História:
memória, narrativa e ensino na Amazônia brasileira

Erinaldo Vicente Cavalcanti
Raimundo Inácio Souza Araújo
Geovanni Gomes Cabral
Ramon de Souza Cabral
Organizadores



EDUFMA

Presenciamos recentemente os mais distintos ataques à educação e as humanidades ou à História em especial. Ataques que vão desde as tentativas de deslegitimar o conhecimento produzido nessa área de conhecimento até projetos de lei que tentam impor formas de ensinar e escrever a história nos materiais didáticos e determinar as diretrizes voltadas à formação docente sem um amplo debate envolvendo as autoridades competentes que atuam na área do saber.

Todavia, ao mesmo tempo em que aumentaram os ataques, também aumentou o desenvolvimento da pesquisa qualificada na Pós-graduação. É nesse movimento que nasce o presente livro. Ele é fruto das ações desenvolvidas no Programa de Pós-graduação da Unifesspa (PPGHIST) e no laboratório e grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnpo), com o apoio do ProfHistória da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da editora da mesma universidade.

Outro crescimento significativo diz respeito à ampliação e consolidação da produção especializada do campo do Ensino de História, caracterizado por múltiplas abordagens e perspectivas teórico-metodológicas. Trata-se de um espaço instituído como um saber em lugar de fronteiras. Aumentou o número de pesquisas, de projetos, de publicações que tematizam o ensino em diferentes abordagens, representando um aumento também na qualidade e densidade da produção.

Organizadores:
Erinaldo Vicente Cavalcanti
Raimundo Inácio Souza Araújo
Geovanni Gomes Cabral
Ramon de Souza Cabral

História: memória, narrativa e ensino na Amazônia brasileira

São Luís

EDUFMA

2021

Escrevem neste número:

Alisson Lião
Anna Carolina de Abreu Coelho
Bárbara Maria Marques
Bruno Silva
Carla Monteiro de Souza
Daniel Wollace Marques Ferreira
Edlayne Alves de Oliveira
Eduardo de Melo Salgueiro
Erinaldo Cavalcanti
Eronilda Resende Feitosa
Fernando Bagiotto Botton
Geovanni Gomes Cabral
Glauber Martins Lima
Idelma Santiago da Silva
Iraildes Pereira e Silva
Jaciara Leite Frazão
Josivaldo Bentes Lima Júnior
Kátia Cilene do Couto
Kezia Vieira de Sousa Farias
Lizandra Júlia Silva Cruz
Luciane Moreira Andrade de Lima
Luís Lima de Sousa
Marcia Milena Galdez Ferreira
Maria Clara Sales Carneiro Sampaio
Maria do Socorro de Sousa Araújo
Mary Angélica Costa Tourinho
Mauro Cezar Coelho
Michelle Aparecida da Silva Gomes
Oziel Washington David Moreira
Pedro Pio Fontineles Filho
Raimundo Inácio Souza Araújo
Rogério de Carvalho Veras
Roziane Costa Conceição
Tereza Cristiny Morais Nogueira
Wheriston Silva Neris

Copyright © 2021 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Prof. Dr. Natalino Salgado Filho
Reitor
Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos
Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL
Prof. Dr. Luís Henrique Serra, Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni,
Prof. Dr. André da Silva Freires, Prof. Dr. Jadir Machado Lessa,
Profª. Dra. Diana Rocha da Silva, Profª. Dra. Gisélia Brito dos Santos,
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda, Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães, Profª. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues,
Prof. Dr. João Batista Garcia, Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes, Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

Capa
Raiama Portela
Projeto Gráfico
Ramon de Souza Cabral

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão

História: memória, narrativa e ensino na Amazônia brasileira / Erinaldo Vicente Cavalcanti, Raimundo Inácio Souza Araújo, Geovanni Gomes Cabral, Ramon de Souza Cabral (organizadores). — São Luís: EDUFMA, 2021.

336 p.: il.

ISBN: 978-65-86619-90-4

1. História – Amazônia. 2. Educação – Amazônia. 3. Memória – Amazônia. I. Cavalcanti, Erinaldo Vicente. II. Araújo, Raimundo Inácio Souza. III. Cabral, Geovanni Gomes. IV. Cabral, Ramon de Souza.

CDD 907.811
CDU 908(811A)

Bibliotecária: Erlane Maria de Sousa Alcântara CRB-13/512

HISTÓRIA:
MEMÓRIA, NARRATIVA E ENSINO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Erinaldo Vicente Cavalcanti[1]
Raimundo Inácio Souza Araújo[2]
Geovanni Gomes Cabral[3]
Ramon de Souza Cabral[4]
Organizadores

Apresentação

No Brasil, a História como área de conhecimento, tem experienciado diferentes mudanças nos últimos anos. Mudanças que sinalizam um significativo crescimento dos cursos de Pós-graduação em História diminuindo algumas assimetrias entre as regiões, apesar de continuarmos com disparidades ainda preocupantes. Entre as mudanças sobre o aumento dos cursos de Pós-graduação destacamos a criação de dois novos programas acadêmicos na região Norte do Brasil. O Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PPGHIST/Unifesspa) e o Programa de Pós-Graduação em História da Amapá (PPGH/Unifap) aprovados em 2018 com início de funcionamento em 2019.

O PPGHIST tem área de concentração em "História e Cultura na Amazônia" e conta com duas linhas de pesquisa: "Memória, cultura e relações de poder" e "Ensino de história, narrativa e documentos". O programa está inserido nas atividades de pesquisa acadêmica com vistas à formação profissional de alta qualidade, como um dos princípios norteadores da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Nesse sentido, o programa se insere na perspectiva da construção do conhecimento histórico e na consolidação de uma

1 Doutor em História pela UFPE e Professor e coordenador do PPGHIST/Unifesspa e coordenador do iTemnpo.

2 Doutor em História pela UFPE e Professor do ProfHistoria/UFMA.

3 Doutor em História pela UFPE e professor do PPGHIST/Unifesspa.

4 Mestrando do PPGHIST/Unifesspa e membro do iTemnpo.

proposta de formação qualificada como política permanente da Unifesspa.

Outro avanço significativo é a expansão e consolidação do Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História — o ProfHistória — que atualmente conta com 38 instituições associadas localizadas em todas as regiões do Brasil, com turmas em funcionamento em cada uma delas.

Paradoxalmente, também presenciamos recentemente os mais distintos ataques à educação e as humanidades ou à História em especial. Ataques que vão desde as tentativas de deslegitimar o conhecimento produzido nessa área de conhecimento com as posturas negacionistas e/ou revisionistas até projetos de lei que tentam impor formas de ensinar e escrever a história nos matérias didáticos e determinar as diretrizes voltadas à formação docente sem um amplo debate envolvendo as autoridades competentes que atuam na área do saber e até mesmo as tentativas de desmonte da educação pública e gratuita como direito garantido na Constituição.

Todavia, ao mesmo tempo em que aumentaram os ataques, também aumentou o desenvolvimento da pesquisa qualificada na Pós-graduação e a publicação decorrentes dessas investigações. É nesse movimento, portanto, que nasce o presente livro intitulado *História: memória, narrativa e ensino na Amazônia Brasileira*. Ele é fruto das ações desenvolvidas no Programa de Pós-graduação da Unifesspa (PPGHIST) e no laboratório e grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnpo).

Em 2018 publicamos o primeiro livro resultante das ações desenvolvidas no grupo/laboratório[5]. No início do ano de 2020 decidimos publicar um segundo livro com os resultados das pesquisas dos membros componentes do iTemnpo. Com o reordenamento das ações decorrentes da pandemia provocada pela Covid-19, e a reorganização do planejamento das ações do PPGHIST, apresentamos ao colegiado do programa a proposta de fazermos uma publicação conjunta, convidando outros programas de pós-graduação para compor a coletânea de textos que ora chega a público. Nesse sentido a proposta ganhou fôlego, densidade e amplitude com o aceite de colegas professores/as que assinam os capítulos que compõem a obra. Entre as

5 História: demandas e desafios do tempo presente — produção acadêmica, ensino de história e formação docente. São Luís: EdUFMA, 2018.

parcerias que tornaram viável essa publicação contamos com o apoio do ProfHistória da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Editora da mesma universidade.

Outro crescimento significativo, diretamente relacionado à publicação deste livro, diz respeito à ampliação e consolidação da produção especializada do campo do Ensino de História, caracterizado por múltiplas abordagens e perspectivas teórico-metodológicas. Trata-se de um espaço instituído como um saber em lugar de fronteiras, como defende Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011). Aumentou o número de pesquisas, de projetos, de publicações que tematizam o ensino em diferentes abordagens, representando um aumento também na qualidade e densidade da produção. Nesse movimento o presente livro contém um conjunto amplo e diversificado de abordagens que versam sobre diferentes objetos de estudos problematizados no âmbito do Ensino de História.

Esse crescimento também se percebe na diversidade de instituições às quais estão vinculados os professores/as que assinam os capítulos presente nesta obra. Contamos com docentes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual do Maranhã (UEMA), Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Nesse sentido o livro significa uma amostragem — ainda pequena, pois contempla apenas uma singela parcela de um amplo, denso e potente conjunto de pesquisas desenvolvidas por outros colegas e por outras instituições que não estão aqui presentes — parcial da diversidade de temas, problemas, objetos de reflexão que estão sendo problematizados pelas pesquisas na Pós-graduação em uma parte da chamada Amazônia Brasileira.

