

Dagmar Manieri
Martha Victor Vieira
Thiago Groh de Mello Cesar
(Orgs.)



NARRATIVAS HISTÓRICAS, ENSINO e PRÁTICAS DOCENTES



O que significa uma história daqueles que não estão em posições de poder? Uma questão inquietante, pois a própria história tinha como função a narração dos grandes feitos. No fundo ela, como uma escrita, ocultava seus pressupostos. Ela nascia para justificar alguma prática governante; deveria mostrar seus passos e sua grandeza em um mundo encenado para os fortes. A história nasce de uma encenação. Mas, na medida em que se descobrem suas condições de produção, cai por terra uma espécie de fixação pelas origens. Além de justificar uma prática de governo, a história deve servir de exemplo. Sua tarefa é mostrar bons exemplos para que o presente não se perca na indecisão e no esquecimento. Nos princípios da modernidade, surgem novas tarefas para a história. Ela abandona o “mito das origens”. O Iluminismo exige que a narrativa histórica seja verossímil, segundo Voltaire. Mas ela continua com a tarefa de descrever uma grandiosidade: deve agora contribuir para a formação do Estado-nação. A política continua como um objeto superior de estudo; são considerados grandes acontecimentos as reviravoltas constitucionais, bem como uma batalha travada em nome da pátria. A história ainda é um privilégio dos “donos do poder”. Essas novas práticas (historiadoras, antropológicas e sociológicas) repercutem no ensino de história. Se a história deixa de ser um instrumento de poder é preciso que o próprio ensino (de história) revise seu objetivo. Não memorizar mais os grandes acontecimentos, mas despertar, desenvolver, novas capacidades nos sujeitos. O ensino de história deve contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica, como apontam as reflexões de Jörn Rüsen. A temporalidade ingressa como tema de aprendizado: o que significa se compreender como um ser histórico, temporal? Aqui, a história se libertou de seu cativeiro do “passado”. Ela julga, avalia, pondera, aponta. Deve mostrar aquilo que poderia ter ocorrido (Walter Benjamin, Paul Ricoeur); ela tensiona com o presente, na abertura de uma nova expectativa de futuro (Reinhart Koselleck, Jörn Rüsen).



Narrativas históricas, ensino e práticas docentes

Narrativas históricas, ensino e práticas docentes

Organizadores
Dagmar Manieri
Martha Victor Vieira
Thiago Groh de Mello Cesar



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

Fotografia de Capa: Ellen Qin - [instagram.com/ellenqins](https://www.instagram.com/ellenqins)

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MANIERI, Dagmar; VIEIRA, Martha Victor; CESAR, Thiago Groh de Mello (Orgs)

Narrativas históricas, ensino e práticas docentes [recurso eletrônico] / Dagmar Manieri; Martha Victor Vieira; Thiago Groh de Mello Cesar (Orgs) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

378 p.

ISBN - 978-65-5917-191-0

DOI - 10.22350/9786559171910

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Docência; 2. Ensino; 3. História; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Introdução	11
-------------------	-----------

Parte I Currículo e ensino de história

1	17
----------	-----------

O ensino de história e as possibilidades com a técnica de grupos focais

Arnaldo Martin Szlachta Junior

2	35
----------	-----------

A produção e o ensino de história do Brasil e sua relação com os programas curriculares na Era Vargas (1930-1945)

Luiz Carlos Rodrigues da Silva
Mayara Alves Leite

3	51
----------	-----------

Cinema, ensino de história e manuais didáticos: algumas reflexões

Nice Rejane da Silva Oliveira
Martha Victor Vieira

4	69
----------	-----------

Mulheres na Idade Média: o ensino de história medieval a partir das HQs de “Hagar, o Horrível”

Heid Karla Pereira de Oliveira
Marcos Edílson de Araújo Clemente

5	93
----------	-----------

A educação histórica como perspectiva de enfrentamento ao trabalho escravo: experiências no sistema de organização modular de ensino no Pará

Moisés Pereira da Silva
Jôyara Maria Silva de Oliveira

6	119
----------	------------

O ensino de história e as relações étnico-raciais na sala de aula

Francy Leila Salazar da Silva

Parte II

Formação docente: práticas e experiências docentes

7 **137**

O ensino de história por meio do programa de residência pedagógica: a experiência do curso de história da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – MG

Rodrigo de Freitas Costa

8 **159**

Permanências, mudanças e os modos de escrever e ensinar história na primeira turma do ProfHistória – UFT

Eliane Leite Barbosa Bringel
Vasni de Almeida

9 **186**

Formação docente em Portugal: educação geográfica e processo avaliativo na prática pedagógica supervisionada

Suzete Costa Souza

10 **202**

Oficinas de parágrafo-padrão: reflexões a partir das experiências no curso de história (UFT-Araguaína)

Gabriel Queiroz dos Santos
Maicon Douglas da Silva
Rosária Helena Ruiz Nakashima

11 **224**

O uso dos mapas conceituais no ensino de história: alguns apontamentos

Gabriel Queiroz dos Santos
Rosária Helena Ruiz Nakashima

Parte III

Narrativas históricas, saberes e costumes dos povos tradicionais

12 **241**

Oralidades, memórias e identidades no ensino de história *ou das* lembranças de idosos na “fabricação” das histórias locais

Bruno Silva
Anna Carolina de Abreu Coelho

13	269
Os modos de vida e o cultivo da terra: a formação cultural no assentamento Fortaleza-Nova Olinda – TO	
Olívia Macedo Miranda de Medeiros Leila Sousa França	
14	285
Saberes, territorialidades e ensino não formal na comunidade quilombola Ilha de São Vicente -Tocantins	
Rita de Cássia Domingues Lopes	
15	300
Revolução e literatura: uma interpretação de “<i>A educação sentimental</i>” de Flaubert	
Kesse Dhone Viana Cardoso	
16	315
O regime de historicidade na condição pós-moderna	
Adenilson Santiago dos Santos Dagmar Manieri	
17	328
O Iluminismo de Voltaire: sobre a nova temporalidade	
Dagmar Manieri Elias Rocha Rodrigues	
18	342
Estado e Religião: relações entre fé e política na cidade de Araguaína no período de 1976-2015	
Bertone de Oliveira Sousa Iara Luzia Ferreira Soares	
19	362
Breve nota sobre a União Ibérica e os cristãos-novos	
Thiago Groh de Mello Cesar	
Sobre os (as) autores (as)	375

Introdução

O que significa uma história daqueles que não estão em posições de poder? Uma questão inquietante, pois a própria história tinha como função a narração dos grandes feitos. No fundo ela, como uma escrita, ocultava seus pressupostos. Ela nascia para justificar alguma prática governante; deveria mostrar seus passos e sua grandeza em um mundo encenado para os fortes. A história nasce de uma encenação. Mas, na medida em que se descobrem suas condições de produção, cai por terra uma espécie de fixação pelas origens. Além de justificar uma prática de governo, a história deve servir de exemplo. Sua tarefa é mostrar bons exemplos para que o presente não se perca na indecisão e no esquecimento.

Nos princípios da modernidade, surgem novas tarefas para a história. Ela abandona o “mito das origens”. O Iluminismo exige que a narrativa histórica seja verossímil, segundo Voltaire. Mas ela continua com a tarefa de descrever uma grandiosidade: deve agora contribuir para a formação do Estado-nação. A política continua como um objeto superior de estudo; são considerados grandes acontecimentos as reviravoltas constitucionais, bem como uma batalha travada em nome da pátria. A história ainda é um privilégio dos “donos do poder”.

Em uma terceira etapa a história de “fragmenta”. O termo, sem dúvida, é inapropriado, pois ela tinha uma identidade unitária, superior, daí se figurar como “fragmentada”, no momento em que surgem novas histórias. O historicismo do século XIX descobre que as coisas possuem uma historicidade; a prática de saber dessa historicidade só tem curso no século XX. A história dos operários, das mulheres camponesas e urbanas, das crianças, dos “loucos”, dos presidiários; como enfatiza Michele Perrot (ao se

referir a esta nova tendência historiadora), surge de um desejo “de inverter as perspectivas historiográficas tradicionais, de mostrar a presença real das mulheres na história mais cotidiana” (PERROT, 2001). Aqui não se trata só de iluminar vozes silenciadas; a história assume a tarefa de reverter um regime de representação. Quando Perrot escreve sua obra *Historie sans qualité* (História sem qualidade), ela confessa que tentou “substituir a representação dominante de uma dona-de-casa insignificante, negligenciada e negligenciável, oprimida e humilhada, pela de uma “mulher popular rebelde”, ativa e resistente” (PERROT, 2001, p. 172). Há nesse novo modelo (terceira etapa) um problema de inscrição: de que forma a história se inscreve em seu objeto de estudo.

Se há uma reviravolta nos estudos históricos – pois emergem novos sujeitos – também há uma “virada” nos estudos das práticas cotidianas através da antropologia e da sociologia. Surge um “saber não sabido”, na expressão de Michel de Certeau (2014, p. 134). Desconfia-se de um saber que pretende traduzir os modos de vida singulares; assim, não se trata mais de tradução, mas de dar expressão em uma espécie de cuidado. Os estudos sobre o patrimônio exigem um cidadão solícito: aquele que tem um zelo para com os monumentos de sua comunidade. Epistemologia (Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, entre outros) que não reduz o objeto ao seu campo científico. Ele cuida, em uma primeira versão, de se ingressar em um modo de vida. O estudante compreendido em seu meio social; a mulher em suas tarefas diárias; as etnias e comunidades com seus desafios e saberes. Respeito e cuidado se tornaram um *a priori* da postura epistêmica. Só após esta fase de aproximação e aprendizado, o sujeito de saber empreende uma autocrítica para avaliar suas capacidades em uma situação. Como contribuir para efetivar novas autonomias e qualidade de vida.

Essas novas práticas (historiadoras, antropológicas e sociológicas) repercutem no ensino de história. Se a história deixa de ser um instrumento de poder é preciso que o próprio ensino (de história) revise seu objetivo. Não memorizar mais os grandes acontecimentos, mas despertar, desenvolver, novas capacidades nos sujeitos. O ensino de história deve contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica, como apontam as reflexões de Jörn Rüsen. A temporalidade ingressa como tema de aprendizado: o que significa se compreender como um ser histórico, temporal? Aqui, a história se libertou de seu cativeiro do “passado”. Ela julga, avalia, pondera, aponta. Deve mostrar aquilo que poderia ter ocorrido (Walter Benjamin, Paul Ricoeur); ela tensiona com o presente, na abertura de uma nova expectativa de futuro (Reinhart Koselleck, Jörn Rüsen).

Por estarem relacionadas às tensões, dilemas e epistemologias relacionadas ao presente, as reflexões históricas e historiográficas, bem como as metodologias de ensino, usadas tanto na educação básica quanto superior, trazem as marcas e demandas do espaço e tempo de produção, como poderá ser verificado nos textos desta coletânea, que tratam das narrativas históricas, do ensino de história, das práticas docentes e dos saberes tradicionais. Os estudos aqui reunidos resultaram de pesquisas apresentadas, por discentes e docentes, na *VIII Semana do Curso de História e IV Encontro do Mestrado Profissional em Ensino de História (profhistória) da UFT/Araguaína - História e formação docente: desafios e possibilidades*, ocorrida entre 19 e 23 de novembro de 2019. Existem também, nesta obra, produções de alguns autores convidados, que estudam temas que foram contemplados neste Evento.

Na primeira parte, reunimos capítulos que tratam do currículo, dos livros didáticos e do ensino de história, bem como de temas candentes que estão em debate no contexto atual da educação nos âmbitos nacional e internacional, tais como: a história das mulheres e as questões étnico-raciais.

Aborda-se os usos didáticos das HQs e do cinema, e se discute a forma como a perspectiva freiriana nos auxilia a propor um ensino mais propositivo e engajado com os temas do cotidiano dos estudantes.

A segunda parte abrange estudos e metodologias utilizadas em diferentes instituições de ensino superior, relativas às práticas docentes e às experiências de ensino e aprendizagem. Elas envolvem o Mestrado Profissional em Ensino de História da UFT, o Mestrado Profissionalizante em Educação em Aveiro- Portugal, o Programa de Residência Pedagógica da UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro) e o PADI (Programa de Apoio ao Discente Ingressante) na Universidade Federal do Tocantins.

A terceira parte compreende investigações concernentes às narrativas, as teorias, memórias e saberes tradicionais, nos quais observam-se que os autores investigam o campo de história na perspectiva interdisciplinar. Os temas dos capítulos versam sobre cultura e território, narrativas orais e literárias, regime de historicidade e os filósofos do Iluminismo. Discute-se também a situação dos cristãos-novos, no contexto da União Ibérica, bem como a relação entre o Estado e a Igreja na contemporaneidade.

Independente da abordagem e da temática analisada, as pesquisas desta coletânea enfocam especialmente teorias, práticas docentes e desafios conectados com a agenda do tempo presente. Os capítulos conferem visibilidade às produções científicas que representam o universo epistemológico, pedagógico e material da sociedade brasileira. São estudos feitos em diferentes instituições, que possuem, no geral, o intento de promover diálogos, compartilhar dilemas e experiências e, ainda, encurtar as distâncias entre os saberes docentes, discentes e da comunidade.

Parte I

Currículo e ensino de história

O ensino de história e as possibilidades com a técnica de grupos focais

Arnaldo Martin Szlachta Junior

Reflexões da didática da História e da formação de professores

A ideia de didática vem sendo construída e reconstruída ao longo dos anos e, atualmente, com as possibilidades de reprodução que a era digital nos proporciona, o assunto adquire intensidade principalmente como um recurso que permite a construção de conhecimentos e significados e não simplesmente como uma mera ilustração dos conteúdos dispostos no livro didático – as novas abordagens caminham para a problematização e enfoques de análises em sala de aula, na perspectiva da construção de conhecimento (BERGMANN, 1990).

Selva Guimarães Fonseca considera que os professores possuem ferramentas teóricas e intelectuais que possibilitam o desenvolvimento da ação mediadora em sala de aula. Foi pensando nesta abordagem que elaboramos essa metodologia de pesquisa, em busca fugir do convencional e propondo uma ação que levasse em consideração a realidade da sala de aula, valorizando as capacidades intelectuais dos alunos e professores, na concepção de criação de narrativas históricas no ambiente escolar.

(...) professores e alunos não são meros consumidores de materiais, executores de programas de ensino, mas criadores, produtores de saberes. O professor é um profissional que domina não apenas os métodos da construção do conhecimento, mas um conjunto de saberes que possibilita sua socialização e sua reconstrução no processo de ensino e aprendizagem (FONSECA, 2003, p. 102).

No cotidiano escolar muitas são as ideias e tentativas para um bom trabalho em sala de aula, um trabalho que tenha uma proximidade à realidade do aluno e esteja em sintonia com os debates presentes na academia. Desde muito tempo, presenciamos estudos sobre a utilização das imagens na composição da história, assim como o seu uso em sala de aula. No ambiente escolar, a presença das imagens, sejam elas desenhos de uma época, pintura ou fotografia, fornecem aos professores uma peça importante no processo de aprendizagem dos alunos da educação básica

A prática cotidiana do ensino de história na educação básica não é uma tarefa fácil; não imaginamos, quando ainda na graduação, que enfrentaremos, como professores, questões que não circundam os programas das disciplinas cursadas. Essas questões estão tanto na esfera da disciplina do ensino de história quanto na própria realidade de ser professor. Uma das grandes questões é aprender a lidar com a indisciplina dos alunos, as questões burocráticas das instituições de ensino e o funcionamento desse todo que forma o sistema educacional em nosso país. Entretanto, se fôssemos ingressar nesses pontos, sem um aprofundamento necessário, não conseguiríamos problematizar todas essas relações do professor com o meio. Isto seria muito difícil, inclusive, encontrar alguns caminhos seguros.

Nesse sentido, o nosso foco está nas relações que permeiam o ensino de história. Na realidade, os cursos de graduação de história no Brasil não possuem a preocupação em formar professores: as iniciativas são tímidas, de certa forma. Durante a década de 1980, houve um grande debate sobre a atuação e a formação dos professores de história. Nesse contexto, encontramos os trabalhos de Déa Ribeiro Fenelon (1985) que questiona a formação universitária na ditadura militar e mais recentemente, após a redemocratização (assim como a formação e participação dos professores

de 1º e 2º graus¹ na ANPUH) no contexto de sua produção e militância. Tudo isto nos mostra o início de um grande debate (e transformação) nos currículos universitários que percorre até a atualidade.

Segundo Fenelon, os nossos cursos seguem uma característica livresca,² que não formam adequadamente os graduandos para enfrentar a realidade dos bancos escolares. Fenelon nos revela um pouco a forma como são organizados os nossos programas de graduação:

(...) as discussões sobre aspectos metodológicos e teóricos são reservadas aos Cursos de introdução, Metodológicos e teóricos são reservados aos cursos de introdução, Metodologia e Teoria ou Historiografia, quando existem nos currículos, e os professores de outras disciplinas estão eximidos da discussão metodológica, pois isto é assunto de disciplina específica e seria considerado “invasão de área” (FENELON, 1985, p. 28).

Os professores desses cursos apresentam uma visão de uma “história propriamente dita”, como a própria autora define; o graduando observa que as discussões dos períodos, autores e formas de compreensão são ensinadas de forma separada, sendo que alguns esclarecimentos e diálogos não ocorrem. Isto se passa como se as instituições considerassem um aluno ideal que pudesse construir essas relações de forma isolada. A autora também observa o trato dado pelas universidades a cursos que deveriam formar licenciados e promover pesquisas no campo de ensino; entretanto, o que se observa é uma valorização exagerada na pesquisa. Percebem-se as divisões da grade de ensino em que matérias relacionadas ao próprio ensino ocupam uma porcentagem mínima e que geralmente é uma

¹ Nesse momento era essa a denominação para Ensino Fundamental e Médio.

² Lembramos que o contexto do debate sobre o processo de reestruturação curricular da educação básica nos estados da União, que Fenelon chama atenção, é do recente processo de redemocratização brasileira que teve início na década de 1980.

imposição dos órgãos reguladores. A postura de divisão de conteúdos acaba não formando bons professores ou pesquisadores qualificados:

(...) muitos dos resultados e dos efeitos que estamos constatando são simples sintomas da proclamada separação entre ensino e pesquisa, a que estamos sempre nos referindo e que teoricamente reconhecemos como perniciosa, mas que em nossa prática acaba por se concretizar como linha de trabalho (...). Grande parte de nossos alunos são formados em História mas não são capazes de elaborar uma problemática de pesquisa (FENELON, 1985, p.30).

Com isso, o futuro professor de história, ao finalizar o curso, geralmente possui um questionamento e, em alguns casos, um verdadeiro pânico de enfrentar o estágio obrigatório para obter o título de licenciatura. Ele está diante do fato de se chegar à sala de aula e ter possibilidade de assumir o controle de crianças ou adolescentes. Precisa, também, trabalhar os conteúdos específicos que, muitas vezes, não aprendeu na graduação (bem como o fato desse jovem professor muitas vezes não dominar plenamente os conteúdos básicos para ensinar aos jovens). Tudo isto leva aos seguintes questionamentos: qual a verdadeira proposta dos cursos de graduação em história? E a outra: será que essa proposta esta sendo bem definida?

Precisamos refletir, nesse sentido, sobre essas dificuldades no ensino superior do curso de história. A questão deve ser exposta, desta forma: será que é tão difícil e oneroso para o Estado (ou as mantenedoras) se preocupar com a formação desses alunos? A história é concebida como uma ciência, um campo de conhecimento que requer a interação entre a prática e o conhecimento; mas o que presenciamos na formação inicial é uma dissociação entre os recortes de conteúdo com os métodos. A consequência deste erro é uma necessidade de irmos ao encontro à ideia de

valorizar “verdades absolutas”, mesmo quando estamos trabalhando com alguns professores.

Alunos múltiplos, currículo e ação dos mediadores culturais

Os alunos possuem múltiplas formações culturais; os entendimentos das famílias sobre determinados assuntos se alteram de acordo com os temas abordados. Com todo esse campo de múltiplas possibilidades, o professor tem em mãos uma ferramenta fantástica que pode transformar suas aulas. Ela implica na aproximação junto ao aluno, fazendo-o de mero expectador a agente ativo do processo educacional. Lembramos aqui que a produção de Fenelon reflete a realidade das licenciaturas em 1985; atualmente, os cursos de formação possibilitam uma carga horária maior em relação ao ensino de história, após reformas nas grades curriculares nos anos 2000.

Apesar de todo esse debate sobre a complexidade da formação do professor de história nas universidades, há a realidade que o recém-graduado enfrenta para entender o processo dinâmico de uma escola. Uma série de iniciativas é tomada pelos professores que buscam fazer com que os alunos tenham uma relação de significado e significância no aprendizado em história.

Essas ações muitas vezes não estão presentes nos registros de classe, tampouco nos planejamentos e planos de aula que o docente deve preparar no início do período letivo. Isso não é bom para o campo da pesquisa, já que uma série de ações é omitida pelos professores. Eles se sentem intimidados pela burocracia ou pela rigidez de determinados programas e currículos que poderiam estar de acordo com a realidade cotidiana do professor em sala de aula.

Uma atuação docente mais próxima ao universo do aluno e interlocutora não é tão simples. Uma visão como esta tende à positividade

e, de certa forma, a uma idealização da profissão. A carreira do magistério apresenta grandes dificuldades, merecendo destaque aos baixos salários e à indisciplina escolar. Somado a isso, o professor tem de seguir um planejamento de conteúdos que esteja de acordo com os parâmetros curriculares.

Com tantas dificuldades, alguns professores tendem a questionar esses programas ou parâmetros pré-estabelecidos. Eles creem que essa programação deixa o professor moldado a um sistema inerte e imutável da graduação, cobrindo o cotidiano escolar. Sacristan (2000), em um dos seus trabalhos intitulado “Compreender e transformar o ensino”, apresenta-nos algumas possibilidades da ação do docente em relação às especificações compostas pelos currículos. Observamos o que ele atenta em relação à gestão do professor frente ao currículo:

Transformar em tema central na didática os conteúdos, junto com os temas que geralmente costumam ser vistos como propriamente didáticos ou metodológicos, implica lutar por uma visão mais ajustadas à realidade, mais integradora, oferecer perspectivas mais completas para os professores/as, ampliar o sentido restrito a técnica (SACRISTAN, 2000, p.122).

Na formulação do currículo, deve-se levar em conta sua execução em sala de aula. Ele deve ser um processo dinâmico, pois caminhos muito fixos deixará o professor sobrecarregado, sem uma ação transformadora. Entretanto, o agente mais dinâmico desse processo é o professor que tem a possibilidade de *re-selecionar* os conteúdos de uma forma que julgue ser mais importante para a formação do aluno; por mais que os programas (do campo nacional ou regional) busquem uma unificação na execução do trabalho em sala de aula, o que conta mesmo é o “final da ponta dessa corda”. É a ação do professor que tem como resultado seus próprios

recortes ao destacar aquilo que (segundo sua formação e/ou experiência) lhe indique como um caminho correto:

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem os professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam de outra forma diferente é o que os alunos/as aprendem (SACRISTAN, 2000, p.131).

Sacristan aborda, de uma forma expressiva, as vozes que formam esse ensino. Ele enfatiza que existem várias maneiras de ensinar os conteúdos e as formas didáticas de se atingir o aluno. Cada agente desse processo apresenta uma perspectiva; Sacristan aborda as várias experiências do processo educativo, principalmente seu sentido prático. Isto se refere tanto sobre a composição do currículo quanto à assimilação por parte dos alunos.

Um item que, inclusive, ocorre com boa parte dos alunos é a busca de uma linha teórica ou ideologia em seu professor. Ela modula, dessa forma, seu discurso nas atividades e avaliações de forma que lhe garanta uma melhor visão sobre seu trabalho. Muitas vezes o que nossos alunos escrevem e defendem só é realizado como reação às imposições do professor, não havendo uma problematização ou reflexão por parte do educando.

Seguindo este mesmo pensamento, recorreremos a Tomaz da Silva que faz considerações sobre o currículo e as ações dos docentes. Silva considera que o processo de ensino é composto pela linguagem e o ato de transformar o que está escrito em aula, ou seja, a ação docente adquire diversas possibilidades por meio da função linguística. Uma ação pode se transformar ou até mesmo adquirir um significado distinto ante o que se havia pensado:

A produtividade das práticas de significação é função, entre outras coisas, do caráter indeterminado, aberto, incerto, inconstante da atividade lingüística, da atividade de produção de sentido. Se o processo de significação girasse sempre em torno dos mesmos significados e se os significados fossem fixos, se as marcas lingüísticas que utilizamos estivessem vinculadas a significantes, apontariam para significados unívocos, certos, singulares (SILVA, 2001, p.20).

A essa ideia é atribuído o conceito de currículo oculto, ou seja, mesmo tendo um significado, uma estruturação na composição do currículo, o professor (no agir em sala de aula) consegue transformar sua aula. É uma possibilidade, inclusive, a de modificar por completo o significado da escrita sem qualquer alteração substancial. Segundo Silva (2001), isto pode ser realizado por meio da variação lingüística que transmite o saber presente no currículo (que está estático, “frio”), podendo gerar outras interpretações.

Sobre a definição de currículo e sua função, podemos citar o trabalho que discute a relação do currículo (com a história), bem como a teoria. Trata-se de um texto de Ivor Goodson, intitulado “Currículo: Teoria e História”. Em relação à função do currículo, o autor pondera:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para mediante sua retórica, legitimar uma escolarização (...) enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos (GOODSON, 1995, p. 21).

Goodson que é traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, reflete que a ação do docente não está intrinsecamente ligada ao currículo; ele observa, de certa forma, que o currículo é um agente burocrático, ao tratar o currículo escrito como um simples documento de padronização de recursos.

Após as discussões apresentadas aqui, o que diz respeito à formação do professor de história, seu ambiente de trabalho e aquilo que deve ensinar com o currículos, fica em aberto uma questão: qual a postura ou o papel que deve adotar o professor de história? Que ações devem ocorrer? Na resposta, vamos nos valer de Lana Mara de Castro Siman que concebe o professor como um mediador, ou seja, uma pessoa responsável em trabalhar os assuntos relativos à disciplina de história. Esta práxis pedagógica respeita o conhecimento prévio do aluno; isto possibilita uma renovada construção do entendimento sobre as relações com o passado:

Para que o ensino de História, todavia, seja levado a bom termo, ao longo de todo o ensino fundamental, torna-se necessário que o professor inclua, como parte construtiva do processo ensino aprendizagem, a presença de outros mediadores culturais, como objetos da cultura, material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível “imaginar”, reconstruir o não vivido diretamente, por meio de variadas fontes documentais (SIMAN, 2004, p.88).

Esse conceito de imaginar, apresentado pela autora, talvez seja o laboratório de atuação máxima do historiador em sala de aula. Ele implica em estabelecer uma relação com o presente, com o contato cultural do aluno, fazendo com que ele tenha condições de criar formas de entendimento sobre uma determinada época. Tal conceito propicia um diálogo com o passado, sem incorrer em julgamentos que tendem ao anacronismo. A mediação cultural impede a tendência de se abordar o conteúdo como um manual (que cristaliza o conteúdo). Assim, nesta nova abordagem o currículo ganha vida, pois esta mediação trata de uma relação de troca entre a figura do docente e a do aluno.

Atualmente, o que o recém-graduado em história acaba encontrando como realidade profissional é um ambiente escolar formado, na grande maioria, por uma sala, lousa de giz para anotações à frente, com os lugares dos alunos posicionados e organizados um atrás do outro. Esse ambiente, apesar de comum aos olhos dessa atual sociedade, é a herança de uma tradição escolar com raízes medievais e composição moderna, que se manteve até os dias de hoje.

Após esse enfoque no espaço físico do ambiente escolar - antes de entrarmos em outras discussões - vamos voltar nossa atenção àqueles que são os sujeitos principais do processo educacional: os alunos. Na grande maioria das vezes pensamos nos jovens do ensino regular; grande números deles dizem que não apreciam a história. Aqueles que se julgam incapazes de “decorar” o conteúdo acabam inventando as mais criativas formas de “cola” com o objetivo da aprovação. Talvez essas linhas que você acabou de ler possam soar como mais um desabafo de um profissional da educação. De outro lado, essa atitude seria inerente à condição ou natureza do aluno? Ou só seria um fenômeno ligado a prática do ensino de História?

Tais questionamentos não são respondidos de uma forma precisa e focada. Não é uma tarefa simples encontrar uma fórmula que motive os alunos a aprender história. Eles vivem a pós-modernidade,³ enquanto a nossa estrutura educacional (da formação dos professores na universidade, o currículo e até mesmo a estrutura física da escola) são instituições modernas.

Os conceitos de Siman vão ao encontro da proposta de Aula Oficina, enfatizada por Isabel Barca (2004). Nesse conceito, a aula passa a ser um momento dinâmico entre alunos e professores: ela deixa de ser um

³ Quando usamos o termo pós-modernidade estamos usando os conceitos propostos por Zigmunt Bauman, principalmente as obra “A sociedade Individualizada (2008)” e “A sociedade Líquida” (2001).

produto, pronto e acabado, passível de reprodução. Barca considera que o pesquisador deve saber extrair ao máximo essa multiplicidade dos alunos; deve também convergir para a produção de um saber escolar (no caso da história) de uma narrativa histórica escolar (BARCA, 2004).

Dessa forma, é necessário que o professor consiga mediar as ações para que a iniciativa não se perca; nesse horizonte a aula se transforma em uma grande brincadeira e os propósitos ficam restritos ao planejamento. O professor deve se ater às linhas de estudo do currículo e através das diversas possibilidades fazer um currículo em ação. Quem sabe deve até observar as temáticas dos alunos, através das falas, ações ou silêncios. O silêncio (ou a sutileza de uma expressão) pode dizer muito coisa sobre os sentimentos e as inquietações dos alunos.

Uma das principais críticas dos professores da rede pública de ensino diz respeito às pesquisas que, na maioria das vezes, apresentam condições difíceis. De certa forma é impossível em determinadas situações, devido a essa formação deficitária dos professores nas universidades, bem como a uma escola enraizada ao mundo moderna. Com os alunos comportando uma multiplicidade de visões de vida, suas contribuições para o debate historiográfico do ensino se restringe, isto porque a estrutura das escolas é ainda deficiente.

O aspecto de Aula Oficina, de Barca, é um caminho interessante para pesquisas nessa área. Sabemos que não seria possível construir uma pesquisa de qualidade só com boas ideias e iniciativas; é preciso debater os métodos utilizados no ensino de história. Na minha dissertação de mestrado (e em outros trabalhos acadêmicos) busquei a constituição dos grupos focais com o objetivo de fazer uma aula/pesquisa dinâmica e eficiente, sempre com o propósito de uma visão “qualitativa” e não “quantitativa” dos Grupos focais.

A práxis

Em alguns trabalhos em sala de aula preferi optar pela técnica dos grupos focais para poder ter uma melhor visão sobre a percepção dos alunos sobre determinado assunto; geralmente, utilizei os ciclos do ensino fundamental e médio finais e como assimilam o objeto de cada pesquisa.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que permite ao pesquisador obter dados de natureza qualitativa por meio de sessões grupais composta de 6 a 15 pessoas. Eles compartilham algo em comum, como por exemplo, sexo, idade ou uma ocupação. Refletem sobre o recorte de uma realidade, que visa discutir vários aspectos de um determinado tema. Os dados obtidos por essa metodologia possibilitaram o conhecimento de percepções, conceitos, opiniões, expectativas, representações sociais a ser estudados:

Ao optar por abordar a técnica de Grupos Focais na pesquisa social, é preciso enfatizar que esse debate recebe destaque, nesse momento introdutório, por sua importância para o futuro da pesquisa social, que demanda, cada vez mais, uma postura crítica e dialética, visando à superação dos pontos contraditórios, tornando-os públicos para que possam também ser submetidos a outras críticas. Desta maneira, elegemos a técnica de grupos focais, considerando que seu prestígio e utilização têm crescido bastante no âmbito da pesquisa social, o que requer esforços analíticos que a (re)interpretem e trabalhem em consonância com as demandas dos cidadãos, colocando-a em posição de destaque no campo metodológico (CRUZ NETO, 2002, p. 2).

A utilização dos grupos focais data do fim da Segunda Guerra Mundial, quando Bogardus, citado por Morgan,⁴ analisou por meio da ótica das ciências sociais os efeitos da propaganda durante a conflito

⁴ Ver: Morgan DL. Focus groups as qualitative research. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988.

mundial. Apesar do uso dessa metodologia em outras obras, pouco se debateu sobre o tema nos anos seguintes.

Nas últimas três décadas, a utilização desse tipo de análise vem sendo mais frequente em trabalhos acadêmicos nos campos da psicologia social, enfermagem e medicina. Houve iniciativas dos professores da Faculdade de Saúde Pública/USP, no Estado de São Paulo, entre 1989 e 1992, com grupos que debatiam as instituições de saúde. As experiências descritas demonstraram que a técnica é eficiente, possibilitando, em um período curto de tempo, identificar uma análise aprofundada de problemas a partir do ponto de vista dos entrevistados (WESTPHAL, 1996 p. 472).

Durante o mesmo período, a pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais aplicadas restringiu-se à utilização da observação do participante e de entrevistas direcionadas e únicas. Mais recentemente, os cientistas sociais, inclusive os que dialogam com a área de saúde, educação em saúde e psicologia voltaram a utilizar entrevistas em grupo, justificando a escolha desse método qualitativo por motivos da convivência que tem o pesquisador com seu objeto. Assim é capaz de conhecer de forma mais profunda aquele número de pessoas e como se constroem as dinâmicas sobre determinados assuntos:

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo. (...) Exatamente por isso, as questões aventadas pelo Pesquisador devem ser capazes de instaurar e alimentar o debate entre os participantes, sem que isso equivalha à preocupação com a formação de consensos. Logicamente, algumas opiniões causam mais impacto e polêmica que outras, gerando reações que ora convergem ora divergem. O importante é que todos

tenham possibilidades equânimes de apresentar suas concepções e que elas sejam discutidas e refinadas (CRUZ NETO, 2002, p. 5).

Os grupos focais são utilizados para agrupar percepções, *insights* e interações que dificilmente seriam obtidas fora do grupo. Os dados obtidos são considerados como o processo do grupo, sendo um conceito distinto em comparação às análises individuais, na qual o pesquisador obtém percepções isoladas (KIND, 2004). Esse método de análise possibilita uma reflexão sobre a soma dos pontos de vista e sentimentos obtidos no decorrer da ação, formando uma percepção daquele grupo que converge às várias posições distintas numa linha de raciocínio único, ou seja, seria uma pesquisa qualitativa observando as dinâmicas que permeiam uma sala de aula (GONDIM, 2004).

O grupo focal é um método que permite ao pesquisador observar a pluralidade de sujeitos de forma simultânea, observando as características da interação grupal como a receptividade ou rejeição, mesmo que sejam manifestações sutis. Os grupos focais funcionam como um convite a uma apropriação crítica ao pesquisador que queira utilizar essa metodologia no processo de construção do conhecimento. Em uma análise desse tipo, o pesquisador obtém uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações de pequenos grupos acerca de um determinado tema (KIND, 2004):

A utilização de sessões de grupo como técnica de pesquisa é recomendada pela maior possibilidade que oferece para se pensar coletivamente uma temática que faz parte da vida das pessoas reunidas. Pressupondo que percepções, atitudes, opiniões e representações são socialmente construídas, a expressão das mesmas seria mais facilmente captada durante um processo de interação em que os comentários de uns podem fazer emergir a opinião de outros, e em ambientes permissivos pode facilitar a expressão de emoções. Assim, os

pesquisadores podem observar como a controvérsia vem à tona e como os problemas são resolvidos (WESTPHAL, 1996, p. 473).

A técnica de grupos focais se fundamenta na tradição do trabalho em grupo executado pelas áreas da saúde, como a enfermagem e a psicologia social, como mencionamos acima. Dessa forma, encontramos diferentes embasamentos teóricos que adéquam essa metodologia às suas análises no processo de investigação. Em nossa pesquisa, utilizamos a percepção que um grupo focal é formado de acordo com os interesses dos estudantes. No colégio foram realizadas as propostas para as duas séries (que analisaremos), sobre o interesse em participar das sessões de grupos focais sem oferecer nada em troca. Nossa intenção era selecionar um número suficiente de alunos que se demonstravam dispostos a colaborar com os debates, sem recompensas como nota de participação no boletim bimestral. Nesse sentido, conduzimos a pesquisa para uma análise qualitativa, buscando baixos níveis de desvios:

O número de participantes de um grupo focal é condicionado por dois fatores: deverá ser pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de expor suas idéias e grande o bastante para que os participantes possam vir a fornecer consistente diversidade de opiniões. Quantificando esse raciocínio, podemos concluir que uma sessão de grupo focal deve ser composta por no mínimo quatro e no máximo doze pessoas (KRUEGER, 1996 *Apud* CRUZ NETO).

Para se chegar aos debates e aos diálogos sobre um assunto previamente determinado, deve-se dar ao grupo uma tarefa específica a ser mediada pelo pesquisador. É necessário que ele permaneça atento para não conduzir o debate de forma a retirar a liberdade do grupo nas discussões, como apresentar posicionamentos tendenciosos. Também não

se deve permitir desvirtuamento do assunto diante do contexto da pesquisa. Dessa forma, concordamos com Kind que aponta:

o papel do moderador está comprometido também com as premissas desse referencial. Em linhas gerais, se o moderador traz como suporte teórico modelos mais clínicos de condução e análise de grupos, há uma tendência em ser diretivo apenas o mínimo necessário para que não se desvie em demasia do tema da discussão (KIND, 2004, p. 130).

A técnica de entrevista em grupo focal mostrou-se adequada para a nossas propostas de pesquisa. Ela promoveu discussões sobre o assunto de maneira que se tenha a possibilidade de aproveitar ao máximo as situações e ocasiões. Isto é realizado graças aos recursos tecnológicos atuais que nos permitem gravar, fotografar e filmar os encontros, dando uma maior liberdade ao pesquisador para a condução de questionamentos aos entrevistados. Nosso propósito diz respeito ao incremento qualitativo da uma investigação social sobre o pensamento do aluno e suas constituições no ensino de história.

Referências

BARCA, Isabel. Aula oficina: do Projeto à avaliação. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. Tradução de Augustin Wernet. Revisão de Marcos A. Silva. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, SP, v.9, n.19: 29-42. Set. 1989 / Fev. 1990.
- CRUZ NETO, Otávio. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: *Anais do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, p. 5, 6, 2002.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino In *Cadernos CEDES*, nº 8, São Paulo, Cortez, 1985.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Editora Papyrus, 2003.
- FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos In: *Paidéia*, 12(24), p.149-161, 2003.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e História*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais In: *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, Vol. 10, n. 15, p. 124-136, jun, 2004
- MASSIMI, Marina, As idéias Psicológicas na Produção Cultural da companhia de Jesus no Brasil do século XVI e XVII In: *História da Psicologia no Brasil: novos estudos orgs*. Marina Massimi, Maria do Carmo Guedes (Orgs). Revisão André Luís Masiero, São Paulo: EDUC; Cortez, 2004.
- OGIBA, Sonia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas In: VEIGA-NETO, A (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.

Práxis Educativa. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. Ponta Grossa-PR, Vol.1, n.1, 15 jul./dez. 2006.

SACRISTAN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre:

Artmed: 2000.

SILVA, Tomaz T. da. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro. *O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do*

professor do conhecimento histórico pelos alunos. In: THIESSE, Anne-Marie. *La création des identités nationales. Europe XVIIe – Xxe siècle*. Paris: Éditions Du Seuil, 1999, p. 322.

WESTPHAL, Márcia Faria. *Participação popular e políticas municipais de saúde: Cotia e*

Vargem Grande Paulista. Tese Apresentada ao Departamento de Prática de Saúde Pública, da Faculdade de Saúde Pública da USP, para Concurso de Livre Docência. USP. São Paulo. 1992.

WESTPHAL, Márcia Faria [et al]. Grupos focais: experiências precursoras em programas

educativos em saúde no Brasil In: *Bol Oficina Sanit Panam* 120(6), pp. 472-482, 1996.

A produção e o ensino de história do Brasil e sua relação com os programas curriculares na Era Vargas (1930-1945)

*Luiz Carlos Rodrigues da Silva
Mayara Alves Leite*

Introdução

Este trabalho se propõe a fazer uma discussão sobre a produção e o Ensino da História do Brasil na Era Vargas (1930-1945), época em que ocorreu “uma intensa discussão sobre nação, nacionalidade e nacionalismo, no Brasil, envolvendo agentes do Estado e intelectuais” (GERTZ, 2013, p. 19). A História do Ensino de História, desde sua origem como campo disciplinar no século XIX, possui uma história marcada por tensões, jogo de interesses e contradições. A institucionalização da História (enquanto disciplina escolar) despertou atenção do Estado, em função de projetos voltados para os interesses políticos da época. A expansão do ensino secundário contribuiu para a ampliação da indústria livreira. As alterações promovidas na Era Vargas, no que diz respeito à distribuição dos conteúdos e na seriação da disciplina de História do Brasil no curso secundário (a partir do programa de ensino de 1931) influenciaram a edição dos livros didáticos e contribuíram para a expansão da indústria livreira no Brasil. Este estudo encontra-se em Kênia Hilda Moreira, autora do artigo intitulado *Os livros didáticos de História do Brasil para o ensino secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares*, que tomaremos como referência teórica central neste capítulo (MOREIRA, 2016).

Longe de pretender esgotar a discussão acerca dessa temática ou de fornecer uma trajetória exaustiva, o objetivo desse texto é apresentar uma perspectiva do processo de produção e o ensino de História do Brasil e sua relação com os programas curriculares na Era Vargas.

A produção e o Ensino de História do Brasil: perspectivas e desafios

A História do Ensino de História tem um campo amplo de debate, sendo objeto de várias pesquisas, sobretudo no campo do ensino. Durante muito tempo, a história das disciplinas escolares não suscitou interesse entre pesquisadores. É uma área de pesquisa relativamente recente. O historiador francês André Chervel teve um papel importante no desenvolvimento de pesquisas voltadas para a história das disciplinas, fato este que impulsionou o estudo de outros conteúdos específicos, como é o caso da História, enquanto disciplina. Em seu texto *História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa*, publicado no Brasil em 1990, Chervel aponta que o conceito de disciplina é recente. Ele traça, de forma linear, o surgimento e a evolução do conceito abordando sua apropriação pelo ambiente escolar; a partir daí, tal conceito é compreendido como produto da escola, resultante de suas relações com a cultura escolar e de acordo com o contexto vivido.

Segundo André Chervel (1990), a relação entre o momento vivido e as finalidades educativas são fundamentais na construção dos conteúdos. Foi o que ocorreu no Brasil República, mais precisamente a partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Entre os anos de 1930 e 1945, houve uma expansão do ensino secundário no Brasil com a utilização de programas de curso e instruções metodológicas.

Chervel (1990) destaca a complexidade das finalidades do ensino escolar; em sua concepção, tais finalidades podem variar conforme os interesses de determinadas épocas e, especificamente, isto ocorre no caso

dos conteúdos de História. Essas finalidades se transformam de acordo com as demandas da época:

Pode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ele se encontra submetido (CHERVEL, 1990, p. 187).

Ao comentar sobre a demanda, o historiador francês deixa claro a relação entre o momento vivido e os conteúdos estudados. Enfatiza que as finalidades educativas de determinadas disciplinas – sobretudo a de História – são fundamentais na construção dos conteúdos a serem ensinados. Ele ressalta a ideia de que a escola não é meramente um espaço de reprodução, mas de criação, sendo as disciplinas o resultado das relações escolares internas e externas.

Aliadas às finalidades estão as produções, tanto no campo historiográfico quanto dos livros didáticos. Cada época produziu um determinado efeito sobre sua escola e sobre suas redes que preenchiam o quadro do instituto com intelectuais. Muitos materiais didáticos, utilizados no colégio, foram criados e organizados por eles. Nesse sentido, Circe Bittencourt, em sua tese de doutorado *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, faz uma análise de livros didáticos produzidos no período de 1810 a 1910, observando a influência do Estado, tanto nos períodos do Brasil Império quanto da República. Particularmente no século XIX, observa-se que a História está voltada para o fortalecimento dos modelos políticos do momento. Conforme

Bittencourt (1993, p. 480), essas produções didáticas tinham finalidades ideológicas advindas da burguesia. É o caso dos autores da “primeira geração que o tinham como perfil (...) de homens pertencentes à elite intelectual e política da recente nação (...)”. Segundo a autora, vários personagens envolvidos na política foram responsáveis pela criação de livros didáticos. Muitos autores surgiram da Escola Militar instalada no Rio de Janeiro, em 1810: eles foram importantes para a formação da nacionalidade. Bittencourt (1993, p. 482) ainda enfatiza que “a escola militar foi, então, o lugar institucional responsável pelo aparecimento dos primeiros compêndios dedicados ao ensino das disciplinas formadoras da nacionalidade, especialmente História e Geografia”.

Sempre é bom salientar que muitos autores de livros didáticos do século XIX não eram professores de História. Eram pessoas de diversos setores, como advogados, deputados, médicos, entre outros, sobretudo os autores intitulados por Bittencourt (2004, p. 483) como da “primeira geração”. O perfil desses autores só vai mudar no final do século XIX, quando os escritores “(...) possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou de escolas normais voltadas para a formação de professores”.

Uma característica imprescindível para compreendermos o século XIX é (além do intenso desenvolvimento científico em diversas áreas) o processo moderno de constituição das nações ocidentais e a formação do sentimento nacional (perante os habitantes de cada nação) identificados por laços históricos e culturais comuns. É nesse contexto que emerge a História como disciplina escolar sistematizada, estando profundamente conectada à formação do Estado nacional. Ademais, foi “a partir do recurso metodológico e historiográfico do século XIX que a história se tornou um meio importante para dispor da memória e converter-se em História

nacional” (TOLEDO, 2004). Acerca disso, Laville aponta que o principal objetivo do ensino de História nesta época:

(...) confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada (LAVILLE, 1999, p. 126).

Nesse sentido, Kênia Hilda Moreira faz uma análise de alguns livros didáticos de História do Brasil para o ensino secundário, não no sentido de prescrever, criticar e denunciá-los, mas de investigar, descrever e compreendê-los. Moreira (2016, p. 725) acrescenta que “trata-se de questionar o que foi o livro didático de História do Brasil no período delimitado, com ênfase para as relações entre autores, didáticas e programas curriculares na perspectiva da História da Educação brasileira”.

Levando em consideração os livros didáticos de História do Brasil com maior circulação no período, a autora analisou respectivamente os livros didáticos de dois autores: *Épitome de História do Brasil*, de Jonathas Serrano (1941, 1ª edição de 1933), *História do Brasil* para o terceiro ano ginásial e *História do Brasil* para o quarto ano ginásial, de Joaquim Silva (1943, 1944). A autora entende a disciplina escolar como um produto característico da escola propriamente dita, que, conforme Julia (2001) e Chervel (1990), evidencia a criatividade do sistema escolar:

A institucionalidade da História enquanto disciplina escolar despertou interesse do Estado em função de projetos voltados para os interesses políticos da época. O projeto de construção da “nação” brasileira só se tornou efetiva no governo Vargas, um [...] momento privilegiado no qual ocorreu uma discussão profunda sobre nação, nacionalidade e nacionalismo, no Brasil, envolvendo agentes do Estado e intelectuais (GERTZ, 2013, p. 19).

Foi a partir da segunda metade do século XX que a história disciplinar passou por transformações; em sua forma de ensino, atualmente, já “não se vê mais a missão de inculcar nas consciências uma narrativa única glorificando a nação ou a comunidade” (LAVILLE, 1999). A partir dessa mudança, o objetivo central do ensino de história passou a ser o desenvolvimento da autonomia intelectual e de uma consciência crítica do discente. Tal objetivo implica no trabalho de temas problematizados, partindo do tempo presente, da realidade do estudante, como aponta o “método regressivo” de Marc Bloch. Ele indica que “o historiador deve partir do presente ao passado e retornar do passado ao presente” (REIS, 2012, p.36).

O ensino secundário no Brasil, inicialmente, era destinado às elites como um tipo de educação preparatória para o acesso ao nível superior. Com a ascensão do regime republicano e a influência das ideias positivistas, houve uma certa valorização das ciências naturais nesse segmento educacional. A partir de 1930, no período que ficou conhecido como Era Vargas, o ensino secundário inicia um processo de expansão, resultando em mudanças significativas. A reforma realizada pelo ministro Francisco Campos, em 1931, promoveu a modernização do ensino secundário no Brasil através da instituição de elementos curriculares novos, como por exemplo, a criação de dois ciclos, frequência obrigatória, seriação compulsória, valorização das ciências naturais e da língua nacional. Esse momento no ensino de História (que o levou a um processo

contínuo de transformações conceituais e práticas importantes) significava, nessa conjuntura, dentre outros fatores, uma “perda de legitimidade social do pensamento histórico” (SYWOTTEK, 1974; JEISMANN, 2000 *Apud* SADDI, 2010, p. 71).

O surgimento desses programas de História do Brasil corresponde à época em que havia um debate a nível internacional sobre a especificidade da História, bem como sobre sua utilização no espaço escolar em nível nacional ou universal. Enquanto a tendência era enveredar pela História Universal, no caso do Brasil o percurso se deu em sentido contrário. Havia uma necessidade de reconstrução de uma nova sociedade que atendesse às exigências político-ideológicas do momento; para isso, o modelo de ensino de História deveria corresponder às expectativas do momento nacional. Possivelmente, podemos ampliar o horizonte geográfico deste cenário de crise de legitimidade social e de identidade do Ensino de História para outros países ocidentais. Nessas regiões, ele foi motivo de preocupação e de pesquisas por parte de professores de História, historiadores e demais profissionais ligados ao ensino de História a partir do início da década de 1930.

Dessa forma, podemos constatar que a História, seja ela a científica-acadêmica ou a disciplinar, está intimamente ligada com as demandas sociais de um determinado tempo e lugar. Havia um pensamento, que se resumia dessa forma: seria imprescindível a inclusão da História do Brasil no ensino secundário, a fim de se criar uma identidade nacional. Nesse sentido, Chervel destaca a complexidade do ensino escolar que é entendido de acordo com os interesses de cada época, sobretudo no caso dos conteúdos de História. Segundo Chervel:

Pode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar

certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ele se encontra submetido (1990, p. 187).

Portanto, considerando que a História (científica e disciplinar) constitui-se em conhecimento construído no transcorrer do tempo e que se modifica em função do presente, comungamos com o pensamento de Maria Schmidt (2011). Ela afirma que “o motor da transformação historiográfica é a demanda social. Ou seja, a revisão da historiografia não começa na academia, mas na sociedade e aí se inclui a escola, como local visível destes descompassos” (SCHIMDT, 2011, p. 2).

Assim fica evidente a função da educação escolar na formação do pensamento de uma nação. No contexto estudado, isso se torna visível se observarmos os eventos que davam ênfase ao ensino de História (voltados para o patriotismo) como, por exemplo, as “campanhas realizadas pelo IHGB, Colégio Militar do Rio de Janeiro e Correio da manhã sobre a importância dos programas de ensino de História do Brasil no ensino secundário” (MOREIRA, 2016, p. 728). Isto se encerrava com a portaria n. 49, de 19/03/1940, decretada por Gustavo Capanema, determinando que a partir do ano escolar de 1940, a História do Brasil passaria a constituir uma disciplina autônoma da História Universal, no curso fundamental do ensino secundário (BRASIL, 1940).

A expansão do ensino secundário contribuiu para a ampliação da indústria livreira. As alterações promovidas na Era Vargas, no que diz respeito à distribuição dos conteúdos e na seriação da disciplina de História do Brasil no curso secundário. Assim como enfatiza Moreira, foi “a partir do programa de ensino de 1931, ao influenciarem a edição dos

livros didáticos, contribuíram para a expansão da indústria livreira” (MOREIRA, 2016, p. 729).

Essas mudanças foram fundamentais para o aperfeiçoamento das características físicas do livro didático, além de uma maior atenção à algumas especificidades como, por exemplo, a diversidade regional: “autor e título com aceitação em São Paulo poderiam não ter a mesma aceitação no Distrito Federal ou em outros estados” (MOREIRA, 2016).

Assim como salientamos acima, é importante observar que muitos autores de livros didáticos desse período não eram professores de História. Ainda havia uma carência de curso superior destinado para a licenciatura. Dessa forma, a oferta de graduação voltada para a formação de docentes não acompanhava a demanda para professor do ensino secundário.

Esse descompasso entre formação profissional e a produção de livros didáticos de História (na Era Vargas) é observado no exemplo de Jonathas Serrano – um dos autores de livro didático analisado por Kênia Hilda Moreira. Embora tenha se dedicado ao ensino de História no colégio Pedro II e na escola normal, sua formação era em Direito.

Jonathas Arcanjo da Silveira Serrano contribuiu para o desenvolvimento da pedagogia da História. Seus livros davam atenção à didática: “como se ensinar” História. Nesse sentido, Moreira destaca, ao se referir a Serrano:

A prioridade do ensino estava no método e não apenas no conteúdo histórico. Questionador da “enfadonha exposição de datas e fatos e da memorização”. O autor propunha, em conformidade com as novas correntes pedagógicas, uma pedagogia capaz de valorizar a análise crítica em conformidade com a idade do aluno e seu grau de adiantamento (2016, p. 732).

Assim, durante séculos a história foi “unificada” e toda sua produção historiográfica (e seu ensino) eram constituídos “a fim de que seus

destinatários aprendessem alguma coisa para a vida” (RÜSEN, 2010, p. 88). De fato, a “virada de jogo” na história se deu quando os historiadores “começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo” (RÜSEN, 2010, p. 25). Isto se deu durante o século XIX no processo de institucionalização e profissionalização da história na qual foi definida como disciplina.

Em sua obra *Epítome da História do Brasil*, Serrano não acompanha com exatidão o programa de ensino, nem na primeira (1933), muito menos na segunda (1941) edição. Segundo Moreira, o autor se preocupou em organizar o livro em capítulos com narrativas destacadas em mais de um capítulo. O autor elaborou quadros sincrônicos do século XVI ao XX, abordando História Geral e do Brasil; aqui, ele propõe exercícios para identificar frases certas e erradas, bem como a tarefa de completar (frases), além de exercício para alunos “mais adiantados”.

No que se refere ao conteúdo histórico, no tema do *Descobrimento do Brasil*, Serrano enfatiza o “acaso” do descobrimento – antes mesmo dessa temática ser abordada no programa do governo. Sobre a formação étnica, ele destaca a influência do indígena na língua portuguesa e no folclore. O negro surge no contexto do Segundo Reinado (1850-1889). Observa-se que o autor reforça uma tendência à literatura didática, preocupada em assinalar as mazelas da escravidão e os sofrimentos do negro: era como se a sociedade da época reconhecesse os erros do passado e idealizasse o presente e o futuro como novos tempos (MOREIRA, 2016).

Ao enfatizar sobre as guerras, o autor tentava amenizar a narrativa e adotar “um espírito pacifista”. Sobre a influência do clero na formação nacional, Serrano destaca o trabalho “admirável dos jesuítas” e lamenta sua expulsão em 1759 (SERRANO Apud MOREIRA, 2016, p. 735). Sobre a ascensão de Vargas ao poder (em 1930), o autor justifica e enaltece

essa Revolução de 1930, enfatizando que ela é o efeito de graves erros. Para Serrano (Ibid., p. 737), o “Estado Novo foi uma tomada de poder a fim de reestabelecer a paz, harmonia e a tranquilidade social”.

Outro autor que teve suas obras analisadas por Kênia Moreira, foi Joaquim Silva, que, ao contrário de Serrano, segue com precisão o programa de 1942 em suas obras *A História do Brasil para o 3º ano ginasial* e *A História do Brasil para o 4º ano ginasial*. A fim de efetivar o programa e “didatizar a exposição” das 14 (quatorze) unidades temáticas exigidas, o autor destina mais de um capítulo para cada unidade. Na parte dos exercícios surgem pontos principais do conteúdo para serem convertidos em questionários.

Em relação aos conteúdos, ao discorrer sobre o “descobrimento”, Silva refere-se à carta de Pero Vaz de Caminha e aos interesses comerciais como motivo das grandes navegações. Sobre a formação étnica, aborda a junção das três raças: o branco, o índio e o negro. O branco é o elemento predominante dessa constituição; o indígena é observado nos costumes e na língua dos brancos. Já o negro – assim como a visão de Serrano – é concebido como fundamental para a formação do Brasil, sendo ele “os pés e as mãos do senhor de engenho”. Em seu argumento há a intenção de amenizar o sofrimento dos afro-descendentes argumentando que os castigos físicos só ocorriam quando eles praticavam algum grave delito.

Assim como Serrano, Silva lamenta a expulsão dos jesuítas; também destaca a religiosidade de Tiradentes, ao tratar do “desenvolvimento cultural da colônia”.

No livro destinado ao 4º ano ginasial, o período republicano ocupa metade da obra. Seguindo as orientações do programa oficial, a primeira e a segunda repúblicas são analisadas quanto à política externa. Como solicita o programa, detalha a segunda república pelos antecedentes da Revolução Russa de Outubro de 1917. Ao se remeter ao Estado Novo, o

define como “um Estado nacional e popular, criado pela e para a Nação, pelo povo e para o povo” (MOREIRA, 2016, p. 739), além de destinar um capítulo para descrever as realizações do Estado Novo, sempre com o objetivo da resolução dos problemas nacionais.

Ao analisarmos a investigação desempenhada por Moreira, pode-se concluir a relação estreita entre os programas curriculares, o projeto político-ideológico vigente e a produção dos livros didáticos. Os programas de ensino de História tinham uma função clara: desenvolver o projeto de nação que atendesse às necessidades políticas do período. Eles continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia ao educando, no sentido de levá-lo a compreender a continuidade histórica da formação do povo brasileiro. Compreensão esta que seria a base do patriotismo. De acordo com Abud (1998, p. 104):

As listas de conteúdo, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaborados pelas instituições educacionais durante o período em que Vargas governou, traduziam a preocupação oficial e as discussões que perpassavam os meios intelectuais brasileiros. Mais do que isso, eram um instrumento ideológico para a valorização de um corpus de ideias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da democracia racial, que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira.

Jonathas Serrano e Joaquim Silva, embora diferentes em alguns aspectos, relacionam o conceito de “nação” à imagem do Estado. A narrativa predominante nos livros didáticos dos anos de 1930 a 1940 contribuía para a formação de trabalhadores disciplinados, agentes da modernidade desejada desde os tempos de outrora. Ainda mais que isto,

as relações harmoniosas entre raças eram exemplificadas com frequência pela História do Brasil (MOREIRA, 2016).

Embora Jonathas Serrano não seguisse rigorosamente os programas do governo, ele acabou influenciando os futuros programas que abordaram o que antecipara Serrano. É evidente que tanto Serrano quanto Silva compartilham do ideário do governo Vargas. No entanto, é visível também a influência que Serrano sofre do modelo escola novista, isto em relação aos métodos propostos em seus livros. A relação entre os programas curriculares, o projeto político-ideológico vigente e a produção dos livros didáticos na Era Vargas é um terreno fértil que suscita vários debates.

Considerações finais

Embora tenha sido destacada (ao longo do texto) a problemática da produção dos livros didáticos na Era Vargas, propomos duas problematizações: qual a intenção em se expandir o ensino secundário na Era Vargas? Por que em um período em que se evidenciava o ensino de uma História universalista, os autores analisados propunham uma História do Brasil?

Tais problematizações são capazes de produzir intermináveis debates devido às suas complexidades. Porém, nos limitaremos a responder de forma sucinta tais questionamentos nessas considerações finais.

O novo governo intentava romper com a ideia de atraso advinda da República Velha; por isso, necessitava reconstruir uma representação sobre a nação, inculcar nas pessoas a ideia de nação brasileira e de seu reconhecimento: para isso a educação escolar seria fundamental. Esse ambiente foi importante para se pensar o novo modelo educacional. Dessa forma, o governo institucionalizou o ensino secundário, promoveu reformas referentes a esse nível de ensino e instituiu a utilização de

manuais sob aprovação do Estado. De certa forma, a tarefa da educação era impulsionar a reconstrução da sociedade brasileira. Na Era Vargas, havia um grupo de intelectuais que pensava na utilização da História do Brasil e como ela deveria ser ensinada. Por isso, a disciplina de História recebeu atenção do governo, tendo em vista que, através dela, as ideias ideológicas-políticas do período poderiam ser ensinadas e justificadas.

No início da Era Vargas, o modelo de ensino de História universalista estava em evidência tanto nos espaços educacionais brasileiros quanto internacionais. Havia a intenção de disseminar a paz mundial, movimento esse iniciado após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). O Brasil, por sua vez, estava no sentido contrário. Primava-se pelo modelo de ensino nacional, pois necessitava valorizar o nacionalismo a serviço da construção do “Estado-nação”.

Havia a emergência em se criar um conceito de nacionalidade; ele deveria estar em consonância com o modelo político vigente no país. Dessa forma, para atender às expectativas política-ideológicas, a História do Brasil não poderia ser deixada de lado: a história da formação do país deveria ser valorizada.

Ao longo da história é perceptível a influência exercida por determinados grupos na constituição do modelo educacional. Como afirma Chervel, “a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo” (1990, p. 188).

Portanto, observamos que o ensino de História está, até certo ponto, a serviço do Estado; ele tem como função legitimar o modelo político de determinada época. Podemos notar isso tanto nas produções históricas (com finalidade de forjar uma História que atenda aos interesses da elite), quanto nos livros didáticos. Esses últimos trazem em seu conteúdo a

ingerência do Estado, sempre relacionada com o interesse de determinados grupos e com as demandas da sociedade.

Referências

ABUD, Kátia Maria. *Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas*. *Revista Brasileira de História* [on-line], Vol. 18, n. 36, pp.103-114, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de Doutorado em História, FFLCH –USP, 1993.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990.

GERTZ, René. Intelectuais gaúchos e o Estado Novo brasileiro In: *Debates e Tendências*. V. 13, n. 1, jan./jun, p. 19-32, 2013.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.

MOREIRA, Kênia Hilda. Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares. *Cadernos de História da Educação*, Vol. 15, n. 2, pp.723-742, mai./ago. 2016.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico* /JörnRüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

REIS, José Carlos. *Teoria & História: Tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

SADDI, Rafael. Didática da História como subdisciplina da Ciência Histórica. *História & Ensino*. Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

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

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina. *História*, v. 23 (1-2), p. 13-32, 2004.

Cinema, ensino de história e manuais didáticos: algumas reflexões

*Nice Rejane da Silva Oliveira
Martha Victor Vieira*

Introdução

O ensino de História é um campo bastante amplo, que abre espaço para se fazer reflexões, repensar e aperfeiçoar os saberes que são mobilizados em sala de aula, seja no âmbito do ensino superior, seja na educação básica. O campo do ensino de História envolve investigações acerca de diversas temáticas: os limites e os desafios da produção, significação e ressignificação do saber histórico, a elaboração das metodologias, as definições curriculares e suas apropriações, a cultura escolar, a história da disciplina, os usos dos livros didáticos, entre outras.

Particularmente aqui, vamos tratar dos usos dos materiais didáticos, que, na definição de Bittencourt (2004a), são ferramentas de trabalho do professor e do aluno, amparos fundamentais na mediação entre ensino e aprendizagem. Esses materiais abrangem a música, os filmes, os poemas, trechos de jornais e revistas, mapas, etc. Alguns desses itens, mesmo não sendo produzidos com a finalidade didática, podem ser apropriados para fins pedagógicos, se houver uma compreensão de que esse material pode contribuir para se atingir o aprendizado disposto no currículo escolar.

A partir dos anos de 1990, houve uma maior ênfase na importância do filme como recurso didático para ser usado na sala de aula (FRANCO, 1993), por isso, neste capítulo, analisaremos sobre como o livro didático de História aborda o uso dos filmes, com o intuito de averiguar quais as

indicações e propostas metodológicas são apresentadas para que docentes e discentes possam interagir com a linguagem cinematográfica. A título de exemplo, analisaremos dois manuais da 3ª série do ensino médio, pertencentes às *Coleções Oficina da História* (2013) e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* (2010), que foram aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

O PNLD foi criado em 1985 pelo Governo Federal e consiste na distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, sendo responsável também pela seleção de livros adequados e que atendam às exigências metodológicas de ensino e aprendizagem que cada disciplina impõe, constituindo-se em um processo oficial de avaliação do livro didático. O PNLD é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), baseando-se nos princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha por parte dos professores, que atuam nas diversas escolas brasileiras. O PNLD atende também aos alunos da educação especial, distribuindo livros em braile para várias disciplinas do currículo escolar.

Sobre os livros didáticos

Os livros didáticos são materiais de difícil definição, pois eles possuem especificidades, já que são produzidos e consumidos de maneira complexa, e apresentam várias facetas. Para Bittencourt (2004a), o livro didático pode ser caracterizado por sua dimensão *mercadológica*, uma vez que está inscrito em uma lógica mercantil de produção e circulação, obedecendo, deste modo, às técnicas de fabricação e comercialização inerentes ao processo de mercantilização, tais como *suporte de conhecimentos escolares e métodos pedagógicos*. Nesse sentido, assume a

função de sistematizador de conteúdos elencados pelas propostas curriculares e produz técnicas de aprendizagem como exercícios, questionários, leituras complementares e sugestões de trabalho em equipe e individuais. Ademais, como um *veículo de sistema de valores*, o livro didático pode disseminar acepções e ideias dos conceitos e dos preconceitos da época em que foi escrito.

De acordo com Potier (2014), o livro didático, em geral, e o livro de História em especial, tem sido alvo dos mais diferentes tipos de debate, problematizações e pesquisas que buscam analisar e refletir sobre as proposições para o ensino de História, como também se o livro acaba por atender os principais interesses, relacionados à forma como ocorre o pensamento histórico na sociedade.

Embora carregado de contradições, polêmicas e inúmeras críticas, o livro didático deve ser visto como um objeto cultural, pois foi sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização, haja vista que ele pode assumir papéis diferentes, em diversas situações escolares, a depender das condições dadas, lugar e momento da sua produção (BITTENCOURT, 2004a). Ademais, como destaca Chopin (2004), o manual didático tem pelo menos quatro funções para serem estudadas, quais sejam: as características do currículo, a proposta metodológica, o perfil cultural-ideológico e a função de documento.

Bittencourt (2004b) afirma que, já por volta de 1827, surgiu uma “primeira geração” de escritores de manuais, que pertenciam à elite política e intelectual do País, e seguiam os pragmáticos programas oficiais, que tinham em vista contribuir para formação da nação. Além da vinculação aos ditames oficiais, o autor era dependente do editor, do fabricante do seu texto, “dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material

didático a ser posto no mercado.” (BITTENCOURT, 2004b, p.480). A função política-ideológica era muito presente nestes manuais oitocentistas.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio D. Pedro II foram espaços importantes para a orientação dos chamados compêndios sobre a História do Brasil. Embora o IHGB, desde sua criação em 1838, incentivasse a elaboração de escritos que contribuíssem para a construção da nação, o fato é que a produção de obras didáticas, que ordenassem o saber histórico sobre o Brasil, se deu de maneira muito lenta e tardia no País. (VECHIA, 2008). Isso está relacionado à própria atividade editorial brasileira, que foi impulsionada apenas a partir da vinda da família real em 1808, e ganhou mais notoriedade a partir do fim da Primeira República (SOARES, 2019, p. 28).

Em 1938, o livro didático entrou na pauta do governo quando foi instituída, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta Comissão possuía mais a função de controle político-ideológico, do que propriamente uma função didática (FREITAS e RODRIGUES, 2008).

É importante verificar que o livro didático traz, desde sua origem, uma ambiguidade em relação ao seu público. O professor é figura central, mas existe o aluno. Essa mudança de perspectiva, que passa a ver o aluno como consumidor direto do livro, sinalizou tanto para autores quanto editores, que era necessário modificar o produto para atender novas exigências, transformando e aperfeiçoando sua linguagem (BITTENCOURT, 2004b; FREITAS e RODRIGUES, 2008). Entendemos que é a partir do momento em que se enfoca o público leitor principal desse tipo de obra, que se começa a dar mais atenção aos aspectos didáticos e metodológicos.

Durante o Período da Ditadura Militar, a concepção do livro didático como importante viabilizador de valores e ideologias é exacerbada. Por essa razão, a questão da compra e distribuição de livros didáticos vai receber tratamento específico do poder público, tornando-se evidente a censura e o controle estatal. Ainda nesse contexto, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional, estimulando o processo de massificação do uso do livro didático no Brasil (MENDES e FERNANDES, 2011, p. 3).

Atualmente, a venda dos livros didáticos é uma das principais fontes de renda das editoras no Brasil, correspondendo, de acordo com dados de 1996, citados por Chopin (2004), a 61% das publicações nacionais. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ampliou e massificou o acesso aos livros didáticos para a toda rede pública da educação básica, sendo estendido, a partir de 2004, para o Ensino Médio (MENDES e FERNANDES, 2011, p.4).

Na cultura escolar brasileira, o livro didático constitui um dos recursos mais utilizados pelos professores como suporte pedagógico e de conteúdos em sala de aula, neste âmbito ele tornou-se um dispositivo indispensável para a construção das aulas de qualquer disciplina escolar. (CARVALHO, LINHARES, FREIRE, 2017). Por essa razão, uma problematização sobre livros didáticos se torna bastante pertinente para pensar o ensino de história.

O cinema nos manuais de história

O cinema é uma invenção da era moderna. Seu surgimento remonta a invenção do cinematógrafo pelos irmãos franceses Louis e Auguste Lumière. A primeira sessão pública de cinema ocorreu no Grand Café, no Bulevar des Capucines, no final de 1895, em Paris (DUFRESNE, 2005). No limiar do século XX, no bojo da “implantação da luz elétrica, do telefone, do avião, “[...] no meio dessas máquinas todas, o cinema será um dos trunfos maiores do universo cultural. A burguesia pratica a literatura, o teatro, a música [...] mas estas artes já existiam antes dela. A arte que ela cria é o cinema” (BERNADET, 1985, p. 5).

Embora o cinema tenha surgido já no final do século XIX, a produção cinematográfica começou a ser considerada de importância para a historiografia após 1960, com os estudos de Marc Ferro e Pierre Sorlin, ambos da Escola dos Annales (NASCIMENTO, 2008, p.02). Neste contexto, a historiografia ampliava seus horizontes e apresentava novas abordagens, métodos e objetos de análise.

No Brasil, todavia, o cinema vem sendo proposto como ferramenta metodológica no ensino desde o início do século XX. Diversos intelectuais ligados à corrente educacional da Escola Nova sugeriam o uso do cinema “como uma maneira de estimular e tornar o processo de aprendizagem interessante para o educando” (ABUD, 2003, p.186). Contudo, o uso do filme em sala de aula passou a ganhar destaque a partir das últimas décadas do século XX, “no contexto de revisão dos currículos, de crítica aos livros didáticos tradicionais, pós-ditadura militar; do avanço tecnológico da indústria cultural brasileira, do desenvolvimento das chamadas mídias educacionais [...]” (GUIMARÃES, 2009, p.152).

