassa o espaço físico da escola e o espaço conceitual da História é o combustível motriz da História ensinada. (MONTEIRO, 2011, p.116)

Com isso, na visão de Rüsen (2008), “o professor deve ser preparado para priorizar a autocrítica e trocar experiências, pois os alunos precisam ter consciência de si na história”. Desta forma, torna-se necessário fazer esse diálogo envolvendo os diferentes tempos históricos, e essa ação não pode ser realizada como uma iniciativa isolada, mas como fruto de um esforço coletivo em prol de um aprimoramento do sistema educacional.

A história não deve e não pode confundir-se com o simples aprendizado de conteúdo, mas deve perseguir a possibilidade de adquirir competências específicas capazes de fundamentar uma reelaboração incessante da experiência temporal com relação às experiências passadas. Mas do que passar conteúdos através de uma boa didática estas teriam que dá condições de criar as bases para o estabelecimento de relações com o passado que são necessariamente distintas segundo os presentes vividos. (GUIMARÃES, 2009, p.49)

Nos dias atuais, “considera-se necessário ao público escolar das mais diferentes faixas etárias [...] partir do conhecimento do vivido (senso comum) para que se possa situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade” (BITENCOURT, 2004, p.190). Como salienta Helenice Rocha, “a história ensinada está entre a história do senso comum, a vida prática e o que é produzido na corte acadêmica. Assim, não há como desvincular a vivência do aluno dos conteúdos ministrados em sala de aula no processo de construção da consciência histórica e do próprio aprendizado.” E “a

consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerente, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consciência, como orientação no cotidiano.” (RUSEN, 2011, p.16)

De acordo com o argumento de Martins, “a tessitura dos processos reflexivos do pensamento e da consciência histórica se dá em diferentes círculos da vida pessoal e social.” (MARTINS, 2001, p. 45) Desta maneira, pensar o ensino de história e seus desdobramentos implica compreender a complexa maquinaria que circunda a realidade escolar. Com isso, é interessante repensar, por exemplo, a forma de organização curricular e também incentivar ações pedagógicas. Esse é um dos passos mais importantes nesse processo. A partir daí os professores reformulariam meios de implantação do que está posto no currículo. Partindo disso, no âmbito da sala de aula é primordial inicialmente trabalhar a sensibilização dos alunos, fazendo com que estes entendam as diferenças religiosas no âmbito da história da nação, contextualizando com o ambiente no qual estão inseridos, para, a partir desse ponto, trabalhar a questão da intolerância e preconceito.

Assim, em diálogo com Rüsen (2008), é a partir da vivência do alunado que o professor precisa considerar o processo de problematização de determinados assuntos. Esta informação torna-se pertinente uma vez que inclui a história científica como uma das possibilidades de orientação e constituição de identidades na vida prática. Ou seja, dentre os inúmeros polos formadores do pensamento histórico, capaz de atribuírem sentido e orientação, à escola cabe o papel da inserção do conhecimento metodizado como realimentação do conhecimento cotidiano.

Na realidade, como propõe o indivíduo não mobiliza sua consciência histórica intencionalmente, mas a utiliza com a necessidade de atribuir significado a fluxos sobre o qual não possui controle. Ele a vivencia desde a percepção de sua própria historicidade, até a inserção da consciência em diferentes contextos da história humana. Ela é, de modo geral, inerente ao estar no mundo. Por outro lado, advoga sobre a intencionalidade do agir no tempo, afinal, os seres humanos só podem agir no mundo se o interpretarem e interpretarem a si mesmos de acordo com suas intenções. (RÜSEN, 2010)

Nesse sentido, se faz necessário frisar como a vivência dos alunos está sendo problematizada em sala de aula, com foco específico nas práticas religiosas, a fim

de perceber quais as religiões que permeiam os manuais didáticos e quais estão sendo discutidas nas aulas de história. Contudo, pensar a história enquanto objeto de prática pedagógica e, sobretudo, fazer uma relação entre a história escrita e a ensinada é uma tarefa complexa. Daí a importância de pensar em seus percalços antes de entender como ela pode ser aprimorada e, sobretudo, como elaborar algo que possa contribuir com o corpo docente no processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecer essa complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade — ou as identidades, seria melhor dizer — é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. (PCNs, 1998, p. 123)

O texto inicial que compõe o PNLD de História do Ensino Fundamental (2017-2019) destaca que se vive em um presente hipertrofiado, em que o futuro não é mais orientado pelo passado. Isso não quer dizer que o passado não exista, mas esse passado, para toda uma geração de jovens acaba sendo depósito de eventos exóticos, estranhos. “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBSBAWN, 1995, p. 13).

Esse passado é relevante e atrativo como conteúdo de filmes, novelas, romances, mas não como orientação temporal para um futuro coletivo. Posto isso, é um desafio despertar a ideia de consciência histórica¹³ nos alunos tendo em vista essa não valorização do que ficou para trás. Com isso, procuro pensar neste momento do texto,

¹³A consciência histórica é a constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites da própria vida prática. A capacidade de constituir sentido necessita ser aprendida, e o é no próprio processo de constituição de sentido. (RÜSEN, 2010, p. 104)

em como essa consciência sobre as religiões afro-brasileiras está sendo criada, ou melhor, se está sendo criada no alunado.

Em meio a diversos desafios, um, particularmente, mobiliza muitos atores escolares em torno de temas tão conhecidos como indisciplina, desinteresse, perda da função da escola enquanto espaço público potente para o empoderamento dos sujeitos no mundo: a proposição de um ensino que conecte, efetivamente, os jovens a um saber contextualizado e que promova o protagonismo juvenil, dimensão tão cara, em nosso caso, à construção da compreensão da noção de sujeito histórico. (PNLD, 2017, p.11)

Diante disso, o professor tem o papel de corroborar o processo de análise crítica das informações para a aprendizagem escolar, não selecionando o que é importante ou não para os alunos, todavia, orientando, e essa orientação deve ser pautada nas especificidades da vivência desses estudantes. Afinal, “dentre os inúmeros polos formadores do pensamento histórico, capazes de atribuírem sentido e orientação, à escola cabe o papel da inserção do conhecimento metodizado como realimentação do conhecimento cotidiano.” (CERRI, BAROM, 2011, p. 02)

Em outro aspecto, quando pensamos nesse jovem consumidor de informações por meio do aparelho celular, é também fácil perceber que, muitas vezes, faltam-lhes filtros para diferenciar informações válidas ou não. Assim, as próprias redes sociais vêm colaborando para a disseminação de informações nas quais usos diversos do passado servem, muitas vezes, para alimentar intolerâncias e polarizações em um mundo permeado por tensões, alterações e preconceitos. (PNLD, 2017, p.11)

Para Jörn Rüsen, “são as situações genéricas da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica.” (RÜSEN, 2001, p.54) O aprendizado ocorre através da junção de duas experiências: convívio familiar e escolar; “essas experiências emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se formam os agentes desde pequeninos a começar pela linguagem, pelo convívio familiar. A outra experiência é a escola.” (SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2011, p. 09) Portanto, os alunos tacitamente constroem ideias históricas que passam a ser gradativamente mais sofisticadas em relação ao conhecimento histórico a partir da mobilização de suas percepções históricas na escola.

Assim, poder-se-ia pensar sobre a maneira pela qual os alunos registram consciência histórica sobre as religiões afro-brasileiras, tendo em vista que por

consciência histórica entende-se “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Tendo em vista que os indivíduos buscam dar significado a sua existência no processo histórico em que formam a sua identidade coletiva, com isso, que consciência histórica os estudantes da escola Sotero dos Reis estão construindo ao assistirem aulas que não fazem referência às suas cosmologias religiosas? Posto isso, considero significativo avaliar como esses alunos interpretam a sua relação com o passado, sobre essas referências religiosas. “Neste contexto concreto do modo de interpretação da experiência do tempo, o esquema do desenvolvimento da consciência histórica também é concretizado.” (RÜSEN, 2012, p. 61)

A partir da análise do cotidiano pode observar não só a ausência das religiões praticadas pelos negros africanos escravizados no Brasil, mas também de temas que abordem suas contribuições para formação e desenvolvimento do nosso país, bem como seus elementos culturais e isso culmina na não identificação dos alunos negros enquanto sujeitos Históricos. De acordo com Nascimento, “a dificuldade do aluno negro se identificar com a própria história dá-se, por exemplo, no currículo, que se apresenta como um campo de disputa. Em geral ele é engessado e excludente” (NASCIMENTO, 2012, p.18), o que indica uma predominância de concepções tradicionais sobre as religiões.

A discussão sobre a diversidade religiosa se coloca como um grande desafio para a educação laica do Brasil, pois é um debate necessário que ultrapassa a crença religiosa dos professores, além do mais, eles ainda não estão aptos para discutir isso. Certa vez na escola campo, diante de um episódio destacado de preconceito por parte de alguns alunos a direção me questionou sobre uma possível forma de problematizar sobre as religiões de matrizes africanas em sala de aula, se os professores são católicos e os alunos, em sua maioria esmagadora são evangélicos e abominam qualquer referência sobre essas religiões.

Embora a Lei 10.639/03 proponha novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira, em especial nas disciplinas de história, literatura e arte, a aplicabilidade dela é ineficiente e não norteia o trabalho dos professores na escola. O conteúdo referente às religiões afro-brasileiras deve ser

explorado como elemento constituinte e formador da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos. Além do mais, existe a disciplina de Ensino Religioso no Ensino Fundamental, que deve trabalhar a diversidade de religiões existentes, trazendo à tona seus elementos históricos e sua contribuição para a construção do país.

Ao abordarmos o Ensino Religioso tanto no ensino particular, quanto no público o estudo dos fenômenos religiosos deve ser valorizado como patrimônio cultural e histórico da humanidade, enfatizando as diversas expressões e crenças religiosas. Para tanto, é preciso compreender que a religião é um aspecto constitutivo das diferentes culturas que permeia o tecido social, ou seja, não está à parte, mas sim faz parte integrante das culturas. (VIANNA, 2011, p.04)

Diante disso, mecanismos precisam ser criados com o intuito de permitir que os alunos compreendam as religiões para que assim, possam respeitar as multiplicidades de crenças existentes no País. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina no artigo 33¹⁴ que o ensino de religião deve integrar os currículos das escolas de ensino fundamental do Brasil. Contudo, esclarece que esse ensino não pode ser vinculado a religiões específicas.

A referida lei esclarece que os sistemas de ensino estaduais e municipais têm de criar procedimentos para definir conteúdos e habilitar os professores para trabalharem tal temática, desde que não sejam obrigatórias para os alunos e a escolas assegure o respeito à diversidade de crenças e evite o proselitismo. Vale ressaltar que, na prática, essas disciplinas geralmente são pautadas nos credos dos professores que as ministram. No caso da Sotero dos Reis, a professora de religião é católica, e me assegurou que trabalhava a variedade religiosa, mas admitiu ainda não ter discutido as religiões afro-brasileiras em sala.

Como resposta a esta falta de cultura sobre o mundo das religiões, aliada ainda a uma nova necessidade cívica de equacionar o novo mundo do terrorismo e dos fundamentalismos religiosos, a *religião na sala de aula* revela-se cada vez mais como uma realidade que

¹⁴ Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

necessita de um amplo debate que responda e corresponda a alguns dos desafios mais prementes do nosso mundo. (FIGUEIRA, 2008, p. 01)

Então, diante disso, coloco-me a pensar na consciência histórica das religiões na perspectiva de investigação das narrativas de alunos e professores, tendo em vista que a consciência histórica de religião que aparece nos livros didáticos é predominantemente católica. Isso dificulta as potencialidades de desenvolvimento de outros temas no âmbito da educação escolar. Portanto, narrativas a partir da perspectiva negra e negro-mestiça são necessárias para ajudar na desconstrução da inferioridade pela qual passaram os alunos negros, sobretudo, oriundos de religiões de matrizes africanas.

Acredito que uma abordagem nas aulas em diálogo com as religiões afro-brasileiras permite uma melhor compreensão por partes dos alunos, uma vez que se aproxima de realidade na qual estão inseridos. De acordo com Candal, “ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas.” (CANDAL 2011, p.03)

Logo, pensar as práticas religiosas afro-brasileiras como lócus argumentativo para problematizar questões como racismo, preconceito e as diversas contribuições do negro para o país é pertinente, uma vez que o professor conheça minimamente a trajetória dessa vertente religiosa e situe sua importância na vivência dos alunos. Pois, o ensino dessa problemática é uma forma de superar o eurocentrismo cristão que coloca e tudo que o cerca como inferiores no processo histórico educacional brasileiro durante muito tempo. Para o pesquisador D’Adesky¹⁵ (2001), “educação e cultura seriam os principais focos irradiadores de discriminação.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, é difícil abrir mão de concepções que se tem sobre a realidade da escola, tais como: “os professores estão desmotivados para ensinar”, “os alunos são desinteressados e só querem saber de notas”, “a educação está perdida”, “esses estudantes não são capazes de aprender”, “não há boas expectativas sobre a educação”, “a educação e as escolas estão sucateadas” e várias outras imagens que permeiam o imaginário social como forma de justificar as ausências características desse local.

¹⁵ Ver D’ADESKY, Jaques. Racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro. Pallas Editora, 2001.

Além do mais a intolerância e falta de conhecimentos sobre as religiões afro-brasileiras estão entranhados no imaginário das pessoas, sejam da academia ou da sociedade como um todo. Geralmente quando falo do tema de pesquisa que desenvolvo sou vítima de atitudes jocosas e permeadas de preconceito, tais como, “ela estuda macumba, é feiticeira”, “essas roupas aí são de macumba”, “é fácil pra ela, deve ter tomado uns banhos nos terreiros que vai”, “e aí, a macumba como vai?”, “tu não tem medo de mexer com isso?”, “quando vai me levar para ver uma macumba?”. Desta forma, a partir da experiência no campo pude constatar que raramente discussões relativas ao tema das religiões afro, bem como raça, etnia, preconceito e discriminação eram incorporadas nas aulas.

A proposta aqui foi delinear dificuldades e identificar aspectos que permitam oferecer aos educadores contribuições para trabalhar este tema na cultura escolar pautado na ideia de respeito à diversidade religiosa e diálogo entre elas, tendo em vista que a escola tem um papel importante no processo de reconhecimento e valorização e deve contribuir para o empoderamento dos sujeitos socioculturais, sobretudo, os subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes presentes na escola e estratégias como a utilização de linguagens plurais, variedade de recursos didáticos, uso da realidade dos alunos como forma de problematizar determinados conteúdos.

Acredito ser essa uma importante forma de construção de uma escola mais democrática e dinâmica, o que supõe articular igualdade e diferença nas salas de aula. Tendo em vista que a dimensão cultural é inerente aos processos pedagógicos, pois, como assegura Candal, (2008) “está no chão da escola” e enseja processos de aprendizagem mais significativos, no instante em que permite que os alunos se sintam pertencentes enquanto sujeitos ativos. Ajudando assim no processo de combate a esse silenciamento, invisibilidade e sentimento de inferiorização desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Petrópolis: DP ET alii, 2008.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma Sociologia das Interpretações de civilizações. São Paulo: Ed. Civilizações, 1971 (1960), 2. v.

BERKENBROCK, Volney J. **A experiência dos orixás- um estudo sobre a experiência religiosa do candomblé.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998

BITTENCOUT, Circe. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez Editora, p183-220,2008.

CANDAU, V. M. e LEITE, M. S. Diálogos entre Diferença e Educação (2006); In: CANDAU. V. M. (org) **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras.

_____. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU. V. M. (org) **Didática:** questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação.

_____. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras. v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. – 1ª Ed. – Rio de Janeiro : Pallas, 2012.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. CERRI, Luis Fernando. **O ensino da história a partir da teoria de Jörn Rüsen.** Seminário de pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 2011.

D'ADESKY, Jaques. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** Rio de Janeiro. Pallas Editora, 2001.

FERRAÇO, C.E. **Pesquisa com o cotidiano.** Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98. p. 73-95, jan./abr. 2007.

_____. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2008a.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de História e Diversidade Cultural:** desafios e possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERRETI, Mundicarmo (org). Encantaria de “Barba Soeira”: Codó, capital da magia negra? - São Luís: CMF., 2000. 191 p.

FERRETI, Sergio. *Andressa e Dudu* – os Jeje e os Nagô: apogeu e declínio de duas casas fundadoras do tambor de mina maranhense. In.: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.) Caminhos da Alma. São Paulo: Summus, 2002

FERREIRA, Marcia. **Currículo e cultura:** dialogo com as disciplinas escolares ciências e biologia. In: MOREIRA, Antônio Flavio e CANDAU, Vera Maria (org). Currículo, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: vozes, 2014.

FONSECA, D. J.. **A história, o africano e o afro-brasileiro**. Cadernos de Formação – Pedagogia Cidadã, UNESP-PROGRAD, v. 01, n.01, p. 57-68, 2004.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. A escrita da História e ensino da História, tensões e paradoxos. IN, ROCHA, Helenice. MAGALHÃES, Marcelo. GONTIJO, Rebeca (orgs). **A escrita da História Escolar: Memória e historiografia**. Rio de Janeiro. FGV, 2009. P35-50.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MAGGIE, Yvonne. **Guerra dos Orixás: Um estudo de ritual e conflito**. Rio de Janeiro: Zarah, 1975.

MARTINS. Estevão C de Rezende. **História: Consciência, Pensamento, Cultura, Ensino**. Educar em Revista. Curitiba. Brasil, nº 42, out./dez., editora UFPR, p.43-58. 2011.

MENESES, J. G. de C. et. al. **Educação básica: políticas, legislação e gestão**. SP: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar**. História & Ensino, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

_____. **Ensino de História: Argumentação e construção de sentido na História ensinada**. Práxis Educativa, v. 6, n. 1, 2011.

MOREIRA, Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Em: Revista Brasileira de Educação. N.23, 2003.

OLIVEIRA, Maria da Glória. **Historiografia, memória e ensino de história: percursos de uma reflexão**. História da Historiografia, n. 13, dez. 2013, p. 130-143.

PENTEADO, Andrea e CARDOSO JUNIOR, Wilson. Arte, cultura e sujeitos na escola os lugares de poder. In: MOREIRA, Antônio Flavio e CANDAU, Vera Maria (org). **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: vozes, 2014.

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639**. Estudos Históricos, v. 21, n. 41. jan./jun. 2010.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p.13-32

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.
RÜSEN, Jörn. Razão histórica - **Teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado - Teoria da história II:** os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007a.

_____. **História viva - Teoria da história III:** forma e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007b.

_____. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SANTOS, Reinilda de Oliveira. José Negreiros: “pulava e brincava, rufava o pandeiro”. In: **Boletim da Comissão Maranhense de Folclore.** Número 56, junho de 2014, p. 14-15.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães Fonseca. **Ensino de História hoje:** errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História, v. 30, n. 60, 2010.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Caminhos da Alma.** Memória afro-brasileira. São Paulo: Summus, 2002.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017:** apresentação – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 39 p.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2017:** História – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 140 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Temas transversais.** Brasília: MEC. SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso.** São Paulo: Ave Maria, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei 10.639,** de 9 de Janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

SUCESSÕES PARA O EXECUTIVO ESTADUAL NO MARANHÃO (1965 A 1982): ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

*Drielle Souza Bittencourt*¹

1. INTRODUÇÃO

A partir de experiências em sala de aula, principalmente durante os estágios curriculares no ensino médio e fundamental, surgiram algumas reflexões quanto ao ensino dos processos eleitorais para o cargo de governador do estado do Maranhão durante o regime autoritário vivido no Brasil (1964 a 1985). Esse período foi marcado por uma grande instabilidade política, pois, a cada Ato Institucional ou medidas que visavam reconfigurar as sucessões para os cargos políticos, o processo eleitoral mudava consideravelmente.

Este trabalho discutirá historiograficamente essas sucessões eleitorais e os caminhos teóricos e metodológicos para construção de um material paradidático, o qual ajudará a suprir um vácuo dessas discussões no ensino de história do Maranhão. Os objetivos almejados com a elaboração desse material são: contribuir para reconfiguração das práticas do ensino de história sobre o período da ditadura empresarial-militar, utilizando os jornais maranhenses como fonte; construir estratégias de ensino-aprendizagem para as aulas sobre as disputas políticas, tendo como foco as sucessões eleitorais para governador de 1965, 1970, 1974, 1978 e 1982 no Maranhão; analisar o posicionamento dos jornais maranhenses no período histórico analisado diante das principais questões presentes nas conjunturas eleitorais; elaborar sugestões de atividades pedagógicas com os jornais, imagens, gráficos e as tabelas que irão fazer parte do no material.

2. DISCUSSÃO HISTORIOGRÁFICA DAS DISPUTAS POLÍTICAS PARA GOVERNADOR ESTADUAL DURANTE A DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR

Após o golpe empresarial-militar de 1964², Ranieri Mazelli, presidente da Câmara dos Deputados, assumiu formalmente o governo. Em 09 de Abril de 1964 foi

¹Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestranda do Programa de Pós Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN-UEMA). Membro do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea (NUPEHIC). Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (FAPEMA).

²A destituição do presidente João Goulart (democraticamente eleito), a elaboração do projeto golpista e a condução do golpe de Estado em 1964, foi uma coalizão civil-militar. O autor René Dreifuss(1987), através do seu trabalho empírico, sustentou que a participação dos tecnoempresários saídos do complexo

instaurado o Ato Institucional Número Um (AI-1), com ele foi possível realizar eleições indiretas para presidência da República, sendo formado um colégio eleitoral que escolheu o Marechal Humberto Castelo Branco.

De acordo com a Constituição de 1946, em 1965 em onze Estados deveriam ser realizadas eleições para governadores:

Segundo a legislação eleitoral da época, haveria eleições em 11 Estados para a escolha de governadores, com mandatos de cinco anos coincidindo com o do Presidente da República. Os onze demais Estados tinham mandatos de quatro anos. As eleições para a escolha nestes coincidiam com as eleições para o Congresso. (ALVES, 1984, p.80)

Segunda Alves (1984), Castelo Branco prometeu cumprir o calendário das eleições numa tentativa de tranquilizar a opinião pública quanto a suas intenções democráticas. O presidente tinha as engrenagens coercitivas do Estado, mas também precisa formar uma opinião pública favorável, então o presidente tinha o discurso de aquele momento ser apenas uma passagem para a democracia ser restabelecida, pois, uma das justificativas para a deposição do presidente anterior era o Brasil estar se inclinando ao comunismo.

Os militares não tinham opiniões e posicionamentos homogêneos, havia dissidências, e dois grupos tiveram um embate maior no interior das Forças Armadas. Os castelistas, grupo ligado a Castelo Branco, pregavam que aquele era um momento transitório para depois o poder ser entregue aos civis. É importante ressaltar que eles não tinham esse discurso por serem bons, mas sim porque tinham a noção de como era importante o direcionamento político no âmbito da sociedade civil através do consenso. O outro eram os linhas-duras, que afirmavam a necessidade do Estado ser forte para combater a ameaça comunista e era preciso fortalecer os aparelhos repressivos do Estado usando-os para combater qualquer tipo de subversão.

Quando Castelo assumiu o compromisso de manter as eleições de 1965, como estava previsto pela Constituição, os linhas-duras não gostaram, para eles o governo ainda não estava estabilizado para conseguir vitória nos Estados considerados mais importantes. Então pressionavam o presidente para o pleito ser adiado, mas não conseguiram êxito. “Os grupos opositores no interior do Estado negociaram um compromisso: as eleições realizar-se-iam como programado, mas seria promulgada uma

IPES/IBAD foi fundamental no movimento golpista, e no pós-golpe ocuparam cargos importantes no governo. Por isso, baseado nesse autor é adotado o termo ditadura empresarial-militar para conceituar esse período fúnebre vivido pelo Brasil.

lei para impedir a candidatura dos indesejáveis” (ALVES, 1984, p. 86). Com o intuito de eliminar esses candidatos foi confeccionada a Lei das Inelegibilidades, com ela se tornavam inelegíveis:

[...] os ex-ministros de Estado do governo João Goulart, quer civis, quer militares; ex-secretários estaduais e municipais envolvidos em subversão ou corrupção; os presidentes de autarquias ou repartições federais, que tenham sido envolvidos em atividades contrárias ao regime, etc. São também inelegíveis não podendo ser candidatos a prefeitos, os parentes consanguíneos e afins, até o segundo grau dos presidentes e vice-presidentes da República, dos governadores e vice-governadores, dos prefeitos e vice-prefeitos municipais (O Imparcial, 10 de julho de 1965, p. 1).

O jornal O Imparcial, aliado da ditadura empresarial-militar, traz uma síntese do que o Presidente queria para as eleições, pelo menos teoricamente:

Eleições limpas, autênticas, sem os vícios do passado, sem os processos de fraude que violentam a vontade popular e, sobretudo com candidatos conduzindo a campanha em nível elevado, desprezando a linguagem desabrida e as retaliações pessoais – eis os pontos básicos preconizados pelo Presidente da República para o pleito de outubro nos onze Estados cujos governadores terminam seus mandatos em janeiro vindouro, e para cuja concretização irá pedir a ajuda da Justiça Eleitoral. O chefe do Governo nos últimos contatos que manteve com parlamentares de diversos partidos reafirmou o seu propósito de não interferir politicamente em nenhum destes Estados, mas insistiu que a luta sucessória tanto quanto possível seja travada entre candidatos identificados com a Revolução. (O Imparcial, 20 de julho de 1965, p. 1)

O governo conseguiu tirar da concorrência alguns candidatos. As eleições ocorreram em 03 de outubro de 1965 nos seguintes Estados: Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Minas Gerais, Guanabara, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso e Goiás. A oposição ganhou nos quatro estados mais fortes: Santa Catarina, Mato Grosso, Guanabara e Minas Gerais. Os candidatos vencedores dos dois últimos para tomar posse precisaram fazer um acordo. O governo federal teria o direito de indicar os secretários de Segurança Pública, ou seja, o poder coercitivo (a força) não ficaria nas mãos dos governadores, porque eles representavam um perigo para a ditadura empresarial-militar, pois, com a força policial nas mãos, ajudaram na desestabilização do governo de Jango e na condução da tomada de assalto do Estado³. Em hipótese alguma o governo ditatorial queria que se voltasse contra ele.

³Esse apoio veio através de Magalhães Pinto e Carlos Lacerda, o primeiro governador de Minas Gerais e o segundo da Guanabara.

No Maranhão José Sarney foi eleito com um número expressivo de votos e com o apoio do governo federal. A partir daí começou a subir degraus cada vez mais altos da política. No ano de 1965 o Governo tentou obrigar o Congresso a aprovar uma emenda constitucional que enfraqueceria o Judiciário e limitaria mais ainda o Legislativo. Nesta ocasião o Congresso não aceitou a vontade do Executivo Federal, em consequência disto, em 17 de outubro de 1965, é assinado o Ato Institucional N° 2, pouco tempo após as eleições para governadores em onze estados:

Foi o preço pago pela posse de Negrão Lima na Guanabara e de Israel Pinheiro em Minas Gerais. Entretanto, como acontecerá com o Ato Institucional N° 1, seria limitada sua validade legal; deveria ela durar apenas até 15 de março de 1967, data do final do mandato de Castelo Branco. O Ato Institucional N° 2 habilitava o Estado a manobrar de diversas maneiras. Em primeiro lugar, capacitava o Aparelho Repressivo a concluir a operação de limpeza interrompida pela política de normalização intentada por Castelo Branco em 1965. Em segundo, a extinção dos partidos políticos e as rígidas exigências para constituição de novas formações obrigaram a oposição concentrar todas as suas energias na reconstrução das estruturas representativas. Finalmente, a crescente repressão, associada as novas formas de controle eleitoral, originou no seio da oposição um debate sobre a eficácia, em tais circunstâncias, de sua própria organização no âmbito das instituições legais (ALVES, 1984, p. 94).

No dia 20 de novembro de 1965 foi baixado o Ato complementar N° 4, suas normas estabeleciam o sistema bipartidário no país, assim foi criado o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição, e a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) pelos apoiadores do governo. No Maranhão, a liderança da ARENA ficou nas mãos de José Sarney.

Em 05 de fevereiro de 1966 foi baixado o Ato Institucional N° 3. Seu primeiro artigo estabelecia que a partir de então os governadores seriam eleitos indiretamente por maioria absoluta de votos da Assembleias Legislativas. Os prefeitos das capitais seriam nomeados pelos governadores e os demais prefeitos seriam eleitos por voto popular e secreto. Do ponto de vista do Estado:

[...] o Ato Institucional N° 3 era necessário para o controle dos estados maiores e mais importantes da federação. As eleições de 1965 tinham mostrado que a coalizão no poder podia controlar os estados rurais, especialmente do Nordeste, valendo-se eficazmente das relações clientelísticas. Tais controles não se aplicavam, entretanto, nos estados industrialmente mais avançados, com maior velocidade de informação e mais altos níveis de educação e politização (ALVES, 1984, p. 100).

Dessa forma, o governo federal tinha um maior controle sobre os Executivos Estaduais pela sua influência nas Assembleias Legislativas, se não seguissem seus ditames eram usados os expurgos seletivos, que tiravam de cena quem não se alinhasse

aos interesses da ditadura empresarial-militar. O MDB sofreu expurgos nesse período perdendo membros no Congresso Nacional e na Assembleia Legislativa. “As constantes modificações na legislação eleitoral, assim como os reiterados expurgos no partido, fomentaram no MDB em intenso debate interno quanto à validade de sua existência” (ALVES, 1984, p. 100).

Em 1979 a coalizão empresarial-militar que estava no poder identificou como grande ameaça o crescimento eleitoral do MDB. Assim, foi criada a Nova Lei Orgânica dos Partidos, que extinguiu o MDB e a ARENA. Essa era uma tentativa de dividir a oposição. Os membros da antiga ARENA formaram o Partido Democrático Social (PDS) e os do MDB o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Líderes sindicais e membros das organizações e comunidades de base criaram o Partido dos Trabalhadores (PT). Além da dissolução dos dois partidos anteriores, a Nova Lei Orgânica também criou inúmeros empecilhos no processo de organização dos novos partidos, privilegiando apenas os egressos do antigo partido do governo. Essa dinâmica, de acordo com Alves (1984), desarticulou consideravelmente a oposição. O Estado:

[...] preparava novas leis destinadas a garantir a penetração eleitoral do seu partido, o PDS. A desorganização da oposição após a dissolução dos partidos deu ao Estado tempo suficiente para elaborar políticas que lhe assegurariam controle majoritário do Congresso e, em especial, do colégio eleitoral que escolheria em 1984 o sucessor do presidente Figueiredo.

Em 1981 continuou as negociações para política de “liberalização”, sendo assim, ficou acordado que em 15 de novembro de 1982 ocorreriam eleições gerais. Todos os partidos legalizados poderiam participar. Ao mesmo tempo que a ditadura empresarial-militar precisava mostrar essas eleições como “livres”, era necessário manter sob o seu controle também, pois o resultado incidiria diretamente na sucessão presidencial em 1984, por isso precisavam manter tudo sob controle. O Estado precisava ter um controle no Senado e o PDS tinha que ser majoritário nos municípios.

Visando o fortalecimento da coalizão empresarial-militar que compunha a ossatura material do Estado, em novembro de 1981 o então presidente o general João Batista Figueiredo anunciou reformas eleitorais que precisavam ser incluídas no projeto com urgência. Assim, foi criado o “pacote eleitoral” que tinha como principal objetivo garantir a vitória do PDS nos estados. Essas medidas fortaleceram consideravelmente o PDS nas Assembleias Estaduais, nas câmaras municipais e no Congresso Nacional. A

oposição reagiu e a dinâmica da campanha eleitoral de 1982 se tornou muito competitiva, sobretudo pela participação de vários partidos.

O PDS venceu nas eleições de 1982 nos estados: Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Alagoas, Sergipe, Bahia, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O PMDB em: São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas e Acre. O PDT no Rio de Janeiro. O Governo conseguiu ganhar em dois estados-chave Pernambuco e Rio Grande Sul, este antes era reduto da oposição. Mas, o PMDB (oposição) ganhou em outros grandes centros.

Voltando a dinâmica política no estado do Maranhão, após 1965 as eleições para governadores foram indiretas (até 1982). Após o governo de Sarney (1966-1970), teve-se como governadores: Pedro Neiva de Santana (1971-1974), Nunes Freire (1975-1978) e João Castelo (1979/1982). De acordo com Wagner Cabral (1997), a vitória de João Castelo significou uma vitória de Sarney sob seus adversários dentro da ARENA, assim conseguiu ter mais controle nas sucessões estaduais, como a vitória de Luís Rocha em 1982. O partido da ditadura empresarial-militar conseguiu êxito nas eleições de 1982 no Maranhão.

3. DISCUSSÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

A história enquanto disciplina já passou por várias estruturações. De acordo com Katia Abud (2006), a história escolar não nasceu no Brasil, veio da Europa. Assim como a acadêmica, a história escolar herdou a estruturação europeia, principalmente do modelo francês. Dessa forma, os programas de estudos, como datação e seleção dos fatos, foram construídos a partir desse modelo.

Seguindo a linha de raciocínio da autora, esse modo de fazer história, herdeira da França, buscava a construção de uma identidade nacional brasileira. Faltava problematização sobre a história dos diversos grupos, dando a entender que a história dos grupos dominantes era a mesma dos governados por eles. Essa influência materializou-se na escola Pedro II e na elaboração do seu programa de ensino, que iria servir como base para todas as escolas secundárias até 1931. Neste ano houve a Reforma Francisco de Campos que:

Transformou radicalmente o sistema de ensino e deu às escolas secundáriasreconhecidas oficialmente autonomia para expedir seus próprios

diplomas de conclusão do curso secundário e aos sistemas escolares estaduais a autorização para elaborar seus próprios programas. Este fato não trouxe grandes mudanças. A leitura dos programas elaborados pelas escolas estaduais autônomas não fugia aos cânones já consagrados pelo Pedro II, mantendo para o ensino secundário as concepções de história que vinham do século anterior, que continuavam a ser do interesse das elites governantes (ABUD, 2006, p. 167).

Outra reforma curricular importante foi a feita por Gustavo Capena, Ministro da Educação do Estado Novo, em 1942, porém “[...] não modificava os aspectos essenciais dos programas de História para o curso ginásial: a relação de ‘subalternidade’ da História do Brasil em relação à História da Europa Ocidental” (ABUD, 2006, p. 168). Ainda residia o mesmo problema de analisar o Brasil pelos mesmos parâmetros da Europa, sendo que são duas realidades muito diferentes.

Esse modelo de construção da história do Brasil privilegiou a região sul-sudeste como hegemônica. Por isso, um dos grandes desafios dos historiadores é voltar os seus estudos para as especificidades regionais. A partir de experiências em sala de aula foi constatado o quanto é necessária a criação de materiais paradidáticos sobre a história do Maranhão. Por isso, é importante a elaboração de materiais tratando do tema das sucessões eleitorais, reforçando o quanto a ditadura empresarial-militar incidiu neste estado, principalmente no que tange sua configuração política.

Por muito tempo ficou subtendido que o Maranhão tivesse tido pouca incidência dos governos ditatoriais. Mas, através de pesquisas recentes foi possível trazer à tona o quanto este estado estava inserido na dinâmica dos governos federais ditatoriais. Porém, através de indagações feitas a alunos do ensino fundamental e médio foi possível perceber uma resistência em compreender o Maranhão dentro dessa dinâmica.

Outro aspecto percebido foi o pouco conhecimento sobre as sucessões eleitorais que resultaram nos governos de: José Sarney, Pedro Neiva de Santana, Nunes Freire, João Castelo e Luiz Rocha. Uma das grandes dificuldades dos alunos é entender as oscilações políticas durante a ditadura empresarial-militar, principalmente tratando-se das especificidades do Maranhão. A partir dessas constatações nasceu o projeto de criação de um material paradidático para abordar essas disputas políticas.

A imprensa maranhense tem um papel importante nesse contexto histórico. A escolha por trabalhar com os jornais para enriquecer o material didático a ser construído, se explica pela importância da imprensa dentro da dinâmica política de

acordo com as formulações teóricas de Antônio Gramsci, que orienta teoricamente este trabalho.

Gramsci amplia o Estado dialeticamente, ou seja, dentro dele têm duas esferas essenciais: a “sociedade política” e a “sociedade civil” (Estado ampliado ou integral). O aparelho de Estado (Sociedade Política) é uma organização de classe e tem como principal interesse garantir os interesses da classe economicamente dominante. Nesse âmbito estão os aparelhos repressivos (controlados pela burocracia executiva e policial-militar), ou seja, o poder de coerção, e, “[...] por coerção não se deve entender somente apenas a violência pura e simples, mas todos os atos governamentais que sou obrigado a cumprir, ainda que não concorde com eles [...]” (COUTINHO, 2011, p. 26).

A luta pelo poder político e pela hegemonia não acontece apenas no âmbito da sociedade política, mas também no da civil, que é de suma importância para a conquista ou permanência da hegemonia política e ideológica de uma classe ou fração dela. Essa direção moral e intelectual é realizada no âmbito da sociedade civil através dos aparelhos privados de hegemonia (imprensa, escolas, igrejas, partidos, etc). Esses são os espaços onde serão disputados ou impostos os interesses particulares de uma classe (ou fração) como sendo de toda sociedade. A sociedade política tem o poder coercitivo, mas não é só através dele que mantêm seus interesses resguardados, também é necessário a criação do consenso, senão não há direção política na sociedade civil.

Através desse embasamento teórico será possível explicar como ocorreram as sucessões eleitorais no Maranhão no período da ditadura empresarial militar, problematizando como foi a atuação da sociedade política e a da sociedade civil, principalmente a imprensa, ressaltando a interação entre elas, quebrando um tabu de analisar o Estado, no seu sentido restrito, como totalmente separado da sociedade civil.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998), a utilização de fontes documentais auxilia na criação de situações de ensino-aprendizagem em sala de aula. O uso dos periódicos como fontes documentais só foi possível graças a reformulações ocorridas no “fazer histórico”, que logo incidiram em renovações metodológicas para o ensino de história.

O tema de estudo aqui abordado se inclui no campo da História Contemporânea. Nem sempre estudos como este foram possíveis, de acordo com Piccolo (2010), havia a alegação da impossibilidade de aplicar as regras científicas a uma pesquisa com recuo

menor no tempo, por isso lhe era renegado o estatuto da história. A cientificidade da história contemporânea:

[...] foi cerceada pela paradoxal caracterização de suas fontes, na medida em que eram consideradas abundantes e ricas, porém escassas, já que inacessíveis, pois estariam fora do alcance da análise histórica encontrando-se, em sua maioria, trancafiadas nos limites dos arquivos públicos que, por sua vez, encontravam-se vedados à investigação acadêmica (PICCOLO, 2010, p. 35).

Com o advento do movimento dos Annales no século XX, a partir da terceira geração (década de 1960), o campo historiográfico sofreu consideráveis mudanças, dentre elas está a possibilidade de estudar a História do Tempo Presente. O pesquisador não precisava estar mais tão distante temporalmente do seu objeto para estudá-lo e os documentos oficiais deixaram de ser as únicas fontes possíveis. Dessa forma, houve um alargamento no campo de pesquisa do historiador, como nos afirma Hobsbawm,

Os últimos trinta ou quarenta anos foram os mais revolucionários da história. O mundo, ou seja, a vida dos homens e mulheres que vivem na Terra, nunca foi transformado de maneira tão profunda, dramática e extraordinária dentro de um período tão curto (HOBSBAWM, 1995, p.107).

Com essas renovações, o passado também foi visto a partir de uma nova perspectiva. De acordo com Piccolo (2010), houve uma mudança na sua noção como imóvel e estático, que ficava petrificado à espera do historiador para ressuscitá-lo. Outras questões importantes foram postas em discussão, como a compreensão e definição do presente e seus limites cronológicos. Esses movimentos possibilitaram a habilitação científica da História Contemporânea e a inserção da História do Tempo Presente como importante para construção historiográfica.

Apesar da primeira geração dos Annales (1930) ter começado um movimento que trouxe mudanças significativas para o campo historiográfico, no que se refere à história política os resultados não foram os mesmos, pois, foi afastada dos grandes debates, por ser considerada uma “história factual”, e a ênfase passou a ser dada as análises a partir do econômico e do social. Segundo Tânia de Luca (2008), se antes desfrutava de grande prestígio, passou a sofrer um período de grande ostracismo.

A terceira geração dos Annales propôs novos problemas, abordagens e objetos para a pesquisa histórica. Dentre essas renovações estão, a interdisciplinaridade, principalmente com a ciência política e a sociologia, e a ampliação na noção de documento. Assim, houve um “retorno” da história política, pois a:

[...] pressão cada vez mais perceptível das relações internacionais na vida interna dos Estados lembraram que a política tinha uma incidência sobre o destino dos povos e as existências individuais; contribuíram para dar crédito à idéia de que o político tinha uma consciência própria e dispunha mesmo de uma certa autonomia em relação aos outros componentes da realidade social (RÉMOND, 2003, p. 23).

Com a ampliação do uso das fontes, a imprensa escrita constituiu uma fonte possível apesar de seu lado subjetivo, esta característica antes usada como uma das argumentações para barrar seu uso no campo de pesquisa dos historiadores, passou a ser um elemento para resgatar fatos históricos importantes, principalmente na história política. “Nesse sentido, os estudos sobre processo eleitoral, partidos políticos, grupos de pressão, opinião pública, mídia e relações internacionais têm se expandido consideravelmente” (PICCOLO, 2010, p. 39). Além dessas abordagens na historiografia, também é essencial sua expansão no ensino.

A adoção de periódicos como fonte, além de auxiliar na explicação do período histórico estudado, também ampliará o raio de discussão a ser realizada com os alunos sobre o uso das fontes históricas e os caminhos percorridos para que houvesse a sua ampliação, além de aguçar a curiosidade para ter contato direto com a fonte, pois, “[...] o manuseio das fontes é uma ferramenta necessária para poder interpretar, criticar a fonte pesquisada e, conseqüentemente, construir conhecimento histórico” (RODRIGUEZ, 2010, p. 37). Mas, é importante destacar que a construção deste trabalho:

Não tem a intenção de fazer do aluno um pequeno historiador, mas propiciar reflexões sobre presente-passado e criar situações didáticas para que conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas (Parâmetros Curriculares Nacionais de História, 1998, p. 85).