O livro está dividido em três partes. A primeira, denominada *História e Ensino: tematizando e ampliando o debate* é composta por seis capítulos problematizando a escola e os estudantes da educação básica (Mauro Coelho — PPGHIS/UFPA e PPGHIST/Unifesspa), o livro didático e o ensino de história na percepção dos estudantes da educação básica (Erinaldo Cavalcanti — PPGHIST/Unifesspa),

abolição, Luiz Gama e o ensino de história (Lizandra Julia e Maria Clara — PPGHIST/Unifesspa), os sujeitos negros nos livros didáticos de história (Daniel Ferreira e Raimundo Inácio — ProfHistória/UFMA), estética negra na sala de aula (Tereza Cristiny e Wheriston Silva — ProfHistória/UEMA) e cinema e Ensino de História, (Jaciara Leite e Marcia Milena — PPGHIST/UEMA).

A segunda parte — também voltada para o ensino — é intitulada *História e Ensino: problematizando outras narrativas* sendo composta por sete capítulos. Carla Monteiro (ProfHistória/UFRR) analisa a importância em problematizar outras histórias que merecem ser contadas, ouvidas e estudadas em sala de aula. Bruno Silva e Alisson Silva (ProfHistória/Unifesspa) refletem acerca do Ensino de História da *Shoah*. À sequência, Roziane Costa, Glauber Martins e Fernando Bagiotto (ProfHistória/UESPI) analisam e defendem um ensino de História indisciplinado. Na continuação, Maria do Socorro e Michelle Aparecida (ProfHistória/UNEMAT) abordam o ensino de história na relação entre docência e usos de fontes documentais. O capítulo seguinte é assinado por Eronilda Resende, Iraildes Pereira e Pedro Pio Fontineles (ProfHistória/UESPI) e refletem sobre a necessidade de repensar a História no que tange aos desafios e horizontes para o Ensino de História. Música e ensino de história é a reflexão colocada no capítulo subsequente assinado por Luciane Moreira e Mary Angélica (ProfHistória/UESPI). Encerra essa sessão as reflexões sobre ensino de história regional e local, capítulo assinado por Edlayne de Oliveira e Rogério de Carvalho (ProfHistória/UFMA).

A terceira parte, denominada *História: entre culturas e memória*, comporta reflexões que tematizam a cultura e a memória em diferentes temáticas e abordagens teórico-metodológica. "O 'tempo da matança' e os escritos de violência – uma reflexão sobre as memórias de migrantes no Sul e Sudeste do Pará" é o capítulo de abertura da sessão assinado por Bárbara Marques e Anna Carolina (PPGHIST/Unifesspa). À continuação Josivaldo Junior e Katia do Couto (PPGH/UFAM) analisam algumas práticas da cultura popular de Parintins (AM) no texto "Cordões de pássaros: cultura, lazer e resistência no mocambo do Arari – Parintins (AM)". O *Jornal Fêmea* e sua atuação no campo dos direitos das mulheres" é a temática central no capítulo seguinte assinado por Eduardo Salgueiro e Oziel Washington (PPGHIST/

Unifesspa). Na sequência Idelma Santiago e Kesia Farias (PDTSA/Unifesspa) discutem o papel e o lugar ocupado pelas mulheres do MST no sudeste do Pará. Finaliza a sessão, as reflexões tematizando a exploração de minérios e construção do município de Parauapebas (PA) na década de 1980, capítulo assinado por Luís Lima e Geovanni Cabral (PPGHIST/Unifesspa).

É oportuno fazer um agradecimento especial à Editora da Universidade Federal do Maranhão. Diante do crescimento de posturas anticiência, negacionistas que tentam deslegitimar a produção do saber, a gestão da EdUFMA tem a clareza precisa e necessária acerca da importância que assume a produção e a circulação do conhecimento especializado nesses tempos turbulentos. De tal modo não tem medido esforços para que as reflexões do campo científico sejam produzidas e amplamente circuladas. Sem este apoio, esta obra dificilmente seria publicada. A todos desejamos agradecimentos e ao público, boa leitura.

Referências

CAVALCANTI, Erinaldo; ARAÚJO, Raimundo; CABRAL, Geovanni; DIAS, Margarida. *História*: demandas e desafios do tempo presente – produção acadêmica, ensino de história e formação docente. São Luís, EdUFMA, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 1, 2011.

SUMÁRIO

Parte I - História e Ensino: tematizando e ampliando o debate

Capítulo I
UM TEMA LACUNAR NA PESQUISA HISTÓRICA – O CONHECIMENTO SOBRE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSAIO DE RECONHECIMENTO DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM E O ENSINO DE HISTÓRIA. ---------- 14
Mauro Cezar Coelho

Capítulo II
REPRESENTAÇÃO DOS /AS ALUNOS/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE HISTÓRIA, ENSINO E LIVRO DIDÁTICO: DESAFIOS PARA O ENSINO E A PESQUISA ---------- 32
Erinaldo Cavalcanti

Capítulo III
A ABOLIÇÃO E LUIZ GAMA NAS PÁGINAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA CIDADE DE MARABÁ (PA) ---------- 56
Lizandra Júlia Silva Cruz; Maria Clara Sales Carneiro Sampaio

Capítulo IV
QUEM É ESSE BRINCANTE? SUJEITOS NEGROS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DIRECIONADOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL ---------- 82
Daniel Wollace Marques Ferreira; Raimundo Inácio Souza Araújo

Capítulo V
CABELOS CRESPOS E EMPODERAMENTO FEMININO: RESSIGNIFICANDO A ESTÉTICA NEGRA NO COTIDIANO ESCOLAR---------- 95
Tereza Cristiny Morais Nogueira; Wheriston Silva Neris

Capítulo VI
CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: A QUESTÃO AGRÁRIA MARANHENSE A PARTIR DO AUDIOVISUAL EM *QUEM MATOU ELIAS ZI?*---------- 112
Jaciara Leite Frazão; Marcia Milena Galdez Ferreira

Parte II - História e Ensino: problematizando outras narrativas

Capítulo I
SOBRE HISTÓRIAS QUE MERECEM SER CONTADAS, OUVIDAS E ESTUDADAS EM SALA DE AULA ---------- 133
Carla Monteiro de Souza

Capítulo II
O ENSINO DE HISTÓRIA DA *SHOAH:* ENTRE DEMÔNIOS E *HOMENS COMUNS* ---------- 149
Bruno Silva; Alisson Lião

Capítulo III
MANIFESTOS POR UM ENSINO DE HISTÓRIA INDISCIPLINADO, SABOREADO E PROTAGONIZADO ---------- 165
Roziane Costa Conceição; Glauber Martins Lima; Fernando Bagiotto Botton

Capítulo IV
ENSINO DE HISTÓRIA, DOCÊNCIA E USOS DE FONTES DOCUMENTAIS ---------- 182
Maria do Socorro de Sousa Araújo; Michelle Aparecida da Silva Gomes

Capítulo V
CLIO (RE) PENSADA: REFLEXÕES, DESAFIOS E HORIZONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ---------- 198
Eronilda Resende Feitosa; Iraildes Pereira e Silva; Pedro Pio Fontineles Filho

Capítulo VI
MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS SEUS USOS E POSSIBILIDADES NAS AULAS DE HISTÓRIA ---------- 213
Luciane Moreira Andrade de Lima; Mary Angélica Costa Tourinho

Capítulo VII
APONTAMENTOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL NA AMAZÔNIA MARANHENSE. ---------- 229
Edlayne Alves de Oliveira; Rogério de Carvalho Veras

Parte III - História: entre culturas e memórias

Capítulo I
O "TEMPO DA MATANÇA" E OS ESCRITOS DE VIOLÊNCIA – UMA REFLEXÃO SOBRE AS MEMÓRIAS DE MIGRANTES NO SUL E SUDESTE DO PARÁ ---------- 245
Bárbara Maria Marques; Anna Carolina de Abreu Coelho

Capítulo II
CORDÕES DE PÁSSAROS: CULTURA, LAZER E RESISTÊNCIA NO MOCAMBO DO ARARI – PARINTINS (AM) ---------- 262
Josivaldo Bentes Lima Júnior; Kátia Cilene do Couto

Capítulo III.
O JORNAL *FÊMEA* E SUA ATUAÇÃO NO CAMPO DOS DIREITOS DAS MULHERES: UMA PRODUÇÃO DO CFEMEA (CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA)---------- 279
Oziel Washington David Moreira; Eduardo de Melo Salgueiro

Capítulo IV
A MÍSTICA COMO PRIMEIRA MESA DAS MULHERES DO MST NO SUDESTE DO PARÁ---------- 297
Idelma Santiago da Silva; Kezia Vieira de Sousa Farias

Capítulo V
MINÉRIOS NOS CAMINHOS DA AMAZÔNIA: A FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PARAUAPEBAS NA DÉCADA DE 1980 ---------- 317
Luís Lima de Sousa; Geovanni Gomes Cabral

Parte I - História e Ensino: tematizando e ampliando o debate

Capítulo I

UM TEMA LACUNAR NA PESQUISA HISTÓRICA – O CONHECIMENTO SOBRE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSAIO DE RECONHECIMENTO DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM E O ENSINO DE HISTÓRIA.[1]

Mauro Cezar Coelho[2]

Introdução

Em formulação que se tornou um axioma, Flávia Caimi pondera que "para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João" (CAIMI, 2013). A contribuição é pródiga em desdobramentos. Em primeiro lugar, ela permite considerar os saberes docentes como saberes de fronteiras, que ocupam as interfaces de campos distintos e que constituem, também, um campo de reflexões e práticas. Em segundo lugar, ela enseja a consideração da relação entre ensino e aprendizagem como um processo que não se desdobra a partir do domínio de técnicas de "ensinagem" [sic], mas que é engendrado a partir de uma construção intelectual e contingente, na qual os três fatores vivem uma relação de necessidade – de ordem simétrica. Em terceiro, e por ora, último lugar, ela sugere que a formação do professor de história demanda investimentos mais amplos que o domínio do saber historiográfico.