O uso do cinema na sala de aula passa a ser visto como um recurso didático nas aulas de história, a fim de despertar o interesse dos alunos

para a História. Mas, como assinala Napolitano (2008), o professor deve ver o filme como uma representação do passado produzida em épocas e por sociedades que nem sempre têm ligação imediata com o acontecimento histórico representado, ou, tampouco são herdeiras diretas daquela história encenada.

Mesmo o filme documentário, enquanto uma narrativa fílmica composta de imagens e sons, implica uma série de escolhas dos profissionais envolvidos na sua realização, entre os quais estão: o roteirista, o produtor, o diretor, o editor, o câmera e o sonoplasta. Tendo em vista este caráter dual, a narrativa documentária comporta aspectos objetivos e subjetivos, haja vista que essa manifestação artística, por um lado, é produto das subjetividades do olhar de seus criadores, por outro lado, apresenta uma refiguração do tempo/espaço, que lhe confere certa objetividade, verossimilhança e o torna inteligível aos expectadores. Podemos dizer então que, não obstante o compromisso com a veracidade dos fatos, o documentário trata-se de uma representação que atribui “efeito de sentido” sobre a realidade observada.

O efeito de sentido, produzido por determinado enunciado, existente tanto na narrativa áudio-visual quanto na escrita, está ligado à posição sócio-histórica e a formação discursiva que os sujeitos adotam e compartilham entre si. Por essa razão, a representação de determinada realidade pode ser abordada, e depois apropriada, de diferentes maneiras, dependendo da percepção de mundo, ou seja, da subjetividade, dos diversos agentes envolvidos na produção fílmica e dos expectadores.

O francês Claude Bailblé (2012, p. 12) reforça a dimensão subjetiva dos documentários, ao afirmar que a informação veiculada nesse tipo de filme está relacionada à intenção dos seus criadores. Na definição desse estudioso das ciências da arte, o documentarista é um ensaísta que espera suscitar no espectador “[...] uma reflexão e uma emoção compartilhadas,

ou até uma reconsideração dos conhecimentos e das representações comumente adquiridas.”

Ora, como o filme é uma linguagem artística datada, utilizar o filme em sala de aula: “Requer do professor uma postura interdisciplinar, o gosto pela investigação, a busca permanente do acesso a esse universo da produção cultural (GUIMARÃES, 2009, p. 155-156). Por isso, a linguagem cinematográfica é importante de ser trabalhada e problematizada na formação inicial e continuada de dos professores, sobretudo, nas Ciências Humanas.

A utilização de filmes nas aulas de história abre diversas possibilidades, que podem representar uma ruptura e uma contraposição “a visão da história com algo inerte, morto, como coleção de séries de nomes, datas e acontecimentos” (NÓVOA, 2008, p.35). Uma vez que na utilização de obras cinematográficas como recurso didático estaria se lançando mão de um dos mais poderosos meios de comunicação, numa linguagem atual e rica de sentidos, que pode despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento histórico.

O uso do cinema na sala de aula passou a ser mais usado após 1980 (NASCIMENTO, 2008, p.5). A FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), visando estimular o uso de recursos áudio-visuais, lançou, no início da década de 1990, a obra *Lições com o cinema*, uma publicação que apresentava artigos, que versavam sobre uma reflexão “mais atenciosa entre os professores e a arte cinematográfica” (FRANCO, 1993, p.9).

Anteriormente a esse período, o cinema não consta como recurso pedagógico nos livros didáticos de História. Um exemplo disso é o manual *História da Sociedade Brasileira*, que foi publicado nos finais da década de 1970, e não apresentava propostas de trabalho com o cinema na sala de aula, seja como documento, seja como uma linguagem. Embora parte do

livro seja ilustrado com negativos de películas cinematográficas e até cite trechos do curta documentário *Ó Xente, Pois Não*, lançado em 1973, quando trata da disputa pela terra no Brasil. O que já abria a possibilidade para uso didático do filme no ensino de história.

No ano de 1998, o Ministério da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estabeleciam diretrizes para o ensino em todos os níveis da educação. Os PCNs apresentam o filme como um importante recurso didático a ser usado nas aulas de história: “Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata” (BRASIL, 1998, p.83).

É importante destacar que, em 2014, foi aprovada a lei nº 13.006, que determina a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica das escolas, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais. Esta lei inclui um parágrafo ao artigo 26 da lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo que também passou a orientar a indicação de filmes nos livros didáticos, principalmente de filmes brasileiros.

Embora a grande maioria dos livros didáticos produzidos na última década tenham algum tipo de menção ao cinema como documento e/ou linguagem para o ensino de História, concordando com Oliveira (2013, p. 183), consideramos importante, que não se trata de “apenas sugerir filmes no livro didático”, mas propor meios metodológicos para se trabalhar esse recurso. Além disso, é preciso que os professores possam fazer com que os alunos pensem e discutam sobre o que viram na película e que possam relacionar o conteúdo do currículo com a obra fílmica.

Foi partindo dessa premissa que analisamos os dois manuais da 3ª série do ensino médio, pertencentes às coleções “Oficina da História” (2013) e “História das Cavernas ao terceiro milênio” (2010), investigando, especialmente, as indicações dos filmes presentes no suplemento de apoio ao professor, visto que utilizamos os livros com o manual do professor.

Acerca da função didática do cinema é necessário refletir sobre o público que vai ser trabalhado e com quais objetivos. Para Nascimento (2008), apesar de o cinema ser uma linguagem artística com mais de cem anos de existência, ele ainda não foi “captado”, devidamente, do ponto de vista didático e da crítica histórica, para dentro da sala de aula. Isso ocorre por causa da distância considerável entre a prática da exibição cinematográfica e a realidade escolar brasileira. Esse mesmo autor salienta que as escolas e os professores, de modo geral, não estão suficientemente preparados para lidar com esse tipo de linguagem, porque ainda impera uma visão do ensino tradicional, baseada, sobretudo, em aulas expositivas e nas informações dos livros didáticos, que são os instrumentos mais usados nas salas de aula.

Essa predominância dos livros didáticos no espaço escolar torna fundamental haver uma constante reavaliação dos mesmos, a fim não somente de atualizar os conteúdos e a abordagem, mas também para aperfeiçoar a parte metodológica, apontando as diversas formas de como se discutir um determinado tema. Lembrando que o conhecimento dos professores e das professoras devem ir além dos manuais, daí a importância de uma boa formação inicial e continuada.

O uso do cinema nos manuais *Oficina da História* e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*

Os livros *Oficina da História* (CAMPOS e CLARO, 2013) e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* (BRAICK e MOTA, 2010) traçam percursos

distintos para orientar o professor e o estudante na utilização do filme na sala de aula, sobretudo, no que tange à questão metodológica. Ambos, contudo, partem do pressuposto de que o filme é uma narrativa artística, que representa a realidade. O livro *Oficina da História* apresenta, logo após o sumário, uma seção intitulada *Procedimentos Metodológicos*, que orienta como trabalhar com os diversos documentos utilizados no livro (imagem, filme, texto e mapa). Há direcionamentos específicos para cada um desses recursos/documentos. Por outro lado, no livro *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, as orientações metodológicas e as recomendações para uso do filme só constam no *Suplemento de Apoio ao Professor*, como um texto em anexo no final do livro.

Na recomendação para análise dos filmes, constante na seção *Procedimentos Metodológicos*, os autores do livro *Oficina da História* comentam sobre como estes contam histórias por meio de imagens, sons e efeitos especiais. Chamam a atenção também que: “mesmo baseados em fatos considerados reais, os filmes que possuem como tema uma situação histórica devem ser compreendidos como representações dessa situação” (CAMPOS e CLARO, 2013, p.10). Desse modo, ressalta-se que o filme não é a própria realidade, mas que, a partir dele, pode-se melhor compreender o processo histórico, na medida em que se referem a uma época e lugar. Ainda nessa seção, especifica-se em qual subseção do livro estão indicados os filmes e sugerem um roteiro de leitura fílmica, nos quais recomendam que se observem os seguintes aspectos: 1. *O momento em que foi produzido o filme*; 2. *O diretor e país de origem*; 3. *O tema do filme e seus personagens principais*; 3. *O momento histórico em que transcorre a trama do filme*; 4. *As mensagens transmitidas pelo filme e os pontos de vistas expressados ao longo da sua narrativa* (CAMPOS e CLARO, 2013).

No *Suplemento de Apoio ao Professor*, presente no livro *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, encontram-se as orientações pedagógicas e

metodológicas, juntamente com as sugestões de filmes, sites e leituras para o trabalho com os conteúdos tratados nas unidades e capítulos. Este livro chama atenção que o professor precisa assistir o filme selecionado antes de exibí-lo, no intuito de avaliar “sua adequação à realidade dos alunos, ou se for o caso, para selecionar as passagens mais apropriadas para a atividade que propôs desenvolver”. Ademais, os autores reforçam que o uso do cinema nas aulas de História requer uma discussão do que é conhecimento histórico e o que é ficção. Ressaltam que o cinema é uma interpretação livre do passado, sem compromisso com a objetividade e a documentação, ao contrário da ciência histórica (BRAICK e MOTA, 2010, p.13). Ademais, apontam que o filme diz muito mais sobre o momento em que foi produzido do que sobre o contexto histórico a que se faz referência no enredo.

Na obra *Oficina da História*, por sua vez, no final de cada capítulo do manual do professor, existe uma parte, intitulada “Em Cartaz”, com indicação de filmes, que dialogam com os conteúdos abordados. Nesta subseção, há uma sinopse do filme e o cartaz, e ainda, o nome do diretor, país de origem e data de lançamento. A subseção possui três divisões internas denominadas: “Luzes”, “Câmera” e “Ação”, que, claramente, fazem referência ao *set* de filmagem. Há uma informação adicional, que consta exclusivamente no livro do professor, nomeada “contexto”, que busca contextualizar historicamente a produção e recepção do filme e apresenta uma breve crítica do mesmo. Em alguns casos, sugerem-se outros filmes que se relacionam com a temática estudada. Em *Bom dia, Vietnã*, lançado em 1987, sob a direção de Adrian Cronauer, por exemplo, aborda-se como o filme retrata o governo Ronald Reagan nos EUA, que se caracterizava por uma política externa agressiva em relação com à União Soviética, Nicarágua e Oriente Médio. Os autores apontam uma

filmografia¹ produzida nos Estados Unidos, entre 1981 e 1989, sobre a guerra do Vietnã; e indicam a realização de um trabalho sistemático com eles, já que podem revelar uma oposição à política internacional de Reagan. Recomendam, igualmente, a retomada dos clássicos sobre a Guerra do Vietnã, como *Corações de Mentas*, de Peter Davis (EUA, 1974) e *Apocalypse Now*, de Francis Ford de Coppola (EUA, 1979). Nesse lembrete, acrescentam muitas outras possibilidades para o trabalho docente e ampliam o repertório filmográfico que o professor pode trabalhar em sala de aula (CAMPOS e CLARO, 2013).

É notório que o livro *Oficina da História* potencializa o filme como recurso didático, tendo em vista a preocupação com a dimensão metodológica. Outro aspecto interessante, são as propostas que o livro faz para o reconhecimento do cinema como portador de uma linguagem própria; dessa maneira, constrói atividades que buscam identificar e analisar a estética fílmica. Embora o livro apresente um número bem menor de indicações de filmes que o livro *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, a abordagem do *Oficina da História* oferece muito mais subsídios que o *História das Cavernas*, que só apresenta sinopse e ficha técnica dos filmes.

Enfim, ao compararmos os manuais *Oficina da História* e *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* a primeira questão, que salta os olhos, corresponde ao número de filmes que cada livro recomenda. Enquanto o primeiro faz referência a nove filmes, o segundo, talvez por abranger um contexto histórico maior, sugere 48 filmes. O livro *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* sugere pelo menos cinco vezes mais filmes para os conteúdos, que o livro *Oficina da História*. O que permite o diálogo com uma cinematografia mais ampla, possibilitando a inclusão de produções

¹*Platoon*, 1986, Oliver Stone; *Hamburger Hill*, 1987, John Irvin; *Nascido para matar*, 1987, Stanley Kubrick; *Nascido em 4 de Julho*, 1989, Oliver Stone; *Pecados de guerra*, 1989, Brian de Palma.

da Rússia, França, México e Canadá, que não estão presentes no livro *Oficina da História*. Além de algumas co-produções, envolvendo a parceria de diversos países.

É importante destacar as indicações dos filmes brasileiros citados nesses manuais, que representam 22,2% no livro *Oficina da História*; enquanto que em *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* o percentual sobe para 39,5%, o que demonstra um conhecimento e reconhecimento do cinema nacional. No entanto, a cinematografia norte-americana ainda tem uma presença significativa nos livros didáticos, sobretudo por conta da grande circulação e exibição dessa filmografia no Brasil. Uma vez que o cinema dos EUA se coloca para o resto do mundo como uma mercadoria a ser amplamente consumida. Entre outros fatores, isso, notadamente, se deve a capacidade de oferta e divulgação dos filmes norte-americanos.

Considerações finais

Fazendo uma comparação entre os dois livros didáticos que analisamos, nota-se que os autores, ao organizarem suas coleções e elaborarem suas orientações, tomaram caminhos bastante distintos. Enquanto o livro *Oficina da História* apresenta um amplo repertório metodológico para o trabalho pedagógico com o cinema, indicando, inclusive, procedimentos para uma boa análise da estética fílmica. O livro *História das Cavernas ao Terceiro Milênio*, por sua vez, se restringe em apontar a ficha técnica e a sinopse dos filmes, sem apresentar orientações para o seu uso em sala de aula.

Acreditamos que o livro *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* poderia ser melhor aproveitado se fizesse uso de uma maior articulação entre os filmes que elenca aos conteúdos ordenados no livro, visto que aponta uma significativa e interessante filmografia. Os professores de história que adotaram esse livro, todavia, podem, por si próprios, fazer essa

relação com o conteúdo, agregar um roteiro de análise fílmica e também propor questões aos filmes, indo além do que está sugerido, em termos metodológicos, no manual.

A ausência de uma proposta mais sistemática de trabalho com o filme no livro *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* pode revelar a dificuldade que os autores possuem em pensar o filme como documento histórico, ou seja, como fonte, que requer um processo próprio de crítica e análise. Por outro lado, pode demonstrar também a recorrência de uma perspectiva bastante utilizada pelos professores e livros didáticos, que é a de enxergar os filmes e imagens, no geral, como mera ilustração dos temas e conteúdos.

Por outro lado, seria interessante se ambas as propostas dos livros analisados, considerassem a bagagem cultural dos estudantes, como sujeitos do processo, propondo percursos que partissem dessa bagagem. Os livros poderiam orientar que os professores fizessem um diagnóstico da cultura de assistência fílmica dos alunos, o que envolve verificar quais os gêneros fílmicos que gostam e como é o acesso aos recursos audiovisuais e de mídias digitais. Partir da perspectiva do estudante e dos gêneros que aprecia pode contribuir para se selecionar um filme, bem como pode proporcionar um melhor *feedback*.

Essas reflexões que estamos realizando nessa análise comparativa de duas produções escritas que circulam nas escolas, visam chamar atenção que o professor de história, ao selecionar os livros didáticos, observe não somente o conteúdo, mas as metodologias utilizadas e sugeridas. Ademais, independente do livro didático que esteja sendo usado no espaço escolar, é importante que o professor busque ir além desse manual, pesquisando metodologias e recursos didáticos que o complementem. Enfim, compete ao professor a responsabilidade de potencializar o uso dos manuais didáticos, seja no que se refere às questões metodológicas, seja em relação ao

seu conteúdo. Ir além do livro didático pode ser uma forma de avançar na formação de um cidadão crítico e reflexivo, que esteja atento às linhas e entrelinhas de toda produção cultural, seja essa escrita ou imagética.

Referências

ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo, 22 (1), p.183-193, 2003.

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lucia; RIBEIRO, Marcos Venício. *História da Sociedade Brasileira*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico S/A, 1985.

BAILBLÉ, Claude. Contratos e convenções do documentário. In. PONJUÁN, Maykel Rodríguez; MULLER, Marcelo. *Documentário: o cinema como testemunha*. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 11-17.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004a.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Editors and authors of compendia and reading books (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004b.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História das cavernas ao terceiro milênio: do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais (vol.3)*, 2. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. PCNs – *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. *Oficina da História (vol.3)*, 1. ed. São Paulo: Leya, 2013.

- CARVALHO, Daniel Bramo Nascimento de; LINHARES Ronaldo Nunes; FREIRE Valéria Pinto. O cinema no livro didático de história- reflexões sobre as mídias nos livros do 6º e 7º do ensino fundamental maior 2014 à 2016. In: *Atas do 6º congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa*, p.709 -718, 2017.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e as edições didáticas: sobre o estado da arte. In. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Vol. 30, N. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- DUFRESNE, Claude. A magia da imagem em movimento. In: *História Viva*. São Paulo: Duetto Editorial, Ano II, Nº 15, Janeiro/2005. p. 72-80.
- FRANCO, Marília da Silva. et al. *Coletânea lições com cinema*. São Paulo: FDE, 1993.
- FREITAS, Neli Klix e RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Da Pesquisa*, v. 03, artigo 26, 2008.
- MENDES, Sandra Regina e FERNANDES, Fabiana de Marinho. Livros didáticos e o uso de filmes no ensino de História: Análises das propostas metodológicas sugeridas aos professores. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho, 2011.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/> acesso em: 04.10.2017.
- NAPOLITANO, Marcos. *Cinema: experiência cultural e escolar*. Organização Devanil Tozzi. São Paulo: FDE, 2009. 96p. (Caderno de cinema do professor, n.02)
- NASCIMENTO, Jairo carvalho do. Cinema e ensino de história: realidade Escolar, propostas e práticas na sala deAula. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, vol. 5, nº 2, abril/ maio/ junho, 2008.
- NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In: *Cinema – História: teoria e representações sociais no cinema*. 2ª ed. Rio de janeiro: Apicuri, 2008, p.13-42.

OLIVEIRA, Lazara Geissequele Martins. Cinema no livro didático: uma perspectiva.

In: *Anais do III Simpósio Nacional de História*, Iporá – Goiás, UEG, agosto, 2013.

POTIER, Lêda Virgínia Belarmino Campêlo. *História para "ver" e entender o passado:*

Didática da História, cinema e livro didático no espaço escolar (2000-2008). 2014.

164f. Dissertação (Mestre em História) – Centro de Ciências Humanas e Artes,

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SOARES, Flávio Aguilar. *Da vitrine à estante: uma análise histórica sobre a produção e o*

consumo de livros no Brasil. Dissertação (Mestrado Ciências Econômicas),

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2019. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/198012/001098413.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em fev. 2021.

VECHIA, Ariclê. Os livros didáticos de história do Brasil na escola secundária brasileira no

século XIX, sob a égide das idéias europeias. *Revista Educação em Questão*, Natal,

vol. 31, n. 17, p. 104-128, jan./abr. 2008.

Mulheres na Idade Média: o ensino de história medieval a partir das HQs de “Hagar, o Horrível”

*Heid Karla Pereira de Oliveira
Marcos Edilson de Araújo Clemente*

Pela maior parte da História, "anônimo" foi uma mulher (Virginia Woolf)

Introdução

O capítulo propõe refletir sobre as Histórias em Quadrinhos (HQs) *Hagar, o horrível* como recurso no ensino de história medieval. Reflexão que parte do tempo presente, conforme sugere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente: “O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual” (BNCC: 2017, p.397).

O período histórico Idade Média é um exemplo desta tensão entre as vozes do presente e as do passado. Grupos sociais distintos reivindicam o passado medieval como inspiração e fonte de seus projetos, relacionados às mudanças e demandas atuais. Casos em que se trata da produção de novos sentidos, disputas e conflitos. Contudo, esta disputa em torno do passado não se restringe ao medieval. De acordo com a BNCC, há em torno da História uma correlação de forças e construção de sentidos diversos:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes

grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões (2017, p. 397).

Demandas singularmente relevantes para o ensino de História Medieval, na medida em que põe em diálogo a realidade do tempo presente, o cotidiano dos discentes e o passado histórico medieval. Atente-se, contudo, para o risco do presentismo vulgar, quando se busca no passado justificativas para atitudes, valores e ideologias praticadas no presente. Conforme Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky, afirmações baseadas em filiações ideológicas são, no mínimo, desprezíveis, podendo tornar-se perigosas quando, além de não verdadeiras, acabam se tornando veículos do preconceito e da segregação: “Verdades como “os índios não são bons trabalhadores”, “as mulheres são inferiores”, “jovens são sempre revolucionários”, “o Holocausto não ocorreu” ou “o Brasil é um país pacífico” e assim por diante” (2003, p.24).

Clichês como estes e tantos outros povoam nosso cotidiano. Como observa a professora Maria Guadalupe Pedrero-Sánchez, para uma correta compreensão da História do Brasil é necessário levar em consideração o fato de que integramos a chamada Civilização Ocidental e, conseqüentemente, “sem boas aulas de História Medieval – ou Antiga – o futuro investigador, no Brasil, deixará de captar aspectos diversos e relevantes da própria História” (2000, p.8). Além disto, resiste ainda uma incompreensão e um estereótipo sobre a Idade Média enquanto um período intermediário entre a antiguidade e a modernidade, um longo período de “mil anos de trevas”. Problema este já enfrentado por medievalistas diversos. Jacques Le Goff, por exemplo, em um título de um dos seus últimos trabalhos, antes do falecimento, em 2014, questiona: A História deve ser dividida em pedaços? Referia-se ao corte histórico-epistemológico que cindiu medievo e renascimento:

O desprezo sentido e frequentemente expresso em relação à Idade Média pela elite cultural da época dita do Renascimento, a partir do século XIV (...) foi retransmitida e agravada posteriormente, em particular, pelos eruditos ditos das luzes no século XVIII. Eles chegaram a qualificar a Idade Média como a época das trevas (LE GOFF, 2015, p. 75).

Problemas recorrentes no ensino de História Medieval. Necessário reconhecer os avanços obtidos nesse campo do conhecimento, desde o advento do século XX, período em que as pesquisas ganharam novos aportes teóricos/metodológicos. Exemplo disso é a aproximação entre diferentes campos disciplinares, compondo-se o que já se convencionou designar de interdisciplinaridades, “segundo indicam os diálogos e debates entre a História medieval e os campos da História política, econômica, social, cultural e a literatura” (MACEDO, 2003, p. 110).

Avanços comentados por Le Goff e Jean-Claude Schmitt, em prefácio para o *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*, destinado ao público brasileiro, para os autores, o século XX trouxe renovações metodológicas aos estudos medievais:

Da mesma forma que no século XIX, que chamamos o século da história – mas uma história dominada pelo fantasma dos românticos e pelo culto dos acontecimentos por parte dos positivistas – a Idade Média foi no século XX o terreno privilegiado de uma renovação metodológica que associa rigor científico e imaginação, que interroga o passado por meio do presente, mas sem cair no anacronismo (2006, p.11).

Viés metodológico que nos anima a abordar as tirinhas de *Hagar, o Horrível*. O corpus selecionado envolve aspectos das relações familiares do “herói viking”. Aqui temos o referente histórico, uma cultura nórdica escandinava medieval representada por diferentes vozes dos membros

desta família e agregados. Polifonia que nos convida a refletir acerca da relação masculino/feminino, vistos sob o olhar da sociedade americana na segunda metade do século XX, conforme veremos adiante. Antes, é necessário explicitar três conceitos: intertextualidade, dialogismo e polifonia. Não necessariamente nesta ordem, são categorias que perpassam as reflexões. Intertextualidade remete à conexão entre textos no sentido explícito da alusão de uma obra literária sobre outra. Introduzido na década de 1960, pela crítica literária francesa Júlia Kristeva, o conceito remete à construção textual enquanto citação e absorção de outro texto:

Intertextualidade é uma releitura de algo, como uma citação/referência, seja de um livro em uma peça teatral, de um quadro em um conto ou, como nos casos a serem apresentados, de um filme em um filme. Intertextualidade é a interação que ocorre entre duas obras, na qual uma se apropria do texto da outra “(...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974, p. 64 *Apud* RIBARIC, 2009).

Kristeva elucida intertextualidade como releitura, interação, citação, apropriação e transformação. De modo que a intertextualidade incorpora e expõe diálogos entre diferentes textos e contextos. Trata-se de representação histórico-literária que opera a passagem do texto monológico para o texto dialógico. Neste ponto, as reflexões de Kristeva são influenciadas pelo pensamento do filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin. Para ele, no monologismo a voz do autor é o único centro irradiador de consciência – “predomina uma invariante: as personagens são objeto do discurso do autor, que não os vê como sujeitos, como consciências capazes de falar e responder por si mesmas” (BEZERRA, 2005, p. 192).

Para Bakhtin, todo texto deve ser permeado pela polifonia, uma série de relação de vozes, textos, imagens, culturas e representações diferentes. Polifonia é a “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” (2002, p. 4).

Um exemplo, no campo dos estudos sobre as influências do medievo nos sertões nordestinos, é dado pela escritora Lígia Vassalo. Sua obra, *O Sertão Medieval: origens europeias do teatro de Ariano de Ariano Suassuna*, apresenta ao leitor inúmeros aspectos medievais que perpassam a dramaturgia deste escritor paraibano. A intertextualidade em Suassuna, como sabemos, trata a literatura popular da região Nordeste a partir de inúmeras ressonâncias medievais, sobretudo ibéricas, fundadas nas influências comuns de uma cultura mediterrânica. Segundo Vassalo, “nas fontes populares que servem de base à reelaboração erudita está presente a interpretação das histórias medievais no imaginário sertanejo” (1993, p. 28).

Imagens em quadrinhos

Estas reflexões expõem a distinção entre o termo imagem, conforme entendida como estética, no campo da história da arte, e os diferentes usos e sentidos das novas imagens. Neste caso, conforme esclarece Jean-Claude Schmitt, trata-se de desenvolver novos problemas em torno de produção e recepção, autor e espectador:

O vocábulo “imagem” mais amplo e não associado unicamente aos valores estéticos como acontece com a “arte” – permitiu nos últimos anos aos historiadores, ainda mais do que aos historiadores da arte, colocarem-se novas questões sobre o funcionamento social, as funções ideológicas, o poder das imagens do passado. Essa evolução historiográfica é certamente em parte explicada pela invasão da nossa própria sociedade por “novas imagens”, “imagens virtuais” que convidam a repensar as questões do suporte, da

criação, da relação entre a obra e o espectador, independentemente de uma história da arte habituada a objetos mais tradicionais (2006, p.592).

No limite, põe-se em questão o próprio entendimento do que seja arte. As tirinhas contém seus próprios códigos artísticos, suas estratégias de comunicação e convencimento sobre um público culturalmente diverso. Quanto ao público estudantil, elas indicam ser de grande valor pela narrativa concisa, colorida, cheia de vida, e muitas metáforas.

As Histórias em quadrinhos (nossos gibis) têm sua própria história. Surgiram no século XIX e apesar disso ainda são pouco utilizadas como recurso didático. A partir dos anos 1970, as HQs conquistaram sucessivos espaços de reconhecimento entre públicos de diferentes faixas etárias. Contribuíram para isto o seu aspecto lúdico, as imagens multicoloridas, os diálogos atraentes e, de resto, a massificação no tempo das imagens móveis – cinema, computador e televisão. Acrescenta-se ainda bancas de revistas, livrarias e o próprio livro didático enquanto suportes de divulgação e consumo. Considerada como uma forma de arte, as HQs podem se constituir em importante subsídio nas aulas de História.

Não obstante, a presença dos quadrinhos como recurso pedagógico em nossas escolas é recente e escassamente aproveitada. Ainda restam dúvidas e preconceitos sobre seu uso como instrumento de reflexão na sala de aula. Da parte dos docentes as dificuldades sinalizam para o fato de que “a grande maioria dos professores não têm uma formação adequada para analisar as imagens e os suportes iconográficos junto a seus alunos” (LANGER, 2009, p.1).

A própria legislação educacional é tardia neste aspecto. Apenas em 2006, último ano do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da

Silva¹ as HQs foram incluídas no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE),² estruturada e assinada pelo então ministro da educação, Fernando Haddad³. Entendendo-se o potencial das HQs como fator de estímulo à prática da leitura, determinou-se a distribuição de obras de literatura às escolas públicas que ofereciam as séries finais do Ensino Fundamental, cadastradas no censo escolar publicado pelo INEP. O acervo incluía diferentes obras e níveis de dificuldades de modo que os alunos tenham acesso a textos para serem lidos com autonomia e outros para serem lidos com mediação do professor. Entre os diferentes temas, constavam “livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público jovem” (VERGUEIRO & RAMA, 2017, p.17).

O texto da lei indicava o reconhecimento oficial sobre o valor e a importância das histórias em quadrinhos, assim como livros de imagens, textos de tradição popular, teatro e outros, não apenas enquanto leituras de lazer, mas também como mecanismos de compreensão da sociedade. Assim, as escolas através do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), receberam um acervo de novos livros, em 2007, abrindo caminho para uma gradativa inserção das HQs em sala de aula. Consequentemente, restou aos gestores educacionais, docentes e discentes e o desafio de lidar adequadamente com estes tipos de suporte pedagógico. Como trabalhar com as imagens? Como incentivar os discentes? De que modo aproveitar a atração e experiências dos alunos com estas fontes imagéticas?

A análise de imagens e respectivos textos escritos não é exatamente uma novidade metodológica. Há décadas historiadores professores e

¹ Luiz Inácio Lula da Silva, metalúrgico e sindicalista, fundador do Partido dos Trabalhadores e 35º presidente do Brasil, tendo exercido o mandato de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011.

² Resolução/CD/FNDE nº 2, de 9 de fevereiro de 2006.

³ Fernando Haddad, acadêmico, advogado e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores - PT. Foi ministro da Educação entre 2005 e 2012, nos governos Lula e Dilma Rousseff. Prefeito de São Paulo entre 2013 e 2016.

estudantes vêm se empenhando em utilizar esculturas, filmes, fotografias, pinturas, como fontes de pesquisa, análise e levantamento de dados. As imagens podem ser um forte indicativo do pensamento de uma época ou das formas de representações de uma camada social, indicando pistas de como as pessoas pensavam ou deixavam de pensar. Elas nos possibilitam ver algo nem sempre acessível ao texto escrito. Este aspecto particulariza as imagens pela maior acessibilidade a temas considerados complexos. Para Vergueiro, ao combinar a narrativa pictórica e a imaginação do leitor, as HQs estimulam o pensamento lógico:

(...) sendo uma narrativa com linguagem fixa, a constituição de uma história em quadrinhos implica na seleção de momentos-chave da história para utilização expressa na narrativa gráfica, deixando-se outros momentos cargo da imaginação do leitor. Dessa forma, os estudantes, pela leitura de quadrinhos, são constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensamento lógico (2014, p. 24).

Todavia, é certo que mesmo antes desta legislação já se percebiam condições favoráveis ao trabalho com as HQs. Para Vergueiro, há tempos que os quadrinhos integram o cotidiano das crianças e jovens, tratando-se de uma leitura agradável e acessível à maioria das faixas etárias. Isto facultou a inclusão nos currículos escolares:

Há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura muito popular entre eles. Assim, a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes que, em geral as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula (2014, p. 21).

Para os autores, os quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e isto facilita a apreensão de leituras e atividades em sala de aula. Esta primeira etapa de apreensão do universo das imagens é conduzida pela curiosidade acrítica, um tipo de leitura diletante, encantamentos. Para além do aspecto indiciário das fontes imagéticas, é necessário ainda considerar no registro iconográfico a questão da imparcialidade e do pretense realismo das imagens, “antes colocada como um dado natural e universal — discute-se a sua própria ambiguidade, a permanente tensão que a atravessa no seu processo de criação e interpretação” (DINIZ, 2001, p.114).

Os quadrinhos podem ser excelentes objetos de análise iconográfica, ao permitir entender estereótipos e representações, em diferentes níveis de escolaridade. O que importa é o mecanismo de reflexão, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio. Conforme Koury, a imagem detém três modos distintos de olhares, interdependentes e ambíguos:

A imagem significa, ao mesmo tempo, o olhar do criador e o olhar do espectador, sendo a interpretação resultante desta interdependência, ou desta ambiguidade de olhares, associada a um terceiro olhar que busca compreender os mecanismos sociais que desconstroem e reconstroem as informações transmitidas pelo intercruzamento dos diversos olhares (1998, p.3)

Koury ressalta a relação dinâmica entre o autor e o espectador/ leitor. O diálogo, mediação e apropriação, contudo, dá-se pelo confronto de pontos de vista, ambiguidade de pontos de vista. As HQs, em particular, propiciam excelentes oportunidades de compreensão dos fenômenos sociais.

Hagar, em quadrinhos

As Histórias em Quadrinhos (HQs), *Hagar, o Horrível*, foram criadas em 1973 por Richard Arthur Allan Browne, o Dik Browne (1917-1989). Fenômeno internacional, os quadrinhos são ambientados na cultura Viking (977- 980 d.c) e mesclam cenas do medievo com valores cotidianos da vida moderna. As imagens em quadrinhos, bem como os textos escritos, não são referentes históricos propriamente ditos, apenas comportam alusões e representações, traços e símbolos do medievo. As HQs tanto falam do seu criador e da época em que foram criadas, quanto ficcionaliza o ambiente histórico aludido. Aspecto este que remete para a polissemia do termo história e seus cruzamentos com o campo ficcional. Segundo Paul Ricoeur o termo história comporta dois sentidos: narração e história vivida:

O termo história abarcará não só a história narrada, seja no modo histórico, seja no modo da ficção, mas também a história feita e sofrida pelos homens (...). A refiguração do tempo pela narrativa só será levada a cabo quando a questão da totalização histórica, no sentido amplo do termo, tiver se juntado a refiguração do tempo conjuntamente operada pela historiografia e pela narrativa de ficção (2010, p.8, 9).

De modo que “história” como representação – ausência e presença; história e memória do passado comporta sucessivamente os modos narrativo, ficcional e o vivido. À história narrada como “visada veritativa” Ricoeur denomina representância, ou seja, a encenação do passado, sua representação literária ou escriturária, epistemologia que agrega relações entre representação e saber histórico, narração, retórica e ficção. Entrecruzamentos enquanto uma “estrutura ontológica e epistemológica, em virtude da qual a história e a ficção só concretizam suas respectivas

intencionalidades tomando de empréstimo a intencionalidade da outra” (2010, p. 311).

De permeio entre história e ficção, as tirinhas apresentam historietas curtas e bem humoradas, satirizando situações do cotidiano familiar e social norte-americano, na segunda metade do século XX. Elas possibilitam ler as aventuras de Hagar enquanto representações sobre a família, os papéis sociais para as categorias masculino/feminino, sobre o tempo presente e, a julgar pelos cenários e personagens, sobre o medievo. Destaque-se os estereótipos, as representações que o autor utiliza na caracterização das personagens, suas origens medievais, mas sempre levando em consideração a intencionalidade do mesmo ao fazer da Era Viking, onde as histórias de Hagar são ambientadas, uma metáfora do ambiente familiar norte-americano.

Dik Browne, em uma de suas últimas entrevistas, explicou como surgiu a ideia de mediar às questões de sua época com o universo de Hagar. Sua justificativa parece reforçar o conceito de permanências nas estruturas sociais.

Um grande historiador certa vez disse que a história é como um impetuoso rio de sangue traçando a sua rota através dos séculos. Mas, nas margens, famílias fazem coisas corriqueiras, criam filhos, pagam contas, fazem amor, jogam dados, enfim... É algo parecido o que sinto em relação ao *Hagar, o Horrível*. Ele é um viking e Deus sabe que ele é um bárbaro, mas é também um homem caseiro, um marido amoroso e um pai devotado (2009, p.5, 6).

Em suas tirinhas, Browne privilegia a redução da escala ao abordar cenas aparentemente triviais do cotidiano. Parece recusar a representação do rio como trajetória histórica, irrefreável, sempre em direção ao horizonte como progresso. Por contraste, ele trata de um tipo de história não tanto estrutural, mas cotidiana, do local, das particularidades; filhos,

contas, amor. Para Costa, a narrativa de Browne articula a esfera cotidiana e uma atuação política ao se colocar nas margens do discurso hegemônico, com a pauta das “minorias”:

Por meio do cotidiano são abordados vários temas, situados à margem pelo discurso hegemônico, realizando assim uma crítica contundente daquela conjuntura, trazendo para o debate outros temas do período, ou, um novo tratamento aos assuntos como guerra, paz, igualdade de direitos, emancipação, feminismo, entre outros. Podem ser percebidas várias possibilidades, compreendendo Hagar num leque maior do que aparenta ser, não possuindo uma identidade única (2013, p.26).

Como uma espécie de referências cruzadas, os quadrinhos explicitam bem este aspecto. Browne apresenta ao leitor as personagens compostas pelo herói Hagar, um Viking bonachão; Helga, a estoica esposa; Honi, a jovem filha dividida entre a esperança do casamento e o ideal de se tornar uma Walquíria; Hamlet, o filho afeiçãoado às leituras que sonha em ser dentista. Acrescente-se ainda Eddie Sortudo, o fiel e desajeitado escudeiro, Snert, o cão de estimação e uma pata, de nome Kvack (Fig 2).



Figura 1 - Hagar, o Horrível. Arquivo da Livraria da Folha de São Paulo. 18 de agosto de 2016

Nosso propósito é concentrar as análises em Hagar, Helga e Honi e daí tentar extrair algumas representações em torno destes personagens. Em Hagar, não escapa à representação tradicional do “bárbaro” destrutivo e saqueador, aquele capaz de cometer “barbaridades”. Helga, esposa dedicada à família, capaz de provar uma máxima hierarquizante sobre os papéis sociais incrustados na relação masculino/feminino: “por trás de um grande homem há sempre uma grande mulher”. A jovem Honi, aos dezesseis anos, continua solteira, oscilando entre o papel épico das Valquírias, virgens conduzindo heróis derrotados em batalha ao paraíso da Valhala; e o papel de uma simples mortal, em busca de um marido. Aliás, neste ponto há uma referência histórica relevante. O mito das Valquírias “ilustra os casais formados por um ser sobrenatural e um mortal, em geral de condição cavalheiresca. Esta heroína também ilustra a importância da violência guerreira e da luta contra os monstros no imaginário medieval” (LE GOFF, 2009, p. 289, 290).

Embora detenha fama de um dos maiores saqueadores da Escandinávia, Hagar leva uma vida familiar desalentada. Entre ele e a esposa Helga há muitas diferenças, o que não impede a acomodação ao padrão de vida familiar. Para vergonha de Hagar, Hamlet está longe de ser um filho modelo. Sem interesse por combates, xingamentos e outros passatempos com exaltações de virilidade entre as crianças vikings, Hamlet aprecia ler, filosofar e imaginar-se como um futuro médico ou advogado.

Na figura seguinte, o cenário indica o retorno de Hagar após um ano ausente da família. Ele desembarca com a expectativa de um grande reencontro, porém, Helga, a ‘patroa’ absorta com os afazeres domésticos e indiferente à chegada do marido, ordena com veemência a limpeza dos pés de Hagar, indicando estar mais preocupada com a limpeza da casa.



Figura 2 - Hagar, o Horrível. Arquivo do Jornal Folha de São Paulo. 14 de junho de 1973.

Ainda nesta cena, vê-se ao fundo o Dracar, variante portuguesa do termo nórdico Drakkar, embarcações surgidas no século 9, nos mares do Norte. O nome é uma referência às cabeças de dragão, esculpidas em madeira e colocadas na proa das embarcações, a fim de afastar inimigos e as desgraças. Vistas no conjunto, integram as “litâneas do mar”, ladainhas com pedidos de proteção. Neste caso, ritualidades laicas, conforme registro de Henri Bresc:

O piloto ‘corta’ a cauda do dragão da tempestade com uma faca; as mulheres, impuras, são mantidas longe do leme; água e relíquias, ossos de mortos são jogados ao mar. Mais próximos da religião estabelecida, no século XIII a busca de protetores substitui animais e bestas de proa pela Virgem e por santos (2006, p.102).

A notar, dois aspectos. Um sinaliza para o sistema de crenças religiosas viking, pagã, politeísta em transição para o catolicismo, da virgem e dos santos. O segundo aspecto trata das mulheres ‘impuras’ que, por força dos tabus, são mantidas longe do leme, e mais distante ainda da comunidade. Tabus presentes tanto na religiosidade nórdica, como também no cristianismo.

O terceiro quadro expõe o diálogo entre Hagar e Honi, pai e filha. Aqui se trata de representações e expectativas diferentes e, a julgar pelas

reações emocionais, de conflito familiar. Ao contrário do seu irmão, Honi manifesta seu lado guerreira, deseja guerrear. O escudo reforça suas intenções. Ela argumenta ter capacidade, como qualquer guerreiro, o que já supõe que não haja equidade de gênero, justiça e oportunidade iguais. Hagar argumenta, com preconceito, negando a possibilidade da presença feminina nos campos de combate.



Figura 3 - Tira do livro *Hagar, o Horrível*. Arquivo da Livraria Folha. 18 agosto 2016.

Pesquisas históricas e arqueológicas indicam que a mulher escandinava ocupava espaço no campo de batalha. O episódio da descoberta de um túmulo viking pertencente a uma mulher reabriu a questão. O que se imaginava ser um túmulo de um guerreiro, demonstrou ser o de uma guerreira: “respeitável estrategista – em seu colo, ela segurava peças de jogos. Isso sugere que ela planejava as táticas e liderava o grupo” (NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL, 8 de novembro de 2017).

Os quadrinhos 4 e 5 abordam o tema da representação romântica feminina. Diversamente das intenções guerreiras, Honi é imaginada pelo tema do romantismo, da relação amorosa. Na figura 4, ela e Lute, seu namorado, estão juntos em uma noite enluarada, com estrelas a brilhar. Ela pede uma música romântica. Diante da beleza da noite, o romantismo aflora. Ainda assim, Lute recusa, não parece sensível ao momento. É o anticlímax. Com a espada sobre seu pescoço, Lute finalmente recita os

primeiros versos dedicados a Honi. São elogios! Honi, então, é evocada como a musa doce; gentil e suave; delicada e meiga.



Fig. 4 - Jornal Folha de São Paulo, 7 de março de 1974.

A figura 5 expõe o tema do casamento, representação do ideal feminino. Diante dos pais, Honi se embeleza e se equipa para o primeiro encontro com o pretendido.



Fig. 5 - Arquivo do Jornal Folha de São Paulo, 6 de outubro de 1973.

Porém, ela causa espanto, ao portar diferentes tipos de armas e formas de convencimento. Além de bela e sedutora, vestida para a ocasião, dona de um penteado impecável, Honi ostenta uma espada, um escudo e um mangual, esta última uma arma mortal, ironicamente conhecida como Estrela d'alva, ou estrela da manhã. Sob estas armaduras Honi rejeita a imagem de mulher frágil e se mostra decidida.

Como pano de fundo, Browne problematiza as transformações suscitadas pelos movimentos feministas a partir de 1950. Honi, assim com a mãe Helga, são as personagens de contestação, até então, da posição que ocupava a mulher.

Não obstante, um traço comum unifica tematicamente os três últimos quadrinhos. Trata-se da representação do amor enquanto dado universal e atemporal, rivalizado pelas ambições masculinas de heroísmo, fama e realização pessoal. Remetem ao tema do amor cortesão, *fine amour*, “perfeito e acabado como o ouro mais fino” (BOHLER, 2006, p. 47). Os cavaleiros de Chrétien de Troyes, Yvain ou Érec, “tentando encontrar equilíbrio entre o amor e o heroísmo, o apego à esposa e a realização pessoal, único meio de preservar a relação amorosa. A façanha implica bravura e coragem, o amor exige-se de modo absoluto” (BOHLER, 2006, p.53).

O feminismo nas HQS

Os diálogos apresentados por Helga e Hagar são um artifício narrativo de Browne para contestar o discurso de submissão das mulheres. O feminismo avançava e conquistava espaços importantes diante do conservadorismo. Enquanto campo de lutas, o feminismo pode ser dividido em três ondas diferentes. A primeira, entre o fim do século XIX e meados do século XX, foi marcada pela conquista do voto feminino. A segunda onda feminista, entre 1950 e 1990, ampliou o debate em torno de questões como sexualidade, família, mercado de trabalho, direitos reprodutivos e desigualdades legais. Dik Browne projeta estas questões nos quadrinhos, num contexto de crescente participação da mulher nos espaços sociais. A terceira onda feminista incorpora o punk, a interseccionalidade e a pós-modernidade, iniciando-se nos anos 1990:

A história do feminismo pode ser dividida em três "ondas". A primeira teria ocorrido entre o fim do século XIX e início do século XX; a segunda nas décadas de 1960 e 1970 e a terceira na década de 1990 até a atualidade. As principais preocupações das mulheres sobre o movimento eram o direito à educação e à participação política. A forma de luta mais utilizada foi à produção de jornais dirigidos e escritos por mulheres. No início do século XX, a luta pelo voto concentrou todas as energias do movimento feminista no Brasil e no mundo, aparecendo novas formas de luta, como a criação de associações, federações e partido dirigidos por mulheres, assim como manifestações de rua (CRISTOVÃO, 2016, p. 3).

Aspecto marcante desta etapa dos “feminismos contemporâneos são os ‘espaços hifenizados’, dialógicos (BAKTHIN, 2006), além de espaços ‘conceptualmente intersticiais’ ” (BHABBA, 2004) marcados pela liminaridade e pela recusa da erecção de fronteiras estanques entre os saberes (OLIVEIRA, 2010, p.26).

Ao considerar os papéis sociais destinados às mulheres durante o medievo cabe observar as características sociais da época, as relações de poder e assim as representações sobre os conceitos feminino e masculino. Trata-se, em primeiro lugar, de distinções sociais naturalizadas. Como entende Klapisch-Zuber, o antifeminismo no medievo se inspira em Agostinho, se refaz com São Tomás de Aquino e se espalha por todo o tecido social.

O medievalista que se questiona sobre as categorias e as relações sociais dos sexos, não pode ignorar o antifeminismo da época. Se quiser compreender como a sociedade medieval articulou o masculino com o feminino, deve considerar esses comentários sobre a inferioridade das mulheres e sobre a natureza da mulher, a ladainha de seus defeitos” (2017, p. 139).

Ainda nos dias atuais, inclusive no universo escolar, nas salas de aulas. Conhecer o tema nos possibilita problematizar, esclarecer dúvidas e

desmistificar a perspectiva antifeminista. As representações discentes sobre o medievo são balizadas pelas mídias diversas, a exemplo da televisão, dos filmes, cinema e todo o universo da internet. Isentos de uma visão crítica sobre o problema, atribui-se às mulheres preconceitos diversos. O homem sempre salva sua adorável donzela de uma torre alta, cercada por um dragão que cospe fogo. Um preconceito que reforça o estereótipo sobre fragilidade e dependência da mulher diante do homem.

Georges Duby em *O cavaleiro, a mulher e o padre* entende que tais representações sobre os papéis sociais atribuídos às mulheres deriva dos meios eclesiásticos que a representa como em uma gangorra, oscilando entre Eva, a pecadora e Maria Madalena, a virgem.

O que sabemos dessas mulheres se entrevê pelo discurso eclesiástico que atribui à mulher um papel impreciso já que, em um momento ela é comparada à Eva, vil pecadora, e em outro é acometida pela possibilidade de conseguir a salvação, como o fez Maria Madalena, buscando a máxima pureza representada pela imagem da Virgem Maria (DUBY, 1988, p. 201).

A considerar o fato de que a igreja católica era a detentora dos saberes, da escrita e dos documentos da época. Não eram acessíveis. Interdito que apenas estimulava os escritos sobre as mulheres enquanto comparações com a Virgem Maria, fiel e devota à família. Elaborar-se um “catálogo binário”, lugar no qual a mulher é dividida entre pecado e salvação.

No quadrinho seguinte vê-se o diálogo de Helga com o seu espelho. A pergunta e simultaneamente a dúvida existencial: Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?



Fig. 6 -O melhor de Hagar, o Horrível. Porto Alegre: LP&M, 2008. v. 2

O quadrinho indica o imaginário sobre vaidade e beleza feminina, incorporando também o imaginário das mulheres consideradas bruxas. Talvez diga mais sobre o espelho da alma feminina, ao menos como historicamente representado. São traços e aspirações ao belo, a vaidade e mesmo frugalidades. Para além, expõe uma referência a uma suposta fragilidade feminina, uma necessidade de afirmação. Como lembra Klapisch Zuber, no medievo, diferente do homem unívoco “a mulher é ao mesmo tempo Eva e Maria, pecadora e redentora, megera conjugal e dama cortesã (...) ela se furta obstinadamente a buscar sua natureza própria, que depende do espiritual, miseravelmente medido, e do corporal, no qual foi encerrado” (2006, p.145).

Por último, a imagem 7 expõe a inversão de um conhecido ditado popular. Caminhando à frente de Hagar, Helga é a grande mulher e o seu querido Hagar, apenas um homem.



Fig. 7 -O melhor de Hagar, o Horrível. Porto Alegre: LP&M, 2007, v.4.

Considerações finais

Com recursos linguísticos diversos – sátiras, ironias, contrastes, comparações; além de excelentes referências históricas – Dick Browne nos convida a refletir sobre nossas práticas e representações diante dos parâmetros conservadores que a sociedade moderna deseja impor sobre ser feminino. A assimetria de gênero perpassa os quadrinhos, tanto de um modo óbvio, quanto de um modo em que o leitor possa refletir e compreender. O que significa que as tiras não falam por si, apenas sugerem pistas, indicam questões e deixam ao leitor o desafio de ir além ao explicitar e visibilizar situações que, na verdade, estão em nós.

O diálogo com as imagens e respectivos textos proporciona ao discente uma forma singular de apreensão de conteúdo, valores e habilidades diversas. Metodologia que possibilita cruzar os temas, as abordagens e as representações, além de refletir sobre o medieval, confrontando as HQs com estudos de medievalistas, a partir do dialogismo e de intertextualidade.

Referências

BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo. Contexto, 2005.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, 2006.

BRESC, Henri. *Mar*, In: SCHIMITT, Jean-Claude e LE GOFF, Jacques. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval II*. Bauru- S.P: EDUSC, 2006.

BOHLER, Danielle-Régner. *Amor Cortesão*, In: LE GOFF, Jacques e Jean-Claude Schmitt. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval I*. Bauru, São Paulo, Edusc, 2006.

BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o Horrível*. Porto Alegre: LP&M, 2006. v. 1.

BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o Horrível*. Porto Alegre: LP&M, 2008. v. 2.

BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o Horrível*. Porto Alegre: LP&M, 2007. v. 3.

BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o Horrível*. Porto Alegre: LP&M, 2007, v.4.

BROWNE, Dik & BROWNE, Chris. *O melhor de Hagar o Horrível. Nº 1-6*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

COSTA, Fabio Antônio. *O humor e representação de Hagar, o Horrível*, no jornal Folha de São Paulo (1973-1974). Dissertação (Mestrado Em História Social) – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo- PUC-SP, São Paulo, 2013.

DUBY, George. *O cavaleiro, a mulher e o padre*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.

LE GOFF, Jacques. *Heróis e maravilhas da Idade Média*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

LE GOFF, Jacques. *A História deve ser dividida em pedaços?* São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LE GOFF, Jacques; Schmitt Jean-Claude. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru, São Paulo, Edusc, 2006.

PEDRERO-SANCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOURY, Mauro G. Pinheiro (Org.). *Imagem e memória: ensaios em antropologia visual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

KOURY, Mauro G. Pinheiro (Org.) *Imagens & Ciências Sociais*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB. 1998.

HAGAR, *The Horrible*. The Epic Chronicles: dailies 1973 to 1974. Londres: Titan Books. 2009.

OLIVEIRA, João Manuel de. Os feminismos habitam espaços hifenizados: a localização e interseccionalidade dos saberes feministas. *Ex aequo*, n. 22, p.25-39, 2010.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa: o tempo narrado* (v. 3). São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SILVA, José Ricardo Carvalho da. *A leitura do gênero: tira de humor em uma perspectiva enunciativa*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2007.

SCHMITT, Jean-Claude. *Imagens*, In: LE GOFF, Jacques e SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru, São Paulo, Edusc, *Dicionário Temático do Ocidente Medieval* (Vol. I).

VASSALO, Lígia. *O Sertão Medieval: origens europeias do teatro de Ariano Suassuna*. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1993.

VERGUEIRO, Waldomiro & RAMA, Ângela (orgs.) *Como usar histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

ZUBER-KLAPISCH, Christiane. *Masculino/feminino*, In: LE GOFF, Jacques e SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval II*. Bauru, São Paulo, Edusc, 2006.

Internet

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 2, de 9 de fevereiro de 2006. PNBE/2006, Brasília,DF, 9 de fevereiro de 2006 [online] Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3075-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-2-de-9-de-fevereiro-de-2006>>. Acesso em: 5 jun.

CRISTOVÃO, Ana Luiza. O Movimento Feminista [online] Disponível em: <<https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/administracao/bisus/bisus-1s2o16-vol3.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FOLHA, Livraria. "Hagar, o Horrível" publicadas nos anos 70 [online] Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/2016/08/1778720-edicao-reune-tiras-de-hagar-o-horrivel-publicadas-nos-anos-70.shtml>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FRANCHINI, B. S. O que são as ondas do feminismo? [online] Disponível em: <<https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeeed092dae3a>>. Acesso em: 04/02/2020.

LANGER, Johnni. O Ensino de História Medieval pelos Quadrinhos. História, imagem e narrativa [online] Disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br/edicao/8abril2009/medievo-hq.pdf>>. Acesso: 29 set. 2019.

MARINHO, Fernando. "História em quadrinhos "; Brasil Escola. [online] Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/historia-quadrinhos.htm>>. Acesso em 28 de junho de 2020.

TORRES, Patricia. Preposição. Mar dos Substantivos [online] Disponível em: <http://mardossubstantivos.blogspot.com/2018/02/preposicao.html>. Acesso em: 29 maio 2020.

A educação histórica como perspectiva de enfrentamento ao trabalho escravo: experiências no sistema de organização modular de ensino no Pará ¹

*Moisés Pereira da Silva
Jôyara Maria Silva de Oliveira*

Introdução

O filósofo marxista Antônio Gramsci (2001) vincula ao papel dos intelectuais a uma prática engajada que contribui, no campo da cultura, da história e da política, com a assunção da consciência do povo. O esforço de Gramsci é, sob os auspícios da filosofia da práxis marxista, aprofundar a relação entre intelectuais, política e classe social. O intelectual orgânico é, antes de tudo, alguém que toma parte na dinâmica do mundo. Essa práxis, Adolfo Sánches Vázquez (1977) a define como ação humana consciente sobre o mundo e Paulo Freire (1987) a situa como fenômeno de ascensão da consciência sobre o mundo imediato, ou a passagem da consciência ingênua à consciência crítica ou transcendente sobre o mundo. Nessa perspectiva, o papel do intelectual, e em consequência da educação, não é a erudição em si, mas a reflexão propositiva ancorada na realidade. É nesta perspectiva que a nossa discussão parte do contexto da prática. E foi nesse contexto da atuação docente, de trabalho no Sistema de Organização Modular de Ensino, SOME, que se pensou, como demanda dos sujeitos do processo educativo, uma proposta de educação que significasse alguma minoração aos dramas dos povos do campo, cujas problemáticas, além da violência agrária, inclui o trabalho escravo.

¹ Artigo publicado originalmente na *Revista de Direito* da Universidade Federal de Minas Gerais.

Situando o contexto, nos referimos a quatro escolas de assentamentos rurais localizados no sudeste paraense, mais especificamente em duas comunidades do município de Piçarra-PA e outras duas escolas do município de São João do Araguaia-PA. As duas escolas do município de Piçarra nasceram de dois assentamentos, o Oziel Pereira e Anajás, ambos marcados pela ocupação e da luta sangrenta pela terra na antiga Fazenda Bamerindus, que entre outras formas de violência, submeteu trabalhadores à escravidão. O mesmo se deu no contexto de formação do assentamento Primeiro de Março e Ponta de Pedras, também comunidades nascidas de vitórias na luta pela terra, terra na qual também se empregava mão de obra escrava. Essa luta pela terra, que não termina, como a luta contra o trabalho escravo, constituem os primeiros capítulos das histórias destas comunidades. Considerou-se, nesse cenário, o desenvolvimento de atividades pedagógicas que, ao mesmo tempo em que colaborassem para o desenvolvimento da consciência histórica² sobre o passado, contribuísse também na prevenção de novos enredamentos em práticas escravistas, ameaça contínua.

Nos primeiros contatos com as comunidades, ainda em 2016, desenvolveu-se uma série de atividades didáticas que envolviam pesquisa quantitativa, com vistas à construção de um inventário da situação socioeconômica dos alunos e pesquisa qualitativa em que foram motivados a escreverem sobre suas trajetórias de vida. Desde esse primeiro momento percebeu-se que a identidade constituía um problema para muitos sujeitos da comunidade que, embora reconhecessem desafios como o trabalho escravo e a violência da luta pela terra, procuravam identificar as suas próprias situações como de fazendeiros e as histórias das famílias

² Consciência histórica pensada na perspectiva de Jörn Rüsen conforme seus estudos publicados no Brasil (2006; 2001) e as contribuições interpretativas de Schmidt e Martins (2011) e Schmidt e Urban (2016).

desvinculadas das histórias daqueles *outros* que eram mais pobres, e por isso se tornavam escravos.

No esforço de estimular a identificação dos alunos com a história coletiva, passou-se a tematizar os problemas da comunidade, sempre procurando acentuar o lugar de cada um no tecido social de forma a reforçar o sentido plural dos dramas comunitários. Assim, depois da constituição de uma compreensão sobre esse aspecto do imaginário dos alunos, propôs-se, a partir da metodologia da pesquisa oral³, que realizassem perquirição sobre a história da comunidade procurando identificar como suas próprias histórias se cruzavam na reconstituição da história coletiva. Isso significou que, diferente da narrativa comum sobre o processo migratório, precisaram, mais que isso, dizer como surgiu a comunidade e que posição ocupavam nesse processo de constituição da história local. O esforço pedagógico foi da promoção de uma leitura de mundo subsidiada por uma compreensão freireana do processo educativo;⁴ de sujeitos que se reconhecem na história e que, ao mesmo tempo, reconhecem nessa história a chave de leitura do presente e a possibilidade de constituição de um futuro melhor.

O campo de atuação: a perspectiva docente

O Sistema Modular, ou simplesmente SOME, como é conhecido, é um programa que, na perspectiva da educação do campo, pretende ser alternativa à histórica incapacidade do poder público do Pará em oferecer educação regular às comunidades rurais, isoladas pela distância, pelas dificuldades de acesso e marcadas pelo abandono. Trata-se, portanto, de um programa que nasceu para ser provisório. Mas o transitivo foi ficando até

³ Considerando a menoridade de alguns alunos, ficou combinado, com todos, que os usos acadêmicos que viessem ocorrer posteriormente seriam feitos com a substituição dos nomes por outras formas de identificação.

⁴ Especialmente as produções de Paulo Freire (1987; 1989; 1996; 1997; 2000) que tematizam a educação como processo de autonomia.

ficar definitivo. Foi ficando não porque a precariedade tenha sido superada, mas porque é conveniente, do ponto de vista econômico, fazer funcionar um modelo educacional cujo custo se limita quase exclusivamente ao salário dos professores, em número sempre reduzido. As aulas, quando os professores não podem dispor de escolas municipais cedidas para uso em determinados turnos, funcionam improvisadas em espaços que vão desde igrejas a prédios de associações. E mesmo havendo um consenso de que esse não é o ideal de atendimento educacional, o SOME nasceu no Estado do Pará em 1982 e continua sendo, para muitos jovens e adolescentes a única possibilidade de acesso à educação em nível médio.

Embora produto das contingências, e em que pesem os problemas já indicados, alguns pesquisadores (QUEIROZ, 2010; BRAYNER, 2013; PEREIRA, 2016) dedicados ao estudo da educação modular no Pará avaliam positiva a iniciativa por oportunizar a milhares de jovens e adolescentes o acesso à educação. Além da garantia da educação, é consenso o entendimento do Sistema Modular como estratégia de permanência dos jovens e adolescentes no campo. O mundo urbano representa, nestes estudos, uma ameaça permanente de ruptura com o mundo rural que os adolescentes e jovens estão ligados. Brayner (2013) entende o SOME como uma proposta de educação do campo cujas diretrizes, além de reconhecer os desafios de homens e mulheres na luta pela permanência na terra, devem também fazer frente a propostas que possam submeter o mundo rural ao mundo urbano, ou que contribuam para a submissão do “trabalhador do campo a processos de dominação e de exploração e impõem ideias pedagógicas completamente alheias às suas realidades” (Ibid., p. 66). As diretrizes da educação básica do campo indicam um trabalho substanciado pelas peculiaridades da vida camponesa. E, na teoria, não tratar-se-ia apenas de adequação ao calendário das atividades agrícolas, mas sobretudo, de uma proposta pedagógica ancorada em

conteúdos curriculares e valores do contexto em que se dá essa modalidade de educação.

Mas se o Estado não oferece infraestrutura para o funcionamento da educação nessas comunidades é de se supor, por consequência, que a estrutura pedagógica também esteja comprometida. De fato, o processo de ensino circunscreve-se ao professor, suas possibilidades e seus limites. O livro didático, que só chega à escola se o professor encontrar meios de fazê-lo chegar é quase exclusivamente o único recurso possível sem algum investimento financeiro particular. O currículo de ensino, definido a partir das escolas regulares, na prática diz respeito a conteúdos que nada ou quase nada têm de relação com o contexto daquelas comunidades. Esse é o caráter mais problemático do Sistema Modular e, supõe-se aqui, esse caráter explica o estranhamento dos alunos em relação a temas tão intrínsecos à sua história e ao seu dia-a-dia, como tópicos da história agrária e trabalho escravo contemporâneo.

Procurou-se, nestas comunidades, em face da conjuntura percebida, tematizar o trabalho escravo e a questão agrária empreendendo dinâmicas pedagógicas que possibilitassem aos alunos a ampliação da compreensão de si na leitura da palavra. O recurso à metodologia da pesquisa oral pretendeu que os alunos percebessem, na imbricação de suas próprias histórias com a história mais geral, da comunidade, que os problemas coletivos lhes dizem respeito. O exercício de instar os alunos a relerem suas histórias nas lembranças dos *velhos*⁵ da comunidade fez emergir o tema do trabalho escravo no jogo das narrativas; ora como elemento do passado; ora, no presente, como problema de quem precisava trabalhar e só encontrava escravidão. Ao mesmo tempo em que o contexto de trabalho

⁵ O termo “velhos” é aqui utilizado muito mais num sentido de aproximação efetiva e afetiva do passado do que de indiferença à uma fase da vida. É também esse o sentido empregado por Barreto (1992), Rubem Alves (2005), Simone de Beauvoir (1970) e Ecléa Bosi (1994).

docente é problematizado, se discute as possibilidades de inovação pedagógica à luz do pensamento rüseniano aproximado ao de Freire no enfrentamento ao trabalho escravo em comunidades rurais do sudeste paraense.

O campo de atuação: a perspectiva discente

Para Freire a práxis docente “que não sendo ‘blábláblá’, nem ativismo, é ação e reflexão” (FREIRE, 1987, p. 21) é substanciada por competências científica e política (1997). Esses pressupostos fundamentam a problematização do campo de atuação docente, problematização que, no âmbito da competência científica, requer conhecimento da realidade. Nessa perspectiva, foram desenvolvidas pesquisas, de caráter quantitativo, através de questionários estruturados com quatorze perguntas. As perguntas versavam sobre a faixa etária dos respondentes, o tipo de lugar que viviam e a condição da moradia – nesse caso, se na vila ou na área rural e se como dono, posseiro, agregado ou de aluguel – para os que possuíam terra, a medida e os usos da terra. Por fim, nesse momento inicial, três perguntas sobre trabalho escravo contemporâneo, se ainda havia trabalho escravo, se sabiam o que é e se conheciam alguém que já tinha sido escravo. Seguiu-se a esse momento, a pesquisa qualitativa, que pretendeu reconstituir a história da comunidade a partir da metodologia da história oral.

Os dois momentos da pesquisa tiveram como resultados distinções muito claras entre a compreensão do trabalho escravo, como também da questão agrária, reveladas na pesquisa quantitativa, realizada a partir dos formulários estruturados, e a reformulação desses mesmos conceitos no processo de pesquisa qualitativa, ou seja, de reconstituição da história da comunidade a partir da memória e da metodologia da pesquisa oral.

Por opção metodológica optou-se pela análise dos dados coletados na comunidade Oziel Pereira, no município de Piçarra-PA. Nessa comunidade, trabalhando com três turmas de ensino médio, 58 alunos responderam ao questionário. O perfil autodeclarado apontou que 84% dos alunos viviam em lotes rurais e deste número, 10,34% se declararam fazendeiros, o que, na análise dos dados indicou que aqueles alunos cujas famílias tinham lotes superiores a 5 alqueires,⁶ medida dos lotes demarcados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, INCRA, procuravam demarcar uma distinção em relação aos assentados definindo o imóvel familiar como sítio ou fazenda. Sobre a luta pela terra, 62% disseram ser errado invadir terras⁷ e, na discussão, houve quem defendesse que invasor de terra deveria morrer. Sobre o trabalho escravo, 56 alunos, ou 96,5%, declaram ter ouvido falar e saber o que é o trabalho escravo contemporâneo. Mas, na fase de discussão sobre os dados, o conhecimento sobre trabalho escravo contemporâneo apareceu confundido com a escravidão colonial. Apenas 1 aluno conhecia alguém que tinha sido escravo e demonstrou conhecer o conceito.

Nos diálogos sobre o questionário, momento em que os dados quantitativos possibilitaram uma problematização qualificada, ficou claro que muitos dos alunos que diziam morar em sítio queriam, assim, distinguir lote ganho do INCRA de lote comprado. Ter um sítio significava não ter lote, não ser assentado. Estes não eram fazendeiros apenas porque o lote lhes parecia insuficiente para essa condição, embora bastasse para a distinção em relação aos assentados. Os valores representados no debate pelos alunos, inclusive a posição sobre a luta por terra, constituíam parte

⁶ Nas unidades de medidas agrárias um hectare corresponde a 10.000m². No sul do Pará um alqueire de terra é igual a 2,72 hectares, ou 27.200m² de terra.

⁷ Algumas famílias, tendo chegado à região depois da fase luta pela terra, adquiriram seus lotes comprando lotes junto aos assentados.

do imaginário e dos valores substanciais nos discursos das elites agrárias da região. Ficou muito claro que, em relação ao trabalho escravo, os alunos o relacionavam com a escravidão colonial, vez que, embora declarassem ter aprendido sobre o tema na escola, não o reconheciam como fenômeno do presente. Negro, senzala, correntes e tortura foram as palavras-chave no entendimento que tinham sobre escravidão contemporânea. O aluno que conhecia um caso de trabalho escravo se referia ao passado da Fazenda Bamerindus e conseguiu, inclusive, relacionar a existência de trabalho escravo às pressões pelo assentamento das famílias na fazenda, ou seja, que naquela fazenda cometiam crimes e que isso justificava a ocupação. Quanto à definição de trabalho escravo consagrada na Lei 10.803/2003, que alterou o Artigo 149 do Código Penal Brasileiro, fragmentos do discurso discente vislumbravam o fenômeno, mas apenas como realidade que lhe era estranha.

É relevante que essa pesquisa evidencie sérios problemas de identidade. E isso não é especificidade dos alunos da Escola Estadual Maria Alice Silveira Lima, situada na Vila Oziel Pereira⁸. O mesmo drama, da identidade opressora hospedeira⁹ da consciência do oprimido, aparece nas escolas da Vila Anajás, Ponta de Pedras e Primeiro de Março. Não é possível, porém, enfrentar o trabalho escravo entre pessoas que se identificam com o opressor e desde Casaldáliga (1971) que o trabalho escravo no campo aparece relacionado ao latifúndio. Estudos (ESTERCI, 1987; BRETON, 2002; FIGUEIRA, 2004; SILVA, 2016; 2019) vêm demonstrando que embora o trabalho escravo no campo não esteja circunscrito à

⁸ A educação nas vilas se liga a uma escola sede, quase sempre muito distante de onde ocorrem as aulas. As aulas na Vila Oziel Pereira e na Vila Anajás estavam ligadas à Escola Estadual Maria Alice Silveira Lima e as aulas nas vilas Primeiro de Março e Ponta de Pedras tinham como sede a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Abel Figueiredo.

⁹ Para Paulo Freire, o estado de opressão pressupõe a dualidade como condição existencial do oprimido. Assim, “hospedando” o opressor cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro (1983, p. 52). O êxito na manutenção da condição de opressão está na força da verdade do opressor na consciência ingênua do oprimido.

exploração dos trabalhadores por fazendeiros, inclusive pelo agronegócio, é na superexploração do trabalhador que se dá esse fenômeno, mesmo quando o explorador é um pequeno proprietário.

Então o trabalho que pareceu mais urgente era de, no contexto das discussões curriculares, facilitar o desenvolvimento da consciência histórica, ou na aceção freireana, a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. Foi para esse caso que entendeu-se oportuno o desenvolvimento de um projeto de educação que repusesse, sob a forma de memória, a história da comunidade como objeto de estudo. A proposta foi, a exemplo da Escola da Vila Primeiro de Março, que o aluno contasse a história da comunidade desde a ocupação e que, ao mesmo tempo, resgatasse a memória familiar nesse processo. Mas havia aqueles que chegaram depois. Havia, inclusive, os que moravam apenas na Vila porque estavam ali na condição de peões de fazendeiros que tinham terras nos arredores. Também esses tinham o que falar. Todos precisavam falar de como chegaram até ali, chegar que não se limitava à migração, mas também da trajetória de vida, de como era a sua história com a comunidade. Houve grupo que reconstituiu essas histórias com fotos; houve quem falasse sobre a memória de uma castanheira que caiu no meio do assentamento e que depois do susto, quem precisasse falar para todos – fazer um discurso – subia no seu tronco. E, incrivelmente, houve a história da própria escola do município em que ocorriam as aulas do ensino médio, uma escola construída no embate entre o prefeito e as lideranças do movimento sem-terra.

É importante dizer que esse momento foi atravessado por uma série de atividades pedagógicas sobre o trabalho escravo. Além de textos, como a cartilha Escravo, nem pensar! (REPÓRTER BRASIL, 2012) e material de apoio (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2013) da Comissão Pastoral da Terra, CPT, houve a exibição do documentário Nas terras do bem virá (RAMPAZZO, 2007), debates e outras atividades formalizadas na estrutura

curricular a partir do projeto Educar para a liberdade (SILVA, 2016), apresentado à Secretaria de Educação para fins de complementação de carga horária. Os alunos, ao mesmo tempo em que pesquisavam sobre a história da comunidade, tinham subsídios para desenvolverem a crítica dos dados que lhes eram apresentados a partir da memória dos velhos.