Esta pesquisa é fruto dos resultados de uma bolsa de iniciação científica PIBIC/CNPq⁴, ou seja, uma produção acadêmica será adaptada didaticamente para ajudar na construção do conhecimento histórico de alunos e professores do ensino básico, estreitando os laços entre a academia e a produção de materiais didáticos.

Fidelis (2015), em referência aos resultados de uma pesquisa feita pelo Senado (2011) sobre o interesse dos brasileiros sobre a política, apresenta que o ensino de

⁴Bolsa de iniciação científica PIBIC/CNPQ intitulada: O SARNEYSMO CHEGA AO PODER: AS DISPUTAS POLÍTICAS AO GOVERNO ESTADUAL DO MARANHÃO DURANTE A DITADURA EMPRESARIAL MILITAR BRASILEIRA, vigência do segundo semestre de 2015 ao primeiro semestre de 2016. Esta pesquisa resultou no trabalho de conclusão de curso intitulado: JORNAL O IMPARCIAL: O PODEROSO APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA NAS ASCENSÃO POLÍTICA DE JOSÉ SARNEY.

história é extremamente importante na construção de alunos mais críticos e interessados pela política. Nessa perspectiva, quanto mais interação houver entre o sujeito e o mundo que está inserido, a possibilidade de interesse e participação nas aulas aumenta.

Dessa forma, analisar as disputas políticas no Maranhão durante a ditadura, é também entender os passos percorridos nas últimas décadas, os quais culminaram na nossa atual configuração política. Assim, o aluno também precisa ser visto como um agente transformador dentro da sociedade, e, refinar seu entendimento sobre a política, ajudando-o a ser mais crítico e seletivo, é importante para o papel que exercerá futuramente.

Nesse contexto, a disciplina de história é extremamente importante para munir o aluno desse conhecimento tão necessário para sua vida. E o professor tem um papel muito importante nesse processo. Tendo em vista o vácuo deixado as vezes pelos livros didáticos em assuntos tão importantes, torna-se essencial a elaboração de materiais de apoio, os quais ajudarão a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a criação de materiais além dos livros didáticos é extremamente necessária, como explica os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998), todo material que tenha a função de mediar à comunicação entre professores e alunos, pode ser considerado um material didático. E a sua produção é muito importante, pois:

É um instrumento específico de trabalho na sala de aula: informa, cria conflitos, induz à reflexão, desperta outros interesses, motiva, sistematiza conhecimentos já dominados, introduz problemáticas, propicia vivências culturais, literárias e científicas, sintetiza ou organiza informações e conceitos. Avalia conquistas. (Parâmetros Curriculares Nacionais de História, 1998, p. 79).

É importante também esses materiais estarem compostos por instrumentos auxiliares na compreensão dos assuntos abordados, como tabelas, gráficos e imagens. Dessa forma, os alunos desenvolverão o senso de interpretação que vai além de apenas ler textos, e, também é uma alternativa de tornar mais atrativo e de melhor compreensão o assunto trabalhado. Assim, eles poderão formar uma opinião crítica, aprendendo a interpretar os meandros da política e saber olhar para fonte e interpretá-la.

A criação de materiais de apoio para ajudar nas aulas de história parte do objetivo de ajudar a formar uma “escola criadora”, como Antônio Gramsci propôs, pois, a escola unitária “deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-lo elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para criação

intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2012, p. 37). Assim, estarão sendo formados sujeitos ativos na sociedade, que saberão o seu papel de agente transformador.

4. CONCLUSÃO

A intenção do produto deste trabalho é ajudar na mediação do conhecimento entre alunos e professores a conhecer a história do Maranhão e aguçar seu senso crítico diante do que está sendo exposto. A partir da compreensão de um momento histórico do passado entender a realidade presente. As oscilações políticas durante a ditadura empresarial-militar têm muito a nos dizer sobre a política atualmente, por isso a necessidade de reconstrução desse período.

Essa reconstrução será feita através desse material paradidático, que com certeza irá contribuir no diálogo entre professores e alunos, mas também ajudará a suprir um problema apresentado por Marieta Ferreira e Renato Franco (2008), o hiato entre as discussões da academia e o que é ensinado em sala de aula.

Além disso, o trabalho com as fontes também é muito importante, uma vez que, o jornal além de fonte também foi um sujeito histórico com uma participação significativa no período analisado. Sem dúvidas, isso não destoa dos acontecimentos atuais, então, será mais um elemento para contribuir na aprendizagem dos alunos, não só de conhecimento histórico, mas também do seu próprio lugar na sociedade.

O exemplo de material paradidático aqui apresentado foi uma estratégia para justificar a importância desse tema nas aulas de história, essa proposta é apenas uma ramificação das inúmeras maneiras que ele pode ser trabalhado. Desejo que possamos avançar ainda mais no ensino da ditadura empresarial-militar.

REFERENCIAS

- Fontes:

Jornal O Imparcial, 1965.

- Livros Didáticos:

ALVES, Alexandre. OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **História: conexões com a História**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

VAINFAS, Ronaldo. [et al]. **Conect: história, volume único**. 1º Ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

VICENTINO, Cláudio. [et al]. **História: projeto múltiplo, volume único**. São Paulo: Scipione, 2014.

- Obras Gerais:

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e seu ensino curricular. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 163-171, 2006.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**-2.ed.- Petrópolis: Vozes.1984.

COSTA, Wagner Cabral da.**Sob o signo da morte: o poder oligárquico de Victorino a Sarney**. São Luís: Edufma, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci. **Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

DREIFUSS, René. **1964: A Conquista do Estado. Ação Política, poder e golpe de classe**. Rio de Janeiro, Vozes, 1987.

FERREIRA, Marieta de Moraes. FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 79-93.

FIDELIS, Thiago. História política, ensino de História e cidadania: caminhos entrelaçados. In: Jean Paulo Pereira Menezes. (Org.). **Educação Hoje**. 1ed .São Paulo: Clube dos Autores, 2012, v. , p. 87-110.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. Maquiavel e a Política do Estado Moderno (caderno nº 13). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas** – 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PICCOLO, Monica. **Reformas Neoliberais no Brasil: A privatização nos Governos Collor e Fernando Henrique Cardoso**. Niteroi: Tese de doutorado, 2010.

RÉMOND, René. **Do Político**. In: RÉMOND, Por uma história política. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com as fones documentais. IN: COSTA, Célio Juvenal. MELO, Joaquim José Pereira. FABIANO,

Luiz Hermenegildo (orgs.). **Fontes e métodos em História da educação**. Dourados:
Ed. UFGD, p. 35-48, 2010.

O ENSINO DE ÁFRICA: DISCUTINDO ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO E APLICABILIDADE

*Cirila Regina Ferreira Serra*¹

INTRODUÇÃO

O caminho que nos parece necessário para construção de uma sociedade livre de uma educação/cultura racista que discrimina e promove desigualdades sociais, para além de leis que possam atender as necessidades sociais da população negra, investir em uma educação não racista apresenta-se como uma medida de grande importância. Nessa perspectiva que a Constituição Federal de 1988 foi elaborada, visando atender aos anseios de cidadania e construção de uma nova ordem, estabelecendo o ideal de igualdade e de um país melhor para todos. Tanto que no seu preâmbulo comprometia-se “a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 2012, p. 1).

No que se refere a educação, a Constituição Federal de 1988, no Artigo 205 está estabelecido que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012, p. 121). Para tanto, a meta do plano nacional de educação é erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; melhorar a qualidade do ensino; formar para o trabalho e garantir a promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 2012, Artigo 214, p. 123).

A nova Constituição possibilitou uma relação entre Estado, cidadania e direitos humanos, com isso foi possível um diálogo, ainda que lento entre Estado, sociedade civil e movimentos sociais. Embora não constava como meta do plano nacional de educação propor diretrizes que pensasse uma educação que oferecesse visibilidade a história da população negra, pois estes representando a maior parte da

¹ Graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA, mestranda do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas-PPGHEN/UEMA.

população ainda sofriam/sofrem com o preconceito racial e a desigualdade educacional, social e econômica, com a redemocratização do Brasil foi possível obter alguns saldos positivos que resultaram na promulgação da Lei Caó, que criminalizou a prática do racismo e mais tarde a Lei 10.639/03 entre outras.

A educação como todo ainda estava pensada nos moldes eurocêntrico, era necessário tornar o currículo escolar adequado a história do Brasil. Atendendo a essa necessidade, a lei 10.639/03 foi promulgada com a esperança de tornar possível uma visibilidade negra na sala de aula e também como forma de combate ao racismo.

A análise que se faz nesse trabalho faz parte de uma pesquisa inicial de mestrado, que tem por objetivo propor a partir do conteúdo do Ensino de História da África, os processos de descolonização e independência dos territórios africanos enquanto uma proposta para compreensão da África Contemporânea. Neste artigo farei apenas algumas reflexões da quais pretendo abordar no primeiro capítulo da dissertação, como os caminhos que definiram a promulgação da Lei, a problemática do racismo, a Lei 10.639/03 como instrumento legal de combate ao preconceito sobre a história do negro, da África e suas culturas, e as dificuldades de implementação e aplicabilidade da Lei no espaço escolar.

1. MEANDROS QUE DEFINIRAM O ENSINO DE ÁFRICA: a lei 10.639/03

A lei 10.639/03 foi promulgada alterando o texto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História da África, Cultura Africana e Afro-brasileira”. A partir da Lei 10.639/03, a redação do Art. 26-A da Lei 9.394/96 passou a vigorar nos seguintes termos – “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira”. Em seu parágrafo primeiro fica estabelecido que,

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)". (BRASIL, Lei Federal nº 10.639/03).

Em geral, a conquista de tal lei resulta no reconhecimento a invisibilidade africana na formação histórica do país ao longo da trajetória do sistema educacional e social. Tal reconhecimento foi fruto de muitas lutas do movimento negro organizado e outros agentes sociais que buscavam a inclusão do Ensino de África como carga horária curricular obrigatória como uma forma de atenuar o problema da questão racial no Brasil, que tem criado numerosos problemas, como o racismo e seus derivados, para aqueles que formam a população negra brasileira.

Esta conclusão fica bem demonstrada nos termos do documento oficial do governo brasileiro enviado a III Conferência Mundial contra o Racismo e a Discriminação Racial, o Xenofobismo e outras formas correlatas de Insegurança, segundo o qual,

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (Apud. SECAD, 2010, p. 18).

A partir deste meio legal e institucional, o ensino de História da África, da Cultura Afro-brasileira e Africana “tem sido objeto de pesquisas com o propósito de identificarem e avaliarem as ações desenvolvidas para esse fim, bem como, os obstáculos que têm dificultado a sua consolidação” (CEERT, 2007). O desafio seguinte seria o cumprimento de sua garantia, cujos os entraves já apareceram no veto ao inciso três, que estabelecia:

§3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A oposição a esse inciso se deveu ao fato da existência de uma base curricular nacional comum nos currículos do ensino fundamental e médio, já complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características da sociedade, da cultura e da economia de cada região e localidade. Esse fato, segundo a justificativa do veto, impedia a inclusão dos dez por cento da carga horária no currículo nacional sobre a temática mencionada pela lei 10.639/03. Neste caso, a inclusão da história de África no currículo escolar.

A dita lei atenderia a uma correção histórica ao proporcionar uma educação cuja referência à população negra ultrapassasse a história da escravidão, aplicando o conhecimento sobre a história do continente africano a uma base curricular que apresentasse a História da África para além do olhar europeu, como sugere Hebe Mattos. Entretanto, lecionar sobre algo que não se conhece, implica primeiramente em preparar os professores para que tenham condições de garantir com que foi proposto na lei.

Nesse sentido, o ensino de História de África e da Cultura Afro-brasileira pode se transformar num grande dilema para os professores caso não seja feito um trabalho que além de interdisciplinar seja também, abrangente em termos de conteúdo, pois as histórias e as culturas africanas não dizem respeito apenas aos afro-descendentes, mas “[...] a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma nação democrática”. (SECAD, 2010, p. 239).

De modo geral, os professores são construtores do conhecimento e formadores de opiniões. A prática docente quanto ao ensino da história e cultura afro-brasileira pode gerar inúmeros resultados a partir do modo como é desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem desde o planejamento e a escolha de recursos utilizados tendo em vista acolher às demandas da sociedade na qual a escola está inserida. Apesar do meio legal e institucional que existem para tratarem e superarem os efeitos da cultura racial brasileira e as relações de representação do continente africano, a história dos seus povos e a presença destes na formação social e histórica brasileira, indicam que ainda há sérios problemas entre as definições da lei e a prática docente no cotidiano escolar e como consequência, há um grande problema quanto a compreensão do que é ser negro e branco no Brasil.

O ensino de “História da África e Cultura Afro-brasileira” ainda não foi implementado como carga horária obrigatória na grande maioria das instituições de ensino público e privado, o que continua inviabilizando a correção da história da população negra que ainda hoje é marcada apenas como descendentes de sujeitos escravizados. O que torna com que a proposta de uma sociedade consciente do seu passado, formada a partir de um ensino voltado para a reparação da história de um determinado grupo social, ainda não tenha sido colocado em prática como esperado, atualmente já passados catorze anos da publicação da lei junta a base curricular nacional

do ensino fundamental e médio. A justificativa que se ouviu ao longo desses anos estava associada a ausência de professores qualificados para o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como a ausência de materiais didáticos para pesquisa e ensino. Justificativa essa que não cabe mais, pois tem crescido cada vez mais o número de materiais produzidos para atender essa demanda, o que ainda denota um grande problema é a presença ínfima de professores qualificados.

DISCUTINDO RACISMO E ESTRATÉGIAS DE APLICABILIDADE DO ENSINO DE ÁFRICA

Para além dos aspectos do problema de implementação e aplicabilidade da lei, não é demasiado lembrar a grande importância que os povos africanos tiveram no processo de construção sociocultural brasileiro, mas devido a problemática do racismo, os seus descendentes, ou seja, a população constituída por pretos e pardos foram colocados a invisibilidade, sendo lembrados e associados de maneira recorrente ao passado de escravidão, e submetidos a imposição de se moldarem a um padrão de beleza totalmente contrário as origens africanas. O que torna imprescindível a aplicabilidade de uma educação antirracista.

A permanência de práticas racistas na sociedade contemporânea, segundo Hasenbalg, “trata-se de um conflito político e ideológico em torno de símbolos e significados que remetem a interpretações contraditórias da sociedade brasileira e sua história” (HASENBALG, 1992, p. 142). Contradições estas que não podem ser resumidas apenas a um legado escravista porque o Brasil criou um tipo específico de racismo que se espalhou entre os meios sociais, entre as classes, entre as pessoas, de modo que ele se reproduz cotidianamente silenciado entre pessoas que sofrem e praticam, às vezes, sem nem mesmo o perceber.

Devido a um racismo específico e complexo instituído no Brasil, a lei acabou significando para muitos que lutam e sofrem com a questão racial um aparelho legal para proporcionar uma educação cuja referência histórica da população negra não fosse limitada apenas a escravidão, mas acerca da historicidade de povos do continente africano para além do olhar europeu. Como resultado de uma educação voltada para pensar a inclusão do negro a partir de um protagonismo negro, resolveria, em parte, a

problemática do racismo e suas variáveis, mas para isso o ensino de história de África tem que deixar de ser um problema e se tornar algo aplicável.

Hebe Mattos, ao refletir acerca da problemática do ensino de África na educação básica faz a seguinte sugestão,

Desenvolver condições para uma abordagem da História no mesmo nível de profundidade com que se estuda a história europeia e suas influencias sobre o continente americano. (...) Incorporar, de forma vigorosa, à formação de professores do ensino fundamental, as novas pesquisas que abordam, historicamente, experiências concretas de criação e de transformação culturais e identitárias, na experiência da diáspora africana. Ao contar a história das festas populares, das vivencias religiosas de escravos e livres nas irmandades católicas ou nos terreiros de candomblé, ao discutir as transformações da capoeira ou estudar as diferenças étnicas e culturais entre os escravos africanos, bem como seus conflitos e alianças com os escravos nascidos no Brasil, entre tantos outros temas, começa-se finalmente a romper a dualidade Brasil mestiço versus pureza africana e a enfatizar uma perspectiva efetivamente plural, do ponto de vista da história cultural. (MATTOS, 2009, p. 135).

Para além da inclusão da “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo escolar como forma de enfrentamento ao racismo, tornar visível nos meios de comunicação a densidade da população negra que representa metade do país também é uma proposta de reparação e representação social. A democratização da imagem nos meios de comunicação de massa como a televisão e a internet, por exemplo, possibilita uma identificação justa e necessária.

A televisão, ainda hoje é um dos grandes meios de segregação racial, na qual a presença de negros em programas de entretenimento, dramaturgia, jornalismo, esporte e publicidade é ínfima em relação a participação superior de astros brancos. O Estatuto da Igualdade Racial sugere a criação de ações afirmativas para que o Estado e a iniciativa privada possam criar medidas especiais de correção para promoção da igualdade de oportunidades. E, assim, se possa trabalhar a autoestima dos que não se veem representados na grande mídia, em livros didáticos, e na própria historiografia. Para que se possa amenizar no futuro o “racismo sem raça”² (MBEMB, 2014, p. 19).

Conforme Hélio Santos, “a construção de uma pedagogia reversiva, que possa ser usada pela escola, em conjunto com a visibilidade positiva do negro e o afro-mestiço pela mídia – facilitarão ao país assumir a sua verdadeira cara. Isso significa

² Nessa acepção, refiro-me a Achille Mbembe, que esclarece que a categoria negro foi “inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja um limite sempre conjurado e abominado”, que resultou na construção de uma raça social fundamentada na ideologia do racismo.

construir um modelo novo estético-cultural que revolucione o país, pois muda a maneira do brasileiro ver a si próprio” (SANTOS, 1996, p. 119). Nesta perspectiva, a lei 10.639/03 e outras são necessárias ao enfrentamento de práticas racistas. Logo, exigir a garantia do seu cumprimento significa não só uma reparação social, mas um direito à afirmação de uma identidade que é negada à população negra, a qual ao longo da história foi marcada por serem descendentes de sujeitos escravizados e não de povos tirados do seu continente de origem e submetidos ao trabalho escravo.

Mediante a exposição feita, pensar estratégias de implementação e aplicabilidade da lei 10.639/03 torna pauta importante e urgente, ainda mais se considerarmos o contexto sócio-político atual, onde a própria a efetividade lei está comprometido em virtude da nova reforma do ensino médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apresenta dimensões normativas, reguladoras de caminhos para implementação da lei 10.639/03, a partir de três eixos normativos: história e cultura afro-brasileira e africana, consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e as discriminações. O texto salienta ainda “que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos”, e prossegue argumentando que:

Tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 10-11).

O passo seguinte para implementação das diretrizes se constituem em um comprometimento dos vários elos ligados ao sistema de ensino, assim como a participação de corpo docente, gestores, equipe pedagógica e demais agentes ligados a educação como secretaria, conselho e ministério.

No que tange aplicabilidade, ainda que o livro didático em grande parte não atenda as diretrizes curriculares sugeridas a História da África, hoje é possível encontrar uma variedade de materiais muito bem produzidos³ que atende as definições da lei. A utilização de repertórios pedagógicos, sequencias didáticas, estratégias didáticas tem se constituídos em táticas de aplicabilidade, pois tais recursos abrangem uma serie de possibilidades de aplicação desses conteúdos. Cabe ao corpo docente fazer uso de tais recursos como forma de aplicabilidade.

A outra questão que se coloca para aplicabilidade do Ensino de África, é, de qual África estamos pensando/aplicando ao ensino. A lei possibilitou a criação de cursos de formações de professores, de especialização, produção de materiais didáticos e paradidáticos, diretrizes curriculares para implementação e uma ampla discussão sobre a educação das relações étnico-raciais para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Mas, conhecer e entender as dinâmicas e os complexos processos de transformações que permearam o continente africano no século XX, se faz importante para sabermos de que África estamos tratando ou que queremos abordar.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no que se refere ao Ensino de História da África tem com princípio tratar o tema a partir de uma “perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil”(BRASIL, 2004, p. 21) a partir de temas relativos como a importância da oralidade como fonte de memória histórica, à história da ancestralidade e religiosidade africana, às civilizações e organizações e pré-coloniais, à ocupação colonial na perspectiva dos africanos, às lutas pela independência política dos países africanos, às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora, entre outros tema.

Pensar um ensino de África a partir da própria África torna o ensino ainda mais interessante, principalmente para se entender a África Contemporânea, tarefa essa nada fácil quando ainda temos sérios problemas quanto a formação do profissional, os cursos de licenciaturas pouco têm mudado para atender as necessidades da lei - a de preparar docentes capazes de trabalharem com a temática.

³ Faço referência a coleção da Unesco sobre a História Geral da África, o trabalho de Leila Leite Hernandez: *África na sala de aula*, o trabalho de Marina de Mello e Sousa: *África e Brasil africano* e uma quantidade significativa de materiais que o MEC vem produzindo como os materiais didáticos e paradidáticos para suprir essa necessidade.

Tudo isso nos leva a refletir que a grande dificuldade que se tem hoje para aplicabilidade da lei estar na ausência de formação do corpo docente. Ainda que a lei tenha possibilitado a criação de cursos de formação e especialização como mencionei anteriormente, embora cada vez mais tem crescido o número de docentes qualificados, ainda somam poucos, perto do número significativo de profissionais que formam o corpo docente das escolas. Nesse sentido, se torna urgente uma discussão sobre como os cursos de licenciatura de História, Literatura, Artes e Geografia precisam adaptar as suas matrizes curriculares de modo que possam formar profissionais para atender o que propõem a lei 10.639/03.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os meandros que definiram a promulgação da lei 10.630/03 não definiram a sua implementação e aplicabilidade. Embora a conquista da lei tem se constituído ao longo dos anos um grande avanço social e histórico para população de negros e negras e para própria história social do Brasil, nos últimos anos, se conseguiu muito pouco em termos de aplicabilidade, considerando que já passaram catorze anos da promulgação. O pouco se deu em virtude das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de muita discussão envolvendo estudos acadêmicos, ministério, secretárias, corpo docente, gestores escolares e os demais agentes educacionais.

O que se propôs neste artigo foi apresentar uma reflexão sobre a questão racial brasileira e a importância de se ter uma lei que ressignifique a história social e cultural da população de negros (as), assim como discutir formas de implementação e aplicabilidade.

O fato da lei não ter especificado as formas de implementação e aplicabilidade acabou por dificultar a sua consolidação. Por anos as formas de implementação e aplicabilidade tornaram pauta de discussão no meio acadêmico e educacional. As produções de materiais sobre a temática eram bastantes escassas, poucas produções eram vistas apenas no meio acadêmico. O primeiro material produzido pelo Estado para suprimento da demanda foi a tradução da coleção da Unesco da História Geral da África em 2010, de lá para cá tivemos um salto significativo de produções acadêmicas sobre a temática, assim, como surgimento de

cursos de aperfeiçoamento e especializações e um número significativo de materiais produzidos pelo Governo Federal.

Embora ainda não tenha sido possível efetivar como se espera a implementação e aplicabilidade do ensino de África no currículo escolar, tendo em vista que ainda permanecem muitas lacunas a serem preenchidas como a própria qualificação do corpo docente, já é possível trabalhar mesmo com dificuldades, a temática na sala de aula, pois cabe também aos professores/coordenadores/gestores pensar estratégias de aplicabilidade.

É sabido, que mesmo que a lei venha ser implementada totalmente aos currículos escolares, ainda assim, a questão racial não vai deixar de existir, pois a lei 10.639/03 se constitui como meio legal e institucional de reparar por via da educação, anos de folclorização e silenciamento da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, possibilitando uma consciência histórica a estes jovens negros(as) e brancos(as), fazendo compreender-se como sujeitos históricos e transformadores da sociedade. Para que no futuro possam representar uma nova geração que possivelmente tornarão as relações sociais menos desiguais e o racismo menos praticável.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, **Constituição da República Federativa do**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD/ SEPPPIR/INEP, 2004.

HASENBALG, Carlos A. Discursos sobre a raça: pequena crônica de 1988. In: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., IUPERJ, 1992

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro/Summus Editorial, 2004.

Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03 [coordenadoras Ana Lúcia Silva Souza e Camila Croso]. – São Paulo: Peiropólis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

MATTOS, Hebe M. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MBEMB, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, SECAD, 2010.

OLIVA, Anderson R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 25, n. 3, 2003, p. 421 – 461, 2003.

PEREIRA, Josenildo de J. A Lei 10 639/03 e as representações da África na Cultura Ocidental. Revista Pesquisa em Foco. Educação e Filosofia. V. 2, Nº 2, São Luís: EDUEMA, Abril. 2009. ISSN 1983 – 3946.

SANTOS, Hélio. Uma visão sistemática das estratégias aplicadas contra a discriminação racial. In: **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora USP: Estação Ciência, 1996.

SERRA, Cirila Regina Ferreira. **A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL**: meandros das (in)definições e soluções da legislação anti-racista. Monografia de Conclusão de Curso. São Luís: Universidade Federal do Maranhão. 2016

DOCUMENTOS DE LEI

BRASIL, Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

FERREIRA e GROSSI. Projeto de Lei nº 259/1999.

A BALAIADA NA SALA DE AULA: ENSINO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAL PARADIDÁTICO

Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus¹

Introdução

A pesquisa *A Balaiada na Sala de Aula: ensino de História do Maranhão e produção de material paradidático* propõe-se a produzir um material paradidático destinado aos estudos de História Regional do Maranhão, trabalhando com o movimento da Balaiada, ocorridas na primeira metade do século XIX, na preocupação de trazer a memória histórica, as identidades políticas, com destaque para as representações da consciência política das camadas populares envolvidas nesse movimento.

Seu objetivo geral consiste em elaborar um material paradidático sobre a História política do Maranhão imperial, no contexto do processo de Independência (1823-1841), com destaque para a relação entre as elites liberais e as camadas populares. Quanto aos objetivos específicos analisaremos a produção didática utilizada em sala de aula sobre o processo de construção da ordem imperial no Maranhão Oitocentista. Apresentaremos as interpretações da historiografia atual sobre a História política do Maranhão na primeira metade do século XIX. Destacaremos o protagonismo das camadas populares nos movimentos políticos e sociais que marcaram o processo de construção da nova ordem imperial, em especial, a Balaiada.

O interesse em fazer esse trabalho, por meio do Programa de Mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, através da linha de pesquisa Memória e Identidade, é colaborar para a produção didática da História do Maranhão, divulgar a pesquisa acadêmica e a necessidade de levar os alunos a conhecerem a História do Maranhão, pensando acerca dos processos históricos para auxiliar na constituição desses alunos, enquanto sujeitos ativos, capazes de lerem o mundo ao seu redor. Além de colaborar para que os alunos conheçam interpretações da

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação História, Ensino e Narrativas (PPGHEN) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Desenvolve o projeto de mestrado intitulado “História do Maranhão na sala de aula: a construção da ordem política imperial na província do Maranhão (1823-1841)”, sob a coordenação da Prof. Dr^a Elizabeth Sousa Abrantes. A pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Membro do Núcleo de Estudos do Maranhão Oitocentista (NEMO), coordenado pelo prof. Dr^o Marcelo Cheche Galves

História do Maranhão, pensem acerca das suas origens e identidade e passem a valorizar a pluralidade étnica, cultural que compõe a formação social do Maranhão.

Tendo em vista que o ensino de História do Maranhão pouco tem sido lecionada na sala de aula, assim, neste trabalho, damos ênfase ao ensino da História Regional ou Local, especialmente, ao Ensino de História do Maranhão que por muito tempo encara o problema da ausência de materiais didáticos adequados, recentes e em harmonia com as exigências legais. Outro problema foi a implementação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), em que os conteúdos específicos da História do Maranhão, que ainda eram vistos no currículo nacional, deixaram de ser exigidos, o que gerou na quase exclusão dessa temática nas aulas de História.

Quando se trata da História como ciência, consideramos que Ela por muito tempo se caracterizou por uma narrativa que concebia o documento escrito, oficial, como uma prova da “verdade histórica”. Essa concepção começou a ser questionada ainda no século XIX, com o marxismo, e mais ainda no início do século XX com a Escola dos Annales (1929), da historiografia francesa, trazendo para o debate noções como a subjetividade do pesquisador, a necessidade de interdisciplinaridade, uma nova concepção de tempo histórico, não mais linear e evolutivo, mas com múltiplas temporalidades. Com isso, colocava em xeque aquelas produções que consideravam os fatos históricos contidos nos documentos como verdadeiramente acontecidos sem a devida análise crítica.

Nos anos de 1970, começam a surgir múltiplos estudos sobre os movimentos sociais no Brasil, enfatizando a história das camadas populares e suas formas de resistências, aspectos esses que são destacados por uma “história vista de baixo”. Não mais aquela produzida numa linha positivista que davam à conotação as camadas populares de bandidos, “arraia miúda”, “ralé” e “plebe ignara”. A historiografia que trata dos movimentos sociais do século XIX no Brasil passou a ter uma nova visão com novas abordagens metodológicas e novas fontes documentais, que resultam em romper com a visão tradicional positivista que revela as camadas populares brasileiras se manifestando em defesa de seus interesses indo de encontro a uma ordem dominante elitista e autoritária que vigorava no Brasil desde sua colonização. Estudos historiográficos se propuseram a ressaltar as atuações de gente comum, de homens e mulheres que participaram de muitos movimentos sociais e populares e que passaram

apagados ou deram lugar a uma história com versão falsa que esconde as lutas e os conflitos (DIAS, 2006).

No século XIX, o Maranhão é repleto de momentos que foram registrados pela historiografia tradicional, que precisam ser revisitados para que ganhem novas interpretações, pois por muito tempo a maneira dominante de se escrever a história se dava de forma variada como: crônica monástica, memória política, tratados de antiquários e também narrativas dos acontecimentos políticos e militares, naquilo que se convencionou chamar de história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis (BURKE, 2010).

A lusofobia foi um sentimento recorrente nos brasileiros no período imperial. Apareceram de maneiras diferentes momentos socioeconômicos, em muitas províncias e por vários segmentos da sociedade, que protestavam contra a presença lusa que era presente no comércio e varejo das principais cidades do país. Para a população miúda, esses portugueses não passavam de exploradores que concorriam até mesmo empregos considerados subalternos (BESSONE, 2008).

Assim, após a “adesão” do Maranhão a Independência a situação dos portugueses passou a ficar instável, pois os que se reconheciam como brasileiros não acertavam suas presenças porque eram vistos como inimigos do Brasil e da causa brasileira, sofriam “com saques, arrombamentos de casas e lojas, atos de violência e repulsão como nas 'surras - chamadas de 'lustros' -, sofridas em lugares públicos” (GALVES, 2010, p. 215).

O período regencial foi a primeira experiência brasileira de descentralização política e durante essa fase o país foi palco de uma série de rebeliões que se espalharam pelas províncias. Dentre as revoltas ocorridas em 1831, no contexto da abdicação do imperador D. Pedro I, a que ocorreu no Maranhão recebeu o nome de Setembrada, eclodindo no mês de setembro, com novos episódios de sublevação em novembro e uma resistência que se estendeu até julho de 1832 contando com a liderança popular.

Outra revolta que contou com liderança popular foi a Balaiada, segundo Claudete Dias (1995, p. 73), foi um movimento social que aconteceu no Maranhão, Piauí e Ceará, envolvendo “grandes proprietários de terra e de escravos, autoridades provinciais e comerciantes; de outro, vaqueiros, artesãos, lavradores, escravos e pequenos fazendeiros (mestiços, mulatos, sertanejos, índios e negros)”.

Alguns conceitos que serão usados por nós aqui como “povo” alude-se abertamente à camada da população que não possuía direitos políticos, a massa dos não-cidadãos, isto é, portanto, cidadão seriam aqueles que tinham direitos políticos, os chamados “homens bons” (ASSUNÇÃO, 2003). E para uma melhor compreensão faremos uma distinção entre balaios e bem-te-vis, conforme propõe Janotti (1987), os balaios eram homens do sertão e marginalizados em geral. Os bem-te-vis – vindos, em sua grande maioria, da população das vilas e povoados, abrangiam oficiais e soldados desertores da Guarda Nacional, políticos do Ceara e Piauí, membros do partido liberal, juízes de paz, etc. Esta diferença entre balaios e bem-te-vis tem como principal fundamento tanto as causas que induziram os indivíduos a entrar na luta, como sua origem social, ainda que não se almejava estabelecer limites rigorosos. E os bem-te-vis, também chamados de liberais, tinham conflitos com os cabanos, partidos dos conservadores, como veremos no decorrer deste trabalho.

Com as mudanças ocorridas, no século XX, na forma de se escrever a história, podemos nós lançar e irmos ao encontro de conceitos de outras ciências como a sociologia e tentarmos caracterizar os excluídos da história, dando um novo lugar e entendendo seus anseios, motivações e revoltas. E trazer à tona a memória dessas pessoas que são vistas de maneira marginalizada.

Ao caracterizarmos esses excluídos da história utilizaremos os conceitos trabalhados por Hobsbawm em sua obra *Bandidos*², em que analisa o banditismo social, a fim de perceber nas ações populares formas de reação às injustiças sociais que sofriam aqueles vistos como cidadãos de segunda classe, como um perigo à ordem social. O ladrão nobre vai iniciar sua carreira na marginalidade não porque gosta do crime, mas como vítima da injustiça social. O ladrão nobre “não é inimigo do rei ou imperador, fonte de justiça, mas apenas da nobreza, do clero e de outros opressores locais” (HOBSBAWM, 2010, p. 69).

O historiador marxista britânico Georges Rudé (1910-1993) dedicou-se a estudar os movimentos populares na França e na Inglaterra de 1730-1848, na obra intitulada *A multidão na história*. Ao pensar nas manifestações populares no Maranhão (1823-1834) nos registros sobre tais eventos, podemos utilizar algumas ponderações de Georges Rudé para compreendermos melhor as reivindicações das camadas populares nos oitocentos. Como a multidão (entendida aqui como as camadas populares) na história

² Segundo Hobsbawm, o termo tem origem no italiano *bandito*, que em síntese significa banido.

foi considerada indigna de atenção séria, foi comum que a atenção dada aos seus motivos de reivindicações fosse superficial. As interpretações das causas que levaram grupos a se rebelarem tendiam a depender das atitudes e valores dos seus autores. Para aqueles que censuravam a multidão os motivos pareciam vis, que se deixavam levar pela atração do saque e outros instintos criminosos em potencial. Por outro lado, outros consideravam a multidão digna de simpatia ou compaixão e não de reprovação (RUDÉ, 1991).

Com a motivação de fazer abordagens didáticas e colocar essas questões além das discussões acadêmicas e estendê-la a educação básica, especificamente ao Ensino Médio, permitindo ao estudante ter conhecimento desses processos históricos, elaboramos um paradidático intitulado de *A Guerra da Balaiada*, que se encontra no apêndice deste trabalho. Para a elaboração desse paradidático fizemos algumas discussões, que se fazem presentes no decorrer desta pesquisa, e que estão divididas em quatro capítulos.

No capítulo 1, abordaremos o ensino Local/Regional e as suas problemáticas, no qual nos embasamos na legislação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com intuito de evidenciar as bases legais na direção do ensino de História no que tange a História Local e Regional. Apresentaremos uma discussão sobre certos conceitos ligados ao ensino de História, como *Consciência Histórica*, *Aprendizado Histórico*, tendo como autores que tratam dessa temática, Rüsen (2010, 2011), Cerri (2004, 2011), Lima (2014), nas acepções de *Memória e Identidade*, *Memória Histórica*, *Memória Coletiva*, *Lugares de Memória*, utilizamos Bergson (1896), Halbwachs (1950), Benjamin (1987), Pollak (1989, 1993), Le Goff (1990), Nora (1993), Joutard (1993), Bosi (2003), Giron (2000), Sarlo (2007), Barros (2009, 2011).

Em se tratando da *História Local* e *História Regional* usaremos os autores Samuel (1990), Giron (2000), Bittencourt (2005), Barros (2004, 2005), Paim e Picolli (2007), Schmidt (2007), Gonçalves (2007), Graça Filho (2009), Martins (2009). Exporemos os pesquisadores que debatem acerca do ensino de História do Maranhão, são eles: Cabral (1987), Martins (2014), Gomes (2017), Silva (2017). Por fim, discutiremos acerca da ausência de materiais didáticos de História do Maranhão, e a implementação do ENEM, que não contempla os estudos locais.

O capítulo dois discutirá sobre o Ensino de História com os pesquisadores Seffner (2000), Barros (2004), Abud (2006), Fonseca (2011), Rüsen (2011), Bittencourt (2014), Davies (2014), Pereira (2014), Pinsky (2014), Le Goff (2015). Desse modo, contextualizaremos e analisaremos os materiais didáticos sobre a História do Maranhão lançados na primeira República até ao final da Ditadura Militar dos autores Godóis (1904), Meireles (1959, 1960), Lima (1981) e aqueles que não tem formação em História como Nascimento, Dias e Carneiro (1977), Murad (1979), Moraes, Aroeira e Caldeira (1981).

No capítulo 3, veremos que os livros didáticos elaborados a partir da República Nova (1985) com o surgimentos dos PCNs e PNLD, dados pelo MEC, foram importantes, pois o ensino de História recebe outras abordagens, mesmo que em certos materiais didáticos permaneçam com resquícios de uma História Tradicional. Assim, contextualizaremos e analisaremos os livros didáticos elaborados desse período, com base nos autores Soares (2002), Costa (2008), Cerri (2011), Fonseca (2011), Franco (2014), Fonseca (2014), Miceli (2014). Os livros didáticos desse período foram produzidos por Castelo Branco (1988), Nascimento (2001), Célia Siebert e Renata Siebert (2007), Sampaio e Viana (2013), Botelho (2007) e Castro (2013), é importante dizer que há um material didático lançado em 1986 a pedido do então Governo do Estado. Observaremos também a importância do paradidático para o ensino de História, juntamente com a descrição do paradidático acerca da Balaiada, objetivo central deste trabalho, que segue em apêndice a esta dissertação.

No capítulo 4, portanto, faremos uma breve alusão à historiografia maranhense da Balaiada com objetivo de mostrar as muitas interpretações acerca desse processo histórico, nas quais há visões conservadoras, que denotam os balaios como baderneiros, ladrões, bandidos, dados ao mundo do crime, por outro lado, existem aquelas releituras desse movimento, que explicam as ações dos balaios como modo de se expressaram contra seus governantes que os afastavam dos processos políticos e não lhes dando oportunidades e condições de vida digna e adequada.

Para isso, utilizaremos os autores que interpretaram esse movimento sob a ótica da historiografia tradicional como Domingos (1848) e Ribeiro do Amaral (1898), esses são os mais contemporâneos ao movimento, Rodrigo Otávio (1942), Eloy Coelho Netto (1990), José Sarney (2003). Como representantes de uma historiografia mais revisionista destacaremos Carlota Carvalho (1924) e Astolfo Serra (1946) que dão um

olhar mais humano aos rebelados; e historiadores de profissão como Maria Janotti (1987), Claudete Maria Miranda Dias (1995), Elizabeth Abrantes (1996), Matthias Assunção (1998), Ramsés Magno da Costa Sousa (2001) e Sandra Regina Rodrigues dos Santos (2010), os quais trazem novas perspectivas acerca da relação entre balaios e bem-te-vis, assim como a luta dos escravos. Antes disso, contextualizaremos o Brasil e Maranhão no que se refere ao processo de Independência e construção da nova ordem política, apresentaremos os ideais do Liberalismo no processo da construção da nova ordem, em que a América se torna independente de suas metrópoles.

No paradigmático, *A Guerra da Balaiada*, mostra a participação popular nas lutas políticas do Maranhão oitocentista na Balaiada, buscando dar um novo olhar para os populares que a historiografia tradicional negligenciou durante muito tempo. Destacando que a Balaiada foi uma revolta de grande participação das camadas populares, um movimento de contestação aos que eram considerados os opressores, sendo que para as autoridades da época o movimento era de baderna e motivado pelo crime para agredir, roubar e por fim a ordem vigente. Para uma historiografia mais oficial e conservadora o movimento era a desordem e o delinquência, enquanto para a historiografia revisionista era uma contestação aos seus opressores.

Neste paradigmático, pretendeu-se assinalar para o aluno, que as camadas populares agiram não somente como massa de manobra, mas com reivindicações próprias e leituras próprias do liberalismo e demais substratos da cultura política da época. O que naquele momento pode ser visto como injustiça social para as camadas populares e segmentos da elite liberal. Outra questão, refere-se aos alunos compreenderem que, quando ocorre uma multidão amotinada deve haver alguma causa, podendo ela está com fome, ou teme vir a ficar, pois sofre profunda injustiça social, porque busca uma reforma imediata ou milênio, ou porque quer destruir um inimigo ou acalmar um 'herói'. Dessa maneira, os balaios, foram alvos de injustiças sociais ocasionadas por seus opressores. Emergiram os bem-te-vis como camponeses heroicos que foram à briga para defender seus filhos, sua família, seus direitos e seus ideais democráticos.

Conclusão

Esta pesquisa foi apresentada ao exame de qualificação no PPGHEN, no segundo semestre de 2017, vale dizer que a pesquisa ainda se encontra em andamento,

como vimos tem como produto final a elaboração de um paradidático denominado *A Guerra da Balaiada*. Nesta produção didática, aborda sobre o tema desse estudo que envolve um processo de construção da ordem política imperial no Maranhão será feita com base na apresentação dos seguintes temas: a independência do Brasil e sua peculiaridade no Maranhão; o movimento da Setembrada que envolve os acontecimentos ocorridos após a abdicação do Imperador D. Pedro I em 1831; e finalmente a Guerra da Balaiada, apontando suas causas, as características do conflito, sua composição social e o protagonismo dos líderes populares.

Diante do exposto, consideramos urgente a renovação do ensino de História do Maranhão, a produção de novos materiais didáticos, que contribuam para a formação crítica dos alunos, para que os mesmos sejam sujeitos ativos da sua própria história e atuem de forma consciente em sua realidade histórica. O ensino de história ainda enfrenta dificuldades como a desvalorização do “saber escolar” em oposição ao acadêmico, e quanto ao Ensino de História do Maranhão os problemas enfrentados se somam à avaliação do ENEM que exclui dos seus conteúdos a história local.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

ABRANCHES, Dunshee de. **O Cativoiro**. 3 Ed. São Luís: Edições AML, 2012.