1 O artigo apresenta dados levantados no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, (PIBID) desenvolvido na Faculdade de História da Universidade Federal do Pará, do *campus* José da Silveira Neto. Intitulado "História na Escola – construindo saber histórico escolar", ele envolveu 28 estudantes de graduação, distribuídos por três escolas, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

2 Professor Associado da Universidade Federal do Pará. Professor do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa Currículo e Gestão da Escola Básica, na mesma universidade, e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Sul e Sudeste do Pará.

A formulação encaminha a consideração de que a docência não é um espaço de aplicação de saberes constituídos em instâncias independentes. Ela sugere que a docência demanda o acionamento de conhecimentos que só assumem dado sentido quando articulados. O saber docente não se restringe, portanto, aos conhecimentos didático-pedagógicos, de modo que a docência não se limita à aplicação de um conjunto de técnicas e princípios com objetivo de promover didatização. A docência comporta a produção de conhecimento em situação escolar e, para tanto, exige da/o professor/a o domínio de um saber que é resultado da articulação de vários campos do conhecimento – relativos a um dado saber de referência, aos processos de didatização, às teorias da aprendizagem, à psicologia da infância e da adolescência e, também, à situação histórica da Escola, do magistério e, sobretudo, dos alunos e alunas com quem interage.

Inspirados, então, na proposição de Flávia Caimi (2013), desenvolvemos um esforço para conhecer os alunos e alunas das escolas atendidas pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência, da Faculdade de História da Universidade Federal do Pará, no *campus* José da Silveira Neto. Para tanto, desenvolvemos um formulário que pretendeu conhecer o contexto socioeconômico dos/as estudantes e o modo como lidam com as disciplinas, em particular com a História Ensinada na Escola.

O formulário compreendeu 44 questões. Além de sexo, cor/raça/etnia e idade, ele buscava levantar dados sobre as condições de vida dos alunos, como moradia, ocupação dos pais, acesso a bens de consumo, uso da rede mundial de computadores e a relação com a escola: o trato com o estudo, a importância da Escola em suas vidas e as disciplinas em que enfrentam maior dificuldade. Por meio de tais questões pretendemos promover uma aproximação com "João" – alunas e alunos da Educação Básica – estudante de três escolas públicas da cidade Belém.

O PIBID atuou em duas escolas da rede estadual e uma escola da rede municipal. As três estão situadas em bairros considerados como de periferias. Reúnem alunos e alunas que, via de regra, provêm das classes menos abastadas. Tais escolas foram observadas pelos alunos do PIBID, por meio de registros em cadernos de campo, a partir das

proposições da etnografia escolar. (ANDRÉ, 2009; FERREIRA DA SILVA, 2015).

Os dados recolhidos sugerem que o conhecimento sobre os/as estudantes é condição *sine qua non* para que a História Escolar assuma significado para aqueles a quem ela se destina. A tradição da disciplina, demarcada pela aula expositiva, na qual o/a professor/a professa o saber historiográfico, consubstanciado em uma narrativa da trajetória humana e brasileira, desde uma perspectiva eurocêntrica, parece não ter mais lugar para as gerações que frequentam nossas escolas. Ademais, os problemas e questões que a vida hodierna apresenta para esses/as alunos/as sugerem que a Escola e a História Ensinada precisam reconhece-los se quiserem – uma e outra – promover mudanças em suas vidas.

Escola, História Escolar e Juventude

Há muito vem se falando da crise vivida pela Escola. Ela é abordada desde perspectivas diversas. Um dos pontos discutidos é o descompasso existente entre o que a Escola ensina e as expectativas de adolescentes e jovens nela inseridos. O currículo demarcado por um enfoque cronológico linear, de caráter eurocêntrico, sem relação direta com o cotidiano e os interesses dos estudantes tem sido apontado como uma das razões desse descompasso e do desinteresse do público escolar. (DAYRELL, 2007)

Em estudo sobre percursos de formação de professores, verificou-se a inexistência de discussões sobre o universo dos estudantes que assistem à Educação Básica. No mais das vezes, além das disciplinas de psicologia da infância e da adolescência (que não estão presentes em todos os cursos), não se verifica qualquer discussão sobre a adolescência, cultura juvenil, sobre a relação que os estudantes mantêm com a Escola e com as diferentes disciplinas. Nos processos de formação de professores de história, surpreendentemente, os alunos e alunas para quem a formação se volta não são percebidos historicamente – o cuidado que se tem com os sujeitos dos processos históricos que ocupam a pesquisa histórica não se repete no trato com os estudantes da Educação Básica. O enfoque, via de regra, se volta para a sua condição etária e para o seu desenvolvimento cognitivo. A situação social dos estudantes, os limites e contradições que vivenciam

e, sobretudo, a relação que estabelecem com o conhecimento são pouco estudados. A considerar as trajetórias de formação estudadas, os alunos e alunas são percebidos como massas amorfas nas quais os professores podem inscrever o que pretendem, por meio da aplicação de um conjunto de procedimentos (COELHO; COELHO, 2018).

Os alunos e alunas da Educação Básica, no entanto, são sujeitos históricos. Eles se situam no mundo com práticas, expectativas, trajetórias e bagagens. Mantém rotinas, fazem escolhas, formulam juízos e se posicionam diante do mundo no qual estão inseridos. As pesquisas sobre a adolescência e a juventude, por exemplo, tem apontado o modo como percebem a Escola, quais são seus horizontes de expectativas, como lidam com os bens de consumo etc. (MAGRO, 2002; AMARA; MARTINS, 2014) Tais estudos apontam que os adolescentes e jovens não se encontram em um estado de "vir-a-ser", aguardando a fase adulta para se situar no mundo. (DAYRELL, 2003) Eles não são um projeto de futuro, mas sujeitos do presente.

Diante disso, o presente trabalho discute o perfil escolar de alunos/as de três escolas públicas do município de Belém, considerando aspectos socioeconômicos, impressões sobre a Escola e sobre as disciplinas. Ele enseja a percepção do ambiente escolar como um espaço em que se encontram adolescentes e jovens que vivem conflitos e questões que conformam o ambiente escolar como um espaço de significados diversos, no qual a aprendizagem e a formação constituem duas variáveis entre outras que dão sentido à Escola. Ele proporciona, ainda, um vislumbre sobre a como se relacionam com as diferentes disciplinas. Os dados permitem, portanto, conhecer o perfil de alunos/as de escolas de periferias de grandes cidades e os desafios que se apresentam à Escola e, por fim, refletir sobre o lugar no qual as aulas de História se dão.

Para conhecer alunos e alunas da Educação Básica – desafios e possibilidades

Como se pode conhecer os alunos e alunas da Educação Básica, com vistas ao aprimoramento de interlocuções que facultem melhoria nas condições de oferta da Educação Básica e, sobretudo, nos processos de ensino e aprendizagem da História? O desafio subjacente ao problema proposto compreende a construção de dados que

permitam a identificação de fatores comuns – considerando gênero, faixa etária, grupo social, localização espacial etc. – e especificidades relativas a determinado grupo ou circunstância. Está claro que o/a adolescente e o/a jovem estão situados no tempo e no espaço. Estas duas variáveis sugerem que o conhecimento construído sobre eles é sempre circunstancial.

Podemos, no entanto, acumular dados que apontem regularidades, de modo a permitir a formulação de modelos interpretativos balizadores da atuação de professores e professoras de História. O primeiro passo, nesse sentido, é a circunscrição do grupo de alunos e alunas pesquisados. A garantia de que o grupo pertença a grupos relacionados, compartilhando condições de vida e de horizontes pode nos ajudar a formular perfis que, mesmo situados no espaço, suscitem generalizações. É o caso que apresentamos aqui. Os alunos e alunas frequentem três escolas públicas, situadas em bairros considerados periféricos e compartilham as mesmas condições socioeconômicas. Assim, os dados que apresentaremos a seguir permitem a formulação de perfis de adolescentes e jovens, alunos e alunas de escolas públicas de periferia e da relação que mantém com a Escola e com o conhecimento histórico.

O questionário formulado coletou os seguintes dados: identificação do/a estudante (escola, idade, ano/série); condição socioeconômica (local de moradia e acesso a bens de consumo); estabelecimento do núcleo familiar (módulo familiar, presença dominante no módulo, escolarização dos responsáveis); indicativo do consumo cultural da família (consumo cultural dos responsáveis); relação com a Escola (tempo dedicado ao estudo fora da sala de aula, acompanhamento dos estudos por familiares, disciplinas com maior ou menor dificuldade, significado da Escola, juízos sobre a aula); perfil cultural do estudante (consumo cultural, acesso à informação e uso da *internet*).

Por meio desses questionários, respondidos por 962 alunos/as, pretendeu-se conformar um retrato dos/as alunos/as de Escolas Públicas de periferias que, guardadas as especificidades regionais, pudesse servir de ponto de partida para a reflexão sobre questões referentes à História Escolar. Em que medida o currículo proposto para a Educação Básica afeta ou mobiliza adolescentes e jovens das periferias urbanas? Que bagagem esses/as alunos/as constituem, desde

os ambientes familiares nos quais estão inseridos, e como a Escola dialoga com eles? Qual o lugar da Escola em suas vidas e como se relacionam com as diferentes disciplinas?