As construções narrativas, a partir desse processo formativo apresentaram elementos constituidores de “novas” histórias coletivas, uma nova estética discursiva. A beleza, ao mesmo tempo em que se deixava ver na simplicidade da vida reconhecida nua e crua, estava também na dureza da luta que inspirava não só a firmeza da cidadania frente a outros desafios, mas, especialmente, em relação à importância da reprodução da vida com liberdade e não nas tramas da escravidão.

A comunidade, a terra, o trabalho e a educação histórica

A Vila Oziel Pereira nasceu no contexto de luta pela terra na segunda metade da década de 1990. A repercussão midiática do Massacre de Eldorado dos Carajás ocorrido em abril de 1996 terminou forçando o governo à atenção sobre as reivindicações dos assentados da Fazenda Bamerindus cuja liderança, Oziel Pereira, tinha sido um dos assassinados pela polícia na chamada curva do S, no município de Eldorado dos Carajás. Alguns alunos lembraram que as lideranças do Movimento faziam reuniões com “as pessoas sem nada” (DISCENTE A, 2018) de Eldorado, Parauapebas e até de Marabá explicando que “a Fazenda era ilegal e que tinha muita terra para quem não tinha nada” (DISCENTE E, 2018). Dívidas com o Estado e a existência de trabalho escravo eram as ilegalidades identificadas pelos narradores. A pressão sobre o Estado agilizou o processo de assentamento das mais de 1.200 famílias que esperavam por um lote de terra na Bamerindus. A história da comunidade, estruturada a partir das narrativas dos alunos, é longa, triste e, ao mesmo tempo, linda.

De uma outra comunidade, a Primeiro de Março, distante 20 quilômetros de Marabá, embora pertença administrativamente ao Município de São João do Araguaia, soube que nos meses que se seguiram ao Massacre de Eldorado dos Carajás o Movimento dos Sem Terra, MST, apoiado pela Comissão Pastoral da Terra, CPT, especialmente a partir do apoio pastoral do padre Luis Muraro, iniciou um trabalho de base com as lideranças comunitárias dos bairros pobres de Marabá. As reuniões com as lideranças ocorriam em igrejas, escolas e associações. Nestas ocasiões, além de discutir os problemas sociais da comunidade, as lideranças do MST orientavam o povo sobre terras griladas por fazendeiros e que poderiam ser ocupadas por famílias que, embora vivessem na cidade, não tinham emprego, moradia, ou terra para trabalhar no campo. O Movimento fez um levantamento das famílias e, em dezembro de 1997 iniciou-se a ocupação da Fazenda Pastoriza, no Município de São João do Araguaia. Nas reuniões, segundo as narrativas de alguns alunos (DISCENTE A; DISCENTE C; DISCENTE E, 2018), o MST apresentou vários motivos para a invasão da fazenda, dentre eles, exploração ilegal de madeira, trabalho escravo e sonegação de impostos. O povo saiu em romaria. Primeiro acampou perto da fazenda, onde foi celebrada uma missa. Ali as mais de 1.500 famílias foram organizadas em grupos e foram formados também as equipes de trabalho entre as quais foram distribuídas atividades como lazer, segurança, educação e saúde escolhendo entre os membros das famílias as pessoas para estas funções. Finalmente, decorrido alguns dias, realizou-se a grande assembleia para decidir sobre a entrada na fazenda. Foi uma grande expectativa. Muita gente teve medo e voltou para os barracões na periferia de Marabá. Mas muita gente decidiu enfrentar. Em primeiro de Março de 1997 à noite, mulheres, homens e crianças, andando e cantando, entraram na Fazenda Pastoriza. Mais um passo da luta. De acampado em

1997 o povo passou à condição de assentado em 1998 e em 2002, ocupando seus lotes, puderam também ganhar a casa na Vila Primeiro de março.

Essas narrativas foram colhidas dos textos, e dos diálogos provocados pelos textos, produzidos pelos alunos a partir da pesquisa qualitativa em que lhes foi solicitado contarem a história do lugar em que viviam. A partir dessa atividade, os alunos foram provocados a explicarem o que era o trabalho escravo, que em algumas narrativas aparecia como motivo da ocupação das fazendas. Diferente da Vila Oziel Pereira, onde apenas um aluno (DISCENTE B, 2018)¹⁰ identificou o que entendia por trabalho escravo com as características tipificadas no artigo 149 do Código Penal, na Vila Primeiro de Março essa relação apareceu com mais frequência não só à luz do Código Penal, mas também dos estudos sobre o tema. Para estes alunos, o trabalho escravo estava relacionado com os assassinatos de trabalhadores que aconteceram no interior da fazenda, cuja motivação seria de não lhes pagar pelos trabalhos realizados.

O projeto educação histórica e prevenção ao trabalho escravo proposto aos alunos das escolas que compõem o circuito no qual, à época, estava lotado um dos autores teve como metodologia a fomentação do diálogo e a troca de saberes sobre o trabalho escravo contemporâneo. O papel do professor nesse processo foi de mobilizar os alunos problematizando suas próprias falas nos textos escritos e, assim, contribuir para que pudessem construir conceitos sobre o trabalho escravo e propusessem estratégias de superação e prevenção. O material de apoio, impresso e em vídeo, foi muito importante para a reformulação do conceito de trabalho escravo.

¹⁰ Segundo essa narrativa havia à época, na Fazenda Bamerindus, guardas armados que impediam a saída de quem estivesse devendo para a fazenda.

Do ponto de vista docente tem sido uma experiência muito rica, especialmente pelo fato de desenvolver esse trabalho no campo, na modalidade educação do campo. Entende-se aqui que a educação do campo é a perspectiva de garantia do direito do povo do campo a “uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26). Ao mesmo tempo em que é esforço de criação de possibilidades de permanência no campo para homens e mulheres, que de outra forma migrariam em busca de estudos para si ou para os filhos. A educação do campo é também estratégia de empoderamento dos sujeitos que sabendo de si e do mundo nele atuam de modo a transformá-lo tendo suas necessidades pessoais e coletivas como o sentido dessa ação. É a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, popularizada como LDB, que determina sejam feitas adaptações na oferta da educação básica no meio rural. Essas adaptações, dentre outras recomendações, devem consistir em “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da Zona Rural” (Art. 28, I). No caso do Pará, especialmente a partir da criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 houve um grande esforço discursivo que pretendia, tendo a LDB como orientação, aproximar a proposta educacional do campo com as reivindicações dos movimentos sociais rurais, o que se explica, sobretudo, a partir das iniciativas pedagógicas do Movimento dos Sem Terra. O que implica dizer que houve uma reação do Estado que pretendeu tornar política pública o que as escolas do MST faziam na prática. A letra da Lei, no entanto, não foi suficiente nem para criar a estrutura, que requeria disposição financeira do Estado, nem para mudar a concepção de educação e sociedade com que operam os representantes do Estado responsáveis pelo Sistema Modular.

Nesse sentido, é idílica a avaliação de Nazaré de Moraes Brayner (2013) sobre a política educacional que criou as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no Pará. Segundo ela, essa política valorizou a identidade cultural dos sujeitos do campo e estabeleceu um marco na formulação de uma educação condizente com as suas necessidades, o que representou “um salto de qualidade na forma de pensar a escola, relacionando-a a construção de sociedade e de desenvolvimento que se deseja concretizar para cidadãos e cidadãs, que vivem no campo e ou do campo” (2013, p. 64). O problema é que essa política não teve repercussão prática e, do currículo à estrutura de ensino, o que se tem é a desconstrução desse discurso. É necessário problematizar também a avaliação de Adeise Gomes Queiroz (2010, p. 53), para quem o SOME foi, num período de grande déficit na oferta de ensino público, a experiência mais significativa de educação do campo no Estado do Pará. O problema – e essa é a crítica mais contundente – é saber se apenas aulas no meio rural são suficientes para a caracterização da educação do campo. Considerando a LDB e as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, a resposta é não. A exemplo do que se vem discutindo, a partir dos assentamentos de São João do Araguaia-PA e Piçarra-PA, nem currículo nem material didático são pensados na perspectiva do campo e para o campo. Na prática, o Sistema de Ensino Modular se distingue da educação regular apenas pela localização geográfica da escola, que é no campo.

Foi nesse quadro desafiador que se procurou, inclusive com apoio de outros professores, incluir a temática do trabalho escravo no currículo de História. Nesse ponto, a primeira questão posta a esta pretensão foi da razoabilidade de se falar da disciplina de história a partir da temática do trabalho escravo. É difícil falar de sujeitos e contextos específicos quando os fins impostos à educação, substanciados em material didático, métodos de ensino e formas de avaliação massivos, não deixam dúvidas de que a

história que se pensa na escola, salvo poucas exceções, é uma ficção com pouca margem para que se possa vislumbrar as pessoas e suas realidades concretas. Num sistema premido pelas demandas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não há espaço para as singularidades, muito embora o discurso, nos parâmetros curriculares nacionais, girem em torno do respeito à diversidade, inclusive às diversidades regionais. Não há espaço para a existência dos sujeitos, mesmo quando todo o discurso seja o da cidadania sob o lema da formação para a autonomia. Não há espaço para existências concretas mesmo se tratando de educação do campo.

A educação pública paraense, salvo poucas exceções, ao mesmo tempo em que não consegue atender as exigências da educação técnica, para o mercado de trabalho, também não consegue significar o processo educativo, o que a torna desinteressante do ponto de vista do aluno, que em muitos casos, termina por abandonar a escola ou, em outros tantos casos, sequer chega a ela. Um estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP, publicado em 2017 (LIMA e MAGNO, 2017, p. 1), analisando dados do senso escolar do Estado do Pará entre os anos de 2014 e 2015, verificou que a evasão escolar, considerando todas as etapas do ensino médio, é de 16,3%. Ainda em 2017, segundo o jornal Diário do Pará (MAGNO, 2017), relatório publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, apontava que 175 mil pessoas, com idade entre 4 e 17 anos estavam fora da escola no Pará, chegava-se ao percentual de 25% quando consideradas as crianças com idade entre 4 e 5. Chama a atenção, na literatura (CARRAHER, CARRAHER e SCHLIEMANN, 1989; NERI, 2009; WILLINGHAM, 2011; MARCHESI, 2005) que discute a evasão escolar, o paradoxo da crescente oferta de ensino em descompasso com o significativo número daqueles que se mantêm fora da escola, ou porque não ingressaram no sistema de ensino ou porque dele evadiram. Os dados possibilitam uma diversidade de interpretações sobre o fenômeno da

evasão. Mas certo é que existe uma anomalia entre a representação que a escola faz do mundo e o que o mundo é na experiência dos alunos. Essa incongruência é que torna a escola desinteressante no horizonte de expectativa discente. As demandas sociais são concretas e urgentes, e na incapacidade da escola em atendê-las, falta sentido manter-se na escola.

O desencontro entre o mundo da escola e o mundo dos alunos é uma das chaves de leitura para o fenômeno da evasão escolar. Se esse desacordo não explica toda a sua complexidade, certamente aponta indícios fundamentais para o seu entendimento. O estudo de Carraher e Schliemann (*Op. cit.*) demonstra com muita propriedade que a instituição escolar, ao se afastar do mundo dos vivos, especialmente daqueles que precisam lutar todos os dias por sua sobrevivência, torna a vida um fardo para aqueles que estão obrigados a frequentá-la. Esse caráter da escola não explica apenas a evasão, explica também o choque das narrativas. Quando os alunos tiveram que responder ao questionário sobre como compreendiam o seu mundo, sem grandes reflexões, apresentaram esse mundo a partir de uma narrativa em que eles próprios não se reconheciam afetados pela violência, como a do trabalho escravo. Foi preciso retomar a história, com toda a sua reposição dramática, para que a consciência de pertencimento possibilitasse uma nova narrativa.

A educação histórica: aproximações entre Jörn Rüsen e Paulo Freire

Jörn Rüsen elaborou o seu conceito de educação histórica a partir da crítica ao modelo alemão de formação docente que concebia a didática da história “como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (2016, p. 8). A função da história naquele contexto era ser mestra da vida, tarefa amparada pelo monumento de narrativas e crônicas sobre homens e fatos exemplares. Rompendo com os limites dessa compreensão,

a educação histórica é, na proposta de Rüsen, a busca de sentido de orientação temporal a partir da articulação entre as demandas do presente, a experiência do passado e a expectativa de futuro. Não se trata apenas da centralidade do sujeito do processo educativo, mas também da constituição de sentido a partir desse sujeito que articula as diferentes temporalidades de acordo com suas contingências. O aprendizado histórico, nesse sentido, é uma forma de inteligibilidade do passado à luz do presente, ao mesmo tempo em que é perspectiva de ação dos sujeitos históricos no sentido de construção do seu futuro. A autonomia é, em última análise, o objetivo dessa proposta de educação.

A autonomia é, nesse sentido, o poder de autodeterminação e a educação é a possibilidade de existência de liberdade e da autonomia. A educação de que fala Freire é a ponte entre a consciência ingênua e a crítica, assim como para Rüsen a educação histórica serve ao desenvolvimento da consciência histórica, sentido prático da experiência do tempo. É, pois, na aproximação teórica entre Freire e Rüsen que se tem empreendido práticas, na perspectiva da educação histórica, que contribuem com o enfrentamento ao trabalho escravo a partir de um lugar e de sujeitos determinados, a educação pública estadual no Pará e jovens e adolescentes de áreas de assentamentos rurais no sudeste paraense. Há que se dizer, nessa acepção, que a crítica desenvolvida por Paulo Freire ao modelo educacional, que entre outros adjetivos foi qualificado como educação bancária, tendo como pressuposto de superação a práxis docente que “é ação e reflexão” (FREIRE, 1987, p. 21) substanciados por competência científica e política (FREIRE, 1997), cabe ao modelo de educação estadual paraense que sob a estética discursiva da educação do campo relega milhares de jovens e adolescentes ao abandono. Foi, portanto, a partir dessa problemática do contexto de atuação docente que, como forma de enfrentamento daquilo que atravança a educação, entendida como processo

humanizador e libertador, especialmente enfrentamento ao trabalho escravo, se desenvolveu uma proposta de ensino-aprendizagem que, reconhecendo o protagonismo dos alunos e valorizando-os como sujeitos que são, referendado nos pressupostos da educação histórica e da teoria freireana, foi desenvolvido o projeto que procura, pedagogicamente, prevenir os alunos em relação ao trabalho escravo contemporâneo.

As pesquisas e a força da realidade têm reforçado a convicção, teoricamente inspirada em Gramsci (2001) e Sartre (1970; 1989), sobre a relevância social dos intelectuais e, por extensão, dos espaços de produção de saberes. Intelectual aqui não é apenas o homem da academia, mas todos os sujeitos envolvidos no processo de produção do saber, admitindo-se a escola como um desses espaços. O professor, portanto, é um intelectual. E se cabe ao intelectual o engajamento social, muito maior deverá ser o papel do professor e da escola no esforço de transformação do mundo dos homens num mundo mais humano. Paulo Freire, à medida que entende a educação como um ato político, propõe ao professor também o protagonismo militante sob a forma do que chama de competência política. Em Gramsci e em Sartre os intelectuais são atores das mudanças sociais. Aliás, foi privado da sua própria dignidade que o italiano Antônio Gramsci, à época prisioneiro político do fascismo italiano, postulou a produção intelectual como uma forma de intervenção prático-política. Por que reconhecia que os intelectuais estão ligados a determinadas classes e, por isso, suas ações tendem a favorecer essas classes, Gramsci considerou orgânica a forma de intervenção desses sujeitos. O intelectual orgânico é aquele que se desloca da torre de marfim para situar-se na concretude da vida, e por isso dos conflitos e da luta do povo em relação ao qual, na sua função específica procura significar.

A crise que a sociedade brasileira atravessa, que não é apenas político-econômica, requer dos professores, e das escolas em que atuam, uma

posição frente à diversidade de desafios que se interpõem à dignidade humana, dignidade sob riscos nas suas mais variadas dimensões. Em tempos da defesa, sob o argumento da escola sem partido, de um espaço escolar que não sirva ao desenvolvimento do pensamento crítico, é preciso dizer que a educação histórica pressupõe o reconhecimento, nas experiências pretéritas, dos fundamentos daquilo que atravanca o presente e que pode comprometer a perspectiva de um futuro melhor, mais digno e humano. A escola é o lugar da esperança. E esperança, como preconizava Paulo Freire, é a possibilidade de sonhar, de amar e de viver reconhecendo a vida com seus desafios e os meios e possibilidades de superação destes desafios. Reconhecer o que atravanca a vida é o primeiro passo da necessária passagem da consciência ingênua à consciência crítica, passagem que requer uma educação que, não sendo ingênua, é problematizadora.

A educação ingênua, conforme Freire, é aquela que, sobretudo fundada na memorização de fatos, datas e regras confunde instrução com educação. A questão central, portanto, é de promoção de uma educação que, atenta ao mundo dos viventes, possa constituir-se num meio de transformação qualitativa do mundo. Nesse processo, como se procurou demonstrar, a experiência histórica desvelada pela memória dos alunos subsidiou tanto reflexões acerca de conteúdos específicos da proposta curricular, quanto o debate sobre o trabalho escravo contemporâneo.

Considerando os pressupostos de uma educação significativa e libertadora, de desenvolvimento da consciência histórica, por isso, de passagem da consciência ingênua à consciência crítica, não se poderia, no desenvolvimento da prática docente numa das regiões que, historicamente, tem maior incidência de casos de trabalho escravo, ignorar a necessidade de uma educação que contribua com o seu enfrentamento. O esforço, enfim, é de emersão da mesmice implícita no cotidiano para, olhando sobre esse cotidiano, criar alternativas de intervenção e mudança

no curso dessa vida cotidiana. É o impulso de negação do que se tem gestado enquanto política educacional no Estado do Pará e de negação de um currículo que, sob o argumento da unificação democrática, impõe aos povos do campo o silêncio sobre suas lutas, suas conquistas, suas dores e suas alegrias e, no lugar desse colorido, infunde uma visão autoritária de cultura e de história. A insatisfação com dada linearidade das ações pedagógicas, circunstanciadas pelas exigências estatísticas, é também causa dessa proposta que procura prevenir, pela produção de saberes sobre o trabalho escravo, circunstâncias que possam enredar os alunos nessa trama.

Considerações finais

Nessas reflexões finais, abarcaremos o tema da educação ingênua à formação crítica. Enquanto a educação pública no Estado do Pará, e no Brasil de um modo geral, oscilar entre o esforço de homogeneização, para atender as demandas do ENEM, e a incompetência administrativa que torna vãs as políticas educacionais, o sistema de ensino não poderá garantir dignidade aos educandos, tão pouco se resolverão problemas pontuais, como a evasão escolar. Uma escola que se justifique precisa se justificar para os alunos, que são os sujeitos do processo educativo. E uma escola que justifica sua existência é o lugar da ação pedagógica em que o mundo da teoria se conecta ao universo das vidas daqueles que estão envolvidos nessa ação pedagógica.

Ainda é preciso dizer que no conjunto dos descompassos entre o ideal e o real é dramático que se tenha normalizado o funcionamento do sistema modular, algo que ainda no final do século XX apresentava-se como uma curva do real. Ainda mais dramáticas são as alternativas que têm sido propostas em substituição ao Sistema Modular, alternativas ancoradas apenas

no pragmatismo econômico, de minimização do papel do Estado aprofundando a dramaticidade revestida de novidade tecnológica e de progresso.

A educação básica oferecida pelo sistema público paraense, de modo geral, funciona muito precariamente. E esse fato está muito além do Sistema Modular. Essa precariedade se manifesta desde os aspectos estruturais ao próprio sentido do ensino e da aprendizagem. Ao mesmo tempo em que professores e alunos precisam frequentar espaços insalubres, que são destinados pelo Estado como lugar de aula, as políticas educacionais desenvolvidas no Pará não demonstram sequer a capacidade de articulação com o modelo educativo daquilo que se convencionou chamar de tecnicismo, onde o aluno aprende a ler um manual e apertar um parafuso, mas não sabe pensar sobre suas condições de trabalho. Isso implica dizer que o estado tem falhado até em domesticar. E essa educação que não ensina termina por afastar o aluno, que não aprende. Em muitos lugares, a escola além de desprazerosa, é escura, feia, mefítica e põe a integridade de alunos e professores em risco.

A experiência docente no Modular, ao mesmo tempo em que demonstrou a distância entre os pressupostos de uma educação que liberta porque implica em consciência de si e do mundo, também falha em relação aos pressupostos teóricos da educação do campo. Explícito está também a distância entre os discursos oficiais sobre a educação e a educação como de fato se dá no campo. Essa consciência foi fundamental para uma tomada de posição teórico-política, que resultou nesse projeto de trabalho pedagógico que, partindo da realidade da comunidade escolar, procurou historicizar seus problemas e, no caso do trabalho escravo, propor ações preventivas. É nesse quadro de desesperança que a proposta de formação, teoricamente fundada em Paulo Freire e Rüsen, tendo os problemas da comunidade escolar como ponto de partida, apresenta-se como a alternativa ao caos.

Referências

- ABUD, Kátia Maria. *Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na era Vargas*. *Revista Brasileira de História* [on-line]. Vol. 18, n. 36, pp.103-114, 1998.
- ALVES, Rubem. *O velho que acordou menino*. São Paulo: Planeta, 2005.
- BARRETO, Maria Leticia Fonceca. *Admirável mundo velho: velhice, fantasia e realidade social*. São Paulo: Ática, 1992.
- BEAUVOIR, Simone. *A Velhice*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado em História, FFLCH –USP – 1993.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 2ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. *Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará*. Dissertação de Mestrado. Belém, UEPA, 2013.
- CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. São Paulo: Por uma educação do Campo, 2002.
- CARRAHER, Teresinha N. [et. al]. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CASALDÁLIGA, Pedro. *Uma Igreja da Amazônia em Conflito com o Latifúndio e a Marginalização Social*. São Feliz do Araguaia: Prelazia de São Felix, 1971.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990.

- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Trabalho escravo contemporâneo: Educar, para não escravizar*. Rio Maria: CPT, 2013.
- FIGUEIRA, Ricardo Rezende. *Pisando fora da própria sombra: a escravidão por dívida no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Col. polêmicas do nosso tempo, 4).
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 24ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa*. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- GERTZ, René. Intelectuais gaúchos e o Estado Novo brasileiro. In: *Debates e Tendências*. Vol. 13, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2013.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. 2ª Ed. Tradução de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.
- LIMA, Kelly e MAGNO, Cintia. *Educação do Pará é a pior do Brasil*. Diário do Pará, 22/06/2017. In: <http://www.diarionline.com.br/noticias/para/noticia-426229-educacao-do-para-e-a-pior-do-brasil.html>. Acessado em 20/08/2018.
- MARCHESI, Álvaro. *O que será de nós, os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOREIRA, Kênia Hilda. *Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares*. Cadernos de História da Educação, v. 15, n. 2, pp.723-742, mai./ago. 2016.

NERI, Marcelo Côrtes (Coord.). *O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. *Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo*. MARGENS - Revista Interdisciplinar. Vol. 10. nº 14. P. 189-198, Jun, 2016.

QUEIROZ, Adeise Gomes. *O sistema modular de ensino no Estado do Pará: contribuições para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba*. Taubaté. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, 2010.

REIS, José Carlos. *Teoria & História: Tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

REPÓRTER BRASIL. *Escravo, nem pensar!* uma abordagem sobre trabalho escravo contemporâneo na sala de aula e na comunidade. 2ª Ed. São Paulo, Repórter Brasil, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. In: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. V.1, n.2, p.7-16, jul-dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico* /JörnRüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História – os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

SADDI, Rafael. *Didática da História como subdisciplina da Ciência Histórica*. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SARTRE, Jean P. *O existencialismo é um humanismo*. GUEDES, Rita Correia (trad.). Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

SARTRE, Jean P. *O que é literatura?* São Paulo: Ática, 1989.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr-jun. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jorn Rûsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SILVA, Moisés Pereira. *O trabalho escravo contemporâneo e a atuação da CPT no campo (1970-1995)*. Tese de Doutorado. São Paulo. PUC-SP, 2016.

SILVA, Moisés Pereira. O trabalho escravo contemporâneo: conceito e enfrentamento à luz do trabalho jurídico e pastoral do frei Henri Burin des Rozières. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol 32, nº 66, p. 329-346, janeiro-abril, 2019.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. *A história ensinada sob o império da memória*: questões de História da disciplina. *História*, Vol. 23 (1-2), p. 13-32, 2004.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WILLINGHAM, Daniel T. *Por que os alunos não gostam da escola?* Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula mais atrativa e efetiva. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Vídeo

RAMPAZZO, Alexandre. *Nas terras do bem virá*. Direção: Alexandre Rampazzo. Produção: Eclipse Produções/ Varal Filmes. País: Brasil. Duração: 110min. Ano: 2007.

Manuscritos

DISCENTE A. Como tudo começou. Vila Primeiro de Março: Manuscrito, 2018.

DISCENTE B. A história da Vila Oziel. Vila Oziel Pereira: Manuscrito, 2018.

DISCENTE C. A luta do povo. Vila Primeiro de Março: Manuscrito, 2018.

DISCENTE E, A história da 1º Primeiro de Março. Vila Primeiro de Março: Manuscrito, 2018.

SILVA, Moisés Pereira. *Questão agrária e trabalho escravo: educar para a liberdade*. Manuscrito. Marabá, 2016.

O ensino de história e as relações étnico-raciais na sala de aula

Francy Leila Salazar da Silva

Introdução

A temática das relações étnico-raciais nos últimos anos tem produzido discussões acaloradas no Brasil e no mundo, não apenas nos movimentos sociais negros – que por sua vez têm se difundido das formas mais diversas – como também nas universidades, tornando-se palco de extensos debates acadêmicos. Porém, ainda se apresentam de forma bastante tímida ou pontuais nas escolas. Essas relações tensionam a medida que os negros avançam na ocupação de espaços anteriormente “destinados” aos brancos, legitimando uma luta secular de segregação social e racial, num país que até pouco tempo não se reconhecia como racista, e em que parcela significativa da população ainda acredita no mito da democracia racial e trata a causa negra como vitimismo, “mimimi”, ou ainda “racismo reverso”.¹

O presente texto propõe discutir a temática das relações étnico-raciais no ensino de História, a partir de uma perspectiva decolonial, dialogando com conceituações propostas pela academia e as experiências dos movimentos sociais negros, e ainda com o campo educacional. A revisão teórica em análise aborda as principais ideias que norteiam o trabalho de pesquisa em mestrado (em andamento), numa escola cívico-

¹ Racismo reverso seria a forma clássica de preconceito motivado pela raça, cor ou etnia, porém, contra brancos, ou de negros contra brancos. O que não configura racismo, pois este é resultado de um processo estrutural histórico, baseado no passado da escravidão (PORFÍRIO, 2019).

militar da rede pública de ensino de Araguaína – TO. Tais ideias perpassam pelos conceitos de raça, etnia, identidade negra, colonialidade epistêmica, consciência crítica, entre outros.

Levar esse debate para sala de aula, em vista de criar um espaço de diálogo permanente, bem como pensar metodologias que visem a real efetivação das Leis 10.639/2003 e 11645/2008, que trata da obrigatoriedade da inserção de história e cultura afro-brasileira e africana, e indígena nas escolas públicas e privadas, e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que traz as orientações acerca deste ensino, constitui o grande desafio da pesquisa, mediante as manifestações constantes de racismo dentro e fora do ambiente escolar. Além de nos ajudar compreender o longo processo de racialização ao qual foram submetidos as populações colonizadas, e como isso afeta nossas relações sociais, políticas, econômicas, e mesmo afetivas, até os dias atuais, e que acabaram por delegar o lugar de subalternização de negros e indígenas, e o lugar de privilégio do branco na nossa sociedade. Para tanto nos valemos dos estudos acerca das relações raciais de alguns dos principais nomes da intelectualidade negra no Brasil e no mundo, e dos movimentos sociais negros; das novas conceituações e perspectiva do Grupo Modernidade/Colonialidade; dos propósitos de Paulo Freire de uma educação para conscientização e liberdade; e também daqueles que se dedicam aos estudos sobre a cultura escolar.

Relações étnico-raciais e a perspectiva decolonial

Não se pode falar de relações étnico-raciais, expressão usada para referir-se às questões concernentes à população negra, sem antes entendermos a dicotomia dos termos “raça” e “etnia”. Gomes (2005) lembra que o termo “raça” deve ser usado para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil. Significa que não

cabe aqui o velho conceito de raça superior e inferior, como atesta a mesma autora ao citar a concepção utilizada pelo Movimento Negro no Brasil:

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

Portanto, o conceito de raça é resultado de uma construção social e política, que nos ajuda a compreender a dimensão histórica no contexto brasileiro das desigualdades, das relações de exploração e hierarquização da sociedade, a partir desse atributo.

O outro termo utilizado como marcador identitário é o de “etnia”, usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade (GOMES, 2005). Porém, para esses intelectuais e militantes do Movimento Negro, substituir simplesmente o termo raça por etnia não surte o efeito esperado no caso brasileiro, como também não altera a compreensão intelectual sobre o racismo. Por isso, ao se referendar ao “segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil” (GOMES, 2005, p. 47). Percebe-se aqui, o reconhecimento do processo da racialização do negro, até mesmo como mecanismo para respaldar sua luta contra o racismo. A alocação dos indivíduos numa classificação social de

sexo/gênero, raça/etnia se constitui em indicadores e podem contribuir para criação de políticas públicas antirracistas. Se o indivíduo negro é resultado de um processo de racialização, o indivíduo branco também o é. Contudo, como aponta Fanon, “diferentemente da lógica da branquidade que não assume sua marca racial e, portanto, apresenta-se como universal, o corpo negro, como parte de um projeto de liberação, assume a sua localização dentro do mundo colonial” (BERNADINO-COSTA, 2016, p. 514).

A discussão racial torna-se cada vez mais pertinente em decorrência da permanência do racismo nas estruturas que sustentam a sociedade, bem como sua prática cotidiana, por meio de ofensas que destituem a pessoa do negro de sua humanidade, um quadro preconceituoso que prejudica nossa formação como cidadãos. De acordo com Grada Kilomba (2019), o racismo, muitas vezes, é encarado como um “fenômeno periférico”, por isso mesmo não discutível como problema central, e há muito pouco tempo teorizado. Isso se reflete no ambiente escolar, no conhecimento produzido e reproduzido em sala de aula, nas relações sociais entre os alunos, e destes com os professores. O racismo, como parte da estrutura capitalista, inclui dimensões do poder, que se revelam através das diferenças globais na partilha e acesso aos recursos valorizados (KILOMBA, 2019). O racismo, como afirma Almeida (2018), é estrutural, resultado de um processo histórico e político, reproduzido no âmbito institucional e individual pela sociedade.

No contexto contemporâneo, uma das temáticas mais recentes e que nos ajuda a refletir sobre as relações raciais, é o da decolonialidade, pensada por intelectuais latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade, que tem como principais representantes, o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o

sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, e o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros. Sua produção busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Tais estudos surgiram com base no pensamento e nas vivências dos povos indígenas e afro-caribenhos da América Latina, e em diálogo com o Movimento de Negritude², cujos principais nomes são os de Aimé Césaire, Amílcar Cabral e Frantz Fanon, e dos movimentos de descolonização territorial da África e da Ásia e ainda se referenciam no pensamento do educador Paulo Freire, cujas contribuições são extremamente significativas no trato sobre educação humanizadora. A base do pensamento do grupo consiste na afirmação de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75).

O grupo busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas, como o de colonialidade do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2005). A partir desses conceitos, passam a pôr em xeque o universalismo epistemológico europeu, tido até então, como um padrão de “verdade”. O mesmo pensamento que ajudou a definir o ser negro ao longo do tempo. E quem definiu o que é ser negro ao longo da história? O pensamento ocidental/europeu/branco/ hegemônico. Esse grupo social, por séculos, se viu como único sujeito da história. Sendo nesse caso a história contada do ponto de vista do vencedor que impôs seu modo de pensar e fazer como valor universal, científico e lógico. No processo de dominação de alguns

² O termo “negritude” surge pela primeira vez, em 1939, no poema *Cahier d’un Retour au Pays Natal* (“Caderno de um regresso ao país natal”), escrito pelo antilhano Aimé Césaire e editado por Volontés. Na sua fase inicial, o movimento da negritude tinha um caráter cultural. A proposta era negar a política de assimilação à cultura (conjunto dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e dos valores transmitidos coletivamente) européia (DOMINGUES, 2005, l. p. 5).

povos sobre outros, o branco hegemônico não levou em consideração as formas de ser e viver diversas da sua, classificando-as como não cultura, não sociedade, não humano. Eis aí, uma negação sistêmica: “Em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?” (FANON *Apud* WALSH, 2005, p. 22).

A colonialidade, como um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista, obedeceu a uma lógica de classificação e hierarquização baseada no eurocentrismo. Ela associou raça (como forma de controle) à divisão do trabalho e, portanto, configurando um novo padrão de poder ao tomar a categoria raça como seu eixo articulador (QUIJANO, 2005). Pode-se afirmar que a ideia de raça, em seu sentido moderno, não existia antes das Américas, visto que se trata de uma invenção que não condiz com processos biológicos. Porém, desde muito cedo, foi construída como referências às supostas estruturas biológicas diferenciais entre conquistadores e conquistados.

As relações sociais que surgiram fundadas na ideia de raça produziram nas Américas identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, além de redefinir outras. “Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial” (QUIJANO, 2005, p. 117). Raça e identidade racial tornaram-se, portanto, instrumentos de classificação social básica da população, sendo o europeu e seus representantes coloniais, uma representação da categoria branco. Assim, afirma Quijano:

Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QÜIJANO, 2005, p. 118).

Segundo o grupo Modernidade/Colonialidade, em decorrência da colonialidade, o mundo moderno europeu pôde produzir as ciências humanas, como modelo único e universal, transformando as demais epistemologias em periféricas em relação ao ocidente (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Por essa razão, a decolonialidade nos sugere um pensamento de fronteira, discutindo outros espaços geográficos não-privilegiados, além de propor o “desengajamento epistêmico” em relação ao ocidentalismo. Assim, a decolonialidade não se restringe a um projeto acadêmico: “Para, além disso, a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (BERNADINO-COSTA & GROSGOUEL, 2016, p.17).

Cabe aqui esclarecer que no debate das relações raciais implica falar também de identidade, em especial da identidade negra. Como alerta Nilma L. Gomes: “a reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo” (GOMES, 2005, 42). Nesse contexto, o antropólogo Kabengele Munanga (2012) ressalta que a identidade negra só tem sentido em um contexto plural, ou seja, multicultural. Para defini-la, Munanga parte da explanação sobre as várias identidades: da individual às coletivas, de modo que por identidade coletiva entende-se uma “categoria de definição de um

grupo” (2012, p. 9), através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural, histórico ou religioso, sendo que essa identidade pode ser de autodefinição, mas pode ser também atribuída por outrem. É o que ocorreu com populações colonizadas pelos europeus que, “a partir do seu olhar cultural atribuíram a esses povos identidades que nada tinham a ver com as que esses povos se auto atribuíam” (MUNANGA, 2012, p. 10).

Munanga (2012) ressalta ainda que a identidade negra do ponto de vista da comunidade negra (e de seus representantes) é constituída de alguns fatores: sua história, sua cultura e, possivelmente, sua psicologia (que ainda requer ser mais estudada, não do ponto de vista biológico ou racial como já fizeram no passado recente, mas do ponto de vista histórico, da ancestralidade, do condicionamento socioeconômico). Por isso, no processo de construção da identidade coletiva negra é preciso resgatar sua história e autenticidade de forma positiva. Daí a necessidade e importância de se ensinar as histórias da África e do Negro no Brasil, a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, que visem romper com depreciação à pessoa do negro, a fim de que se ofereça subsídios para a construção de uma identidade negra positiva, na qual o negro seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro.

O intelectual e psiquiatra Francis Fanon (FANON, 2008), que pensou a questão da raça e a importância do tema da identidade negra, porém, com o cuidado para não reproduzir os estereótipos estabelecidos pelo branco sobre o negro, pontua que é importante ao negro, como portador de uma cultura, buscar restituir sua humanidade que lhe negou o colonialismo. Em decorrência de tal colonialismo, o negro introjetou um complexo de inferioridade. Para Fanon, o homem negro só se libertará de tal complexo tomando consciência da sua realidade, se despindo da máscara branca e vestindo a sua máscara negra. Nas suas palavras: “Desde

que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer” (FANON, 2008, p. 108). Nesse processo de desalienação, Fanon diz que o negro precisa também tomar consciência da sua realidade: “permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais” (FANON, 2008, p. 28).

Trabalhar-se-á aqui com conceito de conscientização ou consciência crítica abordada pelo educador Paulo Freire, através do movimento Pedagogia Crítica. Freire (1979) denomina de “tomada de consciência” o processo de busca pelo conhecimento dos fatos; porém, isso não faz do indivíduo um ser conscientizado. Conscientização é, pois, alcançar a consciência crítica, visto que para além de conhecer e refletir, ele começa agir para transformar a realidade que o cerca. A tomada de consciência pelos oprimidos tende a levá-los (ou não) a uma luta de resistência contra toda forma de opressão, a partir de pedagogias que devolvam sua humanidade. Assim complementa Freire:

E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 1987, p. 16).

A ideia de uma pedagogia crítica e libertadora parte da crítica à denominada educação tradicional, que tem corroborado para perpetuação das desigualdades e alienação de grupos oprimidos. A partir de suas experiências como educador, Freire construiu sua teoria da educação com base no relacionamento entre teoria crítica radical e os imperativos do

comprometimento e luta radical. Para Freire, “a conscientização implica pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15). Sendo o trabalho educativo uma expressão da consciência crítica orientada pela práxis, é fundamental que a educação não fique indiferente diante das mazelas da humanidade. A educação deve demonstrar que os problemas não surgiram por mágica e, sim, por condições históricas elaboradas por pessoas reais. Se são reais, podem ser responsabilizadas por isso. A própria educação é vítima desse tipo de desarranjo (FREIRE, 1987).

A “situação gnosiológica” requer uma forma de distanciamento de um programa imposto aos educandos. Neste sentido, Freire comenta sobre a “inquietação”: é ela que inicia um diálogo pedagógico, pois indicará um contexto verídico. A “inquietação” implica no educando uma série de elementos de forma desestruturada. Daí a verdadeira educação representar “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2011, p. 116). Dessa forma, o professor deve facilitar o diálogo para uma educação libertadora, já que o mesmo deve aguçar a inquietação, a curiosidade de seus alunos, porém, sem que esse professor ou educador transforme seu aluno num depósito de informação sem sentido para o mesmo. Freire parte do pressuposto de que uma prática pedagógica desvinculada da reflexão, não libertará nem transformará o educando. Por isso, alerta que para compreender a educação como transformação social o aluno não pode ser visto como um mero reservatório. A relação professor-aluno deve se basear no diálogo, pautar-se no reconhecimento das condições sociais, culturais e econômicas dos alunos, suas famílias e seu entorno social. Portanto, a proposta educacional de Freire exige um

comprometimento por parte do educador, que a partir da apropriação de uma linguagem crítica pode “tornar o político mais pedagógico” (VESRASTEGUI, 2015, p. 40).

A escola, enquanto um aparelho ideológico do Estado, tem como função reproduzir e manter a ideologia e a ordem vigente. O que faz pensar que “a escola mantém os alunos apenas no nível superficial da realidade, não chegando a uma compreensão crítica profunda sobre o que torna sua realidade tal como ela é” (VERASTEGUI, 2015, p 45). A respeito da consciência crítica não abordada no sistema educacional em geral, Freire comenta:

(...) o domínio escolar das palavras só quer que os alunos descrevam as coisas, não que as compreendam. Assim, quanto mais se distingue descrição de compreensão, mais se controla a consciência dos alunos. (...). Esse tipo de consciência crítica dos alunos seria um desafio ideológico à classe dominante (FREIRE, 1987, p. 85).

Katherine Walsh (2013), uma das pioneiras do grupo Modernidade/Colonialidade, classifica o conjunto da obra de Freire como uma pedagogia decolonial. Em análise sobre sua obra, Walsh esclarece que Freire partiu da problemática da opressão: as condições existenciais das classes pobres e excluídas pela ordem injusta, em cujo contexto a violência dos opressores desumaniza o oprimido. Mesmo Freire atentando-se mais para o aspecto pedagógico, em comparação com o pensamento “fanoniano” sobre raça, sua obra contribui efetivamente com uma proposta que articula o político e o pedagógico com vistas a “(...) um sentido prático e concreto em favor das lutas de descolonização, libertação e humanização” (WALSH, 2013, p. 42).

Pensando no Ensino de História, mais precisamente na História do tempo presente, que desde a inserção do culturalismo, com a denominada

História Cultural, vem-se redesenhando outro quadro para a pesquisa histórica, impregnada de ressignificações. No caso brasileiro a abertura educacional para as políticas de inserção social nos últimos anos, tem corroborado para a incorporação da experiência negra e indígena na formulação do conhecimento acadêmico e na busca de soluções para os problemas que afetam a sociedade, seja de natureza econômica, social ou epistêmica. Contudo, constata-se, de forma empírica e bibliográfica, o ainda constante silenciamento e mesmo folclorização da negritude no currículo das humanidades e, conseqüentemente, no ambiente escolar, o que contribui para a reprodução de estereótipos negativos acerca dos negros e perpetuação de uma epistemologia predominantemente eurocêntrica, branca e racista.

Considerando a cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 1995, p. 10), entende-se a escola como sendo esse espaço privilegiado de convivências que geram reflexões acerca do indivíduo e das relações sociais vivenciadas. Assim, pensar ou se apropriar de metodologias, que visem a real efetivação da Lei 10. 639/2003, ampliada pela 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que traduz a longa luta dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, se faz urgente. Contribuir para a formação de uma consciência crítica nos alunos acerca das relações raciais é um dos objetivos dessa pesquisa, possibilitar diálogos, mas também mudanças nas formas de ver e pensar o Outro.

As escolas cívico-militares são escolas da rede pública de ensino que possuem gestão e modelo pedagógicos baseados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola em análise, a ideia de família

difundida pela escola entre alunos, faz com que eles internalizem as rígidas normas e a disciplina. Isto por entenderem que tais fatores são “indispensáveis a convivência humana e refletem diretamente na sala de aula” (PPP, 2019, p. 6). A discussão central é como podemos pensar em decolonialidade num ambiente militarizado, onde a lógica do grupo é pensada visando reproduzir hierarquias? Como inserir a temática das relações étnico-raciais a partir dos grupos subalternizados, sem reforçar o mito da democracia racial ou os folclorismos acerca do negro ou do indígena? É o que nos propomos como desafio. Uma das motivações para o desenvolvimento de pesquisas nesta área está no público da determinada escola, em que boa parte dos alunos são visivelmente negros, (dado não comprovado, pois além de não constar na matrícula dos alunos, ele depende da autodeclaração dos mesmos ou dos pais) Outro ponto que contribui para o seu desenvolvimento diz respeito ao que propõe o Regimento Interno (2018), bem como o próprio Projeto Político Pedagógico da mesma escola acerca do combate às práticas discriminatórias e ao racismo (PPP, 2019, p. 105), de modo que, para efetivá-lo de fato, se faz necessário uma educação para a diversidade, e isso inclui uma maior abertura no currículo. Pesquisas nesta área se justificam em vista do silenciamento ainda constante sobre a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, sendo este o lugar no qual os aprendizados sobre as regras e valores sociais são experimentados sob a ótica do grupo. Essa relação de sociabilidade deve facilitar a construção de uma autoestima positiva, elemento fundamental para o sucesso escolar.

Com base nesses referenciais, conclui-se que uma prática pedagógica libertadora pressupõe que os problemas sociais vigentes na atualidade foram construídos ao longo da história, segundo uma trama de interesses nada aleatória. Se foram construídos, ao menos em tese, podem ser desconstruídos. Como Freire concebe o processo educacional como

ferramenta importante, desde que permita aos sujeitos uma tomada de consciência à respeito do papel dos agentes e dos mecanismos que tecem uma estrutura social que oprime a tantos e privilegia a tão poucos; as propostas pedagógicas, que podem ser aplicadas em trabalhos desta natureza, devem atuar segundo esta perspectiva crítica.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural* / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 264p. 2019. (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro)
- 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, 2005.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze and GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e perspectiva negra*. Soc. estado. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.15-24. ISSN 0102-6992. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>> Acesso em 02 de nov. 2019.
- BERNADINO-COSTA, Joaze. *A Prece de Fanon*. Civitas, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 504-521, jul.-set. 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2016.3.22915>> Acesso em 03 mar. 2020.
- DOMINGUES, Petrônio. *Movimento da Negritude: Uma Breve Reconstrução Histórica*. Mediações – Revista de Ciências Sociais, Londrina, Vol. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* / Frantz Fanon: tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

JULIA, Dominique. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. In: Revista Brasileira de História da Educação. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>> Acesso em: 20 de jul. 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Tradução: Jess Oliveira. Cobogó, 2019.

MIGNOLO, W. *A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In E. Lander (Org). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas (pp. 71-103). Buenos Aires, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude E Identidade Negra ou Afrodescendente: Um Racismo ao avesso?* In: Revista da ABPN • v. 4, n. 8 • jul.-out. 2012 • p. 06-14. Disponível em: <[file:///C:/Users/Francy/Downloads/246-1-449-1-10-20170308%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Francy/Downloads/246-1-449-1-10-20170308%20(1).pdf)> Acesso em: 02 de jul. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de and CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>> Acesso em 02 de jul, 2019

PPP - *Projeto Político Pedagógico*. Colégio da Polícia Militar Dr. José Aluísio da Silva - Unidade III, Araguaína - TO, 2019.

PORFÍRIO, Francisco. *"Racismo"; Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>. Acesso em 05 nov, 2019.

QÜIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*, En: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em 09 de maio de 2020.

Regimento Interno. Colégio da Polícia Militar Dr. José Aluísio da Silva – Unidade III, Araguaína – TO, 2018.

VERASTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar.; VICENTINI, Dayanne. *A pedagogia crítica no brasil: a perspectiva de Paulo Freire*. In: Anais da XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>> Acesso em: 05 de jul. 2019.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Parte II

Formação docente: práticas e experiências docentes

**O ensino de história por meio do
programa de residência pedagógica:
a experiência do curso de história da
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – MG**

Rodrigo de Freitas Costa

Nos últimos anos, o Brasil vem enfrentando debates políticos que obviamente perpassam e influem em diferentes espaços sociais e culturais. As políticas públicas voltadas para a educação não estão isentas desses embates. Ao longo dos últimos dez anos muitas ações, que representam avanços e retrocessos, ocorreram no campo educacional.

Em junho de 2014, foi sancionada a Lei 13.005/2014, que colocou em vigência o Plano Nacional de Educação com 20 metas a serem cumpridas ao longo de dez anos; em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada, já no ano seguinte houve a homologação do mesmo documento destinado ao Ensino Médio, além disso, ainda em 2017, o texto de reformulação do Ensino Médio brasileiro foi sancionado. Essas são algumas poucas e profundas mudanças institucionais que foram operadas na educação básica brasileira na última década. É claro que elas e outras promoveram debates e longas discussões no Brasil, em especial porque existem perspectivas de sociedade que embasam todas essas alterações e que, em um ambiente entendido como democrático, as divergências de interesses fazem parte das elaborações de políticas públicas.

No que diz respeito especificamente à elaboração de propostas públicas para a formação de professores, os debates dos últimos anos

também foram amplos. Em maio de 2016, a Presidente Dilma Rousseff assinou o Decreto 8.752/2016 que, a partir das metas do Plano Nacional de Educação, dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Esse foi um passo importante para a regulamentação e proposição de ações sobre a formação de professores.

Levando em conta as discussões que envolveram os debates sobre políticas educacionais brasileiras recentes, este texto tem por objetivo apresentar e discutir as práticas realizadas no interior do Programa de Residência Pedagógica, no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, no curso de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uberaba-MG). Para tanto, as reflexões se dividirão em duas partes. Na primeira, buscaremos entender o surgimento da proposta do Residência Pedagógica no âmbito das ações do Estado brasileiro e, posteriormente, na segunda parte, discutiremos aspectos voltados para a formação de professores de História a partir da experiência desenvolvida na UFTM.

O Programa de Residência Pedagógica e seus caminhos institucionais

Lançado em março de 2018, por meio do Edital Capes nº 06/2018, o Programa de Residência Pedagógica remonta às discussões anteriores, que precisam ser compreendidas em meio à teia de interesses e percepções educacionais no Brasil recente. Para tanto, retomaremos o Decreto 8.752/2016 devido à sua importância em regulamentar uma política nacional de formação de professores para um país tão amplo em termos geográficos e sociais como o Brasil.

Cabe destacar que o Decreto faz menção à residência pedagógica em quatro momentos, o que demonstra que as bases, compreensão e efetivação do Programa, lançado em 2018 já figurava em documentos oficiais importantes de formação de professores, desde de pelo menos 2016. No Art. 3º encontramos:

São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: (...) VIII – assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica (BRASIL, 2016).

Como se vê no documento, a articulação entre formação geral, específica e pedagógica é cimentada pela atividade prática, que pode inclusive ser garantida pela residência pedagógica. O efetivo intercâmbio entre teoria e prática no processo de formação de professores sempre foi tema de diferentes sujeitos e debates que versam sobre a questão. É comum nos meios acadêmicos ouvir expressões que denotam a necessidade de aproximação das universidades com os espaços escolares formais. Ao mesmo tempo, a legislação que rege a estrutura dos cursos de formação de professores é clara quanto à obrigatoriedade de cumprimento de carga horária prática e de estágios supervisionados pelos futuros profissionais. Da maneira como descrito no Decreto, fica explícita a ideia de que é preciso reforçar o “campo da prática” no processo formativo dos profissionais da educação, por meio de ações que podem estar além das cargas horárias práticas já existentes nas matrizes curriculares. A partir desse entendimento, parece haver espaço para a residência pedagógica, ao mesmo tempo que é curioso o fato de o documento não mencionar a iniciação à docência, que vem sendo realizada no país, de maneira exitosa, desde 2010, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Já no Art. 8º, que trata do planejamento estratégico, o tema novamente aparece:

O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos

Profissionais da Educação Básica, e deverá: (...) IV – promover, em associação com os governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante a integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica (BRASIL, 2016).

Se na parte do documento que explicita os objetivos da Política Nacional de Formação de Professores a residência surgiu como uma ação que pode melhorar a articulação entre teoria e prática no processo formativo inicial; no que diz respeito ao planejamento, ela aparece como possível atividade de formação continuada capaz de promover a integração ensino-serviço. É significativo ressaltar e compreender que nesse ponto, a residência ultrapassa o âmbito formativo dos futuros professores e inclui aqueles que já atuam em sala de aula. Por sua vez, o Art. 11, inciso VII é claro:

No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput. do Art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso: (...) VII – programa de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica (BRASIL, 2016).

O apoio financeiro e técnico abarca a iniciação à docência e pode compreender a residência pedagógica. Por meio de uma leitura rápida, compreendemos que existe uma distinção entre programas dedicados à iniciação profissional dos professores e a residência pedagógica que, como já vimos no Art. 8º, diz respeito também à formação continuada.

Entre os programas e ações complementares que deverão ser desenvolvidos a partir do Decreto, encontramos a última menção no documento à residência:

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: (...) VIII –

residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa (BRASIL, 2016).

Novamente, as convergências entre teoria e prática são o mote para a menção à residência, no entanto, aquilo que antes aparecia no documento como “residência pedagógica” torna-se, na fase do planejamento estratégico, “residência docente”. Essa alteração na nomenclatura, apesar de parecer banal, expressa parte dos debates sobre o tema no Brasil. Frente a tudo isso, qualquer pessoa interessada nas discussões sobre teoria e prática, assim como formação inicial e continuada de professores, após ler o documento de 2016 fica com dúvidas sobre o que de fato é a residência pedagógica e, em que medida, ela também pode ser chamada de residência docente. É fundamental lembrar que até março de 2018, quando a Capes lançou o primeiro edital do Programa de Residência Pedagógica, não houve uma discussão ampla sobre a noção e as implicações da residência no processo de formação de professores, apesar desses termos já fazerem parte do ambiente educacional brasileiro, inclusive no campo da pesquisa acadêmica.¹

Conforme Faria e Pereira (2019), o uso da palavra “residência”, no contexto de formação de professores, advém das experiências complementares de formação nos cursos de Medicina. Em termos de políticas públicas, a discussão surgiu pela primeira vez em 2007 a partir do PLS 227, de autoria do então senador Marco Maciel (PFL-PE), que visava acrescentar à LDB a “residência educacional” para professores da

¹ No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES constam seis trabalhos, sendo cinco dissertações e uma tese, que possuem em seus títulos e objetivos a expressão “residência pedagógica”. Destes, quatro foram defendidos antes do Decreto 8.752, de 2010 a 2015, e apenas dois após o período de 2016. Já quando o usamos o termo “residência docente” na mesma plataforma, encontramos três trabalhos, sendo duas dissertações e uma tese, todos defendidos nos anos de 2017 e 2019. Ao todo são, portanto, nove trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação brasileiros nos últimos dez anos, o que reflete que desde 2010 estão sendo realizadas pesquisas científicas mais profundas sobre o tema que aparece de maneira vaga no Decreto Federal de 2016. Nas referências bibliográficas deste texto encontram-se referenciados todas as dissertações e teses mencionadas nesta nota.

educação infantil e dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental como etapa ulterior à formação, com carga horária mínima de 800h. O Projeto de Lei é claro ao afirmar sobre a necessidade de melhor formação dos docentes que atuam no processo de alfabetização das crianças brasileiras, ressaltando que a inspiração da proposta vem da “residência médica”, onde a intensa prática junto a profissionais experientes é basilar para a formação profissional. De maneira geral, o fio condutor da proposta é a problemática entre teoria e prática na formação docente. Chama atenção o fato de que o projeto realça a residência como um período de formação posterior aos estudos superiores, não sendo uma proposta a ser integrada aos cursos de pedagogia. Caso o projeto fosse aprovado, seria instituída a obrigatoriedade da aprovação do candidato na “residência educacional” para atuar na educação infantil e nos dois anos iniciais do ensino fundamental. Após tramitar na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, as discussões do projeto não avançaram e ele foi arquivado ao final da legislatura de 2011.

O fato do mote principal do projeto ser a necessidade de melhor interconexão entre teoria e prática, a partir da experiência de formação de médicos, aponta, entre outras coisas, para o longo debate sobre as dificuldades educacionais no Brasil, sem mencionar problemas sérios da formação educacional, como as disparidades sociais e regionais do nosso amplo território, as condições de trabalho docente e o contundente desestímulo profissional que a carreira gera entre os jovens profissionais. É praticamente impossível colocar em pé de igualdade a procura pelas duas profissões no Brasil. As condições de trabalho, salário, carreira e *status* social são profundamente diferentes e, também por isso, impactam na qualidade dos cursos superiores que formam médicos e professores no país. Ressaltamos, portanto, a nada desprezível lacuna contextual do PLS 227/2007.

Em 2012, o então senador Blairo Maggi (PL-MT) retoma a discussão sobre a residência, agora denominada de “residência pedagógica”, por meio do PLS 284, que visa alterar a LDB para instituir a residência pedagógica para os docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esse projeto de lei menciona os sérios problemas educacionais pelos quais o país passa e novamente reforça os problemas da relação entre teoria e prática, em especial na formação de professores alfabetizadores. Chama atenção para o fato de que a carga horária prática nos cursos de formação inicial de professores é insuficiente para o preparo profissional. Além disso, realça a meta de que todas as crianças devem estar alfabetizadas até os 8 anos de idade, tal como exposto no Plano Nacional de Educação, à época em tramitação no Congresso.

De maneira muito rápida, o Projeto de 2012 aponta para a mudança do termo “residência educacional” para “residência pedagógica”, com a única justificativa que o segundo é mais adequado para descrever a justificativa. Permanece a proposta de carga horária mínima de 800h remuneradas, com bolsas de estudos ulterior ao processo de formação docente, sem a previsão de pré-requisito da residência para atuação docente. Durante o trâmite do PLS, após debates na Comissão de Educação, Cultura e Esporte, a proposta de residência pedagógica foi ampliada para todos os professores da Educação Básica (FARIA e PEREIRA, 2019).

A ideia de formação complementar para professores continua no centro dos debates sobre a residência, assim como as ausências sobre a condição de trabalho docente e estímulo à carreira. Apesar do projeto apontar para a possibilidade de bolsas de estudos, é preciso lembrar que esse estímulo só tem capilaridade quando, após realizado o processo formativo, os profissionais tenham condições mínimas de trabalho docente, atuando como professores pesquisadores capazes de refletir

sobre suas próprias práticas e, com isso, inserindo-se como agente efetivo do processo de aprendizagem dos alunos.

Ainda no Senado Federal, o tema continuou sendo discutido por meio de outro PLS (6/2014), dessa vez protocolado pelo Senador Ricardo Ferraço (MDB-ES), que propunha aumento significativo da carga horária de “residência docente”²: 1600 horas, com dos períodos mínimos de 800h cada. O texto, depois de longas discussões, foi aprovado e remetido à Câmara Federal. Todos os temas discutidos nos projetos anteriores permanecem no de 2014, mas chama atenção que na implementação da “residência docente” o PLS aponta que a Capes e os conselhos estaduais e municipais de educação definirão normas complementares. A aprovação no Senado se deu em abril de 2016 e o primeiro edital do Programa foi lançado pela Capes em março de 2018, dois anos após discussões, debates e tramitações no Congresso Nacional.

Toda essa discussão a respeito de projetos de leis e trâmites legais ganha um sentido maior se olharmos para o processo histórico vivido pelo Brasil, em especial devido ao fim do governo Dilma Rousseff, afastada do cargo em 12 de maio de 2016, após o Senado Federal autorizar a abertura de seu processo de *impeachment*, o que foi consolidado em 31 de agosto do mesmo ano. Esse afastamento gerou uma nova configuração governamental que, obviamente, impactou o MEC e as políticas públicas. Tratando especificamente da política de formação de professores, não podemos esquecer que o imbrólio político envolveu diferentes concepções de educação e afetou, por exemplo, a longa discussão que vinha sendo realizada sobre a Base Nacional Comum Curricular, desde quando a primeira versão foi divulgada em setembro de 2015. Inserido nesse

² Em cada um dos Projetos de Leis que tramitaram no Senado Federal os termos utilizados para designar a residência no campo educacional foram diferentes: “residência educacional”, “residência pedagógica” e, por fim, “residência docente”. É interessante perceber que no Decreto Federal 8.752/2016 a confusão terminológica é sancionada.

ambiente, o Decreto Federal, que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, assinado em 09 de maio de 2016, foi obviamente um ato para efetivar discussões que já vinham sendo realizadas sobre o tema. É justamente nesse contexto conturbado e de fortes disputas políticas e ideológicas que o tema “residência pedagógica” passa a fazer parte oficialmente das discussões de formação de professores. No Brasil, todos sabemos que falta aos políticos e à própria sociedade civil o entendimento da importância de efetivação de políticas de Estado, em especial no que se refere à educação. O caso do residência, com todas as variações de nomenclatura que ele carrega, assim como os seus dispositivos legais e entendimentos pedagógicos, se materializa num ambiente que não deixa claro se ele é de fato uma política de Estado ou de governo, infelizmente.

De 2016 até a publicação da Portaria Capes nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que instituiu o Programa de Residência Pedagógica e o Edital Capes 06/2018 – Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica – muitas ações políticas aconteceram e mudanças substanciais sobre o papel do Estado e da própria noção de educação ocorreram no Governo Federal. O que mais chama a atenção nesse período é a maneira como o PIBID foi ignorado e desfigurado durante o processo de construção e proposição do Programa de Residência Pedagógica pela Capes. Cabe salientar que aquele foi o maior programa de incentivo à docência já formulado no país que, até então, tinha onze anos de ininterrupta atividade e com ações eficazes e importantes para a educação básica brasileira, tanto no que diz respeito à preparação de novos professores, à formação continuada docente e ao diálogo das universidades com as escolas³.

³ O PIBID foi lançado em dezembro de 2007 por meio do Edital MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007, desse momento até o início de 2018 não houve interrupções no Programa, a suspensão veio em fevereiro de 2018 e sua retomada ocorreu

Frente às diversas disputas e percepções sobre formação docente, provavelmente, a maior perda ocorreu com o lançamento dos Editais Capes 07 e 08/2018 dividindo o número de bolsas do PIBID com o Residência Pedagógica e vinculando os dois Programas à formação inicial docente. Apesar de todas as incertezas terminológicas que pautaram os debates no Congresso Nacional sobre o tema, era patente a percepção de que o residência seria um programa de formação ulterior, que complementaria a carga horária prática dos cursos de formação inicial. Isso se perdeu diante do primeiro edital do programa lançado em no primeiro semestre de 2018.⁴ A principal característica do Programa assim se apresenta no Edital:

2.1 O Programa de Residência Pedagógica visa: I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da

em agosto do mesmo ano, quando a Capes lançou novo Edital do Programa com redução drástica do número de bolsas. Na verdade, o Edital Capes 07/2018 foi lançado junto com o Edital 08/2018, do Programa de Residência Pedagógica, e o número total de bolsas destinadas à formação de professores foi dividido entre os dois programas. Sobre esse assunto merece destaque o artigo *O Edital Capes 07/2018 e a reconfiguração do PIBID: sentidos de docência em disputa*, publicado por Talita da Silva Campelo e Giseli Barreto da Cruz na *Revista Práxis Educacional*, vol. 15, n. 33, de jul./set 2019 (Conf. CAMPELO; CRUZ, 2019).

⁴ Existem algumas propostas de residência pedagógica no Brasil anteriores ao Edital Capes de 2018, como no Colégio Pedro II, desde 2011, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, desde 2013, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em São Gonçalo (2010) e no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), desde 2009. Cf.: FARIA e PEREIRA, 2019.

educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Chama nossa atenção dois temas complexos: reformulação de estágios supervisionados nos cursos de licenciatura e adequação dos currículos e propostas pedagógicas com base na BNCC.

É visível que novas características foram dadas ao Residência. Além da integração da proposta nos cursos de formação inicial de docentes, ele visa a atuar na própria autonomia dos cursos superiores para pensar as práticas voltadas para os estágios supervisionados, vinculando ainda tudo isso à BNCC. Há, portanto, uma força externa aos cursos de formação que objetiva intervir na formulação de ações no interior dos cursos. Esse debate ocorreu quando o edital foi lançado e diversas Instituições de Ensino Superior resolveram não aderir ao Programa de Residência Pedagógica, ao mesmo tempo que aderiram ao PIBID com número reduzido de bolsas de iniciação à docência. Com temor de interferências internas nos cursos, muitos perderam grande parte de suas bolsas em um programa que vinha obtendo êxito em termos de atividades acadêmicas e profissionais.

Tudo isso denota, entre outras coisas, a ausência de debates horizontalizados com os sujeitos sociais inseridos no processo educacional. A relação de autoridade tanto do MEC quanto da Capes se apresenta de maneira clara durante o processo de formulação e instituição do Programa de Residência Pedagógica, tanto que associações de professores e o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID) realizaram fortes críticas à maneira como o tema do residência foi encaminhado, minimizando inclusive as longas discussões que ocorreram no Congresso Nacional, em

especial aquelas que diziam respeito à formação ulterior do profissional de educação.

Os pesquisadores Faria e Pereira resumem, de maneira clara, os acontecimentos que envolvem o lançamento do Programa de Residência Pedagógica e as perdas no PIBID:

A “adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC” tem sido o principal alvo das críticas realizadas à atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Em nota publicada pelo *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foram contestados o conteúdo desse edital e o conteúdo do Edital 7/2018, também lançado pela CAPES em março de 2018, e que trata do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. A seguir, destacamos dois trechos da referida *nota*. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA. [...] Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 350, 351).

Ratificamos que todas essas questões são fundamentais para a compreensão da historicidade que envolve a institucionalização do Programa de Residência Pedagógica principalmente por destacar que os embates educacionais não estão – e jamais estarão – isentos das tensões

que compõem o espaço público. Avaliamos, portanto, que o Programa que teria a potencialidade de aprofundar qualitativamente a formação de professores no nosso país, depois de discutidos nas casas legislativas federais, adquiriu nuances menos impactantes e que inclusive serviu de justificativa para desconfigurar outro programa com práticas bem sucedidas, trazendo temor e incertezas para instituições de formação de professores. As dúvidas que surgiram nos debates daquele momento giravam sempre em torno da ausência de debates públicos por parte do Estado com os setores educacionais, todos obviamente impactados pelas mudanças que eram operadas em níveis de políticas públicas educacionais. Por que lançar um novo programa de formação de professores sem, ao menos, avaliar de maneira pormenorizada os erros e acertos das experiências desenvolvidas no PIBID? Por que não apresentar justificativas plausíveis para as IES e as escolas sobre as alterações que se faziam presentes? Por que integrar o Residência Pedagógica à formação inicial vinculando-o à possíveis alterações dos estágios supervisionados e à prática das propostas da BNCC? Essas são algumas perguntas que estavam postas no horizonte de 2018 e que ainda continuam atuais.

O Programa de Residência Pedagógica no curso de licenciatura em História da UFTM

Foi diante dessas e outras dúvidas que se apresentavam em muitos debates acalorados, que o curso de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Uberaba-MG) resolveu se integrar ao Edital Capes 06/2018. Os temores principais dos docentes do curso naquele momento eram os receios gerais: interferência interna na autonomia universitária, ao pensar uma possível reformulação dos estágios supervisionados; leitura única, isenta de críticas com a vinculação direta das atividades do Programa à Base Nacional Comum Curricular. Inclusive, a ANPUH,

Associação Nacional de História, assinou em conjunto com outras entidades a nota lançada pela ANPED, comentada por Faria e Pereira (2019).⁵

Ciente do desafio formativo e político que estava posto com o Programa, o curso foi contemplado com 27 bolsas para residentes, 1 residente voluntário, 3 bolsas de preceptores e 1 bolsa de docente orientador. As ações foram desenvolvidas de agosto de 2018 a janeiro de 2020, conforme definido pelo Edital.

As atividades do Programa na UFTM começaram com um longo debate entre os docentes orientadores de todos os cursos de licenciatura da Instituição e a coordenação Institucional do Programa. No que diz respeito ao primeiro objetivo expresso no Edital 06/2018 – “Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” – todos os professores foram enfáticos em defender a necessidade de se respeitar a autonomia dos cursos, representados pelos seus Colegiados e NDEs (Núcleo Docente Estruturante), assim como suas peculiaridades acadêmicas. Foi ressaltado também que, sendo a primeira experiência do Programa, seria impossível propor reformulações nos estágios a partir das atividades que ainda não tinham sido iniciadas. Portanto, decidiu-se que o Residência Pedagógica na UFTM iniciaria suas atividades voltadas para as singularidades de cada curso.

Sendo assim, a coordenação institucional, os docentes orientadores e a Pró Reitoria de Ensino da Instituição propuseram aos Colegiados de

⁵ A extensão do debate pode ser percebida pelo fato de que a nota de contestação dos Editais Capes 6 e 7/2018 foi assinada por inúmeras entidades. Além da ANPUH e da ANPED, assinaram: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) e Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

cursos uma minuta de validação de carga horária de estágio supervisionado para os discentes que atuavam no Residência Pedagógica. Tal proposta, após ser discutida por todos os colegiados, foi novamente avaliada pelos docentes orientadores e a coordenação institucional que acataram as sugestões e fundamentaram em um único documento que foi aprovado pelo Conselho de Ensino da Universidade Federal do Triângulo Mineiro em 08 de janeiro de 2019, como Decisão Normativa nº 1.

Destaca-se nesse documento a autonomia dos cursos no encaminhamento das atividades de residência pedagógica. No caso do curso de licenciatura em História, foi possível desenvolver inúmeras atividades em três escolas públicas da cidade de Uberaba, valorizando sempre as características de cada uma delas. Os residentes puderam utilizar integralmente a carga horária do Programa para integralização de suas atividades de estágio e, com isso, se integraram amplamente no ambiente escolar.

Antes de pensar as atividades de estágio propriamente ditas, as ações do Programa começaram na Universidade com um curso, oferecido pelo docente orientador, sobre a área de História na Base Nacional Comum Curricular. Esse momento foi interessante porque integrou os três professores da Educação Básica com os residentes num processo amplo de entendimento sobre as nuances teóricas que envolvem os estudos acadêmicos a respeito de currículo escolar, a historicidade dos debates públicos sobre a Base Nacional Comum Curricular e seus impactos no Ensino de História e, por fim, análise pontual sobre o texto final da BNCC no que diz respeito às propostas curriculares e de avaliação. Após esse momento, passou-se a analisar também as avaliações em larga escala diretamente vinculadas ao documento. É importante ressaltar que esse processo foi construído a partir de perspectivas interpretativas críticas, portanto, aquilo que muitas vezes surge nos textos oficiais de maneira

naturalizada foi entendido a partir dos interesses políticos que deram forma tanto ao primeiro edital de instituição do Programa de Residência Pedagógica no Brasil, quanto à BNCC. Essa ação foi fundamental para que os residentes entendessem a função docente inserida em uma perspectiva dialética de ação pública, onde cada um deles são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve nas escolas e, por isso mesmo, capazes de atuar diretamente no processo de construção social.

Essas atividades que aconteceram nos primeiros meses do Programa foram seguidas por momentos de conhecimento das escolas que receberam os residentes, isso ocorreu por meio de estudos dos documentos oficiais de cada uma delas. Nesse momento, buscou-se entender as características sociais e pedagógicas que compõem as diferentes realidades escolares. As três escolas que receberam os residentes de História possuem realidades distintas, porém, com elementos que convergem, como alunos carentes e com dificuldades de aprendizagem inúmeras.

Apesar de todas essas discussões, acreditamos que um dos momentos mais importantes para os residentes em História no início do Programa foi conhecer a prática de trabalho dos docentes da educação básica. Para tanto, realizamos nas dependências da Universidade pequenos seminários onde cada um dos professores deveria apresentar o material didático que usava, as características de suas turmas, as dinâmicas de aulas que geralmente tinham êxito, as que não funcionavam bem e, por fim, as propostas de avaliação. Isso tudo foi importante principalmente para dimensionar no âmbito da formação inicial do professor de história a relação entre teoria e prática, questão tão debatida quando da formulação de políticas públicas educacionais brasileiras.

No geral, foi possível perceber que o uso de práticas comumente conhecidas como “tradicionais”, como aulas expositivas com a utilização

da lousa e/ou slides, realização de resumos por partes dos alunos e exercícios de múltipla escolha, é muito comum e entendido pelos alunos da escola como a única possibilidade de aprendizagem. A discussão dessas práticas foi importante para redimensionar o que se entende por uma “boa aula de história” na Educação Básica, uma vez que muitos licenciandos acreditavam que seria possível, no interior das escolas, realizar continuamente aulas dialogadas em que os alunos seriam constantemente construtores de seus próprios conhecimentos. É preciso considerar que para se obter êxito com esse tipo de dinâmica de aula os alunos precisam adquirir certa maturidade analítica que não é oferecida inclusive pela própria estrutura escolar que continua tratando os alunos como “receptores” de conhecimentos entendidos como externos à realidade discente, e até mesmo docente.