_____. **A Setembrada**: a revolução liberal de 1831 em Maranhão. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas da S.A. Jornal do Brasil. 1970.

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A Balaiada e os Balaios**: uma análise historiográfica. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1996.

ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 163-171, 2006.

_____. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 28-41.

AROEIRA, Maria Luísa Campos; SOARES, Jô. **Programa do Jô**: Maria Luíza Aroeira é pedagoga e autora de livros didáticos. Globoplay, 2007. 1 vídeo (10 min), son., color. Disponível em: < <https://globoplay.globo.com/v/1995267/>>. Acessado em: 15 fev. 2017.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. Miguel Bruce e os “horrores da anarquia” no Maranhão, 1822-1827. In: JANCSÓ, István (Org.). **Independência: história e historiografia**. São Paulo: Hucitec, 2005.

_____. Cabanos contra Bem-te-vis: a construção da ordem pós-colonial no Maranhão 1820-1841. In: PRIORE, Mary Del; GOMES, Flavio (Org.). **Os senhores dos rios: Amazônia, margens e histórias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

_____. **A Guerra dos Bem-te-vis**. São Luís: SIOGE, 1988.

_____. “Sustentar a Constituição e a Santa Religião Católica, amar a Pátria e o Imperador. Liberalismo popular e o ideário da Balaiada no Maranhão”. In: DANTAS, Mônica Duarte (Org.). **Revoltas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2011.

BARROS, José D’ Assunção. **História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço**. MOUSEION, v. 3, n. 5, p. 35-67, 2009.

_____. História, Região e Espacialidade. In: **Revista Brasileira de História Regional**. Ponta Grossa: UEPG, 2005. Vol. 10, nº1. 2005.

_____. **Memória e História – uma discussão conceitual**. Tempos Históricos (EDUNIOESTE), v. 14, p. 317-343, 2011.

_____. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. 4 Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BASILE, Marcelo. **O laboratório da nação: a era regencial (1831-1840)** In: GRINBERG, Keila; Ricardo; SALLES (orgs.). **O Brasil Imperial Volume II – 1831-1870**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, (p.53-119).

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: **Obras escolhidas I**. Magia técnica, arte e política. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaios sobre a relação do corpo com o espírito**. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BESSONE, Tânia. **Lusofobia**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 500-501.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p.11-27.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez Editora, p. 183-220, 2008.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p.11-27.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**: 1929-1989. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 2010.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. Saberes históricos diante da avaliação: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Revista Brasileira**, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

COSTA, Odaléia Alves da. **A Produção de uma Disciplina Escolar e os Escritos em Torno Dela**: os Estudos Sociais do Maranhão. 2008. 163 f. Dissertação (Mestranda em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2008.

DIAS, Claudete Maria Miranda. **Balaiada**: a guerrilha sertaneja. 1995. p. 73-88. (Estudos Sociedades e Agricultura). Disponível em: <http://r1.ufrj.br>. Acessado em: 29 jun. 2017.

_____. Entre Movimentos sociais do século XIX: história e historiografia. In: **Anais do Encontro Nacional de História**. ANPUH, 2003, João Pessoa: 2006. p. 1-9. Disponível em: <>. Acesso em: 10. 01. 2017.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **A interiorização da metrópole e outros estudos**. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2005.

ENGEL, Magali Gouveia. Memórias e histórias dos balaios: Interpretações entre os saberes acadêmicos e a história ensinada. IN: ROCHA, Helenice, Magalhães, Marcelo e Gontijo, Rebeca. **A escrita da história escolar. Memória e historiografia**. RJ: FGV editora, 2009. p.329-344.

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

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. **História e ensino de história**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GALVES, Marcelo Cheche. **“Ao público sincero e imparcial”**: imprensa e independência do Maranhão (1821-1826). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

_____. “Cidadãos constitucionais”: os primeiros ecos da Constituição de 1824 no Maranhão. In: Simpósio Nacional de História, ANPUH, 15. **Anais**, Fortaleza, 2009: ANPUH, 2009. Disponível em: <>. Acesso em: 30. 07. 2015.

_____. Entre os lustros e a lei: portugueses residentes na cidade de São Luís na época da independência do Brasil. In: **Anais do Encontro Regional de História**. ANPUH, 7., 2006, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: APERJ, 2006. p. 1-8. Disponível em: <>. Acesso em: 03. 06. 2014

_____. Independência é traição: quase um ano após o Grito do Ipiranga, o Maranhão se mantinha fiel a Portugal e resistia, armado, à “autonomia” que vinha do Sul. **Revista de História**, Rio de Janeiro, dez. 2008. Disponível em: www.revistadehistoria.com.br Acesso em: 26 jun. 2013.

_____. Os percussores da memória: construções biográficas sobre Odorico Mendes e Garcia de Abranches. In: GALVES, Marcelo; COSTA, Yuri (Org.) **Maranhão: ensaios de biografia & história**. São Luís: Café & Lápis/ Editora UEMA, 2011, p. 398-418.

_____. Os "republicanos" do Maranhão: Independência, Confederação do Equador e a construção do Estado imperial. In: GALVES, Marcelo Cheche; COSTA, Yuri Michael Pereira. (Org.). **O Maranhão oitocentista**. 1 ed. Imperatriz / São Luís: Ética / Editora UEMA, 2009, v. 1, p. 13-39.

GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (Orgs) **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC – ANPUH – RS, 2000, p. 23-38.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. **História, região e globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: O reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, Arlete M., MAGALHAES, Marcelo de S.(orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. 3 Ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007, p. 175-186.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. A Escrita da História e Ensino da História: Tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.) **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35- 50.

HALBWACHS, Maurice, **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1994.

HOBSBAWM, Eric. **Bandidos**. 4 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

IASHAMITA, L. M. C. **Modernização e Rebeldia: a dinâmica da política regencial e a Revolta da Balaiada no Maranhão (1831-1841)**. 2010. 317 f. Tese (Doutoramento em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

JOUTARD, Ph. **Memória coletiva**. In: BURGUIÈRE, André. (Org.). **Dicionários das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1993, p. 526-528.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 2, 2001. Disponível em: http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81/95 Acesso em: 29 jul. 2017.

LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 36.

_____. **História e memória**. 5. ed. Campinas - São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão a Monarquia**. 2 Ed. São Luís: Editora Instituto GEA, 2008.

LIMA, Maria. Consciência Histórica e Educação: Diferentes Noções, Muitos Caminhos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; RIBEIRO, Jaime; CIAMBARELLA, Alessandra (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014, p. 53-76.

LYRA, Maria de Lourdes Viana. **O Império em construção: Primeiro Reinaldo e Regências**. 2 Ed. São Paulo: Editora Atual, 2012.

MADUREIRA, Vicente Antônio Rodrigues. **José Cândido de Moraes e Silva: início e fim de uma saga antilusitana**. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2008.

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. Memória Histórica e Documentada da Revolução da Província do Maranhão desde 1839 até 1840. **Revista Trimensal de História e Geografia**, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no número do 3º trimestre de 1858.

MALERBA, Jurandir. Esboço crítico da recente historiografia sobre a Independência do Brasil (1980-2002). In. MALERBA, Jurandir (org). **A brasileira Independência: Novas Dimensões**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. Para a história da historiografia da independência. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, a.165, n.422, jan - mar 2004, p. 59-85.

MARTINS, Dayse Marinho. **Currículo e Historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902-2013)**. 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Apresentação: historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 109-128.

_____. História: Consciência, Pensamento, Cultura, Ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, out./dez., Editora UFPR, p. 43-58, 2011.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional, in: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo, Contexto, 2009.

MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. **Materiais Didáticos para o Ensino de História do Maranhão: Breves Reflexões**. In: VIII Fórum Internacional de Pedagogia, 2016, Maranhão. Anais do FIPED, 2016. v. 01.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. (1994) **O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial**. 4 ed. Rio de Janeiro: Access, 1999.

MEIRELES, Mário (1960). **História da independência do Maranhão**. São Luís: Artenova, 1972.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes paradigmáticos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <<http://www.educabrazil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 29 de jul. 2017

MICELI, Paulo Celso. Uma pedagogia da História? in: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14.ed.. São Paulo: Contexto, 2014, p. 37-52.

PACHECO, Ricardo Aguiar. PINTO, Monike Gabrielle de Moura. O Enem como referência para o ensino de História. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 8 v.8 n.15, p. 76-85, jul-dez 2014.

PAIM, Elison Antônio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios**. História & Ensino: Londrina, v.13. p. 107-126, set. 2007.

PEREIRA, Joyce Karla. **“A Independência do Brasil e o ensino de história: conhecimento histórico e formação para a cidadania entre uma nova historiografia, livros didáticos e professores.”** Dissertação (mestrado em História) - Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2014.

PINTO, Maria Núbia Bonfim. **Do Velho ao Novo: Política e Educação no Maranhão**. 1982. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1982.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. Memória e identidade social. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol.5, nº 10, 1992.

REIS, Arthur César Ferreira. O Grão-Pará e Maranhão. In. HOLANDA, Sérgio Buarque de. Tomo II, v.2. **O Brasil Monárquico: dispersão e unidade**, 2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

RIBEIRO JUNIOR, João. **O que é positivismo**. Ed.10. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A Escrita da História Escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p.13-32.

RUDÉ, George. **A multidão na História**: estudo dos movimentos populares na França e Inglaterra, 1730-1848. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

RÜSEN, Jörn. **História Viva – teoria da história III**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. da UNB, 2010.

_____. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41-50.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 23-40.

_____. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 79-92.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 93-109.

_____. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 129-150.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 51-78.

_____. O Livro Didático Ideal. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 93-128.

_____. **Razão histórica. Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2010.

SANTOS, S. R. R. **A Balaiada no Sertão**: a pluralidade de uma revolta. 1. ed. São Luís: Editora Uema, 2010.

SARLO, Beatriz. A retórica testemunhal. In: **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007, p. 187-198.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SHARPE, Jim. **A história vista de baixo**. In: BURKE, Peter (org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2011.

SOARES, Marco Antonio Neves. O Ensino de História Presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): A Construção do Sujeito Adequado. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, out. 2002, p. 29-44.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina**. *História*, 2004, vol.23, no. 1-2, p.13-32.

UEMA. **PPGHEN**: Apresentação. Disponível em <<http://www.ppghen.uema.br/>>. Acesso em: 10 mai 2017.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. 5ed. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

Livros Didáticos

BOTELHO, Jean. **Conhecendo debatendo a história do Maranhão**. São Luis: Fort Gráfica, 2007.

CASTELO BRANCO, José Raimundo Lindoso. **Estudo Regional do Maranhão**. São Paulo: FTD, 1988.

CASTRO, Lúcia. **Que Ilha Bela! São Luís, o tempo reconstrói a tua história (1612 – 2012)**. São Luís: 360° Gráfica e Editora, 2013.

GODÓIS, Antônio Batista Barbosa de. **História do Maranhão: Para uso dos alunos da escola normal**. 2 Ed. São Luís: EDUEMA, 2008.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

MARANHÃO, Governo do Estado. **Terra e Gente: livro de leitura: 4ª série**. São Luís: Tricasil, 1986.

MARTINS, Rosa Mochel. **Conheça o Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1971.

MEIRELES, Mário (1960). **História do Maranhão**. 5. Ed. São Luís: Edições AML, 2015.

_____. **Pequena história do Maranhão.** 3. ed. São Luís: SIOGE, 1970.

MORAES, Lídia Maria de; AROEIRA, Maria Luísa C.; e CALDEIRA, Maria José. **Gente, terra verde, céu azul:** Estudos Sociais – História – Geografia – Moral e Civismo – de acordo com os Guias Curriculares do Estado. 7. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MURAD, Maria Ceres Rodrigues. **Pedra da Memória:** estudos sociais do Maranhão. São Luís: SIOGE, 1979.

NASCIMENTO, Maria Nadir. **História do Maranhão.** São Paulo: FTD, 2001.

_____. **Terra das Palmeiras:** Geografia e História do Maranhão. São Paulo: FTD, 1996.

_____. **Terra das Palmeiras:** Estudos Sociais: Maranhão, 4ª série. São Paulo: FTD, [1984].

SAMPAIO, Francisco. **História do Maranhão,** 4º ou 5º. 1 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

_____. VIANA, Maria. **História do Maranhão,** 4º ou 5º. 1 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2013.

SIEBERT, Célia; SIEBERT, Renata Mercedes da Cunha. **Maranhão História,** volume único. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013.

GOVERNO JOÃO GOULART E IMPRENSA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO MARANHÃO.

Manoel Afonso Ferreira Cunha¹

INTRODUÇÃO

A seguinte pesquisa nasce de uma inquietação presente desde os tempos de estudante das aulas de História na educação básica. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, os conteúdos ministrados por todos os professores eram trabalhados a partir das tradicionais aulas expositivas, tendo apenas os livros didáticos como recurso pedagógico de transmissão de conteúdo para os discentes. Portanto, tal trabalho converge no sentido de unir essas duas lacunas ainda abertas e promover uma reconfiguração da prática pedagógica a partir da elaboração de uma proposta que alie Ensino de História e utilização dos jornais como instrumento de auxílio do professor no cotidiano escolar.

Diante disso, o centro de análise deste trabalho é a elaboração de uma proposta pedagógica que auxilie o professor de História da rede básica de educação no estudo sobre o período de governo do então presidente da República João Goulart. O foco principal desta estratégia didática é justamente trazer para o ambiente da sala de aula outra ferramenta de ensino além do livro didático, e que no caso do presente trabalho serão os principais jornais maranhenses em circulação naquele momento.

O GOVERNO JOÃO GOULART E A EXPERIÊNCIA TRABALHISTA NO LIVRO DIDÁTICO.

Assim como em toda fonte histórica, não é tarefa fácil trabalhar com o livro didático. Ao adotarmos esse tipo de recurso documental, devemos estar totalmente cientes da complexidade do manuseio deste tipo de material. Primeiramente, precisamos reconhecer que esse objeto de pesquisa remete as questões externas ao próprio livro.

¹ Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto Superior Franciscano (IESF). Mestrando em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação: História, Ensino e Narrativas, vinculado ao curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHEN-UEMA). Membro do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea (NUPEHIC), grupo de estudos vinculado à mesma instituição. Bolsista de Mestrado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Ciência no Maranhão (FAPEMA). Atua na área de pesquisa em Ditadura, Imprensa e Ensino de História no Maranhão.

Enquanto objeto cultural e político, reflexo de intensas relações de poder e saber, essas obras constituem-se espaços de disputas políticas e relações de saber.

Célia Rocha em *O livro didático como fonte documental de pesquisa para a investigação do discurso eugênico na educação (1946-1961)* afirma de maneira pontual o quão é complexo trabalhar com esse tipo de instrumento no que se refere à necessidade de ultrapassar os limites físicos do manual didático:

Todo este deslocamento torna a pesquisa com este tipo de fonte, extremamente complexa, principalmente na perspectiva histórica, onde o manual escolar quando utilizado, seja como fonte, seja como objeto de pesquisa exige que sua análise contemple um diálogo tanto com a educação, quanto com a história, a ciência, o social e a cultura. (ROCHA, 2015, p.2)

Partindo dessa perspectiva, entende-se o livro didático como um objeto de estudo diversificado tendo em vista sua pluralidade. Este pode ser lido como um produto político, cultural, mercadológico, ou seja, um suporte de métodos e conhecimentos transmissor de valores, ideologias e cultura.

Contribuindo com o debate relativo ao uso do livro didático como fonte primária na pesquisa histórica, temos o trabalho de André Mendes Salles, intitulado *O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional*. O autor, ao longo do seu artigo, sustenta a tese de que o manual didático, lido como fonte documental, apresenta múltiplas possibilidades de pesquisa e interpretação.

Para ele, devemos encarar o livro didático não só como um simples manual escolar, mas também como um "*complexo objeto cultural que enseja novas possibilidades de pesquisa*" (SALLES, 2011, p. 1). Outro ponto a se destacar é o amplo leque de peculiaridades relativas ao período histórico que o livro didático faz referência, pois podemos compreender, a partir do estudo dessa fonte, a História da Educação em aliança com o entendimento da sociedade vigente.

Corroborando com a ideia de Mendes Salles de que o livro didático representa um avanço teórico-metodológico, temos o importante trabalho de Rosa Lydia Teixeira Corrêa. Em *O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação* a professora da PUC-Campinas compreende seu objeto de estudo como um "*possuidor de valores que desejou fossem transmitidos num dado momento histórico ao mesmo tempo em que é portador de um projeto de nação a ser construído por meio da educação escola*." (CORRÊA, 2000, p.11).

Outras questões referentes ao estudo do livro didático como fonte histórica são de extrema importância a serem aqui analisadas. Podemos apontar duas importantes variantes que, segundo Alain Choppin em *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte* indicam sérias problemáticas teórico-metodológicas. A primeira delas: relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo (CHOPPIN, 2004, p.549).

Enquanto que o segundo obstáculo se refere ao caráter recente dessa área de pesquisa, pois, segundo o próprio autor:

A segunda dificuldade diz respeito ao caráter recente desse campo de pesquisa: as obras de síntese ainda são raras e não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos; a produção científica que trata especificamente da história da literatura e das edições didáticas constitui-se essencialmente de artigos (geralmente capítulos de livros) publicados em revistas ou livros (de uns tempos para cá também em sites) onde, na maior parte das vezes, ninguém pensaria em procurá-los (CHOPPIN, 2004, p.550).

O professor francês, um dos grandes especialistas nos estudos de livro didático no mundo, conclui que houve uma mudança de perspectiva na abordagem desse tipo de fonte. Antes tido apenas como manuais ideológicos e culturais, hoje muitos pesquisas refletem acerca do livro escolar também como instrumentos pedagógicos e didáticos pautados de interesses comerciais.

Circe Maria Bittencourt, outra grande estudiosa da educação, traz notáveis reflexões acerca do livro didático, sobre levantando aspectos não tocados em nosso debate até então. Em comparação com outras obras impressas, a partir de seu trabalho *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*, a professora da Universidade de São Paulo (USP) destaca as peculiaridades inerentes à produção do livro didático.

No que se refere à produção, circulação e manuseio desse tipo de material, ela destaca a importância da autoria, elemento fundamental no processo de escrita e fabricação do livro. Ao pontuar a necessidade de leitura da ficha técnica dos autores,

tarefa metodológica básica para todo pesquisador desse tipo de objeto, acaba por comprovar que:

A autoria do livro didático tem passado por transformações ligadas às especificidades desse produto cultural, notadamente o retorno financeiro considerável que ele traz, sobretudo no caso de países como o Brasil, com um expressivo público escolar e um mercado assegurado pelo Estado na compra e distribuição de livros para as escolas públicas (BITTENCOURT, 2004, p.477).

O livro didático adotado para tal pesquisa é o "Conexões com a História - Volume 3", da Editora Moderna. O exemplar voltado para a terceira série do Ensino Médio, de autoria de Letícia Fagundes de Oliveira e Alexandre Alves, compreende a História a partir da expansão imperialista aos dias atuais. O material está na segunda edição que foi publicada em 2013.

Alexandre Alves é doutor em Ciências (área: História Econômica) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e professor adjunto da Universidade Federal de São Paulo. Letícia Fagundes de Oliveira é mestre em Ciências (área: História Social) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e professora adjunta de História no Ensino Superior.

A organização do volume se dá de maneira bem didática e facilita bastante o trabalho do professor e também a compreensão do aluno. As unidades possuem uma abertura repleta de infográficos, textos, imagens fazendo referência aos acontecimentos que serão abordados. Enquanto isso, cada capítulo se inicia apresentando os objetivos e palavras-chave com um texto introdutório sobre a temática que será abordada.

Dentro da unidade existe uma seção por nome "controvérsias", espaço voltado para questões polêmicas que dividem pesquisadores. No boxe "conceitos históricos" expõem-se às principais definições através da contextualização histórica de conceitos importantes. Na seção "analisar um documento histórico" professor e aluno são orientados a examinar fontes históricas presentes no livro como textos, pinturas, cartazes, esculturas, músicas e etc.

A seção "ampliando conhecimentos" traz informações adicionais ao que já foi trabalhado pelo livro, enquanto que a "trabalhando com..." traz roteiros de trabalho com filmes, sites, músicas e livros. Na parte final de cada capítulo existem atividades para que os alunos exercitem o conteúdo trabalhado através também da seção "praticando

ENEM e vestibulares". Ao final de cada unidade apresenta-se a seção "diálogos com a arte", onde contém expressões artísticas que dialogam com o conteúdo já trabalhado.

No manual do professor, dividido em partes, existe uma problematização do papel da história na sociedade, assim como questões inerentes à didática em sala de aula. No que se refere ao âmbito da história contemporânea, recorte cronológico do volume em questão, a "apresentação da obra", na parte final do livro, traz uma discussão acerca do desafio de ensinar na era da informação.

Os diálogos da história com diversas áreas também se faz presente de maneira pontual em temas como diversidade cultural, cidadania, ciência, tecnologia, interdisciplinaridade e meio ambiente. Um importante debate pontua elementos sistemáticos do território do historiador nos dias atuais. Temáticas outrora alijadas, hoje são ricos objetos de estudo, representando um avanço na pesquisa histórica, fruto da inovação teórico-metodológica advinda da Escola dos Annales².

Finalizando a parte estrutural do livro, temos as "orientações específicas para o volume". Como o nome já diz, esse fragmento do livro apresenta a grade de conteúdos dividida em unidades, temas, análise de documento histórico, controvérsias, diálogos com a arte, trabalhando com..., seções antes citadas e detalhadas. Paralelo a isso, nas páginas finais do livro, apresentam-se sugestões para o professor e aluno, ou seja, propostas de sites, filmes, leituras e atividades interdisciplinares.

Ao concluirmos, levando em considerações as elaborações teóricas a respeito do manual escolar citadas anteriormente, que o livro didático, a partir de sua utilização

² A *Escola dos Annales* foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. Desde o século XVIII, quando a História passou a ser notada como ciência, os métodos de se escrever e pensar sobre História conquistaram grande evolução. A historiografia passou por grandes modificações metodológicas que permitiram maior conhecimento do cotidiano do passado, através da incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa. Ainda assim, no início do século XX, questionava-se muito sobre uma historiografia baseada em instituições e nas elites, a qual dava muita relevância a fatos e datas, de uma forma positivista, sem aprofundar grandes análises de estrutura e conjuntura. Em 1929, surgiu na França uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch. Ao longo da década de 1930, a revista se tornaria símbolo de uma nova corrente historiográfica identificada como Escola dos Annales. A proposta inicial do periódico era se livrar de uma visão positivista da escrita da História que havia dominado o final do século XIX e início do XX. Sob esta visão, a História era relatada como uma crônica de acontecimentos, o novo modelo pretendia em substituir as visões breves anteriores por análises de processos de longa duração com a finalidade de permitir maior e melhor compreensão das civilizações das "mentalidades".

O novo movimento historiográfico foi muito impactante e renovador, colocando em questionamento a historiografia tradicional e apresentando novos e ricos elementos para o conhecimento das sociedades. Apresentava uma História bem mais vasta do que a que era praticada até então, apresentando todos os aspectos possíveis da vida humana ligada à análise das estruturas. Para maiores detalhes, ver BURKE, 1997).

enquanto fonte de pesquisa histórica aponta consideráveis alterações quanto ao nível de ingerência entre os mais variados sujeitos como também modificações das políticas educacionais referentes a esse significativo objeto cultural e político.

Neste sentido, a partir do material didático analisado, podemos identificar certo distanciamento entre alguns conceitos e interpretações sobre o período populista, o governo João Goulart e o golpe de 1964 transmitidos por estas ferramentas pedagógicas e aquilo que está atualmente sendo discutido e interpretado pela historiografia sobre a temática dentro das universidades brasileiras.

Esse afastamento entre o estado da arte dentro do campo historiográfico brasileiro sobre esse período da História Contemporânea Brasileira e o conteúdo disponível para os alunos da educação básica constitui um problema de primeira urgência. É nesse rumo que a proposta de tal pesquisa caminha, visando, se não a solução total desta querela, uma harmonia entre o saber acadêmico, advindo da historiografia, e o saber escolar, presente no ensino básico do Maranhão.

MÍDIA IMPRESSA E ENSINO DE HISTÓRIA: NOVAS FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS.

O gênero textual popularmente se conhece a partir das diferentes maneiras de linguagem empregadas em forma de texto, podendo ser formais ou informais. Dentro deste seguimento podemos identificar o romance, o artigo de opinião, conto, notícia, e até mesmo os debates, aulas e palestras, estas sob a forma oral. Partindo desta leitura, podemos apontar que a imprensa, através do texto escrito nos jornais, também se enquadra como uma importante linguagem textual desde a sua invenção até os dias atuais.

A partir do momento que fazemos uso da linguagem textual como arcabouço documental para a investigação histórica, como é o caso da utilização dos jornais no contexto do governo Goulart e da ditadura, precisamos reconhecer a importância da operação historiográfica para tal. E quando falamos desse tipo de exercício, Michel de Certeau traz uma importante contribuição no que se refere ao estabelecimento das fontes:

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em 'documentos' certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto (DE CERTEAU, 2002, p. 81).

O ato de definir um documento específico como fonte para uma pesquisa, através de ações concatenadas, mediante um delineamento temporal e temático, exige por parte do historiador uma operação de caráter técnico. Nos dias de hoje, isso requer um cuidado ainda maior, tendo em vista que, nos tempos passados e atualmente, o estabelecimento de um arquivo enquanto fonte é reflexo de uma combinação de lugar (biblioteca, arquivo e etc), aparelho e técnica.

Seguindo essa evolução no campo da história, ainda na metade primeira do século XX, os jornais passavam a se apresentar como primordiais elementos da operação historiográfica. Reforçando essa tese, temos o notório trabalho de Tânia Regina de Luca, em artigo intitulado *História dos, nos e por meio dos periódicos*, contido no livro *Fontes Históricas*, afirmando que a função desempenhada pelos jornais, em qualquer momento da história, mas especialmente em períodos de regime autoritário, produzem ressonância nas preocupações atuais.

Antes lidos como meros recursos secundários na elaboração histórica, os jornais, no decorrer da contemporaneidade, ganharam protagonismo e, neste sentido, para uma melhor historização dessas fontes algumas condições se fazem necessárias, como afirma Tânia de Luca:

Condições materiais e técnicas em si dotadas de historicidade, mas que se engatam a contextos socioculturais específicos, que devem permitir localizar a fonte escolhida numa série, uma vez que esta não se constitui em um objeto único e isolado. Noutros termos, o conteúdo em si não pode ser dissociado do lugar ocupado pela publicação na história da imprensa, tarefa primeira e passo essencial das pesquisas como fontes históricas (DE LUCA, 2008, p.139).

A utilização dos jornais como ferramenta pedagógica tem sua recorrência e eficácia provadas por estes serem meios de comunicação muito tradicionais até os dias atuais. Por estar presente em todos os estratos sociais, apresentando-se como notável

fonte de pesquisa, entretenimento e informação, o jornal impresso atua em diversos aspectos através da construção de uma realidade pautada em valores e ideias.

Os dias atuais nos mostram que o campo educacional tornou-se um espaço muito fértil para os estudos dos meios de comunicação aliados as diversas disciplinas. Relacionar mídia e ensino é cada vez mais necessário no que se refere ao papel que os veículos midiáticos possuem dentro da vida das pessoas trazendo uma compreensão por parte dos alunos de que esse diálogo oportuniza uma formação mais cidadã, democrática reduzindo assim todas as desigualdades sociais.

A facilidade de utilização dos impressos como ferramenta pedagógica se dá pela enorme facilidade de produção e acesso aos mesmos. Os jornais se tornam mais aproximáveis dos professores e alunos muito por conta da não necessidade de um aparelho para sua reprodução tão como de equipamentos para sua produção e edição, como afirma Cleyton Pereira Lutz:

Os jornais também ajudam a formar o cidadão, contribuindo para que os leitores entendam seu papel na sociedade, e na formação geral do estudante, pois amplia o nível cultural dele, além de desenvolver suas capacidades intelectuais. A leitura das publicações se relaciona à necessidade dos alunos de comentar, debater e discutir assuntos tratados pela população em geral, fornecendo informações necessárias para orientar a vida política e social dos leitores (LUTZ, 2013, p.3).

Além dessas contribuições, os jornais impressos passam a se constituir, a partir de seu uso como ferramenta pedagógica, referência de utilização da norma culta da língua, proporcionando o contato tanto de alunos e professores com um texto escrito de maneira autêntica, servindo ainda de registro histórico. Mas para que estas benesses sejam alcançadas é necessária uma preparação desse professor para lidar com esse tipo de recurso de ensino.

Especialmente no caso dos alunos da educação básica, ter o contato com os jornais impressos dentro da sala de aula conduz ao contato com a língua padrão servindo de referência para produção de textos. Para isso é necessário que o professor identifique as diferentes formas textuais presentes nas publicações jornalísticas como o título, legenda, editorial, coluna, artigo, notícia, nota, cabeçalho, chamada, cartum, charges, gráficos e etc.

Como podemos inferir, dentro do espaço textual dos jornais coexistem inúmeras linguagens que se diferem e ao mesmo tempo se complementam. Neste sentido, cabe ao professor ser portador dessa pedagogia relacionada à seleção de informações presentes dentro do periódico, facilitando para que o aluno encontre, organize e analise da melhor forma as informações contidas nessa importante fonte histórica e ferramenta pedagógica, pois,

também é necessário mostrar aos discentes os diferentes sistemas e suportes do texto jornalístico, explicando o processo de construção da notícia, bem como questionar o mito da objetividade jornalística, através da distinção entre fato e versão (LUTZ, 2013, p.4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de integração das mídias em sala de aula, e particularmente da mídia impressa jornalística, exprime um recurso pedagógico facilitador da criação, expressão e atuação política daquele discente. Ao agirem socialmente, os veículos de comunicação ultrapassam os limites ideológicos e políticos, contribuindo para o processo de percepção da realidade como também da construção de conhecimento crítico e informação, elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

A capacidade de desenvolvimento da leitura e da produção de informações são elementos primordiais no processo de transmissão cultural propiciado pelos jornais. Não se limitando a um meio de comunicação qualquer, os impressos proporcionam diversas alternativas pedagógicas. Mesmo com essas enormes possibilidades de utilização dos jornais como recurso pedagógico dentro da educação básica, existem ainda muitas formas de resistências diretas e indiretas ao uso dessas fontes históricas em sala de aula.

Dentre essas varias objeções temos a grande ausência de uma cultura de leitura e contato com os jornais por parte dos pais, professores e alunos tendo em vista a grande defasagem educacional que ainda assola o nosso país, como ainda a omissão analítica das publicações através de análises técnicas e orgânicas desses jornais e, por fim, a frequente falta de critério presente no manuseio dos textos jornalísticos em classe.

Em nossa realidade atual, trazer o estudante para próximo das diversas mídias, especialmente os jornais, como já dito anteriormente, desenvolve sua capacidade crítica, tendo em vista que isso se torna ainda mais indispensável pelo fato de que os mais

variados veículos de comunicação despejam informações que precisam ser questionadas e debatidas tanto por alunos quanto por professores.

Sabemos que não existe imparcialidade plena dentro do jornalismo, sem falar no fato de que os interesses financeiros ditam regras nas redações de todo o mundo através do lobby publicitário. Neste sentido, desenvolver a criticidade em sala de aula mediante análise técnica do órgão jornalístico é extremamente necessária para analisarmos os diversos discursos e projetos políticos que estão em embate dentro das empresas de jornais.

Ao se apresentarem como uma ferramenta constituída de atualidade, informação, o professor tem em suas mãos um excelente dispositivo para revigorar suas aulas através da ampliação de horizontes e apropriação de conhecimento histórico-crítico. A partir deste ponto de vista, podemos identificar que o discurso jornalístico emprega importantes vertentes de ensino.

A primeira delas é a linguística, tendo em vista a presença de variadas formas de escrita (descritiva, narrativa, argumentativa e dissertativa); depois temos a cognitiva, baseada na atualização de conhecimentos de forma acelerada, pois as notícias se atualizam dia a dia, despertando a necessidade de uma análise crítica do que está sendo informado; e, por fim, a vertente da cidadania, que tem como fundamento o modo específico de lidar com a notícia, diferentemente de outras mídias, pois o texto escrito propicia ao leitor uma melhor compreensão da sua realidade social contribuindo para que o mesmo aja dentro dela.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **Revista História**, São Paulo, 22(1): 183-193, 2003. .

AZEVEDO, Crislaine Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de história e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011

ANHUSSI, Elaine Cristina. **O uso do jornal em sala de aula: sua importância e concepções de professores** / Elaine Cristina Anhussi. - Presidente Prudente: [s.n], 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910) . **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história; tradução: Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel - 2ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, no 52, novembro/2000.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERREIRA, Jorge. **João Goulart: uma biografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____ **O populismo e sua história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FERREIRA, Marieta Moraes. **João Goulart: entre a História e a Memória**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

_____ Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, Rio de

GORENDER, Jacob. **Combate nas Trevas – A Esquerda Brasileira: das ilusões perdidas à luta armada**. São Paulo: Ática, 1987.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. Maquiavel e a Política do Estado Moderno (caderno nº 13). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LDB nacional [recurso eletrônico] : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 159)

MELO, D. B. **A Miséria da Historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014

_____ **Ditadura 'civil-militar'?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente.** Espaço Plural (Marechal Cândido Rondon. Online), v. 27, p. 39-53, 2012.

Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PERRENOUD, Philippe. (org). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação** - Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **O que e como ensinar: pro uma história prazerosa e consequente.** In: KARNAL, Leandro (Org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 3.ed – São Paulo: Contexto, 2005.

ROCHA, Célia A. **O livro didático como fonte documental de pesquisa para a investigação do discurso eugênico na educação (1946-1961).**

RODRIGUES, Márcio de Oliveira ; VOSGERAU, D. S. A. R. . **O jornal na sala de aula: um recurso didático potencializador dos temas transversais para ensino fundamental e médio.** In: VI ANPED-SUL – Seminário de Pesquisa da Região Sul, 2006, Santa Maria. Anais do VI ANPED SUL – Seminário de Pesquisa da Região Sul. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006. v. 1. p. 1-8.

SALLES, André Mendes. **O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional.** **Revista Semina V10** - 2º semestre/2011.

A RELAÇÃO TERREIRO ESCOLA: DISCUTINDO INTOLERÂNCIA NA PRÁTICA ESCOLAR E DINAMISMO NOS TERREIROS NO BAIRRO SÃO BENEDITO EM CURURUPU-MA

*Jêibel Márcio Pires Carvalho*¹

INTRODUÇÃO

O Movimento Negro organizado em Cururupu tem início em 1991, com o Grupo de Consciência Negra de Cururupu (GCNC)² um dos objetivos era discutir temas atinentes a população negra do município, como: racismo, preconceito, intolerância bem como reconstituir as histórias de vida de lideranças comunitárias que contribuíram para a afirmação da identidade negra e dar maior visibilidade as comunidades de terreiros de religião de Matriz africana.

Dado este primeiro contato com a população afro descendente local, em 1994 é fundado o do Bloco Afro Omnirá,³ uma das atividades do movimento que no carnaval desfila pelas ruas de Cururupu evidenciando elementos da cultura africana e afro-brasileira. Com a aproximação do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares em 1995, o tema abordado pelo bloco foi: Mãe Isabel, quilombola de Zumbi, a escolha do tema se deu, pela passagem das comemorações e também por ter sido Isabel Mineira⁴ a primeira pessoa a abrir um terreiro de Mina em Cururupu.

Neste ano, coordenei as pesquisas de campo acerca da vida da homenageada, ressalto aqui que antes já mantinha contatos com os cultos de religião de Matriz africana, no entanto meu primeiro contato no que se refere ao campo do diálogo se deu nas entrevistas que realizei com “Izabel Mineira”.

Com as informações obtidas para elaboração do histórico me vi diante de muitos questionamentos acerca dos cultos de matriz africana realizados em Cururupu, a partir de então comecei a visitar os terreiros de alguns pais e mães de santo bem como a fazer leituras sobre o assunto. Concomitante a isto o Grupo Omnirá desenvolvia

¹ Graduado em letras Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestrando do Programa de Pós-graduação em História Ensino e Narrativas – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Maranhão

² Primeiro grupo do Movimento Negro fundado em Cururupu em 21 de fevereiro de 1991.

³ Bloco Afro Omnirá que em dialeto yorubá significa liberdade, organizado pelo grupo que leva o mesmo nome fundado em 26 de outubro de 1995.

⁴ Izabel Pinto da Silva popularmente conhecida como Izabel “Mineira” homenageada pelo bloco Omnirá como uma das maiores Mãe de santo de Cururupu, e pela realização de 6003 partos.

atividades de sensibilização nas comunidades quilombolas e nas escolas com o objetivo de mostrar elementos da cultura negra

A percepção inicial que tive nas escolas, foi de um total desconhecimento acerca de manifestações africanas e afro-brasileira existentes em Cururupu, bem como um total silenciamento sobre as religiões de matriz africana e a falta de sentimento de pertencimento a raça negra. Diante do observado vimos a necessidade de realizar atividades voltadas para afirmação e reafirmação da identidade negra, nas escolas, as atividades desenvolvidas incluíam oficinas de danças, percussão e debates este último com o intuito de verificar as variadas formas de preconceitos e intolerância praticados nas escolas.

Já 2016 trabalhei como professor contratado no Centro de Ensino João Marques Miranda⁵, da periferia de Cururupu localizada no Bairro de São Benedito⁶ que trabalha com alunos do ensino médio na modalidade EJA.

Nesta instituição comecei a perceber um número bem expressivo de terreiros que circundavam a escola e de pais de santo, filhos e familiares de pais e mães de santo de religiões de matiz africana que frequentavam o espaço escolar, ou como alunos ou como funcionários, esta percepção inicial sobre escola e terreiros localizados no mesmo bairro e sujeitos que dialogavam quase que diariamente em diferentes contextos, fez com que eu levantasse algumas questões acerca da maneira como se dava a relação dessas duas instituições bem como o relacionamento em contextos reais.

Observei que alguns docentes e discentes participavam de eventos realizados nestas casas de culto e por vezes desenvolvendo atividades nos festejos, no entanto esses sujeitos ao retornarem para o espaço escolar eram silenciados e invisibilizados, muitas vezes pela vergonha em professar sua fé na escola, ou mesmo pelo preconceito e intolerância ao qual as religiões africanas e seus adeptos sofrem na escola e mesmo fora dela.

Com o intuito de encontrar mecanismos para responder estas questões bem como o resgate de memórias e identidades ali vivenciadas e experiências da comunidade escolar e de terreiros de religião de matriz africana. Apresentei o projeto de pesquisa:

⁵ Escola da Rede Estadual de Ensino localizado no Bairro de São Benedito à rua general Osório s/n Cururupu-MA.

⁶ Bairro localizado na sede do município com uma população majoritariamente negra, popularmente conhecido pelo tradicional festejo de São Benedito ou “Binidito” como é chamado por muitos devotos realizado no mês de outubro com a tradicional roda de tambor de crioula e o leilão e que atrai milhares de romeiros de vários cantos do país.

“Transmissão e Manutenção das línguas litúrgicas nas redes educativas de Cururupu”:
uma prática para implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas do município ao
programa de Pós-graduação em Histórias, Ensino e Narrativas Mestrado profissional da
Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, o qual encontra-se em desenvolvimento.

1. A LUTA CONTRA O PRECONCEITO E A INTOLERÂNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Para Santa’na (2005) “preconceito é uma opinião pré estabelecida que é imposta pelo meio, época e educação”, tendo em vista isto, muitos são os fatores que levam uma pessoa a criar pré-conceitos acerca de uma pessoa, grupo, lugar e sobretudo as religiões de matriz africana, esta prática é vista por muitos como forma de demonstrar superioridade de uma raça a outra, muitas vezes essas atitudes são ocasionado pela educação que muitos recebem em casa, grupo social e até mesmo pela formação recebida na escola.

Não obstante, nos deparamos todos os dias com relatos de práticas preconceituosas sofridas por alunos e alunas, tanto, verbalmente quanto por gestos e tantas outras formas, que passam despercebidas aos olhos de milhares de discentes espalhados por este país.

Não dá para fingir que é na escola onde se concentra uma gama considerável de posturas preconceituosas entre alunos de diferentes classes sociais, no entanto em algumas situações essas práticas são camufladas pelas instituições, que fingem desconhecer esses agravantes, muitas vezes defendem que sua prática não configura preconceito, iludidos por uma falsa ideologia que no Brasil não há preconceito.

Uma das vertentes do racismo, o preconceito é muitas vezes, a prática mais comum neste espaço e dependendo da forma como se apresenta na sociedade sobretudo na escola, tem gerado grande sofrimento nestes sujeitos que se sentem impotentes e sem preparo para se defenderem, percebe-se uma via de mão dupla, a falta de informação para o que oprime, ao praticar o ato consolida a ineficiência da educação escolar e familiar, ao oprimido, que não possui uma identidade afirmada.

No cenário escolar essa cultura do superior/inferior do negro/branco do inteligente/burro e muitas outras formas de discriminação é transmitida por membros que compõe o quadro funcional da escola, dentre estes, os professores de disciplinas que trabalham diariamente com conteúdo que envolvem essas discussões, reafirmando muitas vezes um comportamento preconceituoso de fácil percepção na prática escolar docente, muitos desses fatos acontecem em sala de aula, sem que, professores percebam tais práticas, com base nisto é fácil afirma que:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras (MUNANGA, 2005, p. 16).

Essa diversidade presente nas escolas, em termos gerais tem sido objeto de muitas discussões, oriundas de vários campos do conhecimento, levando professores e alunos a pensarem de fato como trabalhar e conviverem com essas diferenças que permeiam o cotidiano escolar, em contextos práticos muitos são os apontamentos apresentados, mas que pouco tem favorecido, talvez pela falta de motivação desses sujeitos. O que se percebido nos espaços escolares é uma constante fuga e negação ao enfrentamento de combate ao preconceito como forma de trazer à tona acontecimentos tão evidentes, mas que a escola finge não acontecer talvez pelo despreparo e mesmo pela falta de motivação em buscar um campo de discussão e meios para encontrar estratégias para amenizar este problema tão presente em nossas instituições, que ao longo dos anos vem desestimulando o aluno negro e prejudicando seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p. 16).