O questionário foi construído como parte da atuação dos/as alunos/as do PIBID nas escolas nas quais desenvolveram a observação do ambiente escolar, embasados nas contribuições da etnografia escolar. (ANDRÉ, 2009) Nesse sentido, ele buscou apreender algumas das situações verificadas em pesquisas anteriores sobre o ambiente escolar. (COELHO; COELHO, 2015) Ele incorporou, também, as contribuições presentes em reflexões sobre a aprendizagem, segundo as quais, o ensino constitui uma relação, uma interação social, no qual os/as estudantes precisam ser considerados/as como agentes detentores de uma trajetória e uma condição social que participa dos processos de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2015) O questionário buscou, então, perceber tanto a compreensão que os/as estudantes fazem do ambiente escolar, considerando, particularmente, os significados que atribuem a escola e a aula e a bagagem que carregam e articulam no trato com os conteúdos escolares. (ROCHA, 2013)

Os questionários foram preenchidos pelos/as estudantes em sala de aula. As sessões foram registradas, de modo a permitir a consideração da relação mantida com os questionários, suas dúvidas e eventuais discussões (XAVIER, 2012). Depois, as respostas foram inseridas em um banco de dados com vistas à tabulação dos dados e, posteriormente, analisadas a partir do aporte oferecido por Laurence Bardin (1979).

Composto por 38 questões objetivas e seis questões discursivas, o questionário oferece dados que permitem quantificação e o estabelecimento de perfis e outros que possibilitam a análise sobre aspectos do ambiente escolar. Nessa oportunidade, nos deteremos nos dados que encaminham o perfil do aluno, do módulo familiar e da relação que estabelecem com a Escola. Os dados, aqui, são considerados em conjunto, de modo que não são feitos recortes de nenhuma ordem. Sempre que possível, relacionamos os dados presentes no questionário, de modo a encaminhar conclusões (sempre parciais, nesta altura de nossa reflexão).

Os dados nos facultam, em primeiro lugar um perfil socioeconômico: condições de moradia, acesso a bens de consumo e

ocupação dos responsáveis. Em seguida, um perfil da bagagem cultural a que os alunos tem acesso, levando em conta a família: escolaridade e consumo cultural dos responsáveis. Depois, o consumo cultural dos alunos/as: uso da rede mundial de computadores, acesso à informação e a bens culturais. Por fim, a relação com a Escola: impressão sobre as diferentes disciplinas, sobre os professores, os sentidos atribuídos à Escola e a relação com a História Ensinada.

Escola e Ensino de História no universo adolescente

Conforme apontam pesquisas anteriores, a Escola se conforma em um espaço de socialização, fundamentalmente. (COELHO; COELHO, 2015) Ela é percebida como mais uma plataforma de contato com o grupo e como instância de afirmação da própria identidade. Os dados recolhidos pelo questionário apontam que essa é uma constante verificada nas três escolas e em todas as faixas etárias – com maior intensidade entre os adolescentes. Encontrar amigos/as e realizar atividades em grupo – especialmente jogos – estão entre as ações preferidas dos/as alunos/as. Isto não quer dizer que o estudo não seja valorizado, mas que ele na maior parte dos casos é acionado como fator adicional às práticas de sociabilidade (conversar, encontrar, jogar, rir, namorar etc.).

Este dado não é, necessariamente, estranho ou revelador de uma nova conformação do ambiente escolar. A Escola ainda é um espaço essencial da construção de sociabilidades, no processo de formação do indivíduo. Outros dados nos ajudam a desvendar a especificidade do ambiente escolar em periferias e nos ajudam a entender a importância da Escola na conformação de sociabilidades e, sobretudo, de instância fundamental na formação de cidadãos.

O **Gráfico I** aponta a distribuição por gênero. Verifica-se uma distribuição equitativa entre os gêneros feminino e masculino. Com relação à composição étnico-racial, os dados são distintos, conforme se pode verificar no **Gráfico II**: trata-se, de um universo formado, majoritariamente, por pardos e pretos. Esse é um dado importantíssimo. Ele expressa uma faceta do sistema educacional, no Brasil, com a chegada de novos segmentos sociais à Escola, com expectativas, demandas e visões de mundo distintas daquelas para as quais tanto a Escola quanto a narrativa histórica escolar foram concebidas (FERNANDES, 2005).

Isso fica particularmente claro quando relacionamos a outros dados, como, por exemplo, as condições familiares.

GRÁFICO I. GÊNERO

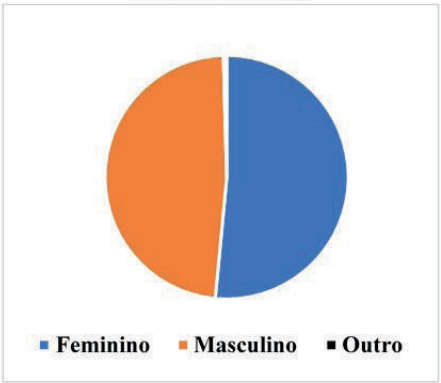
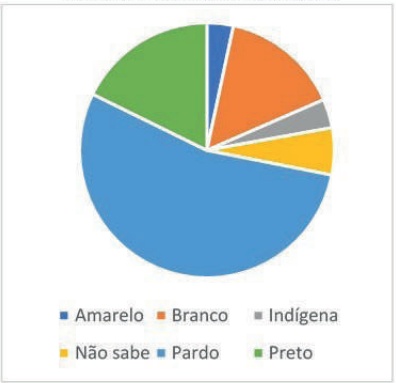


GRÁFICO II. COR/RAÇA/ETNIA



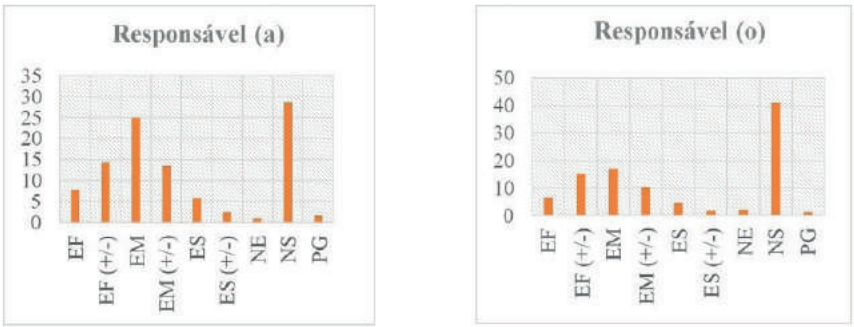
Fonte: Dados produzidos pelo Projeto PIBID-História/Belém (2018-2020).

A maior parte dos/as estudantes vive em famílias extensas – 49,9% constituem módulos familiares com, no mínimo, cinco e, no máximo, dezesseis pessoas. São famílias formadas por pais, avós, tios, primos, cunhados, sobrinhos conforme a descrição de 641 estudantes. A diversidade de composições familiares pode ser atestada pelo seguinte dado: apenas em 33,47% do universo pesquisa pai e mãe constituem o módulo familiar. A presença feminina é a constante em tais módulos – mães, tias, avós, primas são as figuras mais recorrentes na descrição das composições familiares. A ausência de figuras masculinas é reiterada por outro fator considerado pela pesquisa – a formação dos responsáveis. O desconhecimento sobre a formação dos responsáveis é de 40,91% no que tange aos pais e 28,65% no que se refere às mães – fator análogo ocorre quando são questionados sobre as práticas de leitura dos responsáveis: enquanto o desconhecimento em relação às práticas maternas é de 1,33%, em relação aos pais o índice é de 54,92% . Mães e avós estão presentes em cerca de 60% das composições descritas.

O questionário coletou dados sobre a formação dos responsáveis. A literatura sobre a importância da participação familiar no processo de formação de crianças e adolescentes é vasta (ZAGO, 1998; MASCARENHAS; ALMEIDA; BARCA, 2005; THIN, 2006;

CARVALHO; LOGES; SENKEVICS, 2016). Parte delas percebe uma relação entre a escolarização dos pais e o trato com a Escola vivenciado por alunos/as. Nesse momento, apenas apontamos o quadro geral de formação e consumo cultural dos pais. Ambos concorrem para o modo como a formação escolar é encarada por alunos e alunas das escolas pesquisadas.

Gráfico III. Escolaridade / Responsáveis



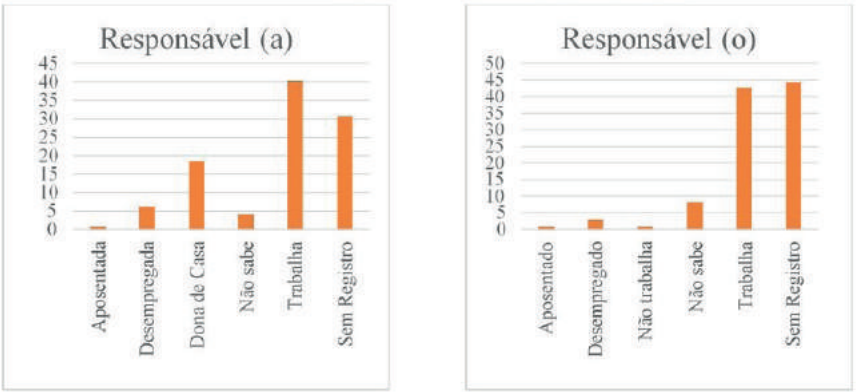
Fonte: Dados produzidos pelo Projeto PIBID-História/Belém (2018-2020).