O que no espaço acadêmico nomeamos como “cultura escolar” é, de fato, um cosmos, que necessariamente não significa que a prática da autonomia discente e docente é frequente. Elas podem acontecer e devem acontecer, porém, não são perenes e todo futuro profissional da educação precisa lidar com isso, inclusive para reavaliar de maneira consistente o seu fazer profissional com vistas à formação histórica de alunos da educação básica.

Todas essas atividades foram realizadas durante os primeiros seis meses do projeto. Depois de tudo isso, já no início do ano letivo de 2019, os residentes puderam mergulhar de vez no ambiente escolar, sendo que cada um deles criou um plano de trabalho próprio, especificando atividades e carga horária, conforme exigência da Capes. No geral, adotou-se o padrão de observação de aulas seguidas de regência de história, sendo que esta totalizou para cada residente 100 horas de regência de classe.

O aproveitamento de cada residente é óbvio que dependeu do interesse e do envolvimento de cada um, no entanto, ficou patente entre

os alunos do curso de História da UFTM que o Programa de Residência Pedagógica permitiu um envolvimento muito maior do licenciando com as escolas, quando comparado com o estágio curricular supervisionado convencional.

À medida que as atividades foram sendo realizadas nas escolas, também ocorriam reuniões quinzenais na Universidade com todo o grupo de trabalho, onde os residentes apresentavam seus planos de aulas, avaliações e propostas gerais. A partilha dessas informações permitia o constante processo de avaliação em conjunto. Para os professores preceptores os momentos foram importantes, pois todos eles destacavam que também estavam revendo suas práticas em contato com os residentes e com as discussões acadêmicas, o que não deixa de ser uma importante configuração de formação continuada em serviço. Além disso, é preciso dizer que uma longa bibliografia sobre ensino de história foi selecionada pelo coordenador do subprojeto e discutida nesses encontros.

No geral, as atividades do Programa trouxeram êxitos importantes para residentes e professores, como o melhor conhecimento do ambiente de trabalho docente, por meio do envolvimento maior com as escolas e com a bibliografia especializada sobre estágio supervisionado e ensino de história, além do contato frequente e aprofundado com a sala de aula e com a estrutura escolar. No entanto, é preciso destacar que toda a prática aqui rapidamente descrita não está livre de dificuldades e situações complexas. A realidade escolar, por si mesma, é muito dinâmica e mudanças acontecem de forma muito acelerada nas escolas, inclusive devido à evasão escolar que leva as escolas a fundirem turmas ao longo do ano letivo. Desse ponto de vista, a Capes parece desconhecer completamente a estrutura das escolas públicas brasileiras porque exigiu que cada professor recebesse em sua escola no mínimo oito alunos residentes. O que é um número muito grande e que acabou

sobrecarregando o trabalho de orientação dos residentes por parte dos preceptores. No estado de Minas Gerais, o Ensino Fundamental II possui de duas a três aulas de história por semana, já no Ensino Médio são somente duas aulas semanais, enquanto que a carga horária obrigatória do residência era de 100 horas de regência por residente ao longo de um ano. Há um descompasso gritante entre a exigência do órgão de fomento e a realidade escolar, o que exigiu de residentes, preceptores e coordenador um cuidado imenso em torno da execução da carga horária.

Ao nosso ver, a dificuldade com a carga horária diz respeito a um problema maior na política de formação de professores no Brasil e que tem relação direta com todas as discussões que apontamentos no início deste texto. O pouco que se discute em termos institucionais sobre formação de professores muito se faz por meio de uma pluralidade de áreas que não existe na prática. A categoria “professores” não pode ser singularizada esquecendo-se das diferentes áreas do conhecimento que a compõe. O professor de Língua Portuguesa passa, obviamente, por um processo formativo distinto, por exemplo, do professor de História, ou do de Matemática ou ainda daquele que atua na Educação Infantil ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Por mais que pluralizamos o termo “professor”, esse plural não é respeitado quando se pensa em áreas de formação. O futuro professor de História necessita de um processo formativo específico que leve em conta, entre outras coisas, as singularidades do pensamento histórico que vão desde o sentido e o uso de fontes históricas para a escrita do conhecimento sobre o passado até a composição da narrativa que objetiva representar um tempo que já deixou de existir. Enfim, não há uma realidade de formação docente, mas sim várias, já que o campo de atuação desse profissional compreende a formação dos sujeitos em sua integralidade.

Não apenas o Edital Capes 06/2018 do Programa Residência Pedagógica deixa isso de lado. Antes dele, todo o debate parece sempre se pautar em categorias interpretativas amplas capazes de dar conta da pluralidade social e profissional que a formação escolar representa. Infelizmente não se percebe que o fato, por exemplo, de uma área de conhecimento ser contemplada nas escolas com duas ou três aulas semanais é um critério de valor que não cabe em categorias quantitativas como aquelas que exigem 100 horas de carga horária total de regência de classe para a formação de um “bom” professor. Portanto, estamos diante de uma estrutura de políticas públicas de formação de professores que naturalizou desde o nascedouro as discussões de elementos que precisariam ser repensados quando se tem por objetivo uma política de Estado para a educação

Certamente, a ideia que o Programa de Residência Pedagógica carrega não é ruim, mas, como ressaltamos ao longo deste texto, ela precisa ser pensada em articulação com uma série de outras questões, como, por exemplo, as condições de cargos e salários docentes e as especificidades das áreas de formação. Além disso, a perspectiva de que o residência se torna um programa de formação ulterior à formação inicial, tal como expresso no primeiro projeto que trata do tema no Parlamento brasileiro, não pode ser abandonada. Para tanto, o mais significativo é pensar de maneira efetiva a formação docente no país como uma política pública de Estado, séria, consequente e que envolva toda a sociedade, e não apenas alguns setores. Desse ponto de vista, ressaltamos novamente os questionamentos feitos na primeira parte do texto, eles são importantes quando pensamos sobre o papel social da História no processo de construção social. Ao se tornar realidade, o Programa de Residência Pedagógica se colocou acima de discussões importantes que já vinham ocorrendo no país, precisamos olhar atentamente para esse processo

principalmente para compreendermos o espaço de ação que temos frente às políticas públicas que nos são apresentadas cotidianamente.

Referências

BRASIL. Decreto n.º 8.752/2016. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n.º 227. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n.º 284. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Diário do Senado Federal. Emenda n.º 1 ao Projeto de Lei do Senado n.º 285/2012. Brasília: Senado Federal, 2014a.

BRASIL. Parecer do Senado Federal n.º 336. Brasília: Senado Federal, 2014b. BRASIL. Projeto de Lei do Senado n.º 6. Brasília: Senado Federal, 2014c.

CAMPELO, Taita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. O Edital Capes 07/2018 e a reconfiguração do PIBID: sentidos de docência em disputa. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Vol. 15, n.º 33, de jul./set 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

COSTA, Samara Andrade da. *Residência Docente, formação e profissionalização de professores: as experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II* 06/06/2017 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Rede Sirius – UERJ.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago, 2019.

HORII, Cristina Leika. *Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores* 21/06/2013 114 f. Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS

- (MODALIDADES FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Física da Universidade de São Paulo.
- LAUREANO, Luciana Pereira. *Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente* 10/04/2015. 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D
- LEAL, Carolina de Castro Nadaf. *Residência Pedagógica: representações sociais de formação continuada*. 06/10/2016 220 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Centro I
- MOLINARIO, Fábio Jorge de Souza. *Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: diálogos e conhecimento profissional de professores de Educação Física* 13/03/2019 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.
- PAIS, Rosemary Barbeito. *Competências Docentes na Formação de Professores para o Ensino da Matemática - A experiência da Residência Docente do Colégio Pedro II frente à Formação Universitária* 19/04/2017 246 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <http://www.dbd.puc-rio.br>
- PIRES, Ana Paula Reis Felix. *Desenvolvimento profissional de docentes participantes do programa de residência pedagógica da UNIFESP* 21/08/2017 117 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos Biblioteca Depositária: undefined
- SOBREIRA, Janaina Lilian Benigna. *Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o projeto de lei de residência pedagógica* 01/08/2010 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC- Minas.

Permanências, mudanças e os modos de escrever e ensinar história na primeira turma do ProfHistória – UFT

*Eliane Leite Barbosa Bringel
Vasni de Almeida*

Introdução

Este capítulo tece algumas considerações acerca dos objetos de estudo e das propostas didáticas apresentadas nas dissertações da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória, Núcleo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), iniciada em 2014. Nosso objetivo foi identificar as contribuições dos autores da dissertações para as inovações teórico-metodológicas no campo do ensino de História. Como referencial teórico para as considerações aqui tecidas, utilizamos, dentre outros, autores que se dedicam a oferecer reflexões sobre o ensino de História, tais como Rüsen (2011), Schmidt (2012), Selva Guimarães (2003) e Circe Bittencourt (2009). Analisamos quatorze dissertações de mestrado que estão disponíveis no *site* do ProfHistória e no repositório de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Estivemos atentos às contribuições do ProfHistória aos docentes da educação básica, no que diz respeito a uma formação sempre continuada, o que demanda a aproximação do espaço escolar com a universidade, tanto no aspecto teórico quanto prático.

Antes de tratarmos das propostas de ensino nos trabalhos produzidos pela primeira turma do ProfHistória – UFT, consideramos importante destacar as mudanças e permanências que marcam o ensino de História no Brasil desde a educação escolar organizada no Período Colonial. É

necessário um olhar atento para essas continuidades e descontinuidades, para compreender em que medida as produções acadêmicas abordadas aqui inovaram em relação às tradições fundantes do ensino nas escolas de educação básica. Na sequência, nos ateremos ao que foi produzido pelos alunos e alunas dessa turma, quanto às reflexões e propostas de tratamentos didáticos, necessários para um aprendizado histórico inclusivo.

Mudanças e permanências na História do Ensino de História no Brasil

Flávio Massami Martins Ruckstadler e Vanessa Campos Mariano Ruckstadler (2010) lembram que durante a Colônia, nos colégios dos jesuítas, a história se resumia a escrever a vida dos santos da Igreja Católica. O ensino se ocupava da história sacra e profana, com essa última tratando a história do Brasil como decorrente da história de Portugal. No mais, o que se ensinava era a história dos profetas bíblicos, dos heróis do catolicismo, da cronologia dos reis e das nações europeias, numa perspectiva eurocêntrica, realçando-se as nações europeias cristãs em detrimento demais povos. Os autores afirmam que a história narrada - origens do mundo; as fases do mundo; profetas e civilizações clássicas; os heróis e os grandes feitos da Igreja Católica faziam parte do processo de aculturação e submissão aos dogmas do catolicismo e às ordens da Coroa.

A História, como disciplina regida por um método específico de pesquisa e autônoma, passou a figurar no ensino escolar brasileiro somente a partir de 1838, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (ALMEIDA, 2013). A história ensinada nesse colégio não fugia muito da história sagrada, pensada ainda no século XVII, pelos padres jesuítas, na qual os heróis políticos portugueses recebiam os mesmos tratamentos destinados aos heróis bíblicos. De acordo com Toledo (2004), o currículo organizado para o ensino de História no Colégio Pedro II era, em muito, devedor das ideias políticas e de compreensões históricas dos

membros da Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado também no Rio de Janeiro, em 1837. O currículo, composto de História Universal, História Pátria e História Sagrada seria adotado também nas demais escolas secundárias públicas e privadas do Império. Os usos políticos do ensino de História estavam explícitos nos manuais utilizados, como os produzidos por Joaquim Manoel Macedo, no qual à História caberia buscar, no passado, a unidade da nação brasileira em construção, de preferência com a classe senhorial como modelo de sociedade. As mudanças mais significativas no ensino de História seriam sentidas no Período Republicano.

Rebeca Gontijo (2006) viu no ensino de História, na Primeira República, não apenas as ausências de uma especificidade, algo recorrente em estudos do período, mas a urgência de reflexão sobre as continuidades e rupturas em relação ao Império. Para a autora, o desafio do ensino de História na transição Império/República seria pensar a nação-povo-Estado. Nessa perspectiva, Gontijo se afasta da narrativa predominante à época de que, no Império, houve um hiato no ensino de História, dada a influência do positivismo.

Maria Auxiliadora Schimidt (2012) afirma que o ensino de História, na República, estaria afinado com a ideia de consolidação do Estado Nacional e formação da identidade da nação. Importante para que isso ocorresse, nas décadas de 1920 e 1930, seria difusão da escola pelos renovadores da educação. Para a autora, a influência da Escola Nova fez com que a História passasse por um processo de pedagogização, sob o predomínio da Psicologia. O ensino de História dependeria, cada vez mais, da Didática, com certa discrepância entre a Didática Geral e o método próprio da Filosofia da História.

Rebeca Gontijo (2006) afirma que o movimento pela Escola Nova criticaria o predomínio da cronologia, a ênfase no militarismo e no

nacionalismo, bem como o método de memorização dos conteúdos. Nesse combate, a grande contribuição viria da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934 com a participação dos franceses do campo de estudos sociais, entre eles Fernand Braudel, Roger Bastide, Émile Leonard. A autora indica o que os principais escritores de História esperavam do ensino de História na Primeira República: a) Para José Veríssimo, o ensino de História deveria levar a marcha da evolução; b) Em Manoel Bonfim, a História deveria se ocupar em formar tradições comuns, ou seja, glorificar heróis e valorizar a consciência nacional. Para Bonfim, o professor deveria capacitar o aluno a julgar os fatos, com repulsa ou aprovação; c) Álvaro Bomílcar afirmava faltar à História no Brasil uma grande obra síntese, pois o Brasil não tinha o seu Michelet; d) Alceu Amoroso Lima afirmava que, na História brasileira, havia muito a se esquecer antes de começar a lembrar.

Segundo Gontijo, os professores de História, na percepção dos autores citados, deveriam captar e transmitir o sentimento da nação, cuja meta era a integração do povo brasileiro. Dessa forma, o ensino de História estaria compromissado com a construção da identidade, com a leitura do passado, inspirando a confiança no futuro. Mais do que isso, a interpretação da História deveria levar em consideração a constituição de um passado homogêneo. Heróis, símbolos, hinos e celebrações foram evocados na configuração do nacional/republicanismo.

Rebeca Gontijo lembra ainda que a escrita da História, no Império e início da República, não era obra de historiadores e sim de bacharéis em direito, engenheiros, literatos, o que deixava lento o processo de descoberta de métodos e formas de narrativas. Estudava-se de tudo: fauna, flora, etnografia, folclore. Somente no decorrer da República é que a escrita da História passou a ser realizada por especialistas, voltados para a construção do objeto histórico, para os procedimentos de análise, para a

reflexão sobre a produção. Para isso, foi importante a influência de Capistrano de Abreu, historiador pela prática de pesquisa em arquivos e dedicado aos estudos da colonização. Para esse historiador, seria necessário romper com o elogio da colonização portuguesa, valorizar o mestiço e definir o conceito de povo brasileiro. A partir de então, formulou-se uma agenda sintonizada com a discussão sobre a História e seu ensino, a saber: a natureza das fontes; os métodos de análise, os problemas da narrativa e interpretações (GONTIJO, 2006).

Kátia Abud (1998) indica que, no contexto das propostas para o ensino de História, na Primeira República, foram importantes os papéis desenvolvidos pelas ligas nacionalistas e seus teores positivistas, tais como os conceitos de ordenar, regenerar e civilizar. Para a autora, os intelectuais, os membros da burocracia nacional e as elites intelectuais das primeiras décadas do século XX buscavam instituir uma consciência nacional. No projeto educacional nacionalista, a meta seria formar as elites e educar as massas. Nesse sentido, o movimento modernista de 1922 colaborou na busca pelo espírito da brasilidade, ou seja, na formação da alma e do caráter nacional. Ao analisar o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, Abud percebe nele também a crença de um país formado sob a condução das elites.

De acordo com a autora, o fundamento teórico para o ensino de História, nas décadas de 1920 e 1930, seria o da História como possibilidade de escolha do passado. Os objetivos da História a ser ensinada seriam buscados na perspectiva do Estado Nacional, ou seja, na unidade étnica, administrativa e territorial. Ao se debruçar especificamente nas reformas do governo Vargas, a autora afirma que no ensino de História, na Reforma de Francisco Campos de 1931, havia uma busca da coesão nacional e do exercício da cidadania. A História a ser

ensinada seria um produto acabado e com excessiva preocupação com as minúcias das instruções metodológicas.

Já na Reforma Gustavo Capanema, de 1942, ocorrida no auge do nacionalismo varguista, a História seria ensinada como parte do processo civilizatório, com Portugal sendo a referência para o passado a ser conhecido. Essa reforma buscava dar à História mais autonomia didática, com ênfase nos conteúdos específicos de História. Kátia Abud reforça a ideia de que os livros didáticos, no contexto do nacionalismo, buscavam a afirmação do sentimento nacional. Nessa construção, a imagem do índio a ser ensinada seria a do selvagem como dotado de um código de honra, não o índio vilipendiado da década de 1930, mas o índio da Colônia, que lutava bravamente pelo seu território. As culturas de indígenas e afrodescendentes seriam, todavia, ainda compreendidas como superstição. No ensino de História, no período varguista, o índio explicaria a raça e o negro, o trabalho, com os jesuítas sendo evocados como contribuição do branco europeu ao processo civilizatório brasileiro. O objetivo primeiro da História, na concepção da elite intelectual nacionalista, seria o de esconder um passado que nos tornava inferior, daí o enfoque na contribuição histórica do bandeirante. Tais concepções de História encontrariam permanências na década de 1960, mesmo com a aprovação da uma lei de diretrizes e base da educação nacional.

Maria Auxiliadora Schimidt (2012) elenca as seguintes características do ensino de História no início da década de 1960: a valorização dos fatos do tempo presente; a influência do meio social; a valorização dos Estudos Sociais – velho de sonho de 1930– e o aluno e seu meio como o centro do ensino. Esse ensino mudaria bruscamente na vigência da Ditadura Militar, iniciada em 1964. As mudanças na educação básica ocorreram com a Lei 5.692/71. Essa lei tornou obrigatório o Ensino de Primeiro Grau, de 1^a. a 8^a. séries. Nessa etapa, as disciplinas História e Geografia foram

substituídas pelos Estudos Sociais, disciplina que deveria cumprir a função de ensinar um passado que evocasse o civismo pensado pelos militares. O Segundo Grau, de 1ª a 3ª. séries, os antigos cursos colegiais clássico e científico, foram transformados, nas escolas públicas, em Ensino Profissionalizante. Nessa etapa, a História seria ministrada como construção do civismo, com a valorização dos heróis e não mais dos fatos sociais (SCHIMDT, 2012).

Para Iêda Viana (2014), por não ser envolvida no debate educacional e político, a população apoiou essa reforma com entusiasmo. Ao analisar a Lei 5.692/71, a autora alerta que, para compreender essa reforma, é preciso deslocar o olhar para o interior da escola, para o cotidiano dos envolvidos com a educação. Em que pese mudanças ocorridas na educação básica nas décadas de 1950 e 1960, a historiografia do ensino de História apontou sempre para o esvaziamento dos conteúdos, para o distanciamento entre saber escolar e saber acadêmico e para a permanência dos métodos tradicionais no interior das escolas. Havia, na lei 5.562/71, uma tentativa de massificação do ensino por meio do tecnicismo.

Na tentativa de entender a escola no período, a autora analisa o projeto desenvolvido por um grupo de professores e alunos da Universidade Federal do Paraná, na década de 1970, o qual tratava da implantação dos Estudos Sociais nas escolas municipais de Curitiba, numa proposta de longa duração, pois seria um trabalho para uma década. O projeto se apropriou de brechas na legislação para desenvolver propostas inovadoras de ensino de História na educação básica, amparadas nos textos de Fernand Braudel, um dos idealizadores do Curso de História da USP, na década de 1930. Para os participantes, mesmo em ambiente de regime de autoritário, não havia mais condições do ensino dessa disciplina se amparar na erudição e na memorização. O projeto continha elementos

inovadores para a História e seu ensino: de uma lei retrógada para um projeto avançado, já que partia dos fatos para as estruturas de longa, média e curta duração, valorizando as permanências.

Dentre as renovações metodológicas da iniciativa, a autora aponta a crítica à prevalência das orientações tecnicistas como planejamento, metas, objetivos; a cidadania social contida no projeto — as táticas, mesmo que limitadas pelas estratégias, ou seja, as políticas de governo; a valorização do cotidiano do aluno; a concepção de que a pesquisa rompe com o tempo cronológico; a interferência na realidade. Para a autora, todavia, a inovação dependia da formação do professor da escola básica.

Quanto ao ensino de História, no processo de redemocratização brasileiro, mais precisamente a partir da década de 1980, Silva e Fonseca (2010) alertam para as panaceias do ensino de História, em voga, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs'), de 1998: os novos objetos; a nova história; a cultura escolar e a concepção de que o Estado tudo salva. Em que pese as críticas conceituais, os autores lembram que as mudanças no ensino de História, na década de 1990, tiveram o mérito de encerrar os equívocos dos governos militares quanto às disciplinas História e Geografia, notadamente quanto à extinção de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

Para os autores, as novas bases para a disciplina História ocorreriam a partir de 1996, com a introdução de currículos da matriz indígena, africana e europeia. Quanto aos PCNs, os autores destacam que a base da formação histórica do aluno se ancoraria nos conceitos de cidadania, pluralidade e democracia. Os eixos temáticos, tratamento privilegiado nesses documentos, foram pensados no sentido de combater o império do fato, método ainda arraigado na História tradicional. Apontam a

necessidade de se ter sempre em mente que esse combate, em muito, deveu-se à pressão dos movimentos sociais feministas, negros e indígenas.

Outras três leis foram analisadas pelos autores. A Lei 10.639/2003, que instituiu a História da cultura afro-brasileira e o Dia da Consciência Negra, foi compreendida como um contraponto à História oficial da nação, que marginalizava as populações negras no país. Segundo os autores, houve a necessidade de intenso processo de formação, com as secretarias de governo, recorrendo, para tanto, aos movimentos negros organizados. A Lei 11.645/2008 instituiu o ensino da História Indígena brasileira, com a intenção de ensinar a cultura brasileira a partir de diferentes grupos étnicos. Desde então, a abordagem sobre índios e negros deveria ocorrer com base em suas realidades e não mais em seus passados. Já a Lei 11.274, aprovada em definitivo em 2010, ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos e definiu que a educação básica ocorreria em 15 anos. O foco na alfabetização, na primeira fase do Ensino Fundamental, desvalorizou o ensino de História, o que levou os autores a indagarem se é possível alfabetizar sem História.

Ao se debruçarem sobre o Plano Nacional do Livro Didático e sobre o Guia do Livro Didático, de 2008, os autores analisaram as influências das tendências dos eixos temáticos, integrados e convencional nos livros didáticos. Os eixos temáticos tinham como método estudar um tema a partir de um problema do presente e suas rupturas e continuidades no tempo; o método integrado partia da História da Europa, com a História de outros povos articuladas ao tempo linear da civilização europeia. Já o sistema convencional sustentava-se no quadripartite francês, a saber: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, e depois, a tríade Brasil Colônia, Império e República. Silva e Fonseca (2010) apontam que a política do livro didático, na primeira década do século XXI, demonstrava a força do conservadorismo no ensino de História: a temporalidade

universal, linear e eurocêntrica, dada a permanência da cronologia como sustentáculo do ensino em História. Finalizam o artigo sinalizando que espaço escolar na educação básica produzia um saber próprio, no qual nem sempre a indução prepondera. Todavia, a escola continua a ser um espaço importante para o ensino de História, pois sempre há a presença do professor, do aluno e de suas escolhas.

Postas as mudanças e permanências na trajetória do Ensino de História, a qual é marcada pela forte influência de métodos tradicionais de ensino e pela presença, ainda recorrente, da história europeia a tramar a escrita da história do Brasil. Passamos a discorrer sobre o que escreveram os alunos da primeira turma do ProfHistória –UFT, com o olhar voltado para as inovações que propuseram em relação à uma narrativa tradicional. Algumas questões suscitaram nosso interesse em debruçarmos tais dissertações: a) elas conseguiram fugir da ideia de que a História se ocupa de um passado acabado, a ser apenas memorizado?; b) o ensino de História proposto rompe com a concepção de civilidade excludente?; c) as populações indígenas e afrodescendentes foram estudadas na perspectiva de uma História a ser ensinada?

A escrita da história da primeira turma do ProfHistória – UFT: a perspectiva da didática da história

Ao nos atermos às apresentações dos estudos produzidos pelos discentes, observamos as relações das propostas didáticas das dissertações com o conceito de didática da História, na linha do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen. De acordo Schmidt, Barca e Garcia (2011), Rüsen tem contribuído muito para a análise da didática da História no Brasil, na perspectiva do aprender e ensinar História, uma proposta que permite o uso da didática da História a partir do desenvolvimento da consciência histórica. Conforme Cerri (2005), “As discussões do teórico alemão Jörn Rüsen

sobre a historiografia e o ensino da história constituem uma contribuição importante para o campo de pesquisa que, no Brasil, situa-se na intersecção entre a História e a Educação”. Logo em seguida Cerri destaca:

Para Rüsen, a necessidade de usar a história deriva da vida prática cotidiana. É diante da contingência de agir que cada ser humano recorre às experiências vividas e representações do sentido do tempo. Essa idéia constrói a reflexão sobre si e os outros no tempo (um conceito amplo de "história") como o princípio elementar da produção de saber sobre a história, que assume diversas características conforme a época e a cultura dos sujeitos (2005, p. 2).

Para Fonseca (2003, p. 118): “Ensinar História requer um diálogo constante permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços”. Como professores de História da educação básica e do ensino superior, entendemos que refletir sobre os desafios e potencialidades das propostas didáticas para o processo de ensino e aprendizagem de História, na contemporaneidade, pode contribuir positivamente para o processo de construção do conhecimento histórico e para formação da consciência histórica de nossos alunos.

A coleta de dados originou-se das quatorze dissertações defendidas em 2016. Lembramos, inicialmente que o ProffHistória é um mestrado em rede, com sede na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), aprovado pela Capes em 2013 e iniciado em 2014, em doze núcleos, nas universidades que aderiram a ele. As pesquisas realizadas para a elaboração das dissertações estão relacionadas às três linhas de pesquisa do programa, a saber: a) Saberes Históricos no Espaço Escolar; b) Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão; c) Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. No processo de análise das dissertações, optou-se por agrupá-las em três temáticas afins: Novas linguagens e livro didático; Indígenas e afro-brasileiros; Localidades e educação patrimonial.

Novas linguagens e livro didático

Dentre as dissertações analisadas, identificamos cinco que abordam o ensino de História a partir das diferentes linguagens. Isso demonstra que os (as) pesquisadores (as) estiveram preocupados (as) com uma História escrita a partir de fontes diversificadas. Conforme Mocellin:

Os alunos têm acesso a inúmeras informações e imagens transmitidas por diversos meios – rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores – que também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que os instigam a pensar sobre diferentes contextos e vivências (2009, p.11).

Para o autor, a História não é ensinada apenas na escola. Os alunos têm acesso a inúmeras informações fora dela, o que contribui para a construção do saber histórico. Nesse sentido, entendemos que as “[...]diferentes linguagens, entre as quais o cinema, a música e a literatura, são importantes para reflexões sobre os acontecimentos históricos e os modos como esses são representados” (BRINGEL, 2016, p.17).

Na dissertação *O uso do filme no Ensino e Aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Araguaína-TO*, Eliane Leite Barbosa Bringel (2016) teve como objeto de estudo o uso do filme, enquanto recurso didático-pedagógico, para a construção de um conhecimento histórico que tenha significado para os alunos. Apresenta uma experiência com o uso de dois filmes: *A História das Coisas*, documentário de Annie Leornad (2007), e *Tempos Modernos*, ficção de Charles Chaplin (1936). A proposta didática *Mundo do Trabalho* foi aplicada na Escola Municipal Zeca Barros, em Araguaína-TO, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscou-se analisar e compreender as percepções dos alunos sobre o uso do filme nas aulas de História. O estudo

pretende contribuir com reflexões que possam auxiliar o professor em suas práticas em sala de aula, quanto à utilização do filme como recurso didático para a construção do conhecimento histórico.

Cristiano Gomes Lopes (2016), na dissertação cujo título foi *O Ensino de História na palma da mão – o WhatsApp como extensão da sala de aula*, destaca a importância dos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas de ensino da disciplina de História, enfatizando especificamente o uso pedagógico dos grupos formados dentro da plataforma do aplicativo para dispositivos móveis, chamado *WhatsApp*, fazendo desse ambiente virtual uma extensão da sala de aula. A proposta didática, desenvolvida por Lopes (2016) consiste na análise de grupos do *WhatsApp*, criados em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, para servir de extensão da sala de aula da disciplina de História. Nos resultados, o estudo destaca que foram identificados possibilidades e limites do uso pedagógico do aplicativo, além da sua repercussão, com finalidade didática, na relação professor/aluno. Traz também uma discussão que norteia a formação de professores para sua inclusão na era digital, apontando as possibilidades e as fragilidades que permeiam essa formação.

O estudo de Marcelo Marcos de Araújo (2016), *A utilização do mecanismo de busca do Google na pesquisa e no Ensino de História: explorando possibilidades*, traz como objetivo propiciar aos professores diálogos e possibilidades para a utilização do mecanismo de busca *Google* como ferramenta para a pesquisa e ensino de História. Conforme a pesquisa, a ferramenta possui alguns aplicativos que podem ser utilizados na área de educação por professores em suas atividades e propostas voltadas para o aprendizado. Para os alunos, ela pode facilitar, em muito, o aprendizado de História. O estudo apresenta três propostas de trabalho, com a ferramenta *Google*, ligadas aos conteúdos de História de cada um dos anos do Ensino Médio.

O trabalho de Lucialine Duarte Silva Viana (2017), *Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no Ensino de História*, apresenta uma metodologia de produção de conhecimento histórico aplicada numa turma da 3ª série do Ensino Médio. Utiliza, como fonte empírica, para construção de saberes históricos em sala de aula, a literatura. A proposta didática, desenvolvida pela professora Lucialine, aborda as relações entre História e Literatura, destacando as atuais discussões sobre essas duas modalidades de representação da realidade. Descreve o processo de preparação da turma, para a aplicação do procedimento didático proposto, de acordo com reflexões de estudiosos da Educação Histórica. Analisa as narrativas, produzidas pelos discentes, sobre os traços de historicidade observados nas fontes literárias trabalhadas. Dentre os resultados apresentados, a pesquisa evidencia que durante todo o processo de aplicação da prática de ensino de História, os alunos se mostraram interessados em ampliar os conhecimentos históricos.

A pesquisa de Magna Abrantes Rodrigues (2016), *História, Ensino e Música: Rock Brasileiro da Década de 1980*, aborda o uso da música no ensino de História, mais especificamente o Rock Nacional, com o objetivo de contribuir com a melhoria do Ensino de História. A autora debateu o uso da música como fonte historiográfica, defendendo-a como uma grande possibilidade para se compreender a relação de professores e alunos com a música. Apresenta, como proposta didática, a realização de aulas com uso de músicas, o que pode tornar as aulas de História mais dinâmicas, participativas e receptivas.

Nas dissertações envolvendo análises do livro didático, observamos os cuidados apontados por Circe Bittencourt (2009), quando afirma:

As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições

governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental (2009, p. 74).

Dessa forma, a dissertação de Fabrício Barroso dos Santos (2016), *O livro didático no Ensino de História: entre práticas historiográficas e narrativas docentes*, teve como objetivo analisar a relação entre o conhecimento histórico-historiográfico, os livros didáticos de história e a relação destes com as práticas e as representações docentes do Ensino Fundamental e do Ensino do Ensino Médio. Investigou, a partir da análise da coleção *Histórias sociedade & cidadania de Alfredo Boulos Júnior*, como se reproduzem as tendências historiográficas nos manuais escolares, ressaltando as articulações e os princípios que norteiam essa relação, e como se dá a recepção desses saberes no âmbito da comunidade docente.

A pesquisa de Jorge Ferreira Lima (2016), *O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no Ensino de História* apresenta análise das imagens dos povos indígenas presentes no livro didático de História, triênio 2014-2016, do Ensino Fundamental II da *Coleção Para Viver Juntos*, dos autores Ana Lúcia Lana Nemi e Muryatan Santana Barbosa. O objetivo do trabalho foi analisar as mensagens propagadas pela linguagem imagética sobre os indígenas brasileiros. Busca identificar como as imagens são trabalhadas por professores e alunos na sala de aula. Apresenta sete imagens referentes à temática indígena, sendo três do gravurista Théodore de Bry, duas do pintor Jean Baptiste Debret e duas fotografias, cujas legendas não referenciam o nome dos fotógrafos. Para o trabalho com as imagens, foi adotada a metodologia baseada na pesquisa-ação, com a aplicação de questionários semiestruturados e a realização de uma oficina, com imagens na turma do 7º ano, do Colégio

Estadual José Luiz Siqueira, em Wanderlândia/TO. Lima esteve atento ao que Rüsen (2011) discute sobre o fascínio da aprendizagem:

Admitir e estimular interpretações, possibilitar comparações, mas, sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa. Naturalmente, que se lhes imponha como obrigação que fascinem esteticamente os alunos não implica que as imagens não guardem nenhuma relação reconhecível com os textos e com os box ou caixas de texto que as acompanham. Mas sua fascinação deve incitar que o âmbito de experiências se estenda a outros materiais e a interpretar a pesquisa em cada caso por meio dos elementos da apresentação (2011, p. 120).

Nas dissertações até aqui tratadas, verifica-se que a sala de aula é lugar de diferentes saberes, de variadas formas de ensino aprendizagem e que a relação estabelecida pelos alunos com o conhecimento histórico depende, principalmente, da concepção de ensino de História que embasa a prática dos professores dessa disciplina escolar. Observamos que as pesquisas analisadas buscaram problematizar a História em suas diferentes formas de ensinar. Tecnologias, livros didáticos, cinema, música, literatura são possibilidades de enriquecer um ensino construído a partir da realidade do aluno.

Indígenas e afro-brasileiros

O estudo da história e da cultura indígena na escola está regulamentado, como anotamos, pela Lei nº 11.645/2008, que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio do País. Dentre as dissertações analisadas, identificamos duas que abordam o ensino de História a partir da temática indígena.

Dhiogo Rezende Gomes (2016), em *M̄lxujarēnh - ausência, presença e busca: o Ensino de História na Escola Indígena Tekator do povo Panhĩ - Apinajé*, por meio de pesquisa de campo e metodologia histórico-etnográfica, traz contribuições referentes a questões da escolarização indígena e do ensino de história nas aldeias, refletindo sobre as relações: educação tradicional e formal, escola e currículos, estado, comunidade indígena e sociedade envolvida. Apresenta apontamentos sobre os Apinajé, como sujeitos históricos, na busca de uma escola convergente com os interesses e expectativas da educação indígena. Gomes destacou que muitos desafios permeiam o ensino de História nas escolas das aldeias, em pleno avançar do século XXI.

Rafael da Silva Assis (2016), na dissertação intitulada *Os índios do território Serra da Capivara-PI: história, memória e ensino*, apresenta um diálogo entre obras acadêmicas da historiografia piauiense e da educação básica. Faz também uma comparação entre a história oficial e memória subterrânea. Propõe considerações e sugestões direcionadas ao trabalho do professor de História na sala de aula com a temática indígena. Desenvolveu uma atividade didática com os alunos do 9º ano da Escola José Leandro Deusdará, de São Raimundo Nonato-PI, para identificar a concepção deles a respeito dos indígenas. A atividade consistiu na entrega de duas folhas de papel, uma para eles escreverem e outra para eles desenharem, considerando o questionamento levantado: índios do Brasil, quem são eles? Antes das narrativas escritas, os alunos sinalizaram para a concepção dos indígenas como povos do passado que vivem nus nas florestas. No entanto, depois da exibição do vídeo sobre povos indígenas e da realização dos desenhos, as narrativas dos alunos mudaram as representações dos indígenas como povos do passado para indígenas como povos do presente e considerando-se sua diversidade cultural.

O ensino da História e da Cultura Afro-brasileira, como afirmamos, está regulamentado pela Lei nº 10.639/2003, que criou a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio do País. Elyneide Campos de Souza Ribeiro (2016), na pesquisa *O currículo de História e a lei nº 10639-2003—as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia-TO* analisou o impacto da aprovação dessa lei e seus desdobramentos nos diversos espaços de aprendizagem, especialmente no espaço escolar. Sua atenção esteve voltada para as ações do Projeto Batuque, desenvolvidas no Colégio Estadual de Cristalândia-TO, considerando as contribuições que essas ações valorativas trazem para as relações etnicorraciais no ambiente escolar e na comunidade em geral.

O estudo desenvolvido por Emanuela de Moraes Silva, *Ensino de História em debate: a História da África e cultura afro-brasileira no livro didático e a Escola José Caetano dos Santos na comunidade Quilombola São Vitor – São Raimundo Nonato-PI* (2016), apresentou como proposta de trabalho a realização de uma análise das diretrizes que regem e orientam o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Buscou a compreender a percepção desses documentos referentes aos conceitos como alteridade, diferença e identidade e sobre demandas sociais que inseriram este tema como obrigatório nas legislações educacionais. Trouxe também uma análise dos discursos textuais e iconográficos da coleção didática *História nos dias de Hoje*, da Editora Leya, para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), utilizada na Escola José Caetano dos Santos, situada na comunidade Quilombola São Vitor, no município de São Raimundo Nonato-Piauí. Buscou ainda compreender o processo de escolha e a apropriações que alunos e professores fazem com este material didático. A pesquisa propôs, ainda, a realização de uma oficina de narrativas, para caracterizar as experiências do ensino de História na escola e sua relação

com o passado desta comunidade, elaborando uma coletânea de narrativas, a partir de entrevistas com os moradores mais antigos da comunidade.

As dissertações desse grupo temático se ocuparam com a educação escolar indígena, apontando as possibilidades de se romper com a concepção dos alunos sobre os saberes indígenas estarem impregnados de imagens do passado. Quanto aos saberes afro-brasileiros, as pesquisas sinalizam para abordagens didáticas atentas às questões étnico-raciais e de como os alunos podem lançar mão das experiências de comunidades que cercam as escolas.

Localidades e educação patrimonial

Duas dissertações se ocuparam em pesquisar, no âmbito da História Regional e Local, área privilegiada para o aprendizado relacionado à realidade do aluno. Sobre o ensino de História Local, Barbosa (2006) afirma:

[...] o ensino de história local ganha significado e importância no ensino fundamental, justamente pela possibilidade de introduzir e de prenunciar a formação de um raciocínio histórico que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, aprendendo as relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima (2006, p.66).

Débora Araújo Fernandes (2016), em *Os manuais de “História Pátria Regional” e as representações do ensino de história no Pará no início do século XX (1902-1926)*, teve como objetivo analisar o ensino de História nas escolas primárias do Pará, nas primeiras décadas do século XX, considerando as representações veiculadas nos manuais didáticos *Apostilas de História do Pará* (1915), de Theodoro Braga e *Noções de História Pátria* (1920), de Silvio Nascimento e Raymundo Proença, ambos produzidos por autores paraenses e utilizados nas instituições de ensino desse estado. Por

meio da pesquisa bibliográfica e documental, buscou investigar a regionalização do ensino de História nas primeiras décadas do século XX e como os manuais analisados apresentaram a História nacional e os processos históricos regionais.

A dissertação *A Guerrilha do Araguaia: memória, esquecimento e Ensino de História na região do conflito*, de José Humberto Gomes Barbosa (2016), propôs perceber como, depois de mais de quatro décadas, as memórias referentes à Guerrilha do Araguaia estão sendo trabalhadas em sala de aula, no perímetro do conflito, e se esse tema tem sido abordado nos livros didáticos de História adotados pelas escolas pesquisadas. No Centro de Ensino Médio Antonina Milhomem, em Araguatins-TO, foi analisado o livro didático *Coleção Novo Olhar – História*, dos autores Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg. No Colégio Estadual Osvaldo Franco, em Araguatins-TO, foram dois os livros didáticos utilizados: *História: Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior e *História nos dias de hoje*, de Flávio de Campos, Regina Claro e Míriam Dolhnikoff. Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lenilson Luís Miranda e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Edson de Jesus Paiva e Silva, em São Geraldo do Araguaia-PA, os livros analisados foram: *Coleção Ser Protagonista – História*, organizado por Valéria Vaz, e *História: Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior. Na Escola Estadual de Ensino Médio Macário Dantas e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lemírio Rodrigues de Amorim, em São Geraldo do Araguaia-PA, os livros pesquisados foram *Coleção Ser Protagonista – História*, organizado por Valéria Vaz, e *História: Sociedade & Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior. Na Escola Estadual de Ensino Médio José Bonifácio, em Xambioá-TO, o livro analisado foi *Coleção Ser Protagonista – História*, organizado por Valéria Vaz. Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Juliana Barros, em Xambioá-TO, foi analisada a *Coleção Projeto*

Radix – História, de Cláudio Vicentino. Foram ainda discutidas narrativas de professores, das redes estadual e municipal de ensino, dos municípios de Araguatins e Xambioá, estado do Tocantins e São Geraldo do Araguaia, estado do Pará. Esse estudo trouxe também um capítulo propositivo, no qual consta uma proposta didática para o ensino aprendizagem acerca das memórias sobre a Guerrilha do Araguaia. Trata-se de uma narrativa abordando questões da temática estudada, mas que são pouco pesquisadas, como a questão do envolvimento dos indígenas Aykewara ou Suruís, tendo por base documentos militares, de guerrilheiros e depoimentos de moradores da região.

Muitas vezes, os conteúdos abordados na disciplina História, bem como nos materiais didáticos, privilegiam uma História bastante distante da realidade de boa parte daqueles que estão em sala de aula. Nesse sentido, as duas pesquisas referentes à História Regional e Local apresentam contribuições importantes as inovações metodológicas para a boa aprendizagem histórica.

Uma dissertação privilegiou o estudo de Educação Patrimonial. Sobre a importância do patrimônio cultural para o ensino de História, Garbinatto (1979) discorre:

O Patrimônio é uma construção social coletiva, pertence a todos, e todos os cidadãos devem ter o direito e o dever de preservá-lo, como possibilidade de resgate de sua identidade social (dentro de sua comunidade de origem) e individual (frente a frente no espelho de sua alma) (1979, p.45).

Dessa forma, Jorge Luís de Medeiros Bezerra, em *Educação Patrimonial: novas perspectivas para o Ensino de História*, apresentou a viabilidade da metodologia da Educação Patrimonial para o ensino de História, como uma proposta de prática docente que dinamiza o processo de ensino aprendizagem em sala de aula. A proposta didática desenvolvida na

escola do Serviço Social da Indústria (SESI) de Araguaína-TO, foi uma intervenção, a partir da metodologia da educação patrimonial, realizada no Mercado Público Municipal de Araguaína - TO. Para o autor, a Educação Patrimonial pode tornar os conteúdos de História significativos a partir da vida prática dos alunos, pois é uma importante ferramenta didática na promoção de reflexões sobre o passado por meio do patrimônio histórico, o que pode contribuir para uma educação histórica e para o ensino de História mais dinâmico e participativo.

Considerações finais

Nas considerações tecidas sobre mudanças e permanências do ensino de História no Brasil, verificamos alguns traços que marcam o ensino e o aprendizado da disciplina História em sala de aula: a concepção da História como ensino sobre o passado acabado; a forte influência de uma moral civilizatória, calcada em heróis nacionais; a linearidade que exclui populações escondidas da identidade nacional, pensada ainda no século XIX; a valorização do método de memorização de um passado já dado; a temporalidade dependente dos acontecimentos europeus.

Tentativas de refletir e propor alternativas a essas permanências estiveram no horizonte das dissertações analisadas. No entanto, vale lembrar que, nessa primeira turma, os docentes e os discentes não tinham ainda uma noção clara do que seria o produto da pesquisa. Um produto, na perspectiva de um mestrado profissional voltado para o ensino, deve ser a meta final da pesquisa, sob o qual deve ser estruturado todo o arcabouço teórico, didático e metodológico do estudo. Em resumo, toda a dissertação deve estar a serviço do produto. A partir de 2018, essa compreensão passou a compor os processos de construção de todas as dissertações no Núcleo - UFT, com as propostas didáticas sendo experienciadas com alunos da educação básica.

Todavia, ao discorrer sobre as escritas dos alunos da primeira turma do ProfHistória – UFT, pudemos verificar que as propostas didáticas apresentadas foram tentativas de romper com permanências que impedem o aprendizado significativo em sala de aula. Foram experimentadas propostas com usos de novas linguagens, necessárias para o ensino de História, tais como as tecnologias da informação, o uso de imagens fílmicas e da música, além de terem sido apontadas críticas e estratégias para o bom uso do livro didático. Os estudos privilegiaram a história das populações indígenas e afro-brasileiras, o que aponta para a inclusão de sujeitos históricos para além dos tratamentos folclóricos ainda presentes nas escolas. Foram ainda estudadas histórias locais como possibilidades de aprendizado histórico, a partir da realidade que cercam as escolas, bem como o uso de patrimônios históricos para o ensino da cultura local.

A primeira turma do ProfHistória, com seus acertos e erros, ampliou possibilidades para a formação docente de uma História afinada com teorias, métodos e abordagens que adotem perspectivas mais horizontais e participativas. A continuidade do programa é devedora dessas experiências.

Referências

- ABUD, Kátia. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. São Paulo: *Revista Brasileira de História*, vo. 18, n. 36, 1998.
- ALMEIDA, Vasni de. Educação, História da Educação e Ensino de História. In: SILVA, Norma Lucia da; VIEIRA, Martha Victor (orgs.). *Ensino de História e formação continuada*. Goiânia, Editora da PUC, 2013.
- ARAÚJO, Marcelo Marcos de. A utilização do mecanismo de busca do Google na pesquisa e no Ensino de História: explorando possibilidades. *Repositório de Dissertações e*

Teses da Capes, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173224>. Acesso em: 05/08/2020.

ASSIS, Rafael da Silva. Os índios do território Serra da Capivara: história, memória e ensino. *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173173>. Acesso em: 10/07/2020.

BARBOSA, José Humberto Gomes. A Guerrilha do Araguaia: memória, esquecimento e Ensino de História na região do conflito. *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173223>. Acesso em: 18/08/2020.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: Redescobrimos Sentidos. In. *Saeculum. Revista de História* [15], João Pessoa, Jul-Dez, 2006.

BEZERRA, Jorge Luís de Medeiros. Educação Patrimonial: novas perspectivas para o Ensino de História. *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173172>. Acesso em: 10/07/2020.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. *O uso do filme no ensino e aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos - EJA em Araguaína-TO*. *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173168>. Acesso em: 17/06/2020.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania*. São Paulo: FTD, 2012.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Mirian. *História nos Dias de Hoje*, 6º ao 9º. ano. 1º ed. São Paulo: Leya Brasil, 2012.

CERRI, Luis Fernando. A Didática da História para *Jörn Rüsen*: uma Ampliação do Campo de Pesquisa. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

FERNANDES, Débora Araújo. Os manuais de “História Pátria Regional” e as representações do ensino de história no Pará no início do século XX (1902-1926). *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173166>. Acesso em: 11/07/2020.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GARBINATTO, Valeska. *Ensino de História e Patrimônio histórico: pontes para a construção da memória e da cidadania*. IN. Ciências e Letras. Porto Alegre, 1979.

GOMES, Dhiogo Rezende. MÊlxujarênh - ausência, presença e busca: o Ensino de História na Escola Indígena Tekator do povo Panhĩ – Apinajé. *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173167>. Acesso em: 10/06/2020.

GONTIJO, Rebeca. *Historiografia e ensino de História na Primeira República: algumas observações*. Rio de Janeiro: XII Encontro Regional de História, Anpuh, 2006.

LIMA, Jorge Ferreira. O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no Ensino de História. *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173222>. Acesso em: 15/08/2020.

LOPES, Cristiano Gomes. O Ensino de História na palma da mão - o WhatsApp como extensão da sala de aula. *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173165>. Acesso em: 22/06/2020.

MOCELLIN, Renato. *História e Cinema: educação para as mídias*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

NEMI, Ana Lúcia Lana; BARBOSA, Muryatan Santana. *Para Viver Juntos: história*, 6º, 7º, 8º e 9º ano: ensino fundamental. 3. Ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. *Coleção Novo Olhar – História*. São Paulo: Editora FTD, 2013.

RIBEIRO, Elyneide Campos de Souza. O currículo de História e a lei nº 10639-2003- as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia -TO. *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173169>. Acesso em: 10/08/2020.

RODRIGUES, Magna Abrantes. História, Ensino e Música: Rock Brasileiro da Década de 1980. *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2016 <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207102/2>. Acesso em: 10/08/2020.

RUCKSTLADER, Flávio Massami Martins; RUCKSTLADER, Vanessa Campos Mariano. *As origens do ensino de história no Brasil Colonial: apresentação do építome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta Antônio Maria Bonucci*, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639781> Acesso em: 28/0/2018.

RÜSEN, J. Jörn Rüsen e o Ensino de História In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A; MARTINS, E. de R. (Org.). *Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área de educação histórica*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.p. 13-21.

SANTOS, Fabrício Barroso dos. O livro didático no Ensino de História: entre práticas historiográficas e narrativas docentes. *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173171>. Acesso em: 14/08/2020.

SILVA, Emanuela de Moraes. Ensino de História em debate: a História da África e cultura afro-brasileira no livro didático e a Escola José Caetano dos Santos na comunidade Quilombola São Vitor - São Raimundo Nonato - PI. *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173170>. Acesso em: 10/08/2020.

SILVA, Marco Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. São Paulo: *Revista Brasileira de História*, Vol. 30, nº 60, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma periodização. Porto Alegre: *Revista História da Educação*, RHE, v. 16, n. 37, maio/ago. 2012.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. BARCA, Isabel. GARCIA, Tânia, Braga. In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. de R. (Org.). *Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área de educação histórica*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

TOLEDO, Maria Aparecida LeopoldinoTursi. *A história ensinada sob o império da memória: questões de História*, 2004 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-90742004000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28/02/2018.

VAZ, Valéria. Coleção: Ser Protagonista – História. São Paulo: Edições SM, 2013.

VIANA, Iêda. O ensino de História na Ditadura Civil - Militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. São Paulo: *Revista Plural, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia*, V. 21, n. 1, 2014.

VIANA, Lucialine Duarte Silva Viana. Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no Ensino de História. *Repositório de Dissertações e Teses da Capes*, 2017. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173174>. Acesso em :20/07/2020.

VICENTINO, Cláudio. *Coleção Projeto Radix – História*. São Paulo: Editora Scipione, 2013.

Formação docente em Portugal: educação geográfica e processo avaliativo na prática pedagógica supervisionada

Suzete Costa Souza

Introdução

Este capítulo vai abordar o processo avaliativo na Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) do curso de Mestrado Profissionalizante em Educação, considerando a sua relevância na formação inicial de professores, sobretudo em relação à formação para a Educação Geográfica (EG). O contexto deste trabalho é no âmbito dos Cursos de Mestrado Profissionalizante em Educação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, nomeadamente o Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB. Nossos objetivos foram: conhecer a formação inicial de professores em Portugal; compreender a importância da EG na formação de formadores; analisar o processo avaliativo na Prática Pedagógica Supervisionada (PPS).

Para responder aos objetivos propostos, foi realizado um estudo de caráter descritivo e exploratório, com revisões de literaturas pautadas nos pressupostos teóricos de autores das áreas de Educação e Avaliação e de Geografia, bem como feita análise dos planos curriculares da UC de PPS de ambos os mestrados profissionalizantes em educação da Universidade de Aveiro.

Buscamos definir um referencial que abordasse os eixos normativo, teórico e contextual, com base em literatura de referência no campo da

avaliação, e que pudesse servir ao propósito de avaliar o objeto educacional em estudo, pois, para Fernandes (2013, p. 12), a avaliação “é um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria”. Sendo assim, a avaliação abarca a dimensão valorativa e atitudinal e está a serviço de práticas que buscam o entendimento sobre alguma realidade com base em referenciais, a fim de alcançar avanços em relação àquilo que é avaliado, visando garantir que a avaliação seja um processo transparente, fundamentado e rigoroso, em que os seus referentes, internos e externos, sejam claramente explicados.

A formação inicial de professores em Portugal

O momento atual que vivenciamos, de um mundo global de acelerado crescimento tecnológico e de competitividade, impõe desafios à sociedade em geral, nomeadamente aos professores, pois na visão de muitos decisores políticos e investigadores, são eles os principais criadores de conhecimento para a nova economia (COCHRAN-SMITH & VILLEGAS, 2015). Neste contexto, em que ocorrem mudanças e novos desafios para o sistema educativo, colocam-se novas exigências ao professor, requerendo competências mais complexas e diversificadas na sua formação.

Segundo Schleicher (2012), muitas nações empreenderam uma ampla gama de reformas do currículo, instrução e avaliações com a intenção de preparar melhor todas as crianças para as exigências educativas e profissionais no século XXI. Vários quadros foram desenvolvidos para sistematizar as competências que os jovens precisam para serem bem-sucedidos na vida prática e identificar as competências que os professores precisam, por sua vez, para interagir com os estudantes, visando o ensino-aprendizagem.

Schleicher (2012, p. 38) afirma que “as exigências feitas aos professores no século XXI são altas”, pois se espera que dominem os conteúdos e façam uso de diferentes métodos e estratégias de ensino; tenham uma compreensão profunda de como a aprendizagem acontece, incluindo *feedback* personalizado e se preocupem com as motivações e vidas pessoais dos estudantes; trabalhem de forma altamente colaborativa; adquiram competências fortes em tecnologia e a utilizem como um recurso de ensino efetiva.

Todas essas exigências dão uma ideia da complexidade de que se reveste a formação de professores para o século XXI. Entretanto, há que refletir sobre esse posicionamento na formação de professores, para que não prevaleça sobre “as questões sentido último da Educação, enquanto processo fundador das identidades pessoais e coletivas e das culturas de cidadania que se alicerçam nos valores universais reguladores dos direitos e dos deveres nas comunidades humanas” (SÁ-CHAVES, 2015, p. 144).

Corroboraram com esta e outras reflexões, alguns especialistas das Instituições de Ensino Superior em Portugal, num diálogo sobre a formação inicial de professores, que pôs em evidência e reconheceu: a aproximação dos alunos-futuros-professores com os contextos reais de prática ocorre tardiamente e varia muito na sua duração, comprometendo a qualidade da formação; a excessiva fragmentação dos saberes na organização dos currículos e as implicações disso em termos de aprendizagem e de ligação do conhecimento à vida (ALMEIDA & LOPO, 2015; ESTEVES, 2015; FLORES, 2015; HORTA, 2015; MARTINS, 2015; SÁ-CHAVES, 2015).

Como nos lembra Cochran-Smith (2004, p. 298), “o ensino inclui uma dimensão técnica, mas encerra também uma atividade intelectual, cultural e contextual que requer decisões competentes sobre como abordar

as matérias a ensinar, como aplicar destrezas pedagógicas, como desenvolver relações humanas e como gerar e utilizar conhecimento”.

Esses ideais estão presentes numa revisão recente sobre o panorama da formação de professores nos últimos 50 anos, que identificou três tendências fundamentais: i) uma atenção crescente dedicada à qualidade e prestação de contas; ii) “uma mudança nas concepções sobre o modo como as pessoas aprendem e sobre o que precisam de saber numa sociedade do conhecimento; iii) e uma, cada vez maior, diversidade da população estudantil a par da crescente desigualdade social e escolar” (COCHRAN-SMITH & VILLEGAS, 2015, p. 9).

Diante desse contexto, se evidencia o contributo que a Educação Geográfica (EG) pode ter na formação de pessoas críticas, de cidadãos que se posicionam num mundo complexo, com rápidas transformações ambientais e sociais, proporcionadas pelos avanços científicos e tecnológicos, pela globalização económica e cultural. E é, sobretudo, no campo da docência, onde a atuação dos professores pode ser decisiva para que essa formação crítica e reflexiva ocorra, pois, a seleção dos conteúdos, a metodologia didática e as formas de avaliar, tem uma grande importância na concepção que os alunos possuem do saber geográfico e da sua utilidade nas decisões sociais e políticas (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 1999, 2000; GONZÁLEZ, 1999).

A importância da Educação Geográfica (EG) na formação de formadores

A Geografia tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela se pode compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que se vive, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos

afetivos e de identidade que se estabelece com o lugar (CAVALCANTI, 2010).

A Educação Geográfica (EG) possibilita aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm consequências (tanto para si como para a sociedade).

Desde as primeiras etapas da escolaridade, a EG pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado (constantemente em transformação) do qual ele faz parte e que, portanto, precisa conhecer e do qual se sinta membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos. Em relação a isto, Pontuschka (2008, p. 521) afirma:

O aluno hoje é um cidadão do mundo e não pertence apenas a um local ou país, seja porque a mobilidade das pessoas é intensa, seja porque a vida de todos está impregnada de influências que provêm do processo de produção global. Formar cidadão nessa circunstância, na diversidade de estilos e desigualdade de condições de vida humana presentes na contemporaneidade, sobretudo em determinados países, como o Brasil, é algo extremamente complexo e exige do professor atenção ao mundo do aluno em seu cotidiano de sala de aula. Exige também atenção maior às possibilidades de trabalho interdisciplinar com as outras matérias do currículo, no sentido de potencializar as ações de um projeto político-pedagógico que inclua objetivos sociais explícitos e concepções claras de formação cidadã.

Nesse sentido, tanto o estudo do meio como a história, são áreas do conhecimento científico que vem contribuir com a EG para o aprofundamento do conhecimento da natureza e da sociedade, cabendo

aos professores, através de um trabalho em equipe, multidisciplinar e contextual, proporcionar aos alunos os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada e serem cidadãos do mundo, politicamente comprometidos com a sociedade na qual vivem.

Para além do seu potencial formativo, a inclusão da Geografia, enquanto matéria de aprendizagem, pode ainda ser legitimada pela sua participação no desenvolvimento de atitudes e valores conducentes ao interesse pelo meio envolvente, a biodiversidade, o respeito pela diferença cultural e o encontro de soluções para os problemas com que se defronta o mundo, tanto a nível local como global (UGI, 1992).

Embora a Educação Geográfica (EG) apresente uma dimensão espacial e um carácter transdisciplinar, quando praticada nas escolas, a mesma mostra pouca capacidade de mobilizar seu potencial formativo em favor do seu desenvolvimento e afirmação no contexto escolar e na sociedade (CACHINHO, 2004; CARLOS, 2015; CAVALCANTI, 2010; MÉRENNE-SCHOUMAKER, 1999; GONZÁLEZ, 1999).

Em Portugal, a definição das competências gerais (transversais) e específicas de cada área disciplinar, bem como os tipos de experiências que devem ser proporcionadas aos alunos durante a escolaridade obrigatória (Decreto-Lei 6/2001), “exigem da Geografia um outro olhar sobre o mundo e os lugares e dos professores uma efectiva reorientação das práticas pedagógicas que, até ao momento, não temos sabido promover de forma sustentável” (CACHINHO, 2000, p.73).

As investigações realizadas por Cachinho (2004), Carlos (2015), Merenne-Shoumaker (1999), González (1999) demonstram que essa reorientação está diretamente relacionada com as inovações didáticas e com a investigação educacional. A primeira está relacionada com as atividades desenvolvidas em sala de aula para facilitar a aprendizagem

concreta dos estudantes. E a segunda refere-se às formulações teóricas que, com base empírica nos trabalhos dos alunos e professores, mostram a existência de uma metodologia didática que é mais eficaz para explicar adequadamente o mundo em que vivemos. Isso pressupõe que os professores tenham ferramentas intelectuais (sua ação de ensino) e materiais organizados em atividades que lhes permitam obter resultados positivos, tanto para aplicação didática (inovação) quanto para avançar propostas teóricas (investigação) (SOUTO GONZÁLEZ, 1999).

E é, especialmente, no campo do Estágio Supervisionado, que os alunos poderão vivenciar a investigação educacional e ter a oportunidade de colocar em prática as inovações didáticas em sala de aula, bem como compreender como se dá o processo avaliativo em contexto de estágio, na busca da construção das suas identidades e no estabelecimento dos vínculos com a futura profissão.

O Estágio Supervisionado e o processo avaliativo no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada (PPS)

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. No caso da formação de professores, atualmente constata-se de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (PIMENTA; LIMA, 2005/2006).

Para as autoras, o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social, no qual se desenvolvem as práticas

educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.

A formação inicial é, deste modo, provida de uma vertente reflexiva e investigativa da ação educativa, preparando, assim, os futuros profissionais para lidarem com a diversidade de situações de ensino-aprendizagem do cotidiano.

Canário (2001, p. 44) afirma que “aprender a aprender com experiência”, passa por um processo de reflexão da prática letiva em que o formando se assume como investigador no decorrer a sua ação educativa, isto é, “uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática”.

Essa perspectiva é a preconizada na Unidade Curricular (UC) chamada Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), quando analisamos que o seu objetivo é o de desenvolver, em situação de formação colaborativa, competências adequadas ao exercício da prática docente e da reflexão crítica sobre a mesma, mediante:

- a) A mobilização integrada dos saberes adquiridos nas diferentes componentes da formação inicial do estagiário e;
- b) A integração progressiva e orientada dos estagiários no exercício da atividade docente, desde a sala de aula a outros espaços da comunidade educativa mais alargada (MARTINS, 2017/2018).

Vê-se do exposto que, para essa UC, o importante é assegurar que a formação inicial conceda aos estagiários uma conscientização das suas aptidões, mas também do que devem aperfeiçoar, proporcionar-lhes instrumentos e técnicas para uma ação educativa positiva e prepará-los para corresponderem às expectativas da sociedade em que a escola está inserida. Sobre isso Roldão (2000, pp. 19, 20) afirma que devemos:

Conceber a formação como um instrumento de desenvolvimento profissional permanente e como uma estratégia de desenvolvimento das escolas; compreender e analisar situações de ensino (promoção de aprendizagem); decidir – exercitar o poder e a responsabilidade partilhada nas situações de ensino. Uma cultura profissional colaborativa; avaliar a ação – ensinar a desmontar as situações com que se trabalha, em termos científicos e não em termos de constatação de senso comum; saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular.

Esses aspectos podem ser observados, ao analisarmos a metodologia descrita no plano curricular da Unidade Curricular (MARTINS, 2017/2018):

A PPS articula-se com a UC de Seminário (SOE). É no contexto destas UC que se desenvolvem as actividades que conduzem ao Relatório Final de Estágio, objeto de Provas Públicas. Os alunos organizam-se em grupos de 2 elementos. No 1.º semestre, metade dos grupos desenvolve as atividades em escolas de 1.º CEB e a outra em escolas de 2.º CEB, trocando no 2.º semestre. A intervenção dos alunos evolui da responsabilização coletiva pelo grupo à individual, obedecendo a um conjunto de fases de complexidade crescente, com objetivos de formação específicos. O processo é supervisionado pelos Orientadores da UA e Cooperantes, reunindo regularmente com os grupos.

Por meio dessa metodologia, vemos que a unidade curricular atende às orientações para o desenvolvimento de um trabalho em equipe e multidisciplinar. Aspectos que são de extrema relevância para o processo avaliativo, pois a avaliação abarca dimensão valorativa e atitudinal e está a serviço de práticas, que buscam o entendimento sobre alguma realidade, com base em referenciais, a fim de alcançar avanços em relação àquilo que é avaliado (FERNANDES, 2013).

Mas nem sempre a avaliação foi vista dessa maneira. Ao longo dos tempos, o significado atribuído à avaliação tem-se alterado no campo da

educação, abrangendo todo o universo escolar. Cada vez mais a investigação tem apontado para uma “necessidade em colocar a avaliação da aprendizagem ao serviço da clarificação do ato pedagógico” (SERPA apud OLIVEIRA, 2014, p. 67). A mesma autora nos lembra que, tradicionalmente, a avaliação “era algo realizado à parte do processo de ensino-aprendizagem e consistia na medição do grau de consecução dos objetivos” (FERREIRA Apud OLIVEIRA, 2014, p. 67).

A respeito dessa abordagem, Fernandes (2005, p. 56) enfatiza que “a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, através de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos”. Este tipo de avaliação foi dominante no ensino tradicional e era tida como paradigma de medida (SERPA Apud FERREIRA, 2014, p. 68).

Entretanto, começa a surgir a ideia de que “a avaliação faz parte integrante da aprendizagem, [...] tem que ser entendida pelo aluno e pelo professor como um meio que lhes permite avaliar as aprendizagens feitas e, se for o caso disso, reorganizar o trabalho” (PAIS & MONTEIRO Apud OLIVEIRA, 2014, p. 68).

Diante dessa perspectiva, a avaliação por ser experienciada na vida cotidiana, envolvendo interações sociais, passa a ser reconhecida como uma prática social em que os critérios usados para avaliar, mesmo que de forma inconsciente, criam indicadores avaliativos por parte de quem é avaliado (LIMA, 2005).

Entende-se, também, que as realidades a serem avaliadas são complexas, e, portanto, é “pouco prudente considerar um só tipo de avaliação, uma única forma de gerar conhecimento ou um único processo de recolher informação avaliativa” (FERNANDES, 2013, p. 15).

Nesse sentido, Fernandes apresenta dois tipos de avaliação, a formal e a informal. A avaliação formal, sendo aquela que identifica critérios,

mencionando fontes e dados utilizados; tem maior abrangência e profundidade e os processos avaliativos são coletivos (sociais) mais que individualizados. Já a avaliação informal é aquela que é realizada no dia a dia, tácita; sofre influência das expectativas, experiências, saberes e concepções das pessoas; tende a produzir visões parciais da realidade (FERNANDES, 2013).

O autor estabelece relações entre as duas abordagens, chama atenção para o reconhecimento de que cada tipo de avaliação gera conhecimentos a respeito da realidade e propõe convergências entre os termos (STAKE *Apud* FERNANDES, 2013, p. 16):

a) A avaliação formal é considerada um desenvolvimento do tipo de conhecimento que é gerado pela avaliação informal porque o torna mais explícito e mais fundamentado; b) a avaliação formal e a avaliação informal geram tipos de conhecimentos diferentes mas que se consideram potencialmente complementares; c) a avaliação formal e a avaliação informal desafiam-se e questionam-se mutuamente sem obedecer a qualquer hierarquia e geram formas interativas de conhecimento.

Diante de tais abordagens, particularmente em relação a geração de formas interativas do conhecimento, percebemos que ambas avaliações estão presentes no processo avaliativo da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) (MARTINS, 2017/2018):

A avaliação é contínua e tem por base: a caracterização do contexto de prática, a intervenção, a participação em seminários de formação e nas reuniões de supervisão, o portfólio reflexivo que integra os trabalhos desenvolvidos na PPS, enquanto representação dos processos de desenvolvimento profissional e pessoal.

Acreditamos, portanto, que a avaliação formal e informal se complementam, pois produzem conhecimentos e geram novas ações que atuam no desenvolvimento humano, pois, segundo Fernandes (2013, p. 30), a avaliação deve estar a serviço da melhoria da “vida das pessoas, das organizações e das sociedades”, devendo ser entendida da seguinte forma:

Não como ciência exata ou aplicação de técnica e nem pode ser reduzida a medida; É uma prática social que exige participação e interação entre os participantes do processo; Dela não se esperam resultados exatos, mas deve ser útil para seus participantes; Ao discernir sobre a qualidade do objeto a ser avaliado, sugere-se que sejam utilizadas avaliações baseadas em critérios e nas experiências das pessoas.

A avaliação, entendida como prática social, atualmente, pode responder aos desafios em como avaliar no estágio, pois o mesmo envolve muitos atores no seu processo educativo, tais como, o próprio formando, enquanto futuro professor em contato com a realidade educativa e todos os intervenientes desse processo.

Avaliar então se torna um conhecimento social que surge devidamente contextualizado e situado e imbuído de valores que, segundo Fernandes (2013), devem procurar agregar e/ou integrar abordagens, modelos e teorias de avaliação segundo os contextos, situações e utilizadores a que melhor se poderão adequar.

Considerações finais

A análise do processo avaliativo na Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) do mestrado profissionalizante em Educação da Universidade de Aveiro demonstrou que o estágio é concebido como investigação, pois esta ocorre na caracterização do contexto de prática, na intervenção, na participação em seminários de formação e nas reuniões de supervisão,

estratégias e métodos que são utilizados pelos docentes desta unidade curricular e possibilitam a formação do estagiário como futuro professor. E esta investigação no estágio se traduz pela mobilização de conhecimentos, que permitem a ampliação e a análise dos contextos reais de prática onde os estágios se realizam (escolas).

Para além disso, com as situações vivenciadas pelos estagiários, nestes contextos reais de prática, os mesmos terão a possibilidade de desenvolverem postura e habilidades de investigador, elaborando projetos de investigação que lhes permitam, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações observadas e vivenciadas durante às intervenções.

O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de investigação, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre elas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos que se pretende e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana (PIMENTA, LIMA, 2005/ 2006).

Portanto, o estágio não se faz por si. Envolve constante reflexões sobre as práticas pedagógicas, tanto das universidades quanto das instituições escolares, envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo-se um verdadeiro e articulado projeto de formação de professores com o intuito de alavancar o estágio como investigação e a investigação no estágio.

Referências

ALMEIDA, Sílvia de. LOPO, Teresa Teixeira. Tendências da organização curricular da formação inicial de professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In: *Formação inicial de professores* (pp. 85-137). Lisboa/Portugal: CNE – Conselho Nacional de Educação, Universidade do Algarve, 2015.

- CACHINHO, Herculano. *Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica*. Inforgeo 15. Lisboa/Portugal: Edições Colibri, pp. 73 - 95, 2000.
- CACHINHO, Herculano. Criar asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. In: *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa* (pp. 1-18). Lisboa, 2004.
- CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores (pp. 31-45). Porto: Porto Editora, 2001.
- CARLOS, Vânia. *Tecnologias de informação geográfica e promoção do pensamento espacial crítico: estratégias transdisciplinares em educação para o desenvolvimento sustentável no 3º CEB*. 2015. 377p. Tese (Doutoramento em Multimédia em Educação) – Departamento de Educação, Departamento de Comunicação e Arte, Programa Doutoral em Multimédia em Educação da Universidade de Aveiro.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo: Papyrus Editora, 2010.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. VILLEGAS, Ana Maria. *Framing teacher preparation research : An overview of the field , Part I*. Journal of Teacher Education, 66(1), 7-20, 2015. <https://doi.org/10.1177/0022487114549072>
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 55, nº 4, September/October, 2004 295-299 DOI: 10.1177/0022487104268057
- ESTEVES, Manuela. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In: *Formação inicial de professores* (pp. 156-165). Lisboa/Portugal: CNE – Conselho Nacional de Educação, Universidade do Algarve, 2015.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa/Portugal: Texto Editora, 2005.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013.

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In: *Formação inicial de professores* (pp. 192-222). Lisboa/Portugal: CNE – Conselho Nacional de Educação, Universidade do Algarve, 2015.