Outro componente que se alia a essa prática e visivelmente observado é o conteúdo curricular trabalhado em sala de aula pelos professores e que pouco privilegiam a população negra, pouco se fala sobre o assunto e quando falam apresentam imagens estereotipadas que dificulta a identificação de alunos negros com as representações contidas nos livros e materiais didáticos, estes fatores faz com que alunos assumam condutas de afastamento tanto em sala de aula como no convívio com os colegas e conseqüentemente venham muitas vezes, a desenvolver comportamento de auto rejeição (SILVA, 2005).

Esta prática tão recorrente em escolas, que ocasiona uma interpretação equivocada da comunidade escolar, tendo nisto também o afastamento de alguns professores que renegam esses alunos, considerando-os relaxados, despreparados e que não deveriam transitar no ambiente escolar, esses professores atestam a esses casos um atrapalho no desenvolvimento das aulas e no aprendizado dos outros alunos.

Não é difícil reconhecer, na figura do professor um papel quase que determinante para esses alunos na continuidade ou não, a frequência escolar, e ocasiona, por conseguinte uma parcial ou total falta de deslumbramento pelo estudo, sendo esta uma das explicações mais recorrentes apresentadas por alunos.

Disto isto, ao falar do educador, da educação e da construção de uma autoestima positiva para o educando negro, centra-se um debate acerca das “relações raciais e nas desigualdades na educação” (ROMÃO, 2005). Aborda-se as implicações que dificultam relacionamento entre alunos e professores, e até mesmo com indivíduos do mesmo grupo, que ao perceber grupos privilegiados na escola em detrimento da negação de outros, preferem juntar-se a grupos fora de sua realidade social. Casos mais acentuados dessa migração são observados com alunos negros, que ver nesses grupos um refúgio e uma forma de escapar de estereótipos a eles aplicados.

Este distanciamento representado na escola é muitas vezes ocasionado pela falta de informação que esses sujeitos recebem no domicílio familiar, gerado logicamente pela má formação que esses pais receberam, em contextos mais gerais sempre foram de exclusão na educação, atividade curricular incoerente, e a falta de uma política escolar que privilegie a construção da autoestima negra no espaço escolar.

Eventos como estes, caminham longe de serem resolvidos como almejam muitos dos que passam por estas situações tanto na escola como em outros lugares. Ao discutir preconceito na escola abre-se um leque de possibilidades que venham coadunar com o anseio que muitos desses indivíduos esperam da escola, que é uma posição de igualdade.

Um outro fator que contribui para a negação desses agentes é a falta de inclusão no currículo escolar de temas que versem sobre a religiosidade de povos africanos e a falta de motivação em atividades que tratam da cultura africana e afro-brasileira, o se observa ao se referir a estas atividades é que são vistas como comemorativas em vez de um caráter questionador, o que dificulta uma discussão mais acentuada sobre o assunto, nesses ambientes.

No tocante, junta-se a discussão uma prática bastante recorrente, a intolerância, a que muitos alunos passam no espaço escolar; em sentido denotativo intolerância é uma atitude mental caracterizada pela falta de habilidade ou vontade em reconhecer e respeitar diferenças em crenças e opiniões.

Analisando o termo como uma construção social advindo de fatores externos que expressa uma interpretação equivocada, resultando em atitudes negativas, em relação às opiniões dos outros, neste percurso esta prática tem sido mais acentuada em relação as religiões de matriz africana. Como problematizar intolerância na Escola? Esta pergunta muito se tem feito nas discussões acerca do assunto e acentuadamente nos grupos de movimento negro, sobretudo nas casas de culto de religião de matriz africana, nas escolas este acontecimento decorre da falta de experiência dos sujeitos na interpretação desses eventos pois:

A auto-afirmação de determinada postura pessoal como intolerante, racista que assume discriminar o outro, não faz parte da expectativa razoável nem dos militantes, nem dos pesquisadores/as das relações étnico raciais no Brasil. É muito difícil encontrar alguém que se apresente como preconceituoso, racista e intolerante entre os brasileiros. Somente através de inferências lógicas sobre análises de discursos e conteúdos têm sido possível identificar essas atitudes (SANTOS, 2015).

Não há de se negar que posturas intolerantes apresenta-se de variadas formas, sobretudo comentários que levam a entender que as religiões de matriz africana não fazem parte do contexto religioso da país, levando muitas vezes adeptos a negarem sua fé no espaço escolar e posteriormente em sua comunidade, o que permite o trânsito religioso por alguns praticantes de cultos africanos, estas conversões acontecem em muitos casos pela falta de conhecimento e de identidade com a matriz ao qual pertence.

É necessário que a escola coloque em prática o princípio de laicidade, e ofereça condições para que alunos possam escolher qual religião quer adotar, soma-se a isso uma seleção mais dinâmica na escolha dos professores de Ensino Religioso, adequação de conteúdos ao currículo que privilegiem os variados grupos que permeiam o ambiente escolar. Centra-se na ideia que isto diminuirá o distanciamento entre terreiros e escola.

2. DINAMISMO NOS TERREIROS

Sobre intolerância religiosa foco agora no que se refere aos terreiros espalhados em todo território, que mantém uma ligação com os afrodescendentes por meio das atividades que desempenham mostrando características da cultura afro-brasileira confirmando seu papel como redes educativas de ensino (CAPUTO, 2015) na transmissão das linguagens e códigos concernentes a estrutura de funcionalidade dos templos e dos rituais.

Sendo assim, diariamente essas casas são submetidas a atitudes de intolerância de todos os lados, quando da prática escolar, este acontece dentro dos rituais pedagógico, (SANTOS, 2015) em outros espaços são coordenadas pelos mais diferentes grupos da sociedade, que assumem uma conduta conscientemente pensada e articulada para com os cultos afros e sobretudo contra os dogmas religiosos por esses sujeitos praticados, levando muitos terreiros a fecharem suas portas.

Desta forma, os terreiros têm buscado discutir dentro de sua comunidade meios de resolver essas questões e, sobretudo reafirmar a maneira como desenvolvem sua didática religiosa na transmissão e manutenção de suas atividades ritualísticas em funcionamento.

Sob a base de hierarquias, repassam os conhecimentos aos membros da comunidade, através da observação e repetição nas atividades desenvolvidas no terreiro, neste sentido “supõem-se que os mais jovens devem aprender com os mais velhos, transmitindo-se conhecimento religioso pela palavra não escrita” (PRANDI, 2000). Justifica-se que mesmo diante de práticas de intolerância, os terreiros desenvolvem um dinamismo na sistematização dos elementos pertencentes aos cultos, sendo os pais e mães de santo os seus maiores regentes.

Após esses apontamentos, reitero que este trabalho é um desdobramento do projeto de pesquisa que visa discorrer acerca de como é: A Relação terreiro e escola: discutindo intolerância na prática escolar e dinamismo nos terreiros no bairro de São Benedito em Cururupu - MA, levando em consideração alguns pontos observados, a princípio a pluralidade de olhares sobre escolas e terreiros e suas intra e inter-relações, tomando como unidade empírica de análise um contexto relacional representado pelo Bairro, e como a escola se relaciona com membros de terreiro (CAPUTO, 2012) mais precisamente com indivíduos dos terreiros que circundam, a referida escola.

Soma-se ainda o esforço por problematizar os pontos de vista de atores sociais que protagonizam as relações entre escola e comunidade em uma conjuntura

histórico-social específica, o que permite situar o foco da presente pesquisa sobre as interfaces, cruzamentos de espaços e co-representações identitárias.

Nesse contexto a despeito da extensão do universo empírico e das dificuldades operacionais para tratamento das informações, a pesquisa será realizada com base na combinação e diferentes estratégias metodológicas. Grosso modo, trata-se de tentar harmonizar a utilização de abordagens quantitativas e qualitativas com aplicação de questionários de administração direta para os alunos do Centro de Ensino João Marques Miranda; objetiva-se com isso aproximar estas duas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista, que a escola configura também um lugar onde se produz saberes, práticas e vivências e que esta produção de conhecimento entre professores e alunos tende a afirmar e reafirmar as identidades e demonstrar a familiaridade do grupo ao qual pertence e também buscar espaços de discussões na elaboração de mecanismos da prática escolar, na perspectiva de exercitar a consciência histórica.

Esta prática, faz-se necessário por tratar de questões que envolvem uma instituição carente de participação de seus membros na aquisição e deliberação de conteúdos que disponibilize instruções para construção de uma escola mais justa, e menos verticalizada, esses anseios tende a acontecer quando exercitamos nossa reflexão acerca de conceitos, prática pedagógica numa imersão que promova uma reflexão coletiva.

Este pensamento, que reflete uma escola participativa onde, os elementos constitutivos da sociedade brasileira, possam se ver representados, a ponto de não banalizar e nem serem banalizados em qualquer que sejam as circunstâncias, vem sendo discutido nas mais diferentes instituições que tratam do assunto, e com alguns poucos resultados.

A Lei 10.639/2003, que trata do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e que “ prescreve que as religiões afro-brasileiras sejam abordadas em sala de aula, como parte de um conjunto de práticas e valores de origem africana importante para o desenvolvimento da população negra no Brasil, levantou algumas questões sobre o assunto, e com isto o surgimento de várias pesquisas sobre seu impacto

no currículo escolar. Com a não obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 vê-se agora uma maior concentração no combate a intolerância e ao preconceito na escola.

É fundamental que essas redes educativas quebrem esse distanciamento, estreitem laços e que busquem possibilidades de abordagem na discussão de ferramentas para aproximarem alunos no convívio escolar, e que professores possam pôr em prática um ensino de História que veja esses sujeitos de forma horizontal, bem como desenvolver a tarefa a que se propõe que é ensinar, possibilitando que o ensino de História enverede por vias mais democráticas.

REFERÊNCIAS:

BAKKER, Rachel Rua Baptiste. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639.** Tese de Doutorado. São Paulo. Universidade de São Paulo. 2011.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
CAPUTO, Stela Guedes, **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé/** Stela Guedes Caputo. 1º Ed. Rio de Janeiro: Dallas, 2012.

_____, Stela Guedes, **Aprendendo Yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e entretenimento da intolerância nas escolas.** Revista Brasileira de Educação. V. 20 nº 02 jul-set, 2015.

FERNANDES E SILVA, Gláucio da Gama Fernandes/ Arlete Oliveira Conceição Anchieta da Silva. **Liberdade Religiosa nos Cultos Afro-brasileiros: Um Estudo na Cidade de Manaus.** In: CROATTO, José Severino. **As Linguagens da Experiência religiosa.** Uma introdução á fenomenologia da religião. Brasil, Paulinas.

FERRETI, Sergio Figueiredo. **Querebentã de Zomadônu: etnografia das Casas das Minas.** 2º Ed ver.- São Luís: EDUFMA,1996, p. 43.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro, **História da África/ Fábio Baqueiro Figueiredo – Brasília Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais.** Revista Brasileira de Educação v. 20 nº 62 jun. set 2015.

MUNANGA, Kabenguelê. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – MEC.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421-461. p. 421. 2003.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-65, junho/agosto 2000.

PRINS, Gwyn. História da Escrita. In: BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo: UNESP.

RUSSO/KELLY e Almeida Alessandra. **Yalorixás e Educação**: Discutindo o Ensino Religioso nas Escolas. 482 Cadernos de Pesquisa. V. 46 Nº 160 P. 466- 482 abr/jun 2016.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. HISTÓRIA E CONCEITOS BÁSICOS SOBRE O RACISMO E SEUS DERIVADOS. In: MUNANGA, Kabenguelê. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – MEC.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões africanas**: um diálogo necessário. 2º Ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 25 n.67, p. 297-308, set/dez 2005.

SILVA, Ana Célia da. A DESCONSTRUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO. In: MUNANGA, Kabenguelê. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005 – MEC.

INDÍGENAS E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BREVE ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA E O ENSINO ESCOLAR

*Edilene Pereira Vale**

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende apresentar um breve argumentário da estruturação metodológica de uma pesquisa de mestrado, em curso no PPGHEN/UEMA, sobre a História Indígena no segundo ano do ensino médio, nas escolas públicas de São Luís do Maranhão, para discutir o que se leva em conta, quando se trata do nativo, nos processos de elaboração, produção e difusão sobre a história indígena, no mundo acadêmico e escolar.

Nos últimos anos, as produções acadêmicas reavaliaram a participação dos indígenas¹ na colonização dando-lhe um papel ativo nos processos históricos. Portanto, na primeira parte deste trabalho faz-se necessário uma análise das produções acadêmicas que reavaliaram o tratamento historiográfico dado aos indígenas no Brasil. Se antes estes povos, eram tratados como vítimas e meros coadjuvantes de um processo, agora são vistos como sujeitos históricos que participaram de diferentes formas na dinâmica da colonização. O objetivo é perceber os avanços na historiografia brasileira e local na percepção do papel e participação do nativo no processo colonizador do Brasil e especificamente do Maranhão.

Diante desses avanços na historiografia, cabe perceber, porém, se essa nova visão sobre os povos indígenas chega ao ensino. Portanto, a fim de identificar como a temática é abordada na educação básica, o texto propõe-se a observar como as populações indígenas são representadas nos livros didáticos utilizados nas principais escolas estaduais da cidade de São Luís, a partir de conceitos e sob quais condições as abordagens presentes nestes manuais lhes conferem um lugar histórico. Os livros

* Mestranda no Programa de Pós-graduação em História, Ensino e Narrativas – PPGHEN, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. São Luís/MA.

¹ Com os novos estudos sobre história indígena, alguns termos passaram a ser problematizados, como “Índio”, por exemplo, considerado muito amplo e genérico e que turva a percepção de que os povos indígenas são diferentes entre si. O equívoco de Cristóvão Colombo, que imaginou ter desembarcado nas Índias, acabou por classificar e homogeneizar o que era de fato – e ainda é – uma diversidade de etnias. Trata-se de diversas culturas, singulares e dinâmicas, em constante transformação (WITTMANN, 2015, p. 15).

analisados neste texto foram publicados após a regulamentação da lei 11.645/2008, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura indígena no ensino básico.

Além disso, far-se-á uma breve exposição do que se pretende desenvolver durante a pesquisa, isto é, uma proposta de aplicação para uma reavaliação na abordagem sobre os indígenas do Maranhão, nas salas de aula do ensino médio. Nosso ponto de partida serão as fontes coloniais, notadamente, os manuscritos avulsos do Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), as atas de vereação da Câmara de São Luís e crônicas. Produziremos fichas temáticas que servirão de apoio ao trabalho docente em sala de aula sobre a participação dos indígenas no processo de colonização do Maranhão.

Essas fichas serão nosso suporte para “caixas de diálogos” com o professor quanto à abordagem conceitual, conjuntural, cultural, dentre outros. O objetivo é mostrar os conhecimentos básicos que o professor deve ter no tratamento do tema e as possibilidades de debates com os alunos na aula, além de ajudá-los na concepção e interpretação de fontes históricas.

Essa história, no âmbito acadêmico e escolar ainda precisa ser explorada, analisada e difundida. O silêncio e a falta de problematização sobre o tema nas escolas do Maranhão, promovida seja pela escassez de pesquisas ou mesmo pela ausência de uma formação continuada dos professores resultam em um “permanente estado de desconhecimento, a manutenção de preconceitos, equívocos, desinformações, estereótipos e intolerância generalizadas em relação aos nativos, inclusive entre os educadores” (SILVA, 2012, p. 5).

Um novo olhar sobre os indígenas é de suma importância para um ensino qualitativo, seja no meio acadêmico ou escolar, não só pela promoção de uma atualização acerca dos debates que norteiam o tema no âmbito dos estudos especializados, mas também porque potencializa os discentes da universidade e rede escolar a perceber os povos indígenas como sujeitos protagonistas de sua História e da formação sociocultural e territorial do Brasil.

OS INDÍGENAS SOB OS OLHARES DA HISTORIOGRAFIA REVISIONISTA

Essa pesquisa propõe-se a realizar um estudo entre a produção do conhecimento acadêmico e o escolar, a fim de analisar o papel dado a esses sujeitos históricos nesses

dois campos de estudos. Para tanto, comparo a recente historiografia dedicada ao tema com o conhecimento histórico produzido nos livros didáticos utilizados nas principais escolas estaduais da cidade de São Luís, a fim de encontrar um caminho de intercessão entre essas duas linguagens.

Esses dois saberes, história acadêmica e história escolar, apesar de suas especificidades buscam promover uma visão de mundo crítica. Para tanto é preciso construir leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade e, ao mesmo tempo, a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ROCHA, MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 16).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, os alunos possuem como uma das competências “Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produto dos mesmos” (2010). Logo, os alunos podem construir um conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro, reconhecendo-os como sujeitos de sua história e participantes da história de seu tempo. Nesse sentido que a pesquisa se insere, em levar ao reconhecimento do papel dos indígenas como sujeitos e participantes em nossa história.

Por muito tempo, na historiografia clássica², os indígenas foram apresentados como sujeitos de cultura “pura” e com características “originais” que, a partir do contato com o europeu, passou por um processo de assimilação cultural com a progressiva perda de seus costumes. Nessa história, os nativos foram apresentados como vítimas, passivos ou até mesmo relevantes no processo de colonização, sem quaisquer sinais de resistência. Na perspectiva assimilacionista³, os nativos, integrados a colonização, eram identificados como:

“aculturados”, vítimas de um sistema que, ao incorporá-los, iniciava um processo de descaracterização étnica e perdas culturais progressivas que o conduziria à ausência de identidade e ao assimilacionismo, deixando, portanto, de constituir uma categoria social específica digna da investigação por parte dos historiadores (ALMEIDA, 2000, p.1).

² Refiro-me principalmente a Capistrano de Abreu, *Francisco Adolfo de Varnhagen*, Caio Prado Jr., Fernando Novais e Sérgio Buarque de Holanda.

³ Maria Celestino de Almeida afirma que essa perspectiva, predominante pelo menos até a segunda metade do século XX, concebe a cultura dos povos indígenas como pura e imutável pelos antropólogos que se preocupavam com suas características originais e autênticas, ignorando os vários processos históricos e interações dinâmicas entre povos indígenas e não indígenas. Esses processos históricos foram vistos como propulsores de perdas culturais, às quais levariam aos poucos ao desaparecimento total destes povos enquanto categoria (2000, p.1).

Essa perspectiva, predominante pelo menos até a segunda metade do século XX, concebe a cultura dos povos indígenas como pura e imutável pelos antropólogos que se preocupavam com suas características originais e autênticas, ignorando os vários processos históricos e interações dinâmicas entre povos indígenas e não indígenas. (ALMEIDA, 2000, p.1). A partir dessa concepção, os indígenas aos poucos, enquanto categoria “pura” iria desaparecer, seja pela sua dizimação ou pelas suas perdas culturais.

Porém, o movimento inverso ocorre, nos últimos anos tivemos um relativo aumento das populações indígenas. Segundo as últimas pesquisas, em 1996, foram registradas 206 sociedades indígenas; em 2000, 216; em 2006, 216; e em 2011, 235⁴. Isso evidencia não só o aumento populacional, mas o crescimento de grupos autoafirmando-se como indígenas e um otimismo em relação ao futuro destes povos.

A partir do final do século XX e, sobretudo no XXI, essa visão historiográfica pessimista e assimilacionista, de que levaria ao desaparecimento dos indígenas, sofreu profundas mudanças. Os indígenas passaram a ser vistos como agentes históricos, adquirindo uma participação ativa no processo de colonização. Essa nova interpretação se deu graças aos autores revisionistas da historiografia indígena.

Refiro-me, especialmente, a Manuela Carneiro Cunha (1992), considerada uma das pioneiras nos estudos sobre estes povos lançando o livro *História dos Índios no Brasil*, John Monteiro (1994) com sua obra sobre os indígenas da capitania de São Paulo, Maria Regina Celestino de Almeida (2000) acerca dos indígenas aldeados no Rio de Janeiro colonial, Almir Diniz de Carvalho Júnior (2005) em seu trabalho sobre os índios cristãos na Amazônia Portuguesa, Cristina Pompa, que reavalia as relações entre nativos e religiosos durante a colonização (2014) e João Pacheco de Oliveira, que estuda a participação dos índios desde a chegada dos europeus na América Portuguesa (2014), entre outros.

Um dos motivos que levou ao crescimento do número de pesquisas sobre estes povos é que no século XX houve uma discussão sobre os “direitos indígenas, enquanto direitos *históricos*, sobretudo territoriais. E isso estimulou importantes estudos que buscavam nos documentos coloniais os fundamentos históricos e jurídicos das demandas atuais dos indígenas ou, pelo menos, dos seus defensores” (MONTEIRO,

⁴ Esses dados foram apresentados pela publicação *Povos indígenas no Brasil* dos anos de 1996 e 2000, veiculada pelo Instituto Socioambiental, em parceria com organismos nacionais e internacionais.

2001, p. 5 a 6)⁵. Dessa forma, além de incentivar as pesquisas acadêmicas, a história passa a ter o papel de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos direitos indígenas, ou seja, torna-se uma forte aliada do movimento indigenista.

Nos novos estudos sobre os nativos, o livro “*Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*”, de John Monteiro, apesar de centrar seus estudos no estado de São Paulo, contribuiu decisivamente para uma reavaliação e discussão do papel dos indígenas na história social e econômica da colônia. Sua posição historiográfica defende que “a dinâmica interna do Brasil indígena teve suficiente profundidade e densidade histórica e que muitas vezes foi a consciência de um passado indígena que forneceu as bases para uma ação perante a situação historicamente nova da conquista” (MONTEIRO, 1994, p. 18).

John Monteiro ainda mostra como “todos os aspectos da formação da sociedade e da economia paulista durante seus primeiros dois séculos se confundem, de modo essencial, com os processos de integração, exploração e destruição de populações indígenas trazidas de outras regiões” (1994, p. 9). Logo, percebemos a centralidade da participação indígena na formação da sociedade e economia colonial, pois em todos os processos os nativos estavam presentes, mesmo que, em vários casos, de modo negativo para eles.

Ao invés de vítimas passivas de um processo de perdas culturais sucessivas que os conduzia inevitavelmente à extinção étnica e cultural, os índios inseridos no império colonial português e, mais tarde, no império brasileiro, podem ser vistos como agentes sociais ativos neste processo (ALMEIDA, p. 201).

Essa mudança é acarretada também pelo maior acesso a fontes documentais, conseqüentemente aos arquivos, tanto no Brasil, quanto em Portugal. Isso nos fez conhecer de forma “mais próxima” a relação entre o nativo e a política colonizadora.

Vale ressaltar que essa mudança na historiografia não desconsidera a extrema violência, os imensuráveis prejuízos e o alto índice de mortalidade causada aos índios pela conquista e colonização, como afirma Almeida:

É possível perceber, através da documentação interpretada à luz das novas concepções interdisciplinares, que os índios foram também agentes de seu processo de metamorfose e encontraram diferentes meios de rearticular suas culturas, identidades e histórias para

⁵ Estes figuram com destaque entre os primeiros exemplos deste renovado interesse pela história dos índios alguns dossiês e laudos antropológicos que buscavam dar substância às reivindicações de grupos tais como os Potiguara da Baía da Traição, os Xocó de Sergipe e os Pataxó do sul da Bahia, entre outros (MONTEIRO, 2001, p. 5 a 6).

sobreviverem às diversas relações de contato que estabeleceram na colônia e no império (2017).

Assim, o papel central que os indígenas ocuparam na colonização, o desenvolvimento e declínio da escravidão indígena passaram a ser considerados e ricamente explorados. “Tais análises demonstraram que as principais estruturas da sociedade colonial surgiram de um processo específico com parcela das nações nativas submetidas a uma estrutura cuja finalidade era controlar e explorar a mão de obra indígena” (MONTEIRO, 1994, p. 9). A partir daí, podemos considerar que nos primeiros anos da colonização, a formação da sociedade colonial se deu, em grande parte, pela participação indígena, sendo objetivo dos colonizadores explorarem sua mão de obra. Todavia, a participação do nativo se dá de múltiplas formas, não se reduzindo somente ao controle e utilização da sua força de trabalho.

O que se deseja com a Nova História Indígena, é demonstrar os nativos como agentes de contato, o que é denominado de “agência indígena”. A sociedade indígena sofreu com a colonização, porém, mesmo diante de um processo violento, houve ações indígenas diante das situações adversas e diversas (WITTMAN, 2015, p. 16). Logo, é essa visão que deve chegar ao ensino básico, a fim de romper com visões naturalizadas ou estereotipadas sobre estes povos.

HISTÓRIA INDÍGENA E ENSINO DE HISTÓRIA: uma aproximação necessária

No ambiente escolar, é perceptível o quase desconhecimento dos alunos e até mesmo dos professores acerca das populações indígenas. Em geral, fala-se dos nativos somente quando é abordada a colonização do Brasil ou quando é “comemorado” o dia do índio, apela-se a fantasiar os alunos de indígenas, ficando bem claro a memória folclórica acerca das questões envolvendo estes povos. Até mesmo nos livros didáticos, temos a impressão que estes ficaram no passado do Brasil, desaparecendo após a conquista e colonização.

Todavia, como foi colocada anteriormente, a forma de olhar os povos indígenas passou por profundas mudanças, graças ao interesse de alguns autores em investigar, revisar, problematizar e elaborar uma nova história sobre a atuação histórica desses sujeitos. Se antes eram vistos como figurantes, agora são compreendidos como atores e agentes históricos. Todavia, cabe questionar se este conhecimento acadêmico chega ao

ensino escolar, seja nos materiais utilizados ou através dos professores. De fato, “o ensino seria melhor na medida em que mais semelhante, coerente e atualizado fosse em relação à produção científica contemporânea” (MONTEIRO, 2003, p. 10).

Por muito tempo a história indígena não recebeu um grande destaque na sala de aula, porém nos últimos anos, graças à luta por mais espaços em todos os âmbitos da sociedade de vários grupos sociais e pela necessidade de estudar a contribuição de vários povos para nossa história, houve a precisão de se buscar formas para discutir e valorizar a história cultura dos mesmos. E um dos espaços elencados para ter esse maior conhecimento são as escolas.

Com isso os currículos escolares tiveram algumas mudanças através, sobretudo, da Lei 11.645 de março de 2008, que tornou obrigatório a inclusão da história e cultura indígena. A normatização reflete um pouco da realidade do ensino sobre os indígenas, em todos os níveis da educação, marcado pela ignorância quando se trata do assunto que resultam em distorções a respeito dos indígenas. Portanto, “a lei supera essa lacuna na formação escolar contribuindo para o reconhecimento e inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas, para se repensar em um novo desenho do Brasil em sua sociodiversidades” (SILVA, 2012, p. 5-6).

A instauração dessa lei objetiva uma mudança no que tange à compreensão da construção do Brasil, uma vez que “visa mostrar que os grupos étnicos – indígena e negro – assim como os europeus exerceram influência na história brasileira, sobretudo nas áreas social, política e econômica, o que constata a necessidade de serem estudadas na educação básica” (GOULARTE, 2013, p. 39). Logo, pretende-se conscientizar os alunos desde a educação básica a contribuição desses povos para nossa história.

É perceptível que a lei 11.645/2008 deixa algumas lacunas, pois não esclarecem quais temáticas e conceitos serão abordados sobre os nativos e não expõe como esses docentes trabalharão, se o estado ou município oferecerão materiais de apoio, formações continuadas para melhorar a capacitação dos profissionais. E nem menciona algum órgão que fiscalizará se a lei estará sendo cumprida. A inclusão desses conteúdos nos currículos escolares deve ocorrer de várias formas:

Com a contribuição de especialistas, a participação dos próprios sujeitos sociais na formação de futuros/as docentes, na formação continuada daqueles que discutem a temática indígena em sala de aula, na escola e que atuam na produção de subsídios didáticos em todos os níveis. Sejam nas universidades, nas secretarias estaduais e municipais. Só a partir disso é que deixaremos de tratar as diferenças

socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas. Reconhecendo em definitivo os índios como povos indígenas, em seus direitos de expressões próprias que podem contribuir decisivamente para a nossa sociedade, para todos nós (SILVA, 2012, p. 5-6).

Como consequência da criação da lei, estes conteúdos devem aparecer nos livros didáticos, visto que ainda é um dos instrumentos mais utilizados por professores e alunos nas escolas. O livro didático continua sendo material didático referencial dos professores, pois “pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade” (BITTENCOURT, 2002, p.71).

Em muitas escolas do Brasil o livro didático é o único meio que o professor e seus educandos possuem como acesso a um material de suporte diferenciado para realizarem suas pesquisas, pois em muitos lugares nem mesmo o livro didático é uma realidade (INSAURRIAGA; JARDIM, 2015, p. 113). Com isso, é essencial que estes materiais estejam atualizados quanto à história acadêmica, não trazendo uma história com estereótipos ou visões simplificadas. “O diálogo entre a academia e produção de materiais didáticos precisa ser bem mais estreitados, sob pena de reproduzirmos uma espécie de divórcio que se delinea entre dois setores de uma mesma matriz do conhecimento: a história “científica” e a história dos manuais escolares” (FERREIRA; FRANCO, 2008, p. 82).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos oficiais que norteiam o sistema educacional do país. “É a partir deles são preparados os planejamentos das escolas e os critérios de avaliação dos livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro (PNLD)” (GOULARTE, 2013, p. 35). A partir do PNLD os manuais didáticos passam por uma avaliação e são aprovados somente se obedecerem todos os critérios do programa.

Portanto, é importante observar o livro não só como um instrumento de suporte pedagógico, mas como um objeto complexo que se relaciona com o contexto em que foi produzido e suas exigências, com o mercado, com as políticas educacionais e como veículo portador de um sistema de valores. Além disso, também envolve diversos sujeitos no seu processo tanto de fabricação, como de consumo (BITTENCOURT, 2002).

Isso significa que a produção do livro didático traz a tona uma diversidade dos sujeitos que dela participam: autores, editores de texto, editores de arte, redatores, preparadores de texto e revisores, leitores críticos, consultores, pessoal de publicidade e marketing, divulgadores e etc. (MUNAKATA, 2012, p. 187). Portanto, não devem ser estudados sem ligação com as normas exigidas na produção dos livros didáticos de cada período, pois a partir delas as editoras passam a se adequar as exigências e assim ter qualidade nas abordagens e exposição dos conteúdos e boa aceitação no mercado editorial.

Um exemplo disso é a própria promulgação da lei 11.645/2008, por conta dela todos os livros deveriam possuir conteúdos referentes à “Cultura e História Afro-brasileira e indígena”. Bem mais que conter esses assuntos, as abordagens devem levar o estudante a reconhecer a importância e atualidade da história e cultura desses povos.

Mais do que procurar vítimas ou culpados, mocinhos ou bandidos, estamos à procura dos discursos textuais que marquem uma ruptura com essa visão dicotômica e contribuam para que o educando compreenda que tais relações foram construídas por sujeitos históricos e foram, portanto, frutos de negociações, de resistências e também de conformações; que esses encontros não aconteceram apenas em um momento específico e reapareceram em outros (por exemplo, durante a montagem da colonização e, depois, nas lutas pela demarcação de terras), e sim que estão presentes no fluxo contínuo da própria história. Queremos interrogar o livro didático também sobre a capacidade de enunciar para os estudantes as permanências e as discontinuidades das tensões sociais no Brasil” (SILVA, 2012, p.59).

Então, o que se busca nos livros didáticos são textos que mostrem novas visões sobre os indígenas, que superem a visão dicotômica entre “bom” e “mal”, que mostre toda a dinâmica das relações entre esses povos e que sua participação na história não se restrinja somente ao período da colonização. Nesse sentido, para investigar como esse assunto, a história e cultura dos povos indígenas, é passado nas escolas, será feita uma análise de três livros didáticos de história destinados ao 2º ano do ensino médio, cuja seleção baseou-se na escolha e utilização dos materiais pelas escolas estaduais de São Luís, são eles: *Novo Olhar História* da editora FTD (2010), *Conexões com a História* da editora Moderna (2013) e *Ser Protagonista* da editora SM (2010).

O primeiro livro *Novo Olhar História* trata das populações indígenas no capítulo “Conquista e colonização portuguesa na América”, os nativos são citados somente em uma página durante a explicação sobre a exploração do pau-brasil através do escambo com os portugueses; nas relações entre europeus e indígenas; formas de resistência; e

catequização. “No primeiro tópico, que se fala do escambo, seria importante destacar que toda produção dependeria de uma relação amistosa com os indígenas, não apenas para assegurar a troca, mas, sobretudo para o abate das árvores e seu aparelhamento” (OLIVEIRA, 2014, p. 178).

Nas relações entre europeus e povos indígenas, os autores defendem de maneira simples que as relações entre os dois grupos se alteraram a partir da exploração do açúcar, devido a grande demanda por mão de obra, invasão de terras e consequente desestruturação de suas instituições sociais. É como se antes disso não tenha existido nenhum tipo de conflito entre as duas partes.

As formas de resistência indígena só será abordada em um box na mesma página, sendo mecanismos de resistir à opressão e à violência, promovendo ataques aos engenhos e vilas, travando grandes guerras contra os europeus e outros devido a inferioridade tecnológica, optavam pelas migrações para o interior como forma de resistência⁶. Apesar do pouco espaço, falar das formas de resistência dos indígenas em um livro didático já se torna um ponto bem positivo no material citado, assim os alunos podem entender que os nativos também elencaram movimentos de resistência, não aceitando pacificamente o domínio europeu.

Outro assunto, a *Catequização dos indígenas*, os autores mostram o interesse dos jesuítas de catequizar os nativos, adaptando-os aos hábitos e costumes europeus. É falado também dos aldeamentos que eram chamados de missões, porém não é exposto o conceito das missões, como funcionavam e sobre a vida dos indígenas nesses aldeamentos. O livro mostra que a atuação dos missionários contribuiu para desestruturação das sociedades, tirando a sua autonomia.

Seria válido, neste ponto serem elencadas as novas visões que a historiografia tem sobre o processo de catequização dos nativos. Segundo essas interpretações, o processo de evangelização dos indígenas não é visto como uma simples imposição – positiva ou negativa – do colonizador sobre uma massa amorfa e indefesa de indivíduos inconscientes da catástrofe que se lhes abatia.

Fugindo-se do binarismo vencedor x vencido (criticado com veemência), vê-se na evangelização, mais do que uma imposição, um

⁶ As fugas podem ser compreendidas como uma “estratégia coletiva” de defesa contra a opressão e exploração exacerbada exercida pelos portugueses. De fato, “fuga e violência estavam comumente associadas”. Isso é comprovado pelos escritos dos missionários que, frequentemente, queixavam-se dos moradores serem os principais responsáveis pelas “fugas em massa para os sertões” e de que os índios fugidos formavam aldeias no sertão, denominadas de “mocambo indígena” (CHAMBOULEYRON, 2009).

complexo processo de traduções mútuas, no qual os missionários europeus liam as práticas e discursos indígenas com chaves de interpretação retiradas dos textos bíblicos e do paganismo clássico, enquanto os próprios índios percebiam os missionários como seres semelhantes aos seus pajés e caraíbas, com extraordinários poderes de cura e de comunicação com a alteridade (POMPA, 2004, p. 210-211).

O livro *Conexões com a História* da editora Moderna, apesar de ser o mais recente dos três, é o que menos aborda a participação dos indígenas na história do Brasil. São destinados somente pequenos espaços quando se trata do “Império colonial português”, vale ressaltar que são espaços separados e sem nenhuma ligação com o corpo do texto, há um texto extra e dois boxes.

O texto extra é um trecho do livro *Viagem à terra do Brasil* de Jean de Léry, abordando da retirada do pau-brasil pelos índios, chamados de “selvagens” e trocam seu trabalho por roupas, chapéus, facas, entre outras coisas. Não há nenhuma discussão sobre essa citação. Há somente uma imagem do mapa do Brasil de 1556 de autoria dos cartógrafos italianos Giovanni Ramusio e Giacomo Gastaldi, mostrando os nativos retirando o pau-brasil no litoral da colônia portuguesa.

Após duas páginas, quando se trata das invasões francesas na capitania do Rio de Janeiro e Maranhão, existem dois boxes *Os costumes dos Tupinambás* e *A grafia dos nomes dos povos indígenas*. É perceptível nesses dois boxes o desejo maior de apresentar curiosidades sobre os povos indígenas, do que falar de maneira mais aprofundada sobre a sua história e contribuições.

Dos três manuais didáticos, o que mais se destaca é o *Ser Protagonista* da Editora SM, nele é destinado um capítulo somente para falar dos povos indígenas do Brasil. Nesse capítulo é apresentada a grande diversidade de povos indígenas e as várias famílias linguísticas existentes no século XVI. Além disso, é abordado a família dos Tupis-Guarani e os vários aspectos da cultura indígena, como a espiritualidade, arte, adornos usados, utensílios do cotidiano, pintura corporal, entre outros.

No final do capítulo há ainda uma seção especial *Ontem e hoje*, no qual trata da *Questão das terras indígenas no Brasil*. A importância dessa discussão é que os alunos podem observar como a questão indígena está presente nos dias atuais, relacionando sua história na colonização com alguns problemas vividos pelos indígenas hoje, como o acesso a terra. No final da página há duas questões a serem discutidas pelos colegas em sala.

Na página seguinte há um *Dossiê*, que trata de forma aprofundada sobre um dos assuntos do capítulo, no caso *O mito da passividade guarani*. Nessa parte é interessante, pois o autor faz uma discussão entre a visão sobre os Tupi da historiografia clássica e da historiografia recente, no qual é apresentado a visão de um dos maiores autores da História indígena, John Monteiro.

Diante dessas várias problemáticas, durante a pesquisa surgiu a necessidade de produzir um material para ser utilizados pelos discentes em sala de aula. O objetivo é apontar novos conhecimentos sobre os povos indígenas durante a colonização do Maranhão, apresentando as várias temáticas que os envolvem. Portanto, apresento possibilidades de uso das fontes coloniais como material didático para o ensino sobre a participação do indígena na colonização do Maranhão. Referem-se especialmente os documentos do Arquivo Histórico Ultramarino⁷ e Câmara de São Luís no século XVII⁸. A proposta é elaborar fichas temáticas com trechos desses manuscritos referentes às sociedades indígenas e levar os alunos a interpretá-los.

É de extrema importância estudos que tratem dos povos indígenas no Maranhão destinados à educação básica devido a participação decisiva desempenhada por esses sujeitos desde o período da colonização. Assim, visando colaborar para a melhoria do ensino da história local sobre as populações nativas, as fichas temáticas terão algumas orientações pedagógicas para o tema ser trabalhado em sala de aula e fazer com que os alunos entendam as condições de produção destes documentos, o contexto em que foram criados e o papel dos indígenas na dinâmica conquistadora.

As narrativas coloniais como materiais didáticos nas aulas de História, com o objetivo de problematizar as representações construídas sobre os indígenas na documentação e discutir as suas condições de produção no cenário da conquista e colonização europeia da América (OLIVEIRA, 2015, p. 66). Portanto, a atividade teria como objetivo situar a fonte histórica no tempo e espaço de produção, observar

⁷ Os manuscritos do Arquivo Histórico Ultramarino correspondem a cartas régias, autos, requerimentos, ofícios, memoriais, consultas, cartas de provisão, decretos, advertências, alvarás, certidões e pareceres, enviados ou recebidos entre o Conselho Ultramarino e a capitania do Maranhão. O Conselho, instalado em 1643, figurava o órgão centralizador nas relações entre Portugal e as colônias. Caberia discutir, aconselhar – e muitas vezes, na prática a deliberar – sobre tudo o que diz respeito à política e à administração do Brasil (HOLANDA, 1993, p. 14).

⁸ Compostos de atas municipais e cartas feitas em reuniões dos oficiais na Câmara, esses manuscritos mostram os trâmites burocráticos da instituição, como eleições, posses em cargos, fiscalizações das atividades mercantis, abastecimento da cidade, mas também revela a variedade das atividades políticas na vida colonial, nos tratamentos de assuntos econômicos, religiosos e simbólicos.

representações destes povos nos documentos, além de fazer com que os alunos reflitam sobre a participação dos nativos na colonização do Maranhão.

Quando se trata da História indígena local, as dificuldades na abordagem do tema são bem visíveis, uma vez que muitos ainda possuem uma visão ultrapassada acerca da participação indígena na formação social, econômica e territorial do Maranhão. Essa realidade se agrava ainda mais pela carência de materiais destinados ao ensino básico que abordem a história dos nativos do Maranhão. Tem-se acesso a uma visão geral da presença indígena na história do Brasil, mas acerca do papel dos indígenas na história do Maranhão ainda há muito a ser produzido. Portanto, o trabalho com as fichas temáticas caminha no sentido de melhorar a abordagem sobre o tema, além de contribuir para implementação da lei 11.645/2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que dos três livros o que mais contempla a história indígena é o terceiro livro da editora SM, tanto do ponto de vista dos textos, imagens e atividades que são apresentadas e também pelo maior espaço que é dado, pois os mesmos ainda aparecem quando se trata da colonização da América portuguesa, apresentando as suas relações com os colonizadores, principalmente as formas de resistência e as dificuldades encontradas na catequização.

Em geral, a história dos povos indígenas aparece somente nos livros do segundo ano do ensino médio, que abordam a história do Brasil desde a colonização até o período imperial. E frequentemente os nativos aparecem de forma breve somente no período colonial, após isso, não encontramos mais nada referente aos índios em outros momentos da nossa História, como no Império, República e Brasil contemporâneo.

Logo, “é necessário que professores e alunos busquem renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História” (SCHMIDT, 2005, p. 299). Assim teremos uma história que elenque diferentes sujeitos e temáticas que até então eram esquecidas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 163- 171, out./ dez. 2011: Editora UFPR.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios Aldeados no Rio de Janeiro Colonial: novos súditos cristãos do império português**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. Disponível em:
<<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=381&sid=51>>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a História**. São Paulo: Moderna, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 3 de maio de 10 de março de 2008.

CAPELLARI, Marcos Alexandre; NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes (orgs). **Ser Protagonista**. São Paulo: editora SM, 2010.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Fugas, ‘curso’ e bexigas. Escassez de mão-de-obra indígena na Amazônia seiscentista. **XXIX Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social**. Porto, 2009 –
http://web.letras.up.pt/aphes29/data/4th/RafaelChambouleyron_Texto.pdf

DIAS, Adrian Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINE, Marco Cesar. **Novo Olhar História**. São Paulo: FTD, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, p. 79-93, jan-junho de 2008.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v.13, nº 02, p. 33- 54, jul./dez. 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **A Época Colonial, Administração, Economia e Sociedade**, 7ª ed. (t. I, vol. 2 da coleção História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.