O **Gráfico III** aponta o conhecimento que os alunas e alunos tem da escolarização dos responsáveis. EF, EM e ES referem-se ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, respectivamente. Os sinais +/- indicam incompletude. A sigla NE indica o volume de respostas em branco, NS as respostas que expressam desconhecimento da escolaridade dos pais e PG refere-se à Pós-Graduação. Conforme apontam os dados, o Ensino Médio é o horizonte máximo da maior parte dos responsáveis dos alunos e alunas das escolas estudadas. Muitos deles não alcançaram o Ensino Superior – daqueles sobre os quais os estudantes tem notícia, apenas 13,13% dos pais e 13,73% das mães iniciaram o curso superior. Ainda em relação a esse mesmo escopo, 25,72% dos pais e 20% das mães não completaram o Ensino Fundamental e apenas 28,78% dos pais e 34,93% das mães concluíram o Ensino Médio.

Esses responsáveis desempenham funções diversas no mercado de trabalho – na maior parte das vezes, aquelas que não demandam qualificação ou formação específica.

Conforme apontam os dados do **Gráfico IV**, a maior parte dos responsáveis trabalha no mercado informal. São carregadores, ajudantes, vendedores ambulantes, diaristas, entregadores etc. Não obstante, esses dados não são suficientes para presumir o acesso dos alunos e alunas a bens de consumo. Independentemente da ocupação exercida, os responsáveis disponibilizam meios de acesso à cultura. A televisão é um bem universal – apenas cinco estudantes registraram não haver aparelhos nas casas em que vivem. A televisão é compartilhada por toda a família em 35,6% dos casos (há apenas um aparelho na residência). Perto de 1/3 dos estudantes vivem em casas nas quais há consumo de algum serviço de acesso a canais por assinatura. Em 23% das casas não há computadores. Nas demais, há pelo menos um computador (31% do universo). Em 19,73% das residências não há acesso a rede mundial de computadores. Em 72,02% dos casos, a família dispõe de algum veículo – carro ou moto.[3]

GRÁFICO IV. OCUPAÇÃO/RESPONSÁVEIS



Fonte: Dados produzidos pelo Projeto PIBID-História/Belém (2018-2020).

Consideramos, a seguir, o consumo cultural dos responsáveis. A levar-se em conta a percepção dos estudantes, a leitura não constitui hábito nas famílias: a leitura frequente de jornais é diminuta (8,86% entre as mães e 15,02% entre os pais) e há estudantes que registraram nunca terem visto seus responsáveis lerem jornais (35,1% em relação às mães e 26,72% em relação aos pais). No que se refere ao consumo de livros,

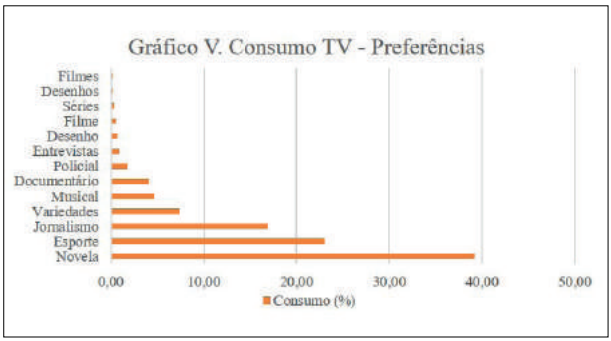
3 Dados produzidos pelo Projeto PIBID-História/Belém (2018-2020).

conforme já apontamos, 54,92% não sabe responder sobre a frequência de leitura dos pais e 25,05 afirmam que os pais não leem livros; no que concerne às mães 60,22% expressam a mesma percepção. Ainda segundo os estudantes, a televisão representa o maior consumo cultural nas famílias. Os dados relativos à frequência em que os responsáveis assistem televisão são os únicos em há equivalência entre pais e mães: cerca de 72,5% faz uso dela diariamente. Verificamos, então, como se dá o consumo da TV, na percepção dos alunos. Solicitamos que indicassem, desde uma lista com a classificação da programação, três tipos de programas que seus responsáveis mais assistiam, por ordem de preferência. No caso das mães, a telenovela é o item mais consumido (54,04%), a segunda preferência são programas jornalísticos (28,8%) e os programas de variedades foram indicados como a terceira preferência (21,04%). Em relação aos pais, os programas jornalísticos são apontados como os programas preferidos (54,79%), seguidos dos programas esportivos (41,22%) e policiais (26,32%).[4]

Os dados apontam, pois, para um ambiente familiar no qual a palavra escrita não conforma o cotidiano. Eles sugerem, por consequência, a importância dos livros didáticos, como principal suporte de leitura a que os alunos tem acesso. O questionário inquire, então, o consumo cultural dos alunos. Primeiramente, nos detivemos nos hábitos de leitura. A maior parte dos/as estudantes afirma não ler jornais nunca (51,60%) e um volume significativo reconhece lê-los "às vezes" (44,03%). Valores aproximados são expressos no que tange à leitura de revistas: 44,95% afirmam não as ler; 15,38% não sabem com que frequência as leem; e os demais o fazem "às vezes". Ao serem questionados sobre a frequência com que leem livros não escolares 23,86% do universo pesquisado afirma não ler; um volume significativo afirma não saber a frequência (13,56%); e a maior parte afirmar ler "às vezes" (50,65%). Ao que parece, a leitura de livros não escolares está relacionada à sociabilidade – se lê aquilo que está em discussão no momento. De todo modo, os dados apontam que a leitura não faz parte do cotidiano fora da Escola. Isso pode ser percebido por três outros dados levantados pelo questionário: frequência de uso da televisão, uso da rede mundial de computadores e o que fazem no tempo fora da escola.

4 Dados produzidos pelo Projeto PIBID-História/Belém (2018-2020).

Os dados sobre o tempo fora do ambiente escolar apontam uma diversidade de atividades. Um volume significativo de estudantes cumpre tarefas relacionadas às rotinas familiares – auxiliam os pais em tarefas domésticas ou trabalham (16,96%). Outro volume tem rotinas semelhantes, as quais incluem tempo para os estudos (20,42%). A maior parte, no entanto, passa seu tempo livre diante da televisão, acessando a rede mundial de computadores ou em contato com amigos e colegas (53,24%). O uso da televisão e da rede mundial de computadores torna-se um fator a ser considerado. Cerca de 70% dos estudantes assistem TV diariamente, tal como os responsáveis.[5] Levemos em conta o quadro a seguir (Gráfico V):



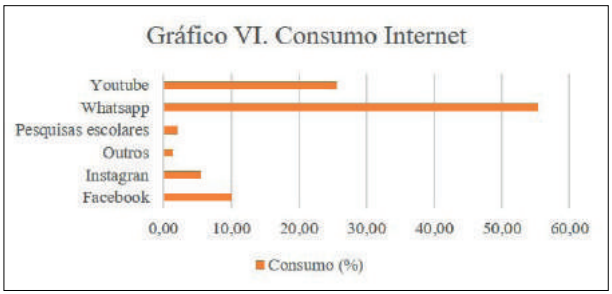
Fonte: Dados produzidos pelo Projeto PIBID-História/Belém (2018-2020).

A telenovela é a mais assistida pelos/as estudantes, seguida por programas de esporte e de jornalismo. Esse dado sugere que boa parte dos estudantes tem acesso a uma dada leitura da vida brasileira, a partir do que encaminha a teledramaturgia. Mais importante que isso, além de indicar a relevância da teledramaturgia na vida diária dos alunos e alunas da Educação Básica, os dados apontam a importância da televisão como suporte de informação, de conexão com o mundo e de acesso à cultura. Ela não reina absoluta. A *internet* concorre com a televisão como meio de acesso à bens culturais.

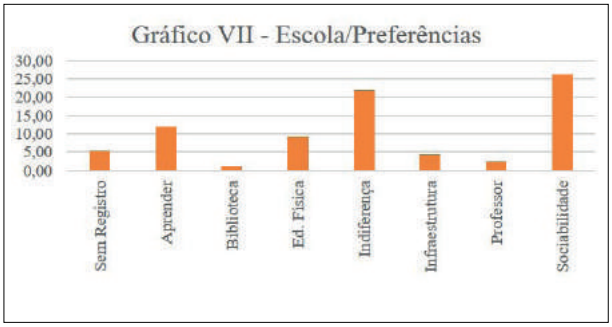
A primeira questão que nos colocamos é o local de acesso: apenas 25,22% dos/as estudantes registram a forma de acesso, destes, 83,01% acionam desde a própria casa. Vejamos, então, o que consomem.

5 Dados produzidos pelo Projeto PIBID-História/Belém (2018-2020).

Os dados apontados pelo **Gráfico VI** sugerem que a rede mundial de computadores é percebida como um espaço de socialização. As plataformas de construção de redes de sociabilidade são as mais acessadas. Além delas, apenas a plataforma de compartilhamento de vídeos – que, também, permitem socialização – é registrada pelos alunos/as. Os dados sugerem que a rede mundial de computadores, apesar de suas possibilidades, conforma um espaço de instituição e reforço de vínculos sociais e de conformação de grupos. Eles podem ajudar a esclarecer o que os dados apontam sobre o modo como os/as adolescentes e jovens percebem e vivenciam a Escola e, por conseguinte, lhe atribuem significado. Consideremos o **Quadro VII.**



Fonte: Dados produzidos pelo Projeto PIBID-História/Belém (2018-2020).