GONZÁLEZ, Xosé M. Souto (1999). Los proyectos de innovación didáctica: el caso del Proyecto Gea-Clío y la didáctica de la Geografía e Historia. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, (13), 55-80. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=124368>

HORTA, Maria Helena. Que educadores desejamos? Que educadores formamos? In: *Formação inicial de professores* (pp. 272-282). Lisboa/Portugal: CNE – Conselho Nacional de Educação, Universidade do Algarve, 2015.

LIMA, Elvira Souza. *Avaliação na escola*. São Paulo: Sobradinho 107 Ltda ME, 2005.

MARTINS, Filomena Rosinda de Oliveira. *Programa da Disciplina Prática Pedagógica Supervisionada do Programa Doutoral em Educação*. Universidade de Aveiro, 2017/2018

MARTINS, Isabel Pereira. Formação inicial de professores: um debate inacabado. In: *Formação inicial de professores* (pp. 176-190). Lisboa/Portugal: CNE – Conselho Nacional de Educação, Universidade do Algarve, 2015.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette. *Didáctica da Geografia* (1st ed.). Lisboa: Asa Editores, 1999.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette. Saberes e instrumentos para ler os territórios próximos e distantes. *Inforgeo 15*. Lisboa/Portugal: Edições Colibri, pp. 45 - 56, 2000.

OLIVEIRA, Leonor Carvalho de. *Intervenção pedagógica do futuro educador/professor e avaliação interativa nas práticas de estagiários e no discurso de docentes*. Relatório

de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis* -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo da Geografia. In: TRAVERSINI, Clarice e outros. *Trajectoria e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Formar professores os desafios da profissionalidade e o currículo*. Universidade de Aveiro, CIFOP II Semana de Prática Pedagógica, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália. Um olhar/um contributo. In: *Formação inicial de professores* (pp. 140-147). Lisboa/Portugal: CNE – Conselho Nacional de Educação, Universidade do Algarve, 2015.

SCHLEICHER, Andreas. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Paris: OECD, 2012.

UGI, Union Geographical. International. *International Charter on Geographical Education*. Washington: International Geographical Union and Union Géographique International, 1992.

Oficinas de parágrafo-padrão: reflexões a partir das experiências no curso de história (UFT-Araguaína)

*Gabriel Queiroz dos Santos
Maicon Douglas da Silva
Rosária Helena Ruiz Nakashima*

Introdução

Estes escritos versam sobre algumas reflexões acerca das experiências de desenvolvimento de oficinas sobre parágrafo-padrão, realizadas no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no campus universitário localizado no município de Araguaína, no norte do Estado do Tocantins. No curso de História, a estrutura do parágrafo-padrão começou a ser utilizada pela professora Rosária Nakashima na turma 2014/2, no componente curricular Metodologia do Trabalho Científico e, ao observar a potencialidade pedagógica que essa estrutura oferecia para as práticas de leitura e de escrita, passou a adotá-la nas demais disciplinas ministradas.

As oficinas de parágrafo-padrão foram efetivadas por tutores e tutoras durante a vigência dos calendários do Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI), um programa institucional, criado em 2015, que atende os cursos de graduação da UFT, visando fomentar não só uma forma de auxiliar estudantes em condições de vulnerabilidades socioeconômicas no ensino superior, mas também propiciar o reconhecimento da importância de uma formação com maior qualidade e, nesta experiência, o aprimoramento da aprendizagem de estudantes ingressos no curso de História, profissionais que futuramente poderão atuar no ensino básico brasileiro.

O PADI foi criado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFT com o intuito de criar possibilidades e mecanismos de aprimoramento e ampliação das oportunidades de estudo de formação acadêmica, bem como minimizar os índices de desistências, reprovações e baixo desempenhos aos estudantes do curso de História, e sobretudo aos ingressantes. Estes são o principal foco do Programa, uma vez que grande parte desse público, ainda nos primórdios de sua inserção universitária, deparam-se com uma realidade considerada distinta daquela até então vivida em suas trajetórias de vidas, tanto no contexto educacional, que reflete os impasses da educação regional, como também nas questões que envolvem a sociabilidade dos sujeitos. Em outras palavras, o Programa tem por objetivo contribuir para amenizar as múltiplas dificuldades de aproximação do estudante ao convívio com demais estudantes, nos mais variados níveis de formação, e aos professores, em suas amplas formas de ensinar.

O PADI, além de contribuir para esses dinamismos da cotidianidade educacional superior mencionadas anteriormente, ainda detém o propósito fundamental de contribuir sobremaneira para a concessão de bolsas aos tutores aprovados por meio de processos seletivos internos, de cada curso. Esse retorno também permite garantir um maior engajamento na relação entre docentes-alunos-universidade, uma vez que as bolsas permitem que acadêmicos/as possam ter uma maior estabilidade financeira, visto que há algumas adversidades e empecilhos para a permanência na Universidade, muitas vezes por suas famílias residirem em outros locais. Existe, por assim dizer, uma demanda relativamente acentuada de estudantes oriundos de outras regionalidades tocantinenses, sobretudo aos residentes nos municípios limítrofes à Araguaína. Além disso, é pujante também a concentração de acadêmicos/as oriundos de outras unidades da federação, principalmente àqueles que circunscreve o Tocantins.

Diante das fragilidades socioeconômicas, encaradas por grande parte da comunidade acadêmica regional, é unânime o argumento de que as bolsas concedidas através do PADI podem ser consideradas chaves importantes, assim como os demais programas e projetos institucionais, que propiciam a permanência ao curso de História na UFT, aliada a um aprimoramento da formação docente e o vislumbamento do exercício futuro nas salas de aula. No que tange a realidade e as incumbências relativas ao enfrentamento das adversidades por muitos estudantes universitários, concordamos com a reflexão:

(...) o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem na casa do estudante universitário (quando há vaga), ou com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas (COSTA; DIAS, 2015, p. 55 *Apud* ZAGO, 2006, p. 233).

Além de contribuir ampla e diversificadamente no ensino de História, uma vez que o projeto foi realizado sobretudo nessa Licenciatura, pensamos que a realização das monitorias/tutorias em salas de aula trouxeram colaboraram para a interdisciplinaridade, com resultados positivos. As oficinas de parágrafo-padrão dialogaram com o campo disciplinar da Língua Portuguesa (leitura, interpretação e produção de textos), seja ele principado em um texto com conteúdo teórico baseado na historiografia ou não, permitiu esse afloramento do teor interdisciplinar quando foram planejadas as oficinas do parágrafo argumentativo padrão.

A imersão em estudos historiográficos, linguísticos, culturais e didático-pedagógicos foram realizadas nas aulas semanais de Metodologia

do Trabalho Científico e também de Didática, componentes curriculares do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), efetivando contribuições para a escrita e o ensino de História. Vislumbrando os objetivos do PADI e a possibilidade de estender as ações de tutoria aos acadêmicos de outros períodos, foram desenvolvidas metodologias para auxiliar no desenvolvimento do conhecimento ao longo de todo o curso e, quiçá para a vida.

Assim, este capítulo pretende, em um primeiro momento, evidenciar as potencialidades do uso do parágrafo-padrão, estratégia didática que tem se demonstrado eficaz nas práticas de redigir, interpretar, sintetizar, organizar e, sobretudo, estabelecer coesão e coerência na escrita acadêmica. Além disso, apresentaremos algumas considerações em torno das experiências das oficinas em salas de aulas no ensino superior.

Será que escrever bem é algo restrito a algumas pessoas talentosas?

As reflexões sobre o ensino de História devem ser contínuas, pois ainda nos deparamos com muitos desafios. Em nossas próprias experiências escolares anteriores e em relatos de estudantes dos ensinos fundamental e médio ouvimos que há aulas de História que são massantes e monótonas. Oliveira e Gonçalves (2013), nesse sentido, elucidam a presença de uma dicotomia existente em muitas salas de aula. As autoras pontuam que “de um lado, há queixas por parte dos professores que alegam falta de interesse e de motivação dos alunos para aprenderem os conteúdos de História. De outro lado, os alunos reclamam que história é uma matéria chata e que não querem estudar o passado e “nem quem já morreu” (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2013, p. 7). Essa relação nos faz problematizar práticas de formação de professores ainda baseadas na memorização e na acumulação de conteúdos, ou seja, é necessário fazer uma revisão curricular e de metodologias de ensino que contribuam para

a construção da base pedagógica de profissionalidade docente, com maior articulação teoria e prática. Nas palavras de Caimi (2017),

(...) é paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem (CAIMI, 2017, p. 20, 21).

Essas concepções, por diversas vezes, estão relacionadas com os princípios eminentes de um ensino mais tradicional, arcado na historiografia e nos modelos educacionais oitocentistas do século XVIII e que ainda encontramos sua presença na educação do tempo presente. São reminiscências que ocorrem mesmo diante da multiplicidade de pedagogias libertadoras, pautadas na horizontalidade do saber, nas práticas interdisciplinares, ideais educacionais que apresentam outros caminhos, pautados na cultura da aprendizagem e em pedagogias mais inclusivas e equitativas.

A educação bancária, modelo criticado pelo educador brasileiro Paulo Freire, baseia-se na perspectiva de que muitos professores carregam consigo, ainda, metodologias e didáticas verticalizadas capazes de provocar desinteresse, especialmente nas escolas públicas brasileiras (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2013). Segundo Freire (2019):

(...) Na visão bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra no outro (FREIRE, 2019, p. 81).

Em virtude disso, no tempo presente, a tese da “doação de saberes”, como explica Freire por meio do conceito educação bancária, tem sido alvo de incessantes debates e questionamentos que visam refletir basicamente na dubiedade protagonizada por estudantes e professores em sala de aula e no ensino da História, principalmente. Um dos principais elos de sustentação da afirmação de que as aulas de História são monótonas se dá também pelos relatos de que os educandos encontram muitas dificuldades de entendimento das temáticas levantadas, bem como dificuldades de expressão e comunicação oral e escrita. Pelas experiências pedagógicas realizadas no PADI, bem como nos componentes curriculares Metodologia do Trabalho Científico e Didática, no que se refere à escrita, o método de estudo baseado na elaboração de parágrafo-padrão pode se tornar um ótimo aliado no entendimento das abordagens teóricas de autores/as estudadas.

Assim, respondendo a pergunta desta seção *Será que escrever bem é algo restrito a algumas pessoas talentosas?*, acreditamos que todos/as podem escrever bem, trata-se de uma questão de leitura, interpretação de texto e prática de escrita. De acordo com Moura e Moura (2017, p. 9): “Qualquer pessoa interessada é capaz de produzir bons textos, desde que conheça princípios básicos da escrita e certos aspectos relacionados ao estilo”.

Sobre isso, a professora Rosária Nakashima costumava sugerir em suas aulas que tentássemos escrever um parágrafo-padrão ao final de cada aula na graduação, pois seria uma oportunidade de exercitar as habilidades de leitura/escrita e assimilar as teorias e os conceitos desenvolvidos nos diferentes componentes curriculares do curso.

Nesse sentido, nas atividades realizadas nas oficinas, consideramos que o parágrafo-padrão é uma unidade de composição textual, constituída

por mais de um período, que norteia a exposição, partindo necessariamente das principais ideias, por exemplo, de um/a autor/a, promovendo a assimilação mais precisa dos conteúdos, conceitos, princípios, fatos abordados em livros, artigos e demais materiais científicos trabalhados nas aulas.

Sinteticamente, o parágrafo-padrão resume-se em uma ideia núcleo, que deverá ser sustentada por argumentos e, como em qualquer texto dissertativo, fecha-se com uma conclusão. “Lembramos (...) que as palavras têm o poder de aproximar ou de afastar, incluir ou excluir. Tenha cuidado com elas” (MOURA; MOURA, 2017, p. 142).

A elaboração de um texto argumentativo e a necessidade de se discutir progressão textual faz-se presente no cotidiano do ensino formal, principalmente por serem recursos decisivos na vida acadêmica de muitos estudantes. Lima (2019), ao citar Koch e Elias (2017), afirma que “argumentar é um ato cotidiano ao ser humano e consiste em uma atividade discursiva com pretensão de influenciar o interlocutor por meio de argumentos, constituindo um ato linguístico fundamental” (p. 8). Logo, prossegue afirmando que a argumentação:

(...) é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (KOCH; ELIAS, 2017, p. 24 *Apud* LIMA, 2019, p. 8).

Desse modo, a progressão textual implica uma mobilização de elementos que constituem um texto com coesão e coerência. A argumentação exige conhecimento prévio sobre o assunto que se deseja dissertar, ou seja, a leitura e revisão textual é a base fundamental para a elaboração de um bom texto, para que uma ideia não seja exaustivamente

repetida, podendo dificultar a harmonia textual. Sobre o processo de revisão textual, de acordo com Zinsser (s/d. *Apud* Moura e Moura, 2017, p. 140), “a reescrita é a essência do escrever bem”. Portanto,

Terminada a primeira versão do texto, use a leitura para avaliar:

- se todas as informações são relevantes;
- se há material em excesso;
- se estão faltando dados importante;
- se as afirmações estão corretas;
- se as definições estão completas.

Pense sempre no leitor, pois é para ele que você está escrevendo (...) (MOURA; MOURA, 2017, p. 142).

Sob este prisma, segundo Gedrat *et al* (2016, p. 8), um dos pontos importantes para a construção de um texto, bem como interferir na compreensão textual é “o conhecimento prévio do leitor, seu conhecimento sobre o mundo, que irá determinar o grau de compreensão que terá sobre o conteúdo do texto lido, uma vez que a nova informação é entendida nos termos da antiga”. Com base em uma pedagogia progressista libertadora, é necessário construir um diálogo que busque investigar os conhecimentos prévios dos estudantes, para que, ao ter acesso a leitura predisposta, para a elaboração do parágrafo, não haja dificuldade de se fazer a interpretação e a síntese das ideias.

Gedrat (2016, p.5) relata ainda que, “se há coerência entre o lido e as hipóteses formuladas, ocorre a integração da informação, e o leitor continuará utilizando estratégias para a construção do significado global do texto”. Por isso, evitar a redundância textual é imprescindível para a compreensão geral do que se propõe o texto. Para Moura e Moura (2017, p. 39), “parcimônia e senso de organização devem ser os critérios mais importantes da paragrafação”, além disso:

(...) um bom parágrafo tem três atributos: unidade, coerência e consistência. A *unidade* supõe a conexão de ideias subordinadas à ideia principal, de forma que o parágrafo tenha um único propósito; a *coerência* resulta da ligação lógica entre as frases; a *consistência* tem a ver com o suporte dado à ideia principal, que se obtém a partir de exemplos suficientes e detalhamento adequado (MOURA; MOURA, 2017, p. 42).

Lima (2019) destaca que para a realização de uma progressão textual há três estratégias: a progressão tópica, a progressão temática e a progressão referencial. Para a autora as duas primeiras estratégias são consideradas mais importantes para o progredir de um texto argumentativo. A progressão tópica, segundo a autora:

(...) é uma condição essencial para a coerência textual, uma vez que o texto é composto de segmentos tópicos associados, de forma direta ou indireta, com o tema geral e essa continuidade se executa pelo encadeamento desses tópicos nos diversos níveis textuais (LIMA, 2019, p. 9).

Já a progressão temática:

(...) constitui-se de uma continuidade focalizada em relações no interior dos enunciados através da articulação entre dois blocos comunicativos, o tema, bloco comunicativo principal, e o rema, informação nova a respeito do tema, que podem, dependendo do tipo textual e intenção comunicativa, se organizar de diferentes formas e resultar em diversas estratégias, tais como a progressão com tema constante, a progressão com subdivisão do tema, a progressão com subdivisão do rema, a progressão com salto temático e a progressão linear (LIMA, 2019, p. 9).

Ambas as estratégias defendidas por Lima (2019, p. 9) encontram-se como articuladores e facilitadores que auxiliam na constituição de um texto argumentativo padrão que contemple coesão, coerência e uma continuidade argumentativa. Assim, “a falta de concisão pode tornar um

texto confuso” (MOURA; MOURA, 2017, p. 52), por isso, é necessária a releitura do paragrafo para eliminar expressões repetitivas, confusas ou ambíguas, tornado o texto mais enxuto e elegante. Vejamos um exemplo:

As histórias fantásticas de *As mil e uma noites* propiciam uma visão geral dos costumes, da religião e do próprio espírito dos povos do Oriente. Em suas páginas desfilam, com ligeiras variações de tema e linguagem, ricos sultões e vizires em seus suntuosos palácios; as cidades milenares – como Cairo, Bagdá e Damasco –, com suas ruas estreitas, onde vivem incontáveis mercadores de tecidos e tapetes; os costumes sociais e religiosos, as cerimônias de casamento, o ritual das orações diárias, o cotidiano das mulheres sempre protegidas por eunucos. E, por trás de tudo isso, a presença constante do espírito árabe: o gosto pela aventura, o humor simples e ingênuo, o senso de justiça, a certeza de que o bem vence o mal e, principalmente, a fantasia que enfeita e facilita a realização de muitos dos seus sonhos [Julietta de Godoy Ladeira, *As mil e uma noites*, p. 3] (MOURA; MOURA, 2017, p. 133-134).

Somando-se as ideias acima, que permitem a construção de um texto que seja envolvente, o parágrafo-padrão segue a lógica de um texto argumentativo, porém este deve ser mais sucinto; para isso, precisa contemplar ideias em torno de frases importantes de um texto, conforme detalharemos na próxima seção.

Parágrafo-padrão: orientações para planejamento textual

O parágrafo-padrão é composto por três partes principais, estabelecidas por meio de uma lógica textual: o *tópico frasal*¹ é o pontapé inicial para a elaboração de um bom texto, pois é nessa parte que o estudante deve ser guiado para a efetivação das demais ideias que se pretende defender. Há vários tipos de construção de tópicos frasais (GUEDELHA, 2012), por exemplo:

¹ Terminologia do filólogo Othon Garcia.

DECLARAÇÃO INICIAL - Faz-se uma declaração inicial, que será comentada em seguida.

Ex: **“O conhecimento nasceu como uma extensão do corpo, para ajudá-lo a viver.** O corpo sentiu dor, e a dor fê-lo usar a inteligência a fim de encontrar uma receita para por fim à dor. O corpo sentiu prazer, e o prazer fê-lo usar a inteligência a fim de encontrar uma receita para repetir a experiência de prazer. Esse é o início do conhecimento. Foi assim que nasceu a ciência.”(RUBEM ALVES. Folha de S. Paulo, 12.09.99).

DEFINIÇÃO - É uma forma de iniciar parágrafos sobre termos que pedem uma ligeira conceituação.

Ex: **“O mito, entre os povos primitivos, é uma forma de se situar no mundo, isto é, de encontrar o seu lugar entre os demais seres da natureza.** É um modo ingênuo, fantasioso, anterior a toda reflexão e não-crítico de estabelecer algumas verdades que não só explicam parte dos fenômenos naturais ou mesmo a construção cultural, mas que dão, também, as formas da ação humana.” (Maria Lucia Aranha, Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1992, p. 62).

INTERROGAÇÃO - Inicia-se o parágrafo com uma pergunta que desperta a reflexão do leitor. A pergunta não é respondida de imediato, mas ao longo da argumentação.

Ex: “Será que é com novos impostos que a saúde melhorará no Brasil? Os contribuintes já estão cansados de tirar dinheiro do bolso para tapar um buraco que parece não ter fim. A cada ano, o cidadão é lesado por novos impostos para alimentar um sistema que só parece piorar” (Antonio Carlos Viana).

Após o *tópico frasal* temos o corpo textual conhecido como *desenvolvimento*, em que o estudante deve apresentar, em curtas frases, as ponderações mais pertinentes em torno de um texto, baseado, naquilo que foi explicitado no tópico inicial/frasal. Para finalizar o parágrafo-padrão, a *conclusão* consiste na representação das considerações finais das

ideias levantadas anteriormente, ou as conclusões que auxiliam o leitor em relação ao que o autor do parágrafo compreendeu sobre a temática em questão.

Abreu (2015) pontuam a importância do estabelecimento de uma lógica quando tratamos da elaboração de um parágrafo argumentativo padrão. Segundo o autores,

(...) é importante ressaltar que os parágrafos do desenvolvimento terão como tópico frasal o argumento propriamente dito e o parágrafo final retomará, de forma sintética, todas as ideias tratadas no texto – tese e argumentação – e apresentará uma conclusão, para a qual a argumentação encaminha, podendo ser uma sugestão de solução para a questão exposta ou mesmo uma análise lógica da situação (...). (ABREU, 2015, p. 144).

Os autores Moura e Moura (2017, p. 112) também teceram considerações alinhadas com Abreu (2015), a saber:

A coerência exige lógica. Muitas vezes, a ordem das palavras na frase, períodos muito longos com digressões desnecessárias, excesso de períodos fragmentados, uso inadequado de conectivos prejudicam a coerência. O texto precisa estar construído de forma que o leitor não fique se perguntando por que algo foi dito, pois o todo é o resultado da conexão entre as partes que o compõem.

De forma complementar, os autores apresentam uma “equação” para auxiliar na redação de uma sequência de parágrafos para a elaboração de gêneros textuais mais longos:

Primeiro Parágrafo = Introdução = Tópico Frasal (Tese) + Desenvolvimento (argumento 1 e argumento 2) + Conclusão;

Segundo Parágrafo = Tópico frasal (argumento 1) + Desenvolvimento (embasamento do argumento 1) + Conclusão;

Terceiro Parágrafo = Tópico frasal (argumento 2) + Desenvolvimento (embasamento do argumento 2) + Conclusão; Quarto Parágrafo = Conclusão = Síntese das ideias do texto + Conclusão Geral. (ABREU *et al*, 2015, p. 144).

Ademais, com base nas experiências das oficinas sobre parágrafo-padrão, circunscritas nas aulas de cunho pedagógico, foi perceptível que as práticas propiciaram maior autonomia ao método de estudo, bem como a compreensão das ideias defendidas por autores comumente debatidos nas aulas de História. Observamos que o uso do parágrafo-padrão foi capaz de despertar um maior interesse aos professores em formação, nos mais diversos estágios. A adoção da metodologia pelos demais docentes do curso também foi importante para a sua efetivação como estratégia de estudos, que se popularizou no decorrer da realização das oficinas.

Nas orientações ofertadas pela professora Rosária Nakashima, em suas aulas, e pelos tutores do PADI, durante as oficinas e atendimentos individuais dos estudantes, eram destacadas a importância do planejamento do texto. Em outras palavras, a necessidade de colocar, por exemplo, em tópicos, no papel, o que se almejava escrever. Moura e Moura (2017) apresentam alguns questionamentos que podem auxiliar nesse processo de planejamento da escrita do parágrafo-padrão e de textos dissertativos mais longos:

- O que quero dizer sobre o tema?
- Quais são as ideias e argumentos que sustentarão meu ponto de vista?
- Será necessário consultar outras fontes?
- Como farei a conclusão?
- Por que estou escrevendo?
- Quais informações quero relatar ao leitor? Por quê?
- Qual a melhor forma de organizar meu texto?
- Como fundamentar meus argumentos, de forma fluida?

- Ao reler o texto, consigo observar a clareza, simplicidade, concisão, precisão, coerência, coesão e ritmo?

Os autores lembram que “se a redação não estiver boa, então pode esquecer: ele será abandonado rapidamente pelo leitor” (MOURA; MOURA, 2017, p. 12). Assim, a título de exemplo, decidimos sistematizar um parágrafo-padrão desenvolvido logo após a exposição de uma oficina. O parágrafo argumentativo padrão foi produzido, coletivamente, por estudantes do segundo período do curso de História da UFT de Araguaína, com a mediação da professora da disciplina e seus tutores do PADI.

A proposta foi elaborar uma síntese da leitura do texto *A construção escolar das diferenças*, da autora Guacira Lopes Louro. Neste, a autora defende o argumento de que a escola, para além de reproduzir as desigualdades de gênero, ela também é produtora desses estigmas. Após a conclusão do parágrafo-padrão, permaneceram as seguintes considerações:

A escola produz distinções que segregam estudantes, hierarquizam sujeitos e constroem desigualdades de gênero e orientações sexuais. O processo de ensino e de aprendizagem institui os binarismos sociais por meio de conceitos dogmatizados, transmitidos pela linguagem em discursos que podem ser sexistas, homofóbicos e/ou racistas. Somado a isso, a partir do currículo escolar, normas padronizam indivíduos, estigmatizando-os, ou seja, construindo, ocultando e negando as diferenças. Portanto, o desafio está posto: o ensino de História tem a possibilidade de criar os mecanismos para a problematização da conformidade do “natural”.²

No texto acima é possível visualizar toda a estrutura de um parágrafo-padrão. Há a apresentação da ideia central: “*A escola produz*

² Parágrafo-padrão coletivo elaborado na disciplina *Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino de História*, ministrada pela Profa. Rosária Helena Ruiz Nakashima, no semestre 2018.1.

distinções que segregam estudantes, hierarquizam sujeitos e constroem desigualdades de gênero e orientações sexuais". Aqui os autores deixam claro que a ideia núcleo é que a escola segrega os estudantes. Para defender esse ponto de vista, os subsequentes pontos são chamados de primeiro e segundo argumento. No 1º: *"O processo de ensino e de aprendizagem institui os binarismos sociais por meio de conceitos dogmatizados, transmitidos pela linguagem em discursos que podem ser sexistas, homofóbicos e/ou racistas"*. O 2º argumento: *"Somado a isso, a partir do currículo escolar, normas padronizam indivíduos, estigmatizando-os, ou seja, construindo, ocultando e negando as diferenças"*. E, seguindo a estrutura, termina com a conclusão das ideias: *"Portanto, o desafio está posto: o ensino de História tem a possibilidade de criar os mecanismos para a problematização da conformidade do 'natural'"*.

Um outro parágrafo-padrão, a título de exemplo, para compreensão de sua estruturação, foi citado por Moura e Moura (2017, p. 35):

O que significou a democracia até a TV não é mais a democracia da internet. A grande Conquista do Ocidente foi a democracia com eleição de representantes e de projetos políticos para a gestão pública. Hoje, isso não basta mais, pois temos dispositivos que nos permitem ver em tempo real e opinar sobre qualquer assunto. O político hoje é muito mais o que ele deveria ser, que é um funcionário pago pela sociedade para administrar o bem-estar da sociedade. Antes, o cidadão participava a quatro anos, e hoje é possível acompanhar o que acontece diariamente, em tempo real. (Massimo Di Felice, revista e.)

A estrutura acima pode ser considerada um parágrafo-padrão exitoso. Entretanto, é possível encontrar vários exemplos de parágrafos-padrão, especialmente, em *sites* que se dedicam a oferta de sugestões de métodos de estudos e dicas de redação.

Entre práticas e experiências na sala de aula: contribuições do parágrafo-padrão

A realização de oficinas, entre 2018 e 2019, nos ajudou a ressignificar o sentimento de crescimento pessoal e profissional dos tutores que participaram dessas experiências. Essas práticas também valorizaram nossos esforços construídos ao longo de vários períodos à frente, que puderam ser socializadas durante as oficinas do parágrafo-padrão do PADI. Esses encontros deram destaque e fomentaram a discussão sobre a importância e concretude da comunicação e da oralidade para o ambiente acadêmico.

Ler; escrever; interpretar; relacionar os conceitos no tempo e no espaço; aprimorar a escrita e a exposição coerente de argumentos foram alguns dos aprendizados que nós construímos nesses momentos de interação com acadêmicos/as durante as oficinas do parágrafo-padrão. Para que pudéssemos melhor evidenciar a importância dessas questões, decidimos coletar algumas narrativas de estudantes que vivenciaram, em dadas temporalidades e contextos de disciplinas e de oficinas do parágrafo-padrão.

O primeiro relato evidencia a importância e os benefícios da aprendizagem proporcionado pelo método de estudo, baseado no discurso das trajetórias de dificuldades inerentes à desde os processos que antecedem a entrada na universidade, até primeiros momentos no ambiente acadêmico.

Durante todo o processo de ensino-aprendizagem nos é cobrado o aprimoramento da escrita e mais que isso conseguirmos ter um bom poder de síntese e manter ao longo do texto coerência e coesão. Somos “treinados” para isso, passar no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) com a temível redação e até ao chegarmos na faculdade ainda ficamos inseguros no processo de escrita. Nesse sentido, quando conheci o parágrafo-padrão em oficinas

ministradas por acadêmicos bolsistas do PADI (Programa de Apoio ao Discente Ingressante) e também por mim, quando fui tutora do Padi em 2018, pude reanalisar e aprimorar minha escrita, pois expor argumentos, defendê-los e dar coerência e coesão tudo em um parágrafo é extremamente desafiador. Por isso, aprender o parágrafo-padrão foi de suma importância ao longo da graduação e não tenho dúvidas que o será durante a vida (FERREIRA, 2020).³

Destacamos que a coerência textual envolve relações de sentido e de organização da redação do parágrafo, com destaque para a conectividade e consistência das ideias, bem como a continuidade, dando fluidez ao texto, pois:

(...) como bem afirma a linguista Lucília Garcez, “Um texto não é uma simples justaposição de frases corretas, uma após a outra. Exige um entrelaçamento rigoroso das idéias que estão sendo expostas para que o leitor não se perca e consiga interpretá-lo corretamente” (...). A coerência se dá a partir de uma relação lógica entre as ideias, em um pensamento progressivamente construído (MOURA; MOURA, 2017, p. 96).

Dessa forma, o segundo relato versa sobre as peculiaridades da estrutura do parágrafo-padrão, tida como um alicerce primordial para a condução de uma boa lógica argumentativa e exercício do uso da norma padrão da Língua Portuguesa, ora para sujeitos que vão elaborar, ora para os que vão ler ou avaliar um texto:

[O parágrafo-padrão] Quando nos apresentado durante a graduação em Licenciatura Plena em História, nunca imaginei que seria o método fundamental para o meu ingresso no mestrado. Estrutura essa a qual iniciei a redação dissertativa, o que foi primordial para o amplo entendimento para quem leu e a corrigiu. Assim, com tópico frasal ou frase-núcleo, contendo a síntese da ideia central. Um desenvolvimento comentado, exemplificado e

³ Adeline de Nazaré Martins da Silva Ferreira (Acadêmica do Curso de História, ingressante no semestre 2016.2).

ampliado com o tópico frasal. A conclusão fechando e arrematando a ideia. Foi de suma importância para o norteamento da escrita. Portanto, o desempenho da escrita não se resume só em boas leituras, mas também na estrutura com o qual inicia, desenvolve e conclui um bom texto (ARAÚJO, 2020).⁴

Outrossim, cabe salientar que as oficinas realizadas não apenas foram direcionadas ao ensino de História da UFT, mas o método de escrita também repercutiu para outros cursos de licenciatura. Foi o caso do curso de Biologia, na qual uma docente, ao se interessar pelas aplicabilidades do parágrafo-padrão, propôs a realização da oficina aos tutores do PADI do referido curso, para que os mesmos pudessem apresentá-lo aos estudantes ingressos do primeiro e segundo período. Essa experiência demonstrou o quão proveitoso e emancipador é a utilização dessas metodologias de escrita e melhoramento das ideias na educação em seu sentido mais geral, não se limitando somente a uma área de conhecimento.

Considerando isso, seria pertinente dizermos que a organização, o desenvolvimento da síntese textual são também habilidades possíveis de se aprenderem com a imersão no “mundo” do parágrafo-padrão, sempre levando em conta todas as especificidades e contexto educacional determinados públicos estão inseridos. São essas e demais questões que são apontadas na terceira narrativa de um discente que também experienciou a imersão ao método de estudo para aprofundamento não só da consciência histórica, mas também das demais ciências.

A produção de textos é um processo que requer leitura, organização, tempo e também técnicas que possibilitem uma escrita eficiente. O estudo, a aprendizagem e a prática do parágrafo-padrão permite que aquele/a que escreve consiga organizar, em um parágrafo, suas ideias de maneira clara, interligadas e objetivas. Ademais, é um exercício de desenvolvimento da

⁴ Alberto Gomes de Araújo (Egresso do Curso de História, diplomado em 2018. Atualmente é acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território - PPGCULT/UFT Araguaína).

habilidade de síntese textual de forma compreensível. Portanto, observa-se que, por meio do parágrafo-padrão, ao qual, inclusive, encaixa-se o parágrafo aqui em questão, a produção textual, que é um processo temido por muitos/as, pode ser mais fácil, enriquecedor e prazeroso (LIMA, 2020).⁵

Acreditamos na busca incessante de técnicas e de métodos de ensino que permitam o aprimoramento da aprendizagem durante os anos vindouros de estudos que já passamos e que ainda iremos passar. O parágrafo-padrão é mais um método que vem nos auxiliando na escrita, na organização das ideias e, sobretudo, no desenvolvimento prático de habilidades de fazer sínteses coesas e coerentes.

A estrutura do parágrafo-padrão permite, ainda que de forma sintética, saber estruturar bem nossos argumentos, nossas ideias, aquilo que pretendemos defender. Portanto, quem consegue escrever um bom parágrafo, já conseguiu dar passos importantes, rumo à produção de um texto dissertativo qualitativo, exercitando as habilidades de ordem superior, por exemplo, análise, comparação, síntese e argumentação.

Considerações finais

A proposta deste capítulo foi tecer algumas reflexões sobre as experiências com as oficinas de parágrafo-padrão, desenvolvidas por tutores integrantes do Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI). As oficinas foram realizadas, sobretudo, em turmas de acadêmicos/as ingressantes do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

O parágrafo-padrão, no decorrer do tempo, tornou-se um método de estudo adotado e que obteve reconhecimento por parte da comunidade acadêmica e do professorado. Logo, a prática das oficinas se repercutiram

⁵ Fernando Sousa Lima (Acadêmico do Curso de História, ingressante no semestre 2017/2).

positivamente, estendendo-se para os demais estágios de formação no ensino superior, colaborando para aprimorar as práticas de organização textual; de fluidez na sequência factual e/ou temática; e de técnicas argumentativas, pautadas na precisão, concisão, coerência e coesão.

Nos parágrafos destinados às considerações finais, salientamos a importância e a pertinência das contribuições das oficinas do parágrafo-padrão que, utilizadas de maneira consistente, como um dos possíveis métodos de estudos, torna-se uma estratégia enriquecedora, capaz de fomentar as habilidades argumentativas dos ingressantes, explorando com maior precisão as ideias abordadas em um determinado conteúdo, por determinado conjunto de autores/as.

Salientamos, que não há um modelo único de parágrafo-padrão, nem uma extensão predefinida a ser seguida. Entretanto, destacamos que parágrafos muito longos podem comprometer a leitura, assustando alguns leitores. Ratificamos que a escrita do parágrafo-padrão se consolida com uma frase de introdução (tópico frasal); normalmente duas ou três frases de desenvolvimento e uma de conclusão, visando a consistência e a síntese de ideias defendidas por quem escreve. Pelas experiências vivências nos componentes curriculares supracitados e no PADI, consideramos que se trata de um recurso que contribui para exercitar importantes habilidades de leitura, interpretação, escrita e reescrita de textos acadêmicos.

No que se refere aos benefícios para ostutores/as doPADI que visa se tornar uma das medidas de permanência e embate as desigualdades socioespaciais e socioeconômicas, percebemos que o Programa , em consonância à realização de oficinas do parágrafo-padrão aos acadêmicos ingressantes, facilitaram sobremaneira na lida e na configurações do cotidiano das aulas de História, pois os participantes do PADI auxiliaram na didática e planejamento dos conteúdos edurante as tutorias nas aulas, sobretudo as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e Didática,

caracterizadas pela importância dos saberes pedagógicos para a formação de futuros profissionais da educação.

É observável, nas narrativas que obtivemos de três estudantes que conheceram e se beneficiaram da estratégia do parágrafo-padrão, e também por demais graduandos do curso de licenciatura, que as oficinas foram assimiladas e tornaram-se importantes para a consolidação de um método de estudo, capaz de auxiliar na compreensão dos argumentos dos autores nos textos propostos, bem como sistematizar essas ideias e expressões em uma produção textual.

Referências

- ABREU, Cybelle Borges de *et al.* O estudo do parágrafo-padrão para a construção do texto argumentativo. *Revista Línguas & Ensino*. Faculdade de Letras: UFRJ, 2015, p. 140-152.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. v. 11, n. 21, 2017, p. 17-32.
- COSTA, Silvio Luis da; DIAS, Sonia Maria Barbosa. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 9, n. 17-18, jan/jun - ago/dez. 2015, p. 51-60.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 71ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GUEDELHA; Carlos. *O parágrafo-padrão*. 2012. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/redacoes/3868044>>. Acesso em 23 jun. 2020.
- GEDRAT, Dóris Cristina *et al.* *Comunicação e expressão*: Canoas: ULBRA, 2016.
- LIMA, Marcela Giroto de. Progressão textual e escrita argumentativa: práticas de ensino e aprendizagem. *Revista Iniciação & Formação Docente*. v. 6, n. 1, 2019, p. 259-284.

MOURA, Chico; MOURA, Wilma. *Tirando de letra: orientações simples e práticas para escrever bem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

OLIVEIRA, Andréa Ribeiro de; GONÇALVES, Taíse Batista. O desafio em ensinar e aprender História: dificuldade dos alunos na leitura e na escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental II. *XXVII Simpósio Nacional de História: ANPUH*. Natal, 2013.

O uso dos mapas conceituais no ensino de história: alguns apontamentos ¹

*Gabriel Queiroz dos Santos
Rosária Helena Ruiz Nakashima*

Introdução

O ensino de História se constitui como uma peça fundamental para que alunos e alunas compreendam o valor, o sentido e os porquês de sua própria história, ao propiciar a avaliação e a compreensão dos diferentes “olhares” sobre a sua própria identidade, enquanto sujeitos sócio-históricos. Esse movimento faz com que se permitam, a partir de uma diversidade de perspectivas sociais, encontrarem-se consigo, com sua história de vida e sua cultura, constituindo-se como um agente da História.

Por isso, compreender, interpretar, analisar, comparar, representar, sintetizar, argumentar são algumas habilidades de ordem superior que devem ser aprendidas e desenvolvidas, ao longo da escolarização dos indivíduos, e no componente curricular de História, encontram terreno fértil para sua mobilização efetiva.

Ao refletir sobre o processo educacional, a negação dos conhecimentos prévios e de suas experiências vividas, que, sumariamente, é marca do sujeito em sua construção, são alguns dos obstáculos que ocasionam o distanciamento do/a estudante dessas habilidades, bem como da assimilação dos conteúdos e das possibilidades de realização da aprendizagem significativa. Segundo David Ausubel:

¹ Este capítulo faz parte dos estudos empreendidos durante a pesquisa de Iniciação Científica, em desenvolvimento, intitulada “O uso de mapas conceituais: em busca da práxis na Didática”.

(...) o conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2002 *Apud* ALEGRO, 2008, p. 23).

Logo, no componente curricular de História, aprender significativamente corresponde à ação de suprimir a memorização, a fim de privilegiar a percepção e a interpretação da realidade que os rodeiam. Ao elaborar esses elementos, em conjunto com os alunos, os professores podem estabelecer “pontes” na relação ensino-aprendizagem, pois compreendem que a História está sempre em processo de construção e que há uma participação direta ou indiretamente em sua constituição.

Para fundamentar essa discussão, Alegro (2008) constata que a valorização do conhecimento, construído social e culturalmente, é percebida como passo fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, em especial, quando é relacionada aos conceitos históricos, uma vez que servirá como referencial para que o/a estudante desenvolvam sua consciência, enquanto sujeito histórico; um protagonista pertencente à sociedade.

Para isso, o conhecimento prévio foi caracterizado como ideias, proposições, princípios e fatos (ALEGRO, 2008), importantes elementos para que se desenvolvam uma aprendizagem significativa. Nesse processo não se descartam os saberes “trazidos” de seu convívio social, pois são essenciais para que ocorra a “reinterpretação” de conceitos e, conseqüentemente, a modificação da estrutura cognitiva do sujeito.

Sob este prisma, Godoy (2017) defende que o ensino e a aprendizagem pressupõem a observação, o estudo e a reflexão sobre os conteúdos discutidos durante a aula. Em outras palavras, é na interação dos saberes, já previamente construídos, e na relação com os novos que são assimilados, será possível desenvolver uma aprendizagem significativa. Para isso, destaca-se a resignificação dos saberes, a partir dos conhecimentos prévios, podendo (re)construir novos conhecimentos.

Sob o mesmo ponto de vista, concebendo a História como um campo que se propõe investigar, questionar e dar possíveis explicações as demandas sociais, Santos (2018) diz que, em muitos casos, os estudantes lidam na escola com conhecimentos descontextualizados, o que dificulta a aplicação em situações reais, uma vez que não conseguem relacionar os conhecimentos com o seu cotidiano. Ela afirma que os estudantes precisam:

(...) compreender que os conceitos históricos possuem vários significados e que podem ser analisados de acordo com o ponto de vista de cada investigador e podem ser utilizados de várias maneiras para estudo de acordo com os interesses demandados por diferentes grupos sociais (SANTOS, 2018, p.7).

A partir dessas considerações, o Mapa Conceitual pode ser um recurso didático-pedagógico que auxilia no desenvolvimento do conhecimento histórico. Assim, este capítulo propõe fazer uma breve revisão de estudos sobre o tema, buscando identificar quais suas potencialidades para/no o ensino de História. Por isso, para esta revisão, utilizamos, como filtro, publicações dos últimos cinco anos e as palavras-chave “mapas conceituais” e “ensino de História” no *Google Acadêmico* e na Biblioteca de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e localizamos três artigos, uma monografia, uma dissertação e uma tese que subsidiaram esta discussão.

Mapa Conceitual: algumas características

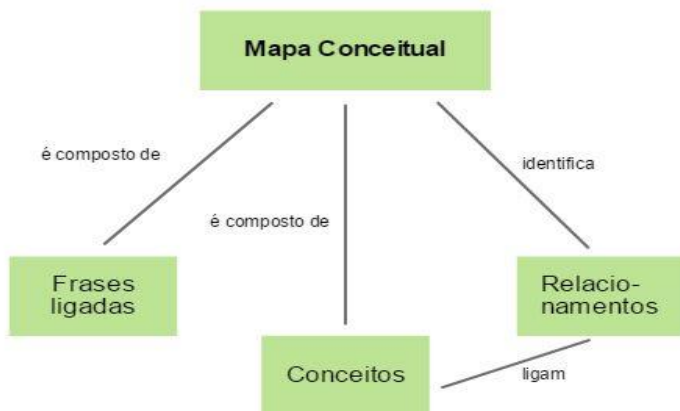
A ideia de Mapa Conceitual foi desenvolvida por Joseph Novak² em 1970, com o objetivo de tentar explicar e, conseqüentemente, construir novas formas de promover a construção do conhecimento. Tem como ponto de partida, a valorização do conhecimento prévio, como articulador fundamental para a modificação da estrutura cognitiva do sujeito, quando este se defronta com um novo conhecimento. Além disso, Novak (2010) compreende que o conhecimento é desenvolvido a partir de uma hierarquia de conceitos/ideias.

Para Novak e Cañas (2010, p.10), os “mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam” (Figura 1).

Ainda segundo os autores, a elaboração dos mapas pode ser por meio de *Post-its* fixados no caderno, quadro branco ou produzido à mão. Contudo, de forma mais prática e por meio tecnológico, é possível utilizar o *Cmaptools*, que é um *software* desenvolvido pela Universidade de West Florida, sob orientação de Alberto J. Cañas.

² Joseph Donald Novak (nascido em 1932) é professor emérito na Cornell *University* e Pesquisador Sênior no *Institut for Human & Machine Cognition (IHMC)*. É conhecido mundialmente pelo desenvolvimento da teoria do mapa conceitual na década de 1970.

Figura 1: Exemplo da estrutura de um mapa conceitual. (Fonte: Significados.com.br)



O *softwareCmapTools* é dedicado à elaboração dos mapas conceituais, possuindo diversos recursos em sua composição, tais como: a escolha das cores, espaços para elaborar os conceitos e fazer as ligações necessárias para a compreensão do mapa, além de propiciar um espaço colaborativo para que compartilhem o conhecimento elaborado em grupos, ou que:

(...) permite que indivíduos em uma mesma sala ou em qualquer parte do mundo trabalhem juntos em um mapa, sendo que os ele pode ser elaborado de forma sincrônica ou assíncrona, de acordo com a disponibilidade de quem o esteja fazendo (NOVAK; CAÑAS, 2010, p. 16).

O *Cmaptools*, portanto, contribui para a organização das ideias, de forma simétrica ou assimétrica, tendo uma única finalidade, ajudar na construção do conhecimento por meio dos mapas conceituais.

A partir dessa conceituação, é importante compreender algumas características do mapa conceitual, cunhadas por Novak e Canãs. A primeira se desenvolve a partir do momento de elaborá-lo, pois auxilia na sistematização de novas ideias, sempre recorrendo ao processo de

hierarquização dos conceitos. A segunda característica se dá aos conceitos que são ligados por uma linha (Figura 1), que tem por objetivo estabelecer sentido às ideias formadas, chamadas de unidades semânticas ou unidades de sentido.

Posteriormente, as ligações cruzadas são possibilidades de estabelecer sentidos ao que se está compreendendo e interpretando. Isto é, as linhas contribuem para unir os significados de um conceito a outro, com a premissa de elaborar um novo sentido. Por fim, uma das possibilidades inclui a noção de que o mapa conceitual pode ser desenvolvido a partir de uma hierarquia de ideias, “com os conceitos mais inclusivos e gerais no topo e os mais específicos e menos gerais dispostos hierarquicamente abaixo” (NOVAK; CAÑAS, 2010, p. 10).

Para exemplificar com mais precisão, Lima (2001) elabora uma síntese dos elementos fundamentais do mapa conceitual:

(...) o conceito, a proposição e o conectivo. Suas características próprias são: a) seleção: eles são síntese que contém o mais significativo de uma mensagem, tema ou texto; b) impacto visual: um bom mapa conceitual é conciso e mostra as relações entre ideias principais de um modo simples e vistoso (LIMA, 2001, p. 173).

Teoricamente, para Novak e Canãs (2010), três aspectos são importantes para compreender a fundamentação do Mapa Conceitual: (1) o conteúdo que deverá ser apreendido, tem que apresentar uma linguagem clara, com exemplos relacionáveis e, estar conectado com os conhecimentos anteriores. (2) os/as estudantes precisam ter um conhecimento anterior relevante, cabendo ao professor/orientador ter os devidos cuidados com o desenvolvimento dos quadros conceituais. (3) A motivação de aprender significativamente deve vir primeiramente dos

estudantes. Aprender e não memorizar, apenas, depende de como o conhecimento passa a ser priorizado.

O Mapa Conceitual no ensino de história

Segundo Circe Bittercourt (2018), o ensino de História passa por uma sucessão de transformações em que, por muito tempo, se caracterizou como um ensino embasado na supervalorização dos ideários cristãos e da origem europeia, não tendo espaço para evidenciar, por exemplo, a diversidade cultural do Brasil. Entretanto, ocasionado por demandas sociais que questionaram a ausência de outras vozes que também colaboraram para a formação do país, há um rompimento com esse antigo paradigma e nasce uma “nova” disciplina de História.

Na esteira dessas transformações, o processo de ensino-aprendizagem se apresenta como um desafio enfrentado todos os dias, fazendo com que professores e professoras busquem se reinventar, em busca de articulações com o campo da Didática. A busca por métodos e técnicas de estudos nos fazem enveredar pelas múltiplas funcionalidades do Mapa Conceitual, que tem a potencialidade de instigar os/as estudantes em sua autonomia para construir o conhecimento, bem como aprender a selecionar os conceitos/ideias de acordo com os seus sentidos.

Segundo Alegro (2008), o mapa conceitual apresenta condições favoráveis que possibilitam a externalização do conhecimento prévio e afirma:

A elaboração de um mapa conceitual requer orientação e acompanhamento dos alunos, visto tratar-se de procedimento complexo, cujo conteúdo é expresso por conceitos, conectivos, proposições e exemplos, e pelo próprio desenho que resulta da sua organização (ALEGRO, 2008, p.78).

Ainda na visão de Alegro (2008), ao citar Novak e Canãs, relata a existência de três ideias relacionadas a construção dos mapas conceituais:

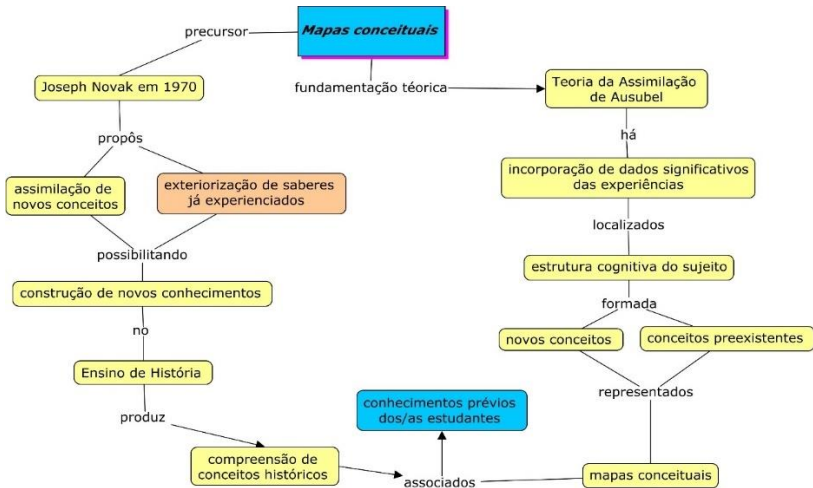
Em primeiro lugar, Ausubel concebe o desenvolvimento de novas aprendizagens como construções a partir de conceitos relevantes e proposições já presentes numa estrutura de conhecimentos do sujeito. Em segundo, vê a estrutura cognitiva como organização hierárquica, com os conceitos mais gerais, mais inclusivos, ocupando os níveis mais elevados na hierarquia, e os conceitos mais específicos, mais ou menos inclusivos, incorporados pelos conceitos mais gerais. Em terceiro lugar, quando a aprendizagem significativa ocorre, os relacionamentos entre conceitos tornam-se mais explícitos, mais precisos e melhor integrados com outros conceitos e proposições (NOVAK; CAÑAS, 2006 *Apud* ALEGRO, 2008, p.49).

Por isso, o mapa conceitual apresenta a função de representar o entendimento dos estudantes sobre um tema/conteúdo, ao passo que pode facilitar a construção do conhecimento. Outro fator importante, é que Novak ao formular o Mapa Conceitual, desenvolve os diagramas, parte essencial na hora de hierarquizar³ as ideias, os conceitos. Isto é, “a estrutura hierárquica de uma área específica de conhecimento também depende do contexto no qual o conhecimento está sendo aplicado” (NOVAK; CAÑAS, 2010, p.10).

O mapa abaixo (Figura 2) apresenta um resumo, no formato de Mapa Conceitual, elaborado a luz das definições de Novak e Canãs, encontradas no artigo “A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los”.

³ Ao dizer hierarquizar as ideias, compreendemos que não deve ser vista como uma hierarquização de saberes, pelo contrário, esse processo valida todos os conhecimentos, sendo eles importantes para se desenvolver um novo conhecimento (NOVAK; CAÑAS, 2010).

Figura 2: Síntese sobre o conceito de mapa conceitual (Dados da pesquisa, 2019).



Compreendem-se as dificuldades dos/as estudantes em assimilar a importância dos conceitos históricos para entender o cenário social vivido no presente. Santos (2018) apresenta que na disciplina de História, os professores sentem dificuldade em fazer com que os estudantes consigam estabelecer relações de sua realidade com os conteúdos históricos. Dessa forma, para que se supere esse problema, propõe que os professores assumam uma metodologia investigativa, cujo objetivo é fazer com que os estudantes sejam os atores principais de seu conhecimento, que produzam problemáticas e busquem, por si só, respostas. Por isso, os estudantes precisam “compreender que os conceitos históricos possuem vários significados e que podem ser analisados de acordo com o ponto de vista de cada investigador e podem ser utilizados de várias maneiras para estudo de acordo com os interesses demandados por diferentes grupos sociais” (SANTOS, 2018, p.7).

Santos (2018) articula duas formas para que os estudantes consigam assimilar os conceitos históricos:

(...) a primeira, (...) eles compreendem os conceitos históricos a partir das características mais concretas sobre as mais abstratas, ou seja, conceitos que já possuem um estudo teórico e que por isso ofertam confiança aos aprendizes para continuar suas investigações (SANTOS, 2018, p.8).

A segunda forma, “é estabelecer uma conexão dos conceitos históricos, que estão sendo estudados, com o mundo real (...). Sendo assim, trazer para a sala de aula problema de caráter social e mundial contextualizando com o cotidiano do estudante” (SANTOS, 2018, p. 9).

Nesse sentido, existe a valorização do conhecimento prévio como possibilidade de estabelecer uma relação com os novos conhecimentos que, quando relacionados como cotidiano, proporcionam a construção de novos saberes, além da descoberta de novas áreas de conhecimentos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Chantie (2015) afirma que os mapas conceituais “são diagramas usados para representar o conhecimento de alguém sobre um determinado assunto. Esse conhecimento pode ser verificado a partir das ideias essenciais (básicas) e das relações que a pessoa estabelece entre os conceitos e seus usos (p. 3353). Por fim, considera que “a utilização do mapa conceitual como importante ferramenta para indicar o conhecimento prévio do aluno, assim como, para sinalizar características do seu meio social” (p. 3354).

Para se concretizar essas ideias, Lima (2001) apresenta quais etapas são fundamentais para a elaboração do Mapa Conceitual pelo/a estudante, a saber: (1) Estudo do conteúdo sobre o tema proposto; (2) Desenvolvimento de projetos pelos aprendizes; (3) Resumo do conteúdo para a retirada dos conceitos que tenham correlações; (4) Apresentação das etapas da criação de um mapa conceitual pelo professor aos aprendizes; (5) Criar a pergunta focal para iniciar a construção do Mapa e (6) Experimento da construção do mapa pelo aprendiz utilizando o programa (2001, p. 29).

Além de contribuir para a construção de uma noção que privilegia os conceitos históricos, como condição de “entender” a realidade, o Mapa Conceitual também apresenta a função de avaliação dentro de uma perspectiva formativa. Na visão de Lima (2001), o mapa conceitual pode se tornar um importante instrumento de avaliação dentro de uma perspectiva formativa, ao cumprir uma série de quesitos: fornecer dados para orientar; a ação daquele que aplica; colocar-se a serviço da aprendizagem, e servir de fonte de informação para o/a professor/a sobre as principais dificuldades encontradas pelos alunos. Assim, o mapa conceitual:

(...) coloca-se mais como um instrumento de “armação” de uma série de informações trabalhadas, tornando possível a visualização do processo de transformação conceitual pelo qual, provavelmente o aprendiz estará passando e o qual a professora ou professor estará procurando garantir (LIMA, 2001, p.76).

Nesse sentido, Godoy (2017) reforça o poder formativo do uso do mapa conceitual, seja para o professor quanto para os/as estudantes, uma vez que promove “experiências educativas que provocam a reflexão e compreensão de conceitos ainda em construção (p. 5). Além disso, a autora reforça que os/as estudantes podem usar o mapa conceitual como um instrumento de estudo, pois permite que organizem suas reflexões através de novas informações construídas em relação a um novo assunto.

Outrossim, o mapa conceitual possibilita o professor fazer uma série de análises de cunho avaliativo, a fim de entender como está o andamento das atividades. Segundo Lima (2001), essa análise se desenvolve de forma gradativa, ou seja, a avaliação não é realizada apenas no final do trabalho, mas durante todo o processo da realização da atividade, possibilitando que o/a professor/a orientem os/as estudantes na mobilização dos

conhecimentos prévios. Partindo dessa lógica, Lima (2001) reforça um ponto importante nesse processo de avaliação, isto é, a consideração do que é certo e errado:

[Por isso] o mapa não pode ser classificado de acordo com a construção do aprendiz, sendo certo ou errado, pois a sua estrutura depende da forma que seu criador escolheu. Porém, o que deve ser avaliado como certo ou errado é o que o aprendiz aprendeu sobre o conteúdo estruturado (LIMA, 2001, p.31).

Em resumo, o mapa conceitual é um recurso didático-pedagógico flexível, pois quem toma a decisão de sua estruturação é o estudante, porém cabe ao professor apreciar o conteúdo, em diálogo com seu autor, como um dos principais critérios de avaliação.

Considerações finais

No universo da educação, o empenho na investigação e aplicação métodos/técnicas de estudos que se aproximem e despertem, cada vez mais, os/as estudantes, com o gosto em aprender, faz com que o uso dos mapas conceituais seja uma ferramenta a ser consideradanos planejamentos de ensino e de aprendizagem.

No ensino de História, o mapa conceitual ajuda o estudante a formular, a partir de ligações, novos sentidos e diferentes significados que os conceitos apresentam, permitindo que organize suas reflexões por meio das novas informações assimiladas sobre um assunto estudado. Consideramos que, a partir da organização e da representação, o aprender ganha sentido e significado, uma vez que o estudante percebe que, a partir da seleção, compreensão, interpretação, assimilação e progressão de ideias, o mesmo consegue aprender, deixando de lado a ideia de memorizar fatos e conteúdo da História.

O Mapa Conceitual também é considerado por diversos autores como um recurso formativo, isto é, também é válido para se avaliar toda a progressão dos estudantes durante o processo de elaboração dos mapas. Cabe ao professor, criar as oportunidades para evidenciar os conhecimentos prévios dos estudantes, pois esses são essenciais para a assimilação dos novos saberes. Portanto, é possível que essas estratégias didático-pedagógicas despertem nos/nas estudantes o fascínio em poder, por si só, elaborar novos saberes, sem que seu repertório cultural seja posto de lado.

Referências

- ALEGRO, Regina Célia. *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. 2008. 239f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, 2008.
- BITTENCOURT, C. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, Vol. 32, nº 93, p. 127-149, dez., 2018.
- CHANTHE, Ayla Alves [et al]. Conceitos e ensino de História: A aprendizagem de conceitos históricos para a formação do aluno. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA; XXXV ENCUENTRO DE GEOHISTÓRIA REGIONAL. Maringá- PR. 2015. *Anais*. Maringá-PR, UEM, 2015. p. 3347-3355.
- GODOY, Lilian Miranda. *O uso dos mapas conceituais no 3º ano do ensino fundamental*. 2017. 20 f. Monografia (especialização)- Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Joinville. Ciência e Tecnologia, 2017.
- LIMA, Maria. Reflexões sobre o uso do Mapa Conceitual na disciplina de História. *História e Ensino*. Londrina, v. 7, p. 167-196, out. 2001. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12315>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

NOVAK, J. D. CAÑAS, A. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 04 abril. 2020.

SANTOS, Patrícia Maria dos. *Um modelo de avaliação de aprendizagem de História baseado em projetos e mapas conceituais*. 2018. 62 f. Dissertação (Mestrado em Modelagem Computacional de Conhecimento) – Instituto de Computação, Programa de Pós Graduação em Modelagem Computacional de Conhecimento, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SIGNIFICADOS. Mapas Conceituais. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/mapa-conceitual/>>. Acesso em: 09 de abril de 2020.

Parte III

Narrativas históricas, saberes e costumes dos povos tradicionais

Oralidades, memórias e identidades no ensino de história *ou das lembranças de idosos na “fabricação” das histórias locais*

Bruno Silva

Anna Carolina de Abreu Coelho

O presente capítulo nasce em um *café*. Diríamos, diante de um *espaço de sociabilidade*. Conceito caro à filosofia de Habermas, tais ambientes no século XVIII, pela perspectiva do autor, teriam sido fundamentais para subtrair o poder do monarca e se discutir – via de regra debates implementados por letrados – os aspectos políticos e culturais daquela sociedade, ou seja, a do Antigo Regime (HABERMAS, 2003). No nosso encontro desproposital na confeitaria refrescante debaixo do sol escaldante da cidade de Xinguara, no sul do Pará, o bate-papo amistoso tomou outro rumo, em pauta: a memória. Ou seja, a lembrança dos idosos daquela cidade. Se o rei perdesse o poder de, verticalmente, estabelecer o vocabulário político frente aos locais de sociabilidades no período Moderno; no nosso caso, também se percebe que a demanda social se antecipou a uma proposição acadêmica que, geralmente, se verte de dentro para fora.

Naquele ambiente social, de ideias que trafegavam sem imposições de ordem metódica, fomos levados a descobrir que memórias estavam se esvaindo pelas frestas do tempo que se impunham desde a fundação da cidade. Fomos questionados por uma “guardiã” da memória, uma cidadã local,¹ sobre o que a universidade – os indivíduos que a compunham na

¹ Nosso agradecimento à Senhora Fátima Coutinho Assunção, uma das idealizadoras do Centro de Convivência de Idosos da cidade de Xinguara, no sul do Pará.

verdade – poderia fazer para não deixar se esvaírem as lembranças. Segundo nossa anfitriã Xinguareense, idosos estavam morrendo sem registrar suas histórias. A ela causava dor perceber que cada ataúde lacradonão encarcerava somente um corpo,mas também dores, sonhos, alegrias, vivências e fragmentos de mosaicos que, aos olhos da nossa entusiasta local, poderiam contar ou recontar a história dessa região amazônica.

Memória e história, longe de serem sinônimos, conforme assevera Pierre Nora (NORA, 1989), se intercambiavam facilmente na fala de nossa interlocutora que nos propunha apresentar um local especial, um lugar no qual – segundo essa admirável senhora – ficaríamos face a face com um celeiro de memórias, ainda vivas, preservadas em corpos que, marcados pelo transcorrer dos anos, precisavam ser manejados e levados a tempos distantes para que se registrasse as longas viagens, os percalços para se chegar no Sul do Pará e o papel que essas pessoas tiveram na construção da cidade de Xinguará. Nascia um projeto de extensão? Poderíamos dizer que sim. O espaço de ação? O Centro de Convivência de Idosos da Cidade. A missão? Ouvir aquelas pessoas e registrar em um livro as memórias dos, poderíamos dizer assim, chamados pioneiros; considerando claro que o rigor metodológico nos levaria a refletir, no fim das contas, a própria ideia cristalizada de que esses indivíduos e suas ações particulares fariam com que pudessem ser considerados como povos desbravadores da região.

Então, a questão da memória se imbrica, neste caso, com a identidade. As sociedades, cada vez mais, vem se interessando pelas questões concernentes às identidades. Os laços de afinidade, as questões étnicas, religiosas, territoriais e nacionais – nesse momento contemporâneo no qual a diluição das fronteiras e a fragilidade das tradições têm se colocado de forma mais contundente – apontam para construções identitárias que estão tomando distintos espaços a todo

tempo. O lugar de memória que a cidadã local começou a construir em sua mente estaria ligado com a lógica do desbravador, daqueles que chegaram no sul do Pará e com “suor e sangue” domaram e construíram a cidade. Ao considerar que “são lugares de memória, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional (NORA, 1989, p. 21)”, poderíamos dizer que o caso do Centro de Convivência dos Idosos em Xinguara teria a última característica, ou seja, um lugar com uma funcionalidade de atender as demandas sociais dos mais velhos da região, mas que ao mesmo tempo foi se construindo como um objeto ritual, de significação simbólica, e local de salvaguarda da memória que resgata a história do município. Mas, não podemos perder de vista que

A memória, por sua vez, não deve ser vista apenas como repositório de dados do passado. Ao contrário, ela é força ativa, dinâmica, seletiva, que define o que se deve esquecer e o que se deve lembrar do passado, e é também um instrumento e um objeto de poder. A memória não é neutra e é recuperada sempre em função das demandas do presente. Assim, falar de memória significa ter em mente uma relação que envolve o passado, o presente e o futuro (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 108, 109).

Portanto, a identidade que se busca construir, ao que parece diante do pedido que nos foi feito, é aquela que se coaduna com a imigração, com a ideia de indivíduos ou grupos que deixaram suas terras e outras matrizes identitárias para se reconstruírem no sul do Pará, ou seja, a reconstrução desse percurso sedaria através do escrutínio das memórias dos frequentadores do Centro de Convivência. E conforme assevera Rosa Acevedo Marin, as cidades amazônicas podem ser pensadas no contexto dos processos de organizações de transportes; surgem da “civilização dos rios” e posteriormente da “civilização de estradas”; projetos de modernização voltados para a navegabilidade dos rios durante o século XIX

e para a instalação de uma extensa infraestrutura viária como base do sistema de transporte rodoviário na segunda metade do século XX (MARIN, 2004). Neste sentido, Xinguará é uma cidade advinda do contexto da expansão e da abertura de estradas na Amazônia, durante os governos militares, sendo emancipada da cidade de Conceição do Araguaia no início da década de 1980, e formada por uma população de migrantes advindos de várias partes do país.²

E nossa missão, enquanto historiadores, seria registrar essas histórias, essas lembranças desse processo de chegada, desbravamento e construção do município. O que nos foi demandando enquanto degustávamos um bom café foi isso: reconstruir os fragmentos de memórias e, por conseguinte, a história de Xinguará. Contudo:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, se integra (...) em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também suas oposições, irredutíveis. Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (...), eis as duas funções essenciais da memória comum (POLLAK, 1989).

Considerando a questão das memórias como constructos do presente e também que as identidades inventadas, via de regra, parecem ter mais valor se forem forjadas sob a ótica de uma possível “elite letrada” local (SILVA, 2016), ficou mais fácil compreender a razão de professores de

² Conceição do Araguaia surgiu a partir de uma missão dominicana nos fins do século XIX voltada para a pacificação e educação indígena. No início do século XX, possuía uma economia pautada na extração do caucho (outra árvore que produz látex).

história da recém-criada universidade federal³na região terem sido acionados para a invenção, através das lembranças dos idosos do Centro de Convivência, de uma identidade local. Não que outras obras anteriores não tivessem se debruçado sobre tal missão e temática;⁴ todavia, neste momento nos era demandada uma nova genealogia dos tempos remotos da fundação da cidade. Os personagens ouvidos agora seríamos idosos, não qualquer um longevo local e sim aqueles escolhidos entre tantos outros do Centro de Convivência.

Quanto a metodologia, destacamos que a história oral “torna possível: uma diversidade de visões de mundo e de relatos de experiências, valorizam o registro da heterogeneidade do vivido, em detrimento de uma homogeneidade que usualmente simplifica e distorce o mundo real, os movimentos e os conflitos da história (DELGADO, 2013, p.28). Seguimos os caminhos de Ecléa Bosí (1994) e Alisteir Thomson (1997) no trato com os velhos, que é o de ouvir suas vozes e compreender seus trajetos, partindo de suas experiências como migrantes que chegaram ao sul do Pará nas décadas de 1970 e 1980, no contexto dos projetos do governo federal para a integração da Amazônia, a princípio motivados pela promessa de terras e oportunidades largamente propagandeadas na imprensa.⁵ Assim, se metodologicamente nos enveredamos pelos caminhos da história oral, não deixamos de considerar que:

³ A presença de um *campus* universitário em Xinguara se iniciou em 2014, sendo o curso de História o primeiro a ser implantado. Assim, podemos pensar que as relações entre a universidade e a sociedade no entorno estão apenas em uma fase inicial sendo que o projeto de extensão objeto deste artigo iniciou em 2018. Dessa forma, o Centro de Convivência dos Idosos de Xinguara como um dos “lugares de memória” da região, a partir desse contato mais próximo entre a universidade e o serviço social de Xinguara, se tornou um espaço importante para as práticas de pesquisa, extensão e ensino relacionados ao curso de História.

⁴ C.f. a obra de Gerald Macedo: *Raízes de Xinguara*. Xinguara: Edição do Autor, 2012.

⁵ A esse respeito há uma produção bastante considerável, alguns títulos essenciais: FONTES; MALHEIROS; MESQUITA, 2012. BRAGA, 2014. PETTT, Pere, 2003. SCHMINK; WOOD, 2012. HALL, 1991. VELHO, 1981.

Métodos como esse impõem dilemas éticos que constituem verdadeiros desafios para os historiadores orais. As entrevistas que exploram os meios empregados por uma pessoa para se recordar de seu passado podem ser gratificantes para o entrevistador, mas também podem ser perturbadoras ou até prejudiciais para o entrevistado. Ao contrário do terapeuta, os historiadores orais podem não estar por perto para juntar os pedaços da memória que foi desmantelada e que já não é mais segura. Mesmo quando feitas com grande cautela e sensibilidade, e partem da regra fundamental de que o bem-estar do entrevistado sempre prevalece sobre os interesses da pesquisa, as entrevistas que exploram a natureza e os processos de rememoração tornam menos precisos os limites do relacionamento na História oral (FRISCH; HAMILTON; THOMSON, 2006, p.70).

Auscultar idosos, reconstituir memórias e fabricar identidades locais. Parece-nos que essa foi a demanda vinda da sociedade. O que se espera de nós? Um livro, algo que aproxime – diante da sua leitura – o povo de Xinguara das histórias de suas origens. Lembranças de longevos que, salvaguardadas, poderiam servir como uma espécie de enciclopédia acessível pelos mais jovens, nas ruas e nas escolas, por todos os cantões da região do sul do Pará. Poderiam as entrevistas nos levarem para outras identidades além daquela que se quer forjar? As memórias efetivamente pavimentariam a desejada construção de uma história de Xinguara? Essas são algumas das questões que abordamos neste capítulo.

Por outro lado, não podemos perder de vista que um dos pedidos da nossa anfitriã era que essas histórias chegassem aos mais novos, às crianças e jovens da cidade. E qual seria, pelo nosso ponto de vista, o lugar mais adequado para se trabalhar o material advindo da nossa pesquisa? As escolas do município. Ou seja, no fim das contas, como abordar as oralidades, em sala de aula, destacando temas como migrações e identidades, a partir da nossa experiência com os idosos da região? Vamos

tentar delinear algumas possibilidades. E sim: é chegada a hora de sair do café e ir para os testemunhos no Centro de Convivência dos Idosos.⁶

Memórias convexas por trajetos diversos

Era uma quinta feira às nove horas da manhã, aos poucos os ônibus chegam e os passageiros descem compassadamente, de forma lenta. Em contraste com o caminhar, as vozes são barulhentas e festivas, carregando sotaques que indicam pessoas de diversas partes do Brasil, são homens e mulheres com idades entre sessenta e cem anos, sendo recebidos com carinho pelos funcionários do local e por um pequeno grupo de historiadores que lá estão para o primeiro contato com esses sujeitos neste local que, a partir daquele momento, seria tecido como “lugar de memória” (NORA, 1993); ou seja, o Centro de Convivência dos Idosos.

Lentamente, alguns idosos se dirigem às mesas onde será servido o café da manhã, um salão aberto com mesas; outros vão para cadeiras embaixo das árvores com suas sombras propícias ao relaxamento e a conversa, que ficam próximas de uma cozinha no fundo do terreno; outros vão para o salão decorado com um mural de fotos; às quintas é feita uma oração seguida de forró. Este foi o primeiro encontro de nossa equipe e nossos primeiros relatos que fazem parte de um projeto sobre a memória do Centro de Convivência de Xinguara. O local lembra um clube esportivo e tem uma decoração de “casa de fazenda”; o espaço muito remete ao rural, especialmente nas louças de barro e nas panelas de ferro. Curiosos, alguns idosos falam conosco, antes mesmo do projeto ser rapidamente apresentado no salão coberto, convidamos todos os que quisessem falar de

⁶ O Centro de Convivência dos Idosos está voltado para atividades desportivas e recreativas de segunda a sexta, sendo servidas várias refeições e sempre há um momento para as orações. Os Idosos participam em especial dos cursos de natação, hidroginástica, futebol e vôlei, há um espaço para as conversas e o jogo de cartas e dominó. Existe um grupo de músicos e outro de danças paraenses que se apresentam em eventos na cidade. Nas quintas feiras as atividades são os jogos de dominó e baralho e o salão de danças é aberto para o forró.

suas lembranças e memórias, indagamos o que eles gostariam que fosse lembrado de suas vidas. O que contariam para os mais jovens?