INSAURRIAGA, Mariana Mirapalheta; JARDIM, Rejane Barreto. Entre textos e imagens: ensino de história uma abordagem generificada dos livros didáticos dos anos

noventa e dois mil, do acervo do LEH/UFPEL. **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 112-130, Jul. 2015.

MONTEIRO, Ana Maria F. C.. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v.9, p. 37-62, out. 2003.

MONTEIRO, John Manuel Monteiro. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

_____. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese (Concurso de livre docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MUNAKATA, Kasumi. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. **Ver. Bras. Hist. Educ. Campinas**, SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, set/dez. 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima. **O Brasil Colonial 1443-1580**, vol. 1, 1º Ed., Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Suzane Rodrigues de. Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliana Regalado, orgs. **Representações culturais da América indígena** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 59-80. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. 2010.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). **Povos indígenas no Brasil.: 1991-1995**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

_____. (Ed.). **Povos indígenas no Brasil.: 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

SILVA, Edson. Povos indígenas: história, cultura e o ensino a partir da Lei 11.645. **Revista Historien UPE/Petrolina**, v. 7, 2012.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 151-168, 2012.

WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou a Escrita da História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILHUETAS DA HISTÓRIA: MODA E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS EM SÃO LUÍS (1930 -1950)

*Jéssica Mayara Santos Sampaio*¹

A moda vem trazendo mudanças desde séculos passados, mas é com a chegada do século XX que fica mais visível a mudança estrutural da cidade e do comportamento de homens e mulheres. Com a mudança do vestuário, ela se tornou parte integrante de uma composição social, visto que é possível compreender como se relacionar com os diversos âmbitos da vida em sociedade, desde a cultura, mudanças sociais, até os padrões de beleza e comportamento.

Estudar distinção social através de modos e aparência permite compreender a influência das transformações na vida urbana, que construiu novas relações e meios de distinções, proporcionando estreitamento com a valorização do cotidiano, costumes e o diálogo entre as os papéis sociais de homens e mulheres, através da modelação da identidade. Por isso, a importância da memória presente no processo histórico na cidade de São Luís, bem como os discursos e práticas, que permitem o entendimento das relações política, social e econômica, que ajudavam a expressar diferentes distinções e hierarquizações presentes na sociedade.

Inicialmente, o período estudado seria de 1920 a 1950. No entanto, o levantamento documental nos levou a fazer um recorte. Se na década de 1920 existia a efervescência das novidades de espaços e vestimentas, a partir de 1930 as novidades já não são tão recorrentes nos jornais, devido ao período do Estado Novo, em que o discurso presente vai além das mudanças, chega à conservação e manutenção da família, da nação; momento em que as mulheres conquistam o direito ao voto; há uma ampliação dos novos horizontes para trabalho e também do desenvolvimento das universidades, por isso a nova definição do recorte temporal.

Os temas moda e transformações sociais, também permeiam aspectos que fazem parte da historiografia, como cultura, identidade, memória, representações; o que

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN/UEMA).

nos leva a dar destaque à importância do tema e à quantidade de informações que fogem à problematização, devido às reduzidas pesquisas feitas em São Luís.

A partir desse ponto de vista, pode-se relacionar a memória e a identidade como fatores essenciais para entender as singularidades das relações sociais e as expressões de individualidade e aparência, associados à organização da sociedade. Segundo o autor Gilberto Freyre (2009,p.37), “a mulher moderna tanto quanto o homem moderno, tinha que conviver com formas modernizadas de relações do viver doméstico ou privado com o público, da casa com a rua, da família com a sociedade”, a moda para a sociedade era a do bem estar, uma forma de construir novos hábitos de beleza através de novos padrões no processo de urbanização.

A moda tem seu papel na disputa do espaço social, pois “está relacionada com o mostrar-se através da utilização de elementos que facilitam a diferenciação das camadas sociais, como um meio de visibilidade e manutenção da posição social” (SCHPUN, 1999, p.126). Por isso, existe a possibilidade de observar os traços entre o indivíduo e a sociedade, principalmente no que diz respeito às alterações de comportamento, espaços de sociabilidade, mudança do cenário urbano e preocupação com o corpo e a beleza.

Nesse sentido, pretende-se analisar as transformações sociais no contexto urbano da cidade de São Luís, por meio da análise da moda e das representações de gênero no período de 1930 a 1950. Abordagem que se torna pertinente, na medida em que busca elucidar como as roupas (vestuário) transmitem informações sobre a sociedade, maneiras de ser e agir, portanto remete o estudo da moda como significativo às análises das relações sociais e de gênero.

A Historia Social da moda e dos costumes refere-se às transformações culturais, econômicas, ,etc, e o modo como esses aspectos se articulam com as mudanças e as condições de padrões estético, de comportamento e morais. Como exemplo, podemos citar um trecho de uma coluna encontrada no jornal “Diário de São Luís”, que circulava em São Luís no período de 1921 (grafia original), em que é possível observar como a moda está atrelada às mudanças significativas dentro da sociedade:

“Pouco a pouco a mulher vae ocupando logar em destaque na vida social. Não queremos referir-nos a esse destaque do luxo e da opulência, do perfume e da graça. **A distinção agora é outra. E’ a do espírito, acção e da energia.** (...) A mulher educa-se e prepara-se. Isto quer dizer – a mulher emancipa-se. E uma vez emancipada, vencerá. Com a delicadeza de seus sentimentos, com a sua virtude seductoramente bela, conservando, se souber, seu prestígio dentro do lar, **será uma força extraordinária nas sociedades civilizadas.**” (Diário de São Luís, 22-02-1921, grifos nossos).

Desse modo, há uma preocupação voltada para a análise dos discursos presentes na documentação: jornais, revistas e obra literária, devido à existência de um discurso normatizador, que tinha a função de afirmar na aparência e nos papéis sociais, as definições de gênero dessa sociedade, que também marcavam as distinções e hierarquizações de classe. Para além desse ponto, Lipovetsky (2009, p.43) afirma que “a moda desenvolve a reivindicação da individualidade”, e se tornou um meio de expressão e visibilidade.

As vestimentas e adornos traduziam a influência da economia no comportamento moral, social e na elegância. Tornou-se importante considerar a aparência um referencial de mudança social, visto que, a roupa foi modelada por um discurso indicado “por um sentimento de vir a ser, configurado pelas expectativas e desejos da sociedade” (BONADIO; MATTOS, 2011, p. 18)

Os jornais anunciavam as mudanças de hábitos e vestimentas, falavam sobre higiene e moralidade, sendo importante fonte de estudos para perceber as alterações do cotidiano, por meio de elementos que associavam a educação do corpo, moda, classes sociais. Sobre documentos e pesquisa, Marc Bloch (2001, p.27) afirma que “o essencial é enxergar que os documentos e os testemunhos só falam quando sabemos interrogá-los (...) toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a investigação já tenha uma direção”.

Um dos aspectos que perpassam o estudo sobre moda é a construção da identidade através das relações, representações no cotidiano e dos comportamentos sociais. Nesse sentido, as condições que influenciam o comportamento são inúmeras, pois a manutenção de riqueza e prestígio representavam o consumo e a condição social, formando uma estratégia para a distinção.

A moda e a identidade são instrumentos de rivalidade entre classes. As mais favorecidas estão em busca de mudanças e novidades, para criar possibilidade de identificação visual com seu status social e revigorar as relações para garantir o sentimento de pertencimento; economicamente, estão em busca da mudança e novidade, com a finalidade de esbanjar, identificar a posição social. O sentimento de pertencimento está relacionado com a aparência, o ter e o ser, o investimento para aparecer nas ruas ou em reuniões é exorbitante, pois além de manter, revigora as relações políticas, econômicas e sociais.

Ainda assim, vale lembrar que a moda gera símbolos que levam às diferenciações sociais. De acordo com Halbwachs (1990, p.48), “cada sociedade recorta seu espaço a seu modo, para construir um quadro fixo onde encerra e localiza suas lembranças.” Nesse recorte, a memória pode sofrer manipulação seja através de um documento escrito, oral, imagético, pois é importante lembrar que no espaço se delineiam relações de pequenos grupos dominantes, que manifestam suas histórias e suas tradições, embora essa inserção seja desconfortável para a maioria dos indivíduos que não participaram desse processo.

Os hábitos se transformam de acordo com as condições do espaço. Por isso, resistem às forças que levam para a transformação, sob a justificativa de não desconstruir uma relação que já foi estabelecida, visto que, qualquer mudança reflete na sociedade e no comportamento.

A abordagem de temas como beleza, aparência, saúde e família, é recorrente em grande parte dos jornais. Embora as identidades sejam adquiridas e construídas, vale ressaltar que existem formas de produzir novos significados e interpretações para vestígios e até conceitos utilizados no processo histórico.

Desta forma, torna-se fundamental fazer o levantamento da produção historiográfica local, que considera as especificidades do espaço que se voltam para análise e experiências de determinado período; porém deve-se direcionar a ligação com as comparações entre outras regiões.

De acordo com Elias (2011, p.26), os conceitos “foram usados repetidamente até se tornarem instrumentos eficientes (...) tornaram-se palavras da moda, conceitos de emprego comum no linguajar diário (...) o indivíduo usa-as porque lhe parece uma coisa

natural”. Até alcançar a cristalização do significado e da palavra, que depois adquirem um novo valor, um novo significado através da reconstrução da memória, que é constante e ocorre de acordo com o tempo, espaço e interesses.

Sobre objetos e configurações materiais, pode-se dizer que qualquer predileção à moda, vai além de uma instrução familiar ou de indicação em loja de venda de artigos. É necessário observar, que qualquer transformação social, seja na aparência, no comportamento ou na própria estrutura da cidade, nem sempre agrada a todos os indivíduos, por isso buscam resistir ou buscar novos meios de sobreviver às condições impostas pela sociedade.

As vestimentas, ornamentos, comportamentos tem valor no jogo das aparências. O campo da moda é cercado por objetos de significação e valor. Logo, a satisfação em utilizar esses é necessária para o âmbito pessoal, pelo uso de um objeto que marca o indivíduo com condições econômicas, status, identidade e também pelo lado do grupo social em que está inserido, que aumenta o valor e o motivo do consumo de determinados itens para que sua presença seja notada em espaço público e se diferencie dos demais.

Além disso, pode-se voltar o olhar também para a importância das memórias e identidades dos menos privilegiados. Já que as representações levam à uma constituição de manutenção de classes, de modo que a história oficial mostra uma face dos acontecimentos, apresentando apenas a visão de grupo, que se vale dos vestígios a seu favor.

O escritor maranhense João Affonso, fala da nova característica da moda no século XX, sua velocidade de transformação e renovação:

“A moda, se moda pode chamar-se à lenta marcha evolutiva do feitio da roupa, do formato do chapéu, do talhe da barba e do cabelo, da forma do sapato, mais concomitantemente ao sabor das modificações que o tempo imprime nas opiniões e nos costumes, do que pela influência inventiva das costureiras, dos alfaiates, dos chapeleiros e dos cabeleireiros [...] a moda tinha longa vida antes que sofresse qualquer mudança radical” (NASCIMENTO, 2014, p.41,42).

A importância desse estudo está na investigação acerca da moda e das representações com a intenção de refletir sobre a importância e valorização do conhecimento da história da cidade de São Luís, mostrando que é possível estudar história através da forma como os indivíduos se vestem e se comportam em sociedade.

A moda estabelece vínculos com o espaço e os objetos. Aproveitando o cenário do Patrimônio Histórico (material) de São Luís, fica mais próximo de comparar a realidade das ruas e construções, com o que era apresentado nos jornais e revistas, do período em estudo, já que os discursos e representações também funcionam como uma construção de manutenção dos privilégios para grupos sociais. Por isso a importância em analisar o contexto local, a cultura e os aspectos econômicos que envolviam a cidade.

Além disso, como objetivo da pesquisa, tem-se a elaboração de um material paradidático, direcionado para o ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, que apresente uma análise do contexto local pela questão da moda. Para o enriquecimento de informações, pretende-se fazer uma repaginação do material obtido com a pesquisa, para a produção de uma linguagem que seja acessível ao entendimento dos alunos da rede de ensino da região, que sirva de apoio ao professor na sala de aula para incentivar o debate e o interesse pela história de São Luís.

Com a leitura de imagens, detalhes do cenário urbano e trechos presentes nos documentos, possibilitar ao aluno visualizar como os elementos da indumentária e comportamento representavam a luta entre público e privado, análise de discursos e representações, deixando em evidência as informações locais, identificar tradições, vida cotidiana e transformações que causaram impacto na sociedade.

A escrita de um texto didático requer cuidados, por se tratar de uma produção de adultos, destinada a um público de outra faixa etária e outra geração. A terminologia empregada não pode ser complexa, mas requer precisão nas informações e nos conceitos. Da mesma forma, as explicações não podem ser extensas, devendo ser simples sem simplificar. (BITTENCOURT, 2004, p.314).

Portanto, vale ressaltar a importância da contribuição documental para o ensino de história dentro da sala de aula, destacando jornais e revista como ferramenta para explicar tanto o âmbito local quanto o nacional, a imprensa como espaço de disputas,

mas também fazer conexões entre datas e mostrar sempre a importância do tema para o aluno, para responder a uma antiga e recorrente pergunta presente na realidade escolar: “pra que estudar esse assunto?”.

Logo, por se tratar de uma investigação historiográfica local, o contexto nacional também é responsável pela discussão, diante da importância que consta a ligação e comparação de determinados acontecimentos e questões. Os discursos e práticas sociais indicam que a moda permite o entendimento das relações em diversos âmbitos da sociedade, seja político, social, econômico, além de se tornar um elo entre o consumo, cotidiano, aparência e sociedade

O material paradidático serve para fazer essa conexão entre as temporalidades, assim como levantar discussões que tenham relação com as situações do dia a dia do aluno, envolvendo a realidade da escola, do campo afetivo/familiar e do campo econômico, de modo que tenham ferramentas para compreender o exercício do poder e uma possível hierarquização, as estratégias de superioridade e distinção social; e por vezes, mostrando as comparações entre “o antes e o depois”, mudanças e permanências, visto que o ensino de história pode proporcionar ao aluno a problematização de conceitos, a contextualização de problemas e as condições para buscar possíveis soluções.

História, memória e identidades estão interligados. A memória coletiva mostra que não existe relação entre o que foi vivido e o fixado, mas sim a construção estabelecida por grupos dominantes. Logo, é um processo de seleção, onde as molduras são colocadas para determinar o enquadramento, e a reconstrução do passado é feita de acordo com a referência desejada, pois os acontecimentos tem significados singulares. Desse modo Pollack (1992, p.4) afirma que, “a memória é seletiva, faz fronteira entre o dizível e o não dizível”.

Através da história é possível refletir, analisar e pensar sobre diversos aspectos da sociedade e do cotidiano, por isso se torna significativa para o ensino, pois não se associa apenas à fixação e assimilação de data e feitos, e sim à compreensão dos processos e acontecimentos, tornando os indivíduos mais críticos e reflexivos, a partir da noção que não existe a verdade e sim o encadeamento dos fatos e a visão de acordo com o lugar do individuo na sociedade.

Levando em consideração o cotidiano escolar e a disciplina, o aluno é ensinado a ler as relações sociais, culturais, econômicas, já que a disciplina influencia na formação do cidadão, à medida que o torna crítico e reflexivo. Por isso, Magalhães (2009, p.45) afirma que “o ensino de história gera a percepção de processos de pertencimento de gênero, classe e grupo social”, pois é uma forma de incentivar o aluno a ser consciente sobre sua função social, e o seu olhar sobre a disciplina deve ser como um verdadeiro explorador do tempo.

A aproximação com a história permite o estreitamento com a educação e a cultura, por exemplo. O estudo sobre moda é uma das variedades do campo da História, marcado por mudanças de hábitos, progresso e padrões sociais e estéticos. Portanto, é através do estudo do passado que se pode perceber a importância da interpretação dos fatos e a construção de reflexões sobre temas variados. Inclui-se ainda, a relevância das características regionais para contribuir para o desenvolvimento do indivíduo através da maior exploração da estrutura do tempo histórico.

O incentivo à valorização da história da cidade de São Luís, que mantém preservado o cenário, através de ruas, igrejas, monumentos e casarões, e impulsiona a imaginação do leitor para reconstruir os personagens e a sociedade, de modo social e urbano, entre as décadas de 1930 a 1950. Por isso, o trabalho do professor em sala de aula requer cuidados, é importante organizar os conteúdos e utilizar ferramentas que dinamizem a transmissão de informações sobre determinado assunto, de modo que exista interação e interesse dos alunos.

Logo, colabora para que o professor relacione “o que se aprende de História na escola (...) com as fases da vida do sujeito (criança, juventude e adulto), das diferentes regiões e situações, de seu papel na vida diária, na política e em outras esferas da vida” (CERRI, 2007, p.62), dando condições para o aluno construir sua identidade, sua interpretação do passado e um novo olhar sobre a história da cidade.

Problematizar e (re)construir o passado e o presente é a função do historiador, por isso a importância em investigar dos vestígios de homes e mulheres no tempo em que estão inseridos, para dispor da capacidade de projetar os acontecimentos. Logo, de acordo com Hartog (2013, p.163), a História é “ao mesmo tempo, inquérito, investigação judicial que, na sequência de procedimentos bem definidos (...)

desempenha o principal papel, deve levar a ‘ver’ claramente”, o que explica a ligação da relação entre o historiador e seu objeto de pesquisa, que se tornou ainda mais árdua com a interdisciplinaridade e a expansão das fontes, que aumentou também, as possibilidades de reconstruir a história em diversos caminhos e consta como um desafio ao historiador, por ser “intimidado” a trabalhar com os mais diversos vestígios históricos e interpretá-los; e quando professor, mapear as possibilidades de trabalhar estes em sala de aula, levando à descobertas, aprendizagem, desenvolvimento individual e ao trabalho coletivo.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Procedimentos metodológicos e práticas interdisciplinares. In.: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Ed. Cortez, São Paulo, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CALANCA, Daniela. **História Social da Moda**. 2 ed. São Paulo: Editora Senac, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. Ed UEPG, 2007

DEL PRIORE, Mary. **Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, volume1: uma história dos costumes**. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FOGG, Marnie. **Tudo sobre moda**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013

FREYRE, Gilberto. **Modos de homem e modas de mulher**. 2 ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

GODART, Frédéric. **Sociologia da moda**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva e memória histórica**. In.: A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva e o espaço**. In.: A Memória Coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.;

HARTOG, François. **Evidência da História: o que os historiadores vêem**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

LE GOFF, Jacques. Memória. In.: LE GOFF, Jacques, **História e Memória**. Campinas/São Paulo: Ed. Unicamp, 1994.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2001.

MAGALHAES, Marcelo de Souza. História e cidadania: porque ensinar história hoje? In.:**Ensino de História**: conceitos, temáticas e cidadania. Org: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. Rio de Janeiro : FAPERJ, 2009.

MATTOS, Maria de Fátima da S. Costa G de. Moda, imagem e representação. In. : BONADIO; MATTOS (Org.). **História e Cultura de Moda**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011.

NASCIMENTO, João Affonso do. **Três séculos de modas**: 1616-1916. 3.ed. São Luís: Instituto Geia, 2014.

POLLACK, M. **Memória e identidade social**. In. Estudos históricos. Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992.

SCHPUN, Mônica Raisa. **Beleza em jogo**: cultura física e comportamento em São Paulo nos anos 20. São Paulo: Boitempo, 1999.

SVENDSEN, Lars. **Moda**: uma filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

O ABRAÇO DA SERPENTE: O CINEMA COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.

*Renata Carvalho Silva*¹

Estuda-se, comumente, a história das populações nativas sempre após 1492, como se antes estes povos nativos não possuíssem história ou qualquer tipo de produção cultural ou material de maior importância e destaque. Um ponto ainda mais grave é que a representação que encontramos das comunidades indígenas nos livros didáticos e nas escolas é de povos que estão estáticos, que não possuem uma cultura dinâmica, sendo representados por estereótipos e generalizações como cabelos lisos, moradores das florestas, de culturas exóticas os corpos nus e com pinturas corporais e abundantes adereços de penas, portadores de arco e flecha, como se a cultura indígena não tivesse sofrido nenhuma modificação no processo histórico e limitando inúmeras e diversificadas expressões sociais a uma única matriz de leitura referencial.

Foi com o objetivo de minimizar essas distorções que a Lei nº 10.693, de 9 de janeiro de 2003, que estabelecia as diretrizes de base da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", foi alterada, ou melhor complementada com a Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008, que insere igualmente nesta temática o ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas sendo estes trabalhados em especial e obrigatoriamente nas disciplinas de Artes, Literatura e História.

Esta lei abre espaço para a discussão a respeito da comunidade indígena, ponto importante na formação da história e cultura de nosso país, mas que durante um longo espaço de tempo esteve relegada, sendo sempre estudada pela ótica dos chamados vencedores da história, ou seja, entrando de maneira subalterna na escrita da história. Manuela Carneiro da Cunha, antropóloga que busca estudar o indígena por uma outra perspectiva afirma que “a História do Brasil, a canônica, começa invariavelmente pelo ‘descobrimento’. São os ‘descobridores’ que a inauguram e conferem aos gentios uma entrada – de serviço – no grande curso da História” (CUNHA, 2012, p. 08).

Outra representação preocupante que se faz do índio na história é como mera vítima do processo de colonização. Não se nega aqui a extrema violência a que esses

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas – Mestrado Profissional – UEMA. Bolsista da Fundação do Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA

povos foram submetidos no processo de colonização. Violências físicas, como combates diretos e desiguais, doenças, escravidão e etc; e violência simbólica, como mudança no regime de trabalho, estrutura social e religiosa. Essas modificações forçaram uma reconfiguração na cultura indígena, mas isto não implica que estes povos tenham desaparecido, ou não possuam uma reformulação. Janice Theodoro (1992) afirma perceber que as culturas indígenas são “viventes” e não “sobreviventes” no processo histórico (p. 64).

Dessa forma busca-se através do presente trabalho analisar o uso das ferramentas metodológicas audiovisuais, em especial as produções cinematográficas, documentárias ou ficcionais, a implementação do ensino da história e cultura indígena, circunscrita à determinação da Lei 11.645/2008, buscando dessa forma fomentar a abordagem da perspectiva intercultural e humanística de valorização da diversidade e da pluralidade cultural e étnica da qual é fruto nossa própria sociedade.

Edson Silva afirma que atualmente estamos inseridos num contexto em que diversos grupos sociais buscam afirmar identidades e conquistar e ocupar espaços sociopolíticos no Brasil. Diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas o que vem exigindo discussões, reformulações e a implementação de políticas públicas que respondam às demandas de direitos sociais específicos. Assim “A Lei 11.645/2008, que determinou a inclusão da história e culturas indígenas nos currículos escolares, possibilitará o respeito aos povos indígenas e o reconhecimento das sociodiversidades no Brasil” (SILVA, 2012, p.32).

Além de nos levar a repensar o papel das populações indígenas na história do Brasil, a Lei 11.645/2008 vem nos possibilitar repensar a constituição social e política do país. Segundo Silva (2012) a ideia de uma identidade e cultura nacional esconde inúmeras diferenças sejam de classes sociais, gênero, étnicas e etc. ao buscar uniformizá-las. Negando não só os processos históricos marcados pelas violências de grupos politicamente hegemônicos bem como ainda as violências sobre grupos a exemplo dos povos indígenas e os oriundos da África que foram submetidos a viverem em ambientes coloniais.

Portanto, uma efetiva aplicação das políticas educacionais de valorização das tradições indígenas e africanas para o conhecimento dos processos de construção do que se entende hoje como nação brasileira, em busca de se impedir a reprodução de preconceitos, parte justamente da atitude de não só se repensar um tradicional conceito

de que os grupos indígenas seriam apenas receptores passivos num processo de dominação física e simbólica, inseridos num contexto de conquista e colonização, como também tentar aproximar as abordagens já realizadas e que identificam o indígena enquanto sujeito/ator da sua própria permanência étnica, além de questionar outros conceitos como o de vitimização, subjugamento e aniquilamento dos mesmos, tão ainda em voga nas bibliografias sobre História do Brasil, que tendem a projetar seu possível desaparecimento por conta de uma total inserção na cultura não-indígena (SILVA, 2005, p. 03).

Com esse intuito, e pensando a própria contradição inerente a formulação das novas legislações que defendem o direito à liberdade e à pluralidade étnico-cultural da população brasileira, que, apesar de apontarem para uma esperança no que concerne às políticas de erradicação dos preconceitos raciais, étnicos e culturais, em especial aqui as leis 10.639/03 e a lei 11.645/08 que a complementa, é necessário se pensar estratégias de como promover uma educação que reconhece e valorize a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro e que busque a inclusão dos saberes e tradições dos grupos nativos como bases importantes para se pensar a constituição tanto de uma identidade nacional quanto das múltiplas identidades regionais.

A importância de ambas as legislações se inscreve no reconhecimento da escola como lugar de construção, não só do conhecimento, mas também da identidade, dos valores, dos afetos, ou seja, lugar onde o ser humano é moldado de acordo com sua sociedade. Historicamente o Brasil, sabidamente formado a partir de diferentes matrizes e heranças culturais, europeias, indígenas e africanas, ainda não contempla, de maneira equilibrada e eficaz, o conjunto de suas referências formativas no sistema educacional. A pedagogia e os livros didáticos apresentam, ainda hoje, uma visão eurocêntrica, perpetuando assim estereótipos e preconceitos (BORGES, 2015, p. 06).

1. O Cinema como recurso metodológico.

É nesse sentido que entendemos ser o uso do cinema e das diferentes produções audiovisuais que tem na figura do elemento nativo seu objeto principal ou mera figuração narrativa, fonte e ferramenta de grande valor de pesquisa uma vez que nos permite refletir como as representações acerca dessas populações refazem-se continuamente a medida que novas luzes e perspectivas são lançadas a partir dos debates em âmbito acadêmico e/ou político quer reforçando antigos estereótipos de

fixação de identidade quer avançando na leitura da dinâmica e ressignificação dos diversos contextos culturais em constante contato.

Se for verdade que vivemos em um período onde a fragmentação paradigmática promovida pela emergência de uma sociedade global cujas relações deterioram-se em nome da demanda por processos sociais e econômicos cada vez mais acelerados e onde o anseio por respostas imediatas é prerrogativa básica, também o é o fato de ser o campo da construção imagética e sua infinita possibilidade de variação, terreno dos mais férteis para as análises acerca das construções materiais e simbólicas dos diferentes grupos humanos. Inúmeros são os indivíduos que se lançam dia após dia na árdua tarefa de tentar compreender a potencialidade humana e de decodificar sua realidade através da linguagem visual, linguagem essa que chamaremos de iconografia, do grego “eikón” (imagem), e traduzir-se-á aqui como “imagem que se assemelha a um objeto, pintura, pensamento, imagens mentais, comparação, semelhança” (PAPE apud BRANDÃO, 2016, p. 181).

Igualmente tem-se que o cinema como um dos ramos de desenvolvimento da arte iconográfica, em grande medida, desenvolveu papel preponderante no conhecimento do desenvolvimento material e simbólico humano, sendo, no entanto, relacionado durante longo período, apenas às esferas de um desenvolvimento técnico ou, no mais das vezes, de sua capacidade subjetiva e/ou artística. A constatação da possibilidade de uma leitura temporal e sociológica implícita ao registro visual fílmico só passa a ter, de fato, validade no rastro da ampliação dos horizontes de pesquisa das Ciências Sociais, incluindo-se aqui também a disciplina História já em meados do século XX (FERRO, 1988; KORNIS, 1992; NAVARRETE, 2008).

O registro fílmico enquanto documento histórico - como qualquer outro documento produzido pelo homem e passível de auxiliar no desvelamento da realidade de determinada época a ele relacionada - pressupõe uma meticulosa interpretação dos contextos sociais dos seus produtores e dos códigos a ele inerentes. Quando se fala, ao trabalhar com documentos escritos, dos ditos e não-ditos inscritos nos textos, fala-se das escolhas de exposição e ocultamento realizadas por seus idealizadores/realizadores. Na mesma medida, o registro cinematográfico encerra escolhas realizadas por quem opera a câmera, quem constrói determinado roteiro, os responsáveis pelos cortes e edições que vão desde as formas de enquadramento até os aspectos ou modelos que se quer mostrar/ocultar. São os códigos, simbologias e propósitos inerentes às escolhas do

autor, que estão diretamente relacionados ao seu lugar no tecido social de seu tempo, os ingredientes de fato pertinentes à possibilidade da análise do filme enquanto documento histórico (CODATO, 2010)

A imagem considerada como fruto de trabalho humano pauta-se em códigos convencionados socialmente, possuindo, sem dúvida, um caráter conotativo que remete às formas de ser e agir do contexto no qual estão inseridas as imagens como mensagens. Entretanto, tal relação não é automática, pois entre o sujeito que olha e a imagem elaborada, ‘existe muito mais do que os olhos podem ver’. Portanto, para se chegar àquilo que não foi imediatamente revelado pelo olhar cinematográfico, há que se perceber as relações entre signo e imagem, aspectos da mensagem que a imagem em movimento elabora; e principalmente, inserir o cinema no panorama cultural no qual foi produzida, e entendê-la como uma escolha realizada de acordo com uma dada visão de mundo. Nesse sentido, tanto os registros visuais que se propõem documentais quanto aqueles que contrariamente valorizam aspectos da subjetividade e inventividade criativa daquele que o produz, trazem, em si, aspectos passíveis de uma análise sócio-cultural do período em que este foi produzido.

Ao se utilizar o filme como fonte e ferramenta para o ensino de História, ao contrário do que se possa pensar, não procuramos eu este se resume apenas a um mero manual de como o professor deve ou não utilizar um determinado filme, quer seja ele histórico ou não em sala de aula, uma vez que, como nos alerta Marc Ferro (1988), “os filmes de tipo histórico não são mais que uma representação do passado” que em grande medida falam mais sobre o presente que sobre esse mesmo passado. Nesse sentido é necessário que se leve em consideração a premissa de que este é apenas um dos inúmeros olhares que se possa lançar sobre o passado e o professor deve, então, nesse caso, conscientizar-se sobre as múltiplas significações implícitas a determinada produção cinematográfica quando da sua escolha para que assim possa lhe ser claro o emprego do passado em tal produção.

2. O Abraço da Serpente: Cinema e História Indígena, uma leitura decolonial.

Baseado nos diários de viagem reais de dois cientistas europeus que desbravaram a Amazônia em diferentes épocas da primeira metade do século XX, em O Abraço da Serpente Theodor Von Martius (interpretado pelo ator belga Jan Bijvoet), inspirado no etnógrafo alemão Theodor Koch-Grunberg (1872-1924) busca a ajuda do

índio desterrado da etnia Coihuano, Karamakate (interpretado pelo indígena Nilbio Torres) para encontrar uma flor medicinal muito rara e única a poder salvá-lo de uma enfermidade que o assola;

Utilizando o recurso de duas frentes de narração, onde dois pontos temporais são separados e unidos na mesma história, se entrecruzando no desenvolvimento da narrativa, encontramos, 40 anos depois, o segundo explorador, Evan (interpretado pelo ator americano Brionne Davis) baseado nos diários do etnobotânico americano Richard Evans Schultes (1915-2001) onde o mesmo também segue em busca da mesma planta medicinal só que agora por motivos diferentes, a planta pode lhe salvar do mal de nunca ter conseguido “sonhar”.

Através de inúmeras intencionalidades estéticas e manipulando uma temporalidade que extrapola a linearidade e entremeia os dois momentos narrativos, o diretor e realizador da obra nos leva a desvendar dois universos em confronto e a refletir sobre diversos elementos do histórico do contato: oposição civilização e barbárie; descrença e desconfiança, o território como constituinte da memória e formadora da identidade étnica, a utilização compulsória da mão de obra nativa na exploração da borracha amazônica no início do século XX, dentre outros inúmeros aspectos simbólicos ricos de apreciação analítica, explorando assim, questões acerca da construção das identidades em contato, territorialidades e perspectivismo, buscando sempre empreender uma contraposição às produções clássicas que tomam o elemento nativo a partir das tradicionais representações binárias do bárbaro primitivo ou do herói idílico nacional.

O termo decolonial utilizado aqui como categoria chave de entendimento parte de uma escolha teórica baseada nos pressupostos epistemológicos advindos dos debates do grupo de investigadores latino americanos intitulado *Modernidad/Colonialidad* surgida entre os anos 2000 e que visa entre outras coisas “se posicionar de forma mais radical no debate pós colonial visando transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder” (BALLESTRIN, 2013, p. 01).

Nesse sentido o termo decolonial, grafado sem o “s” tem um aspecto de escolha política e epistemológica uma vez que “marca uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Deste modo a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial.

A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua.” Walsh (2009, p. 15-16).

Nesse sentido busca-se aqui perceber de que forma o cinema latino americano contemporâneo coaduna-se com as propostas de compreender as constituições identitárias no contexto dos contatos pluriétnicos e de mestiçagem/hibridização a partir de pressupostos conceituais específicos, dando ênfase a novas perspectivas de classificação e compreensão da experiência humana. Ou como nos aponta Grosfoguel:

Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (Grosfoguel, 2005, p. 17).

Outra noção chave para o entendimento do trabalho aqui proposto é a noção de perspectivismo e multinaturalismo ameríndio desenvolvido pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro aonde é possível percebermos um grande alinhamento com os pressupostos do decolonialismo uma vez que o mesmo propõe uma leitura que rompe com as oposições natureza X humanidade/cultura; racionalidade X subjetividade, clássicos dos pressupostos epistemológicos eurocentrados propondo em seu lugar as noções das múltiplas humanidades a partir de uma imersão profunda na experiência de conceituação e construção do conhecimento fruto das experiências vividas de sociedades indígenas amazônicas (Castro, 2002).

Sendo assim, a escolha do filme colombiano “O Abraço da Serpente” para o desenvolvimento da pesquisa parte principalmente das escolhas não só teóricas como estéticas do seu realizador que colocam o indivíduo nativo como elemento principal e direcionador da narrativa. É possível perceber tais escolhas nas palavras do próprio diretor quando o mesmo aponta e discorre sobre algumas delas:

GUERRA – Esse projeto mobilizou 15 anos da minha vida e me deu capacidades que eu não teria como resumir em palavras, porque, antes de tudo, o filme ensinou-me a ver o mundo de um outro lugar, um outro ponto de observação: o dos xamãs, o da floresta. Perdi muito peso nesse processo. Peso espiritual, peso intelectual, até um peso afetivo. Foi uma libertação, pois «O Abraço...» levou-me a buscar um novo estado de espírito na direção do sonho, de modo que eu pudesse me libertar de referências sensíveis do próprio cinema e buscar o entendimento da novidade à minha frente sem a muleta da lógica do pensamento cartesiano. (Entrevista concedida ao site da Revista Metropolis em 13 de abril de 2016)

Assim, apesar de ser descrito por Guerra não como um retrato fiel do passado, mas um “ambiente do passado reconstituído a partir de uma experiência sensorial” (Op. Cit.) a película nos coloca em contato com uma rica reflexão sobre a questão do histórico de contato e suas múltiplas implicações num processo estético de imersão na experiência multinaturalista da perspectiva das identidades indígenas da Amazônia.

Questiona-se assim o papel dos cientistas e viajantes que desbravaram a Amazônia e a forma como construíram leituras e classificações sobre as populações nativas, a forma como a influência das missões católicas desencadearam novas experiências religiosas no contexto do hibridismo pós colonial bem como a forma contundente com que a exploração comercial da Amazônia em contextos como as da exploração da borracha afetaram incisivamente as mesmas.



Várias são as escolhas técnicas e estéticas do autor que nos levam a perceber tais propostas narrativas como a escolha do preto e branco do filme como forma de fuga da “mimese do real” não atingível pela lente da câmera e como forma não só de fazer o espectador mergulhar através do uso recorrente dos planos intencional e excessivamente amplos na extensão e imbricação entre homem e natureza amazônicos.

Outra interessante escolha para obra que nos apresenta o autor é o de rodá-lo em filme 35 mm. Assim o mesmo a explica:

La película está inspirada en las imágenes que tomaron los exploradores en los que se basa la historia, imágenes que eran casi daguerrotipos. Son los únicos documentos que sobrevivieron que muestran a muchas comunidades amazónicas. Queríamos que el filme se acercara a esa textura de las fotos, que transportara directamente a esos años. Hicimos pruebas con varios formatos digitales, pero nos dimos cuenta de que no servían para capturar la luz natural ni los detalles que ofrece la selva, no tenían la cualidad orgánica que buscábamos (Guerra, entrevista concedida ao site do jornal El Ibérico em 06 de junho de 2016).



Muitas outras questões ainda existem a serem lidas, interpretadas e trabalhadas e que não caberiam no espaço restrito desse texto preliminar de apresentação de pesquisa, mas de antemão pontuamos que a escolha do filme como objeto de análise e uso para o ensino da História e Cultura Indígena em sala de aula, em atendimento à lei 11645/08 passa, indiscutivelmente, pela reflexão sobre de que História e de qual representação de populações indígenas se pretende ou se está (ou não está, nos parece mais o caso) fazendo quer seja nas Licenciaturas, quer seja nas escolas de educação básica no Brasil atual.

Portanto, uma reflexão crítica sobre os pressupostos sobre os quais a História vem assentando as suas leituras sobre o passado e o presente das múltiplas e diferenciadas etnias que habitam e constituem os espaços geográficos latino americanos se faz cada vez mais necessária.

Assim, propomos que a análise dessa produção fílmica aqui parcialmente apresentada acerca de diferentes grupos e indivíduos nativos nos permita entrever as múltiplas representações construídas acerca dos mesmos buscando não só perceber as ideologias de imposição de uma identidade estática e assim apagada do elemento nativo, como tentando buscar nas recentes produções a integração de novas leituras e abordagens de natureza antropológica que intentam alcançar as idiosincrasias dos diversos grupos embasados em uma perspectiva de que o ensino consiga trabalhar na perspectiva da valorização das diferenças e particularidades multiétnicas e culturais das quais todos fazemos parte.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. Para transcender a Colonialidade. Entrevista concedida ao site da **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Em 04/11/2013. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-ballestrin>
- BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. Inclusão da História e da Cultura Afrobrasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica e Superior: momento histórico ímpar. In: **Revista Científica Facmais**, vol. IV, nº I, 2015, 2º semestre. Disponível em: http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2015/08/artigos/cultura_africana.pdf
- BRANDÃO, Jack. Eikón, Eidolon, Imago, Imagem: étimo e emprego dissuasório. In: **Revista Lumen et Virtus**, vol. 3, n. 16, 2016. Disponível em: http://www.jackbran.com.br/lumen_et_virtus/numero_16/PDF/EIK%C3%93N-EIDOLON%20E%20IMAGO_IMAGEM%20COMO%20PODER%20DISSUAS%C3%93RIO.pdf
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: **O Que nos Faz Pensar?** – Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio, vol. 14, nº 18, setembro de 2004, p.225-254.
- CODATO, Henrique. Cinema e Representações Sociais: alguns diálogos possíveis. In: **Verso e Reverso**, Unisinos, vol. 29, nº 55, janeiro-abril de 2010, p. 47-56. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/viewFile/44/8>
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: CIA das Letras, 1998.
- FERRO, Marc. O filme, uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- GROSGUÉL, Ramón. “The Implications of Subaltern Epistemologies for Global Capitalism: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality”. En Richard P. Appelbaum and William I. Robinson (eds.). **Critical Globalization Studies**. New York /London: Routledge. 2005.
- KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 237-250. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1940>

NAVARRETE, Eduardo. O Cinema como fonte histórica: diferentes perspectivas teórico-metodológicas. In: **Revista Urutáua – Revista Acadêmica Multidisciplinar**.

Maringá: DCS/UEM, n. 16, 2008. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/3539/0>

SILVA, Edson. Povos Indígenas no Nordeste: contribuição à reflexão histórica sobre o processo de emergência étnica. In: **MNEME – Revista de Humanidades**, v.7, nº. 18, out./nov. de 2005.

_____. Os Povos Indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645. In: ROSA, A. BARROS, N. (orgs.). **Ensino e Pesquisa na Educação Básica**: abordagens teóricas e metodológicas. Recife: EDUFPE, 2012.

THEODORO, Janice. América Barroca: Tema e Variações. São Paulo: Editora da Universidade de Sao Paulo/Editora Nova Fronteira, 1992.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala,: Quito, 2009.

Disponível em:

<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wpcontent/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-ysociedad.pdf>

NEOLIBERALISMO: A AGENDA DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL

Werbeth Serejo Belo*

A estrutura capital imperialista necessita de uma organização, ou melhor, de uma diretriz que garanta sua hegemonia por longos períodos de modo que a reprodução ampliada do capital seja garantida e a taxa de lucro seja constantemente elevada. A solução encontrada foi o que conhecemos por neoliberalismo, isto é, a desregulação do mercado de forma a reduzir a intervenção estatal na economia, portanto, um rompimento com o Keynesianismo.

Algumas questões podem surgir a partir do que foi exposto no parágrafo acima: a formação de oligopólios se constitui peça chave na engrenagem da dominação imperialista, pois este tipo de formação garante a expansão do capital em níveis mundiais. O neoliberalismo tem como eixo de sustentação a minimização de ações que possam intervir no livre mercado. Como então resolver esse impasse? O neoliberalismo pode coexistir com a forma capital-imperialista do Estado? Se a resposta à questão anterior for positiva, como podem coexistir? O neoliberalismo e o capital-imperialismo são sinônimos? As respostas a essas perguntas são o tema deste artigo. Portanto, tem-se como objetivo neste momento de escrita apresentar as características principais do neoliberalismo e perceber a sua diferenciação em relação ao que foi discutido até aqui.

Se os dicionários de economia forem utilizados, por exemplo, para que se possa entender do que se trata o neoliberalismo, encontrar-se-á sua denominação como uma “doutrina político-econômica que representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno” (SANDRONI, 1999, p.421). Portanto, os neoliberais,

Acreditam que a vida econômica é regida por uma ordem natural formada a partir das livres decisões individuais e cuja mola-mestra é o mecanismo dos preços. Entretanto, defendem o *disciplinamento da economia de mercado*, não para asfixiá-la, mas para garantir-lhe sobrevivência, pois, ao contrário dos antigos liberais, não acreditam na autodisciplina espontânea do sistema (SANDRONI, 1999, p.421. *Grifos nossos*).