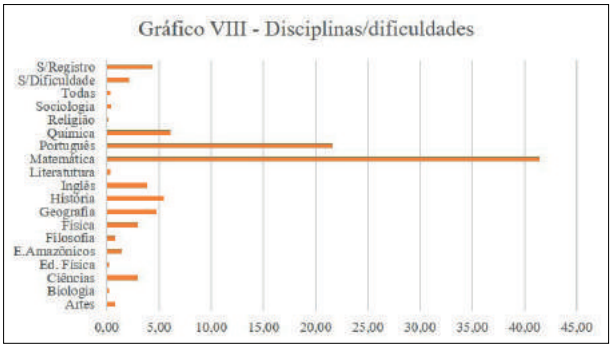
Fonte: Dados produzidos pelo Projeto PIBID-História/Belém (2018-2020).

O questionário solicitava aos/às alunos/as que indicassem suas preferências em relação à Escola. Estar com amigos/as, encontrar os companheiros, conversar com os/as colegas, trocar experiências, compartilhar coisas com seus iguais estão entre as principais preferências

dos alunos. Os dados levantados nessa oportunidade confirmam uma tendência percebida em outros trabalhos: a Escola tem um significado para os adolescentes e jovens – ela se conforma em espaço de sociabilidades (COELHO; COELHO, 2013; COELHO; COELHO, 2015). Isto não quer dizer que não valorizem o que a Escola oferece – aprender permanece sendo um fator importante da vida escolar, mas, ele, é, também um campo das dificuldades.

A começar pela infraestrutura, os/as estudantes apontam um pequeno rol de fatores que afetam a sua vida escolar, dentre eles um dado nos chama atenção – a falta de acompanhamento feito pelo/a professor/a. Ao serem instados a apontarem e justificarem as disciplinas nas quais tem maior dificuldade, muitos alunos justificam as dificuldades pela falta de atenção dos professores/as. Isto não quer dizer que os/as estudantes se eximam de qualquer responsabilidade – são muitas as respostas nas quais o comportamento ou atitude do/a próprio/a estudante são apontados como a raiz do problema: desatenção, desinteresse, conversa, impaciência. Mas, ao que parece, as suas dificuldades são maiores e diversas – ler, escrever e entender estão entre os obstáculos apontados por mais da metade dos estudantes inquiridos. Vejamos, então, as disciplinas que engendram maiores dificuldades.

Conforme aponta o **Gráfico VIII,** depois de Matemática, Língua Portuguesa e Química, História é a disciplina na qual os/as estudantes apresentam maiores dificuldades. O adjetivo "difícil" é aplicado tanto à matemática quanto à história. As justificativas para as dificuldades que enfrentam nesta última disciplina são reveladores: a primeira é a leitura – ler é difícil – e a segunda à compreensão – história é difícil de entender. O significado, a função da disciplina, o que ela, efetivamente, ensina não são de domínio dos alunos. Ao final e ao cabo, a dificuldade dos alunos sugere que além os limites que as dificuldades com a leitura agregam no trato com a disciplina, permanece a incompreensão sobre o sentido da História Ensinada – nada surpreendente em um currículo que se ocupa, majoritariamente, com o passado remoto e com espaços estranhos às crianças e adolescentes que frequentam a maior parte das escolas do país.



Fonte: Dados produzidos pelo Projeto PIBID-História/Belém (2018-2020).

Os docentes, por sua vez, são objeto de uma percepção controversa: enquanto alguns são ídolos incontestáveis, outros são o foco de todas as insatisfações. Há, todavia, um fator concordante na fala dos estudantes: um dos elementos que afetam o seu desempenho é a ausência de acompanhamento docente – para a grande maioria, os docentes não compreendem os percalços que afetam o seu desempenho escolar – estes vão desde a ausência de tranquilidade em sala de aula, em que docentes não conseguem estabelecer um ambiente de escuta e de concentração, até a infraestrutura que a escola [não] oferece, como ambiente climatizado, água, banheiros limpos, ambiente acolhedor etc.

Considerações finais

A considerar as respostas de "João", a História Ensinada na Escola precisa atentar para algumas questões importantes de modo a se manter relevante nos processos de formação básica. Se a leitura é parte fundamental do processo de apreensão do conhecimento histórico, a aula de história deve ser um espaço de aprendizado da língua e dos processos de leitura necessários à vida contemporânea. Depois, há que se considerar se aquilo que temos trabalhado nas diversas salas de aula fala, de alguma forma, a estudantes para os quais a Escola é um lugar para ficar, para onde ir, no qual se encontram os/as amigos/as e onde o estudo parece ser o elemento fora do lugar. Por fim, considerando os dados sumariamente analisados aqui, é *mister* refletir sobre o volume do currículo previsto para a disciplina. Tornar o saber relevante e

significativo exige que a aula promova a interlocução entre aquilo que os/as alunos/as tem contato (na televisão, especialmente, pois a rede mundial de computadores é, fundamentalmente, um outro espaço de conversa) e um novo mundo de possibilidades que a Escola pode oferecer. Isso demanda tempo.

Formar para a cidadania é função da Escola, como atestam diversos instrumentos legais. Como componente curricular, objeto de reflexão de um sem número de especialistas, a História deve refletir e propor como pretende e como pode participar dessa formação – levar "João" em conta é condição *sine qua non*. Sem a apropriação e a construção de conhecimentos que nos facultem o dimensionamento do/a aluno/a, em perspectiva histórica, corremos o risco de percebê-lo em chave anacrônica – esse *pecado* que assombra os historiadores nas suas práticas de investigação do passado, parece não incomodá-los no trato com os/as estudantes da Educação Básica. No entanto, ele ajuda a entender porque para muitos adolescentes e jovens a história ensinada na escola não tem sentido: ela não é pensada para os/as alunos/as que se encontram na Escola hodierna, nas periferias das cidades, atendendo públicos com uma bagagem e com necessidades que não se voltam para o futuro, apenas, mas, também, para o tempo presente. Por isso, investir no conhecimento sobre esses/as alunos/as é demanda que afeta historiadores, tão importante quanto outros temas e questões voltados para a reflexão sobre o passado.

Referências

AMARAL, Mônica G. T. do.; MARTINS, Raquel M. A Estética do rap na escola e o despertar da consciência crítica da juventude negra de São Paulo. *In: Anais.* VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/As Negros/As: Ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais, Belém: UFPA, 2014.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar.* Campinas: Papirus, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 1979.

CAIMI, Flávia E. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições

curriculares. *Revista Latino-Americana de História,* São Leopoldo, v. 2, n. 6, 193-209, ago./2013.

CARVALHO, Marília P. de; LOGES, Tatiana A.; SENKEVICS, Adriano S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. *Revista Estudos Feministas,* Florianópolis, v. 24, n. 1, 81-99, abr. 2016.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de N. B. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - Percursos de formação para o trato com a diferença?. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

COELHO, Wilma de N. B.; COELHO, Mauro C. Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 48, 311-333, dez. 2013.

_____. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 62, 32-53, dez. 2015.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set.-dez. 2003.

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, dez. 2005.

FERREIRA DA SILVA, Ana P. A etnografia e a produção de conhecimento teórico e metodológico nas pesquisas em educação: apontamentos sobre o fracasso escolar. *Cuicuilco*, México, v. 22, n. 64, p. 223-244, dic. 2015

LIBÂNEO, José C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, 629-650, abr./jun. 2015.

MAGRO, Viviane M. de M. Adolescentes como autores de si próprios: cotidianos, educação e o hip hop. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 63-75, ago. 2002.

MASCARENHAS, Suely A. do N.; ALMEIDA, Leandro S.; BARCA, Alfonso. Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 18, n. 1, 77-91, 2005.

ROCHA, Helenice A. B. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende História. *In:* SILVA, Cristiani B. da; ZAMBONI, Ernesta. *Ensino de História, Memória e Culturas.* Curitiba: CRV, 2013. p. 151-168.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 211-225, ago. 2006.

XAVIER, Alice P. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 293-307, abr./ jun. 2012.

ZAGO, Nadir. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, 63-73, ago. 1998.

Capítulo II

REPRESENTAÇÃO DOS /AS ALUNOS/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE HISTÓRIA, ENSINO E LIVRO DIDÁTICO: DESAFIOS PARA O ENSINO E A PESQUISA[1]

Erinaldo Cavalcanti[2]

Situando o lugar de produção do texto: ou à guisa de introdução

O presente capítulo apresenta uma análise desenvolvida a partir do projeto Pibid/Fahist, acerca do livro didático de História, para compreender como esse objeto é representado pelos estudantes da Educação Básica. Para tanto, foi aplicado um questionário a 126 alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, contendo um conjunto de perguntas sobre produção, avaliação, seleção, conteúdos mais significativos e dimensões consideradas positivas e negativas do livro. Os resultados mostram que os alunos representam o livro didático por meio de alguns poucos conteúdos que são lembrados como histórias de países distantes, com pouco espaço para a História do Brasil e que não conhecem como aquele material é selecionado para sua escola. No entanto, reconhecem que o livro didático passa por um processo avaliativo e que é confiável e importante para a aprendizagem.

Este texto resulta das experiências desenvolvidas no Projeto de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Faculdade de História (Fahist) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unigfesspa), campus sede. O "subprojeto" — termo usado para nomear os projetos realizados em cada faculdade — da Faculdade de História tematizou o

1 Gostaria de agradecer às críticas e sugestões apontadas pelos membros do laboratório e grupo de pesquisa íTemnpo quando o texto foi debatido em nossos encontros. Os agradecimentos também se estendem à Capes pela concessão de bolsas para a execução do referido projeto.