De acordo com Alister Thomson, o testemunho oral e outras formas de histórias de vida ajudam a entender a complexidade do processo de imigração e a experiência dos migrantes, visibilizando como “políticas e padrões repercutem nas vidas e nos relacionamentos dos migrantes individualmente, das famílias e das comunidades” (THOMSON, 2002, p. 345). Além das experiências é importante mencionar que a memória, principal fonte dos depoimentos orais, possui múltiplas variáveis que dialogam entre si revelando lembranças, esquecimentos e ocultações de uma memória protetiva (DELGADO, 2010, p. 16).

Considerando essas especificidades da história oral, buscamos pensar o processo de imigrações na Amazônia, durante as décadas de 1970 e 1980, bem como as possíveis construções de identidades locais, partindo das memórias de idosos associados ao Centro de Convivência de Xinguara, começando com a centenária dona Zefinha.

Josefa Barbosa da Silva, Dona Zefinha, nasceu em 1919 na cidade de Araripe no Ceará. Seu aniversário de cem anos foi comemorado com grandes festividades no Centro de acolhimento. No dia de sua entrevista estava um pouco cansada e tímida, mas logo sentiu-se à vontade e compartilhou suas lembranças, que se referem principalmente a infância difícil quando vivia “caminhando e chorando pelas estradas”, todos os irmãos morreram em uma semana. A maior parte de sua narrativa foi destinada a esse tempo, o trabalho que sua família fazia em sua infância como pastorear bodes, produzir a farinha de mucunã, uma raiz semelhante a mandioca; ela aprendeu esse ofício com a avó e ensinou o método pacientemente para nós:

A minha avó rapando aquelas cabecinhas de mandioca *pra* botar pra secar pra quando chegar do serviço com fome e arrumar e *conzinhar* as cabecinhas de mandioca e pisava no pilão pra fazer a massa e fazer os pãozinhos, pra dar pra minha família. E meu pai já *tavacansado* de *rancar* a mandioca... mucunã. Mucunã, uma raiz. Mas a gente rapa ela, a *mermamandioca*. O que dava trabalho não era a *rapagem*, era pisar *pra* lavar, nove águas pra lavar aquela massa. Tanto tem a de raiz, quanto tem a de cacho. A de cacho se pisar ela, tem que torrar ela, ela estrala aquela casca, e tem o carocinho. Aí ela estrala aquela casca, a gente embrulha ela bem *embrulhadinho*, aí vai lavar aquela vagem até soltar aquele [inaudível]. Aí ela solta aquela casca e fica igual tapioca de *mandiocão*. Não sei se vocês conhecem, né. Aí lava aquela mandioca, e tira aquela massa, aí a gente vira ela, aí escorre aquela água que fica assentado. Aí bota outra, aí mexe, mexe ela. Aí meu pai não aguentou mais (SILVA, 2018).

Ceará é o espaço frequentemente rememorado, através dos sonhos, “todo dia eu sonho [...], vou na casa que nasci” (SILVA, 2018). As memórias das dificuldades vividas no passado são recorrentes: morte, dor e trabalho árduo. Dona Zefinha veio com a família para o Pará motivada pela “precisão”; era uma mulher experiente quando chegou em Xinguara, tendo seis filhos e inclusive netos. Nos disse que sua vinda ao Norte se relacionava com:

Precisão, tudo por isso. A gente já não tem, mas o pouco que tem ainda quer mais, entendeu? Nesse tempo eu já estava mocinha. Quando eu vim *praca*, pra esse lugar, eu já trazia seis *fio*. Três já foram. Meu filho mais *veio* morreu eu ainda morava no Maranhão. Aí o terceiro morreu, mataram ele. Mataram aqui na Santana. Só tem dois vivos. Esses nasceram aqui. Eu já tive quatro *fio* aqui nessa Xinguara (SILVA, 2018).

A vinda ao Pará, então, parece-nos relacionada com a “precisão”, a busca por novas oportunidades. A memória de nossa entrevistada se delinha a partir da origem, de onde ela sente saudade, do lugar do mucunã. A experiência do sujeito, mesmo tendo vivenciado um tempo de violência no

Pará – Josefa perdeu um de seus filhos em morte violenta na região – aponta que este foi o espaço em que ela encontrou certa tranquilidade na velhice, o Centro de Convivência dos Idosos foi descrito por ela com o lugar onde “todo mundo gosta de mim” (SILVA, 2018). Mas ainda assim, na contramão do que esperávamos, a memória que remonta às boas identidades veio à tona considerando muito mais a época da vivência no Nordeste do país.

Dialogando com o exposto acima, nossa próxima entrevistada é também nordestina. Amélia Roberto Gama, de 84 anos, cearense, nascida na cidade de Crato, mãe de 16 filhos, “dez *home* e seis *muié*”. Na entrevista de Amélia percebemos que o Centro-oeste e a Amazônia foram os locais escolhidos por sua família em busca de ascensão social, pois segundo ela “nordeste é lugar pra gente sofrê”; assim ela primeiramente migrou para Goiás onde viveu por 20 anos, e depois para o Pará (GAMA, 2018). Amélia veio ao Pará motivada por, segundo ela, “loucura de *home*” ou “por amor”; acompanhando o marido. E ela enfatiza veio por paixão e que não voltaria a se casar já que agora é viúva:

É loucura de homem, né? Que a pessoa quando tá em cima do marido ele pode montar *embaixo* da terra que ela vai junto. Por amor! Está com onze anos que ele morreu. Ele morreu em Redenção. (...) E nem quero mais. Não... é que dá trabalho. É que é que se eu vivia feliz com o primeiro, que a pessoa nesse mundo não pode ter duas chances né, tem que ser só uma. Eu falei: eu vivia bem com meu marido, agora eu quero caso com outro que eu não vou viver bem? Vou deixar do jeito que tá. E aí eu vou morrer nessa (GAMA, 2018).

Amélia dedicou-se a família e nunca “trabalhou em casa de ninguém”; e viu uma grande parte do crescimento de Xinguara, para ela o Norte “foi melhor (...). Compramos uma casinha no Itamaraty”, bairro da cidade onde vive atualmente, comparando o lugar do passado com o atual

ela menciona “hoje aqui está uma cidade, se vocês vissem isso como começou (GAMA, 2018). Dessa forma, observamos que para a nossa segunda entrevistada houve uma mudança substancial na vida quando se assentou nessa região amazônica. Entretanto, percebe-se que a identidade presente na fala de dona Amélia não é única; ao contrário trata-se de alguma coisa multifacetada. Carrega em si traços do Nordeste, marcas do Goiás e estratos de tempos paraenses. Difícil falar de uma identidade.

Senhor Sebastião de 72 anos, nascido na cidade de Piúma no Espírito Santo, veio com a família para Xinguara por conta do trabalho em uma madeireira. Sua gente era formada pela esposa e os filhos. Suas lembranças a todo tempo remontam para seu filho, morto há vinte anos, no dia 25 de fevereiro, de acidente de carro. Nosso convidado passeia, rapidamente, entre o passado e o presente; das datas precisas do pretérito aos dados sobre a cidade até o momento atual.

Ele nos relata que, quando chegou, havia diversas serrarias; eram cerca de vinte e cinco. Estas teriam sido, segundo ele, importantes na região e que vários dos setores ou bairros de Xinguara, na época conhecida como entroncamento do Xingu, foram nomeados em homenagem às serrarias, a exemplo dos setores *Selectas* e *Marajoara*. Ele ressalta:

Quando *nóis* chegou aqui, não sei se eu vou *tá enganado* mas tinha uma base de mil pessoas mais ou menos. Mil ou duas mil pessoas, chamava entroncamento do Xingu. A estrada que ia para São Felix do Xingu, ela ia até ali no *Carapô*? Sabe onde é que é o *Carapô*? Daqui a 22 km. Ia até ali só. Aí com o tempo foi abrindo, movimentando mais gente né?! Aqui tinha, naquele tempo, tinha umas 25 serrarias em Xinguara. Mais ou menos, de Xinguarinhapra cá tinha. Até dentro de Xinguarinha tinha serraria. Aqui tinha a Marajoara, tem até um livro que *nóis*, que eu dei toda a dica, tudo mastigadinho, quantas serrarias, o *Raízes* Eu dei as dicas (**do livro**). Não digo que eu sou o primeiro, mas de Serraria, quando eu cheguei aqui só tinha duas serrarias, aí foi montando várias, *Selecta* (...) (PROLICIANO, 2018).

Sebastião se remete à essa época como “o tempo do mogno”. Além da Paranápará, trabalhou na Pera. Circulando entre várias ocupações dentro da madeireira com a enxada, a foice, o machado e fazendo cerca. Depois Sebastião dominou o uso das máquinas, com 24 anos sabia manejar trator de pneu e colhedeira: “Uns falam colhedeira e outros ceifadeiras. Tirando soja, trigo, arroz e milho, lá no Paraná. E aqui, trator de esteira ou *skit* e carregadeira”. Aposentou-se com sessenta anos por doença, e por não ter energia para um trabalho que exige demais do físico: “trabalhei com eles, aí depois eu não dei conta mais, fiquei doente, *aíme* encostaram eu”.

A identidade de Sebastião é múltipla. Está no Sul do País e no Norte. Se liga menos à perspectiva de fundador da cidade de Xinguara e mais ao trabalho nas madeireiras. Sua participação no livro que conta a história da cidade desde os primórdios foi para mapear os trabalhos com a madeira. Ao fim, foi a labuta que o moveu para a região amazônica; veio em missão da empresa na qual estava ligado. E aqui foi ficando até os dias atuais. Sempre que pode ele volta a região de origem no Sul do Brasil e, assim, se observa que as identidades são bem fluídas e não características de um povo que desde o início se sentira como desbravador e construtor dessa nova terra, de um novo espaço. No geral, esses indivíduos circulavam bastante. Xinguara, quase sempre, não é sequer o ponto original no qual se instalam no Pará.

Mas, pode-se ver evidências de que o discurso sobre a migração como busca de oportunidades é uma constante. A mineira Iraci da Beraldo da Silva, de 85 anos, risonha, sempre muito enfeitada e munida de lanches com combinações inusitadas como sonho de doce de leite com ovo cozido, quando indagada sobre o motivo de vir ao Pará ela explica: “terra meu filho”. A outra motivação era acompanhar o marido que caçava onças, segundo ela “ele matou muita onça em Xinguara”; mas a vinda – pelo

ponto de vista da nossa entrevistada – não teria tido um desfecho muito acertado. Os problemas doméstico e matrimonial influenciaram na cristalização da memória:

Nois veio de ônibus, naquele tempo não tinha estrada *pra* cá. A Belém-Brasília era uma *subidona*. Só tinha um carro na Belém-Brasília naquele tempo, um ônibus, quando *nois* veio para o Pará.[...] uns quatro dias.(...) gente veio do Paraná para o Pará.[...]Meu marido era matador de onça. Ele só ficava atrás de onça. (...) Ele matou muita onça aqui, aqui em Xinguara. (...) Eu fui muito sofrida. Baiano não é muito boa fita não. (...) eu conheci ele no Paraná. Chegou da Bahia, entrou na minha vida, e acabou com a minha vida.(...) porque quando a pessoa casa, ela tem que gostar. *Nois* não se gostava, então como é que se vivia bem? (SILVA, 2018).

O marido de Iraci era baiano e encontrou-se com ela no Paraná e lá se casaram. Quando as onças do Paraná acabaram, ele resolveu tentar a vida na Amazônia; naquela época, “a Belém-Brasília era uma *subidona*”, o marido era baixinho, lhe “deu dez filhos” e “estragou a vida”, segundo dona Iraci. No Pará nada foi fácil, ela perdeu o filho de forma trágica e ficou “ruim *dasideia*”, chegaram a incendiar o sítio de sua família localizado nas proximidades da rodovia Belém-Brasília, um “vizinho ruim queimou tudo”. Por isso, ela não gosta nem de fogo e nem de água, o fogo pelo incêndio do sítio e da água por ter quase morrido afogada. Mesmo assim “dá pra ir vivendo”, “estou tranquila hoje”, relatando que gosta de se sentar na porta da casa, mas não de ir à igreja porque “é longe” (SILVA, 2018).

O caso de dona Iraci é emblemático dessas identidades multifacetadas que a acompanha até os dias atuais. Mineira que migrou para o Sul do país, se casou com um baiano e partiu para o Pará. Aqui, as dificuldades e as agruras, em parte – segundo resgata sua memória – causadas pelo casamento infeliz, dificultou a construção de uma relação simpática com a

cidade. O assassinato brutal de um de seus filhos piorou a relação com a região. Mas ela vai vivendo, sempre com a memória ligada aos familiares da infância, sendo levada a um passado remoto de alegria no qual o irmão sanguíneo teria um papel fundamental. À tona vem essas lembranças.

A mesma justificativa de acompanhar o esposo, pavimentou-se a fala de Joana Esteves Virgino, de 84 anos, cearense, nascida em Araripe. No Ceará trabalhava quebrando cabaça⁷; com trajetória semelhante à de Amélia, Joana passou 20 anos vivendo no Goiás, lugar onde tinha muitos parentes e diz: “tinha muita gente nossa em Goiás”, onde trabalhavam na roça fazendo farinha. Veio ao Pará porque “meu marido inventou de vir trabalhar no Pará numa fazenda”; primeiramente em Ourilândia; depois em Xinguara, um de seus filhos chegou a trabalhar como garimpeiro. Ela nos diz a razões de migrar para cá:

Porque eu tive que *casar né*, aí o rapaz veio *simbora* e eu tive que vim né. Aí ‘passemos’ lá uns vinte e tantos anos no Goiás, quando a gente veio embora aqui *pra* esse Pará. Eu gostava demais do Goiás, gostava demais de lá. (...) Porque meu marido inventou de vim pra uma fazenda pra um rumo aí (...). Tá com uns quarenta anos, ou mais. (...) Lá no Ceará a gente quase não comia arroz, comprava um pouquinho e fazia era a mistura *pra* colocar na comida. Mas agora tem arroz lá *pra* toda banda (VIRGINO, 2018).

Joana se reconhece como migrante e reafirma: “já passei por muitos *lugá*”; mas, ela parece demonstrar se sentir melhor atualmente, principalmente depois que começou a participar das atividades no Centro de Convivência, onde está a 14 anos e faz parte de uma banda. O momento mais esperado por ela é a viagem de acampamento em julho para a praia do Pontão, localizada no Distrito de São José, na cidade de Xinguara. Se adaptou ao Pará, mas guarda uma saudade imensa dos tempos do Goiás,

⁷ Fruto de casca dura utilizado como vasilhame ou para fins decorativos. Pertence aos gêneros *lagenariae Cucurbita*.

região na qual esteve e para onde a memória sempre volta quando se quer recordar dos tempos bons.

Para alguns, às lembranças de um passado violento em Xinguara se sobrepõem presente tranquilo. Esse é o caso das lembranças de Dionísia Tereza de Jesus, uma piauiense de 65 anos, nascida na cidade de Valença e dona de casa, ela veio ao Pará com a família em 1986. Apesar de transparecer certa alegria, o olhar esconde a tristeza de uma mãe que teve sua filha brutalmente assassinada pelo companheiro. A depressão foi sua companheira por muito tempo e, no momento da nossa entrevista, preferiu não falar a respeito da tragédia. Ao ser questionada sobre a quantidades de filhos, nos informou e destacou que uma Deus já havia levado completando

Não quero falar nisso não. Foi muito difícil. Minha filha morreu assassinada aqui na Xinguara. (...) É, menino e eu gosto daqui. Criei meus filhos tudo aqui, eu sei que aqui é um lugar que aqui as vezes é violento, mas é um lugar muito bom, de gente muito boa. (...) Aqui era violento, mas não está mais como era, é violento, mas é um lugar muito bom. Criei meus filhos todos aqui, meus netos estão tudo aí brincando já (JESUS, 2018).

A relação com o local está presente na fala de nossa última convidada. Ela gosta muito de Xinguara e rememora como foi criar seus filhos e como está sendo cuidar dos seus netos na cidade. Parece que a vida aqui é melhor que aquela no Piauí. A morte prematura da filha não fez com que ela desgostasse da cidade. A violência está entranhada na memória de Dionísia; mas, ela matiza e tenta seguir mesmo sabendo que sua família fora tocada por uma desses eventos traumáticos da vida e que, nesse local, por muito tempo, pareceu ser lugar comum.

Ao contrário da visão de Dona Dionísia, seu Otávio demonstrou um carinho por sua casa e centrou suas lembranças na forma como se fixou

em Xinguara juntamente com sua esposa, ele diz: “naquele prédio, onde tem o moço que aposenta idoso, né? Não tem o prédio? Bem na ponta da Praça da Bíblia? Na rua Raul Bob [Bopp] aí tem uma casa verde, e aí outro azul, a azul é a minha, aonde eu moro” (OTÁVIO, 2018).

A mudança de Otávio para Xinguara foi planejada; chegou em 1982 ao Pará com sua esposa e doze filhos; a mais velha casou-se e foi morar em Goiânia. Coube à esposa escolher onde ficariam, ela teria visitado todas as cidades próximas, porém teria se agradado de Xinguara. Ele à essa época estava trabalhando no garimpo Cuca, na cidade de Tucumã, e procurava uma casa para alugar, caso gostasse compraria. Ouvindo a indicação da esposa, Otávio foi para Xinguara em busca de conseguir alugar uma morada grande por conta dos filhos:

Primeiro Água Azul, Ourilândia e Tucumã. *Cê sabe né? Aí foi até Ourilândia ela disse: Otávio eu vi muita cidade boa, mas a que eu me agradei foi de Xinguara. E aí quando eu terminei de arrumar o feijão lá, ensaquei tudo aí eu vim. Ela ficou e eu vim. Eu fui até o Cuca, nesse tempo era garimpo. Era garimpo no Cuca dentro de Tucumã povoadozinho garimpo, aí eu voltei para cá para Xinguara, e nós arrumando lá pra mudar para cá. Aí ela falou Otávio nós não vamos *comprá* casa primeiro, nós *vamo* aluga uma casa lá, Xinguara, quando tiver dois ou três meses e olhar bem aí é que nós vamos *comprá* a casa. Aí eu vi, essa casa para alugar para nós vim, era doze filhos. Doze filhos eu tinha nesse tempo. Aí eu vim, tinha uns vizinhos meus, uns compadres meus que moravam aqui, bem ali onde era o Assino Rocha, tem o supermercado do Omar, bem pertinho daí de casa. Aí eu vim *caça* a casa *pra aluga*, *num era prá comprá*, passei sete dias *prá lá*, *tô* andando nessa Xinguara, fui *pra* baixo e *numachei* a casa, e *numera* casa boa era queria que fosse grande, esse tanto de menino *num é?* (OTÁVIO, 2018).*

No caso de Otávio, as redes de amizades estendiam-se entre Maranhão, Tocantins, Goiás e Pará. Atualmente, os laços familiares se mantêm bastante ativos nos eventuais encontros de família que ocorrem em Balsas,

Goiânia, Palmas, Xinguara, Redenção e Água Azul (Canadá). Um exemplo dessas redes é a qual na chegada, Otávio e sua esposa foram acolhidos; isso tudo na casa de seus compadres que se achavam bem instalados e que, inclusive, os ajudaram a achar a tão desejada casa na região. Nota-se, então, que as identidades que ligam esses migrantes são múltiplas e se entrelaçam mesmo antes do movimento em direção ao Norte, contrariando a tese por vezes levantadas por muitos pesquisadores de que o processo de deslocamento, via de regra, ocorria de forma que os indivíduos não sabiam para onde estavam indo e tampouco imaginavam como sobreviveriam em regiões desconhecidas.

Como no caso de Otávio, as redes de contatos foram essenciais para que Raimundo Cantanhede, de 82 anos, natural de Coroatá no Maranhão, se estabelecesse em Xinguara. Seu irmão casou-se com uma Paraibana e ambos circulavam em várias partes do país, e quando Raimundo foi ao Peritoró – Maranhão – no intuito de comprar farinha e enviar para o irmão e a cunhada, soube que o casal já havia estado no Peritoró e deixado um recado:

aí meu irmão disse: - Raimundo, a Joaquina passou aqui pela Paraíba e disse que é pra tu ir com ela quando ela voltar, ela vai voltar na semana santa e aí quando eu voltei lá, ela já estava aqui (Xinguara), já tinha vindo embora, aí eu fiquei perdido e disse eu não vou não, nem esquentei, depois meu irmão, foi um conhecido dele daqui pra lá pra pedreira, *uns trem* uns negócios dele lá e era vizinho dele (o tal conhecido), e mandou o recado que era pra mim vim com ele desse no que desse, aí ele (ligou?) pra mim e disse que ia até onde eu estava – porque eu morava na beira da (PA?) que ia pra todo canto do Brasil, cinco horas da manhã o ônibus passava na porta aí eu fui; fui, cheguei lá e ele me contou a história, ficou naquele passo que seria do dia 15 em diante. Eu disse: “então tá bom”, deixa eu ir lá com a *muié*. Arrumei tudo, deixei lá com a *muié* (CANTANHEDE, 2018).

A vinda para Xinguara era difícil. Era preciso saber de todas as paradas e conexões: “e misturou tanta parada, tanto ônibus que tem que pegar, aí eu fiquei com a cabeça ardendo”. Decidido, Raimundo arrumou suas coisas, sua irmã estava em Xinguara: “minha irmã tá lá (Xinguara) e tudo, quem tem boca vai em Roma”. A jornada ia do Peritoró à Imperatriz, de imperatriz à Araguaina, de Araguaina para Redenção e de Redenção para Tucumã, até chegar no destino da viagem.

Como se observa, o planejamento da viagem e a articulação com as redes de contatos foram essenciais na vinda dos migrantes chegados na década de 1980, os irmãos estando em Xinguara socializaram as experiências e promoveram a vida de nosso entrevistado; o irmão pagou a passagem de Raimundo e nosso aventureiro trabalhou, durante três anos, na Tupã, uma terra que pertencia a seu familiar que chegara antes. Quanto ao que testemunhou ao chegar em Xinguara, nosso interlocutor dispara:

Aí chegamos aqui na rodoviária, estranhei logo a rodoviária né?! Casa *véia de talbua* né?! Não é desmoralizando é porque era mesmo, o costume lá *pra* nós era a rodoviária muito bem asseada né? Aí o homem disse assim: -Xinguara. E eu: -Aqui que é Xinguara, a rodoviária?”. E ele disse: -não, lá na frente. Chegou lá todo mundo saltou, eu olhei *prum* lado, olhei *pro* outro, aquele barracão *detalbua* e disse: aqui que é a rodoviária! Aí tinha um táxi parado assim, aí eu chamei lá o táxi, o rapaz chegou e disse: -eu vou querer uma corrida. A eu procurei pra ele, ainda banquei o sabido *oia*, aí eu disse: - que horas émoço? Ele disse: - 10:10; eu falei: -Eu tenho um trato às 10h e já *tô* atrasado, ao que ele disse: -Mas *nós chega* é já. Eu embarquei e ele deixou bem na porta do meu irmão (CANTANHEDE, 2018).

Nota-se que o caso de Raimundo é emblemático de que não se pode ser autoritário na ideia de que essas migrações eram feitas sem qualquer tipo de planejamento prévio; redes familiares e de amizade, ora ou outra,

davam o tom do caminhos a se perseguir ao longo do percurso. Por outro lado, nem sempre o ponto de partida, pelo que se vê, necessariamente, apontava para perspectivas melhores. O susto do nosso entrevistado com a estrutura local é representativo da ideia de que devemos compreender os processos históricos através da lógica de diferentes temporalidades em ação. Não necessariamente o lugar deixado para trás era pior; a partida também se dava para poder estar mais próximos daqueles que já haviam partido, como se buscasse os cacos de identidades que se partira quando da separação de amigos e familiares.

E as falas desses sujeitos revelam suas experiências quanto migrantes: dificuldades, lutas, motivações, projetos de melhoria de vida, percepções sobre as modificações da cidade no decorrer do tempo. Infere-se também as redes familiares que se organizavam em torno das migrações envolvendo diversas localidades; a maior parte dessas migrações não ocorriam diretamente ao Pará, alguns desses indivíduos passaram tempo em outros locais diferentes dos lugares de seu nascimento; o exemplo de Irací que de Minas Gerais foi para o Paraná, lugar onde se casou e posteriormente veio ao Pará é representativo; e de Otávio que do Maranhão foi para Goiás e posteriormente ao Pará também confirma a nossa perspectiva de que memórias convexas a partir de múltiplos espaços nos remete a identidades multifacetadas e não necessariamente uma única, paraense ou sequer Xinguarense. Todos carregam um pouco de diferentes *Brasis*.

Algumas lembranças trazem à tona as memórias traumáticas, quase sempre materializadas na perda de filhos e/ou filhas em situações violentas, numa região em transformação no sul do Pará. Inferimos que ocorrem reminiscências narrativas vinculadas ao povoamento de um espaço fronteiro vazio cuja posse perpassa pela violência e luta pela conquista da terra. Havendo um entrelaçamento de memórias onde as

formas discursivas oeste, vazio e fronteira conectam a perspectiva de povoamento no Brasil ao mito do oeste norte americano. Isso pode ser visualizado nas narrativas sobre a memória a respeito de “Chapéu de Couro”, José Ferreira da Silva, o primeiro administrador do Entroncamento do Xingu, como era conhecida a localidade que posteriormente se tornaria Xinguará; além delas como o do Padre Ricardo Rezende, que descreve o Pará como um local onde “tudo se resolveria na bala”, ou do ex-ministro Delfin Neto sobre a necessidade de enviar um “xerife” para impor ordem no entroncamento do Xingu, tudo isso pode, de alguma forma, refletir essa construção mnemônica.⁸

Como enfatiza Régine Robin, o Oeste seria um dos mitos fundadores da americanidade que foi lido, relido e representado na literatura e no cinema numa continuidade do Oeste da fronteira de Turner ao Oeste de hoje a conquista desse espaço significou história de lutas pela posse de terras, tornando-se uma das mais expressivas construções da memória “O Oeste é um dos grandes mitos, se não o maior mito da América, dos Estados Unidos. Ele assombra a memória americana. Nada foi tão representado, escrito, cantado, filmado, estudado quanto o Oeste, (...)” (ROBIN, 2016, p. 68).

Outro aspecto que parece estar presente no discurso dos entrevistados são suas expectativas de ascensão social ao migrar para a Amazônia (Pará e Tocantins). Perceber a Amazônia como terra da possibilidade ou do futuro, de acordo com a pesquisadora chilena Ana Pizarro, é parte de uma construção discursiva da Amazônia que partiu de imagens transmitidas pelo ideário ocidental nos relatos de viajantes, crônicas de missionários, relatórios científicos entre outros textos que

⁸ Sobre o sul e sudeste do Pará, ver: SCHIMINK; WOOD, (2012). Sobre o administrador do Entroncamento do Xingu, ver: FREIRE; COELHO, (2019).

criaram imagens relacionadas com a dualidade inferno/paraíso a respeito da natureza amazônica que, de certa forma, repercutem nas outras formações discursivas, no que se refere a um dos aspectos da imagética do paraíso onde é ressaltada a imagem do Eldorado (PIZARRO, 2012, pp. 31-35). Isso foi percebido no trabalho da socióloga Arlete Marques em sua análise sobre a cidade de Xinguara, quando observou que uma marca da fala dos “pioneiros” era a percepção desta cidade como “uma alternativa de vida, de crescimento de investimento pessoal e social, agora não só para a sua geração, que veio primeiro, há mais de 30 anos, [...]” (MARQUES, 2015, p. 80).

Mas, se há uma constante na memória que se quer conhecida sobre a busca por ascensão social, entendemos assim como Alistair Thomson que:

(...) embora pressões econômicas frequentemente influenciem as decisões de migrar, testemunhos pessoais revelam uma complexa teia de fatores e influências que contribuem para a migração, além de todo processo de troca de informações e negociação através das famílias e redes sociais (THOMSON, 1999, pp. 24-27).

Quanto às identidades, seria autoritário demais da nossa parte afirmar que não existem traços culturais apontando para uma harmonia, hoje em dia, na cidade de Xinguara. Podemos tatear pelas fronteiras quase sempre permeáveis que nos permitem distinguir traços identitários e, a partir dos *flashes* de memórias que nos foi autorizado acessar por parte dos entrevistados, indicar que há uma miríade de possibilidades para se compreender as razões que levaram os nossos idosos a migrarem para o Pará. Ou seja, há razões e emoções familiares e relacionais de ordem variada. Ademais, a identidade do pioneiro, do desbravador é embebida de outras matrizes culturais que foram trazidas na bagagem, que se reordenaram,

que se adaptaram; mas que não foram apagadas. Ao fim, a identidade da cidade é e não é; única e todas; multifacetada na essência e ainda marcada por esse matiz. Sendo assim, de como poderíamos ensinar aos mais jovens sobre o seu lugar, sobre a origem dos seus antepassados e de como Xinguara deve ser considerada como seu lar, sua casa, sua cultura?

Memórias de migrantes e a construção de identidades: como abordar em sala de aula?

Os relatos dos idosos do Centro de Convivência, descritos brevemente neste capítulo, desnudam possibilidades de se desenvolver o tema, no Ensino Básico, através da abordagem das oralidades, das memórias e, por conseguinte, das identidades locais “fabricadas”. Assim, pode-se colocar em tela discussões sobre: os espaços, a família, o cotidiano, as relações de trabalho e as migrações, além de muitos outros. Sendo também importante para se pensar os projetos voltados para a integração da Amazônia na segunda metade do século XX.

A lembrança e os “lugares de memória” devem ser *historicizados* (MENEZES, 1999). Assim, reiteramos o poder da memória na construção das identidades de grupos, sendo constantemente reinventada, sendo movida por escolhas entre o que lembrar e o que esquecer. E abordar essas memórias de idosos nas salas de aula de Xinguara, de alguma forma também poderia ser um recurso didático para se pensar, com a audição das entrevistas ou os fragmentos transcritos, de que há sempre a construção de diferentes versões e interpretações do passado a partir do presente, afinal de contas:

O trabalho com a memória nos permite tomar diferentes caminhos: podemos focalizar nossos museus, nossos monumentos, nossas imagens, personagens do nosso passado. É possível também escolher diferentes fontes, que podem ser depoimentos obtidos através do método da História oral ou documentos

escritos oficiais, como relatórios, livros e jornais (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 136).

Por tratar-se de uma experiência com a comunidade e desenvolvida a partir de uma demanda pública sobre a história local, deve-se mencionar o significado da aproximação do projeto com o ensino também no meio acadêmico, a exemplo da disciplina curricular do Curso de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido, denominada História do Sul e Sudeste do Pará. Por levantar temas específicos da região, pretendendo entender a historicidade e a especificidade das dinâmicas sociais e territoriais que constituíram e constituem a região sul e sudeste do Pará, poderiam ser utilizadas as entrevistas feitas no Centro de Convivência de Idosos nessa disciplina acadêmica, uma vez que tornam-se fontes importantes para se compreender as identidades multifacetadas que aqui se reorganizam a todo tempo.

Quanto ao uso dos documentos orais – por nós organizados, a partir do Centro de Convivência – no Ensino Básico de Xinguara, poderia ser uma dentre tantas possibilidades, a de se propor uma atividade didática pedagógica na qual os alunos continuariam o projeto através de outras entrevistas nos seus bairros, com seus familiares e amigos. Primeiro, seria interessante levantar fragmentos de livros que abordam uma história da fundação da cidade e da vinda dos ditos pioneiros, observando quais são os fatos, os nomes, as “personalidades” indicadas como fundadoras da cidade, *Raízes de Xinguara* poderia ser o ponto de partida; para depois, cotejar com as informações colhidas através das entrevistas com os idosos, demonstrando como aparecem novas abordagens a respeito da fundação e novos nomes que foram importantes para o dealbar do município. Por fim, depois de propor o roteiro das entrevistas e colocá-las em prática,

seria interessante estabelecer comparações entre as fontes históricas produzidas.

Sendo um projeto que envolve histórias e memórias consideradas “locais”, torna-se mister que os alunos do Ensino Básico tenham acesso a diferentes fontes e abordagens, sendo preciso discutir, ao analisar as distintas narrativas “como a memória individual e coletiva funcionam e como existem conflitos de memória, memórias divergentes e, principalmente, como a memória não retrata uma verdade e pode ser um instrumento de pesquisa, além de ser também uma ação política” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 144). Deve-se observar que quaisquer fontes históricas e problemas partem de um determinado local ou conforme Michel de Certeau, o historiador possui “o gesto que liga as ‘ideias’ aos lugares” (CERTEAU, 2007, p. 65).

Em um artigo a respeito da história regional e local na pesquisa e ensino de História, André Roberto Arruda Machado menciona que é comum ao trabalho historiográfico um recorte espacial quando se propõe pensar um problema e um objeto de estudo, porém essa prática torna-se mais complexa em locais considerados periféricos como o Pará porque a “história tida como “nacional” frequentemente ignora ou relega ao segundo plano os eventos ocorridos nesses locais (MACHADO, 2017, p. 293). Mas, nossa experiência com as memórias de idosos em Xinguara, longe de ser limitante e local, revela um território multifacetado com pessoas provenientes de diversos lugares do Brasil, com sotaques e costumes diferentes, os espaços em seus discursos diferem e nem sempre a cidade foi o tema principal de seus discursos, muitas vezes o amor, o trabalho a violência ou a própria história de suas “andanças” foi privilegiada nas escolhas entre o que lembrar e o que esquecer na construção da narrativa de suas memórias.

Assim, consideramos que esse projeto sobre as memórias dos idosos do Centro de Convivência, ao envolver a escrita partilhada do passado e estar relacionado com o ensino do curso de licenciatura em História e também às diferentes possibilidades de interação com o Ensino de História nas escolas básicas do município de Xinguara, possibilita um olhar que parte do local para pensar problemas que possam ir além dos interesses locais, não perdendo de vista a demanda social da cidade sobre o seu passado. Mas o que se percebe, ao fim e ao cabo, não é um único tempo pretérito, controlado por alguns nomes ou ações individuais, mas um período remoto que se desdobra em memórias em consonância com o presente e que podem reescrever o passado da cidade sob diferentes perspectivas e infinitas possibilidades identitárias.

Referências

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRAGA, Magno. A Experiência Transamazônica: nordestinos e o plano nacional de integração. *Scientia Plena*. N.10, 2014.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de história. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, 2013.
- FERREIRA, Marieta & FRANCO, Renato. *Aprendendo História: Reflexão e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FONTES, Edilza; MALHEIROS, Rogério Guimarães; MESQUITA, Thiago Broni. *Na estrada da memória a história do município de Abel Figueiredo -PA (1960-2011)*. Belém: Paka-tatu, 2012.

FREIRE, Fabrícia Cristina; COELHO, Anna Carolina de Abreu. Um velho oeste no sul do Pará: construção do passado e da memória de “Chapéu de Couro”. In: *Do ensino de história em novas fronteiras ou de como se faz pesquisa e extensão no sul e sudeste do Pará*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula; THOMSON, Alistair. Os debates sobre memória e História: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, Janaína & Ferreira, Marieta de Moraes (Org.). *Usos e abusos da História oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HABERMAS, Jürgen. Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MACHADO, André Roberto de Arruda Machado. Entre o regional e o nacional: uma reflexão sobre a importância dos recortes espaciais na pesquisa e no ensino de História. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 24, n. 45, 2017.

MARIN, Rosa Acevedo. Civilização do rio, civilização da estrada: transportes na ocupação da Amazônia no século XIX e XX. *Papers do NAEA*, Belém, n.170, 2004.

MARQUES, Arlete Francisca. *Xinguara, Sul do Pará: migração, sociabilidades e processos identitários*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. PUC Minas, Belo Horizonte, 2015.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes da. *Arquivos, Patrimônio e Memória – Trajetórias e Perspectivas*. 3ª Reimpressão. São Paulo: Unesp, 1999.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo: PUC/SP, n. 10, 1993.

PETIT, Pere. *Chão de Promessas: elites políticas e transformações econômicas no estado do Pará pós-1964*. Belém: Paka-Tatu, 2003.

PIZARRO, Ana. *Amazônia: as vozes do rio*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RENGIFO DE BRICEÑO, Diana. Los problemas que plante ala escritura de textos de História Regional. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 41, v.2, 2007.

ROBIN, Régine. Os Meandros o Oeste AmericanoIn: *Memória Saturada*, tradução: Cristiane Dias e Graciely Costa. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

SCHIMINK, Marianne; WOOD, Charles H. *Conflitos sociais e a formação da Amazônia*. Belém: Editora da UFPA, 2012.

SCHMINK, Marianne; WOOD, Charles. *Conflitos sociais e a formação da Amazônia*. Belém: Ed.UFPA, 2012. HALL, Anthony L. *Amazônia: desenvolvimento para quem?*Desmatamento e conflito social no Programa Grande Carajás. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

SILVA, Bruno. *Genealogias mazombas: castas luso-brasileiras em crônicas coloniais*. Niterói: Eduff, 2016.

THOMSON, A. Moving Stories: Oral History and Migration Studies. *Oral History*, v. 27, n. 1, p. 4-37, 1999.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. *Projeto História*. n.15, abr, 1997.

THOMSON, Alister. Histórias (co) movedoras: história oral e estudos de imigração. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Vol. 22, nº 44, 2002.

VELHO, O. Guilherme. *Frente de Expansão e Estrutura Agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Entrevistas

CANTANHEDE, Raimundo. *Entrevista concedida em 06 de dezembro de 2018 na cidade de Xinguara-PA*.

GAMA, Amélia Roberto. *Entrevista concedida em 08 de novembro de 2018, na cidade de Xinguara-PA*.

JESUS, Dionísia Tereza. *Entrevista concedida em 08 de novembro de 2018, na cidade de Xinguara-PA*.

OTÁVIO. *Entrevista concedida em 06 de dezembro de 2018, na cidade de Xinguara-PA*.

PROLICIANO, Sebastião. *Entrevista concedida em 06 de dezembro de 2018 na cidade de Xinguara-PA*.

SILVA, Iraci da Beraldo. *Entrevista concedida em 08 de novembro de 2018, na cidade de Xinguara-PA*.

SILVA, Josefa Barbosa. *Entrevista concedida em 08 de novembro de 2018, na cidade de Xinguara-PA*

Os modos de vida e o cultivo da terra: a formação cultural no assentamento Fortaleza- Nova Olinda – TO

*Olívia Macedo Miranda de Medeiros
Leila Sousa França*

Introdução

A proposta desse trabalho é discutir os caminhos teóricos e metodológicos de uma pesquisa interdisciplinar em cultura e território, articulando-os a uma problematização sobre as percepções do tempo e cultivo da terra dos moradores do Assentamento rural Fortaleza. Do ponto de vista metodológico, trabalharemos nesse texto com o campo da História Oral, a partir das narrativas orais de história de vida. Por outras palavras, nossos procedimentos são as histórias de vida, as quais mobilizam recursos da memória e da oralidade.

O local estudado apresenta um conjunto de especificidades culturais e territoriais percebidas nas narrativas orais dos sujeitos envolvidos no processo de luta pela terra, os quais narram à conjuntura de implantação do Projeto de Assentamento Fortaleza e a formação de seus modos de vida. Localizado nas proximidades da cidade de Nova Olinda- TO, o referido assentamento constitui uma área com registro da União Federal que, entre os anos de 2002 e 2004, foi reivindicada por diversas famílias de trabalhadores rurais, as quais acamparam nas margens da rodovia estadual TO-226, com intuito de ocupá-la.

Apenas em 2004, a área foi disponibilizada aos acampados e, a princípio, eram 9 famílias de trabalhadores rurais sem terras. O território em questão foi dividido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma

Agrária, Superintendência Regional do Tocantins, e após a liberação do território foram acrescentadas mais 5 famílias, perfazendo uma média de 44 moradores entre adultos e crianças.

Segundo alguns assentados, a divisão territorial foi realizada de forma desigual, haja vista a contestação e reivindicação dos mesmos que o território seja regularizado, pois conforme o Contrato de Concessão de Uso (CCU) cada família deveria receber 22 hectares, o que só foi aconteceu em relação a 3 famílias, sendo que as demais receberam apenas 11 hectares cada uma. Também em função dessa partilha desigual, percebemos nesse território, por meio das narrativas orais, relações sociais e de poder conflituosas, uma série de distorções econômicas que necessitam de uma análise dos aspectos culturais das territorializações.

Contudo, no presente texto, discutiremos exclusivamente as relações entre as questões teóricas-metodológicas e as percepções de tempo e natureza praticadas no assentamento em referência. Nesse sentido, abordaremos as experiências com o tempo dos assentados, buscando compreender como elas surgem de costumes dentro de uma cultura tradicional construída no mundo rural. Assim, as narrativas orais dos moradores, construídas dentro da dimensão da memória social, são os instrumentos por meio dos quais buscaremos alcançar seus significados das percepções de tempo e natureza. Além disso, essas percepções são, também, parte central da formação das identidades dos mesmos moradores, perfazendo uma relação intrínseca entre história e memória.

As contradições relativas aos conceitos de história e memória são múltiplas, porém, na medida em que as proposições metodológicas presentes nessa análise não permitem o afastamento dessas duas dimensões, pois as mesmas são complementares e compõem o fazer da História Oral, pretendemos tomá-los aqui como parte intrínseca da construção da cultura e das territorialidades. Nesse sentido, faz-se

necessário romper com algumas ideias que limitam a noção de memória a um discurso que mantém as estruturas dominantes de poder, alinhando-nos à abordagem que concebe a memória como possibilidade da constituição de narrativas orais que participem a construção de identidades transgressoras e de resistência.

Assim, a ideia de memória, contida nessa análise, relaciona-se à perspectiva da memória social, pois a compreendemos como uma dimensão da realidade constantemente mobilizada, dentro de tensões e os conflitos, em função da luta contra a dominação e em favor da construção de identidades mais ou menos autônomas e partir de um contexto que abrange uma pluralidade de costumes (POLLACK, 1992).

No que concerne às identidades, compreendemo-las, no contexto das relações rurais aqui estudadas, como parte do processo de autoconhecimento e/ou auto percepção e do reconhecimento do outro, ou seja, depende do (re)conhecimento e das avaliações de si e do outro (HALL, 2008). Nesse sentido, ao articularmos memória social e identidades, concebemos que a formação das identidades pressupõe uma luta simbólica, de onde surgem as resistências, sendo que as memórias são instrumentos e sustentação dessa luta. Nesse sentido, as lembranças são, no interior da memória social, uma forma de resistir ao controle social do tempo que são impostos às pessoas.

Perspectivas metodológicas: uma abordagem interdisciplinar como possibilidade de análise cultural e territorial.

A pesquisa interdisciplinar apresenta uma gama de possibilidades para o pesquisador, uma vez que a interdisciplinaridade promove um diálogo entre os diferentes saberes. Sobre as possibilidades das práticas interdisciplinares no contexto de uma pesquisa, Olga Pombo escreve: “Digamos que a interdisciplinaridade existe sobretudo como prática. Ela

traduz-se na realização de diferentes tipos de experiências interdisciplinares de investigação (pura e aplicada)” (POMBO, 2006, p.14).

Dentro dessa perspectiva interdisciplinar, as investigações feitas em campo propõem uma análise dos aspectos culturais e territoriais de uma comunidade que apresenta um modo de vida rural em processo de reestruturação e ressignificação. Sendo assim, pensamos em como pode ser percebida essa organização social por meio de um viés de compreensão dos significados de tempo e natureza, inseridos em uma dada cultura costumeira. Quando investiga a densidade das tensões no que concerne às normas e as obrigações sociais, E. P. Thompson discute os costumes em comum dos ingleses no século XVIII e aborda como podiam ser entendidos os motins da fome nesse século. Para Thompson:

(...) tinha como fundamento uma visão consistente e tradicional das normas e obrigações sociais, das funções econômicas e peculiares a vários grupos na comunidade, as quais, consideradas em conjunto, podemos dizer que constituem a economia moral dos pobres. O desrespeito a esses pressupostos morais, tanto quanto a privação real, era motivo habitual para ação direta (THOMPSON, 2005, p.152)

A partir dessa ideia da disputa em torno do “bem-estar comum”, podemos problematizar em que medida existe uma moral costumeira guiando o processo de territorialização dos moradores do Assentamento Fortaleza e, sobretudo, como essa moral é resultado da existência, nesse grupo, de padrões culturais de experiência. O conceito de cultura passou por transformações epistemológicas em suas proposições através de estudos e produções teóricas opostas ao pensamento inicial e terminológico do termo.

A noção primária de cultura designa a atribuição de significados que o homem dá ao mundo e a si mesmo, porém, o conceito aqui trabalhado

avança em relação a essa definição. Cultura, nesse trabalho, é uma ideiatratada como conceito, mas também como prática social estruturada pelo compartilhamento das experiências sociais entre os próprios sujeitos, mas também pelas disputas, inter-relacionais, de sentidos com outros grupos. Stuart Hall, em sua obra, “Da Diáspora, Identidades e Mediações Culturais”, faz uma abordagem no texto “Estudos culturais, Dois Paradigmas”, sobre a noção de cultura afirmando:

Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas... A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesma, dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais (HALL, 2008, p.128)

Os estudos pertinentes a essa investigação partem da ideia de analisar as inter-relações representadas nas experiências cotidianas, através da problematização de suas particularidades correspondentes aos costumes e experiências vividas pelo grupo, que permitem disputar sentidos entre si e em relação a outros grupos. Para Stuart Hall, é necessário fazer uma análise minuciosa das “relações entre os padrões característicos” para entender normas e práticas culturais, “o propósito da análise é entender como as inter-relações como um todo, em um dado período: essa é sua “estrutura de experiência” (HALL, 2008 p.128). Nesse sentido, se faz necessário destacar uma noção que complementa os significados dado a cultura: a noção de experiência. Segundo E. P. Thompson, em *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*, a experiência seria o “termo ausente” nos estudos de cultura e por isso mesmo deveria ter sua relevância retomada:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e cultura das mais complexas maneiras e em seguida agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 2009, p. 226).

O termo ausente, experiência humana, nos leva a pensar nos valores e costumes existentes dentro das identidades construídas pelos processos de novas territorializações dos sujeitos que vivem, refletem e reelaboram seus modos de vida. Sobre os territórios é preciso destacar que os conflitos pela posse de terras no Brasil apresentam grande expressividade e a luta pela criação e efetivação de territórios onde o “homem” possa construir seus modos de vida tem sido representado por diferentes formas de resistências nos processos de territorialização. De fato, dentro dos processos de territorialização é preciso observar as multiplicidades das teias de significações identitárias, as relações espaço/tempo e as inter-relações que são compartilhadas entre os sujeitos em suas diversas representações. Para Marcos Aurélio Saquet, em sua obra “Abordagens e concepções de Território” é necessário abstrair, nas especificidades dos sujeitos, que as contradições e identidades estão interligadas por relações que não podem ser separadas, para o autor:

No território existe uma pluralidade de sujeitos, em relação recíproca, contraditória e de unidade entre si, no e com o lugar e com outros lugares e pessoas; identidades. Os elementos basilares do território, ou seja, as redes de circulação e comunicação, as relações de poder, as contradições e a identidade, interligam-se, fundem-se uma nas outras numa trama relacional (multitemporal e multiescalar) indissociável (SAQUET, 2007, p.158).

São nos estudos sobre concepções de cultura e território que percebemos que as diversas maneiras e forma culturais estão interligadas na fronteira entre o “eu” e o “outro”, e que essa relação é mantida por uma multiplicidade de identidades que se interligam, em harmonia ou conflituosamente, nas diversas escalas temporais e espaciais. Em consonância com as relações espaço-tempo, para pensarmos sobre os territórios locais no contexto de T.D.R (territorialização, desterritorialização e reterritorialização), seguimos a concepção de Rogério Haesbaert, em *O mito da desterritorialização*:

O que importa aí é quem delimita ou controla o espaço de quem, e as consequências deste processo. Neste caso, deter o controle seria territorializar(-se). Perder o controle seria desterritorializar(se)... Assim, “reterritorialização” implica um movimento de resistência – á desterritorialização imposta pelo movimento de territorialização comandado por outros (HAESBAERT, 2006 p.263).

Analisando o processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização é possível revelar os fatores que contribuíram para o rompimento com as territorialidades, resgatando quais eram as condições anteriores da territorialização, demonstrando as condições de domínio, controle, poder, posse ou apropriação do território e quais as novas territorializações foram estabelecidas a partir das necessidades dos sujeitos desse grupo reterritorializado.

Nesse sentido, no processo de TDR, as identidades culturais se constituem em um entremeio: de um lado mantém fortes características de uma cultura tradicional; de outro lado, obrigam os sujeitos a trabalharem suas identidades como formações móveis, em constante processo de reinterpretação, e de acordo com as representações

construídas nas relações com o outro. Em se tratando de identidades, Stuart Hall (2006) coloca:

(...) as identidades são oposições que o sujeito é obrigado a assumir, embora sabendo sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim elas não podem, nunca, ser ajustadas idênticas (...) (HALL, 2006 p. 112).

As identidades são, nesse caso, pontos estruturantes que nos aproximam das territorialidades perceptíveis nas relações sociais e apreendidas por meio da História Oral. A oralidade está carregada de significados que estão entrelaçados a aspectos que, muitas vezes, são desconhecidos em determinados contextos. Para Paul Thompson:

(...) a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história (...) a evidência oral, transformando os “objetos” de estudos em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mais também mais verdadeira (...) (THOMPSON, 1992, p.137).

A história oral permite, desse modo, a utilização de fontes que estão “vivas”, por se tratar pessoas, de vidas e de experiências vivenciadas, e apresenta uma relação com relatos que estão condicionados à memória. Alessandro Portelli, em “História oral e Memórias”, comenta:

A memória e o relato oral sempre são uma questão de busca de sentido, por isso não utilizo este termo “testemunha” porque, do meu ponto de vista, implica uma relação de apenas recepção e não é o que ocorre, porque a memória não é um depósito de fatos. A recepção em si é uma interpretação, então sempre há interpretação, que está sempre se processando, em movimento constante (PORTELLI, 2014, p. 205)

Sendo assim, o uso da história oral como método de análise nos permite alargar o conhecimento das vivências no território em questão, e desenvolver estudos interdisciplinares dentro da temática a ser pesquisada, percebendo nas narrativas, elementos que estão contidos na memória dos sujeitos envolvidos nesse território que apontem suas diversas territorialidades. Michel Pollack, em seu texto “Memória, Esquecimento e Silêncio” defende que:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe, à “memória oficial”. Essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados (POLLACK, 1989, p.4).

Desse modo, a memória é reveladora, pois retoma as possibilidades de reconstrução das vivências humanas que não foram registradas em documentos escritos e/ou oficiais, justificando a motivação dos pesquisadores em lidar com fontes que contribuem para a construção dos processos socioculturais.

Modos de vida e tempo: experiências e narrativas orais no Assentamento Fortaleza

No Brasil, a questão fundiária tem sido tratada de forma violenta principalmente para sufocar as organizações e expressões políticas dos trabalhadores rurais que foram expropriados de suas terras ou excluídos dos processos históricos para serem mantidos sob tutela de alguns e condicionados a viverem de forma dominada. Contudo, quando passamos a ouvir essas pessoas, percebemos que esses grupos estão ligados a movimentos sociais, buscam direitos, fazem manifestações, o que nos permite pensar em uma espécie de resistência de cunho político e não

apenas social e cultural. Resistem criando espaços nos quais mantêm suas experiências cotidianas ao fazer suas plantações, mantendo o seu “tempo”: o tempo das coisas naturais, como modo de vida. Para José de Souza Martins, precisamos compreender as especificidades da concepção de tempo em que as comunidades estão inseridas:

É necessário considerar na pesquisa desse movimento, a concepção de tempo. O nosso tempo nada tem que ver com o tempo “deles”. O nosso tempo é um tempo linear, começa tal hora e termina tal hora, com tantos minutos, tantos segundo, e assim por diante. O tempo para eles é completamente outra coisa, o que aliás, não é nenhuma novidade – antropólogos e sociólogos têm dito que as populações indígenas e camponesas estão inseridas num tempo cósmico, que é outro tempo. O tempo da luta é outro (MARTINS, 1993, p. 36).

O tempo pode sofrer alterações em diversas instâncias do saber e das experiências em comunidade. O tempo para esses sujeitos não possuem uma linearidade, é um tempo cósmico, relativo ao espaço próprio e particular, característico de um lugar onde as realizações não sofrem determinações originadas da dominação. É um tempo lento, no qual o pesquisador precisa envolver-se em uma ampla espera para entender tanto a linguagem, como os diversos costumes que se manifestam na cultura.

Na narrativa de dona Nelma Maria Lopes dos Santos, moradora do assentamento Fortaleza, percebemos que o tempo natural das “coisas” são meios pelos quais, as normas e tradições culturais são repassadas de geração a geração, segundo ela:

mais agente foi criada assim (...), meu pai criou nós assim, tudo minha mãe criou assim, fala: ah, vou plantar tal dia! Não! tudo no cheio da lua, no tempo certo! Tudo que você for plantar no crescente da lua, ele vai crescer, vai crescer no truvo pra não dá lagarta (Nelma Maria Lopes dos Santos, 21/08/2019)

E ainda acrescenta dizendo sobre os costumes, do ato de plantar, transmitidos por meio de seus familiares, para ter bons resultados com o plantio:

Da criação, igual minha mãe criou, eu faço, só planto minhas coisas na fase de lua, aí seu Vasquim fala pra ele, não dona Nelma, eu planto né na lua não, é na terra. Tudo que eu vou plantar aqui é depois da lua cheia, depois do crescente, ou então no truvo, a gente olha no calendário né, pra ver, tá tudo marcadinho, cebola minha, eu planto, só planto depois do crescente da lua ou então no cheio, o bom mesmo plantar meu quanteiro é no cheio da lua, cebola, que ela vai engrossar (Nelma Maria Lopes dos Santos, 21/08/2019).

A relação construída com o tempo por Dona Nelma está baseada em alguns critérios culturais. Em primeiro lugar a tradição costumeira: aquele tipo de prática envolta na permanência do fazer: “mais a gente foi criada assim” e depois “igual minha mãe criou”, um costume repetido e traduzido geracionalmente como modo de vida. Em segundo lugar, planta conforme a lua porque aprendeu isso na experiência familiar e principalmente por que essa experiência está baseada na aceitação tácita de um costume validado por uma moral social: escutar e obedecer aos ensinamentos dos pais.

Sobre esses ensinamentos, Dona Nelma destaca também como esses costumes foram a ela transmitidos:

Minha mãe plantava assim, ela fazia um canteirão pendurado, a mãe fazia ...o canteiro era assim: botava uma furquia aqui oh! fazia o pau assim! fazia o canteiro, não fazia no chão, e cercava, aí falava: minha fia vamos queimar bosta de gado tudo, vamos queimar pra plantar a cebola no dia do cheio da lua, agente acostumou. Plantava coentro, cebola, pimenta, fazia toda muda de bicho, aí no dia da lua botava pro chão (Nelma Maria Lopes dos Santos, 21/08/2019).

Dois aspectos merecem destaque aqui. De um lado, a ideia de que seu aprendizado responde a uma moral específica que ela, narradora, faz questão de reviver pela manutenção e pela rememoração da prática: “minha mãe plantava assim”, ela se lembra disso e pelo costume, ela repete a prática. De outro lado, em suas narrativas orais, dona Nelma Maria expressa as ligações entre o homem e a natureza, como expõe Marco Aurélio Saquet: “o homem é natureza. Natureza que pensa, que luta, que produz; natureza orgânica e inorgânica. A sociedade não está separada da natureza” (2015, p. 173).

A terra, os tempos da lua e a fertilidade do solo ligam as práticas culturais de dona Nelma às dimensões da natureza, oferecendo as condições necessárias para o cultivo e permitindo que ela contabilize seu plantio não apenas no campo da produção agrícola, mas também no campo das sensibilidades. A percepção de dona Nelma das dimensões da qualidade e da quantidade da produção, se a cebola estaria mais grossa se fosse plantada ou não em determinada lua, é mediada na subjetivação de sua compreensão de tempo: o calendário serve para marcar as luas e assim seu tempo e seu modo de vida fecham um ciclo de significado.

Formado de distintos ritmos do natural e do social, esses ciclos de significados criam uma unidade temporal e simultânea, como explica Saquet:

O tempo do relógio é um tempo socialmente organizado, construído, de coesão e controle, regulação, mas contém em si a natureza homem, pensante, desejante; o tempo das mudanças geológicas também influencia em nossa vida e contém o homem social que não se desliga de sua natureza exterior. Ambos os tempos são experimentados, de forma diferente em cada contexto e lugar. O tempo é vivido em diferentes momentos e de diferentes formas e intensidades (SAQUET, 2015, p. 175).

No caso dos assentados da Fortaleza, suas relações com a natureza produzem, em articulação com experiência de tempo, um padrão de experiência que pautam modos de vida alternativos e ao mesmo tempo tradicionais, como no relato de dona Nelma:

Tudim você tira a casca, você bota de molho no tambor desse aí, e escoo ela, aí você bota no sereno três dias, três dia você colhe ele, e bota pra beber, porque ela vai curtir lá no sol, ela vai curtir lá e ferver, ele não é pra você botar açúcar, ele vai pegar o que? Vai pegar o sereno da noite e o sol do dia, ela freve, aí ela vai cozinhar, vai curtir né, aí depois de três dia que ela tiver lá, você tira e bebe, bebe e banha!” (Nelma Maria Lopes dos Santos, 21/08/2019)

Esse relato faz referência à produção de remédio natural feito por dona Nelma. Os recursos da natureza são apropriados e apresentam efetivo resultado no tratamento de diversas doenças. O dia e noite, notações de tempo, aparecem como parte do processo de fabrico do remédio: era preciso que as cascas pegassem o sereno (noite) e o sol (dia) para alcançarem eficácia, o que denota que natureza e tempo são constantes na cultura tradicional desse assentamento. Exemplo similar é apresentado ainda por dona Nelma:

o pó-doio, que é o azeite tem uma data certa, a data dele eu num lembro, sei se é agora, só sei que tem um problema da lua, é depois do quarto crescente da lua, aí a gente tem que saber uma galha dele seca, sempre minha mãe falava, tiver uma galha seca dele, depois da lua ser crescente você corta uma galha assim, você corta assim uma talha lá pra segurar, aí você bota vasilha vai pingar o óleo lá, tem vez que cê corta e dá muito, tem vez que num dá, da uma colher, da meia, meu pai cortava da mais ou menos um copinho desse de extrato, aí guardava lá, pra urina, boa pra urina, se tivesse ruim pra mijar, você pingava três pingo no café, você mijava a vontade (Nelma Maria Lopes dos Santos, 21/08/2019)

Nesse caso, as plantas também sofrem interferência do tempo natural, dos ciclos ou fases da lua. Alguns extratos têm períodos exatos para serem extraídos da natureza. De fato, as territorializações, no assentamento Fortaleza, nos permite pensar as relações entre o homem e natureza em seus ritmos diversos, e as peculiaridades dos costumes transmitidos por familiares aos sujeitos que aqui vivem e permitem (re)significa-los. Para Saquet, 2015, o território e suas territorialidades são:

Assim são os territórios e as territorialidades: vividos, percebidos e compreendidos de formas distintas são substantivados por relações, homogeneidades e heterogeneidades, integração e conflito, localização e movimento, identidades, línguas e religiões, mercadorias, instituições, natureza exterior ao homem; por diversidade e unidade; (i)materialidade (SAQUET, 2015, p. 25) .

Pensar esse território é pensar então nessas especificidades das vivências locais, as identidades, as relações homem/natureza, sua unidade e diversidade baseados nos costumes e tradições que podem ser observados em seus aspectos culturais.

Considerações finais

Ao investigar os modos de vida dos moradores do Assentamento Fortaleza, por meio das narrativas em questão, percebemos que diversas estratégias de territorialização são condicionadas por costumes e tradições familiares que foram herdadas, fortalecendo as relações do homem com a natureza, onde as possibilidades de melhores resultados no cultivo da terra são primordiais.

Consideramos ainda, que o homem e a natureza apresentam o fator “tempo”, como recurso material e cultural de suas territorializações, em

uma unidade que mantém a diversidade cultural da comunidade local em condições que caracterizam seus aspectos rurais. O tempo, para esses moradores, é um tempo natural dos processos, uma infinidade de aspectos ligados ao plantio e as plantações, saúde e moradia, mas também é regido pelos ciclos de significação cultural das estruturas naturais do meio em que vivem.

Portanto, para perceber essas estratégias de territorialização quanto ao tempo e cultivo da terra no assentamento, mobilizamos a história oral como metodologia e a história de vida como procedimento, entendendo que essas possibilidades metodológicas podem nos revelar como as identidades pressupõem uma luta simbólica para resistir às opressões hegemônicas, e é por meio da memória social que mobilizamos as estratégias de compreensão desse estudo.

Ou seja, as relações entre memória e história forjam um processo que permite problematizar as representações sociais produzidas, explicando melhor como a realidade e a identidade dos moradores do Assentamento Fortaleza são construídas a partir de inter-relações territoriais que moldam as percepções de tempo e natureza e, nesse sentido, viabiliza e valoriza a fala desses sujeitos contrahegemônicos, promovendo, dessa forma, memórias alternativas capazes de se contrapor às memórias dominantes.

Referências

HALL, Stuart. Estudos Culturais, Dois Paradigmas. *Da Diáspora, Identidades e Mediações Culturais*. Editora UFMG. Belo Horizonte 2008.

HALL, Stuart. Quem Precisa de identidade? In: *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Editora DP&A, 2006.

HAESBEERT, Rogério. *O Mito da Desterritorialização: Do Fim dos Territórios a Modernidade. Desterritorialização e Mobilidade à Desterritorialização como mito*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2006.

MARTINS, José de Souza. *A Chegada do Estranho*. Universidade de São Paulo. Editora Hucitec. São Paulo, 1993.

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, Vol. 5, n.10, 1992, p.200-2012.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, nº15, jan/jun, p 208-249, 2006.

PORTELLI, Alessandro. *História oral e memórias/entrevista: Paulo Roberto de Almeida e Yara Aun Koury*. História e Perspectivas, Uberlândia, (50) 197-206, jan/jun, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. A Economia moral da multidão inglesa no século XVIII. In: *Costumes em Comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. O Termo Ausente. *A Miséria da Teoria: ou um planetário de erros*. Tradução: Waltensir Dutra, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

SAQUET, Marcos Aurélio. *Abordagens e Concepções de Território*. 4ª Ed., São Paulo: Outras Expressões, 2015.

Saberes, territorialidades e ensino não formal na comunidade quilombola Ilha de São Vicente -Tocantins

Rita de Cássia Domingues Lopes

Introdução

Neste capítulo, seguindo as orientações metodológicas da Antropologia, pretendemos analisar a Comunidade Quilombola Ilha de São Vicente, em Araguatins, a fim de pensar as relações entre saberes, territorialidade e ensino não formal. Essa comunidade é uma das quatro da região do Bico do Papagaio, sendo as outras três denominadas: Prachata, Ciriáco e Carrapiché, localizadas no município de Esperantina. No Estado do Tocantins são 45 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares, até outubro de 2018, desde então não se certificou mais nenhuma comunidade quilombola no Tocantins, tendo apenas duas comunidades que estão em processo de certificação (BRASIL. Fundação Cultural Palmares, 2018).

Essa Comunidade, como várias outras comunidades negras rurais e urbanas do Brasil, assumiu a identidade quilombola após recuperar, através de suas histórias, a origem e a ancestralidade africana, provocada no caso da Comunidade pelo conflito territorial vivido dentro da ilha, tendo como seu momento mais tenso o despejo que a Comunidade sofreu em novembro de 2010.

No Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do INCRA, foram cadastradas 48 famílias, sendo que 10 famílias moram na Comunidade, devido à pequena área em que estão localizadas hoje. A ilha de São Vicente possui 2.502 hectares, mas a Comunidade está localizada em 32,5 hectares,

que corresponde a 1,3% de toda ilha. Essa área foi dividida pela própria Comunidade em lotes e destinadas aos membros das famílias Barros, Noronha e famílias afins (DOMINGUES-LOPES, 2014).

Nesta área limitada de recursos, a Comunidade produz para subsistência. As famílias vivem do trabalho agrícola e plantam milho, feijão, arroz, pimenta e mandioca e outros. Criam pequenos animais, como galinhas, porcos e patos. Coletam coco babaçu para extração do óleo e fazer carvão vegetal, além de utilizar as folhas da palmeira de babaçu para cobrir suas casas e fechá-las nas laterais (paredes). No que concerne à infraestrutura, em maio de 2018, a energia elétrica foi ligada em toda Ilha de São Vicente, mas continuam sem saneamento básico, água encanada, posto de saúde e escola. As crianças e adolescentes em idade escolar vão estudar nas escolas localizadas na sede do município. O transporte até a cidade é feito de lancha escolar até a beira rio, depois os estudantes seguem andando até as escolas (DOMINGUES-LOPES, 2017).

Saberes, territorialidades e ensino não formal dentro da comunidade quilombola

Nesta Comunidade observa-se uma variedade muito grande de saberes, de modo que não dá para tratá-los no singular, nem de hierarquizá-los, nem adjetivá-los, nem dizer que um conhecimento é mais importante que outro, mas de tomá-los como formas/maneiras que as pessoas aprendem ao longo da vida e usam no seu cotidiano. Muitos dirão que aí está uma classificação, por ser considerado um conhecimento do senso comum que é “a forma mais usual que o homem utiliza para interpretar a si mesmo, o seu mundo e o universo como um todo, produzindo interpretações significativas, isto é, conhecimento (...)” (KÖCHE, 2002, p. 23). Pode-se referir também a filosofia, a teoria do conhecimento até chegar ao conhecimento científico, mas estes não serão o foco deste trabalho.

Em relação às territorialidades, Paul Little (2002, p. 3-4) as define como sendo “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’” e complementa que há uma “(...) multiplicidade de expressões, o que produz um leque muito amplo de tipos de territórios, cada um com suas particularidades socioculturais.” Vê-se aqui também, uma categoria no plural e faz-se importante destacar esse ponto por que se trata de múltiplas formas como os grupos sociais ocupam, usam e controlam o “seu” lugar, em qualquer parte do planeta Terra.

No caso da Comunidade quilombola Ilha de São Vicente, a territorialidade é marcada pelas relações com o território, através do conhecimento de toda ilha – lagos, varjões, área boa para plantar, áreas degradadas, outras ‘propriedades’ de não quilombolas dentro da ilha. E na área em que estão no momento, conhecem a flora e a fauna da região, as plantas medicinais, as árvores boas para construção de casas, nomeiam seus lotes, sabem a localização das antigas e novas casas e roças.

Cardoso de Oliveira (2006, p. 24) argumenta que “o fenômeno da territorialidade (pode estar) em conexão com o da identidade étnica”. Desta forma, pode-se considerar que a questão da territorialidade e etnicidade estão relacionadas. Como diz O’Dwyer (2010), a etnicidade pode ser vista como processo social, no qual grupos orientam as ações para várias questões, entre elas para o reconhecimento territorial. Seguindo esse argumento, Haesbaert observa:

A identidade social é também uma identidade territorial quando o referente central para a construção desta identidade parte ou transpassa o território. Território que pode ser percebido em suas múltiplas perspectivas, desde aquela que de uma paisagem como espaço cotidiano, vivido, que simboliza uma comunidade – até um recorte geográfico mais amplo, ou em tese mais abstrato como o Estado nação (1999, p. 178 179).

Pesquisadores como Cardoso de Oliveira (2006); Almeida (2011); Godoi (2014); Souza (2016) dentre outros, demonstraram a importância do território para as comunidades quilombolas, como parte fundamental de quem são, porque nele há histórias, saberes, experiências e vivências individuais e coletivas, naquele espaço comum, onde o passado, o presente e o futuro se imbricam.

Em relação ao ensino, quando ouvimos esta palavra, muitas pessoas podem associar a uma educação formal ministrada em uma escola, onde tem um/uma docente que ensina e um/uma discente que aprende. Mas aqui o ensino será tratado como forma de aprendizagem em um espaço não escolar, a partir de uma educação não formal, não há pretensão de fazer tais distinções, apenas referir que há entre as várias formas de ensino e aprendizado, aquela que se aprende no dia a dia de uma comunidade tradicional (ou não), ou de um acampamento, dentre outros exemplos e lugares. E é nessa perspectiva que o ensino será tratado aqui.

Ressalta-se que, dentro da Ilha de São Vicente, não há escolas, assim, os/as estudantes vão estudar nas escolas situadas na sede do município de Araguatins, utilizando para o deslocamento a lancha escolar e depois seguem a pé até as escolas, no passado havia um ônibus escolar. E não há nenhuma escola focada no ensino da educação quilombola. Nos últimos anos vem ocorrendo um trabalho localizado em algumas escolas, devido ao interesse e compromisso de alguns/algumas docentes.

Silva (2017), ao estudar a educação não formal na Comunidade Quilombola Ilha de São Vicente, concluiu que:

(...) a educação não formal, por sua vez, objetiva e possibilita ao sujeito formar-se para a vida, fortalecendo seus traços identitários, aprendendo a se reconhecer como pertencente ao seu grupo social. [Nesta perspectiva] a identidade e os critérios de pertencimento ao grupo quilombola, suas relações econômicas

e sociais estabelecidas entre si e com a sociedade, assim como suas formas de uso do ambiente e a mudança de sua produção alimentar ao longo do tempo e com a diminuição de suas terras (SILVA, 2017, p. 42, 43).

Com esta perspectiva, Silva (2017) associa identidade e educação não formal, mostrando como o ensino pode estar ligado às tarefas do dia a dia, às reuniões que são organizadas pela Associação quilombola, bem como aos encontros de família, iniciados em 2011, e aos festejos que acontecem na Comunidade, desde a primeira geração de quilombolas que chegou na Ilha de São Vicente.

Partindo destes argumentos, os resultados obtidos durante a pesquisa demonstram que para a Comunidade quilombola que vive numa ilha situada no rio Araguaia, este rio é fundamental para as suas tarefas diárias como: pescar, lavar os utensílios de cozinha, lavar roupa, realizar a higiene pessoal, cuidar da pequena plantação e da criação de animais e é utilizado também como local para brincadeiras, conversas e contação de histórias.

Um dos interlocutores da pesquisa, Salvador Batista Barros¹, patriarca da Comunidade, contou-nos da época em que foi mariscador:

Seu Salvador: Antes tinha o dourado [peixe]. Eu peguei muito. Eu era mariscador

Rita: E seu Salvador, o que é ser mariscador?