* Aluno do Programa de Pós Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão. Integrante do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea (NUPEHC), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Monica Piccolo Almeida Chaves. Membro da Rede INCT Proprietas. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

O disciplinamento da economia a que se refere Sandroni (1999) nada mais é que medidas em defesa da acumulação de capital, a favor das grandes corporações econômicas, de modo que o Estado aja tão somente em momentos de déficit econômico ou de redução da taxa de lucro, ou ainda, de mera instabilidade econômica que leve a uma conjuntura de baixa capacidade de manutenção dos altos lucros.

Um momento que pode ser considerado como de instabilidade econômica é justamente o fim da Segunda Guerra Mundial que marca o assolamento de diversas economias. Diversos autores consideram este o momento de elaboração e de inserção da ideologia neoliberal na regulação econômica, sobretudo, como resposta ao modelo Keynesiano que propunha uma intervenção direta do Estado na economia, mesmo que este modelo tenha influenciado até meados da década de 1970.

Logo após a Segunda Guerra Mundial tem-se o primeiro movimento a fim de que discussões fossem realizadas em torno da conjuntura econômica daquele período com o objetivo de que soluções fossem apresentadas àquele cenário. Esta primeira tentativa de (re) ordenamento econômico foi realizada em 1947 na Suíça por Hayek, quando este convidou alguns teóricos que se alinhavam à sua perspectiva para uma reunião. Desta reunião surge o que se convencionou chamar de Sociedade de Mont Pelerin.

Segundo Monica Piccolo (2010) a partir de então são publicadas uma série de obras “que apresentam uma ferrenha oposição ao *Welfare State*, ou seja, à intervenção do Estado que se fazia tanto no campo da política fiscal e financeira quanto no campo social através da expansão do emprego público e da criação de vários ‘aparelhos de consumo coletivo’” (PICCOLO, 2010, p.24).

No entanto, a obra que inaugura o posicionamento contrário ao *Welfare State* foi publicada antes mesmo da Sociedade de Mont Pelerin. Em 1944 Hayek publica a obra *O Caminho da Servidão* que lançaria as bases do neoliberalismo a ser consolidado em meados da década de 1970 em diversas partes do mundo.

Nesta obra o autor aponta características da chamada planificação e da liberdade, opondo-as de forma a sustentar a sua tese de necessidade da individualidade como forma fundamental de reordenamento econômico no pós-II Guerra Mundial. Para Hayek o individualismo tem como característica central “o respeito pelo indivíduo como ser humano, isto é, o reconhecimento da supremacia de suas preferências e opiniões na esfera individual” (HAYEK, 2010, p.40).

Esta forma de se pensar o individualismo dá margem a outra peça fundamental na engrenagem do neoliberalismo: a concorrência. Esta se constitui como mola propulsora na taxaço de preços, segundo a ideologia neoliberal. No entanto, foi visto que desde o século XIX o capital monopolista ganha terreno através de fusões, holdings, trustes e cartéis de modo que a liberdade individual passa a ser uma falácia e não uma lógica argumentativa que dê bases reais à dinâmica do capitalismo recente.

Pelo contrário, o individualismo emerge tão somente como forma de reduzir a intervenção estatal na economia combinando a livre ação dos conglomerados industriais e financeiros à expropriação cada vez maior de trabalhadores assalariados e em regime de semiescravidão, sendo, portanto, o mercado livre derivado da falácia do individualismo (UTZ, 1981).

Outra forma de legitimar o mercado livre utilizada por Hayek é a de que esta forma de organização econômica tem como um de seus sustentáculos a oportunidade com base no individualismo.

A transformação de um sistema hierárquico organizado em moldes rígidos num sistema em que os homens podiam pelo menos tentar dirigir a própria vida, tendo a oportunidade de conhecer e escolher diferentes formas de existência, está intimamente ligada ao desenvolvimento do comércio (HAYEK, 2010, p.42).

Quando Hayek se refere a “um sistema hierárquico organizado em moldes rígidos” este está se referindo ao modelo de organização estatal socialista tendo como base argumentativa a consolidação dos Estados totalitários a partir de uma organização socialista do Estado, como forma de sustentar a tese de que o único desdobramento possível de um Estado socialista e planejado seriam as ditaduras.

Isto é, o caminho da servidão que o autor se refere está diretamente relacionado ao socialismo e a planificação econômica, tendo como única forma de resolução para esta servidão, a ampliação cada vez maior da liberdade do indivíduo, sobretudo na esfera econômico-social, sendo o “órgão central de planejamento” substituído por empresários que tem como objetivo central o lucro, sendo a propriedade privada dos meios de produção garantida como forma de garantir também a reprodução ampliada de capital.

Ainda, nesta linha de raciocínio – isto é, do pleno emprego a partir das liberdades individuais – que a ideologia neoliberal defende a não intervenção estatal direta na economia através das privatizações de órgãos públicos apresentando como justificativa,

a incapacidade do Estado de gerir em sua totalidade as dimensões econômicas, atribuindo a este a culpa do sucateamento da economia, sobretudo em épocas de crises cíclicas em que a margem de lucro decai aceleradamente, isto é, “a coordenação não pode, é claro, ser efetuada por ‘controle consciente’, mas apenas por meio de uma estrutura que proporcione a cada agente as informações de que precisa para um ajuste efetivo de suas decisões às dos demais” (HAYEK, 2010, p.69).

As privatizações se tornaram carro-chefe da ideologia neoliberal, pois garantem a liberdade de atuação do empresariado com uma legislação branda. Além disso, garante um processo de contratação da força de trabalho com mais liberdade suplantando a liberdade dos trabalhadores e a substituindo pela necessidade de emprego mesmo com baixas remunerações que não perpassam por uma regulamentação eficaz. Portanto, a liberdade reivindicada pelo neoliberalismo nada mais é que a liberdade de atuação dos oligopólios consolidados garantindo ampla atuação do capital multinacional e associado em território nacional.

Neste sentido a teoria da dependência é fundamental, pois garante a abertura da economia sob o argumento de que o desenvolvimento desigual e combinado é necessário à lógica de crescimento econômico de determinados países que ainda se situam na periferia econômica do Capital imperialismo, sendo que o “Estado não faz parte do quadro de uma economia de mercado individualizada ou, quando muito, somente em dependência da economia privada” (UTZ, 1981, p.12). Logo,

Todo processo depende da manutenção da economia aberta, para garantir o controle da inflação e da fuga de capitais. A manutenção a economia aberta exige, por sua vez, a existência de uma “moeda forte”, para garantir as importações e para impedir ataques especulativos contra sua moeda, ainda frágil (GOLDSTAIN *Apud* MARTINS. VALENCIA, 2001, p. 122).

A abertura da economia possibilita a ampliação da concorrência tão ensejada pela lógica neoliberal, de modo que, segundo esta ideologia, possibilita uma forma mais eficaz de organização econômica com base nas oportunidades. No entanto, se for observada a conjuntura econômica atual, nem mesmo os empresários em sua totalidade podem ser oportunizados com base na ideologia neoliberal, haja vista que o Capital Imperialismo oportuniza as ações da fração oligopolística do capital, sendo os pequenos empresários engolidos pelo capital multinacional e associado.

No que diz respeito à concorrência, Hayek defende que a doutrina neoliberal,

[...] é a favor do emprego mais efetivo da concorrência como um meio de coordenar os esforços humanos, e não de deixar as coisas como estão. Baseia-se na convicção de que, onde exista a concorrência efetiva, ela sempre se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais (HAYEK, 2010, p.58).

Esta seria, então, a melhor forma de fugir do autoritarismo estatal questionado por Hayek. No entanto, o Estado ainda assim teria função neste espaço de mercado livre no que tange à organização legislativa, o que o autor chama de “sistema legal apropriado, estruturado de modo a manter a concorrência e a permitir que ela produza os resultados mais benéficos possíveis” (HAYEK, 2010, p.59).

Nesta tese de redução da atuação estatal e ampliação das liberdades individuais e da livre concorrência qual seria o papel do governo? O governo seria peça de regulação e manutenção das liberdades individuais de modo que este regule as diversas relações econômicas unicamente com o objetivo de manutenção das propriedades individuais e das “oportunidades” dos indivíduos, isto ocorreria, portanto, no chamado estado de direito, assim, o Estado,

Deve limitar-se a estabelecer normas aplicáveis a situações gerais deixando os indivíduos livres em tudo que depende das circunstâncias de tempo e lugar, porque só os indivíduos poderão conhecer plenamente as circunstâncias relativas a cada caso e a elas adaptar suas ações (HAYEK, 2010, p.91).

Nesta conjuntura, segundo a ideologia neoliberal elaborada por Hayek, a desigualdade econômica é inevitável e deve atingir alguns indivíduos de modo que é até necessária para a manutenção da engrenagem Capital Imperialista. No entanto, não haveria, segundo esta ideologia, um objetivo econômico nesta relação indivíduo e Estado neoliberal, mas o objetivo seria a garantia do bem estar deste indivíduo no que diz respeito à sua liberdade individual que ultrapassa os limites das relações econômicas estabelecidas, o interesse econômico seria apenas “o desejo de oportunidades” (HAYEK, 2010, p.102).

Uma das formas mais eficazes de garantir a liberdade individual seria, para Hayek, o dinheiro, pois este garante a possibilidade de escolhas desde os mais pobres aos mais ricos, assim, se constituindo como indispensável à liberdade. Mas não seria

uma contradição na elaboração desta ideologia, haja vista que a desigualdade econômica é uma das bases da reprodução ampliada de capital?

Além disso, o alto índice de desemprego gestado a partir do processo de privatização de empresas e o congelamento dos salários a partir da não intervenção econômica do Estado reduz o número de moeda em circulação e, portanto, as oportunidades tão defendidas pela ideologia neoliberal, causando assim uma estagnação econômica, sobretudo porque o consumo seria reduzido a grande parte do contingente de trabalhadores.

Neste cenário, portanto, “a busca do lucro constitui o princípio moral decisivo porque é apresentado como o único motivo que realiza o interesse geral” (UTZ, 1981, 30), isto é, o interesse geral apresentado por Utz, na verdade, é o interesse da classe dirigente, interesse este subjetivado de diversas formas e representado como necessidade do bem estar humano, pois só assim as oportunidades serão garantidas.

Foi dissertado, portanto, até aqui, os fundamentos teóricos do neoliberalismo que foram elaborados durante a Segunda Guerra Mundial, esse momento se constitui como primeira etapa da trajetória do pensamento neoliberal, que segundo Vera Spínola (2004) se divide em três etapas: a) a clandestinidade – anos 40; b) as ideias começam a ganhar espaço acadêmico – anos 60 e; c) a passagem do campo teórico para a política – a partir dos anos 70 (SPÍNOLA, 2004, p. 104).

Após a elaboração teórica de Hayek outros autores foram fundamentais para a consolidação da política neoliberal, no entanto consideramos fundamental a análise dos escritos de Milton Friedman como vanguarda da ideologia neoliberal, pois se acredita – assim como Ribeiro (2013) - que entre 1969 e 1970 a política monetária seguiu os preceitos de Friedman e que, portanto, este teórico se situa como fundamental para a compreensão da terceira etapa da trajetória do pensamento neoliberal.

Começa-se, então, pelo papel do governo analisado por Friedman (2014). Segundo este teórico o governo é fundamental na garantia das liberdades individuais e só através dele exercemos nossa liberdade, funcionando o governo como um mediador entre o Estado e os cidadãos, no entanto, “ao concentrar o poder nas mãos dos políticos, o governo também é uma ameaça à liberdade” (FRIEDMAN, 2014, p.03). Como então garantir a nossa liberdade mesmo com a ameaça que emerge do governo através da atribuição de poderes aos políticos?

Segundo Friedman, através da limitação do poder governamental por meio da elaboração de leis e dispersando o poder governamental de forma que este não centralize cada vez mais as funções e fiscalizações.

Através desta rápida constatação Friedman apresenta o tema da obra *Capitalismo e liberdade*, sendo este, portanto, a análise do “papel do capitalismo competitivo como sistema de liberdade econômica e como requisito da liberdade política” (FRIEDMAN, 2014, p. 04).

Friedman apresenta uma discussão mais objetiva e sucinta que seu precursor Hayek, no entanto, a apresenta, de modo que não dissocia os âmbitos político, econômico e social, como forma de sustentar que “há uma ligação estreita entre economia e política, que apenas certas combinações de organização política e de organização econômica são possíveis, e, em especial, que uma sociedade socialista não pode ser democrática, no sentido de garantir a liberdade individual” (FRIEDMAN, 2014, p.10).

É perceptível, através do trecho em destaque, que o autor se alinha à perspectiva de Estado de Hayek, pois critica a possibilidade de uma sociedade socialista democrática e que, por conseguinte, a planificação econômica centraliza e estagna a economia, não contribuindo, então, para o crescimento econômico. No entanto, este se diferencia do seu precursor quando atribui uma significativa importância à liberdade econômica, isto é, a liberdade total dos indivíduos só pode ser alcançada a partir da liberdade no âmbito das relações econômicas.

Neste cenário de liberdade econômica fundamental, a divisão do trabalho, as empresas e o dinheiro são considerados por Friedman como peça fundamental de movimentação da engrenagem do mercado livre, as trocas são garantidas e a ampliação dos lucros se torna constante de modo que a circulação de capital não se inviabiliza. Além dos aspectos anteriormente mencionados Friedman se aproxima da interpretação de Hayek no que tange aos monopólios, pois estes seriam obstáculos à liberdade efetiva.

No entanto, já pode ser percebido que a ideologia neoliberal uma vez já consolidada e adaptada a uma série de conjunturas díspares, a coexistência entre oligopólios e ideário neoliberal é perfeitamente compreensível de modo que o grande mal a ser combatido seria a centralização do poder estatal, evitando todas as interferências possíveis que este poderia ter sobre a vida econômica.

O aspecto central da organização de mercado da atividade econômica é evitar interferências mútuas em relação à maioria das atividades. O consumidor é protegido contra coerções dos vendedores pela existência de outros vendedores dos quais comprar. O vendedor é protegido contra coerções dos consumidores pela existência de outros consumidores aos quais vender. *O empregado é protegido contra a coerção dos empregadores pela existência de outros empregadores para os quais trabalhar* (FRIEDMAN, 2014, pp.16-17. *Grifos nossos*).

Essa é a ideia de concorrência do autor. No trecho em destaque pode-se perceber que há uma lógica tida como quase natural no âmbito concorrencial, de modo que este inverte a lógica interpretativa, isto é, o que o autor caracteriza como liberdade e proteção do indivíduo nas diversas relações estabelecidas, nada mais é que a manutenção da desigualdade social como forma de sustentação do ideário neoliberal.

Isto é, a liberdade que o empregado tem, apontada pelo autor, é inexistente, sobretudo por conta do chamado exército industrial de reserva que tem por base a manutenção de uma faixa enorme de desempregados prontos a concorrerem com seus semelhantes em busca de emprego, portanto, muitos se mantêm em condições de trabalho precárias como forma de mantê-lo pela necessidade de garantir o básico para seu sustento.

É visível, então, que mesmo a desigualdade social para Friedman é fundamental neste processo, no entanto, como forma de mascarar o termo desigualdade social o que se tem é uma fórmula de igualdade social com base na competência, isto é, a igualdade social em Friedman tem como base “a existência das mesmas condições iniciais para todos”, apresentando, “resultados distintos e até mesmo necessários para a própria dinâmica da sociedade capitalista” (SPÍNOLA, 2004, p. 106).

Portanto, as regulações – a princípio – são feitas pelo mercado, as regulações que este porventura não dê conta, passa a ser responsabilidade do governo, sendo, então, o papel deste “fazer algo que o mercado em si não é capaz de realizar, ou seja, determinar, arbitrar e aplicar as regras do jogo” (FRIEDMAN, 2014, p.31).

Em resumo, Friedman denota que:

É desejável que usemos o governo para fornecer arcabouço monetário estável a uma economia livre – como parte da função de garantir estrutura legal estável. Também é almejavável que confiemos no governo para oferecer alicerces jurídicos e econômicos que possibilitem aos indivíduos promover o crescimento da economia, se essa aspiração for compatível com seus valores (FRIEDMAN, 2014, p.43).

Neste sentido a atuação governamental se limitaria à regulação das políticas monetária e orçamentária. Assim, o governo não teria poder decisório centralizado e as relações econômicas seriam mais fluidas de forma a possibilitar a atuação de capital multinacional e associado em território nacional com o objetivo de alcançar altos índices de crescimento econômico e, por conseguinte, a ampliação da margem lucro no processo de reprodução ampliada do capital, garantindo a liberdade de atuação dos grupos econômicos. Assim, a norma monetária mais eficaz seria, portanto, “um sistema de livre flutuação das taxas de câmbio, determinadas pelo mercado, em transações privadas, sem intervenção governamental” (FRIEDMAN, 2014, p.70).

Assim, Friedman determina medidas para um verdadeiro mercado livre: a) o não comprometimento em comprar ou vender ouro a preço determinado; b) não haver restrições ao preço de compra e venda de ouro através da revogação da legislação vigente; c) revogação da legislação que obriga o Federal Reserve System “a manter certificados de ouro em valor correspondente a 25% de seus passivos”; d) descartar todos os estoques de ouro e restabelecer o mercado livre e; e) o não estabelecimento de taxas de câmbio entre o dólar e outras moedas (FRIEDMAN, 2014).

Nota-se, então, que há uma necessidade de afrouxamento constante da política monetária de acordo com Friedman, de modo que “deve-se dirigir cientificamente a evolução da massa de dinheiro em circulação para obter o desenvolvimento e a estabilidade econômica: a inflação e outros fenômenos teriam raízes puramente monetária” (SPÍNOLA, 2004, p.110). A forma mais eficaz de combate à inflação, segundo esta perspectiva, seria, então, a redução dos gastos públicos o que tem como ponto fulcral de reestruturação dos gastos, o congelamento de salários.

No entanto, segundo Ribeiro (2013), para Friedman em curto prazo “elevações no nível geral de preços, ou seja, eventos inflacionários podem resultar em elevações da produção agregada” e em prazo mais longo “os eventos inflacionários não exercem influência sobre o nível de produção” (RIBEIRO, 2013, p.70).

Um último aspecto merece destaque e análise neste capítulo: a relação entre Capital Imperialismo, capital monopolista e neoliberalismo de forma que se possa perceber os meandros do capitalismo contemporâneo e a relação existente entre estas atribuições teóricas.

Discorreu-se, anteriormente, que os monopólios são considerados obstáculos ao livre mercado tão almejado pelo ideário neoliberal desde a origem deste pensamento na

obra de Hayek. Friedman desenvolve um capítulo específico sobre os monopólios de modo que acredita que “configura-se monopólio quando determinado indivíduo ou empresa exerce controle suficiente sobre certo produto ou serviço a ponto de impor significativamente as condições de acesso ao item” (FRIEDMAN, 2014, p.124).

Apresentou-se que a estrutura capitalista recente tem como condutora das relações capitalistas a classe dirigente financeira e que esta classe se organiza em forma de oligopólios financeiros que alimentam a reprodução ampliada de capital de forma constante e ascendente. Portanto, alguns grupos financeiros monopolizam parte do mercado inibindo a ação de grupos financeiros menores e, por conseguinte, inibem a tão desejada liberdade de mercado.

No entanto, é interessante a percepção de que este conglomerado de financeiras atua de forma a subsidiar empresas privadas tanto de conglomerados oligopolísticos industriais, quanto de frações menores de capitalistas industriais, possibilitando, portanto a atuação dos diversos grupos e indivíduos no âmbito do capital industrial.

Essa engrenagem, que tem como óleo lubrificante a atuação do conglomerado de financeiras, expande as relações econômicas dos diversos setores capitalistas de modo que a engrenagem permanece em movimento constante ampliando, sobretudo, a margem de lucro, sobretudo do capital privado, haja vista que o ideário neoliberal reduz, em cada ciclo de expansão do capital, a atuação do capital estatal. Segundo Dúmenil e Lévy (2014), em análise do neoliberalismo nos estados Unidos,

A abertura das fronteiras do comércio e do capital inaugurou o caminho para grandes investimentos nas regiões do globo onde as condições sociais prevalentes permitiam altas taxas de retorno, gerando fluxos de capital na direção das classes altas dos Estados Unidos (e de grupos maiores que, até certo ponto, conseguem se beneficiar das rendas de capital). O livre comércio aumentou a pressão sobre os trabalhadores, efeito da competição dos países onde os custos da mão de obra são mais baixos. O endividamento crescente das famílias e do governo também gerou grandes fluxos de renda do capital (DÚMENIL. LÉVY, 2014, p.18).

Com base na análise anterior, fica nítida a possibilidade de coexistência entre o ideário neoliberal como prática de organização do mercado e a estrutura das relações econômicas da forma capital Imperialista da atualidade. Quais seriam então as dificuldades em torno dessa possibilidade de coexistência, segundo Friedman?

Sua análise perpassa por três tipos de monopólio: a) monopólio na indústria; b) monopólio no trabalho e; c) monopólios governamentais e apoiados pelo governo (FRIEDMAN, 2014). Pode-se, de imediato, perceber que os monopólios detectados e criticados pelo autor não perpassam pela lógica anteriormente citada de coexistência entre capital oligopolístico e neoliberalismo. Este se preocupa com relações que podem embargar a lógica de mercado, mas não critica a atuação dos conglomerados de financeiras, acreditando que estes são até mesmo fundamentais à lógica de reprodução do capital.

Dos três tipos de monopólio citados, a maior preocupação do autor se localiza nos dois últimos, isto é, monopólio no trabalho e monopólios governamentais ou apoiados pelo governo. O foco nestas duas formas de monopólio se justifica pelo caráter de representação de classe e pela possibilidade de ascensão de uma classe que não a burguesa. Por exemplo, Friedman considera que,

Os sindicatos, portanto, não só prejudicam o público em geral e os trabalhadores como um todo, distorcendo a distribuição do trabalho, mas também tornaram a renda da classe trabalhadora mais desigual, ao reduzirem as oportunidades disponíveis para os trabalhadores em condições desvantajosas (FRIEDMAN, 2014, p. 128).

É notável, portanto, que há um interesse político por trás da análise feita por Friedman, isto é, um interesse de classe em defesa da classe burguesa contra a massa de trabalhadores, haja vista que - mesmo com seus percalços – os sindicatos não deixam de ser um órgão de representação da classe trabalhadora que é criticado pelo autor e apontado como obstáculo ao desenvolvimento econômico.

No que tange aos monopólios governamentais ou apoiados pelo governo, acredita-se que seja óbvio que o combate a este tipo de monopólio se justifica pela defesa da minimização da atuação do governo de acordo com a concepção neoliberal de Estado defendida por Friedman e Hayek.

Dúmenil e Lévy (2014) apresentam o neoliberalismo como uma segunda hegemonia financeira - e que, portanto, coexiste com a forma Capital Imperialista de Estado - destacando as seguintes características: a) existência de uma “governança corporativa”; b) uma volta à economia de mercado; c) desregulamentação em todos os

campos econômicos, “particularmente o dos mecanismos financeiros” (DÚMENIL, LÉVY, 2014, p.27).

Esta hegemonia financeira sustentada pelos autores é considerada neste trabalho como o elo entre a forma Capital Imperialista e a agenda de dominação do capital traçada pelo ideário neoliberal de modo que a fração financeira hegemônica na estrutura Capital Imperialista é constantemente beneficiada pela agenda neoliberal que preza pela desregulamentação monetária e fiscal, creditando ao Estado o papel de somente a) fornecer uma estrutura jurídica; b) proteger as liberdades individuais e a propriedade privada; c) garantir a execução de contratos livremente estabelecidos e; d) fornecer uma estrutura monetária (RICHTER, 2009).

Foi analisado, então, que na forma atual do Estado capitalista os trabalhadores tem um espaço de atuação reduzido e que o objetivo principal do ideário neoliberal não é o bem estar comum, tampouco garantir as liberdades individuais, mas, sim, garantir a expansão constante da reprodução ampliada de capital.

Segundo René Passet (2002) a única forma de amenizar este cenário seria,

Permitir o acesso dos trabalhadores aos conselhos de administração em posição de igualdade com os representantes do capital – independentemente de qualquer forma de participação acionária, simplesmente em sua qualidade de trabalhadores e representantes de uma das forças vivas da empresa (PASSET, 2002, p.260).

Este trabalho, portanto, discute a forma atual do Estado capitalista a fim de que se possa perceber sua dinâmica e sua relação com as demais esferas da sociedade, isto é, com a política, com a educação, com a saúde entre outras questões.

Além disso, é fundamental para que se possa perceber a dinâmica Capital Imperialista em diálogo constante com o neoliberalismo, a busca exacerbada pelo desenvolvimento que culmina na perpetuação da exploração de trabalhadores com base na reprodução de mais valor constante e absoluto.

Só compreendendo a dinâmica do capital que pode ser pensada uma solução de superação do modo de produção capitalista e instauração de uma sociedade socialista que, ao contrário do que Hayek chama de “Caminho da servidão”, acreditamos ser o “caminho da libertação”, libertação dos trabalhadores da expropriação capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUMÉNIL, Gérard. LÉVY, Dominique. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- HAYEK, F.A. **O Caminho da servidão**. 6ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises, 2010.
- MARTINS, Carlos Eduardo. Valencia, Adrián Sotelo. Teoria da dependência, neoliberalismo e desenvolvimento: reflexões para os 30 anos da teoria. **Lutas Sociais**. São Paulo, N. 7, 2001.
- PASSET, René. **A ilusão neoliberal**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- PICCOLO, Monica. **Reformas neoliberais no Brasil: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso**. Niterói: Tese de doutorado, 2010.
- RIBEIRO, Fernando. Friedman, monetarismo e Keynesianismo: um itinerário pela história do pensamento econômico em meados do século XX. **Revista de Economia Mackenzie**, V. 11, Nº 1, São Paulo, JAN/ABR, 2013.
- RICHTER, Fábio Andreas. Neoliberalismo e Estado: o choque de final de milênio. **Revista Percursos**. V. 10, Nº 01, Florianópolis, Jan/Jun, 2009.
- SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Círculo do livro, 1999.
- SPÍNOLA, Vera. Neoliberalismo: considerações acerca da origem e história de um pensamento único. **Revista de desenvolvimento econômico**. Salvador, ano VI, nº 09, 2004.
- UTZ, Arthur. **Entre o neoliberalismo e o neomarxismo: uma filosofia de caminhos alternativos**. São Paulo: EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.

ABERTURA POLÍTICA NO BRASIL: A LEI DE ANISTIA EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES

Leonardo Leal Chaves¹

Reverberando a política de conciliação nacional fundamentada sobre os benefícios de uma anistia atrelada à ideia de uma imposição do esquecimento como peça fundamental para que haja a tão reclamada "pacificação da família brasileira", o jornal O Estado do Maranhão apresenta em suas páginas, quando da discussão acerca da elaboração do projeto de anistia, um vasto desfile de expressões como "necessidade de se esquecer o passado", a existência de um "clima amistoso e de confraternização" e da redemocratização como o resultado do "trabalho em comum" para se referir a concessão dessa medida.

Mesmo nas publicações no ano de 1978 figuram notícias sobre as possibilidades (já insinuantemente restritas) de se pensar a anistia dentro dos limites prefixados pelo governo. Anunciava-se o retorno de políticos cassados com base nos AI's, o posicionamento de órgãos como a OAB criticando uma anistia restrita e matérias sobre a defesa dos direitos humanos.

Em uma publicação na edição de 08 de dezembro de 1978, replicada do Jornal do Brasil, o periódico apresenta o futuro presidente Figueiredo com sua "mão estendida aos brasileiros numa proposta de conciliação nacional" de modo a garantir a tarefa nacional de "fazer deste país a democracia que todos sonhamos". Curioso notar que na mensagem que antecede o projeto de lei da anistia Figueiredo conclui com uma emblemática frase sobre sua convicção da importância do envio deste para apreciação dos congressistas, afirmando ter "a mesma serena confiança com que, na informalidade da vida cotidiana, estendo a mão a todos os brasileiros".

Amplificando a tese das microtransformações que conduziram o Brasil rumo à redemocratização, em uma reportagem sobre o posicionamento do líder da Arena no Senado, o senador Eurico Resende declara que medidas como a queda do AI5, a revogação dos banimentos e a extinção da Comissão Geral de Investigações (CGI) permitiriam completar o processo rumo à anistia. Muito embora afirmasse que a

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN/UEMA). Membro do Núcleo de Pesquisa e História Contemporânea (NUPEHIC) e da Rede INCT Proprietas. Bolsista FAPEMA.

concessão deste benefício deveria ser restrita e sem outra providência intermediária, devido à "promiscuidade de políticos e criminosos comuns".

No fluxo da "harmonização do país", as palavras do deputado federal Edson Vidigal, eleito pela Arena, em entrevista publicada no dia 13 de janeiro de 1979 se tornam emblemáticas do posicionamento do jornal acerca dessa ideia de pacificação. Segundo Vidigal, "não podemos perder tempo em querelas que não interessam à causa maior, dividem os homens, impedem o diálogo e com as quais o povo diretamente nada tem a ver." Deste modo, mostra-se evidente a tentativa quase que diária de construir um consenso sobre a necessidade desse "desarmamento do espírito".

Continuam as reportagens e trechos de entrevistas que corroboram a perspectiva pacificadora da anistia, mesmo que reiteradas vezes fique evidente a manifestação favorável a uma anistia restrita, sob alegação de manutenção da ordem nesse processo de transição. Em março de 1979 é apresentada a transcrição de um artigo chamado "O clima da democracia" que vincula os relativos avanços em direção à redemocratização e à liberdade de imprensa. Democracia esta que só seria possível se houvesse concessão a seus governados de benefícios a que eles têm direito. Logo, a anistia deveria ser limitada e controlada para evitar tumulto ou revanchismos contra o próprio governo.

Nos meses que antecedem a sanção à Lei da Anistia, se intensificam as matérias que apresentam pontos de vista aparentemente díspares como atos promovidos pelos representantes locais do Comitê Brasileiro para a Anistia ou o posicionamento do deputado emedebista Haroldo Saboya afirmando que essa anistia é a mais dramática da história brasileira e por isso mesmo será a de frutos mais duradouros. Essa convergência de interesses pelo "bem comum" se integra perfeitamente na lógica de consonância com o discurso do Executivo. Assim, na véspera da aprovação da Lei são veiculados os passos finais em direção a esse projeto de anistia recíproca, restrita e garantidora da impunidade dos "crimes conexos" que, obviamente, não são abordados pelo jornal.

No mesmo mês de agosto é veiculada a entrevista com Clemente Domingos Pinheiro, presidente do Sindicato dos Arrumadores de São Luis, sobre os problemas trabalhistas, salariais e anistia. Esta última abordada tangencialmente e exaltando que os sindicatos foram favorecidos com o indulto da anistia e a possibilidade de volta à cena política de seus dirigentes que foram afastados. O jornal apresenta as afirmações de uma agremiação tão combatida e perseguida pelos AIs e que agora se mostra receptiva ao projeto proposto pelo governo.

Nas palavras do próprio José Sarney, em 29 de agosto de 1979, chamando esta luta pela anistia de "traumática e difícil", caracteriza essa fase atravessada por Figueiredo como necessária para a reconciliação entre os brasileiros e fundamental para "cicatrizarmos as feridas do passado", devendo, portanto, ser saudada a anistia.

A pequena introdução ao tema que será aqui, por excelência, o foco de investigação, deixa clara não só a importância que o projeto de Anistia obteve nas páginas do mais destacado impresso maranhense, O Estado do Maranhão, como o envolvimento direto de importantes figuras do cenário local nos embates em torno do projeto. Tais questões, todavia, continuam ausentes daquele que é considerado o mais poderoso instrumento condutor da prática pedagógica: o material didático. Distante, assim, do cotidiano escolar nas escolas de Educação Básica do Maranhão, mais especificamente de São Luís.

O ano de 2014 foi marcado pela explosão de lançamentos bibliográficos, documentários, filmes, exposições, programas televisivos e intensos debates que tinham como foco os cinquenta anos do movimento, ora considerado Civil-Militar, ora somente Militar, ou ainda Empresarial-Militar, responsável pela ruptura institucional que promoveu a destituição do então presidente, democraticamente eleito, João Goulart.

Esta miríade de produções, todavia, embora tenha chegado até a sociedade como um todo, não foi capaz de romper o fosso que separa a produção dita acadêmica e o cotidiano escolar.

Sustento tal hipótese a partir de minha prática docente como professor regente da rede privada de ensino da cidade de São Luis. No material didático, instrumento básico de atuação de uma das mais conceituadas escolas de São Luis, o colégio Educator, não acompanhou a pluralidade de interpretações, de hipóteses, manteve-se distante dos embates pela memória entre perseguidos e perseguidores do regime e, principalmente, não trouxe para o centro de suas explicações as especificidades do período da ditadura, aqui caracterizada como Empresarial-Militar, no Maranhão.

Ainda predominam, não só no material básico do Colégio Educator, como também nos livros didáticos utilizados nas escolas da rede pública, municipal e estadual, as leituras do período ditatorial que tem no Centro-sul do país o palco por excelência dos principais acontecimentos históricos. Nesse sentido, são nacionalizadas explicações que dão conta do universo histórico de cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, mas que não contemplam as especificidades das demais regiões

do Brasil, como por exemplo o Maranhão. A proposta de estudo aqui apontada caminha em outra direção. O que está sendo aqui proposto é a recuperação das especificidades do período da Ditadura Empresarial-Militar no Maranhão como forma de, não só elaborar um texto meramente acadêmico, mas como e, principalmente, promover algum tipo de intervenção nas práticas pedagógicas até então vigentes. Nesse sentido, propõe-se aqui a construção de um canal direto, dinâmico e interativo, ou seja, um blog histórico capaz de fornecer ao corpo docente, e quiçá discente, múltiplas ferramentas capazes de possibilitar o repensar e a reelaboração das estratégias pedagógicas no ensino das singularidades maranhenses durante o período ditatorial.

No entanto, faz-se necessário destacar que, nas palavras de Jayme Pinsky e Carla Pinsky (2005), o elevado grau de transformação nas esferas políticas e econômicas ocorridas no final do século passado acentuou o ceticismo entre professores e estudantes de História em geral em relação ao próprio conhecimento histórico e seu potencial transformador. Nas escolas, este ceticismo desdobrou-se no questionamento acerca do sentido do ensino de história. Paralelo a tal processo, o próprio livro didático, enquanto instrumento ímpar do processo de aprendizagem, também tem sua validade posta em xeque, principalmente diante da explosão de novas tecnologias que passaram a ser vistas como sepultadoras do livro impresso. Sepultados seriam, também, tanto a figura do professor como agente de ensino (tidos como comunicadores inábeis e incompetentes) quanto das propostas curriculares ligadas às realidades nacional e local (vistas como inadequadas e ultrapassadas). Assim,

procurando acompanhar as mudanças, os novos tempos, muitos professores acabem comprando a ideia de que tudo que não é muito veloz é chato. Na sala de aula, o pensamento analítico é substituído por "achismos", alunos trocam a investigação bibliográfica por informações superficiais dos sites "de pesquisa" pasteurizados, vídeos são usados para substituir (e não complementar) livros. E o passado, visto como algo passado, portanto superado, tem tanto interesse quanto o jornal do dia anterior (PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla, 2005, p. 17-18).

No entanto, ainda destacam os autores, absorvidas as críticas iniciais, há a necessidade premente de mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino adequada aos novos tempos: rica em conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia. A proposta da construção de um blog está em consonância com as reflexões acima apresentadas. Não se advoga aqui que a utilização de um

recurso poderoso, de livre e direto acesso e em consonância ao cotidiano conectado de alunos e professores venha a significar o abandono da investigação bibliográfica ou da importância das fontes documentais. Contribui-se, deste modo, para a renovação e crítica do conhecimento científico relacionando-o à produção do saber escolar. Segundo Forquin,

a produção do saber escolar é permeada pela dimensão educativa que desempenha papel estruturante em sua configuração, contribuindo de forma significativa para sua especificidade epistemológica, além de ser instrumento fundamental para a crítica, superação e reconstituição do senso comum (FORQUIN, apud MONTEIRO, 2003, p. 11).

Assim a transmissão e assimilação dos saberes selecionados compõem uma cultura escolar diferenciada que transcende os limites da própria escola no que tange à reorganização, reestruturação e transposição didática desses saberes. Deste modo, a construção de uma ferramenta atual, dinâmica e interativa se insere na perspectiva de instrumentalizar a transformação das práticas pedagógicas do profissional docente em sua atuação diária, tornando-o crítico e seu.

Em função da longa duração do período ditatorial, será realizado um corte cronológico e temático para que essa proposta se torne viável de realização no período de duração do mestrado. Assim, o blog terá como tema central o processo de transição política da Ditadura rumo à democracia, sendo, portanto, privilegiadas questões como: a) o projeto de abertura durante o governo Geisel marcado por avanços e retrocessos; b) o fim do AI5 no governo Figueiredo e seus desdobramentos políticos e institucionais; c) a aprovação da Lei da Anistia; d) o renascimento dos movimentos sociais, cujo ápice foi a campanha pelas Diretas Já; e) as eleições estaduais de 1982; f) o retorno dos exilados; g) a eleição indireta da chapa Tancredo-Sarney, seguida pela morte do primeiro e pela posse do segundo.

Para que as singularidades do Maranhão possam emergir em meio a esse arco de questões aqui anunciadas, esse estudo terá como corpus documental uma multiplicidade de fontes compostas por jornais de circulação local, como O Estado do Maranhão, O Imparcial e O Jornal Pequeno, música compostas por artistas regionais, produção literária, fontes iconográficas, entrevistas com personagens destacados do período e outras possibilidades que poderão vir a ser construídas durante a pesquisa.

Esta proposta identifica-se com a linha de Historiografia e Linguagens uma vez que se concebe como variáveis intrinsecamente articuladas conhecimento historiográfico, aspectos metodológicos e cotidiano escolar. Tal perspectiva materializase no projeto de produção de uma linguagem midiática (o blog histórico) como estratégia para intervenção no cotidiano escolar.

Referencial Teórico

Em sua obra *Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil 1974-1985*, publicado em 2009, Francisco Carlos Teixeira se propõe a analisar o que chama de “crise das ditaduras”, elencando seus atores e condicionantes principais, bem como entender a natureza das ditaduras latino americanas, evitando, assim, a “instrumentalização do esquecimento”, ensejada como arma política contra as democracias pela Lei de Anistia.

Os intensos movimentos de redemocratização por toda a América Latina no final dos anos 1970 e a década de 1980, objetivando a substituição dos governos militares, tem estreita relação com o contexto internacional. Francisco Carlos Teixeira refere-se especificamente à eleição do democrata Jimmy Carter em 1979 que recoloca na agenda governamental questões como a defesa dos direitos humanos, crítica a um partido oficial (ou instituição que se apresente como tal), restabelecimento da liberdade de expressão e de organização e denúncias de práticas das polícias políticas na repressão das dissidências. Constitui-se, desta forma, espaço para a atuação das oposições no Brasil e em todo continente latino americano, sinalizando o encerramento de um longo histórico de apoio dos Estados Unidos a essas ditaduras, devendo cada governo “empenhar-se em direção à redemocratização – no falar político do continente, era o momento das aberturas -, capazes de estabelecer regimes democráticos estáveis”. (TEIXEIRA, 2009, p. 252).

Como condicionante externo, são apresentados os impactos das crises na economia mundial notadamente a crise do petróleo (1973) e crise dos juros (1982) obrigando o Brasil, para cumprir suas obrigações referentes a seu endividamento externo, a aumentar suas exportações enquanto financia as importações de petróleo. Não obstante o esgotamento do modelo econômico do “milagre”, este, isoladamente, não explica o início da abertura, mas sim seu ritmo.

Essa abertura se desenrolaria no Brasil através de dois pontos de ação: a tentativa de inserção do Brasil em um Estado do Direito (Projeto Geisel-Golbery) e a elástica vitória do MDB nas eleições parlamentares de 1974, demonstrando assim uma clara insatisfação popular com o regime. As pressões e críticas efetuadas por uma sociedade civil organizada através de Igrejas, sindicatos, artistas, imprensa e universidades impeliam o MDB a uma postura mais firme diante do regime militar, condicionando os projetos de abertura internamente.

Desta forma, o autor apresenta a constitucionalização do país como resultado de uma lenta, gradual e segura distensão, que comportaria garantias básicas ao regime: evitar o retorno de pessoas, instituições e partidos anteriores a 64; proceder-se lentamente (aproximadamente 10 anos, garantindo a escolha segura do sucessor de Geisel) e a incorporação de uma Constituição sem que esta fosse fruto de uma constituinte. Em outros termos, reconstitucionalização sim, mas não exatamente uma redemocratização. O país deveria permanecer sob a tutela militar continuada, procedendo com uma abertura lentamente ritmada e limitada, resultando na escolha do candidato de Geisel e Golbery, o então chefe do SNI, João Baptista Figueiredo.

Dentro do projeto de abertura, um dos pontos principais na agenda de Figueiredo é a questão da anistia, apresentada como “item fundamental para a retomada do processo político de abertura, cada vez mais sob o risco de ultrapassagem do governo pelo movimento popular” (TEIXEIRA, 2009, p.269). A mobilização popular intensificava sua luta contra violação dos direitos humanos dos presos políticos e o retorno dos exilados, enquanto multiplicavam-se as bandeiras em torno do lema Anistia ampla, geral e irrestrita pelas ruas, salas de aula, clubes e igrejas.

Decretada em 28 de agosto de 1979, sem negociação com a oposição, a Lei 6.683, que concede anistia e dá outras providências, assegurou que não houvesse revanchismos contra o regime e seus agentes. Contudo, esta deveria ter devolvido ao governo a iniciativa e controle sobre o processo de abertura, retirando dos seus críticos sua principal bandeira de mobilização popular (potencializada pela criação, em 1975 e 1978, respectivamente, do Movimento Feminista pela Anistia e do Comitê Brasileiro pela Anistia). A tentativa da linha-dura de desestabilizar o projeto de abertura toma forma com vários atentados a bombas, como no episódio do Riocentro em abril de 1981.