2 Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado acadêmico) PPGHIST da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e coordenador do laboratório e grupo de pesquisa íTemnpo. E-mail: ericontadordehistorias@gmail.com http://orcid.org/0000-0002-9912-5713

livro didático de História como objeto de problematização e teve por título "Ensino de História, materiais didáticos e formação docente"[3].

A escolha do objeto de estudo para as experiências realizadas no Pibid/Fahist não ocorreu por acaso. Quatro razões condicionaram a elaboração do projeto para ampliar as reflexões envolvendo o livro didático de História. A primeira se dá em virtude de o livro didático continuar sendo a principal ferramenta de trabalho de professores/as que atuam na Educação Básica. A segunda razão está relacionada ao fato de que o debate sobre esse instrumento de trabalho ainda é muito tímido os docentes da Educação Básica. A terceira razão diz respeito à minha trajetória profissional/pessoal, como professor/pesquisador que, desde 2008, vem realizando pesquisas sobre ensino de História, livro didático e formação docente, incluindo a experiência da escrita de dois livros didáticos. Por último, a influência da relação estabelecida com o Projeto Político Pedagógico do Curso de História, sobretudo com as disciplinas voltadas à problematização do ensino de História e, em especial, ao componente curricular que tematiza o livro didático de História.

O projeto teve por objetivo principal ampliar as ações destinadas à formação dos futuros professores e professoras que atuarão na educação básica, problematizando a principal ferramenta de trabalho da maioria dos docentes: o livro didático. Por conseguinte, também objetivou contribuir com a formação continuada das professoras supervisoras por meio das atividades, trocas e reflexões compartilhadas.

Esse objetivo geral se desdobrou em ações específicas, visando a ampliar o universo compreensivo dos discentes/bolsistas sobre as distinções conceituais entre livro didático e material didático. Da mesma forma, interessou-nos pesquisar e debater o processo de produção, seleção, avaliação e distribuição dos materiais didáticos para a rede pública da Educação Básica no Brasil. Essa proposição se tornou necessária por entendermos que é importante compreender o processo

3 O projeto Pibid/Fahist foi realizado em parceria com a escola estadual O Pequeno Príncipe, contou com 24 bolsistas e três professoras supervisoras e foi desenvolvido junto às turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O cronograma foi dividido entre atividades de leitura e fichamento dos textos, além de encontros presenciais na universidade para debater a literatura especializada, elaborar o planejamento de atividades e compartilhar as experiências vivenciadas na escola. Também faziam parte das ações os encontros de planejamento com as professoras supervisoras (em menor frequência, dada as suas agendas de trabalho) e as atividades de acompanhamento, observação e participação nas aulas.

de construção do livro didático para ampliar as possibilidades de seus usos em sala de aula.

Para ampliar nosso entendimento sobre os livros didáticos, também nos interessou analisar de que forma os alunos e alunas apreendiam aquele material na sala de aula, quais significados atribuíam, como acionavam e mobilizavam o livro no cotidiano. Em outras palavras, quais sentidos, saberes e representações emitiam sobre essa ferramenta. Com base nessas questões, os bolsistas foram instruídos a registrar as formas de uso do livro didático pelos alunos e alunas, aos quais foi aplicado um questionário com 20 perguntas sobre o tema. Este artigo se debruça a analisar as respostas de 126 alunos e alunas matriculados em quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

Diálogo com a literatura especializada: algumas palavras

A ciência histórica e o campo do Ensino de História em especial têm diversificado sua produção e ampliado de forma consistente e robusta as pesquisas e publicações acerca de uma ampla variedade temática de objetos. Todavia, ainda são escassas as reflexões voltadas à análise que priorizem compreender os estudantes da Educação Básica — público para o qual formamos nossos professores e professoras nas licenciaturas — como foco central de análise. Compreender como os estudantes aprendem, interpretam e atribuem sentido e significado à História ensinada pode ser de grande valia para ampliarmos as ações no âmbito da formação inicial do professor de História. Nesses termos, ao analisar as respostas que os alunos e alunos produziram sobre as perguntas do questionário, em alguma medida nos provoca a refletir porque nossa ciência tem praticamente ignorado esse debate e ao mesmo tempo também nos instiga a perceber a riqueza a ser explorada por meio das representações construídas pelos estudantes da Educação Básica.

Se os debates especializados sobre o estudante e a própria escola, como defendem Dominique Julia (2012) e Agustin Escolano Benito (2019), ainda são incipientes, as reflexões acerca do Ensino de História e o livro didático de História têm crescido e se consolidado. Seria enfadonho apresentar, aqui, o amplo debate que dispomos. Irei, de forma pontual, mencionar algumas reflexões que contribuíram com o debate e que foram leituras experienciadas durante as atividades do

Projeto Pibid, do qual resultaram registros que tornaram possível este artigo.

Diferentes autores têm sinalizado como, durante muito tempo, as questões envolvendo o debate sobre ensino de História não despertaram o interesse dentro das faculdades e/ou dos departamentos espalhados pelas principais universidades do Brasil. Marieta de Moraes e Renato Franco, em um texto de 2008, apontavam como o ensino de História ainda permanecia distante dos temas debatidos e dos interesses políticos das faculdades e/ou institutos de História.

Passados alguns anos, Marieta de Moraes Ferreira, em um texto publicado em 2016, volta a refletir sobre essa questão e aponta uma mudança significativa no lugar ocupado pelo ensino de História. De acordo com suas reflexões, o crescimento da pós-graduação e, de forma especial, a criação do mestrado profissional em rede, com área de concentração em ensino de História (ProfHistória), têm contribuído para alterar de forma propositiva os sentidos atribuídos e os significados construídos sobre o Ensino de História. Com esse diagnóstico, a autora pontua que, atualmente, o ensino dessa disciplina encontra-se valorizado nos departamentos e/ou faculdades de História.

Seguindo esse movimento de reflexão, Ricardo Pacheco e Helenice Rocha (2016) pontuam o crescimento das pesquisas na pós-graduação em História sobre o ensino de História. Ao analisarem o cadastro dos programas de pós-graduação, alojados na Plataforma Sucupira, os autores mostram que, em 2015, dos 61 programas acadêmicos cadastrados, oito possuíam linha de pesquisa em Ensino de História.

Recentemente, Ana Maria Monteiro e Adriana Ralejo (2019) organizaram uma importante obra mostrando o panorama da pesquisa em Ensino de História. A obra apresenta uma coletânea de textos de diferentes pesquisadoras e pesquisadores que têm o Ensino de História como objeto de estudo e "lugar" de atuação profissional/acadêmica. O conjunto da obra oferece uma rica cartografia sobre os principais temas, desafios, limites e possibilidades para se entender o Ensino de História como campo de pesquisa e/ou objeto de investigação.

Quando direcionamos o ângulo de percepção para analisar o lugar ocupado pelo Ensino de História nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História, temos outro cenário. As pesquisas que

venho desenvolvendo mostram que a oferta de disciplina obrigatória sobre o Ensino de História ainda sinaliza um cenário desafiador. Os percursos curriculares analisados indicam que ainda prevalece o modelo curricular quadripartite, fundamentado na divisão clássica da História em quatro grandes blocos temáticos.

Nas matrizes analisadas, o ensino de História, via de regra, é alocado em duas ou três disciplinas. Ao tomarmos as ementas desses componentes curriculares, como objeto de reflexão, percebemos não apenas a insuficiência em termos de tempo para abarcar o universo de questões que envolve o ensino. Também se percebe a inexistência de diálogo entre as disciplinas voltadas ao ensino de História e os demais componentes curriculares. Nesse sentido, é significativa a reflexão promovida pela professora Margarida Maria Dias de Oliveira (2008) ao ressaltar que um dos desafios existentes na formação docente do profissional de História reside na forma inócua com que boa parte das experiências são praticadas no espaço da formação regular. Para ela, qual a surpresa no cenário atual, quando

> [...] durante os seis semestres iniciais do Curso de Graduação, as ações de sala de aula restringiram-se a um comportamento passivo de: "vou assistir a aula do professor X" [...] Ocorre apenas a reprodução de um discurso muito sofisticado da produção historiográfica contemporânea sobre a inviabilidade de busca de verdade, da escrita da História, como representação, da intencionalidade das fontes, das armadilhas da memória social, forjando uma "formação" que não prepara o profissional de História para atuar na docência nem na pesquisa. (OLIVEIRA, 2008, p.87).

O cenário é ainda mais desafiador quando analisamos o espaço destinado à reflexão sobre o livro didático de História durante a formação inicial do professor dessa área. Nas matrizes curriculares dos cursos analisados, o espaço reservado ao debate sobre os livros didáticos é pífio; quando não, inexistente. O Quadro 1 mostra o panorama das instituições pesquisadas e catalogadas nas regiões Norte e Nordeste.

É significativo que as questões sobre ensino de História e/ou formação docente ainda continuam, predominantemente, sendo pesquisadas na Pós-Graduação em Educação, como ressaltam Oliveira e Freitas (2013) e Coelho e Bichara (2019). Os avanços sinalizados por Ferreira (2016) e Pacheco e Rocha (2016) na Pós-Graduação em

História ainda não chegaram à graduação, ou ao menos não estão sinalizados nas matrizes curriculares dos cursos analisados.

Entretanto, sabemos que a aplicação das matrizes curriculares não segue uma relação de determinismo entre o texto prescrito e a realização do componente curricular. Há uma dinamicidade — construída e executada pelos planos de cursos elaborados pelos docentes responsáveis pelas referidas disciplinas — que incorpora, modifica e atualiza, constantemente, os objetivos e as atividades propostas em cada componente curricular.