Seu Salvador: O mariscador é aquele que usa o espinhel direto. E que agora o mariscador já usa é rede. Que de premera num existia. Existia só o espinhel, o canição, o caniçim pra pegar as isca. (...) O que usa a rede, chama malhadeiro. (Trecho da entrevista do seu Salvador, realizada em 06.04.2014).

¹ Registro aqui meus agradecimentos ao seu Salvador (*in memoriam*) que, desde o início da pesquisa, sempre esteve atento e disposto em nos contar suas histórias.

Nesta entrevista, o Sr. Salvador nos mostrou uma forma de pescar no rio Araguaia e disse-nos que pescou muito filhote de dourado, utilizando essa técnica, mas que hoje não pesca mais porque a quantidade de peixe diminuiu muito no rio Araguaia. Ele cita ainda que ser mariscador é utilizar o espinhel, isto é, uma corda extensa na qual se prendem, de espaço em espaço, linhas armadas de anzóis e são colocados nas corredeiras dos rios, marcando o lugar com boias, onde são deixadas por um determinado tempo e o pescador vai depois recolher.

Na margem do rio, tem-se ainda o trabalho de lavar os utensílios de cozinha e as roupas (Fotografias 1 e 2). Na fotografia 1, observa-se as águas do rio Araguaia nos degraus da escada, que demonstra que foi tirada no período do inverno amazônico quando as águas do rio estão altas. Na fotografia 2, é possível observar as águas do rio distante da escada, que demonstra que foi tirada no período do verão, quando o rio tem suas águas baixas. Este movimento das águas influencia no ritmo dos afazeres da Comunidade. Na época do verão, com o rio mais longe das casas, “tudo fica mais difícil”, como disse uma das minhas interlocutoras, referindo-se ao trabalho em carregar água, subir a ribanceira, para molhar com mais frequência a pequena plantação.

Fotografia 1. Lavando utensílios domésticos



Fonte: DOMINGUES-LOPES, 2014, p. 95

Fotografia 2. Lavando utensílios domésticos



Fonte: DOMINGUES-LOPES, 2014, p. 95

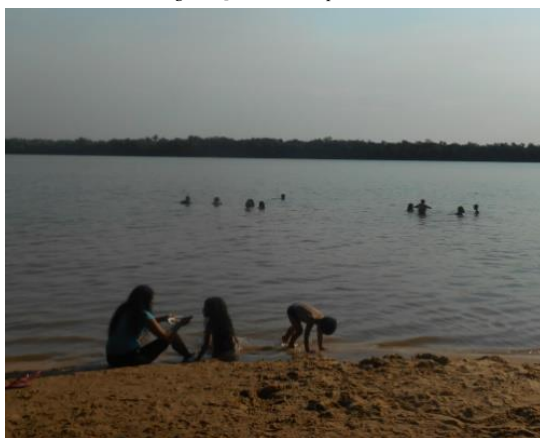
Na fotografia 3, vê-se um momento de diversão das crianças, no período da cheia, quando o rio se torna um excelente local para brincadeiras. Na fotografia 4, observa-se as águas baixas do rio, formando praias ao longo da sua extensão, neste período “de praia” recebe-se parentes e amigos na Comunidade.

Fotografia 3. Brincando no rio Araguaia



Fonte: Fotografia tirada pela autora em abril/2014

Fotografia 4. Diversão na praia de rio



Fonte: Fotografia tirada pela autora em julho/2017

Com estes exemplos, é possível verificar a importância do rio para a Comunidade. Outro elemento importante para as territorialidades, os saberes e o ensino não formal perpassa pela utilização dos recursos naturais disponíveis na pequena área onde vivem para: plantar na roça de toco, e no passado se plantava na várzea; criar pequenos animais, como galinha, pato e porco; utilizar barro para construir as casas de taipa; colher

as folhas da palmeira babaçu para cobrir as casas, e também para colocá-las nas paredes e fazer objetos como cofo, cesto e esteira. Do caule, tira-se o adubo, chamado ‘paú’; do fruto retiram as amêndoas para fazer o azeite e da casca fazem carvão vegetal. Na Comunidade há também casas “construídas”, isto é, feitas de alvenaria e madeira. Hoje, na Ilha de São Vicente, onde há maior incidência de palmeira babaçu, é na área da Comunidade quilombola, como dito anteriormente, que corresponde a 1,3% do território da Ilha de São Vicente.

Nas fotografias, a seguir, será possível observar estilos de casas diferentes na Comunidade e os materiais utilizados na sua construção. Na fotografia 5, observa-se seu Salvador consertando uma rede de pesca na frente da sua casa que é taipa, isto é, feita de barro e quem construiu foi a sua família, a cobertura é de telha industrializada. Na fotografia 6, nota-se uma casa “construída”, como disseram os interlocutores, porque é feita de tijolo e coberta com telha industrializada. Na frente da casa é possível ver outra construção feita com cobertura de folhas de palmeira babaçu, onde os moradores costumam colocar suas cadeiras e estender suas redes para conversar, porque é um lugar arejado.

Na fotografia 7, observa-se que a casa foi feita com madeira e tijolos, é uma construção mista, e foi coberta com folhas de palmeira babaçu. Na fotografia 8, as edificações observadas formam na verdade uma única casa. À direita, vê-se a edificação de taipa e coberta com folhas de palmeira babaçu é a cozinha; a outra edificação, à esquerda, onde é possível observar meia parede levantada é o espaço para receber visitas, onde podem dormir e passar alguns dias. Não é possível observar nesta fotografia, mas atrás há outra edificação que é considerada o quarto do casal, responsáveis por este lote na Comunidade, feito do mesmo material e com a mesma estrutura.

Fotografia 5. São Salvador ajustando uma rede de pesca em frente a sua casa



Fotografia 6. Casa de alvenaria coberta de telha de lauro



Fotografia 7. Casa de madeira e tijolo, coberta com folhas de palmeira totopá



Fotografia 8. Casa de taipa, coberta com folhas de palmeira totopá



Fonte: Fotografias tiradas pela autora em 2017.

Estes são apenas alguns exemplos dos saberes vivenciados dentro da Comunidade quilombola. Depois do início do conflito territorial e o despejo em novembro de 2010, a Comunidade se uniu e desde então tem lutado para se manter na ilha, onde vive há seis gerações. Durante a pesquisa, foi dito que “muitos dos mais velhos” nasceram, passaram a infância e foram criados na ilha. Esse sentimento de pertença ao lugar é muito forte, pois foi nessa ilha que seus antepassados chegaram em 1888, sendo que a primeira foi levada para Araguatins, como escravizados, em 1869 (DOMINGUES-LOPES, 2014).

Os seus saberes, suas memórias e suas lembranças perpassam pela territorialidade deste lugar, conhecem toda a ilha, onde ficam as lagoas, as plantas medicinais, as poucas árvores que ainda existem, as áreas boas pra plantar e as áreas degradadas causadas por não quilombolas que foram ocupando a ilha ao longo das décadas e reduzindo a área da Comunidade,

fazendo com que muitas famílias fossem morar na sede do município de Araguatins e em outros locais, mas continuam mantendo contato com a Comunidade, com seus familiares, com a ilha. Sabem navegar pelo rio Araguaia, conhecem os canais, isto é, os caminhos por onde podem passar com uma embarcação e não correr o risco virá-la na época das águas baixas do rio Araguaia.

Encaminhando-nos para as considerações finais, faz-se importante referir os festejos de São José, N.^a S.^a do Rosário e São Lázaro, realizados na Comunidade e que marcaram a memória tanto dos que hoje são “os mais velhos” da Família Barros quanto dos amigos que para lá se dirigiam para participar. Quando “os mais velhos” rememoram, lembram de uma época em que eram crianças e adolescentes vivendo dentro da Ilha de São Vicente.

Era um período especial e esperado por todos, era época de roupa nova, de brincar com os amigos, de fartura. Ainda hoje, servem café, bolo de trigo, bolo de macaxeira, manguão, suco, refrigerante entre outros. Havia o momento para rezar e seguir a tradição católica do terço, dos benditos e das novenas. Depois havia o tempo para dançar e se dançava a sussa² e o lindô³. Como disse dona Vicença Barros: “(...) antigamente tinha sussa, mas hoje não tem mais (...) era uma dança de roda” (DOMINGUES-LOPES, 2014, p. 91). E seu Salvador Barros disse: “No tempo do véio meu pai, vez que ainda fazia a sussa (...) Aquela dança Sussa que sapateia (...) e foi acabando assim com o tempo. Eu cheguei a ver essa dança. Eu ainda

² A palavra Sussa pode também ser escrita como: suça, súcia ou sucia. Sua origem é africana e foi trazida pelos escravizados ao Brasil. A Sussa compreende uma dança, um canto e uma forma de tocar. A dança é uma espécie de bailado em que homens e mulheres dançam em círculos. As letras das músicas eram inventadas no momento da dança e em sua maioria eram relatos do seu dia-a-dia. São músicas agitadas ao som de tambores e cuícas. A Sussa é uma dança considerada Patrimônio Cultural Imaterial do Estado do Tocantins (SANTOS, 2015).

³ O Lindô é dançado aos pares e em roda, considerada uma dança tradicional, “consiste em uma roda onde os homens caminham por um lado e as mulheres por outro e se entrelaçam, cantando cantigas típicas que retratam o trabalho na terra” (DOMINGUES-LOPES, 2015, p. 7).

dancei ainda. Essas minhas irmã tudo dançava também” (Entrevista concedida no dia 06.04.2014).

Na tentativa de retomar a dança da sussa na Comunidade, no dia 30 de abril de 2017, foi realizado uma roda de sussa que aconteceu no barracão da Associação, com a presença do grupo de sussa de Araguatins, antes de começar a apresentação, houve uma explicação do significado da dança e como se dança. Foi uma manhã divertida e animada, de ensino e de rememoração do passado dos quilombolas mais velhos e de aprendizado para os mais novos. Assim, os festejos, as danças e todo o tempo que se leva preparando tais eventos na Comunidade demonstra os saberes adquiridos com os antepassados, o ensino aos mais jovens por viverem juntos os eventos e a territorialidade vivida dentro da ilha, como diz Godoi a “ligação a lugares precisos, resultado de um longo investimento material e simbólico” (2014, p. 444).

Considerações finais

Os resultados obtidos na nossa pesquisa antropológica demonstram que, no dia a dia, o rio Araguaia é fundamental para as tarefas diárias da casa, além de cuidar da pequena plantação e da criação de animais, pescar e serve também como local de brincadeiras e conversas. Utilizam os recursos naturais disponíveis na pequena área onde vivem para: plantar na roça de toco e no passado plantava na várzea; criar pequenos animais; construir as casas com barro e palmeira babaçu, que é aproveitada integralmente (folha, caule e fruto). Vivem há seis gerações na Ilha de São Vicente e os saberes, memórias e lembranças perpassam pela territorialidade deste lugar que são ensinados diariamente.

Ao tratar de saberes, de territorialidades e do ensino não formal tem-se a perspectiva de que esses elementos perpassam pela questão da identidade, porque formam a Comunidade, e a faz saber e dizer quem é:

qual é a sua história; se reconhecer e ser reconhecido; ter saberes e viver naquela territorialidade, que demarca sua identidade. Como disse Haesbaert: “A identidade social é também uma identidade territorial quando o referente central para a construção desta identidade parte ou transpassa o território” (1999, p. 178), como é o caso da Comunidade quilombola Ilha de São Vicente, que leva no seu nome o território onde moram, uma ilha.

A Comunidade tem trabalhado, internamente, através de várias ações, como: reuniões internas e externas; participação de encontros com outras comunidades quilombolas, trocando experiências; mobilização dos jovens para se tornarem lideranças e a organização dos Encontros de Família, iniciados em 2011. No dia a dia, empregam os saberes apreendidos no uso dos recursos naturais disponíveis na ilha para plantar na roça de toco, fazer carvão vegetal, a partir da casca do coco babaçu, tirar azeite da amêndoa do coco babaçu, pescar, construir casas, entre outros. O ensino destas práticas é feito pelos mais velhos aos mais novos, não através de um ensino formal e escolar, mas através de uma prática diária, que faz parte da educação informal. As histórias dos mais velhos e da Comunidade são lembradas e contadas em momentos como os festejos e as reuniões. Podemos ver, no dia a dia, tais histórias serem narradas nos casos, nas histórias, nos exemplos, que são contados dentro da Comunidade.

Uma Comunidade que luta para a obtenção do título da terra, cujo processo tramita no INCRA. Essa luta tem o intuito de permanecer na ilha, nas terras que são suas há gerações, uma terra ancestral, e assim assegurar a continuidade da Comunidade, que busca também a garantia dos seus direitos nas áreas da educação e infraestrutura. Enfim, os quilombolas da Ilha de São Vicente lutam para continuar praticando seus saberes, lutam para ser quem são, e viver em paz.

Referências

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. *Quilombos e as novas etnias*. Manaus: UEA Edições, 2011.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. *Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) atualizadas até a Portaria Nº 238/2018*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 out. 2018. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em: 09 ago. 2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Caminhos da Identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

DOMINGUES-LOPES, Rita de Cássia. Na luta pelos seus direitos: memória e identidade de uma comunidade remanescente de quilombo no norte do Tocantins. *Revista Escritas*, Curso de História, Araguaína-UFT, v.9, n.1, p.42-60, 2017.

DOMINGUES-LOPES, Rita de Cássia. *Relatório antropológico de reconhecimento e delimitação do território da Comunidade Quilombola Ilha de São Vicente, Araguatins - Tocantins*. Palmas: INCRA-TO, 2014.

DOMINGUES-LOPES, Rita de Cássia. Manifestações culturais através da dança e da música no Estado do Tocantins: uma breve apresentação. In: XIV Reunião dos Antropólogos do Norte e Nordeste (ABANNE) & V Reunião Equatorial de Antropologia (REA), 2015, Maceió-Alagoas. *Anais eletrônicos...* Maceió: UFAL, 2015.

GODOI, Emília P. de. Territorialidade. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Claudio A. (Orgs.). *Dicionário crítico das Ciências Sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador: EDUFBA; Brasília: ABA Publicações, p. 443-452, 2014.

HAESBAERT, R. Identidades Territoriais. In: ROSENDAHL, Z. (Org.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. p. 169-190.

LITTLE, Paul E. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade*. Brasília: UNB, 2002. (Série Antropologia, n. 322)

- KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 20^a ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- O'DWYER, Eliane Cantarino. *O papel social do antropólogo: aplicação do fazer antropológico e do conhecimento disciplinar nos debates públicos do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.
- SANTOS, Deuzelia Valadares dos. *Dança e Memória: Súcia na década de 1960 em Luzinópolis-TO*. 2015. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais Licenciatura) – Campus Universitário de Tocantinópolis, Universidade Federal do Tocantins – UFT, Tocantinópolis-TO, 2015.
- SILVA, Daniele Silva da. *Práticas Educativas Não Formais na Comunidade Quilombola da Ilha de São Vicente, em Araguatins-TO*. 2017. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação no Campo, habilitação em Artes e Música) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2017.
- SOUZA, Bárbara Oliveira. *Aquilombar-se: Panorama sobre o Movimento Quilombola Brasileiro*. Curitiba: Appris, 2016.

Revolução e literatura: uma interpretação de “*A educação sentimental*” de Flaubert

Kesse Dhone Viana Cardoso

Introdução

A literatura se apresenta como uma fonte fértil para os estudos históricos. Isso se deve, em grande parte, aos avanços que têm sido promovidos no campo da história em torno da narrativa (LE GOFF, 2006, p.18). Esses avanços têm alcançado, recentemente, grande respaldo na comunidade científica. Essa forma artística de dar sentido ao mundo é em si também uma forma simbólica de construção da realidade. Nesse sentido, as contribuições da literatura, como fonte histórica e como matéria de estudo para os historiadores, mostra-se como um novo campo de estudo para as diversas tendências historiográficas (BURKE, 1992, p. 336).

O presente trabalho tem por objetivo ponderar as contribuições que a literatura propicia para história, como, por exemplo, a contribuição linguística, destacando o surgimento das novas perspectivas, novos olhares (em diferentes ângulos sociais) sobre o evento histórico. A obra de Gustave Flaubert, *A educação sentimental* (1869), contribui, sobretudo, para tornar mais fértil a visão que temos de um acontecimento: as Revoluções de 1848 na França. Por meio dessas diversas “vozes”, que se apresentam nos discursos das personagens (figurações de membros das mais variadas classes sociais), pode-se perceber a complexidade de se narrar um acontecimento. Eis o principal enfoque deste texto: destacar

como essas diversas “vozes” ecoantes auxiliam para o enriquecimento de nossa representação dos acontecimentos históricos.

Tendo em vista esses aspectos — e a contribuição de autores como Mikhail Bakhtin e Jacques Rancière — é possível compreender como essas “vozes” se fazem presentes na escritura da literatura; enfim, elas abrem espaço para um “novo modo de sentir” os acontecimentos narrados. Recorrendo aos conceitos de dialogismo e polifonia, Bakhtin faz uma série de objeções ante os discursos oficiais monológicos e monomórficos; daí a importância da literatura para evidenciar como a linguagem (de algumas obras literárias) expressa a multiplicidade de perspectivas sociais. O pensamento estético de Rancière, simultaneamente, nos auxilia na interpretação de Flaubert; pois, evidencia como um novo regime da arte, o regime estético contribui para uma abertura promovida por algumas obras, no campo da linguagem. Assim, mediante as contribuições de Bakhtin e Rancière, percebe-se, sobretudo, como a literatura apresenta um grande potencial de configuração e representação do evento histórico; problematiza-se, com isso, o próprio discurso do historiador ao se pensar na forma científica de se fazer a história (LE GOFF, 2006, p.22).

Dialogismo e democracia na ordem literária

Durante grande parte dos séculos XIX e XX vários discursos no campo político, econômico e cultural tentaram se colocar como “vozes da razão”. Dessa forma, esses discursos buscavam reduzir as diversas “vozes” ecoantes e alçar em um nível superior: monológico. Ou seja, essas visões monológicas buscavam, inegavelmente, um modo único de se explicar a “realidade” de maneira “oficial”, sem levar em consideração as múltiplas visões que permeiam o espaço social. É nesse sentido que as obras de Dostoiévski, analisadas por Bakhtin, contribuem ao explicitar que não há apenas uma “voz” que se sobressai, mas “vozes” (BAKHTIN, 1997, p.3).

Essas vozes só ganham sentido quando inseridas em conjunto dialógico com outras vozes. Assim, pondera Bakhtin sobre Dostoiévski:

Efetivamente, rompe-se a unidade monológica do mundo no romance de Dostoiévski mas os fragmentos arrancados da realidade não se combinam, absolutamente, na unidade do romance: esses fragmentos satisfazem ao horizonte integral desse ou daquele herói, são assimilados no plano dessa ou daquela consciência (BAKHTIN, 1997, p.20).

Em autores como Gustave Flaubert, assim como ocorre com Dostoiévski, o romance deixa de ser monológico. Ou seja, essas obras procuram evidenciar discursos polifônicos, situando em contraste diversas vozes acerca de um determinado tema. Assim, esses autores conseguem superar o modo tradicional de inserir o “herói” como parte do mundo do autor; neles, personagens adquirem autonomia de visão de mundo. Como enfatiza Bakhtin, o autor participa dos diálogos, mas como alguém que organiza e cria condições para que outras vozes conquistem espaço no enredo. É dessa forma que se pensa o papel do herói em Dostoiévski:

O herói de Dostoiévski sempre procura destruir a base das *palavras dos outros* sobre-si, que o torna acabado e aparentemente morto. Às vezes essa luta se torna importante motivo trágico de sua vida (como é o caso de Nastássia Felíppovna) (BAKHTIN, 2006, p.53).

Além desses aspetos, é importante destacar que a literatura é mais que uma simples “fonte” para história (BURKE, 1992, p. 336). Importa ao historiador observar a forma como a literatura trata os eventos históricos (WHITE, 2014, p.133) O modo de se escrever a história, compreendida como “científica”, acaba por excluir elementos essenciais do debate histórico. Sendo assim, o discurso histórico não pode suprimir os demais pontos de vista, induzindo o leitor a um julgamento sob uma única

perspectiva e, sobretudo, transmitir o poder de neutralidade da história. Sabe-se hoje, mediante diversos debates no campo da historiografia, que o discurso histórico não é imparcial (WHITE, 2014, p. 138): o evento histórico pode ter mais de uma narrativa. Le Goff comenta que nem mesmo as fontes, com as quais os historiadores se amparam dispõem de objetividade:

O certo (e voltarei a esse aspecto) é que as fontes tradicionais do historiador nem sempre são mais “objetivas” – nem mais “históricas” – do que o historiador crê. A crítica das fontes tradicionais é insuficiente, mas o trabalho do historiador deve exercer-se em ambos os níveis (LE GOFF, 2016, p. 50).

É nesse ponto que a linguagem do historiador, em diversas ocasiões, pode induzir o leitor a um ponto de vista monológico sobre o evento histórico. Dessa forma, esse aspecto questionável do fator linguístico promove a exclusão de outras formas de compreensão do evento, ou mesmo pode suprimir outras respectivas visões sobre um determinado fato.

Sobre essa pluralidade de vozes (conhecido como dialogismo), Jacques Rancière demonstra como o regime estético pode realizar uma prática do dissenso. Em sua visão, há uma “política” na estética na medida em que novos regimes sensoriais são experimentados pela literatura. De acordo com autor, no universo literário de Flaubert como, por exemplo, em obras como *Madame Bovary* e *A educação sentimental*, são imediatamente percebidas como “a democracia em literatura” apesar da postura (aristocrática e conformismo) de Flaubert (RANCIÈRE, 2009, p.19). Rancière destaca que, na tradição ocidental, há três grandes regimes de identificação das artes. O primeiro representa o regime ético das imagens; o segundo o regime poético ou representativo e, por último, o regime estético. Rancière aborda o primeiro regime, dessa forma:

Em primeiro lugar, há o que proponho chamar um regime ético das imagens. Neste regime, “a arte” não é identificada enquanto tal, mas se encontra subsumida na questão das imagens. Há um tipo de seres, as imagens, que é objeto de uma dupla questão: quanto a sua origem, e por conseguinte, ao seu teor de verdade; e quanto ao seu destino: os usos que têm e os efeitos que induzem (RANCIÈRE, 2009, p.28).

Observa-se, nesse primeiro regime, segundo Rancière, as imagens das divindades, do direito e também as proibições em torno dessas imagens. De acordo com o autor, pertence a esse regime “toda a polemica platônica contra os simulacros da pintura, do poema e da cena” (Ibid., p.28). Logo em seguida, temos o segundo regime, denominado poético ou representativo:

Denomino esse regime *poético* no sentido em que identifica as artes – que a idade clássica chamará de “belas-artes”- no interior de uma classificação de uma maneira de fazer e de apreciar imitações benfeitas. Chamo-o de *representativo*, porquanto é a noção de representação ou de *mimesis* que organiza as maneiras de fazer, ver e julgar (Ibid., p.31).

Em conformidade com a lógica desse regime, a sensibilidade expressa à hierarquia social de modo que os temas são classificados como “bons” ou “ruins”; aqui, a arte é apreciada nos limites estabelecidos pela cultura desse regime. Os heróis são sempre representados como figuras aristocráticas oriundos das classes sociais superiores; eles não são atingidos por sentimentos “baixos”, como antevistos nas pessoas comuns. Dessa forma, o que se ressalta nesse regime é uma hierarquia dos gêneros; segundo Rancière, trata-se do próprio primado da palavra que reflete as hierarquias sociais.

No terceiro, o regime estético, a identificação da arte não se dá mais pelas maneiras de se fazer, “mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte” (Ibid., p.32). No final do século XVIII, há uma transformação na forma de experiência sensível. É nesse ponto que começa a haver uma reconfiguração nos modos de experiência sensível.

O momento inaugural dessa mudança, de acordo com Rancière, pode ser identificado no movimento artístico literário conhecido como realismo. Este último corresponde a um grande salto na democratização da literatura ao promover a igualdade de todos os temas: isso faz com que qualquer tema possa ser objeto da arte. Além disso, verifica-se uma espécie de igualdade na representação dos vários indivíduos do mundo social. Está em curso a valorização das sensibilidades promovida por essa abertura na linguagem; ela faz com que novos modos de percepção ingressem na ordem literária. É nesse sentido que pode ser visualizada esta aplicação de um conteúdo político (a democracia) na ordem estética.

Uma interpretação de *A educação sentimental* de Gustave Flaubert

Na narrativa flaubertiana, esses elementos da teoria literária podem ser percebidos através dos vários conflitos na ordem política, econômica, social e cultural. Eles são representados, literariamente, mediante uma gama variada de personagens: Frédéric Monreau, Hussonnte, Dussardier, entre outros. O que se pode ressaltar, ao examinar esses elementos, são os conflitos de narrativa sobre os acontecimentos em Paris (no final dos anos 1830 até o seu apogeu revolucionário, em 1848).

Os conflitos de grupos e classes, expressos pelas várias formas de visão de mundo, indica a complexidade dos embates na França de meados do século XIX. São correntes políticas representadas pelos bonapartistas, orleanistas, a burguesia republicana, bem como os partidos mais radicais de grupos populares. Por exemplo, em personagens como Frédéric e

Deslauriers notam-se as desilusões de uma época. Há um ideal de crescimento que se frustra com as dificuldades e obstáculos, concebidos temporalmente (COÉLHO, 2017, p.185).

Em outros personagens, como Sénecal e Dussardier, o ideal revolucionário é colocado em dualidade: dualidade essa que se expressa no fato de ambos possuírem interesses em comum. Porém, o primeiro acaba se tornando o algoz do segundo ao se aliar as forças que tanto buscou destruir.

Assim, o cenário em *A educação sentimental* não é só a evidência do evento revolucionário, mas as várias formas de conflito em diversos níveis. O romance tem como temática principal as Revoluções de 1848 na França. Ou seja, se percebe em seu enredo as várias perspectivas políticas nos mais diversos grupos da Paris revolucionária. Flaubert, nesse momento, assume uma posição “objetiva” como autor, pois permite que os seus personagens revelem seus pontos de vistas com toda plenitude e autonomia. Dessa forma, há uma autonomia estética desses personagens na medida em que podem se manifestar sem as avaliações do autor.

Em conformidade com essa temática a literatura nos mostra uma abordagem do mundo social (aqui, os eventos de 1848) através da comunidade linguística. A *mímesis* na literatura é uma reconstrução da língua (elemento do mundo social) na ordem da estética: “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2006, p. 97). É assim que, em diversas ocasiões, a literatura através da particularidade (seus personagens) representa entidades maiores, grupos e classes sociais. Como enfatiza Bakhtin, na fala da personagem há uma “época, o meio social, o micromundo” (BAKHTIN, 1997b, p. 313). Isto é importante, pois através das “palavras e dos enunciados”, vislumbram-se mundos sociais.

Esse elemento, que o romance de Flaubert dispõe, tem como função estética quebrar a rigidez de uma narrativa única ou superior. Dessa forma, como em Dostóievski, Flaubert também dispõe de uma figuração, em seus personagens na medida em que a figuração se expressa em seus discursos. Nesse sentido, é possível analisar a sua flexibilidade, pois o mundo da obra é um “mundo plural”. Assim, percebe-se na narrativa flaubertiana um avanço no aprimoramento da maneira romanesca de trabalhar os aspectos históricos. Seus personagens, assim como os de Dostoiévski, não são fechados em mundos estreitos; cada discurso comporta um mundo social em relação ao outro mundo, uma visão de mundo particular (relativo) sobre determinado evento histórico.

Para dar início à reflexão sobre essa inesgotável obra de Flaubert, deve-se tomar as insurreições de 1848 em Paris. O primeiro elemento observável é a descrição de Flaubert sobre esses acontecimentos. Ou seja, sobre o estado da Capital no início do processo revolucionário:

Senhor Molé, em vias de constituir novo ministério, não voltava, o Senhor Thiers procurava organizar outro, e o rei questionava, hesitava, e dava depois a Bugeaud o comando geral para o impedir de utilizá-lo, a insurreição, como que dirigida por um único cérebro, organizava-se formidavelmente. Homens de eloquência frenética arengavam a multidão, nas esquinas; outros, nas igrejas, tocavam a rebate com toda a força; fundiam-se balas, enrolavam-se cartuchos; as árvores dos bulevares, os mictórios, os bancos, as grades, os candeeiros do gás, tudo foi arrancado, derrubado; pela manhã, Paris estava coberto de barricadas (Ibid., 2015, p.301).

Nessa passagem nota-se a composição do cenário político e das agitações sociais. Há também os elementos estéticos, na composição da narrativa sobre a destruição que o furor revolucionário causou na Capital. Flaubert descreve a movimentação política de Luís Felipe com a insurreição e apresenta suas atitudes nesse primeiro momento. Aqui se

ressalta a encruzilhada (com a insurreição) da vida da personagem principal de Flaubert, Frédéric Monreau. Nesse momento, a personagem se encontra com os grupos armados. Ele se vê obrigado a parar diante da entrada da praça na qual se situavam esses grupos. A personagem assiste a esses eventos como em um “espetáculo” (FLAUBERT, 2015, p.303).

É razoável analisar na narrativa de Flaubert o elemento promovido pela revolução estética da qual apresenta Jacques Rancière: a partilha do sensível. (RANCIÈRE, 2009, p.16). Frédéric compartilha com os demais indivíduos situados nesses acontecimentos, diferentes visões sociais, porém, esse aspecto não suprime ou inferioriza os demais personagens devido as suas posições no “mundo da obra”. Ou seja, o que expressa são visões intelectuais e sócias que não se hierarquizam, mas dialogam entre si.

Hussonnett (antagônico de Frédéric) é um boêmio; em diversos instantes, faz desdém com os detalhes e os pormenores da revolução afirmando que chega a se enojar com os acontecimentos que vislumbra (FLAUBERT, 2015, p.306). Ele não vê nada de belo no processo revolucionário; enquanto isso, Frédéric observa esses mesmos detalhes e afirma sua sublimidade: “Quanto a mim, acho o povo sublime” (Ibid., 306). Aqui não há uma hierarquia de sentimentos, mas uma partilha das personagens sobre o efeito da insurreição sobre eles. Com base nesse diálogo, há de se nota a semelhança entre o herói em Dostoievski e em Flaubert; em ambos o herói “sempre procura destruir a base das palavras dos outros sobre si, que o torna acabado e aparentemente morto” (BAKHTIN, 1996, p. 59).

Flaubert também destaca o sentimento das massas que promoveram a insurreição afirmando que “uma alegria frenética” (FLAUBERT, 2015, p. 305) emergiu nesses indivíduos com o desfazer-se do trono, pois as pessoas observavam nesse ato simbólico o emergir de um novo “futuro de

felicidade”. Flaubert, por mais que busque descrever esses sentimentos populares, também usa do sarcasmo ao afirma e delinear as atitudes desses sujeitos. Em um momento, o autor apresenta uma mulher que se situava de pé sobre um amontoado de roupas, a qual era uma prostituta imitando a estatueta da liberdade. Ou seja, pode-se perceber nessa passagem um pouco do que a república denotava para o autor: compreender que a voz do narrador não é omissa ao discutir o desenrolar do processo.

Ainda sobre a partilha do sensível, podemos elucidar o ideal revolucionário colocado como uma “voz” por meio de alguns personagens. Em Dussardier, homem das classes populares, intenta discutir os caminhos pelos quais o processo revolucionário poderia resultar: Revolução francesa, a busca da igualdade, em oposição, a Revolução industrial e seu aprimoramento das desigualdades. Essa personagem ao se encontrar com Frédéric e Hussonnet tem até em suas vestimentas os modos populares:

A atenção de Frédéric e de Hussonnet foi atraída por um rapagão que caminhava rapidamente por entre as árvores, de espingarda ao ombro. Uma cartucheira apertava-lhe à cintura o blusão vermelho, e tinha um lenço amarrado na cabeça, debaixo do boné. Voltou à cabeça. Era Dussardier; e, caindo-lhes nos braços:

— Ah! Que felicidade, meus rapazes! — sem poder dizer mais nada, tão ofegante estava de alegria e cansaço (Ibid., p. 307).

É notável, nessa passagem, a felicidade da personagem ao se encontrar com os amigos em meio ao caos da insurreição. A personagem expressa aquilo que Rancière denomina como a “democracia em literatura”, a partilha do sensível, acima mencionada. Esse aspecto se torna mais perceptível quando usamos o conceito de dialogismo proposto por Mikhail Bakhtin. Até aqui notamos três modos diferentes de percepção da

Insurreição de Fevereiro de 1848: o de Frédéric, Hussonnet e Dussardier. Ou seja, pode-se analisar que esses três modos como três discursos (narrativas). Esse modo narrativo foi proposto por Bakhtin nas obras de Dostoiévski. Eles compõem vozes divergentes (BAKHTIN, 1997, p. 3). O que seria isso se não um modo democrático de lidar com as percepções? Em Flaubert, pode-se apreciar esse mesmo elemento como já observamos primeiramente nessas três personagens.

Outro elemento importante é a denominada “política da ficção”. Rancière afirma que os contemporâneos de Flaubert, herdeiros de uma tradição oriunda dos tempos de Aristóteles, alegaram que a descrição realista - devido a sua riqueza de detalhes - não se constitui como “real”. Pois, segundo a presunção desses, o real seria “uma totalidade orgânica, dotada de todas as partes constituintes necessárias à vida e nada mais” (RANCIÈRE, 2009b, p.78). Porém, o “subtexto” por trás desse modo narrativo (próprio do movimento realista), é que ele se refere a pessoas cujas vidas são insignificantes, fazendo assim da literatura um espaço de luta política.

Os críticos reacionários de Flaubert perceberam que a “significação política” da rejeição a essa estrutura clássica (Ibid., p.78) também é uma rejeição de sua desigualdade de tratamento com os temas (sujeitos):

A “insignificância” dos detalhes equivale a sua perfeita igualdade. Eles são igualmente importantes ou igualmente insignificantes. A razão disso é que eles se referem a pessoas cujas vidas são insignificantes. Essas pessoas abarrotaram todo o espaço, não deixando margem para a seleção de personagens interessantes e para o harmonioso desenvolvimento de um enredo. É exatamente o oposto do romance tradicional, o romance dos tempos monárquicos e aristocráticos, que se beneficiam do espaço criado por uma clara distinção social estratificada (Ibid., p.78).

Nesse sentido, quando essa divisão estratificada desaparece — esse todo orgânico como denominado por seus críticos — há um espaço para a igualdade social. Assim, há a abertura no modo político de compreensão da narrativa literária flaubertiana. Podem-se analisar também os diferentes modos políticos, como ditos anteriormente, pois eles ganham espaço no enredo literário, e tem suas percepções realçadas. E assim que a filha de um fazendeiro (Emma Bovary), o filho de um madeireiro (Julien Sorel) e, por ultimo, o filho de um boticário (Lucien Chardon),¹ obtém espaço para suas emoções no mundo literário, evidenciando, que qualquer um pode sentir “qualquer coisa”.

Para ilustrar como essas diferentes “vozes” ecoam nessa política da ficção, duas personagens são de grande importância: Rosanette e Madame Vatnaz. Elas elucidam duas diferentes visões sobre a insurreição e o papel da mulher no processo revolucionário.

Segundo Rosanette — que apreciava a república por motivos religiosos — o papel da mulher na sociedade era “exclusivamente para o amor e para criar os filhos, para governar a casa” (FLAUBET, 2015, p.324). Nessa personagem, evidencia-se a “materialização” de uma concepção do papel da mulher na sociedade conservadora e religiosa: uma França ainda regida por uma moral aristocrática. Flaubert figura os diversos modos de representação do papel da mulher. Aqui encontramos mais uma similaridade em relação a Dostoiévski: o poder do narrador não manipula as diversas personagens. O que a literatura nos mostra não é a “voz” do autor, mas as diversas “vozes sociais” expressas pelos personagens.

Indo além dessa concepção de mulher, Flaubert intenta um levantamento de outros modos do papel feminino. Outra personagem é

¹ Emma Bovary é a personagem de outra obra de Gustave Flaubert: *Madame Bovary*. Os demais personagens são, respectivamente, da obra de Stendhal, *O vermelho e o negro* e de Honoré de Balzac *Ilusões perdidas*.

Madame Vatnaz, uma antagonista (em termos de percepção política e social) do papel da mulher. Segundo essa personagem:

(...) a mulher devia ter o seu lugar no Estado. Outrora, as gaulesas legislavam, as anglo-saxônias também, as esposas dos hurões faziam parte do Conselho. A obra civilizadora era comum. Era necessário que todas contribuíssem para ela, para substituir finalmente o egoísmo pela fraternidade, o individualismo pela associação, a fragmentação pela grande cultura (Ibid., p.326).

Aqui se pode examinar essa “política da ficção” que é parte do romance flaubertiano. Como mencionado acima, as personagens tem suas concepções inseridas em um nível de igualdade. Nessa nova totalidade ficcional, a personagem (baseada também na nova função social) tem em sua figuração uma “voz social” em antagonismo com a moral da sociedade aristocrática francesa. Nesse sentido, percebe-se que as ideias só adquirem sentido em oposição às outras ideias.² Uma característica da democracia literária é essa polifonia. Com base na elucidação das concepções de Madame Vatnaz é possível se perceber papel da mulher renovado ante a insurreição. Segundo essa personagem, a emancipação política (em sentido universal) só poderia ocorrer conjuntamente com a emancipação feminina. Isto mostra um ideal de república divergente da primeira concepção (a de Rosanette).

Assim, verifica-se a riqueza da obra de Gustave Flaubert. Ela torna-se uma fonte investigativa para o historiador ao revelar diferentes formas narrativas, bem como novas perspectivas sobre o evento histórico mediante sua linguagem. Com base nas teorizações de Rancière e Bakhtin foi possível revelar alguns desses aspectos da narrativa em *A educação*

² Aqui há novamente uma similaridade entre Dostoiévski e Flaubert. Segundo Bakhtin, “apenas as relações puramente mecânicas não são dialógicas” por isso, nesses autores, todas as relações entre as partes internas e externas tem um caráter dialógico, pois uma característica desse estilo romanesco é o grande diálogo, como destaca Bakhtin.

sentimental. Ela não se prende só a uma linha de pensamento sobre as Revoluções de 1848; a literatura mostrou a diversidade de visões de mundo sobre um mesmo evento. De forma democrática, a escrita literária deixa ao leitor a formação do senso histórico sobre a época figurada. Como na expressão de White, isto implica em autoconsciência literária (WHITE, 2014, p.124). No exemplo de Flaubert, a narrativa não prepara o leitor para receber seu enunciado; ela oferece, em troca, a pluralidade de mundos (através dos personagens) e crê que isto (objeto da literatura) é uma forma de totalidade.

Referências

- BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2ª Ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 4ª Ed. Tradução de Yara Frateschi. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- COÉLHO, Murilo da Silva. *A educação sentimental e a história como composição*. Curitiba, Vol. 5, nº 9, jul. - dez. 2017.
- FLAUBERT, Gustave. *A educação sentimental*. 2ª Ed. Tradução de Adolfo C. Monteiro. São Paulo: Nova Alexandria, 2015.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5ª Ed. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana F. Borges. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009a.

RANCIÈRE, Jacques. *O efeito de realidade e a política da ficção*. Tradução de Carolina Santos. Berlim: 2009b.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa III: o tempo narrado*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2010.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. 2ª Ed. Tradução de Alípio C. de Franca Neto. São Paulo: EDUSP, 2014.

O regime de historicidade na condição pós-moderna

Adenilson Santiago dos Santos
Dagmar Manieri

Introdução

Esse texto tem como objetivo uma reflexão sobre as características da temporalidade denominadas de pós-moderna. Para isto, utilizaremos a categoria de regimes de historicidade, que nos parece fundamental na compreensão dessa temática. O texto realiza, assim, uma análise sobre a condição pós-moderna e uma contextualização sobre diversos regimes de historicidade. Ele se ampara nas contribuições de pensadores como Zygmunt Bauman, Jean Baudrillard, Gilles Lipovetsky e François Hartog. De qualquer modo, deve-se estudar exatamente a relação do pensamento sociológico com o campo da história, visando uma melhor compreensão da historicidade pós-moderna.

O conceito de regime de historicidade, utilizado por François Hartog, nos parece apropriado para se interpretar a nova temporalidade da condição pós-moderna. Ela implica em um recorte temporal – diferente da noção de “época” – no qual se verifica um modelo de utilização/concepção sobre a história.

Neste caso o que se observa com os regimes de historicidade é que se trata de uma longa duração. Isto pode ser comprovado com o primeiro regime. Ele se encontra no mundo antigo e pode ser utilizado até às portas do século XVIII. Nesse regime de historicidade tradicional, a história é entendida como “mestra da vida” (*historia magistral vitae*). Ela é uma coletânea de exemplos (*exemplum vitae*). Como ressalta Hartog: “Em

princípio a história era designada para aquele que se supunha fazer a história: a assembleia popular, o orador, os governantes romanos, posteriormente o príncipe” (HARTOG, 1996, p. 3). Os exemplos são realçados pelo historiador porque “eles são potencialmente um apelo à imitação e generalização” (Ibid., p. 6).

No século XVIII, surge um novo regime de historicidade. Aqui, o passado não é mais uma autoridade; ele é superado pelo presente (visto como “moderno”), rumo ao futuro. Temos, neste instante, a noção de progresso que nos promete um futuro melhorado, sempre em relação ao presente. Utopias no futuro se formam neste regime. Para Hartog, 1989 significa uma viragem para o novo regime de historicidade: o pós-moderno. Nele, o passado adquire novas tonalidades: deve ser recuperado em novas formas. Já o futuro torna-se uma perspectiva do presente. A principal característica do regime de historicidade pós-moderno é o presentismo. Não temos mais um ponto de vista seguro, fixo. Nas palavras de Hartog, “o presente mesmo (...) é um chão seguro” (Ibid., p. 13).

Eis por que esta temática sobre a temporalidade é importante para compreendermos uma face da contemporaneidade, ou seja, de que forma há uma alteração da sensibilidade em relação ao tempo. Um contexto caracterizado como “presentista” ocorre na condição pós-moderna; ele pode ser explicado como uma busca pelo prazer (hedonismo) imediato, sentido temporalmente como o efêmero. Eis um dos princípios temporais para a sociedade atual; daí o surgimento do que se denomina “moda”, entre outras características que serão abordadas neste texto.

Características da modernidade

De certa forma, para entendermos melhor o surgimento da pós-modernidade temos que compreender o contexto anterior, denominado de modernidade. Em história, a modernidade pode ser entendida como

um período que surge na era Iluminista. Período de formações positivas, esta última apresenta um regime de historicidade (moderno) com uma positividade em relação ao futuro; daí as diversas propostas revolucionárias. Essa grande transformação na relação passado-futuro ocorre a partir do surgimento da ideia de progresso. Desde a Revolução Francesa se destaca uma nova expectativa de futuro. Este último é incerto, mas carregado de esperanças; é uma dimensão temporal aberta, indeterminada. E o mais importante, é algo inédito. É notório que agora o passado não dá mais lições ao presente. A nova razão propalada pelos Iluministas se associa com a liberdade. O homem é um ser racional e deve utilizar esse poder para guiar sua vida.

Eis, então, que a modernidade se vê como uma fase realizadora. Modernidade caracterizada pelo predomínio da razão moderna universalista. Se seguirmos as indicações de Lyotard, a modernidade se define como uma tentativa de legitimação do saber em metanarrativas. O que o pensador francês quer dizer com isso? Ele se refere aos discursos filosóficos que tentam uma forma de universalização; são narrativas dos séculos XVIII e XIX, que recolocam o homem, as ciências e o modelo cultural em um modelo totalizante. Lyotard denomina esta visão de conjunto inscrita da narrativa de “o grande relato”; são tentativas de fixar vários elementos em um único quadro totalizador. Eles têm o “poder unificador e legitimador dos grandes relatos da especulação e da emancipação” (LYOTARD, 2011, p. 69).

E não é difícil de localizar esses pensadores que promovem essas metanarrativas sobre a “emancipação da humanidade” (Immanuel Kant) e a “vida do Espírito” (Georg Hegel). Então, são dois grandes pensadores que fundam a modernidade filosófica. Em primeiro lugar, Kant, em seu intento de conceber a categoria de Humanidade como uma Ideia; depois,

Hegel, que compreende a própria Europa de início do século XIX como a última manifestação do Espírito.

Em Kant, essa universalidade sempre está presente. Razão, entendimento, lei, fazem parte do “preceito universal para toda natureza racional, (...)” (KANT, 2009, p. 169). Se o homem é o fim em si mesmo, então precisa realizar a Humanidade. Mas esta não se relaciona ao mundo da experiência, mas uma espécie de conscientização universalizante. Por isso a Humanidade em Kant se mostra como “condição restritiva suprema de todos os fins subjetivos, tendo, por conseguinte, de originar-se da razão pura” (Ibid., p. 251). Assim, só realizo a Humanidade em mim como “ser racional” que se representa na “vontade universalmente legisladora” (Idem). Trata-se, para Kant, de realizar uma ordem (pura) que se origina de nossa vontade. Por isso o filósofo se refere à “natureza suprassensível” como uma “realidade objetiva”. É um movimento de dedução para uma “justificação de sua validade objetiva e universal (...)” do mundo inteligível (KANT, 2016, p. 70).

Em Hegel, essa universalidade também está presente, de forma marcante. Mas ele não rejeitará a particularidade do indivíduo. Como ressalta a interpretação de Charles Taylor:

Porém, a tentativa de suprimir a particularidade do indivíduo está fadada ao fracasso; e isso pela simples razão de que o universal não pode ser realizado, a não ser nos atos de seres humanos particulares, e estes, agindo desse modo, não podem abstrair do que são como seres humanos com necessidades e desejos particulares (TAYLOR, 2014, p. 195).

A mediação para que o indivíduo supere este estágio da “particularidade” se encontra no Espírito (*Geist*). Mas este conceito fundamental no hegelianismo não se assemelha ao Deus cristão, transcendente; ele está “refletido na vida de um povo”, como expressa

Taylor. A cultura, a religião, as leis e o Estado devem ser entendidos como expressão do Espírito:

O Espírito da sociedade como um todo é a realidade subjacente, da qual emanam os atos dos indivíduos. Porém, isso não quer dizer que estes sejam seus subordinados impotentes; ao contrário, eles reconhecem a si mesmos nelas. Além do mais, esse Espírito não é algo separado deles, pois não pode existir sem eles (Ibid., p. 196).

Então, a consciência desenvolvida – que implica em um ato de tornar-se Si-mesmo (*Sichselbstwerden*) – requer um ato de reconhecimento. O indivíduo se reconhece como “expressão pública do *Geist* nas leis e instituições (...)” (Ibid., p. 197). Tal indivíduo só se objetiva no “significado universal” de suas ações. Por isso, nossa real natureza (humana) encontra a vocação no elemento “universal”: inteligível e transcendental em Kant ou como manifestação histórica do *Geist*, em Hegel. Na expressão de Lyotard, essas metanarrativas apreendem os diversos ramos do saber em um modelo universal. Na apreciação de Alain Touraine, a modernidade assim se define:

A concepção clássica da modernidade é antes de tudo a construção de uma imagem racionalista do mundo que integra o homem na natureza, o microcosmo no macrocosmo, e que rejeita todas as formas de dualismo do corpo e da alma, do mundo humano e da transcendência (TOURAINÉ, 1995, p. 37).

É este modelo de universalidade que entra em crise na segunda metade do século XX. Tal crise é um sintoma de que uma nova fase do pensamento ingressa na cena intelectual. Tal sintoma caracteriza o surgimento do pós-moderno.

A nova historicidade pós-moderna

O diagnóstico de Jean-François Lyotard do término do “grande relato” como indício do surgimento da condição pós-moderna nos parece apropriado. Ele se assemelha a algumas apreciações de Paul Feyerabend sobre a epistemologia. Primeiro, há uma ênfase no novo estatuto da filosofia. Para Feyerabend, “podemos interpretar a filosofia como uma arte, como pintura, música ou escultura”; isto ocorre porque não há uma hierarquia entre elas. Para ele, “a música lida com sons, a filosofia trabalha com pensamentos, (...)” (FEYERABEND, 2010, p. 185). O que está em crise, aqui, é a noção de uma realidade que é desvendada. Para Feyerabend, a ciência contém teorias, contudo os cientistas as utilizam “de uma forma um tanto vaga, combinando axiomas de áreas diferentes (...)” (Ibid., p. 348). Então, a própria linguagem científica não é totalmente adaptada ao teste e ao referente (“realidade externa”). Assim, como pensar a ciência na condição pós-moderna? Feyerabend responde:

A própria lógica agora entrou em uma fase em que as formalizações são usadas de uma maneira livre e improvisada e em que considerações “antropológicas” (finitismo) desempenham um papel importante. De um modo geral, o entendimento científico parece estar muito próximo das artes do que os antigos lógicos e filósofos da ciência (inclusive eu) costumavam pensar (...) (Ibid., p. 349).

Essa passagem explica a admiração de Feyerabend por Ernst Mach. Agora não se trata mais de descobrir a “realidade”, mas de utilizar-se da “imaginação”, de torná-la “ágil e versátil e capaz de reagir a novos desafios de maneiras novas” (Ibid., p. 226). Essa era a indicação de Mach para os cientistas.

Na concepção de Lyotard, o pós-moderno se caracteriza pela fragmentação (“atomização”) “do social em flexíveis redes de jogos de

linguagem (...)” (LYOTARD, 2011, p. 31). Ao desaparecer as grandes narrativas parece surgir uma espécie de igualitarismos nos jogos de linguagem. Na interpretação de Alberto Gualandi, com essa atomização forma-se uma espécie de “consciência da pluralidade” (GUALANDI, p. 2007, p. 75). O “profundo”, o “essencial”, desaparecem com os jogos de linguagem; entra em cena a *performance* que nada mais é que a face visível das condições de produção do discurso:

O saber que estas narrações veiculam, longe de se ater exclusivamente às funções de enunciação, determina assim ao mesmo tempo o que é preciso dizer para ser entendido, o que é preciso escutar para poder falar e o que é preciso representar (sobre a cena da realidade diegética) para poder se constituir no objeto de um relato (Ibid., p. 39).

A própria noção de “verdade” é questionada; Lyotard acentua que aquilo que decide sobre o “verdadeiro” é uma espécie de consenso dos *experts*. Por isso, em *A condição pós-moderna*, há um espaço especial sobre a questão da legitimação do saber. Para Lyotard, a filosofia especulativa tinha como tarefa legitimar o saber produzido pela ciência. Daí o elogio de Lyotard a pensadores como Mach e Wittgenstein: “(...) eles desenvolveram o mais possível a consciência e a responsabilidade teórica e artística da deslegitimação” (Ibid., p. 74). Isso transforma a própria autoconsciência dos filósofos sobre seus relatos. Quando Deleuze e Guattari comentam sobre a filosofia, não deixam de se aproximar das posições de Lyotard:

A filosofia não consiste em saber, e não é a verdade que inspira a filosofia, mas categorias como as do Interessante, do Notável ou do Importante que decidem sobre o sucesso ou o fracasso. Ora, não se pode sabê-lo antes de ter construído (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 99, 100).

Observar que a filosofia não mais se vê como a mais perfeita forma de saber (como pensa Hegel, na figura do sábio). Agora os vários campos da cultura no geral como filosofia, ciência, artes, são compreendidos em planos diversos, sem qualquer hierarquia: “A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções” (Ibid., p. 234). Sem as noções de “verdade” e “descoberta”, o pensar pós-moderno se vê em um campo fluído, instável. Como conceber o estilo da escrita de Jean Baudrillard? Como conceber o pensamento de Jacques Derrida? No exemplo de Baudrillard, o pensamento parece estar em um campo ainda da não compreensão. Por isso a “ex-centricidade das coisas, dessa deriva da excrescência, é a irrupção no mesmo sistema, do acaso, da indeterminação, da relatividade” (BAUDRILLARD, 1996, p. 11). Os conceitos são mais indefinidos; eles perderam a metanarrativa que lhe dava a sustentação. Ver, por exemplo, a noção de acontecimento em Baudrillard:

Hoje, qualquer acontecimento é virtualmente sem consequências, está aberto a todas as interpretações possíveis, nenhuma poderia decidir o sentido: equiprobabilidade de todas as causas e de todas as consequências – atribuição múltipla e aleatória (Ibid., p. 16).

Passagem importante de Baudrillard, pois o pensador indica a nova forma de se conceber um acontecimento. Uma interpretação possível do advento do pós-moderno é a emergência da sociedade de consumo. Tal modelo interpretativo está presente em muitos intérpretes da condição pós-moderna, como Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky, Jean Baudrillard, entre outros. Em Baudrillard, de forma especial, trata-se de conduzir algumas categorias do marxismo até à reflexão sobre os signos. Aqui, alguns conceitos de Marx nos auxiliam na investigação sobre essa

“magia” da mercadoria em nossos dias. Em Marx há o fetichismo da mercadoria. Algo que admiro, mas que no fundo apresenta uma forma de “alienação”: “(...) o nosso trabalho e os nossos atos caem fora de nós, fogem-nos, objetivam-se, vão literalmente dar à mão do Diabo” (BAUDRILLARD, 2018, p. 257). Neste instante, estamos no término de A sociedade de consumo, de Baudrillard. Ele comenta do Diabo, pois analisa o filme *O estudante de Praga* (obra de 1930), mas no fundo quer chegar até à sociedade de consumo. A grande questão é essa “coisa” que alieno de mim; ela passa a representar uma forma de espectro:

Tudo aquilo de que somos desapaosados permanece ligado a nós, mas de modo negativo, isto é, assedia-nos. A parte de nós, que foi vendida e esquecida, é ainda a nossa personalidade, ou melhor, é a sua caricatura, o seu fantasma e o seu espectro que nos persegue, nos prolonga e se vinga (Ibid., p. 259).

O fundo sociológico da interpretação de Baudrillard nos adverte que esse “espectro” é uma “operação social” que corresponde ao “ciclo social da mercadoria”. Eis, então, o diagnóstico deste período pós-moderno: a lógica da mercadoria não regura só os processos de trabalho, “mas a cultura inteira, a sexualidade, as relações humanas e os próprios fantasmas e pulsões individuais” (Ibid., p. 261). Esse diagnóstico não é diverso daquele que encontramos em Zygmunt Bauman. Em *Vida em fragmentos*, este último não deixa de acentuar que na condição pós-moderna o cidadão não passa de um “cliente satisfeito” (BAUMAN, 2011, p. 384).

A grande influência da sociedade de consumo em nossas vidas pode ser identificada em uma nova forma de experiencição. A grande produção de bens de consumo requer um consumidor não apegado à mercadoria. Gilles Lipovetsky acentua que há uma cultura em “fluxo forçado”, na qual ocorre “a oferta superabundante, a demanda instável dos

hiperconsumidores ocasionaram a redução do tempo de vida das obras, a rotação acelerada dos estoques, (...)” (LIPOVETSKY, 2017, p. 89). Trata-se do fenômeno do efêmero. Para Lipovetsky, “a lógica do mercado” ingressa “em todos os ramos de atividade”, em um novo modelo de capitalismo, “dominado pelo aumento da velocidade e do descartável acelerado” (Idem).

A própria “lógica do mercado” permitiu o aparecimento de uma forma inédita de experiência do tempo breve. Gilles Lipovetsky dedicou um estudo particular a este fenômeno em *O império do efêmero* (2016). Percebe-se que o fenômeno de efêmero se converteu em uma das principais categorias de análise da sociedade pós-moderna.

A moda inaugura a temporalidade breve; estar na moda é uma forma de aderir ao novo. Para Lipovetsky, a moda implica em uma espécie de poder em torno da mudança, uma invenção na “maneira de aparecer”. A moda comporta “signos frívolos” que mexem com os desejos, caprichos e a intencionalidade:

A novidade tornou-se fonte de valor mundano, marca de excelência social; é preciso seguir “o que faz” de novo e adotar as últimas mudanças do momento: o presente se impôs como o eixo temporal que rege uma face superficial mas prestigiosa da vida das elites (LIPOVETSKY, 2016, p. 36).

Neste caso, uma das categorias que permite uma análise do tema “moda” é o efêmero. Neste último, o valor como um bem de consumo apresenta uma breve duração, pois no processo, logo ingressa no “desuso sistemático”. A própria lógica do mercado permite um entendimento do fenômeno do efêmero:

A lei é inexorável: uma firma que não cria regularmente novos modelos perde em força de penetração no mercado e enfraquece sua marca de qualidade

numa sociedade em que a opinião espontânea dos consumidores é a de que, por natureza, o novo é superior ao antigo (Ibid., p. 185).

Não mais produtos padronizados, mas peças personalizadas que adequam-se ao lúdico. É a fase da individualização dos gostos, denominada por Lipovetsky de sloanismo. O estilo dos produtos sofisticados da *Sloane Square* (Londres) se expande em um modelo de sofisticação adaptado ao consumo de massa. Agora, os produtos precisam apresentar uma “aparência sedutora”.

O efêmero nos remete a uma soberania do tempo presente, gerando o que Zaki Laïdi denomina de “homem-presente” ou mesmo de “presente eterno”. Para Laïdi, o “espírito utópico” se transformou; ele não mais indica uma “projeção para um mundo melhor. Ele assenta antes numa aspiração ao presente eterno” (LAÏDI, 2001, p. 173). Uma nova representação temporal deste “homem-presente”, não mais um ser de utopia, mas acrônico: que só reconhece o “presente eterno”.

Trata-se, no exemplo da categoria de efêmero, de experimentar uma mercadoria como “nova”. A sedução visa esta forma de experimentação do produto; não consumo mais um produto por sua utilidade, mas pela sensação que ele me proporciona. A Coca-cola lança o lema “delicioso e refrescante”, em um *marketing* agressivo. Para o consumidor ideal, fica difícil distinguir se aquilo que “sinto” é característica (física) do produto ou valor de imagem:

A imagem de produto, não o signo de classe que não é senão um traço de imagem entre outros. Consumimos, através dos objetos e das marcas, dinamismo, elegância, poder, renovação de hábitos, virilidade, feminilidade, idade, refinamento, segurança, naturalidade, umas tantas imagens que influem em nossas escolhas e que seria simplista reduzir só aos fenômenos de vinculação social quando precisamente os gostos não cessam de individualizar-se (LIPOVETSKY, 2016, p. 203).

No consumo de determinado produto há um *quantum* importante de “gratificação psicológica, do prazer para si mesmo, (...)” (Idem). O efêmero é uma forma de terapia (de consumo), que sobrevive parasitando a patologia do estresse, da neurose, da insegurança e aflição. Na apreciação de Gilles Lipovetsky, a experiencição pós-moderna se caracteriza pelo termo “frívolo”: uma espécie de superficialidade do *homo consumans*.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Tradução de Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2018.

BAUDRILLARD, Jean. *As estratégias fatais*. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

BAUMAN, Zygmunt. *Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna*. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto A. Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2013.

FEYERABEND, Paul. *Adeus à razão*. Tradução de Vera Joscelyne. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

GUALANDI, Alberto. *Liotard*. Tradução de Anamaria Skinner. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

HARGOG, François. *Evidência da história: o que os historiadores veem*. Tradução de Guilherme J. de F. Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HARTOG, François. "Time, history and the whiting of history". KVHAA Konferenser, 37, Stockholm, p.95-113, 1996. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dh/heros/excerpta/hartog/hartog.html>>

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Tradução de Monique Hulshof. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2016.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Guido A. de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial; Barcarolla, 2009.

LAÏDI, Zaki. *A chegada do homem-presente ou da nova condição do tempo*. Tradução de Isabel Andrade. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. Tradução de Maria L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Correa Barbosa. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2011.

TAYLOR, Charles. *Hegel: sistema, método e estrutura*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. 3ª Ed. Tradução de Elia F. Edel. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

O Iluminismo de Voltaire: sobre a nova temporalidade

Dagmar Manieri
Elias Rocha Rodrigues

Introdução

Um dos novos elementos que presenciamos no Iluminismo francês é o surgimento do senso histórico. Ele é inédito e pode ser entendido como uma das características do homem moderno: um ser que se orgulha do presente e não vê mais o passado como um modelo a ser seguido, imitado. Isto representa uma grande transformação no modelo de temporalidade, pois criou uma noção de futuro impregnada de utopias. No conjunto dessas utopias há uma nova modalidade; não mais a utopia do passado (o Paraíso perdido, cristão) ou espacial, como a de Thomas Morus. Agora temos uma utopia temporal; no exemplo do Iluminismo, o termo que melhor expressa essa conotação positiva em relação ao futuro é a ideia de perfectibilidade. Esta última está presente em Rousseau, principalmente nos *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, como *perfectibilité*: uma possibilidade do homem que implica em um aperfeiçoamento (ROUSSEAU, 1969, p. 92).

É nesse sentido que a própria noção de história (escrita) sofre uma transformação importante. Ver, por exemplo, a história no Renascimento e sua dificuldade em apreender seu momento histórico. A sombra dos clássicos greco-romanos se imiscuía a um “novo”, ainda mal compreendido. Quando Jacob Burckhardt comenta sobre as crônicas históricas do século XV, não deixa de afirmar que nelas “desaparecem as fábulas estéreis acerca da origem de Florença, Veneza, Milão, etc., (...)”

(BURCKHARDT, 2009, p. 234). Por toda *A cultura do Renascimento na Itália*, de Burckhardt, verifica-se que há na cultura renascentista um desejo de celebrar e reproduzir a Antiguidade. Nas palavras do próprio Burckhardt, “O Renascimento não significa imitação ou compilação fragmentária, e sim o nascer de novo, (...)” (Ibid., p. 180). Por mais que se esforce em ser “moderno”, o Renascimento se espelha em um passado positivo, mais glorioso que o próprio presente dos séculos XV e XVI.

Por isso, o Renascimento não rompe com o modelo de se buscar no passado um exemplo para o presente. É neste fato que Lucien Febvre, ao comentar sobre Jules Michelet, nos adverte sobre a imagem que cultivamos sobre o Renascimento. Ela não é só alegria, o despertar do “novo”. Como enfatiza Febvre: “Idade ainda indecisa, repisa ele [Michelet], e de caráter incerto” (FEBVRE, 1995, p. 274).

Foi só no Iluminismo que essa “indecisão” e “incerteza” (indicada por Febvre ao se referir ao Renascimento) se dissipam. Aqui, Voltaire tem seu valor ao incorporar uma forma inédita de ser “moderno”. Quando em 1759 ele lança *Cândido*, há uma intenção de se atingir a opinião pública (que se forma nesta época). A crítica literária, especialmente a *Correspondance Littéraire*, de Grimm, deprecia a obra. Mas, segundo Pierre Lepape, as vendas do *Cândido* ultrapassam vinte mil exemplares: um grande sucesso para a época. Nesta obra há uma intenção de abarcar a história geral da época; nesta narrativa a história é contingente e aberta à ação humana. Como enfatizou Lepape, *Cândido* combatia a metafísica, bem como o poder da Igreja católica. E foi a partir de 1759 que Voltaire toma como slogan: “esmaguem a infame (*Écrasez l’infâme*)” (LEPAPE, 1995, p. 220). Era uma contenda contra a superstição: uma forma equivocada de emprego da religião.

A temporalidade no estudo de Koselleck

Há na teorização de Reinhart Koselleck, sobre a temporalidade, categorias que podem ser utilizadas na pesquisa sobre o senso histórico. Essas pesquisas não se referem só ao campo da teoria da história; desde a Nova História – particularmente nas obras de Jacques Le Goff –, a temporalidade se firmou como um dos objetos de pesquisa do historiador.

Ver, particularmente, *Em busca do tempo sagrado* de Jacques Le Goff. Nesta obra, o historiador francês estuda a temporalidade medieval ancorada no modelo cristão. Nas palavras do próprio Le Goff, trata-se de um “tempo escatológico”, que procura “sacralizar o tempo da vida humana para levar a humanidade à salvação” (LE GOFF, 2014, p. 19). Este estudo da *Lenda Dourada* realizado por Le Goff é um pequeno exemplo que se comprova como o estudo das temporalidades se transforma em um tema da história.

Aqui, deve-se advertir sobre um detalhe sobre o estudo das temporalidades: não se trata de uma abordagem ao estilo dos historicistas, como Georg Hegel. Neste, há como um Espírito que vai impregnar todos os elementos de uma determinada fase. Nas palavras de Hegel, “o espírito de uma época é um só e o mesmo, e de que o indivíduo não pode dele sair” (HEGEL, 2015, p.159). O estudo da temporalidade, hoje, se caracteriza em estratos (*Schichten*), na expressão de Koselleck. Portanto, trata-se de temporalidades no plural: “(...) os “estratos de tempo” também remetem a diversos planos, com durações diferentes e origens distintas, mas que, apesar disso, estão presentes e atuam simultaneamente” (KOSELLECK, 2014, p. 9).

Há, nesse caso, uma complexidade em torno da questão temporal. Isto indica que cada estrato ou camada apresenta-se com um ritmo próprio: nem todos são de *longue durée*. Esta abordagem traz uma

verdadeira transformação na concepção de acontecimento. Nos estratos de tempo ocorrem formas de acontecimentos singulares e apropriados a um estrato específico de tempo. Um exemplo desta transformação (com a noção de acontecimento) pode ser identificado nos estudos sobre a pós-modernidade. Não há uma data precisa que assinale sua gênese; esse marco inicial se atrela ao estrato em estudo. Quando Jean-François Lyotard pensa o discurso científico, ele localiza a passagem para o padrão pós-industrial (com uma cultura pós-moderna) no final dos anos 1950 (LYOTARD, 2011, p.3). Já para François Hartog, o novo regime de historicidade pós-moderno se inicia em 1989, com a crise dos regimes socialistas. É o instante em que se presencia o ocaso da utopia: está em curso uma nova visão sobre o futuro.

Então, se não há mais uma temporalidade única, englobante, totalizante, a tarefa do historiador e do pensador da história é configurar os diversos ritmos temporais e suas relações com o mundo social. Rompe-se, aqui, com o estruturalismo que prioriza a sincronia. Como afirma Koselleck, mesmo as estruturas que “parecem estáticas”, também se transformam. Daí a indicação do novo campo de estudo por parte de Koselleck: “O proveito de uma teoria dos estratos do tempo consiste em sua capacidade de medir diferentes velocidades, acelerações ou atrasos, tornando visíveis os diferentes modos de mudança, que exibem grande complexidade temporal” (KOSELLECK, 2014, p. 22).

O próprio Koselleck nos dá um exemplo de estudo sobre a temporalidade. Se um determinado pesquisador desejar estudar a “temporalidade da utopia”, quais serão seus percursos de pesquisa? Quais documentos se amparar? Sabe-se da obra de Thomas More, *Utopia*. Ela não é uma obra que nos mostra uma cidade no futuro, mas no distante Novo Mundo:

Rafael encontrou muitas coisas condenáveis no Novo Mundo, mas também tomou conhecimento de sistemas de leis que teriam muito a ensinar a nossas próprias cidades, raças e reinos. (...) No momento, meu objetivo consiste apenas em repetir o que Rafael nos contou sobre as leis e os costumes vigentes em Utopia (MORE, 2009, p. 23).

Ao seguir a interpretação de Koselleck, este modelo de Thomas More corresponde a uma nova representação denominada de “utopia espacial”: ela procura formas de boa vida em regiões ainda desconhecidas do Mundo. O modelo anterior se resume em “utopias do passado”. Ele pode ser encontrado nos colonizadores da América Latina que cultivavam o “sonho edênico”. Como constatou o estudo de Sergio Buarque de Holanda, muitos desses aventureiros perseguiram a “imagem do Paraíso”. Holanda deixa claro que se trata de uma *renovatio*. Na colonização castelhana e portuguesa, muitos vinham à América na “esperança de achar em suas conquistas um Paraíso feito de riquezas mundanal e beatitude celeste, que a eles se ofereceria sem reclamar labor maior, mas sim como um dom gratuito” (HOLANDA, 2000, p. XVIII).

Foi a partir de 1770 com o *Ano 2440* de L-S Mercier que se inicia, propriamente dito, a utopia temporal direcionada ao futuro. Então a questão para o pensador da história é localizar um documento (no caso, a obra de Mercier) que realiza esta virada histórica:

Em 1770, Mercier esboça um horizonte de planejamento que pode ser imaginado racionalmente, mas que ainda é inalcançável na prática. Deduzir do presente ruim um futuro melhor é o padrão que determina a configuração dessa utopia. O planejamento e a otimização ligam o presente ao futuro. Nesse sentido, *L'An 2440* de Mercier deveria ser relacionado aos filosofemas progressistas e não aos contramundos espaciais. Seu romance era mais moderno do que as numerosas utopias tradicionais que vinham sendo escritas, especialmente, desde 1750 (KOSELLECK, 2014, p. 127).

Eis um exemplo de estudo sobre a temporalidade no tema da utopia. O que Koselleck nos mostra é que o homem configura seu tempo presente através de formas de experiência. No exemplo inglês do século XVII, Koselleck comenta que “durante a Revolução Puritana, as velhas previsões eclodiram novamente, travestidas de conteúdo profético” (KOSELLECK, 2015, p. 29). Então, por volta de 1650, presencia-se um momento de transição: “A emergência de um historia humana, independente da história sacra, (...)” (Idem). Como na interpretação de Christopher Hill, os calvinistas revolucionários de 1650 agiam “para a glória do Senhor”. Com isso, revolução e fé se entrecruzavam; para Hill, a “teologia os ajudou a viver e mudar o mundo, conforme eles o encontraram” (HILL, 1990, p. 198).

Já na fase da Revolução Francesa (1789) ocorre uma transformação. Inicia-se uma nova concepção do futuro: inédito e potencialmente melhor que o presente. Para Koselleck, são dois fatores que explicam essa transformação: a aceleração e o caráter desconhecido do futuro (KOSELLECK, 2015, p. 36). Com isso se experiencia um presente tensionado, no qual há um futuro mais positivo. A noção de progresso faz com que o presente seja, temporalmente, sentido como melhor que o passado e, ainda, inacabado. É neste contexto que surge a “singularidade do tempo histórico”: experiencia-se os eventos como história. Na interpretação de Koselleck:

A ideia do coletivo singular possibilitou outro avanço. Permitiu que se atribuísse à história aquela força que reside no interior de cada acontecimento que afeta a humanidade, aquele poder que a tudo reúne e impulsiona por meio de um plano, oculto ou manifesto, um poder frente ao qual o homem pôde acreditar-se responsável ou mesmo em cujo nome pôde acreditar estar agindo (Ibid., p. 52).

O que o Iluminismo e as revoluções do século XVIII trazem de novo é um novo horizonte de expectativa. Conceito importante em Koselleck, o “horizonte de expectativa” explica os motivos (temporais) das ações do homem histórico. No século das Luzes, houve a “secularização das expectativas apocalípticas de salvação” (Ibid., p. 69). Isto se acentua ainda mais com as revoluções socialistas. Koselleck acentua que elas possuem um horizonte de expectativa mais acentuado em comparação com o Iluminismo, ou seja, “a ideia de que o objetivo da revolução política seja a emancipação de todos os homens e a transformação da estrutura social” (Ibid., p. 71).