Como fase final da abertura, Francisco Carlos Teixeira nos mostra o crescimento dos movimentos populares e da atuação de partidos políticos de oposição reivindicando, depois das relativas conquistas da lei de anistia e do retorno dos exilados, eleições diretas para presidência. Apresentando-se deste modo, a tentativa de uma transição pactuada, em detrimento de uma forte ruptura de uma transição por colapso, demonstrasse ameaçada. Sobre as Diretas Já, nos escreve que esta

representava um rompimento radical com a abertura limitada e pactuada que o regime vinha implantando e levaria, através da eleição de um presidente pelo voto direto, com uma Constituinte, a uma ruptura constitucional extremamente desfavorável para as forças que implantaram a ditadura militar no país (TEIXEIRA, 2009, p.273).

Conforme encerra seu artigo, o autor nos mostra o imobilismo do regime militar aliado à falta de recursos e projetos que superassem a crise em torno da abertura, já que seu ritmo era ditado pelas mobilizações nas grandes cidades e pela forte disputa em torno dos partidos políticos e suas lideranças visando o Colégio Eleitoral que em 15 de janeiro de 1985 põe fim aos 21 anos de ditadura elegendo Tancredo Neves à presidência do Brasil.

No artigo "Anistia e crise política no Brasil pós-64", publicado na edição de dezembro de 2002 da revista Topoi, Renato Lemos destaca a importância de percebermos a anistia como parte da tradição política brasileira expressa na preservação dos interesses fundamentais das classes dominantes, pela via da conciliação, e pela ideia do desdobramento de uma contrarrevolução preventiva como estratégia anticrises.

São apresentadas as fundamentações do caráter contrarrevolucionário da prática conciliatória das elites brasileiras e do surgimento de uma contrarrevolução como forma de garantir a conciliação, defendidas pelos historiadores José Honório Rodrigues e Arno Mayer, respectivamente.

Deste modo, o que se mostra como uma política de conciliação é, para José Honório Rodrigues, sempre um instrumento utilizado para contornar as contradições dentro da minoria dominadora, atenuando suas divergências internas. Mesmo em nome da concessão de benefícios para o povo seu objetivo é a manutenção da ordem.

A opção pela adoção de uma atitude conciliatória garante a harmonia conservadora. Contudo, ao mostrar-se fraco e menos autoconfiante em tempos de crises,

a tendência a conciliação é substituída por métodos “mais eficazes”. Para Arno Mayer, a contrarrevolução é a forma com frequência escolhida para garantir a conciliação.

A formulação das ideias de contrarrevolução surgidas na esteira da Revolução Francesa é adaptada ao longo do tempo e passam por uma importante transformação em sua função: adaptam-se aos interesses das camadas dominantes da burguesia. Reitera Mayer que a contrarrevolução é um produto da instabilidade e, de modo pretensamente harmonioso, desenvolve-se como uma estratégia anticrises. As classes dominantes são convencidas de que a crise é revolucionária e que necessário se faz uma “contrarrevolução preventiva” (Mayer apud Lemos).

Em sua análise sobre a Lei de Anistia, Lemos a caracteriza como resultado de uma

grande transação entre setores moderados do regime militar e da oposição, por iniciativa e sob o controle dos primeiros. Integrou a agenda de microtransformações, buscadas desde 1973 por lideranças militares e civis do governo: ampliação do leque de oposições partidárias, abrandamento da legislação repressiva etc. (LEMOS, 2002, p. 293)

Pode-se entender a anistia como um instrumento contrarrevolucionário agindo preventivamente no contexto de crises políticas sinalizando sua gravidade. Atua-se na divisão e enfraquecimento no campo dos contestadores e reunifica setores divergentes dentro do bloco dominante, (re)alinhando seus interesses fundamentais e, conseqüentemente, garantindo a ordem.

O resultado expõe-se como uma limitação do confronto de posições, impedindo assim que se compreenda a raiz do problema que gera a crise, com seus elementos tendendo a agravar-se. Configura-se assim a preparação do regime para outra forma sem descartar a tutela militar, demonstrando seus limites, desde logo, pelo direcionamento estritamente burguês na condução do processo político, preservando assim as condições necessárias para manutenção da dominação política de nossa burguesia “desprovida de vocação transformadora” (Lemos, 2002, p. 293).

Os embates entre os diferentes projetos políticos que resultaram na Lei de Anistia inserem-se na agenda de transição do regime de modo “lento, gradual e seguro”, bem como na repercussão da retumbante vitória da oposição democrática e pelo crescimento de movimentos que exigiam a redemocratização do país. Ao final do

governo Geisel, algumas medidas como o abrandamento das formas de dominação política são tomadas. A revogação dos Atos Institucionais e a reforma da Lei de Segurança Nacional são exemplos da distensão pretendida. Contudo, o ritmo e a condução do processo de abertura expressos nestas medidas não eram bem vistos pela oposição militar de direita que se encontrava às voltas com o retorno de políticos cassados pelo regime e pela suspensão dos processos em andamento na Justiça Militar.

A esquerda, por sua vez, exigia a anistia “ampla, geral e irrestrita” (lema do CBA) juntamente com a apuração dos crimes praticados em nome do Estado contra seus opositores políticos e a consequente punição dos culpados. Parte da oposição entendia o projeto do governo como uma tentativa de “esvaziamento da mobilização pela anistia”. (2002, p. 295) aliada à reforma partidária que visava o enfraquecimento da oposição pelo seu fracionamento. A consubstanciação do caráter restrito da Lei se apresenta sob a forma de exclusão do benefício da anistia os condenados por crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal. A tentativa de imprimir uma marca de reciprocidade foi a inclusão dos acusados de “crimes conexos” (a saber, tortura, assassinato e desaparecimentos forçados, por exemplo).

Guiados pelo “espírito da conciliação” que norteava a reciprocidade da Lei, anistiou-se eticamente todos aqueles que sustentaram a violenta ditadura militar, bem como obsteu a apuração de tais crimes em nome da Segurança Nacional. A manutenção de indivíduos e instituições também é típica de transições negociadas conduzidas sob a força da ordem ditatorial, como estratégia de sobrevivência das diferentes frações de classe dominante. Evitar que a situação de crise política evolua para uma mobilização revolucionária, contestando a ordem social, demonstra-se uma preocupação principal para evitar o aprofundamento das cisões no interior do bloco dominante, expresso na natureza restrita e recíproca da Lei de Anistia.

O efeito simbólico de reparação foi juridicamente alcançado através da Lei 9.140 de 1995, que oficializa a morte de pessoas “desaparecidas” por motivos políticos, bem como estabelece uma indenização de acordo com o princípio da reconciliação e em nome de uma pacificação nacional. Não obstante, o alto escalão militar, funcionários do governo e civis envolvidos com as práticas obtusas de ação ou financiamento da repressão aos opositores do regime seguem, na prática, juridicamente irresponsáveis e nunca serão condenados por seus crimes, devido a reciprocidade embutida na Lei de anistia. O sentimento de “revanchismo” então reclamado pelos militares desencadeia

uma série de reações sobre o conteúdo desta lei, desde oposição às investigações de desaparecimentos e tortura até discordâncias sobre os valores das indenizações.

Lemos encerra sua análise observando atentamente o sentido do vocábulo anistia, tanto em seu sentido jurídico quanto no linguajar leigo, sendo este “um ato de perdão que torna inexistente uma atitude anteriormente considerada negativa. Etimologicamente, anistia significa esquecimento” (LEMOS, 2002, p. 301). Decretada esta, a natureza criminosa ligada a um determinado ato torna-se inexistente, adoção politicamente conveniente ao legislador. Encontramos então a finalidade da natureza política da anistia: a pacificação da sociedade pela via do esquecimento.

Opondo-se a tese que o Estado ditatorial militar estaria se transformando em Estado democrático, Décio Saes em A questão da “transição” do regime militar à democracia no Brasil, parte da crítica à ideia que o Estado é “uma organização material/humana que pode, mesmo numa sociedade como a nossa (isto é, capitalista) ser colocada a serviço de „todo o povo“, do „bem comum“ ou do „interesse geral“” (SAES, 2001, p. 33). A caracterização da função latente do Estado de atenuar os conflitos de classes, limitando-os, expõe seu caráter classista, colocando-se a serviço dos interesses mais gerais da classe exploradora.

Ao observar a “transição brasileira”, Saes levanta o esclarecimento conceitual entre as formas de Estado burguês e regimes políticos burgueses, em suas variantes ditatoriais e democráticas. Deste modo, as transformações

na forma do Estado burguês correspondem a mudanças na relação de forças dentro do aparelho de Estado lato sensu: isto é, a relação de forças entre o conjunto dos ramos propriamente burocráticos desse aparelho (administração civil, polícia, Exército, Justiça etc.), de um lado, e um órgão de representação propriamente dita (Parlamento), de outro lado. A forma ditatorial [...] de Estado burguês consiste na monopolização, pela burocracia de toda a capacidade decisória puramente estatal [...] em detrimento do órgão de representação política. (SAES, 2001, p. 35)

A militarização do Executivo (historicamente, a variante predominante da forma ditatorial) sobrepondo-se sobre outros ramos civis certamente se diferencia da forma democrática de regime político burguês pela participação efetiva do Parlamento no processo decisório estatal, mesmo que não seja de modo “equilibrado” ou dominante. Travam-se então contínuas disputas sobre repartição da chamada “capacidade estatal total” entre o Parlamento e a burocracia, notadamente a militar.

No que tange a ideia dessas lutas no seio do aparelho de Estado burguês, o autor nos esclarece a respeito da expressão “regime político”, assim entendido como o padrão de organização da luta política dentro dos limites fixados pelo próprio Estado burguês, ou seja, caracteriza-o como “cena política” distinguindo-o de “aparelho de Estado”. Dentro dessa perspectiva, o modo ditatorial militar de regime político impossibilita o pleno exercício das liberdades políticas, exclui a participação partidária “civil” no processo decisório estatal e, na cena política, as Forças Armadas consolidam-se como único partido.

Após os esclarecimentos conceituais, Décio Saes questiona como poderíamos caracterizar a forma de Estado e o regime político no Brasil de 1988, ano em que seu texto foi escrito. Assim, provoca-nos se as microtransformações registradas no aparelho de Estado e na cena política brasileira, como revogação dos AI’s, a lei de Anistia e revisão da Lei de Segurança Nacional, engendradas desde o governo Figueiredo, nos autoriza a classificar a “Nova República” brasileira como uma democracia burguesa ou apenas uma transmutação daquela velha ditadura reformulada em seus aspectos secundários e com um discurso adaptado.

Apresenta-nos também a oposição à tese de que o Estado brasileiro de então poderia ser considerado como democrático ou até mesmo semidemocrático (o que nos leva a inferir também seu caráter semiditatorial), apoiada na esteira de que esses “descolamentos moleculares” no jogo político não seriam suficientes para concretizar a democracia burguesa. A necessária presença de alguns elementos nesta forma de Estado, tais como “instituições políticas”, “pluripartidarismo” e “eleições majoritárias” não são suficientes para a concretização de uma democracia burguesa já que, inseridos em uma ditadura militar burguesa, desempenham funções diferentes.

Logo, em uma democracia burguesa, é indispensável que o sistema partidário (Parlamento) tenha

função governativa real, repartindo com a burocracia estatal (civil e militar) a capacidade decisória estatal total; e isso implica a existência de possibilidades concretas de via política, civil e pré-burocrática, ativa. Ou seja: numa democracia burguesa, a burguesia „governa” (no sentido mais amplo da palavra) simultaneamente por meio da burocracia estatal e do sistema partidário/Parlamento. (SAES, 2001. p.39)

Caracterizada dessa forma, cabe às instituições políticas aparentadas com traços dessas democracias burguesas cumprir a função de ocultar o caráter militarizado do processo decisório estatal. Sua própria legitimação se dá perante os olhos das classes trabalhadoras, sendo a presença de políticos civis no topo dos Executivos uma das mais importantes dessas "instituições".

A manutenção do poder das Forças Armadas sobre o processo decisório se dá sob forma de um "duplo protetorado", tanto sobre a burocracia civil, como sobre os políticos que ocupam os cargos eletivos. A atuação do Conselho de Segurança Nacional e do Serviço Nacional de Informação prefixando os limites do quadro político, delimitando o quadro político geral, é obedecida pela não abordagem de temas "tabus", reservado apenas às Forças Armadas, e pelo proposital vazamento da posição militar sobre temas de responsabilidade civis.

Em suma, a presença e a influência desse subaparelho militar metamorfoseado em seu discurso e carapaça continua(va) agilizando uma rede estatal paralela, tornando o então presidente José Sarney um "refém civil do alto comando das Forças Armadas". A análise do próprio processo constituinte, dentro desta perspectiva, se desenrola dentro dos limites ditados pelos militares, atuando desta forma como o grande partido político da burguesia.

Esse breve painel historiográfico não esgota a discussão sobre o tema, mas demonstra que há um intenso debate entre os historiadores acerca da transição brasileira que necessita fazer parte do cotidiano escolar. Assim sendo, o blog histórico pode constituir-se em um espaço de interseção entre a produção historiográfica e novas fontes documentais, tornando possível o desvendar das singularidades maranhenses durante o processo de abertura.

Em relação ao uso de impressos, faz-se necessário destacar que a imprensa será aqui considerada como Aparelho Privado de Hegemonia, conceito construído pelo teórico Antonio Gramsci e publicizado em sua obra Cadernos do Cárcere, recentemente lançado no Brasil, sob organização de Carlos Nelson Coutinho. Nessa perspectiva conceitual, a imprensa é um poderoso instrumento na construção de consenso em torno de um determinado projeto que se pretende hegemônico. Assim, transforma-se em partido, organizador da vontade coletiva. No entanto, vale a pena destacar que os embates em torno da conquista da hegemonia também estão presentes nos próprios impressos, que, portanto, publicizam projetos diretamente relacionados às frações de

classe ou interesses específicos que definem sua linha editorial. Desta forma, a multiplicidade e a complexidade dos projetos em disputa no processo de condução da abertura política podem ser apreendidas através de uma análise comparativa entre impressos distintos, como aqui está sendo proposto quando da investigação nos jornais O Estado do Maranhão, O Imparcial e O Jornal Pequeno. Destaca-se ainda, que a seleção e publicização de tais impressos em um blog histórico podem viabilizar novos estudos e novas formas de condução do ensino da história recente do Maranhão.

REFERÊNCIAS

1. Legislação

CONGRESSO NACIONAL. Comissão Mista sobre a Anistia. Brasília, 1982

Decreto nº 84.143, de 31 de outubro de 1979, Regulamenta a lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, que concede anistia e dá outras providências.

Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, concede anistia e dá outras providências.

Lei nº 9.140 de 04 de dezembro de 1995, reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas.

Lei nº 10.559, de 13 de novembro de 2002, Regulamenta o artigo 8º do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências.

Mensagem 59 de 28 de junho de 1979. Mensagem 267 de 28 de agosto de 1979.

2. Jornais

O Estado do Maranhão. Janeiro à dezembro de 1978-1979

O Imparcial. Janeiro à dezembro de 1978-1979

Jornal Pequeno. Janeiro à dezembro de 1978-1979

3. Obras Gerais

CHARTIER, Roger. A História Hoje: Dúvidas, Desafios, Propostas. **Estudos Históricos**, Nº13. Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, 1994.

DREIFUSS, René. **1964: a conquista do Estado. Ação política, poder, e golpe de classe**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FERREIRA, Jorge. O Governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Licília (orgs.) **O Brasil Republicano. O tempo da experiência**

democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

FICO, Carlos. **Além do Golpe. Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar.** Rio de Janeiro: Record, 2004

FURET, François. O Historiador e a História: Um Relato de François Furet. **Estudos Históricos**, N° 1, CPDOC-FGV, 1988

GORENDER, Jacob. **Combate nas Trevas – A Esquerda Brasileira: das ilusões perdidas à luta armada.** São Paulo: Ática, 1987

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, vol. 3.** Maquiavel e a Política do Estado Moderno (caderno nº 13). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. J

ULLIARD, Jacques. A Política. In: GOFF, Jacques & NORA, Pierre.(Org.) **História: Novos Problemas, Novos Objetos e Novas Abordagens.** São Paulo, Francisco Alves, 1988

LEMONS, Renato. “Anistia e crise política no Brasil pós-64”. **Topoi.** Revista de História. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ; 7 Letras, n. 5, setembro de 2002, pp.287-313.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino. Londrina**, v.9. p. 09-36, out. 2003

PADRÓS, Enrique Serra. (2007). América Latina: Ditaduras, Segurança Nacional e Terror de Estado. **Revista História e Lutas de Classe**, ano 3- edição nº 4. pag.49.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. O que e como ensinar. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.17-36.

REIS, Daniel Aarão. O Colapso do colapso do populismo ou a propósito de uma herança maldita. In: FERREIRA, Jorge. **O populismo e sua história: debate e crítica.** Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2001.

RODEGHERO, Carla Simone. A anistia de 1979 e seus significados, ontem e hoje. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.) **A ditadura que mudou o Brasil. 50 anos do golpe de 1964.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SAES, Décio. República do Capital. **Capitalismo e processo político no Brasil.** Rio de Janeiro. Boitempo, 2001

SILVA, Francisco Carlos Teixeira. Crise a ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Licília (orgs.) **O Brasil Republicano. O tempo da ditadura. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: De Castelo A Tancredo 1964 – 1985**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HISTORICIZANDO O PROJETO NAZISTA RUMO AO PODER

*Priscilla Piccolo Neves*¹

De acordo com o Levantamento feito pelo Historiador Boris Fausto (1998), através do livro de Norbert Elias *The Germans*, para se entender a implementação do movimento nazista não depende apenas da compreensão sobre a conjuntura histórica na qual a Alemanha se encontrava na época do triunfo do nacional-socialismo, mas sim precisa-se assimilar todas as características do desenvolvimento do país, através de um longo processo histórico. Entender o período entre guerras é essencial para alcançar o conhecimento necessário que levou a ascensão deste regime.

Ao final da Primeira Guerra Mundial, a Alemanha se rende aos países que compunham a tríplice Entente² e posteriormente assina o tratado de Versalhes³ decretando assim o início de um dos períodos mais sombrios do país. Além dos prejuízos nacionais, ainda saía como a principal responsável pela guerra e pelas despesas sofridas por todos os envolvidos. Com a assinatura deste tratado, a Alemanha passa a ser uma república, conhecida como a República de Weimar; é obrigada a desmilitarizar a região da Renânia; a França ganha o direito, até então pertencente a Alemanha, de ocupar e explorar a reserva de carvão do vale do rio Ruhr; é obrigada a romper relações econômicas e políticas com o então recém criado país austríaco fruto do desmantelamento do império Austro-Húngaro; obrigada a desarmar e reduzir numericamente seu exército, além de ser proibida de fabricar artefatos bélicos; perde seus territórios de Alsácia e Lorena, Posen, Malmedy e Eupen, que regressariam a França, Polônia e Bélgica respectivamente; e obrigada a pagar altas indenizações aos países vencedores. Os alemães passam a enxergar a rendição na guerra e a assinatura do tratado de Versalhes como uma punhalada, uma traição por parte do Kaiser que, segundo a crença popular, estava sofrendo grande influência e pressão dos comunistas e dos judeus para a aceitação de rendição e do posterior cumprimento deste tratado. Tais

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas. Membro da Rede INCT Proprietas.

² Inglaterra, França, Império Russo, Estados Unidos da América e posteriormente a Itália que se uniram durante a primeira guerra Mundial contra os países da chamada tríplice aliança, composta principalmente por: Alemanha, Império Austro-Húngaro e Itália .

³ O Tratado de Versalhes foi o acordo assinado em 1918, pelas principais potências mundiais, foi o encarregado pela decretação oficial do fim da Primeira Guerra Mundial, no qual a Alemanha seria a responsável por todos os prejuízos da guerra.

fatos levam a população a se submeter a intensas privações e interferências externas, instigando assim seu ódio para com os comunistas e os judeus⁴.

A crise na qual a Alemanha se encontrava no período após Primeira Guerra Mundial era marcado por um grave colapso econômico e político, sendo submetido as ingerências econômicas das potências estrangeiras. Estas intervenções impediam que o país conseguisse se fortalecer econômica e politicamente e é nessa conjuntura que surgem os pequenos partidos políticos, que em sua maioria, propunham a recuperação econômica do país, o não cumprimento das cláusulas do Tratado de Versalhes e tinham como principais bandeiras o antissemitismo e o anticomunismo. O Partido dos Trabalhadores Alemães, criado em 1919, ligado as reivindicações dos partidos de direita e que a partir de 1923 passaria a ser conhecido como Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, popularmente conhecido como partido Nazista sob a sigla NSDAP, se tornaria um desses partidos pequenos que após conquistar o apoio do então militar alemão, porém de origem austríaca Adolf Hitler, se tornaria o principal partido alemão nas décadas de 30 e 40.

Durante sua estadia em Viena, no ano de 1908 a 1913, Hitler tem um intenso contato com políticas antissemitas, que na época, já eram divulgadas em larga escala através de jornais, panfletos e revistas, além de poder presenciar as manifestações de massa do partido social democrático em Viena. Apesar de ser contra as idéias defendidas pelos sociais democratas, Hitler aprendera muito sobre mobilizações de massas e a importância de se ter um líder eleito pela maioria do povo. Em 1913, consegue recursos com o espólio de seu pai e muda-se para Munique⁵.

Segundo o autor Andrew Roberts (2004):

Foram os ressentimentos mesquinhos dessa época infeliz passada na capital austríaca que definiram muitas das linhas gerais do que viria a ser o nazismo. Tudo o que era preciso para criar as condições necessárias à proliferação do bacilo de suas idéias era uma imensa guerra européia. Imediatamente, um ano apenas depois que Hitler deixou Viena, veio o cataclismo de agosto de 1914 (ROBERTS, 2014, pág. 51).

⁴ Para mais informações ver a obra de Eric Hobsbawm (1995) ou Richard Evans (2014)

⁵ Há diferentes leituras sobre a mudança de Hitler para a Alemanha, a primeira defende a busca de seu sonho pelas artes, ele acreditava na possibilidade de encontrar mecanismos e oportunidades para crescer no mundo artístico. Enquanto uma segunda defende que não fora só pelas oportunidades, mas também pela possibilidade de escapar da obrigatoriedade no alistamento do exército austríaco. E há ainda uma terceira que defende que fora por causa dos dois componentes juntos. Para mais informação ver Richard Evans (2014).

Com a deflagração da Primeira Guerra Mundial em 1914, Hitler vê a oportunidade de lutar pelo país que havia decidido adotar como seu, então se alista como soldado em prol da defesa dos interesses alemães. Segundo o levantamento feito por Evans (2014), Hitler encarava essa oportunidade como sendo “uma libertação dos sentimentos dolorosos de minha juventude” (EVANS, 2014, pág. 221). Ao longo dos anos defendeu arduamente os interesses da Alemanha e de seus aliados, principalmente os interesses do então Império Austro-Húngaro e da Itália. Durante a guerra, apesar de não ter ocupado cargos mais importantes como gostaria, Hitler foi reconhecido pelos seus superiores e ganhou uma alta visibilidade no exército alemão. Com o final da Primeira Guerra e a consequente perda da Alemanha Hitler declara em *Mein Kampf* que, embora a Alemanha tenha lutado bravamente, a perda da Guerra tornaria todos os sacrifícios vãos. É a partir deste acontecimento, segundo Evans (2014) que seu ódio contra os judeus começa a tomar uma forma e um sentido. Para ele e para boa parte da população alemã a rendição aos países aliados em torno da Tríplice Entente, fora uma punhalada nas costas⁶ e que fora dada principalmente pelo Kaiser, pelos comunistas e principalmente pelos judeus.

Em 1919, após sua recuperação física e emocional da luta e da perda na Primeira Guerra Mundial, Hitler se torna um agente político de confiança do exército em um importante e esquematizado grupo, conhecido como corporação livre, formado por ex-soldados que tinham como principal função investigar e dismantelar partidos políticos que defendessem o comunismo ou qualquer outra idéia que pudesse ir contra as idéias nacionalistas⁷ defendidas por eles. É nesta conjuntura que Hitler é enviado, em 12 de setembro de 1919, para investigar um pequeno, mas com certo potencial de se tornar perigoso, partido político, o então chamado Partido dos Trabalhadores Alemães, fundado em 5 de janeiro de 1919 por Anton Drexler. Inicialmente, este partido tinha como principais ideais a luta contra o capital indevido, à exploração e à especulação, voltado para um viés altamente nacionalista e antissemítico, segundo Evans (2014). Seguindo ordens de seus superiores, Hitler se voluntária para se tornar membro deste

⁶ Para maiores informações do porque da população alemã defender a idéia de uma punhalada nas costas, ver Hannah Arendt (2012), Richard Evans (2014), Jeffrey Herf (2014) e Alon Confino (2016)

⁷ As idéias nacionalistas defendidas pelo partido nazistas consistiam-se em um recuperação econômica nacional; uma intensa doutrinação patriótica de pureza e superioridade da raça ariana; e um antissemitismo e anticomunismo exacerbado. Para maiores informações ver Hannah Arendt (2012) ou Richard Evans (2014).

partido. Rapidamente se familiarizou com suas idéias se tornando um de seus principais apoiadores, incentivadores e oradores.

Sua capacidade oratória, reconhecida pela cúpula do partido, foi determinante para a publicização das principais bandeiras do partido dos Trabalhadores Alemães, ou seja, o não do cumprimento do tratado de Versalhes, o antisemitismo e o anticomunismo. A destacada atuação de Hitler, traduziu-se numa ampliação considerável de número de adeptos ao partido Nazista. Em 1920, Hitler resolve se afastar de suas funções no exército e se dedicar totalmente as suas convicções que haviam sido abaladas com a perda da Primeira Guerra Mundial e foram restauradas através de seu envolvimento direto com o processo de fortalecimento do Partido Nazista. Baseando-se nas pesquisas feitas por Evans (2014) as falas de Hitler reduziam os complexos problemas sociais, políticos e econômicos da Alemanha a um simples denominador comum: as malignas maquinações dos judeus. No livro *O Inimigo Judeu* de Jeffrey Herf (2014), esta teoria pode ser reafirmada tomando como base as propagandas nazistas que difundiam a teoria de conspiração de uma comunidade judaica internacional, este assunto será tratado com mais profundidade a frente. Em *Mein Kampf* Hitler também demonstra sua adversidade aos judeus, podendo ser exposta no trecho a seguir:

Se, no início e durante a guerra, 12 ou 15 mil desses hebreus corruptores do povo tivessem sido refreados com gás tóxico, como aconteceu com centenas de milhares de nosso melhores trabalhadores alemães no campo de batalha, o sacrifício de milhões no front não teria sido em vão. Pelo contrário: 12 mil salafários eliminados na hora certa, poderiam ter salvo as vidas de 1 milhão de alemães de verdade, valiosos para o futuro. Mas aconteceu de estar na pauta da 'política de governo' burguesa sujeitar milhões a um fim sangrento no campo de batalha sem pestanejar, e considerar 10 ou 12 mil traidores, especuladores, agiotas e vigaristas como tesouro nacional e proclamar abertamente sua inviolabilidade (EVANS, HITLER, s/d. pág., 620-1).

Os discursos de Hitler possuíam um viés evangelizador e é através deste discurso, que entram em pauta duas teorias discutidas no prefácio de Wagner Pereira no livro de Jeffrey Herf (2014) sobre como surgiu a idéia de uma Solução final implementada pelos Nazistas nos últimos anos de guerra. Conhecidas como teoria Funcionalista e teoria Intensionalista, Pereira (2014) retoma as discussões feitas por pesquisadores sobre o tema que buscam explicar e defender suas teorias. Segundo

ele, Ian Kershaw (1987;2010) e Christopher Browning (2004) defendiam a idéia de uma teoria Funcionalista na qual,

acreditavam que o genocídio emergiu paulatinamente por meio de uma ‘radicalização cumulativa’. Isto é, não havia um plano de longo prazo para exterminar a comunidade judaica. Os adeptos desta linha de pensamento acreditam que inclusive alternativas para resolver aquilo que os alemães classificavam como o ‘problema judeu’ teriam sido exploradas, mas fracassaram. Então a partir dali, aos poucos, a matança teria se revelado a solução mais eficaz. Ian Kershaw concluiu que o antissemitismo não era ativo, mas latente. E não foi o fator principal de adesão do eleitor ao nazismo (a ânsia de ordem e a estabilidade foram mais importantes)... Existia o que chamo de ‘ódio latente’ ao judeu, tingindo de antijudaísmo cristão. Essa estrutura tradicional da identidade nacional conduziu os alemães a aceitar a política antissemita do regime nazista, e as igrejas de todas as confissões, a não denunciá-la (PEREIRA, 2014, págs. 23,24).

Enquanto segundo Pereira (2014) para a teoria Intencionalista defendida por Daniel J Goldhagen (1997),

o Holocausto teria sido a concretização de um ‘antissemitismo eliminacionista’ constante na história alemã. Para os defensores dessa visão, os nazistas apenas concederam aos alemães comuns a oportunidade de realizar algo que eles sempre desejaram: assassinar o povo judeu. (...) Essa posição ainda precisa explicar quando o genocídio começou e o que o teria motivado. (...) tende a reduzir os impactos dos eventos cotidianos e das decisões tomadas durante as décadas de 1930 e 1940. (PEREIRA, 2014, págs. 24)

No que se refere à teoria Funcionalista, Pereira (2014) ressalta que esta tese se baseia na não responsabilidade da população alemã diante das decisões tomadas pelo regime nazista, ignorando assim os efeitos de “uma ideologia racista do nazismo”, levando a crer que estas determinações eram apenas resultados burocráticos sem nenhuma interferência pessoal. Assim como Pereira (2014), o pesquisador Alon Confino (2016) defende que a teoria Funcionalista não pode explicar a decisão pela solução final, pois para ele esta idéia seria algo único para os nazistas, que já vinham desde sua ascensão aspirando e incentivando um ódio latente pelo povo judeu, podendo ser confirmado em um discurso analisado por Evans (2014) proferido pelo próprio Hitler em 6 de abril e 7 de agosto de 1920 no qual dizia que os judeus deveriam ser eliminados, “se posso lutar contra uma doença sem matar a causa, sem aniquilar o bacilo, nem pensar que se pode lutar contra uma tuberculose racial sem cuidar para que as pessoas fiquem livres da causa da tuberculose racial”.(EVANS, 2014, págs. 229,230)

Segundo Evans (2014) Hitler ressaltava a importância de se por o bem estar comum da população alemã acima do bem estar individual declarando-se também contrário aos grandes negócios e ao capital financeiro internacional. E é neste contexto de zelar pelo bem estar da população que Hitler juntamente com alguns soldados que lutaram ao seu lado durante a Primeira Guerra Mundial e posteriormente atuantes nas Brigadas Livres, se organizam nas Tropas de Assalto⁸, também conhecidas sob a sigla SA, fundada em 1921. Essas tropas tinham como objetivo garantir a segurança do Partido dos Trabalhadores e, muitas vezes através do uso da força bruta, que as bandeiras do partido fossem seguidas, principalmente o combate ao comunismo e aos judeus.

Com a substituição de classe por raça e ditadura do proletariado por ditadura do líder, de acordo com o levantamento feito por Evans (2014) os Nazistas reverteram os ideais da ideologia socialista. Conforme o partido ia se expandindo e ganhando mais adeptos, foram criados símbolos que marcassem seus seguidores, tais como: uniformes para as Tropas de Assalto; uma saudação própria, inspirada na adotada por Benito Mussolini⁹ na Itália, na qual os cidadãos estendiam o braço direito para saudar ritualmente seu líder enquanto o líder respondia erguendo sua mão direita com o cotovelo flexionando a palma da mão para cima em um gesto de aceitação ao cumprimento; a bandeira composta pelas cores vermelha, preta e branca, que caracterizavam uma saudação ao império de Bismark¹⁰ e conseqüentemente uma afronta direta a Republica de Weimar; e o mais conhecido e emblemático símbolo da Suástica¹¹.

Conforme a crise econômica alemã ia se intensificando, o partido nazista espalhava cada vez mais suas idéias. Em sua obra, Evans (2014) lista alguns dos 25 pontos do programa oficial do Partido dos trabalhadores Alemães, aprovado em 24 de fevereiro de 1920, são eles:

⁸ Para maiores informações sobre a SA, SS e outras corporações livres ver História Revelada da SS Robert KOEHL (2015).

⁹ Benito Mussolini fora o responsável por introduzir o movimento fascista na Itália, tendo como base o uso de táticas violentas, terror e intimidação contra os adversários de esquerda que se opunham aos seus ideais. Para maiores informações ver Richard Evans (2014) e Eric Hobsbawm (1995).

¹⁰ Otto Von Bismark, conhecido pelos alemães como o líder importante do século XIX, responsável por conduzir a unificação do território alemão e fundar o Segundo Reich Alemão. Para maiores informações ver Richard Evans (2014).

¹¹ Símbolo nazista usado para marcar os seguidores do Partido dos Trabalhadores alemães e posteriormente seguidores do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães. Este símbolo já havia sido usado por outros movimentos de cunho racistas, para maiores informações ver Richard Evans (2014).

a exigência da ‘união de todos os alemães em uma Alemanha Maior’, a revogação dos tratados de paz de 1919, ‘terra e território (colônias) para alimentar nosso povo’, prevenção de ‘imigração não germânica’ e pena de morte para ‘criminosos comuns, agiotas, especuladores, etc.’. Os judeus deveriam ter os direitos civis negados e ser registrados como estrangeiros, e proibidos de possuir ou escrever em jornais alemães. (...) exigência da abolição de rendas indevidas, confisco de lucros de guerra, nacionalização dos cartéis empresariais e introdução na participação dos lucros (...) a ‘criação de um poder estatal central forte para o Reich e a substituição efetiva dos parlamentares dos estados federados por corporações baseadas em estado de ocupação’ (EVANS, 2014 pág. 235).

Este documento, segundo Evans (2014) era considerado inalterado e fora criado para evitar um “foco de dissensão interna”.

Em 1921 surgem divergências de opiniões entre Hitler e Drexler sobre os rumos que o Partido dos Trabalhadores Alemães deveria seguir, após ameaçar renunciar de suas funções no partido, Hitler consegue com que suas opiniões sobressaíssem as de Drexler e como condição para se manter no partido, exige ser nomeado como dirigente do partido com “poderes ditatoriais” e o expurgo de dirigentes e idéias que não lhe agradavam.

Inspirado pela manifestação, conhecida como marcha sobre Roma¹², ocorrida na Itália na qual levara Benito Mussolini ao poder, pelos acontecimentos ocorridos na própria Alemanha, entre os anos de 1922 e 1923, e principalmente pela invasão francesa na região alemã do vale do rio Ruhr gerada pelo não cumprimento – por parte do governo – dos pagamentos de reparação que levaram os cidadãos a mais uma explosão de insatisfação com a atual política alemã, Hitler e seus partidários se vêem compelidos a tomar alguma atitude e é a partir daí que começa a se pensar em um golpe.

Levados pela pressão e pela necessidade, o partido nazista logo começa a arquitetar um plano de tomada de poder que se torna conhecido como o Golpe da Cervejaria e o Putsh de Munique¹³. Para conseguir apoio ao movimento, Hitler investe pesado em propagandas nacionalista contra o governo e os franceses e com isso consegue um leque de apoiadores influentes para a revolta. Em 8 de novembro de 1923 os nazistas dão início ao seus planos de prender o governo bávaro e obrigá-los a se juntarem as tropas paramilitares em uma marcha sobre Berlim para depor o governo.

¹²Para maiores informações sobre a marcha sobre Roma, ver Eric Hobsbawm (1995).

¹³ Para maiores informações sobre o Golpe da Cervejaria - Putsh de Munique, ver Richard Evans (2014).

Conforme Evans (2014) narra em seu livro, na noite de 8 de novembro, Hitler e seus apoiadores invadem uma reunião do governo bávaro, ocorrida em uma cervejaria no centro de Munique, e obriga Gustav Ritter Von Kahr, o então comissário geral do estado, a declarar seu apoio ao movimento. Embora houvesse forças do exército paramilitar de Hitler ocupando os principais prédios do governo, o quartel principal do exército ainda estava sob a guarda do Estado e após a declaração de Kahr e de outros líderes, que também estavam na cervejaria no momento do golpe, de apoio ao movimento nazista, estes são soltos e imediatamente alertam o quartel geral do exército que envia tropas para deter os revolucionários. Ao levar adiante seu plano de uma marcha sobre Berlim, no dia 9 de novembro¹⁴ de 1923, Hitler seguido por cerca de 2 mil homens das forças paramilitares depara-se com um cordão de isolamento policial que, após um intenso conflito armado, põe fim a revolta e prende seus principais líderes inclusive Adolf Hitler.

Após sua prisão, Hitler é julgado por um tribunal popular e em seu Julgamento assume toda a culpa pelo movimento alegando que servia aos interesses da Alemanha, logo não podia ser condenado pelo crime de alta traição. Embora mesmo assim tenha sido condenado por um crime de alta traição, a corte o sentenciou a meros cinco anos de prisão em uma instituição que, segundo Evans (2014), era considerada uma forma branda de prisão, exclusiva para infratores que cometerem crimes “honrosos”. É neste período que Hitler começa a escrever seu tão famoso livro autobiográfico, sob o título de *Mein Kampf* (Minha Luta) que viria a ser considerado, principalmente ao longo do Terceiro Reich, um livro doutrinário para as práticas nazistas.

Em *Mein Kampf*, Hitler ressalta e reafirma seu ódio aos judeus, porém diferente da ira que vinha pregando em torno da teoria de que os judeus eram os principais culpados pela crise financeira, evidencia a ligação dos judeus ao “Bolchevismo”¹⁵ e ao

¹⁴Data da comemoração do aniversário da Revolução de 1918 responsável pela retirada do regime do Kaiser.

¹⁵Segundo Norberto Bobbio (1998) o Bolchevismo é uma linha política e organizativa imposta por Lenin ao partido Operário Social-Democrático da Rússia no congresso de 1903. Tinha como principais características ser um partido homogêneo, centralizado e altamente disciplinado. E seus objetivos principais eram: “ser um partido depositário da consciência de classe, capaz de proporcionar programas, estratégias, táticas e instrumentos organizativos a um proletariado destinado sozinho a gastar suas energias em ações reivindicativas ou em revoltas sem resultados políticos” (BOBBIO, 1998, pág. 116). Ainda segundo Bobbio (1998) Pode ser considerada uma aplicação criativa do marxismo às condições específicas de um país atrasado.

“Marxismo”¹⁶, duas doutrinas de esquerda repudiadas pelos nacionalistas de direita. Valendo-se de que o povo judaico era formado basicamente por comerciantes ricos e influentes, Hitler alegava que a crise era culpa deles, alegando que eles controlavam os líderes mundiais, inclusive o próprio Kaiser alemão, através da economia, além de planejarem uma dominação mundial, na qual controlariam toda a raça humana e imporiam severas conseqüências a raça ariana em especial. Segundo as teorias discutidas por Hannah Arendt (2012), Evans (2014), Confino (2016) e Herf (2014), os nazistas acreditavam e pregavam uma teoria em torno do chamado Judaísmo Internacional, no qual defendiam que o povo judeu não possuía lealdade a nenhum Estado Nação e sim a uma idéia de Nação que unia todos os judeus em torno de sua religião, não importando assim os interesses do Estado em que se encontravam.

O ódio aos Judeus não era uma ideologia pregada apenas em Mein Kampf, no livro de Herf (2014) pode-se ter acesso a um leque de notícias e propagandas Nazistas que era divulgada por todo o Território do Terceiro Reich. Embora não divulga-se abertamente qual seria seus planos para este povo, desde antes de sua chegada ao poder, o partido Nazista já trabalhava a idéia de que era necessária uma medida radical e definitiva para “se dar um jeito na raça judaica”, deixando assim, segundo Evans (2014), pouco duvida de que aconteceriam violências mortíferas e altamente desagradáveis para este povo.

Durante sua estadia na prisão, Hitler percebe que não poderia seguir a mesma linha que Benito Mussolini seguiu na Itália, neste caso, apenas o uso de forças paramilitares não seriam o suficiente. A partir de então, segundo Evans (2014) se volta para estratégias que o levassem a conquistar o apoio do povo alemão em massa através de propagandas e de discursos públicos. Porém, enquanto Hitler estava na prisão, o partido Nazista passava por uma grave crise interna, era marcado por divisões internas e uma grande falta de ordem nas forças paramilitares.

Em 1924, ao sair da prisão nos termos de uma condicional, Hitler fora obrigado a lidar com os limites estabelecidos para seus deslocamentos pelo território alemão, a proibição de fazer discursos públicos e o maior de todos os seus problemas, a fragmentação e desorganização do partido nazista. Contando com as amizades

¹⁶Segundo Norberto Bobbio (1998) o marxismo é “o conjunto de idéias, dos conceitos, das teses, das teorias, das propostas de metodologia científica e de estratégia política e, em geral, a concepção do mundo, da vida social e política consideradas como um corpo homogêneo de proposições (...) que se podem deduzir das obras de Karl Marx e Friedrich Engels”. (BOBBIO, 1998, pág. 738)

conquistas, segundo Evans (2014), em 1925 Hitler consegue atenuar os termos de sua condicional e começa seus planos de reorganização do partido nazista¹⁷ recrutando seguidores que se comprometeriam a se submeterem a sua liderança. Dois dos principais apoiadores conquistados foram Joseph Goebbels¹⁸ e Heinrich Himmler¹⁹, que viriam a ser seus homens de confiança, o Ministro de Propaganda do governo nazista e o chefe da tropa de proteção pessoal de Hitler conhecida como *Schutzstaffel*ou SS²⁰, respectivamente. Nos anos que se sucederam, Hitler e seus aliados buscavam uma recuperação do número de associados ao partido e a restauração e o aumento da influência perante todo o povo alemão.

De acordo com o levantamento feito por Evans (2014), com o intuito de aumentar o número de seguidores, os Nazistas se voltam para as questões rurais do país, que estava sofrendo uma grande instabilidade gerada pela crise no final da década de 1920 que os colocavam sobre a pressão de aumentos nas tarifas de importação de gêneros alimentícios como único jeito de proteger sua receita. Hitler consegue o apoio da comunidade rural através de promessas para uma Alemanha autossuficiente, “autárquica”, com importação de alimentos estrangeiros mais ou menos proibidos.