É nesse sentido que as pesquisas de Koselleck mostram a importância de diversas categorias de análise sobre a temporalidade. De forma especial para a história, trata-se de descortinar um campo fecundo de novas pesquisas. Elas agora desvendam uma nova face do objeto de pesquisa histórico: a historicidade dos entes se dá na medida em que se historiciza o próprio processo temporal. Como enfatizou Heidegger em *Ser e tempo*, a própria historicidade do ente é propriamente histórica (HEIDEGGER, 2009, p. 474).

Voltaire e o novo senso histórico

Um conjunto relativamente grande de intelectuais é responsável, no decorrer do século XVIII, no início do que se denominou modernidade. Trata-se de uma nova representação, na qual se define a positividade da era moderna. No campo da história, segundo Àries, neste período existem diversas histórias; mas é preciso uma história total - que as reúna. Koselleck (2015) identifica a *Geschichte'* como esta forma de unidade, pois

¹ Em *Futuro passado*, Reinhart Koselleck comenta que *Geschichte* significou, originalmente, “o acontecimento em si ou, respectivamente, uma série de ações cometidas ou sofridas” (2015, p. 48). Com o novo senso de temporalidade (histórico), *Geschichte* transforma-se em um “acontecimento único ou como complexo de acontecimentos (...)”

a história deixa de ser escrita como histórias particulares de uma nação, igreja, rei, entre outros: ela passa a ser interpretada no coletivo singular. Isso significa que esta forma (que surge) está ligada às novas estruturas temporais. Esse novo sentido foi forjado por meio da filosofia do progresso. Na passagem do século XVII para o século XVIII, surge uma nova representação temporal; o prognóstico do “fim do mundo” perde cada vez mais a legitimidade e passa a ser substituído pela noção de um futuro próspero, inédito. Em seus escritos, François-Marie Arouet (Voltaire) advoga esta nova dimensão.

O século XVIII pode ser considerado um período revolucionário. Dentre as várias revoluções que se presenciam neste período, a Revolução Francesa marcou, de forma definitiva, esta era. São revoluções que agrupam muitos estratos sociais, populares, médios, bem como a burguesia. Ao contrário dos aristocratas, os produtores de bens (ou seja, a burguesia) valorizam a ciência ao invés da religião. Claro que isso tem um fundamento prático em suas fábricas. A burocratização exigia uma sociedade mais letrada. A nova era científica passa a exercer na sociedade uma espécie de otimismo quanto ao futuro, o que ficou conhecido como progresso. Dessa forma, entra em cena o tema da secularização; trata-se de uma transformação na forma de representar as coisas humanas na medida em que a religião perde gradativamente confiança, em contraste com a ascensão da razão. Consequentemente a figura do rei perde a legitimidade divina (origem sagrada do poder): agora, o poder político se apoia em uma nova forma de soberania. Koselleck, em *Futuro Passado* observa que, a partir de então, começa a existir uma consciência de um novo tempo, não só por parte dos intelectuais, mas em diversos grupos sociais. Isso é inédito, pois até então o tempo tinha uma dimensão

(Idem). Koselleck enfatiza que após a Revolução Francesa, “a história tornou-se ela própria um sujeito, (...)” (Ibid., p. 50).

escatológica. A Revolução Francesa se relaciona com essa nova consciência temporal, com a noção linear. Com isso, intelectuais, como Voltaire, referem-se a exemplos do passado como erros que são ultrajantes e inconcebíveis em uma época de razão. Como se pode julgar alguém só pela fé? Condená-lo ao suplício por se agarrar a uma crença? Como o país (França) deixava seus filhos fugirem por temor de serem condenados por sua religião ou/e opinião? São essas questões que o leva a escrever sobre, por exemplo, o caso de Jean Calas.

Ao analisar os textos de Voltaire, verifica-se que sua escrita está impregnada de senso histórico. Não conceber mais no passado algo superior, mas um “objeto” que deve ser estudado segundo o critério da verossimilhança. Segundo João Paulo Maciel e Márcia Nogueira (2017, p. 33):

O passado pode ser concebido como uma dimensão fundamental para o ser humano; ele apresenta-se como ponto de partida para a busca de uma forma de compreensão do presente e, também, para uma abertura ao futuro. O passado, no entanto, não pode ser isolado na definição de “acontecimento”; ele está conectado ao presente e ao futuro de uma forma complexa. Essas dimensões devem corresponder aos elementos constituintes obrigatórios para a análise histórica. Essas três dimensões (passado, presente e futuro) estão no cerne do movimento da vida humana e representam uma complexidade que se traduz na busca do sentido histórico.

Aqui então está a definição do sentido histórico. Ele não é adquirido integralmente no presente, mas nos dirigimos ao passado com o objetivo de compreensão do presente. Nesse movimento, o futuro transforma-se em uma dimensão que comporta expectativas. Os autores denominam de “passado presente” e “futuro presente”, pois ambos estão interligados ao presente: os valores da época, o avanço científico e suas descobertas, as novas instituições, todos parecem carregados de uma nova temporalidade.

São vários condicionantes que podem ser pensados e que influenciam na análise histórica. A perfectibilidade é uma delas: ela é a principal característica que determina a perspectiva do futuro. Portanto, conhecer o sentido histórico em Voltaire é apreender a forma como este intelectual julga os elementos do passado, presente e futuro. Observar este senso de julgamento é fundamental. Eis uma passagem, que se pode averiguar este julgamento:

E isso nos nossos dias [ele se refere ao suplício de Jean Calas]. E isso num tempo em que a filosofia fez tantos progressos! E isso quando cem academias escrevem para inspirar a suavidade dos costumes! Parece que o fanatismo, indignado com os recentes êxitos da razão, debate-se com maior furor a seus pés (VOLTAIRE, 2000, p.8).

Nesta passagem do *Tratado sobre a tolerância* está claro o senso crítico ante o passado. Observar que o Iluminista compara as ações de seu tempo presente ao compará-las com as práticas do passado. O presente, em Voltaire, implica nos avanços da ciência, da filosofia, bem como na presença de uma classe laboriosa (entende-se, a burguesia). Sendo assim, o que ocorre em Toulouse em 9 de março de 1762 (morte de Jean Calas) é um acontecimento anacrônico, uma espécie de retorno ao passado.

Ainda segundo Voltaire, “onde quer que haja uma sociedade estabelecida, uma religião é necessária: às leis protegem contra os crimes conhecidos, e a religião, contra os crimes secretos” (Ibid., p.113). Essa seria a “boa” religião para Voltaire; percebe-se que ele concebe as coisas de uma forma utilitarista: a religião complementa aquilo que a lei não consegue atingir.

Assim, o ser humano – embora valorizado por seu poder racional – torna-se apequenado diante da imensidão do universo. Voltaire denomina os homens como “átomos humanos”, ou como em outra passagem, somos

“átomos de um momento” (Ibid., p. 123). Isso se relaciona à proposta de tolerância advogada pelo Iluminista. São dois sentidos que a modernidade (aqui, pensamos em Voltaire) configura o homem. O primeiro, na valorização de sua prática científica, ao secularizar o mundo; segundo, em uma espécie de redução do antigo antropocentrismo. Agora o homem se torna falível; por isso precisa de um método de investigação, bem como de instrumentos para aperfeiçoar sua visão. Então, temos uma nova representação sobre o homem, como um ser falível. Na tradição liberal inaugura com John Locke, o ser humano é um ser razoável, sujeito a erros e acertos.

Para Voltaire, a pluralidade religiosa contribui para a efetivação das liberdades pública: a diferença de visão de mundo produz uma espécie de harmonia. Mas quando há uma religião oficial (no sentido de imperar uma maioria), ali impera a intolerância e a discórdia. A morte de Jean Calas é, então, um exemplo claro de intolerância e regresso ao passado. Nessa passagem René Pomeau da Introdução ao *Tratado sobre a tolerância* descreve-se a morte de Jean Calas:

Deitado na roda, com braços cruzados e pernas quebrados a golpes de barra de ferro, fica lá, com o rosto voltado para o céu, agonizando durante duas horas, tendo ao seu lado o padre Bouges. Depois é estrangulado, e seu corpo queimado (Ibid, p. XVIII).

Ainda em seu tempo, Voltaire vai alegar que muitos franceses são expatriados devido aos conflitos religiosos. Para solucionar esse problema, ele pensa que pluralidade religiosa é a alternativa viável ao deixar as relações sociais mais brandas. Essa conclusão só foi possível devido a sua experiência durante o exílio na Inglaterra. Lá ele presenciou um grande número de igrejas e seitas que conviviam em paz.

Em seus escritos Voltaire se refere ao tempo presente como uma época inédita. Observa-se que ele já possui uma concepção temporal linear, progressiva: o sentido é positivo porque se endereça ao futuro melhorado. Esta é uma característica da modernidade: conceber a história como um processo de humanização. De forma linear e positiva, a metáfora da luz indica uma era de progresso, fundamentada na razão que ilumina a obscuridade da fé.

Em *Cândido*, o Iluminista apresenta uma visão do seu tempo no sentido de uma história contingente e realizada pela prática dos homens. Mas é, particularmente, no *Tratado sobre a tolerância* que a nova concepção de história em Voltaire pode ser apreendida com nitidez. Não se aceita mais a intolerância religiosa; Voltaire vê essa prática como algo do passado cristão:

Possa esse exemplo servir para inspirar aos homens a tolerância, sem a qual o fanatismo devastaria a terra, ou pelo menos a afligiria sempre! Sabemos que se trata, aqui, de apenas uma única família [a dos Calas] e que o furor das seitas fez perecer milhares; mas, hoje que uma sombra de paz deixa repousar todas as sociedades cristãs, após séculos de carnificina, é nesse tempo de tranquilidade que o infortúnio dos Calas deve causar maior impressão, algo como o trovão irrompendo na serenidade de um belo dia (Ibid., p.143).

Se um dos princípios da modernidade se traduz na ideia de tolerância (religiosa), então se verifica o valor do esforço de Voltaire em difundir uma nova mentalidade para o homem moderno. Ao se referir à repressão religiosa de fins da Idade Média, o polêmico Iluminista enfatiza: “nunca é demais repetir que esses tempos e costumes não têm nenhuma relação com os nossos” (Ibid., p.75). Portanto, é indiscutível que sua intenção é reafirmar uma sociedade pluralista que se ampara na liberdade de consciência. Daí o “mundo antigo”, principalmente a Europa cristã, ser

compreendida por Voltaire como uma fase de superstição e intolerância. A nova consciência temporal moderna passa a representar o homem como um ser de razão e que deve respeitar a opinião (e crença) no Outro. Agora, a noção de transformação recebe uma leitura positiva, no sentido de se valorizar o homem em sua concepção como “pessoa”. Na versão kantiana, isto quer dizer que o homem deve ser tratado como “fim” e não como “meio”.

Referências

- BURCKHARDT, Jacob. *A cultura do Renascimento da Itália: um ensaio*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FEBVRE, Lucien. *Michelet e a Renascença*. Tradução de Renata M. P. Cordeiro. São Paulo: Scritta, 1995.
- HARGOG, François. *Evidência da história: o que os historiadores veem*. Tradução de Guilherme J. de F. Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- HEGEL, Georg W. F. *Introdução à história da filosofia*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2015.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 4. Ed. Tradução de Marcia Sá C. C. Schuback. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- HILL, Christopher. *O eleito de Deus: Oliver Cromwell e a Revolução Inglesa*. Tradução de Carlos E. M. de Moura. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- HOLANDA, Sergio B. de. *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.
- JUNIOR, Julio César Lazzari. A religião racionalista de Voltaire. *Kínesis*. Vol. IV, n° 08, p. 147-164, 2012.

- KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre a história*. Tradução de Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-RIO, 2014.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma P. Maas e Carlos A. Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-RIO, 2015.
- LE GOFF, Jacques. *Em busca do tempo sagrado: Tiago de Varazze e a Lenda Dourada*. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- LEPAPE, Pierre. *Voltaire: nascimento dos intelectuais no Século das Luzes*. Tradução de Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2011.
- MACIEL, João Paulo Santana; NOGUEIRA Márcia Barbosa. Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativas em Koselleck In: MANIERI, Dagmar (Org.). *A Temporalidade da História*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. p.33-44.
- MORE, Thomas. *Utopia*. Tradução de Jefferson L. Camargo e Marcelo B. Cipolla. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2009.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, como perfectibilité*. Paris: Éditions Gallimard, 1969.
- VOLTAIRE. *Cândido*. Tradução de M. E. Glavão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VOLTAIRE. *Tratado sobre a tolerância*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2000.

Estado e Religião: relações entre fé e política na cidade de Araguaína no período de 1976-2015

*Bertone de Oliveira Sousa
Iara Luzia Ferreira Soares*

Introdução

O presente texto é resultado de uma pesquisa de monografia, defendida em 2018, no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína, por Iara Luzia Ferreira Soares. O tema central da pesquisa é um estudo sobre as relações entre fé e política na cidade de Araguaína, entre os anos de 1976 a 2015. Para isso, usamos como material de análise as leis orgânicas do município.

Nosso objetivo é compreender como essa relação interfere na esfera do poder público do município. Para tanto, utilizamos como arcabouço teórico autores pertencentes à Nova História. Dialogamos com o campo da Nova História Política, perspectiva histórica em vigor nos últimos anos que enfoca novas possibilidades de investigações dentro das relações de poder institucional. Essa abordagem nos permite estabelecer uma conexão entre o político e o religioso, seguindo a perspectiva do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2007), especialmente, a noção que este autor problematiza sobre campo político e poder simbólico.

Segundo Francisco Falcon (1997), História e poder estão intimamente relacionados. O conceito de poder é entendido como sinônimo de política ou político. Não obstante, o poder deve ser analisado como relação social que, por sua vez, deve ser identificada pluralmente. O que se deve entender ao estudar o termo é compreender as várias faces do poder, enxergando

assim não o poder, mas os poderes nas relações sociais vigentes cotidianamente. Nesse sentido, as relações entre fé e política podem revelar, por exemplo, as intrínsecas injunções entre os poderes religiosos e políticos na cidade de Araguaína em determinado tempo e a partir de um contexto sócio-histórico específico.

Ainda sobre a questão da relação entre fé e política, podemos evidenciar que o cristianismo, segundo a literatura de alguns teóricos da religião, foi a primeira grande religião monoteísta, que fomentou a cisão entre a estrutura administrativa do Estado em detrimento da religião. Categoricamente, segundo a narrativa bíblica, Jesus afirma no Evangelho de São Marcos que é preciso dar "a César o que é de César e a Deus o que é de Deus" (Marcos 12:17b).

Esta frase declarada por Jesus, na visão de Catroga (2010), foi determinante para a problemática do conceito de secularização, assumindo a posição de que a fé cristã propõe a separação da religião e da política, da Igreja e do Estado. Assim, Catroga (2010), disserta que as narrativas presentes nos livros bíblicos são essencialmente de natureza histórica, política e cultural, considerando que não só representam as particularidades temporais de homens e mulheres ao longo dos séculos, mas apresentam também, em seu "interior", os desígnios e manifestações do sagrado retratados nas escrituras.

A secularização e laicidade a que iremos nos referir estão relacionadas ao campo de ordem jurídico-política do Estado. Portanto, é neste horizonte que se fundamentam as problemáticas deste texto. No primeiro tópico, abordaremos estes dois conceitos e sua relação com a modernidade. Em seguida, dissertaremos acerca das configurações do campo político, seguindo a abordagem de Pierre Bourdieu e seus conceitos de campo e poder simbólico. Nessa abordagem, discutiremos como o entrelaçamento de questões religiosas no campo político atendem a interesses

de determinados agentes e desidratam o dispositivo jurídico de separação entre Estado e religião. Por fim, abordaremos alguns projetos de lei no município de Araguaína, que ferem a laicidade do Estado e exporemos um quadro com as principais medidas tomadas pelo município, entre 1976 e 2015, que beneficiam, de variadas formas, instituições religiosas.

O município de Araguaína está localizado ao norte do Tocantins. Inicialmente, segundo Ferreira (2007, p.10), a região era habitada por indígenas da etnia Karajás. Em 1886, a família de João Batista da Silva, oriunda de Paranaguá, no Estado do Piauí, habitou as margens do Rio Lontra. Devido aos ataques dos indígenas, denominaram o local de “Livra-nos Deus”. Com a chegada de novos moradores, o povoado ganhou o nome de Lontra. Antes de sua emancipação, o povoado foi pertencente a três municípios: São Vicente (atual Araguatins); Boa Vista (hoje Tocantinópolis) e Município de Filadélfia.

O povoado foi emancipado pela lei municipal n°. 86 de 30 de setembro de 1953. De acordo com Nascimento (2007, p.10), “foi transformado em distrito e recebeu o topônimo de Araguaína, em função do rio Araguaia. Somente em 14 de novembro de 1958, foi emancipado, elevado à condição de município” se instalando em 1° de janeiro de 1959.

A cidade de Araguaína é marcada por fortes influências da religião na política. Desde a chegada, em 1950, da Congregação da Pequena Obra da Divina Providência (conhecidos como orionitas), além da atividade da pregação espiritual aos habitantes daquela religião, exerceram grande atividade política. É perceptível, ainda hoje, sobretudo em anos eleitorais, sua participação em grande parte das organizações políticas na cidade.

De acordo com Silva (2017, p. 140), os missionários orionitas chegaram a essa região “como os representantes da Igreja Católica no antigo extremo norte de Goiás, a partir da década de 1950, para colocarem em prática seus projetos catolicizadores” e entre as principais atividades

iniciadas por esse grupo foi a criação de alianças “com os políticos daquelas regiões e com a política local”. Sua atuação não ficou restrita só ao campo da fé, mas abarcou áreas inseparáveis da esfera política, como saúde e educação. Com isso, desde 1950, até os dias atuais percebe-se suas confluências, influenciando nas elaborações de leis na Câmara Municipal de Araguaína.

Secularização e Estado laico: dois conceitos para entendermos a relação entre religião e política na modernidade

Historicamente, a religião configurou-se na organização política e social, ocupando um lugar central em quase todas as sociedades. É a partir do Iluminismo que a religião perde parte de sua significação social sobre a vida pública e privada, particularmente em algumas regiões da Europa ocidental; este declínio traz consigo uma série de importantes consequências sociais, políticas e culturais, sendo uma delas a secularização. Esta construiu o pensamento de que a condução da sociedade não deve ser fundamentada em preceitos religiosos. Esse processo foi responsável pela separação entre Estado e Igreja, como destacou Mariano, quando enfatiza:

Separação Estado – Igreja e a moderna secularização do Estado propiciaram a efetivação de profundas mudanças no campo religioso. Instauradas pelos Estados liberais – cujo ideário político preconiza a neutralidade religiosa do Estado e a restrição da religião na vida privada ou a particularidade das consciências individuais (MARIANO, 2003, p. 112).

Antes de definirmos secularização, temos que compreender sua polissemia. Secularização deve ser entendida a partir de sua gênese linguística *saeculum* (mundo). Catroga (2010, p.16) aborda duas posições paradigmáticas da teoria weberiana. A primeira definiu secularização como a saída de setores da sociedade e da cultura do domínio religioso, isto é, como sendo autônomas diante das esferas sociais da política, arte e

economia. A outra transfere o conteúdo do campo religioso que será reelaborado no campo profano, ou seja, está relacionado ao desenvolvimento do diálogo entre as duas esferas.

Para a análise do conceito de secularização é preciso notar, etimologicamente, que o termo secular tem duas origens. Ambos nasceram em contextos religiosos, porém, o termo “secular” deriva da palavra século, que provém do latim *saeculum*. Neste sentido, Catroga (2010) afirma que: “(...) no cristianismo, a palavra *saeculum* foi aplicada na Vulgata (São Jerônimo) para traduzir Kósmos numa acepção negativa: o ‘momento presente’, este ‘século’, em oposição à eternidade, ao futuro – o ‘reino’ prometido de Deus” (CATROGA, 2010, p.49).

Secularização também tem sua origem do latim *secularizatio*, que eclodiu no decorrer da Reforma Protestante. Segundo Marramao (1995, p.29), este termo, inicialmente, indicava “a expropriação de bens eclesiais em favor dos príncipes ou das igrejas nacionais reformadas”. Com o advento da Revolução Francesa (século XVIII), a expressão secularização foi ampliada para além do sentido cristão e político, constituindo-se em separação entre Estado e religião.

Nesse sentido, o conceito de secularização está baseado em um processo social e um programa político em que a matriz teológica deixa de nortear a vida social. Desse modo, a secularização possibilita a autonomização da sociedade frente à religião.

Assim, secular está ligado à ideia de domínio de uma realidade, tornando-se como uma categoria de pensamento moderno que, no século XIX, vai dar origem a uma vertente denominada de secularismo. Para essa vertente, a sociedade não deve estar baseada em princípios religiosos, pois para ser moderna é necessário tornar secular (visão genealógica do Iluminismo). É a partir desta concepção que se desenvolvem as ideologias seculares do século XIX: liberalismo, positivismo, socialismo, anarquismo.

Neste processo de secularização, vale acentuar o surgimento e predominância da categoria de pensamento da laicidade.

Por outro lado, secularização não coincide com o conceito de laicização. Acerca desta distinção, Catroga (2010, p.10) afirma que, “laicidade é sempre uma secularização, esta não é sempre uma laicidade”, isto é, em termos teóricos e metodológicos, laicidade engloba secularização, porém esta não partilha das mesmas ideias. Ambos não podem ser generalizados e universalizados: devem ser compreendidos como processos contextualizados social e historicamente. A laicização e a secularização não ocorrem de forma idêntica e única nos mesmos países. Cada país possui um conjunto de características e circunstâncias sociais e culturais que possibilitam formas peculiares de laicidade e secularização. Ao tomarmos como exemplo o Brasil e a França, Mariano acrescenta:

De todo modo, atualmente o Estado brasileiro trata de modo isonômico, pelo ou menos no plano jurídico, os diferentes grupos religiosos. Na França, em contraste, vigora clara discriminação legal – baseada em critérios políticos, jurídicos, fiscais, culturais, históricos – contra os grupos classificados como seitas pelo Estado. Exemplo que demonstra que a separação Estado-Igreja e a secularização do Estado não produzem necessariamente os mesmos resultados nos diferentes países (MARIANO, 2003, p.113).

Não obstante, a diferenciação entre tais conceitos se dá pelo fato de que a primeira (secularização) abrange a sociedade e todas as formas de crer. Já a segunda (laicidade) designa a maneira pela qual o Estado vai se emancipar de toda referência religiosa. A este respeito, Catroga comenta:

(...) termos como sociedade laica, Estado laico, ensino laico, laicidade, laicismo, laicizar, laicização impuseram-se como vocábulos que também constituíam instrumentos de luta contra a influência do clero e da Igreja Católica e, nas suas

versões mais radicais (agnósticas e ateias), contra a própria religião (CATROGA, 2010, p.297).

O Estado laico é compreendido pela neutralidade e imparcialidade na escolha religiosa dos sujeitos, procurando tratar com equidade todas as organizações religiosas. Embora no senso comum seja uma expressão decodificada ao imaginário de um sistema ateu, a laicidade não implica a proibição da religião e seu impedimento de manifestar-se tanto no campo social quanto no cultural.

A configuração do campo político

Para Bourdieu, o campo, em linhas gerais, se organiza como espaços de jogo. Assim, o campo se configura como um espaço “social de relações objetivas” (BOURDIEU, 2007, p. 64); isto é, um espaço de relações sociais em que se desenvolve como “lugar de luta declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo” (BOURDIEU, 2007, p. 150). Ou seja, todo campo é estruturado como um lugar de disputas específicas pelo poder, em que é permeado por relações entre dominantes e dominados. Isso significa que o funcionamento do campo não se desenvolve, necessariamente, em um único espaço, mas em todas relações sociais.

Nesta configuração, existe e coexiste diversos campos de atuações, isto é, o campo é “um espaço multidimensional de posições” (BOURDIEU, 2007, p. 135). Assim, existem diversos campos, tais como: político, religioso, jurídico, artístico, etc. Trabalharemos de forma específica com a estruturação do campo político.

O campo político é apresentado, segundo Bourdieu (2007), como lugar de relações de poderes, em que há disputas pela legitimidade de fala e de agir dos profissionais da política, na qual também se estabelecem relações de forças e de lutas pelo monopólio do poder. Com isso, constitui-se

uma análoga relação da lógica do capital (poder) com a lógica da relação de poderes presentes no campo político. Nesse sentido, Bourdieu afirma:

O campo político é pois o lugar de uma concorrência pelos profanos, ou melhor, pelo monopólio do direito a fala e de agir em nome de uma parte ou da totalidade dos profanos. O porta-voz apropria-se não só da palavra do grupo dos profanos, quer dizer, na maioria dos casos, do seu silêncio, mas também da força desse mesmo grupo, para cuja produção ele contribui ao prestar-lhe uma palavra reconhecida como legítima no campo político (BOURDIEU, 2007, p.185).

Para tanto, o campo político é um espaço em que o acesso depende do domínio das leis de entrada. Assim, a carreira política tem seu início com o ato de institucionalização (posse), que será responsável para dar legitimidade ao político de falar em nome da instituição. Sua autoridade de fala também é legitimada por um grupo que o reconhece e reconhece o seu poder no campo político.

A religião se estabelece dentro do campo político por meio de seus representantes (políticos) que contribuem para a continuidade da ordem religiosa que, por sua vez, interfere na ordem política da sociedade. O poder da religião se manifesta em instrumentos institucionais fazendo com que haja a conservação da ordem política e ao mesmo a conservação da ordem religiosa. Porém, vale ressaltar que essa conservação não elimina as tensões entre poder político e poder religioso. Apesar de não ser um fenômeno novo, as confluências do campo religioso na política, observando historicamente essas interferências, certamente proporcionam visibilidade e o poder de influenciar decisivamente nas organizações dos governos, tornando-os atores relevantes para uma análise da política brasileira nos dias atuais. De acordo com Bourdieu:

A estrutura das relações entre campo religioso e o campo de poder comanda, em cada conjuntura, a configuração da estrutura das relações constitutivas do campo religioso que cumpre uma função externa de legitimação da ordem estabelecida na medida em que a manutenção da ordem simbólica contribui diretamente para a manutenção da ordem política, ao passo que a subversão da ordem simbólica só consegue afetar a ordem política quando se faz acompanhar por uma subseção política da ordem (BOURDIEU, 2007, p.69).

Nesse passo, podemos afirmar que as instituições religiosas atingem o meio político e administrativo de uma sociedade por meio das crenças que propagam, pois um indivíduo que professa determinadas crenças irá atuar de acordo com as mesmas em sua vida pública. Com esse viés, surgiu no Brasil a Bancada Evangélica do Congresso Nacional, formada por políticos que ocupam cargos de senadores, deputados federais e estaduais que militam para a conservação da ordem religiosa dentro do campo político.

É perceptível que os políticos que compõem a bancada evangélica têm propiciado o estreitamento entre Igreja e o Estado. Esses políticos cristãos atuam no sentido de politizar a religião mediante a introdução de suas convicções e valores morais que foram construídos no seio da sua própria religião que, segundo Karen Armstrong (2011, p.10) os fundamentalistas são definidos como aqueles que se empenham para introduzir o que eles têm por sagrado no campo da política, assim como também, das causas nacionais.

O político religioso constrói sua força política através da confiança que um grupo lhe deposita. Para isso, ele lança mão de pelo menos dois elementos que se tornam fundamentais na garantia da continuidade de política: títulos eclesiásticos e o discurso. O primeiro ocorre quando um representante (pastor, padre, apóstolo, bispo, sacerdote, etc) usa da sua função espiritual para imiscuir preceitos religiosos na legislação e na condução política do Estado.

Pelo fato de serem líderes espirituais, raramente são questionados a respeito do que falam, pois são considerados representantes de Deus na terra. Nisso consiste parte do poder simbólico de que desfrutam entre os fiéis e a sociedade, como pontua Bourdieu:

O poder simbólico dos agentes, com poder de fazer ver – *theorein* – e de fazer crer, de produzir e de impor a classificação legítima ou legal, depende com efeito, como o caso do *rex* lembra, da posição ocupada no espaço (e nas classificações que nele estão potencialmente inscritas) (BOURDIEU, 2007, p. 151).

Nesse sentido, se utilizam da influência de sua designação como líderes religiosos ou espirituais, capitalizando votos na corrida eleitoral, o que favorece também a vitória de alguns candidatos ligados à religião que são vinculados a alguma denominação religiosa ou recebem o total apoio de um líder da igreja.

A relação entre fé e política em Araguaína

Começamos com um projeto de lei apresentado pelo então vereador de Araguaína (2009-2012) Manoel Moreira de Brito, (conhecido como Mané Mudança), filiado ao partido Democratas (DEM). Por questão de espaço, utilizaremos apenas este projeto como exemplo e logo após passaremos à análise das leis orgânicas do município. Esse projeto, analisado por Soares (2018), propunha a obrigatoriedade da leitura da Bíblia antes do início do dia letivo nas escolas municipais de Araguaína. Ele foi justificado com base no argumento de que a Bíblia Sagrada é o livro responsável pela formação ética, moral e religiosa do mundo cristão; sendo assim, tratada como algo inquestionável e que possui uma grande importância na construção desses valores para a sociedade.

Apesar de o Estado brasileiro ser juridicamente laico, não se pode negar que é comum uma imbricação de interesses religiosos cristãos com a esfera pública, acarretando com frequência marginalização de outros credos (especialmente as de matrizes africanas) ou pela negação de parte da ciência moderna no ensino público. Sendo assim, o ensino público laico sofre várias interferências das camadas religiosas.

Algo de parecido ocorre em todos os países em que uma religião dominante é reconhecida, de direito ou de facto, como religião dominante, em particular nos períodos em que vigora uma tácita aliança entre Estado e essa Igreja. Nessas experiências, os seus oficiantes e ritos, sem se confundirem com a componente cívica, ocupam um lugar privilegiado na educação moral ministrada nas escolas públicas, no calendário (feriados religiosos), nas liturgias cívicas e no próprio protocolo do Estado (CATROGA, 2010, p.141).

Em relação ao projeto de lei proposto pelo vereador Mané Mudança, entende-se como uma ameaça à pluralidade religiosa, uma vez que a Bíblia é o livro guia do cristianismo. Essa iniciativa marginaliza minorias religiosas no país e adeptos de religiões, que não possuem livros sagrados ou adeptos de movimentos ateístas. Por outro lado, o aspecto inconstitucional do projeto foi devidamente vetado pelo prefeito em exercício.

O projeto de Mané Mudança foi integralmente vetado pelo então prefeito Félix Valuar, em 13 de dezembro de 2011. No documento do veto, a prefeitura argumenta que “o projeto de lei em tela padece de vício de inconstitucionalidade na medida em que viola o artigo 5º, *caput* da Constituição”. O documento diz ainda que o projeto fere o princípio da igualdade e da liberdade de crença e conclui afirmando que análises feitas pelo Supremo Tribunal Federal de matérias idênticas decidem pela inconstitucionalidade de leis municipais semelhantes.

Catroga (2010) afirma que “o processo laicizador se afirma com prioridade no terreno da educação e do ensino, sinal inequívoco de que ele, se visava separar as igrejas da escola e do Estado, também o fazia para socializar e interiorizar ideias, valores e expectativas”. Desta forma, a educação torna-se um mecanismo para a formação deste cidadão. Uma vez que o papel fundamental da educação e da instituição pública é fomentar a diversidades de cultos religiosos no âmbito escolar, sem particularizar um credo religioso como oficial.

De acordo Catroga (2010, p.321), a laicidade no contexto que ela emerge na era moderna, especialmente no Iluminismo, tem cinco vetores, que são: a visão evolucionista do homem e da sociedade, uma teoria política não alicerçada na origem divina do poder, o confinamento da religião à esferada vida privada, a ênfase no papel do Estado em relação à sociedade civil e a promoção de valores capazes de consolidar a coesão social e promover a cidadania.

Esses vetores formam o núcleo das sociedades modernas que emergiram sob influência dos valores do Iluminismo ou da Revolução Francesa. Como resistência a esse processo nasceu, no início do século XX, o fundamentalismo religioso, cujo núcleo doutrinário consiste na reafirmação da literalidade dos milagres descritos na Bíblia (rejeitados pelo método histórico-crítico de interpretação da Bíblia que se desenvolveu no século XIX) e pela rejeição da teoria darwiniana da evolução.

Karen Armstrong (2001) comenta que os fundamentalistas¹ religiosos tem por seus inimigos aqueles cujas políticas e crenças secularistas são

¹ Os primeiros a utilizá-lo foram os protestantes americanos que, no início do século XX, passaram a denominar-se “fundamentalistas” para distinguir-se de protestante mais “liberais”, que, a seu ver, distorciam inteiramente a fé cristã. Eles queriam voltar às raízes e ressaltar o “fundamental” da tradição cristã, que identificavam como a interpretação literal das Escrituras e aceitação de certas doutrinas básicas. Desde então aplica-se a palavra “fundamentalismo” a movimentos reformadores de outras religiões [...] Na verdade cada “fundamentalismo” constitui uma Lei em si mesmo e possui uma dinâmica própria (ARMSTRONG, 2001, p.10).

contárias à sua religião. E os mesmos não veem isso como uma batalha política, mas uma luta cósmica entre o bem e o mal.

Agora vamos abordar o teor dessas leis. Buscamos desvelar o que viemos abordando aqui, que se trata do estreitamento da relação entre os poderes políticos e a esfera religiosa. A seguir, para melhor entendimento, nosso interesse é analisar algumas dessas leis que foram aprovadas na Câmara Municipal da cidade de Araguaína. A partir das fontes que analisamos para produção da pesquisa de monografia, construímos o quadro a seguir para melhor entendimento cronológico dessas leis. O recorte se baseou na legislação aprovada pela Câmara Municipal de Araguaína no período de 1976 a 2015.

Leis dos anos de 1976-2015

Lei	Título	Data	Categoria
Lei nº 314/1975	Que doa um lote de terra no bairro de Fátima neste município à comunidade Católica daquele bairro e dá outras providências.	07/04/1976	1
Lei nº 529/1981	Considera de utilidade pública a Paróquia São Sebastião.	08/04/1981	2
Lei nº 624/1983	Autoriza doação de lote a organização religiosa.	08/08/1983	1
Lei nº 684/1984	Autoriza a doação de lotes à Paróquia Sagrado Coração de Jesus.	09/05/1984	1
Lei nº 854/1988	Considera de utilidade pública e dá outras providências.	08/04/1988	2
Lei nº 969/1989	Considera de utilidade pública a tenda espírita JoanaD'arc e dá outras providências.	06/09/1989	2
Lei nº 1188/1992	Considera de utilidade pública a creche Menino Jesus.	20/08/1992	2
Lei nº 1432/1994	Isenta do IPTU e autoriza a pagar as contas do fornecimento de água e energia elétrica.	19/04/1994	4

Lei nº 1508/1994	Dispõe sobre a instituição de feriado municipal no dia do padroeiro da cidade Sagrado Coração de Jesus.	07/11/1994	4
Lei nº 1563/1995	Considera de utilidade pública o movimento gnóstico Cristão Universal do Brasil na Nova Ordem.	18/07/1995	2
Lei nº 1577/1995	Autoriza o executivo municipal doar áreas de terras.	30/09/1995	1
Lei nº 1606/1995	Dá denominação a logradouro público.	30/11/1995	3
Lei nº 1665/1997	Considera de utilidade pública a Primeira Igreja Batista em Araguaína-TO.	07/04/1997	2
Lei nº 1735/1997	Dispõe sobre a doação do lote nº 01, quadra 19, do loteamento vila goiás, à Igreja Católica Apostólica Romana.	06/10/1997	1
Lei nº 1733/1997	Fixa nome à praça pública no setor Tereza Hilário Ribeiro.	08/10/1997	3
Lei nº 1855/1999	Torna de utilidade pública a fundação Presbiteriana ver. Joaquim Cabral.	26/04/1999	2
Lei nº 1869/1999	Considera de utilidade pública a Igreja de Cristo a Voz do Evangelho e dá outras providências.	30/08/1999	2
Lei nº 1919/2000	Dispõe sobre a doação de área de terra do município de Araguaína-TO, à Paróquia São Paulo Apóstolo e dá outras providências.	17/05/2000	1
Lei nº 1933/2000	Dispõe sobre doação de área de terras do município à Paróquia Sagrado Coração de Jesus, conforme descrito abaixo e dá outras providências.	18/08/2000	1
Lei nº 2168/2003	Concede isenção tributária as instituições religiosas.	29/08/2003	4
Lei nº 2200/2004	Declara de utilidade	26/01/2004	2

	pública a FUNEDO, – Fundação Educacional Dom Orione, com sede em Araguaína – Tocantins.		
Lei nº 2229/2004	Denomina nome de praça, e edifica busto de São Luiz Orione e dá outras providências.	31/05/2004	3
Lei nº 2383/2005	Dispõe sobre a doação de área para a Paróquia Sagrado Coração de Jesus, e dá outras providências.	13/07/2005	1
Lei nº 2442/2005	Dispõe sobre doação de área de terra urbana a Igreja Assembleia de Deus/CIADSETA e dá outras providências.	08/12/2005	1
Lei nº 2474/2006	Considera de utilidade pública a associação beneficente Shekinah – projeto Shekinah, em Araguaína, estado do Tocantins e dá outras providências.	26/06/2006	2
Lei nº 2552/2007	Dispõe sobre doação de área pública de domínio do município de Araguaína-TO à Igreja Evangélica Assembleia de Deus – ministério CIADSETA de Araguaína-TO, e dá outras providências.	27/12/2007	1
Lei nº 2574/2008	Autoriza a outorga da comenda “magnífico comendador araguainense” e dá outras providências.	31/07/2008	3
Lei nº 2584/2008	Dispõe sobre o reconhecimento de utilidade pública municipal as obras sociais da Paróquia Sagrado Coração de Jesus – cedo (centro Educacional Dom Orione) e dá outras providências.	11/12/2008	2
Lei nº 2635/2009	Dispõe sobre o reconhecimento de utilidade pública municipal a Associação Parkinson padre Giovanni (APPG) beneficente da assistência social e dá outras providências.	23/09/2009	2

Lei nº 2710/2010	Dispõe sobre doação com encargo de imóvel urbano de domínio do município de Araguaína-TO ao Colégio Santa Cruz de Araguaína, para a construção de escola para servir à rede pública municipal de educação e dá outras providências	08/11/2010	1
Lei nº 2794/2012	Declara de utilidade pública a Associação Beneficente Ágape e dá outras providências.	25/05/2012	2
Lei nº 2806/2012	Institui o dia municipal da Marcha para Jesus, âmbito do Município de Araguaína e dá outras providências.	11/09/2012	3
Lei nº 2943/2015	Dispõe sobre a inclusão no Calendário oficial e Eventos Culturais do Município de Araguaína a Noite Cristã e dá outras providências.	07/08/2015	4

Fonte: Elaborada por Iara Ferreira

A partir da leitura do quadro acima, observa-se para a análise que existem quatro categorias: a primeira está relacionada a doação de lotes públicos para a construção de Igrejas Católicas e Evangélicas; a segunda, à transformação das Igrejas em utilidades públicas; a terceira, homenagens a personalidades religiosos ou instituições religiosas; por fim, imunidade tributária e institucionalização de feriados e eventos religiosos.

Partindo do que discorremos anteriormente, acerca do conceito de laicidade, pode-se afirmar esse dispositivo assegura dois importantes princípios. Um deles é salvaguardar o pluralismo religioso sem as interferências do Estado em questões internas (organização institucional, critérios de escolhas de membros, valores, doutrinas e a forma de como cultuam). Outra questão é que a laicidade protege o Estado delimitando

uma posição de neutralidade em não ter uma religião oficial como ocorreu no Brasil Império.

Podemos perceber, ao analisar as leis municipais de Araguaína, citadas no quadro acima, que o poder político é influenciado pelo *lobby* das religiões cristãs, sem observar a laicidade determinada pela constituição federal. Ao autorizar doações de terrenos, bem como isenção de impostos, é como se a religião cristã fosse uma religião oficial. E pode ser considerado que o município se comporta como mantenedor dessas igrejas.

A Declaração de Utilidade Pública consiste em deliberar o acesso à existência reconhecida socialmente pelo poder público de que uma entidade civil presta serviços, de acordo com o seu objetivo social, de interesse para toda a coletividade.

Por outro lado, pelo fato de a Constituição definir que templos são isentos de impostos, religiosos utilizam-se desta prerrogativa para afirmarem em sua defesa que a atuação das igrejas não se restringe ao culto em templos, mas exercem papéis sociais sem fins lucrativos. Portanto, seriam isentas do pagamento no âmbito municipal, estadual e federal. Contudo, é perceptível, através desta análise, visualizar as confluências dos poderes nas tramas governamentais. São tramas que causam choques na Constituição Federal e, por vezes, inibem manifestações de outras religiões.

Considerações finais

No decorrer desta pesquisa, percebemos que a relação entre fé e política está fortemente presente na atuação de diversos vereadores na Câmara Municipal de Araguaína e, a partir disso, buscamos demonstrar a influência desses legisladores por meio de um *lobby* religioso sobre o campo político.

Nesse trabalho, buscamos compreender a atuação desses legisladores e agentes religiosos analisando projetos de Lei na cidade de Araguaína

entre os anos de 1976 a 2015. Nesse passo, verificamos que a atuação dos parlamentares, que professam a religião dominante cristã, está imbuída por uma busca de propagação de determinados privilégios para suas instituições ou confissões religiosas, como demonstram as leis: doações de terras, isenção de impostos, instituição de feriados religiosos e a homenagem a personagens da religião cristã (em especial aos “santos” da Igreja Católica).

É importante destacar, portanto, que embora a Constituição garanta a isenção tributária às instituições religiosas, no artigo 150, verificamos que frequentemente essa situação parlamentar se choca com o princípio da alicidade do Estado, compreendendo, como foi abordado no presente texto, que tais práticas ferem de forma direta, o conceito de laicidade do Estado. Pois, vale ressaltar que a função desse conceito é de orientação e de instrumento jurídico-político que delimita o que é próprio do campo religioso e o que é próprio do campo político.

No Brasil contemporâneo, temos visto o crescimento de vertentes religiosas fundamentalistas que veem o espaço público a partir de uma visão estritamente dualista da realidade em que a política seria como um campo de batalha entre o bem e o mal, cabendo a esses agentes religiosos uma atuação em favor do que compreendem como o bem. Nesse sentido, a própria secularização e a laicidade, com a valorização da pluralidade e da não intervenção da religião na esfera pública, são deixadas de lado como elementos lesivos de uma modernidade que afastou a religião ou o sagrado da vida social. Essa forma de perceber o mundo nos remete às tensões que marcam os dois campos, sejam no âmbito nacional por meio da Câmara dos Deputados, seja no âmbito local, na Câmara Municipal.

Percebe-se também que há, necessariamente, o interesse eleitoral objetivo dessa aproximação entre valores religiosos sobre a política, na medida em que o apelo, entendido aqui como convencimento, aos

sentimentos e sensibilidades religiosas dos eleitores podem se tornar um mecanismo de atração de votos. Isso é observado pelo fato de parte expressiva de nossa sociedade não ser laica, embora o Estado formalmente o seja, isto é, essa parte da sociedade pensa o mundo a partir de valores e significados de sua confissão religiosa. Isso não significa, porém, que os objetivos eleitorais de um candidato ou grupo sejam alcançados só pelo apelo à religiosidade de seus potenciais eleitores, pois outros elementos podem estar presentes na escolha política desses grupos no ato de votar.

Portanto, embora laicidade e secularização sejam conceitos importantes para se compreender os papéis do Estado e da religião no mundo contemporâneo, essas relações não são estanques e, não raramente, as fronteiras entre os dois campos se aproximam a ponto de se tornarem muito tênues ou se mesclarem. Para os agentes religiosos motivados pela visão fundamentalista ou meramente por objetivos eleitorais, essa aproximação tem sido um método de capitalizar apoio numa sociedade majoritariamente cristã, mesmo que isso seja feito em detrimento de outros segmentos ou da própria Constituição.

Referências

- ARMSTRONG, Karen. *Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo*. 3ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 10ª Ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrad Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6ª Ed. Trad. Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sônia Miceli, Walison Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CÂMARA Municipal de Araguaína. *Leis aprovadas no período de 1976-2015*. Disponível em: <<http://araguaina.to.leg.br/>>. Acesso em 10 nov. 2017.

- CATROGA, Fernando. *Entre Deuses e Césares: secularização, laicidade e religião civil: uma perspectiva histórica*. 2ª Ed. Coimbra: Almeida, 2010.
- FALCON, Francisco. História e poder. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Campos, p.61-89, 1997.
- FERREIRA, Marinalva do nascimento. *Transformações da Avenida Cônego João Lima na cidade de Araguaína-TO (1970-2007)*. 2007.47. TCC (Licenciatura Plena em História) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2007.
- HERMANN, Jacqueline. História das religiões e religiosidades. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Campos, 1997.
- MARIANO, Ricardo. Efeitos da secularização do Estado, do pluralismo e do mercado religioso sobre as igrejas pentecostais In: *Civitas*, Porto Alegre, v. 3, número 1, jun. 2003. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/112/108>> Acesso em 17 jan. 2018.
- MARRAMAIO, Giacomo. *Poder e secularização: As categorias do tempo*. Tradução de G. A. Gomez de Andrade. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.
- SILVA, Raylenn Barros da. *O catolicismo orionita no antigo extremo norte goiano nos relatos de memória dos “filhos da divina providência”, (1952- 1980)*. 2017. 232fls. Dissertação (Mestrado em História) UFG, Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- SILVIA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- SOARES, Iara Luzia Ferreira. *Estado e Religião: relações entre fé e política na cidade de Araguaína no período de 1976 a 2015*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em História) - Universidade Federal do Tocantins, 2018.

Breve nota sobre a União Ibérica e os cristãos-novos

Thiago Groh de Mello Cesar

A União das Coroas Ibéricas, após a morte do rei-cardeal D. Henrique, que sucedera a D. Sebastião, envolveu um grande esforço político e jurídico por parte do rei espanhol Filipe I, que também precisou contar com seu poderio militar, para assumir o trono português, garantir a sua legitimidade e formar, assim, o maior império da época moderna, estendendo seu domínio por todo o globo terrestre. Ao mesmo tempo, a situação dos cristãos-novos, tanto na Espanha como em Portugal e em seu território além-mar, aparentava ganhar novos contornos.

Quando D. Sebastião assumiu o trono português, aos 14 anos de idade, ele já era conhecido com o Desejado, o rei que viria para salvar Portugal e evitar a união com Castela. As trovas de Bandarra, o sapateiro de Trancoso, assim já anunciavam o herdeiro de D. João III (HERMANN, 1998. p.73-74), que casado com Dona Joana de Áustria, com quem teve nove filhos, e somente um deles, o pai de D. Sebastião o príncipe D. João conseguiu sobreviver e chegar à vida adulta. Quando D. João III morreu em 1557, D. Sebastião era uma criança, orfã de pai e com apenas três anos (HERMANN, 1998. p.31).

Herdeiro direto de D. João III, o rei D. Sebastião, chegava ao trono sem que seu pai houvesse sido rei e depois de um período de regência. Jovem, com apenas 14 anos, precisava de certo modo provar sua capacidade de guiar o povo português, principalmente diante de seu tio o rei espanhol Filipe II. Sob os mais cautelosos cuidados, desde os primeiros anos de vida D. Sebastião, em tese, se preparava para ser rei. Dizemos em

tese, pois, na prática, o fato de seu pai não ter sido rei e assim uma geração de sucessores pulada, parece-nos que trouxe muitas dificuldades ao jovem Desejado. E certamente esse despreparo prático e a necessidade de se mostrar tão forte como seu tio e concorrente Filipe II, acreditamos, o levou a Alcácer Quibir.

A excursão desastrosa de D. Sebastião o transformaria de rei Desejado e rei Encoberto. Como bem chama a atenção à professora Jacqueline Hermann, no livro *No reino do Desejado*, o Norte da África tinha um valor simbólico, na medida em que ali representava a luta contra os infiéis, as cruzadas, assim como também lembra que o projeto de lutar no norte africano era anterior a D. Sebastião.

Do outro lado da fronteira portuguesa, na Espanha, Filipe II, cada vez mais, se fortalecia e organizava seu império para saber de tudo o que ocorria nele. De certo modo, Fernando Bouza Alvarez flagra, com precisão, a figura de Filipe II e sua capacidade de fazer política e negociar, em dois diferentes textos (BOUZA, 1998 e BOUZA, 2008) Assim, logo que soube da morte do sobrinho em Alcácer Quibir, o rei espanhol, sigilosamente, autorizou ampla pesquisa para saber sobre seus direitos sobre o reino de Portugal cuja coroa estava vacante.

A morte de D. Sebastião, que não tinha herdeiros, obrigou Portugal a recorrer ao seu tio-avô, o Cardeal D. Henrique, um senhor de idade avançada, para assumir o trono. Homem de muita fé e pouco interesse pela prática política, D. Henrique, desde cedo, se enveredou pela vida religiosa, chegando, inclusive, a ter seu nome cogitado para a cátedra de São Pedro (POLÓNIA, 2009 p.93-98). Seu principal dever seria garantir uma transição dinástica tranquila para Portugal, e nesse sentido a primeira medida foi tentar uma dispensa papal dos seus votos eclesiásticos (POLÓNIA, 2009 p. 244). A resposta à dispensa pedida pelo cardeal foi sempre postergada pelo papa, de modo que efetivamente nunca foi

respondida. Diante dessa problemática, D. Henrique se viu obrigado a buscar alternativas para a sucessão, que era disputada por Catarina de Bragança e por Filipe II. Contudo, o cardeal jamais se definiu entre um e outro, apesar de em alguns momentos parecer ter uma preferência por Catarina (POLÓNIA, 2009 p.257ss).

D. Henrique, contudo, deixou tudo preparado para que o povo português pudesse, de certo modo, decidir quem seria seu sucessor. Assim, estabeleceu uma junta de governadores para governar Portugal e escolher o futuro governante. Abria-se então uma disputa jurídica pelo trono lusitano, que tinha na disputa, de modo inesperado, o Prior do Crato, D. Antonio, que se lança alegando ter os mesmos direitos que Catarina e Filipe. Descendente da Casa de Avis, era o único homem de descendência direta da Casa Real, porém, tinha contra si o fato de ser filho ilegítimo do infante D. Luis (HERMANN, 2010, p.142).

No fundo, as questões da sucessão, com a decisão do Rei-cardeal de não apoiar ou indicar um sucessor, passavam por três importantes campos: o jurídico, o diplomático e o militar. No campo jurídico, era preciso provar e convencer da legitimidade para a sucessão, e, nesse sentido, o rei espanhol saiu na frente, ao começar a reunir, por meio de pesquisas em Simancas, documentos a seu favor. A preocupação do rei espanhol é analisada e demonstrada por Fernando Bouza Alvarez no texto *De archivos y antiguas escrituras em la pretensión al trono português de Felipe II, La unión de coronas ibéricas de un fin de siglo a outro* (BOUZA, 1998).

Pelo lado da diplomacia, era necessário garantir uma sucessão tranquila e o reconhecimento dos pares. Nesse sentido, Felipe II também foi muito hábil, mais do que os seus concorrentes. Em tempos que a diplomacia estava nascendo como ferramenta política, perdendo seu viés puramente comercial e matrimonial, o rei espanhol soube articular com

cuidado sua ascensão ao trono. De certo modo, pelos laços matrimoniais que se firmavam entre as Casas de Portugal e Espanha, a união entre as coroas não era algo tão distante, apesar dos complexos contratos de casamento que se firmavam.

Por outro lado, a questão militar também era importante. E Fernando Bouza Alvarez flagra esse tema com precisão no seu texto biográfico sobre Felipe II. Para o autor, o poder militar do rei espanhol foi muito importante para que ele pudesse se impor e se legitimar diante dos portugueses, principalmente no caso de D. Antonio, o Prior do Crato, que se auto-aclamou rei de Portugal, após a morte de D. Henrique.

Filho bastardo do infante D. Luis, sobrinho do Rei-cardeal D. Henrique, com quem rompeu, D. Antonio era uma figura ímpar no contexto da sucessão do trono português. Seu gosto pela polêmica, e seus desejos de ambição, parece que se manifestaram desde cedo, com sua resistência à vida religiosa e a vida libertina, que provocava vergonha na família real. Mais tarde, muitos dos seguidores do Prior do Crato se tornariam sebastianista (HERMANN, 2010, p. 143, 144).

D. Antonio não conseguiu sucesso em sua empreitada, e seu papel no jogo sucessório, além de provocar as últimas contendas com D. Henrique, o Rei-cardeal acabou adiantando a entrada de Filipe II em Portugal, com seu exército para ser aclamado e efetivar a União Ibérica. A briga entre Dona Catarina e Filipe II ficou restrita ao campo jurídico. O rei espanhol levou a melhor, talvez, muito mais por sua habilidade política e jurídica, do que propriamente por ser mais ou menos legítimo que D. Catarina. Contudo, boa parte dos argumentos utilizados pelos dois candidatos, são depois retomadas no momento da Restauração de Portugal.

A União Ibérica, que se estabeleceu regida pelas Cortes de Tomar, trouxe muitas mudanças para Portugal e o Império. Para o historiador português Antonio Manuel Hespanha a união das coroas trouxe certa

modernização política para o reino e o Império. Assim, como também alterou as configurações das instituições, ou pelo menos tentou, impondo o que ele chama de modelo espanhol, mas não explica (HESPANHA, 1989).

No tocante a ultramar lusitano, os estudos que englobam a União Ibérica são poucos e, de modo geral, caem na ideia de que o rei abandonou o além-mar, dedicando pouca ou nenhuma atenção às colônias. Questão essa que é reforçada pelo aumento das invasões dos territórios portugueses na América, África e Ásia por franceses, holandeses e ingleses. Guida Marquês tenta fugir um pouco desse discurso em seu texto ao procurar ressaltar o papel do Brasil e o processo de intervenção da coroa por meio da centralização do poder (MARQUES, 2002).

Do período da União Ibérica, provavelmente, a instituição que poderia criar uma ligação mais forte entre os reinos era a Inquisição. Apesar de sua soberania e independência diante do poder real, no momento em que Portugal e Espanha estão sob o governo do mesmo rei, mas com duas coroas, era de se esperar que a Inquisição tantas vezes utilizada pelo monarca para a aplicação de suas diretrizes políticas, fosse assim usada no período da União. Mas como bem demonstra Ana Isabel Lopez-Salazar, não foi assim que aconteceu (LÓPEZ-SALAZAR CODES, 2011). A Inquisição se manteve afastada tanto dos acontecimentos de 1580 quanto de 1640, o que no entender da autora, garantiu a sua sobrevivência, mediante as intempéries políticas da Península. E, nesse sentido, a autora, ao explorar o caráter institucional da Inquisição, revela o modo com essa se relacionava com as outras instituições e também os meandros de sua própria estrutura interna.

Ana Isabel Lopez-Salazar Codes (2011) deixa evidente o conflito interno enfrentado pelo Santo Ofício, que são as controvérsias jurídicas entre o tribunal e o Conselho Geral, principalmente no tocante ao envio de réus presos na Espanha para Portugal e vice-versa. Assim, Ana Isabel,

mostra como alguns cristãos-novos conseguiram escapar das garras da inquisição, devido aos conflitos entre os tribunais e o Conselho Geral, tal como a falta de uma relação mais próxima e coordenada entre as Inquisições de Portugal e Espanha.

Por outro lado, Ana Isabel, ao falar dos estatutos da Inquisição de Portugal, indica como essa procurou de todas as formas garantir sua independência e evitar qualquer influencia dos reis filipinos. Nesse sentido é possível concordar com Jonathan Israel, que coloca o principal fruto da União Ibérica para a Inquisição Portuguesa, o fortalecimento e a institucionalização desta, que se procura voltar às suas origens e manter-se autônoma diante do rei (ISRAEL, 2009).

Outra questão levantada por Ana Isabel é o lado pelo qual a Inquisição optou em seguir, se filipino ou joanista com a Restauração de 1640. Para analisar esse problema, a mesma autora faz um balanço da historiografia sobre a Inquisição e de como cada autor defendeu sua posição em relação ao lado político escolhido (LÓPEZ-SALAZAR CODES, 2011, p.443-447). A autora mostra que não é possível pensar a instituição como um todo para determinar seu lado na disputa entre os reinos ibéricos, mas que cada caso deve ser analisado e pensado. Assim, podemos compreender também a relação entre D. João IV e o Inquisidor Geral Francisco de Castro.

Ao longo do reinado de D. João IV, ele e Francisco de Castro, travaram uma batalha silenciosa. A Conjura de 1641 é o momento onde a luta pelo poder entre o Inquisidor-geral e o rei é primeiramente evidenciada. A tentativa de assassinato de D. João IV, liderada pela Casa de Vila Real, acaba com a execução dos nobres da Casa, D. Luís de Menezes, seu filho D. Miguel de Noronha, o Conde de Armamar e D. Agostinho Manuel, os fidalgos Manuel Valente Lisboa e Diogo de Brito Nabo. E o encarceramento do cardeal primaz D. Sabastião de Matos Noronha e de D. Francisco de

Castro na Torre de Belém, além da execução do mercador judeu Pedro Baeça da Silveira (WAGNER, 2007 p. 162).

As disputas entre D.João IV e o Inquisidor-Geral D. Francisco de Castro são o último resquício da União Ibérica dentro da Inquisição. Ao mesmo tempo, quando observamos a disputa entre os dois, percebemos a fragilidade do rei, e a divisão dos tribunais em relação aos lados escolhidos, português ou espanhol. De certo modo, a divisão política entre os tribunais inquisitoriais e a falta de uma relação mais estreita entre as Inquisições ibéricas, foi benéfica para os cristãos-novos mercadores, principalmente (LÓPEZ-SALAZAR CODES, 2012, p. 242).

Esses homens viviam nas mais diversas regiões dos dois reinos e cruzavam as fronteiras deles com facilidade, organizando-se em redes familiares que extrapolavam os limites da Península Ibérica, estendendo-se até a Holanda, França, Hamburgo e Península Itálica, como demonstra Bernardo Lopez Belinchon. Formavam Casa de Negócio, onde a família em seu sentindo amplo era parte do núcleo central dessa empresa. Assim, a partir da família e sua organização se estabeleciam os agentes e a diversidade de negócios (BELINCHÓN, 2002, p. 351).

Essa organização era típica das famílias de cristãos-novos portugueses, de modo que formavam uma estrutura elástica e suficientemente sólida para garantir a manutenção dos negócios. A família de Duarte da Silva, importante mercador português, se organizava dentro desse modelo, e se valia dele para realizar seus negócios. No fundo é graças a essa organização que ele consegue manter seus interesses mesmo preso pela Inquisição. E sem dúvida alguma essas redes formadas por esses homens de negócio, eram também importantes canais de informação.

Duarte da Silva era filho de Diogo Pinto e Catarina Henriques, neto paterno do escrivão Duarte de Sousa e de Beatriz Pinto, Nascido em Alter

do Chão no ano de 1596. Pelo lado materno tinha oito tios e todos morreram na Índia prestando serviço militar, o que revela uma característica importante de uma tradição de serviços militares. Casou-se com Branca da Silva, sua prima, que vinha de uma família com tradição comercial. Seu pai e seus irmãos eram mercadores prósperos.

Percebe-se que pelo casamento com a prima, Duarte da Silva procurou uma aliança comercial que lhe fosse vantajosa, pensando na prosperidade de sua Casa de Negócios e no valor simbólico e econômico que o casamento com a prima traria. O mesmo irá ocorrer com sua filha Catarina, que se casou com o tio Rodrigues Aires Brandão. A família era o núcleo central e desse núcleo determinava-se as ações de negócio, como descrito por Belinchon. Os negócios de Duarte da Silva começaram a prosperar no período da União Ibérica, mas é com a Restauração que ele se torna o principal mercador de Portugal.

A rede comercial que Duarte da Silva formava foi realmente muito vasta e abarcava o comércio, não apenas de açúcar, mas também de pedras preciosas e tecidos. A sua rede de contatos e negócios é revelada ao longo de seu processo inquisitorial, sobretudo, em seu inventário onde detalha suas transações comerciais, que permitem desvendar os eixos comerciais da Europa no século XVII (CAROLLO, 2001, p. 129-131). Por essas ligações, pôde-se inferir sobre a circulação de informações, na medida em que a maioria dos negócios ocorria nas praças das bolsas de valores, e a importância de Duarte da Silva para a Restauração, não apenas do ponto de vista econômico, mas também pelo viés da informação.

No final da União Ibérica, a principal família de negócios em Portugal era a de Pedro Baeça da Silveira, que com seus parentes arrematavam a maior parte dos contratos de exclusividade concedidos pelas coroa. Cristão-novo, tesoureiro da alfândega e mercador, Baeça tinha seus negócios centrados principalmente no eixo Madrid-Lisboa, não se

associando, porém, aos negócios do Brasil (FRANÇA, 1997, p.312-321). Nesse ponto não era um concorrente de Duarte da Silva, que mantinha negócios no Brasil. Sobre Pedro Baeça, segundo indica Mafalda Wagner, ainda na nota 328, ele foi também contemplado no governo filipino com o título de cavaleiro da Ordem de Cristo. Sua família, desde o século XVI, formava uma importante rede comercial no eixo Madrid-Lisboa (WAGNER, 2007, p.79-81; 661-663).

A sorte de Duarte da Silva e Pedro Baeça começou a mudar no ano de 1641 quando foi descoberta uma conspiração por parte dos partidários do rei Filipe IV de Espanha, em Portugal, para assassinar D. João IV e assim, devolver o trono a Casa dos Habsburgo. Baeça da Silveira estava envolvido nessa conspiração, tal como outros cristãos-novos. Preso e julgado, acabou o mercador enforcado em uma pequena rua de Lisboa segundo Mafalda Wagner (WAGNER, 2007, p.168-169).

De um modo geral, como percebemos pela leitura dos textos de Ana Isabel Lopez-Salazar, a situação dos cristãos-novos na península durante a união dinástica não era tão complicada como nos parece ter ficado depois da Restauração, principalmente, em Portugal. No Brasil, onde viviam muitos cristãos-novos, a situação desses eram ainda mais tranquila, de modo que podemos observar a existência de esnogas, como bem aponta Ronaldo Vainfas no texto *La babel religiosa* (VAINFAS, 2002, p.325).

Os momentos de maiores tensões religiosa no Brasil foi certamente durante a primeira visitação inquisitorial, entre 1591-1595. Antes da visitação, as denúncias cabiam a bispo local, mas essas eram raras, de modo que os casamentos mistos eram frequentes e esses homens estavam cada vez mais integrados com a vida cristã. Assim, para Ronaldo, é a presença inquisitorial que faz nascer no Brasil uma consciência judaica em muitos cristãos-novos que não conheciam o sefardismo luso (VAINFAS, 2002, p.325).

Outros dois fatores importantes para a conjuntura religiosa estabelecida na colônia do Brasil, é a presença holandesa no Brasil e a instalação da primeira sinagoga das Américas. Muitos cristãos-novos, seja pela tomada de consciência ou pelo contato com os holandeses de Recife, puderam recuperar ou aprender o judaísmo que havia se apagado ou dormido dado à integração com o cristianismo.

Considerações finais

A União Ibérica nos parece, pelas relações matrimoniais que se estabeleceram entre as duas Casas Reais Ibéricas, era algo que mais cedo ou mais tarde poderia ocorrer. E quando ocorreu precisou apoiar-se em três importantes vias: a jurídica, diplomática e militar, para se legitimar e garantir um governo tranquilo. Filipe II foi hábil nesse sentido e as Cortes de Tomar puderam garantir ao menos no papel a manutenção dos desejos da nobreza portuguesa.

Contudo, Tomar pouco foi respeitado e os reis filipinos buscaram, cada um ao seu modo, interferir nas questões administrativas e políticas de Portugal. Como bem colocou Bouza Alvarez, Tomar foi um acordo circunstancial, ou seja, o acordo possível para aquele momento. No tocante ao Brasil, a historiografia ainda pouco explora o período e as relações entre a colônia e os reis filipes, ficando restrita à questão da primeira visitação e da invasão holandesa do Nordeste. Do mesmo modo, quando estudamos a Restauração, pouco se relaciona este evento com a União dinástica, limitando-se apenas a pensar o governo de Filipe IV e seu valido o Conde-Duque de Olivares.

Por outro lado, a Inquisição acabou se fortalecendo como instituição, no período, garantindo sua independência diante do rei e evitando ser usada politicamente na medida do possível. Ao mesmo tempo, a União Ibérica não trouxe uma união das Inquisições ibéricas, tal como as disputas

internas não permitiram um maior estreitamento nas relações entre os tribunais de Portugal e Espanha.

No tocante aos cristãos-novos, a perseguição ao longo da União dinástica foi mais branda que no período seguinte, a exceção do Brasil onde, como mostramos, a Inquisição chegou e despertou a consciência sefardita na colônia. Duarte da Silva e Pedro Baeça da Silveira mostram para nós que, em relação aos mercadores, a Inquisição, por vezes, era omissa e a proteção real importante, mesmo quando esses acabavam nos tribunais, como é o caso de Duarte da Silva.

Enfim, os estudos sobre a União Ibérica ainda são poucos, tanto no Brasil como em Portugal. E a historiografia espanhola ainda pouco explorada por nós. Os jogos políticos, as alterações sociais, as instituições, ainda precisam ser mais explorados dentro do contexto da União e assim, realimentar o debate historiográfico sobre a Península Ibérica.

Referências

- BELINCHÓN, Bernardo López. Família, negócios e sefardismo. In: CONTRERAS, Jaime et alii. *Familia, religión y negocio*. El sefardismo em las relaciones entre el mundo ibérico y los Países Bajos em La Edad Moderna. Madrid: Fundación Carlos Amberes, 2002.
- BOUZA, Fernando. A negociação de Portugal entre 1578 e 1581: a entronização de uma nova dinastia in Felipe I, pp. 57-85, 2008.
- BOUZA, Fernando. De archivos y antiguas escrituras em la pretensión al trono portugués de Felipe II, La unión de coronas ibéricas de un fin de siglo a otro in *Imagen y propaganda*. Capítulos de Historia Cultural del Reinado de Felipe II. Madrid: Akal, 1998.
- CAROLLO, Denise Helena M. de Barros. Além do Atlântico e do Mediterrâneo: a atuação de uma rede comercial no século XVII. In: FURTADO, Júnia Ferreira. *Diálogos*

Oceanicos: Minas Gerais e as novas abordagens para uma história do Império Ultramarino Português. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

Dicionário histórico dos serfarditas portugueses: mercadores e gente de trato. A. A. Marques de Almeida (Org). Lisboa: Campo da Comunicação, 2009.

FRANÇA, Eduardo d' Oliveira. *Portugal na Época da Restauração*. São Paulo: Hucitec, 1997.

HERMANN, Jacqueline. Um rei indesejado. Notas sobre a trajetória política de D. Antônio, Prior do Crato In: *Revista Brasileira de História*, 2010.

HESPANHA, A.M. O governo dos Áustrias e a “modernização” da constituição política portuguesa. *Penélope*. Fazer e desfazer história, n.2, fev, 1989.

ISRAEL, Jonathan I. Judeus Sefaradim Neerlandeses, política milenarista e a luta pelo Brasil (1645-54) In: SCHWARTZ, Stuart., MYRUP, Erik L (orgs.). *O Brasil no império marítimo português*. Bauru-SP: EDUSC, 2009.

LÓPEZ-SALAZAR CODES, Ana Isabel, *Inquisición y Política*. El gobierno del Santo Oficio en el Portugal de los Austrias (1578-1653), Lisboa: CEHR-UCP, 2011.

LÓPEZ-SALAZAR CODES, Ana Isabel. La relación entre las Inquisiciones de España y Portugal en los siglo XVI, XVII: objetivos, estratégias y tensiones. In: *Espacio, tiempo y forma. serie IV, História Moderna*, t. 25, 2012.

MARQUES, Guida. *O Estado do Brasil* na União ibérica. Dinâmicas políticas no Brasil no tempo de Filipe II de Portugal. Lisboa. *Penélope* - Fazer e desfazer história, n.27, 2002.

POLÓNIA, Amélia. *D. Henrique*. Lisboa: Temas & Debates, 2009.

VAINFAS, Ronaldo. La Babel religiosa. Católicos, calvinistas, conversos y judios em Brasil bajo la dominación holandesa In: CONTRERAS, Jaime [et al]. *Familia, religión y negocio*. El sefardismo em las relaciones entre el mundo ibérico y los Países Bajos em La Edad Moderna. Madrid: Fundación Carlos Amberes, 2002.

WAGNER, Mafalda de Noronha. *A casa de Vila Real e a conspiração de 1641 contra D. João IV*. Lisboa: Edições Colibri, 2007.

Sobre os (as) autores (as)

Adenilson Santiago dos Santos

Graduando do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Anna Carolina de Abreu Coelho

Doutora em História. Professora Adjunta do Curso de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Arnaldo Martin Szlachta Junior

Doutor em História. Professor do Curso de História e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE).

Bertone de Oliveira Sousa

Doutor em História. Professor do Curso de História e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Bruno Silva

Doutor em História. Professor do Curso de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Dagmar Manieri

Doutor em Ciências Sociais. Professor do Curso de História e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Eliane Leite Barbosa Bringel

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Elias Rocha Rodrigues

Graduando do Curso de História na Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Francy Leyla Salazar da Silva

Mestranda em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Gabriel Queiroz

Graduado em História na Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Heid Karla Pereira de Oliveira

Graduanda do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Iara Luzia Ferreira Soares

Graduada em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Jôyara Maria Silva de Oliveira

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína e Professora da Educação Básica.

Kesse Dhone Viana Cardoso

Graduado em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Leila Sousa França

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território e Professora de História da rede de ensino do Estado do Tocantins.

Luiz Carlos Rodrigues da Silva

Doutorando em Ciências da Educação na Universidad Autonoma de Asunción.. Mestrando em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da

Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína. Professor da Educação Básica da rede estadual da cidade de Barra do Corda-MA.

Maicon Douglas da Silva

Graduado em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Mayara Alves Leite

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína e Professora temporária da rede estadual de Tocantinópolis-TO.

Marcos Edilson de Araújo Clemente

Doutor em História Social. Professor do Curso de História e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFT), campus de Araguaína.

Martha Victor Vieira

Doutora em História Social. Professora do Curso de História, do Programa de Mestrado Profissional em História e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Moisés Pereira da Silva

Doutor em História. Professor do Curso de História e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Nice Rejane da Silva Oliveira

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína. Foi Coordenadora de Formação de Professores na Universidade Estadual da Região Tocantina no Maranhão

Olivia Macedo Miranda de Medeiros

Doutora em História Social. Professora do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Rita de Cássia Domingues Lopes

Doutora em Antropologia. Professora do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins, campus Tocantinópolis.

Rodrigo de Freitas Costa

Doutor em História Social. Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT) e Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Rosária Helena Ruiz Nakashima

Doutora em Educação. Professora do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Suzete Costa Souza

Doutoranda no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro-Portugal. Professora do Curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Thiago Groh de Mello Cesar

Doutor em História Social. Professor do Colegiado de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína.

Vasni de Almeida

Doutor em História. Professor do Curso de História e do Programa de Mestrado Profissional em História das Populações Amazônicas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Porto Nacional.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org