Em Evans (2014) observa-se que com as eleições de 1928, o partido nazista pode notar que era possível conseguir um maior apoio nas áreas rurais com menor desperdício de energia, dinheiro e tempo e que consegue melhores resultados nos campos do que nas cidades. A partir desta descoberta, o partido logo volta-se a uma maior atenção as comunidades rurais, investindo em propagandas que transmitiam idéias que melhorariam as condições de vida da população local. Além de uma maior atenção voltada para estas comunidades, o partido também se voltou para a ala das

¹⁷Para maiores informações sobre a reorganização do partido Nazista, ver Richard Evans (2014).

¹⁸ Joseph Goebbels, nascido em 1897 na cidade industrial de Rheydt, no Baixo Reno. Recebeu educação secundária, estudos filosofia antiga. Alemão e história na Universidade de Bonn, obteve doutorado em Literatura Romântica na Universidade de Heidelberg em 1921. Ocupou um dos principais cargos no governo nazista o de Ministro de Propaganda, além de ser um dos braços direito de Adolf Hitler. Seus diários, embora como alega Herf (2014) tenham algumas evidências de manipulação, contem informações importantes sobre as estratégias e determinações nazistas que, após 1945, ajudaram autoridades e estudiosos do tema a esclarecerem algumas lacunas sobre o período. Sendo assim, importantes fontes documentais para a história mundial.

¹⁹ Heinrich Himmler, nascido em 7 de outubro de 1900, na cidade de Munique. Influenciado por seu pai, possuía idéias nacionalistas extremas e em 1914, fora aceito no exército, porém, não chegou a ir para os campos de batalha. Posteriormente, juntou-se a força de defesa dos Residentes de Kahr, participou do golpe da cervejaria e fora crescendo gradativamente dentro do partido até ser nomeado por Adolf Hitler como chefe da Tropa de Proteção Pessoal (SS).

²⁰ Criada em 1923 e refundada em 1925, tinha como objetivo ser a Tropa de Proteção de Adolf Hitler, respondendo somente a ele. Posteriormente se torna a polícia interna do Partido Nazista. Para maiores informações ver Robert Koehl (2015).

mulheres, afiliando em 1928 a Ordem das Mulheres Alemães, fundada por Elsbeth Zander em 1923, caracterizada por Evans (2014),

uma daquelas paradoxais organizações femininas que fazia ativa campanha pública pelo afastamento das mulheres da vida pública, militantemente antissocialistas, antifeministas e antisemita. Suas atividades práticas incluíam a gestão de um sopão para os camisas-pardas, auxílio nas campanhas de propaganda, esconder armas e equipamentos dos paramilitares nazistas (...) e proporcionar serviços de enfermagem para ativistas feridos por meio da suborganização ‘Suástica Vermelha’ a versão nazista da Cruz Vermelha (EVANS, 2014, págs, 271, 272).

Tal órgão seria substituída em 1931 pela Organização Nacional-Socialista das Mulheres. E a Liga Jovem do Partido Nacional-Socialista, fundada em 1922 para jovens entre 14 e 18 anos e que passaria a se chamar a juventude Hitlerista em 1926. Em 1926 é fundada a Liga Nacional-Socialista dos Estudantes Alemães que viria para expandir drasticamente a influência nazista na sociedade. Estas e muitas outras novas agregações lhes proporcionaram um maior número de filiados e ajuda para o partido. Muitas pessoas foram convertidas pelos apelos as emoções e desejos apresentados por Hitler em seus comícios e reuniões para as massas.

Para Wagner Pereira (2014), a ideologia nazista se baseava na “contraposição entre *Volksgemeinschaft* (comunidade do povo) e aqueles considerados como ‘Outro’”(PEREIRA, 2014, pág. 13) que deveriam ser combatidos e excluídos da comunidade nacional através de uma ação violenta do regime. Segundo Evans (2014) o aspecto mais importante da ideologia nazista era a ênfase na solidariedade racial, o Nacionalismo extremo e o culto de Hitler. Para Pereira (2014)

O nazismo tinha como um de seus princípios fundamentais a missão de ‘embelezar’ o mundo, que, em tempos antigos, havia sido resplandecente em beleza. Na ótica nazista, a miscigenação e a degeneração o teriam transformado em ruínas, e só com o retorno aos velhos ideais a sociedade poderia florescer novamente. Para isso, o regime nazista desenvolveu um imenso aparato propagandista, ideológico e repressivo tanto para doutrinar e enquadrar os membros da Comunidade do Povo quanto para discriminar aqueles que não se encaixavam ao modelo ideal de alemão concebido pela ideologia nazista. Principais vítimas, logo após a chegada de Adolf Hitler ao poder, em 30 de janeiro de 1933, foram os inimigos políticos, encerrados em campos de concentração para serem ‘reeducados’. Outras minorias, como os homossexuais ou os ‘antissociais’, embora indesejáveis e qualificadas como indignas de fazer parte da comunidade nacional, foram considerados inseríveis na sociedade, desde que mudassem seus hábitos. Outros, ao contrário, foram

estigmatizados como racionalmente inferiores, como os judeus, além dos ciganos e dos doentes mentais: a este devia ser proibido qualquer contato com os alemães, e foram gradualmente excluídos de todos os setores da sociedade (PEREIRA, 2014, pág. 14).

Segundo a teoria de Hannah Arendt (2012) a história do povo judaico é marcado por uma natureza de um povo sem governo, sem país e sem idioma. Estes elementos tornaram sua história política dependentes de fatores e imprevistos diretos de outras nações, trazendo conseqüências fundamentais ao povo judeu, tornando o um alvo desprotegido e fácil a mercê das determinações do governo local ao que se encontravam.

Em 1929 as corporações livres cultuavam cada vez mais a violência. Incentivadas pelo movimento nazista, não respeitavam as leis e fazendo uso do poder conquistado ao longo dos anos, desviavam a culpa de suas atenções para longe do partido nazista. As ordens que incitavam a violência nunca era dada abertamente pela liderança do partido, seus apoiadores apenas precisavam de discursos repletos de insinuações para partirem para violência, como foi o caso da Noite dos Cristais que será tratada mais a frente.

Com a chegada da crise econômica mundial em 1929²¹, o partido Nazista conseguiu a chance que tanto esperava para chegar ao poder, pois apenas como uma grave crise nacional é que um partido extremista conseguiria apoiadores suficientes para sustentá-lo como uma sólida organização política. De acordo com Evans (2014) o desemprego destruiu o autorrespeito das pessoas. O desemprego e o desespero delas podiam ser vistos em cada esquina das cidades alemães, levando a população a medidas extremas para sobreviver, percebe-se isso com o aumento do número de crimes e da taxas de prostituição. No decorrer dos três anos seguintes a eclosão da crise, estima-se que aproximadamente 6 milhões de alemães estavam desempregados e vivendo em péssimas condições.

A crise de 1929 além de trazer uma grave crise econômica para a Alemanha, também acirrou as disputas entre os partidos Nacional-Socialista e o Partido Comunista, que já eram bem violentas, em torno das disputas pela política alemã. Para Hitler, o Idealismo, patriotismo e unidade nacional seriam os únicos responsáveis pela

²¹ Conhecida como a Grande Depressão, a crise econômica de 1929 decorreu da quebra da Bolsa de Valores de Nova York, então maior economia mundial e responsável por reerguer através de investimentos e empréstimos as economias arrasadas pela Primeira Guerra Mundial, principalmente a economia alemã. As ações de grandes empresas despencaram seu valor até serem negociadas ao preço de \$ 0,00, causando assim a falência de muitas empresas e os cortes nos investimentos estrangeiros.

recuperação econômica do país. Segundo Evans (2014) as medidas adotadas pelo governo de Weimar só aumentavam as insatisfações populares, o que levava as idéias dos Nacional-Socialistas serem cada vez mais atraentes e bem recebidas.

Nos anos que se seguiram a crise, o governo foi obrigado a tomar novas medidas econômicas e políticas para tentar controlar a instabilidade do país. Para isso, de acordo com Evans (2014), é nomeado um novo chanceler em 1931 conhecido como Heinrich Brüning, filiado ao partido de centro da Alemanha. Ao assumir o poder, Brüning planejava reformar a constituição pela redução do poder do Reichstag²² e combinar os cargos de chanceler do Reich e de ministro-presidente prussiano em sua própria pessoa para reduzir o crescente poder do partido Nazista, porém não conseguiu apoio político para os por em prática. Em 20 de junho de 1931, Brüning estabelece a chamada moratória de Hoover, que suspenderia o pagamento das recuperações estabelecido pelo tratado de Versalhes e assim, lhe possibilitaria implementar um aumento dos impostos sem grandes represálias da população, uma vez que estas percebessem que este dinheiro seria usado apenas para tentar controlar a crise interna. Porém, ao convocar uma reunião no Reichstag para a aprovação de um orçamento rigidamente deflacionário e ter seu pedido negado por todo o parlamento, Heinrich Brüning promove a dissolução do Reichstag, causando uma atmosfera ainda mais hostil em todo o povo alemão.

No contexto de dissolução do Reichstag, o partido Nazista surge com idéias e discursos propagandistas que agradam cada vez mais a população alemã. Oferecendo segundo Evans (2014) uma nova oportunidade para aqueles cidadãos interessados em uma nova política que retomaria a era de prosperidade e glória do povo alemão.

Hitler e seu partido ofereceram uma vaga mas poderosa visão retórica de uma Alemanha unida e forte, um movimento que transcendia fronteiras sociais e superava conflitos sociais, uma comunidade racial de todos os alemães trabalhado juntos, um novo Reich que reconstruiria o poder econômico da Alemanha e restituiria a nação a seu lugar de direito no mundo (EVANS, 2014, pág. 323).

Munido-se de conhecimentos sobre suas platéias, o partido Nacional-Socialista investia em slogans e oradores que agradecem todos os tipos de interesses, sobrepondo-se assim aos demais partidos políticos da Alemanha, com um leque muito variado de

²² Reichstag era o parlamento alemão.

eleitores²³. Suas idéias consistiam basicamente em acabar com as crises geradas no país através de uma criação de um Estado duro e autoritário, que já vinha dando amostras para a população através das ações das corporações livres.

De acordo com Boris Fausto (1998) a ascensão do nazismo pode ser compreendida pelas novas configurações trazidas pelos regime que apaziguariam as características de longa duração da história alemã, entre elas: a derrota da Alemanha na Primeira Guerra mundial; as determinações do tratado de Versalhes; e a implementação de um regime democrático parlamentarista. Segundo ele,

Se o nacional-socialismo trouxe consigo configurações terrivelmente originais, sendo a nova modalidade de antisemitismo talvez a maior delas, se assentou também em outras de que a história alemã era portadora: o desejo de unidade, a valorização da violência, a crença no “homem forte”, o desprezo pela democracia. Estes fatores facilitaram, em grande medida, o Ascenso ao poder de um movimento nacionalista extremista, antidemocrático e anti-semita, que constituiu uma religião social fortemente dominada pela fantasia (FAUSTO, 1998, pág. 147).

Com a grande onda de insatisfação popular devido as medidas adotadas pelo governo e a crise econômica instaurada em 1929, agravada nos anos seguintes, organiza-se na Alemanha um período de grande manifestações populares. Em meio a esta insatisfação do povo, a escalada da violência política, a pobreza, miséria e a desordem daqueles tempos, Segundo Evans (2014) pressionavam cada vez mais o governo a tomar medidas repressivas para controlar o povo. Porém, a polícia oficial da republica de Weimar estava cada vez mais adeptas as idéias do partido Nazista e é neste momento que o governo passa a não ter mais como controlar e desmanchar as ondas insatisfatórias, muitas delas incitadas pelo partido Comunista e pelo partido Nazista, que ocorriam no país, pois, as suas tropas de seguranças não estavam dando conta da imensa onda de revoltas, dado que não só estavam despreparados para conte-las como também uma grande parte das tropas apoiavam as reivindicações feitas.

Com as eleições para presidente em 1932, e por consequente a candidatura de Adolf Hitler, o partido Nazista, embora tenha perdido as votações, conseguiu um numero enorme de votos, obtendo assim 37% da aceitação popular, segundo o levantamento feito por Evans (2014). Este fato demonstra a importância e o nível de aceitação em âmbito nacional do partido Nacional-Socialista e de como suas idéias

²³ Para maiores informações sobre o crescimento sistemático do Partido Nazista ver Richard Evans (2014).

estavam sendo recebidas por toda a população, através de um enorme aparato propagandista elaborado por Goebbels e que também seriam os responsáveis pela aceitação das massas para as idéias nacionalistas e totalitárias que seriam implementadas pelos partido ao assumirem o poder em 1933. Nas idéias contidas no livro de Herf (2014) e que serão trabalhadas mais a frente, podemos perceber a importância da propaganda nazista.

Com a renúncia de Brüning em 30 de maio de 1932, e a nomeação de um novo chanceler conhecido como Franz Von Papen, instalou-se uma grande onda de repressões no país de acordo com Evans (2014)

Papen e seus companheiros de ideologia, (...), vieram-se como a criar um 'Estado Novo', acima dos partidos, de fato oposto ao princípio de um sistema multipartidário, com os poderes das assembleias eleitas ainda mais limitados do que haviam sido na visão mais modesta de Brüning. O tipo de Estado que eles imaginavam foi indicado pelo ministro do Interior de Papen, Wilhelm von Gay l, que havia criado um estado racista, autoritário e militar na área cedida à Alemanha pelo Tratado de Brest-Litovsk em 1918²⁴. Entre as propostas de Gay l estavam a restrição do direito de voto a uma minoria e a drástica redução dos poderes parlamentares. A tarefa de que Papen incumbiu-se era voltar atrás na história, não apenas quanto à democracia de Weimar, mas a tudo que havia acontecido na política europeia desde a Revolução Francesa, e recriar a base hierárquica da sociedade no lugar do conflito de classes moderno. (...). Enquanto isso, de uma forma mais prática e imediata, o governo de Papen começou a estender a repressão à imprensa radical imposta por seu predecessor também aos jornais democráticos, proibindo publicações populares da esquerda liberal como o jornal diário social-democrata duas vezes em poucas semanas, proscurendo jornais populares da esquerda liberal como o [Jornal Popular de Berlim] em duas ocasiões distintas, e convencendo os comentaristas liberais de que a liberdade de imprensa havia sido finalmente abolida (EVANS, 2014, pág. 352).

Apesar das medidas restritivas adotadas por Von Papen, ele também visava por um apoio maciço no que tange a parte dos Nazistas, para isso, adere algumas das medidas tão reivindicadas por Hitler, entre elas a legalização das corporações livres e as eleições para o Reichstag no meio do ano de 1932. Porém, estas deliberações viria a ser um problema para Von Papen. Com a legalização das tropas, a violência no país cresceu ainda mais, o que acabou se mostrando um “tiro no pé” do próprio chanceler, uma vez que, as SA respondiam somente ao governo nazista. Além de comprovar através das votações para o Reichstag a força que o partido nazista estava ganhando,

²⁴ Tratado de Brest-Litovsk assinado em 1918 entre o governo bolchevique russo e os principais países do grupo dos aliados na Primeira Guerra Mundial que reconhecia a saída do Império Russo da Guerra.

pois nestas eleições o partido não só ganhou a maioria das cadeiras no parlamento, como consolidou assim a sua força e por conseguinte a força de Hitler.

No mesmo ano de 1932, devido a intensas rebeliões por parte da população e dos partidos políticos contra as suas medidas, Von Papen renuncia ao seu cargo e o general Kurt Von Schleicher o sucede. No início de 1933 a crise econômica mundial finalmente começa a se abrandar e Schleicher estabelece medidas internas que ajudariam o país a diminuir os altos índices de desemprego e recuperar gradativamente sua economia. Com idéias consideradas comunistas para a diminuição da pobreza alemã, Schleicher sofre duras críticas pelos partidos políticos. Segundo Evans (2014)

Os rumores de que Schleicher, em colaboração com o chefe do comando do Exército, general Kurt von Hammerstein, estava preparando um contragolpe, deram um tom de urgência à maquinação. Ao que parecia, Schleicher tencionava estabelecer um Estado corporativo autoritário, eliminar o Reichstag por decreto presidencial, colocar o Exército no controle e suprimir os nazistas por completo, bem como os comunistas (EVANS, 2014, pág. 368).

Para Schleicher, o único modo de conseguir controlar as crises que assolavam o país seria através de medidas inconstitucionais. Porém, ao ter seu pedido negado pelo presidente para adotar este modo de governo, Schleicher renuncia a chancelaria alemã.

No círculo do parlamento alemão, devido ao fortalecimento e expansão dos apoiadores das idéias nazistas, o nome de Hitler vinha sendo cogitado para a chancelaria com um apoio dos principais partidos alemães. Com a renúncia de Schleicher, surge o momento perfeito para esta designação e enfim em 30 de janeiro de 1933, Adolf Hitler consegue sua tão almejada nomeação para chanceler alemão com um forte apoio político, levando assim o partido nazista ao poder e as tropas de SA e SS ganham oficialmente o título de polícia para militar.

Referências

- ARENDRT, Hannah. *Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia da Letras, 2012;
- BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política I*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998;
- CONFINO, Alon. *Um Mundo sem Judeus: Da Perseguição ao Genocídio, A Visão do Imaginário Nazista*. São Paulo: Cultrix, 2016;
- EVANS, Richard J. *A Chegada do Terceiro Reich*. São Paulo: Planeta, 2014;

____(b) O Terceiro Reich no Poder. São Paulo: Planeta, 2014;

____(c) O Terceiro Reich em Guerra. São Paulo: Planeta, 2014;

FAUSTO, Boris. Uma interpretação do nazismo, na visão de Norbert Elias. *Mana* [online]. Vol. 4, N° 1, 1998.

HERF, Jeffrey. Inimigo Judeu: Propaganda nazista durante a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto. São Paulo: Edipro, 2014;

HOBBSAWM, Eric. A Era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995;

KOEHL, Robert Lewis. História Revelada da SS. São Paulo: Planeta Brasil, 2015;

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. **In: CARDOSO, Ciro Flamarion; e VAINFAS, Ronaldo. (org) Novos Domínios da História.** Elsevier Editora Ltda. Rio de Janeiro. 2012;

PEREIRA, Wagner Pinheiro. Prefácio à Edição Brasileira: Nazismo e o Inimigo Judeu. **In: HERF, Jeffrey. Inimigo Judeu: Propaganda nazista durante a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto.** São Paulo: Edipro, 2014;

ROBERTS, Andrew. Hitler e Churchill: segredos da liderança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2014.

A MENINA NEGRA QUE VI DE PERTO: A ESTÉTICA DOS CABELOS CRESPOS E RESISTÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR¹

Tereza Cristiny Morais Nogueira²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TECENDO A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO

O tema referente a estética dos cabelos crespos vem causando muitas discussões nos diversos espaços sociais da sociedade civil. Uma tendência, uma moda, afirmação política ou resistência identitária? Esta não é uma pergunta simples de se responder diante de sua complexidade. Estudar os conflitos e as contradições sociais da população negra, são fenômenos políticos, culturais, sociais e, também, estéticos relevantes para o entendimento da historicidade do povo brasileiro. Dito isto, o presente artigo tem como objetivo analisar as representações sobre o corpo, a estética e as identidades de jovens negras na contemporaneidade, tendo como espaço de análise uma escola da educação básica do município de Pedreiras-MA, o Centro de Ensino Oscar Galvão.

Numa perspectiva antropológica Nilma Lino Gomes, desenvolveu uma pesquisa etnográfica em salões étnicos na cidade de Belo Horizonte- MG, na qual argumentou que o corpo e o cabelo são expressões de “identidade negra”. Destacando a realidade de negros e negras da capital mineira, no que tange o corpo e o cabelo, ela inferiu,

No caso dos negros, o cabelo crespo é visto como um sinal diacrítico que imprime a marca da negritude no corpo. Dessa forma, podemos afirmar que a identidade negra, conquanto construção social, é materializada, corporificada. Nas múltiplas possibilidades de análise que o corpo negro nos oferece, o trato do cabelo é aquela que se apresenta como a síntese do complexo e fragmentado processo de construção da identidade negra. (GOMES, 2006, p. 15)

A partir desta perspectiva a antropóloga nos ajuda a pensar o corpo negro como uma construção cultural, relacionado às realidades sociais e as especificidades de cada contexto histórico em que cada sujeito estar inserido. Logo, entende-se que o

¹ As ideias aqui formuladas decorrem de leituras acerca da questão da estética dos cabelos crespos no cotidiano escolar, desenvolvidas no processo de construção do meu projeto de pesquisa no PPGHEN – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas-UEMA.

² Professora da Educação Básica na rede pública estadual e municipal de ensino e aluna no Programa de Pós – Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

cabelo sozinho não tem sentido e que sua representatividade se faz em torno das relações sociais e culturais. No entanto, vale frisar aqui que não se compreende o cabelo como único elemento de se pensar a identidade negra, pois,

Embora, a princípio, a valorização do cabelo crespo natural assemelha-se ao discurso proferido principalmente pela militância negra das décadas de 60 e 70, no intuito de conscientizar e libertar o negro e a negra da introjeção de valores brancos e racistas que paralisa o negro e a sua expressão estética no tempo e não considera que, assim como outros grupos étnicos, eles também estão inseridos em uma sociedade em constante mudança, incluindo aí os padrões estéticos. Assim, julgar que por ser negra uma pessoa só possa adotar penteados e estilo de cabelos pautados em padrões estéticos socialmente considerados “afros” revela inflexibilidade, intolerância e a negação do direito à escolha. Além disso, demonstra uma leitura linear sobre o processo de construção da identidade negra numa sociedade complexa marcada, entre outras coisas, por intensa heterogeneidade estética (GOMES, 2006, p. 183).

Nilma I. Gomes, concluiu que a população negra, assim como outros grupos étnicos, está inserida em uma sociedade complexa e permeada por mudanças, incluindo nesse contexto as experiências aos padrões estéticos, como ficou evidente na narrativa de uma aluna quanto as mudanças da sociedade contemporânea:

Cada pessoa hoje em dia, vou botar de cada 10 pessoas, três, quatro só está assim por causa da sociedade que não aceita as pessoas como ela é(...) tipo assim... como tem hoje em dia ...tem a transição da pessoa para outro corpo então acho que isso do jeito que eles não aceitam essa pessoa, não aceita também o negro, o cabelo que ele tem. Então acho que cada pessoa não faz a modernidade que hoje em dia tá acontecendo porque as coisas estão mudando a cada dia, então porque cada um não busca acompanhar esta modernização? Muitas pessoas ainda é muito lá atrás, não aceita as coisas que estão acontecendo hoje em dia(...)tem pessoa que não aceita o negro como ele é porque do jeito que tem o branco que possui isso, tem o negro que possui as mesmas coisas, então eu acho que tem pessoa que quer ficar lá atrás, não quer aceitar as coisas que estão acontecendo hoje, agora.³

Posto isto, levanta-se o seguinte problema: qual é a lógica da estética negra no contexto de construção da identidade étnico-racial de jovens negras no cotidiano escolar em Pedreiras, como referência de luta contra o racismo e as suas variáveis? Esta problemática surgiu a partir da minha experiência de professora da educação básica e da vivência com a disciplina de história que me fez presenciar corriqueiramente, os conflitos, preconceitos e dilemas compartilhados entre as alunas negras, no que diz respeito ao trato com seus cabelos crespos. Concorde-se com Gomes, ao destacar que a

³ C. V. da S. S, aluna da 1º série do Ensino Médio do Centro de Ensino Oscar Galvão. Pedreiras – Maranhão. Entrevista realizada no dia 29 de setembro de 2017.

escola é “uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2003, p. 170).

O corpo negro não é, apenas um artefato natural porque nele se escrevem inúmeros textos. Isto é, numa perspectiva antropológica o corpo é compreendido enquanto categoria social e cultural. Nesse sentido, destaca-se a pesquisa etnográfica de Marli M. E. Paixão desenvolvida no salão Afro Zindze⁴, na cidade de São Luís - MA, na qual analisou as especificidades étnico-racial do público alvo atendido, ou seja, de negras e de negros frequentadores deste espaço. Concorde-se com a autora ao sublinhar que o cabelo “é fonte de muitas significações e pode permitir, a partir das relações sociais, distintas representações associadas, a ideia de feio e bonito, de limpo ou sujo, poder espiritual, energia, entre outras interpretações” (PAIXÃO, 2008, p. 23).

Ao frisar os trabalhos acima, verifica-se que o tema estética negra, vem avançando na agenda acadêmica contemporânea dada a sua riqueza porque envolve experiências de jovens negras mediadas pela problemática do pertencimento ou não no que se refere ao padrão estético instituído pelo discurso racial. E, por conseguinte, a questão relativa à identidade, a beleza, a autoestima em decorrência de seus tributos naturais como o cabelo.

No entanto, é de fundamental importância, também ressaltar a relevância política e social reivindicadora dos movimentos sociais de mulheres, de jovens e de adolescentes negras que ecoam de fora para dentro da academia, assim como a luta identitária e do empoderamento feminino. Isto é, como estas meninas negras mobilizam essas categorias no presente para o entendimento de si, como falam e porque falam? Como a ideia de (estética negra) é construída e manifestada entre estas meninas? Na tentativa de responder todas estas inquietações, levanta-se a hipótese de que, a despeito dos avanços institucionais quanto à incorporação do tema da diferença no ambiente escolar, a positivação da identidade negra não apenas continua como uma meta a ser alcançada, como também requisita um engajamento atento às especificidades do contexto sócio histórico em pauta e às configurações variáveis de atores que fazem a história e o cotidiano do espaço escolar.

⁴ O salão Afro Zindze, localiza-se no Centro Histórico de São Luís, de propriedade da pedreirenses Rosalina.

Neste interim, a pauta estética negra, assim como a questão racial brasileira, seguem marcadas pela emergência conflituosas e contraditória emergidos na problemática da construção de perfis identitários, de uma sociedade brasileira diversificada, democrática e igualitária. Logo, considera-se que a cultura desenvolvida no espaço escolar não pode ser analisada sem uma visão crítica que a avalie de forma apurada as suas nuances conflituosas e/ou pacífica que ela conserva no seu contexto histórico. Ao analisar a cultura escolar como objeto histórico, depreende-se que ela é “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar a condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desse comportamento.” (JULIA, 1995, p. 1)

Dito isto, considera-se que toda pesquisa histórica é uma operação e refere-se a uma combinação de elementos: de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita, ou seja, a história é um produto social. É uma trama do dito e não-dito que se propõe a partir de um exame crítico sobre a participação e o lugar social que meninas negras representam na formação da sociedade educacional pedreirense. “É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe serão propostas, se organizam” (CERTEAU, 1982, p. 56). A respeito do processo de representações articuladas e forjadas pelos interesses de determinados grupos sociais, vale sublinhar que

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos, a partir da perspectiva de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discurso neutros: mas produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade às custas de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p.17)

Dessa forma, como já foi dito aqui, é relevante analisar de que forma meninas negras constroem ideias acerca de si, já que qualquer percepção do social não é construída sem o interesse forjado por grupos sociais, escolares ou políticos. Logo, para se entender a construção da estética negra a partir das experiências de jovens negras inseridas no âmbito da cultura escolar, tem como base os marcadores sociais da diferença, isto é, “sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais.” (ZAMBONI, p. 13). Não

obstante, os marcadores sociais da diferença, referem-se as determinadas categorias como, por exemplo, identidades, gênero, classe, entre outras. Estas categorias estão relacionadas e ligadas numa interseção de entendimento para se pensar os eventos sociais a partir de uma sociedade pautada nas diferenças e desigualdades.

2. IDENTIDADES NEGOCIÁVEIS: UMA BREVE REFLEXÃO TEÓRICA

Respeitem meus cabelos, brancos
(...) Cabelo veio da África
Junto com meus santos
Benguelas, zulus, gêges
Rebolos, bundos, bantos
Batuques, toques, mandingas
Danças, tranças, cantos
Respeitem meus cabelos, brancos
Se eu quero pixaim, deixa
Se eu quero enrolar, deixa
Se eu quero colorir, deixa
Se eu quero assanhar, deixa
Deixa, deixa a madeixa balançar
(Respeitem Meus Cabelos, Brancos. Chico César)

A letra da canção acima nos permite refletir acerca das particularidades, da subjetividade, da ancestralidade africana e, em especial, da historicidade do cabelo da população negra e, também, das identidades étnicas. Isso implica dizer, que a manipulação e as transformações dos cabelos, variam de acordo com cada sociedade e com cada cultura, formando um verdadeiro sistema de linguagem. Na maioria das sociedades africanas, por exemplo, o cabelo era tido como um complexo “sistema de linguagem”, logo o estilo de usar o cabelo nas civilizações africanas tem muito com a indicação do estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas. (GOMES, 2003)

O cabelo é uma parte do corpo que tem muita representação, especialmente, para as mulheres, pois além, de fazer parte das características físicas de cada um de nós, tem relação com a subjetividade da pessoa, a moldura do rosto, expressão simbólica, histórica e social. No entanto, a relação que mulheres negras tem com seu corpo e, em especial, com seus cabelos é muito tenso diante de uma sociedade mergulhada no racismo. É comum mulheres negras, guardarem na memória a discriminação e o preconceito que sofreram quando criança, sobretudo, no âmbito escolar. Cabelo de bombril, cabelo duro, cabelo pixaim, são alguns dos apelidos sofridos por várias

meninas negras. A construção de um padrão de beleza pautado no “branqueamento”, criou-se socialmente a ideia de que o cabelo crespo, isto é, natural e sem química é, muitas das vezes, representado como um cabelo sujo e mal cuidado.

Nesse sentido, considera-se que a escola é um espaço que pode interferir na construção da identidade, ou das identidades de meninos e de meninas negras, de forma que essa interferência pode ser positiva ou negativa, isto é, a instituição escolar pode valorizar as diferenças, as identidades, mas discriminá-las, subjugar-las ou negá-las. Dessa forma entende-se que: “O corpo negro pode ser entendido como existência material e simbólica da negra e do negro em nossa sociedade e também como corpo político. É esse entendimento sobre o corpo que nos possibilita dizer que a relação da negra e do negro com sua corporeidade produz saberes” (GOMES, 2017, p. 98).

Entende-se que o corpo não é, apenas, um artefato natural porque nele se escrevem inúmeros textos, isto é, ele produz muitas significações a partir das diversas formas de relações sociais: a ideia de belo e feio, estado de espírito, limpo ou sujo, preferências individuais, padrões culturais, padrões históricos, bem como na construção das identidades de jovens negras. Não obstante, há aqui o entendimento que as identidades étnicas, no contexto de uma sociedade pós-moderna, são construídas historicamente, culturalmente e não pautada numa perspectiva natural e biológica, pois compreende que os sujeitos históricos nesse processo não são mais interpretados como portadores de uma “identidade fixa”, “essencial” ou “permanente”. Contrariamente, as identidades tornam-se uma “celebração móvel”, isto é, transformada continuamente em relação as formas sociais e históricas que somos representados e representadas nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2015).

Partindo disso, compreende que quando as meninas, jovens e mulheres negras manifestam suas vontades quanto ao uso do seus cabelos, de modo natural, isto é, sem recorrer as interferências químicas, impostas pela lógica capitalista do mercado de cosmético e, mesmo pela posição da televisão, da internet e da sociedade como forma de instituir a ideia de beleza pautada na brancura, estas meninas negras manifestam o desejo de se reconhecer e fortalecer suas identidades. Vê-se, gradativamente na sociedade contemporânea, ter um corpo negro e expressar a negritude, começa a ser entendido socialmente de forma positiva como símbolo da cultura e da afirmação da identidade étnica. Concorda-se com Gomes, ao sublinhar que:

Essa percepção passa de um movimento interno construído no seio da comunidade negra – não sem conflitos e contradições – para um movimento externo de valorização da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural – também não sem conflitos. Nesse contexto, surge de maneira densa, misturada, com diferentes intensidades de explicitação uma leitura política da estética, do corpo e da negritude. Exotismo e politização, visibilidade e ausências, apropriação cultural, possibilidades de emancipação social e reprodução de estereótipos via a corporeidade, fazem-se presentes como tensões, relações e práticas sociais.” (GOMES, 2017, p. 95).

Nesse contexto pós – moderno, mediante a uma sociedade bombardeada pelos efeitos da globalização, conforme frisou o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2005), as identidades em “nossa época líquida moderna”, são constituídas, de forma fragmentadas, negociáveis, contestáveis, ou seja, neste mundo líquido moderno “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

É importante ressaltar que as identidades não são entendidas aqui como essências, como fenômenos naturalizados, de uma pessoa ou de um grupo, mas como construtos moldados a partir de um plano negociável. Michael Pollak (1992), ao analisar a construção da identidade social no âmbito das histórias de vidas, inferiu que a “identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com os outros (POLLAK, 1992, p. 204).

Diante disso, é relevante e muito oportuno a reflexão acerca da construção das identidades de meninas negras a partir do fenômeno social e histórico da estética negra inserida no contexto escolar. A despeito da temática, faz-se necessário discutir as subjetividades e as particularidades dessas meninas, sujeitas históricas e símbolos da resistência emancipatória.

3. A MENINA NEGRA QUE VI DE PERTO: NARRATIVAS DA RESISTÊNCIA

O cabelo é pensado aqui como um construto cultural que reflete a especificidade de cada sujeito inserido no contexto histórico e sua representatividade se faz em torno das relações sociais. Dessa forma, é importante pontuar os movimentos de

mulheres negras que ecoam fora das instituições acadêmicas, a luta indenitária e o empoderamento de mulheres negras. Logo, é relevante compreender o espaço em que o ambiente da pesquisa – a escola e o bairro, se localizam, pois toda pesquisa histórica encontra-se relacionada a um corpo social e a um lugar social (CERTEAU, 1982). Neste espaço, os sujeitos históricos constroem e assimilam suas vivências cotidianas, de forma conflituosa e contraditória, estudam, se divertem, trabalham, trocam e compartilham diversas experiências de vida. É neste espaço que, também, meninas negras, constroem suas identidades étnico-racial por meio de suas vivências e experiências compartilhadas.

O Centro de Ensino Oscar Galvão é uma escola da rede pública estadual de ensino. Atende alunos do ensino médio matriculados regularmente nos três turnos de funcionamento da instituição. A escola localiza-se no bairro Goiabal, um dos bairros mais populosos de Pedreiras e formado, sobretudo, por moradores negros.

A pesquisa baseia-se nos parâmetros da história oral como procedimento metodológico, pois entende-se que a história oral, como todas as metodologias, estabelece e ordena os procedimentos de trabalho. (FERREIRA, 2012). Na tentativa de dar voz as meninas negras, símbolos da resistência emancipatória e da consciência histórica como narrativa significativa a partir das suas experiências individuais e coletivas, foram realizadas entrevistas com àquelas alunas que se disponibilizaram em contribuir com a pesquisa. Schmidt, com base nas proposições de Hüsen sublinhou que a consciência histórica tem uma função primordial de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma orientação que pode dar sentido a ação por meio da mediação da memória histórica (SCHMIDT, 2005).

Posto isto, a intenção aqui é caracterizar as trajetórias de meninas estudantes negras, buscando entender como demarcam suas identidades e auto - representações e como elas concebem a ideia acerca do “ser negro” e da “estética negra” na sociedade contemporânea maranhense, em especial, a sociedade pedreirense. Sobre a representação do ser negro, uma das interlocutora, aluna da 3º série do ensino médio, fez o seguinte relato:

Não é só questão de pele, mas lembrar da nossa história que foi de bastante luta para as pessoas nos aceitarem. Então ser negro é aceitar que milhares de pessoas sofreram e têm que ser aceito na sociedade hoje, que não acontecia antigamente, tinha a questão da cor(...) As pessoas não aceitavam o negro e tinha muita coisa, a questão histórica (...) Então ser negro é aceitar ser negro, é lembrar da história das

pessoas que sofreram por causa do preconceito, então ser negro vai para além da cor.⁵

Percebe-se a partir da narrativa da aluna a sua consciência acerca do passado histórico de milhares de africanos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, mesmo que essa condição de ser negro esteja diretamente relacionada a questão racial, isto é, ser negro “é lembrar da história das pessoas que sofreram por causa do preconceito”, embora a aluna ressalte que “ser negro vai para além da cor”. O professor Josenildo Pereira (2014), nas suas reflexões acerca da experiência racial brasileira é muito crítico, pois para ele, estas formulações se sustentam no discurso racial, que dizer, nos fundamentos político e ideológicos forjados pelo movimento de abolição da escravatura no país e, não, de “uma condição ontológica” da raça negra. (PEREIRA, 2014). Em outra narrativa, a aluna da 2º série do ensino médio, relatou o seguinte sobre o ser negro na sociedade brasileira:

É aceitar suas raízes, suas origens e não querer negar aquilo de fato a pessoa é, porque no Brasil somos todos negros, porque o sangue da gente é tudo misturado, porque há uma mistura no nosso país, então de certa forma todos somos negros, então temos que aceitar a nossa raça e assim como nós somos.⁶

Depreende-se das narrativas acima, entretanto, que as interlocutoras manifestaram as suas posições sobre as questões raciais não com base nas introjeções biológicas, de uma condição natural de raça, mas a partir das múltiplas representações sobre o que elas concebem sobre negritude: a sua historicidade, na mestiçagem do povo brasileiro, nos traços culturais afro-brasileiros. Concorda-se que no Brasil, como destacou Sansone:

a negritude não é uma categoria racial fixada numa diferença biológica, mas uma identidade racial e étnica que pode basear-se numa multiplicidade de fatores: o modo de administrar aparência física negra, o uso de traços culturais associados a tradição afro-brasileira (particularmente na religião, na música e na culinária), o status, ou uma combinação desses fatores.(SANSONE, 2003, p. 25).

E estas multiplicidades de fatores se estendem, também, para as questões estéticas. Ao ser provocada a responder acerca do que seria esta estética negra, M. S. L, expressou a seguinte opinião:

⁵ I. S. B. N, aluna da 3º série do ensino médio do C. E. Oscar Galvão, moradora do bairro goiabal. Entrevista realizada no dia 26 de outubro de 2017. Pedreiras – Maranhão.

⁶ M. S. L, aluna de 15 anos, estudante da 2º série do ensino médio no C.E. Oscar Galvão. Entrevista realizada no dia 14 de novembro de 2017. Pedreiras-Maranhão.

Estética negra pra mim é a mulher negra se aceitar como ela é, porque nós negras somos bonitas sim, mas como desde muito tempo, desde quando Portugal chegou aqui no Brasil, que ele tentou impor um certo padrão. As negras se sentiam feias porque elas queriam participar de um padrão, então tudo isso é questão de padrão, mas hoje em dia não. Essa questão de padrão está meio quebrada, então as mulheres estão se aceitando da forma que elas são, e pra mim é isso elas hoje em dia se olham da forma correta, do jeito que elas são mesmo, realmente elas são bonitas e elas se aceitam assim.

Segundo a aluna C. V. S, estudante do 1º ano, a estética negra “é a forma com o qual você se vê, a forma com o qual você se veste, como arruma seu cabelo “. Logo, infere-se que a estética negra na construção das identidades dessas meninas é constituída de forma positiva. Segundo Paixão (2008), “estética negra”, “é uma expressão político – ideológica aglutinadora de traços que reforçam uma imagem positivada de “negros e negras” (PAIXÃO, 2008, p. 20).

A interlocutora M.G. N, aluna da 1º série do ensino médio, também expressou a sua opinião acerca da estética, que para ela:

A estética negra pode ser o físico da mulher, o cabelo, a cor da pele, os costumes pode ser envolvidos também (...) Uma pessoa se considera negra, ela tem que ter a estética negra, por exemplo, o cabelo crespo. Muitas pessoas mudam o cabelo crespo por preconceito, por vergonha, ou por muitas vezes, o pessoal tá colocando apelido, isso já é um preconceito, ou seja, aquela estética do cabelo foi retirada para poder agradar a sociedade. Mas o que é estética negra mesmo? É como eu falei, é o ponto da cor da pele, do cabelo, é se reconhecer como negra, é saber dar valor aqueles pequenos detalhes que a gente tem.

Assim, pode-se inferir, com base nas narrativas das jovens meninas negras que as representações que elas tem de si quanto as questões que envolvem o corpo, o cabelo crespo e a estética, são formulações positivas, mesmo que muito de suas falas sejam carregadas de contradições e conflitos. Tais ideias fogem das representações pejorativas que foram construídas historicamente na sociedade acerca do padrão de beleza e da estética negra. Portanto, é fecundo observar, valorizar e dar voz a estes sujeitos históricos, como forma de tornar visível a história, as experiências e o fortalecimento das identidades dessas meninas que muitas das vezes encontram-se marginalizadas na escola e na comunidade na qual pertencem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões postas aqui são relevantes para se pensar como se constroem as representações que envolvem o corpo, a estética e as identidade de meninas negras na contemporaneidade, tendo como espaço a cultura escolar, por compreender que a escola é uma instituição que se aprende conteúdos, processos históricos, sociais, políticos, mas, também, é um espaço em que se difundem preconceitos dos mais variáveis aspectos: religiosos, étnico raciais, orientação sexual, políticos e, também, preconceitos estéticos. Sublinhou nestas reflexões que as identidades são construídas de forma negociáveis, fragmentadas e conflituosas na dita sociedade líquida moderna. Não obstante, verifica-se que a estética negra, o corpo negro são constructos sociais e culturais, logo, estes elementos perpassam as margens biológica – naturalizada de se pensar o corpo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CERTEAU, Micheu de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro. Bertrad Brasil. 1990.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História oral: velhas questões, novos desafios**. In: Cardoso, Ciro Flamarion e Vainfas, Ronaldo. *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro. Elsevier. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Autêntica. 2006.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 2017.

_____. **Cultura negra e educação**. Revista brasileira de educação. 2003.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores /as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e pesquisa. São Paulo. V. 29. Nº 1. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. Lamparina. 2015. 12º edição.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Suppl. Series. Vol. 1. Coord. A. Nóvoa. 1995.

PAIXÃO, Marli M. Estrela. **Uma rosa para meus cabelos crespos: experiência estética e política de imagens**. São Luís, 2008. Dissertação em Ciências Sociais. UFMA.

PEREIRA, Josenildo de J. **A experiência racial brasileira: apontamentos de uma crítica**. Artigo. 2014.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos históricos. Rio de Janeiro. V. 05. Nº 10. 1992.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações sociais e na produção cultural negra do Brasil**. EDUFBA. Salvador. Pallas. 2003

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Caderno Cedes. Campinas. Vol. 25. Nº 67. 2005.

ZAMBONI, Marcio. **Estudos de Marcadores Sociais da Diferença da Universidade de São Paulo**. São Paulo