Quadro 1. Relação instituição/disciplina sobre livro didático de História[4].

Instituição[5] (ano de aprovação do PPC)	**Número de disciplina obrigatória sobre livro didático**	
	Disciplina específica	Disciplina que menciona
Ufam (2006, Sede)	–	1
UFCG (2007, Cajazeiras)	–	1
Unifap (2007, Sede)	–	–
UFC (2010, Sede)	–	5
UFPA (2011, Sede)	1	1
UFPI (2011, Sede)	–	1
Ufal (2011, Sede)	–	–
UFT (2011, Porto Nacional)	–	1

4 Os dados foram catalogados da pesquisa "Ensino de História, Livro Didático e Formação Docente: entre práticas e representações". Algumas instituições não disponibilizam seus PPCs nos sites e, por essa razão, até o momento ainda não disponho do ano de aprovação de todos eles. Essas instituições disponibilizam todas as disciplinas com suas ementas em abas específicas para cada uma delas.

5 Ufam: Universidade Federal do Amazonas; UFCG: Universidade Federal de Campina Grande; Unifap: Universidade Federal do Amapá; UFC: Universidade Federal do Ceará; UFPA: Universidade Federal do Pará; UFPI: Universidade Federal do Piauí; Ufal: Universidade Federal de Alagoas; UFT: Universidade Federal do Tocantins; UFRR: Universidade Federal de Roraima; UFPE: Universidade Federal de Pernambuco; UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco; Ufac: Universidade Federal do Acre; UFMA: Universidade Federal do Maranhão; UFRB: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; UFPB: Universidade Federal da Paraíba; Unir: Universidade Federal de Rondônia; Unifesspa: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Ufopa: Universidade Federal do Oeste do Pará; UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; UFS: Universidade Federal de Sergipe; UFCG: Universidade Federal de Campina Grande; UFBA: Universidade Federal da Bahia.

Continua

Instituição (ano de aprovação do PPC)	Número de disciplina obrigatória sobre livro didático	
	Disciplina específica	Disciplina que menciona
UFRR (2012, Sede)	–	1
UFPE (2013, Sede)	–	–
UFRPE (2013, Sede)	–	1
Ufac (2013, Sede)	–	1
UFMA (2014, Sede)	–	1
UFRB (2014, Sede)	–	1
UFPB (2014, Sede)	–	–
Unir (2014, Sede)	–	1
Unifesspa (2018, Sede)	1	1
Ufopa (2018, Sede)	–	2
Ufal (Sertão)	–	2
UFRN (Sede)	–	–
UFS (Sede)	–	1
UFCG (Sede)	–	–
UFBA (Sede)	–	–
Total	2	22

PPC: Projeto Pedagógico de Curso.

Fonte: elaborado pelo autor.

Procedimentos metodológicos

A produção dos documentos mobilizados neste artigo se insere nesse percurso de reflexão que analisa o Ensino de História como tema central de estudo. São, portanto, documentos que, de forma especial, focalizam o livro didático como objeto específico de problematização e que foram produzidos durante as atividades desenvolvidas no projeto Pibid/Fahist.

Torna-se importante registrar o processo de construção dos documentos como condição para entendermos as diferentes

representações que os alunos e alunas emitiram nas respostas atribuídas às perguntas do questionário.

O questionário foi aplicado após um ano de início do projeto. Sua aplicação, nesse momento, ocorreu em virtude de considerarmos que já havia sido percorrido um tempo suficiente de inserção dos bolsistas no cotidiano das atividades da sala de aula. Esse procedimento se justifica pelo entendimento de que qualquer resposta atribuída às perguntas se daria por meio de um número alto de variáveis. Entre elas, a presença dos bolsistas na escola e o tempo em que estavam imersos no cotidiano da sala de aula, o que, em alguma medida, implicaria o direcionamento das respostas.

Após esse tempo de troca, compartilhamento e socialização entre alunos, bolsistas e professoras supervisoras, elaborei um questionário com 20 perguntas para ser aplicado nas turmas acompanhadas pelo Pibid. Das 20 perguntas, 10 eram "semiabertas", devendo ser respondidas com "sim" ou "não". Para as respostas "sim", havia um espaço para explicar o "porquê". As outras 10 perguntas eram "abertas" e envolviam questões sobre os aspectos positivos e negativos do livro, o conteúdo que era considerado mais ou menos relevante, as mudanças que deveriam ser feitas nos livros, a matéria escolar preferida, a utilidade da História ensinada e o conteúdo mais importante para se aprender. Essas três últimas questões não serão tratadas neste texto, pois serão objeto de reflexão em outro artigo.

Foi explicado aos alunos os objetivos a que se destinava o questionário; que não eram obrigados a responder, mas que, ao responderem, não deveriam se identificar por nome e que para essa atividade, não seria atribuída nenhuma nota para a disciplina escolar. A identificação solicitada era para sinalizar o sexo, a idade e a turma em que o aluno estava matriculado.

Esses procedimentos se justificam em virtude dos cuidados que são necessários quando usamos documentos de pesquisa e estamos envolvidos no processo de produção. Aliada a esse entendimento, está a compreensão de como operacionalizar os resultados expressos nas respostas dos 126 estudantes que responderam ao questionário. Ou seja, não operar com uma concepção que apreenda as repostas como sinônimo de verdades prontas, como se nelas existissem as verdadeiras representações dos alunos sobre o livro didático.

O que os estudantes responderam são fragmentos de suas leituras e de seus saberes, permeados por muitas variáveis que vão desde a identificação do aluno com a matéria escolar História e com a professora que leciona o referido componente curricular até a presença dos bolsistas do projeto na sala de aula, para citar algumas. Soma-se a essas variáveis a trajetória pessoal de cada aluno que, em última instância, constitui elemento decisivo na forma como ele lê, entende, compreende e atribui sentido ao mundo, à escola, à matéria História e ao livro didático.

Nessa perspectiva interpretamos as respostas como um conjunto variável de leituras que são resultantes do lugar social de produção desse documento, da escola e, principalmente, dos alunos e alunas que participaram dessa atividade. Logo, suas respostas não têm valor de verdades absolutas, de sentidos verdadeiros, como se fossem inquestionáveis. Sua riqueza reside, justamente, na pluralidade de sentidos, como registros fragmentários que apresentam e representam formas de interpretação, produção e atribuição de sentido ao livro didático e ao próprio ensino de História. Seu valor reside, antes de tudo, em constituir-se como vestígios — independentemente dos conteúdos — das formas pelas quais esses estudantes representaram, em suas respostas, as perguntas que lhes foram feitas.

Outra dimensão igualmente importante diz respeito ao entendimento de que os alunos e alunas, ao responderem às perguntas, também estavam construindo uma autoimagem, além de uma imagem para ser percebida pelas professoras com as quais convivem e mantêm relações de afeto e de trabalho. Nesse sentido, é fundamental não perder de vista que os alunos estão, em cada resposta, criando uma representação pela qual gostariam de ser vistos.

Inspirado nas reflexões de Roger Chartier (2011), a representação é apreendida, aqui, como um conjunto variado de elementos e práticas capazes de fazer ver algo ou alguma coisa ausente, e que concorre como uma das forças constituidoras do mundo social. Como defende o autor, "[...] não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação". (CHARTIER, 2011, p. 16). Suas análises chamam a atenção para a relação entre as fontes documentais e as práticas por elas representadas, não existindo relação de complementariedade e transparência entre essas dimensões.

Problematizando os dados da pesquisa, ou como os estudantes representam o livro didático

Para ampliar o entendimento acerca do livro didático, como material consumido cotidianamente pelos estudantes, foi-lhes perguntado se lembravam o título do livro que usaram no ano anterior (2018). Também lhes foi perguntado se lembravam o nome do(a) autor(a) e da editora. Em seguida, perguntou-se aos estudantes se eles sabiam como um livro didático era produzido, se passava por alguma avaliação, se conheciam alguma informação sobre os critérios avaliativos e o processo de escolha pelo qual se selecionava o livro para a escola. Também lhes foi perguntado se lembravam-se do dia em que receberam o livro, se no livro usado havia alguma "coisa" que lhes chamou a atenção e se havia algum conteúdo estudado do qual eles se lembravam. Para essas 10 primeiras perguntas, havia a opção de assinalar "sim" ou "não"; ao responder "sim", havia espaço para que o aluno descrevesse, de forma sucinta, sua resposta.

Antes de focar nos dados catalogados das respostas, é oportuno mostrar a composição dos alunos e alunas que participaram da atividade. Como já sinalizado, para este artigo, mobilizamos um questionário respondido por 126 estudantes do 9º ano do ensino fundamental. O Quadro 2 mostra a distribuição dos estudantes por série e gênero.

Quadro 2. Distribuição estudante/série/gênero.

Gênero	9º A	9º B	9º C	9º D
Masculino	19	14	13	21
Feminino	10	19	16	13
Não identificado	1	–	–	–
Total	**30**	**33**	**29**	**34**

Fonte: elaborado pelo autor.

Como podemos observar, em termos de gênero, tivemos 67 identificados com o gênero masculino, 58 com o gênero feminino e um questionário sem identificação. Em relação à idade, os estudantes responderam ter entre 13 e 17 anos, com uma significativa concentração de alunos e alunas com 14 anos de idade.

Nas três primeiras questões, perguntava-se, na seguinte ordem, se eles/elas lembravam: 1) o título do livro que estudaram no ano anterior; 2) o nome da pessoa que escreveu o livro e 3) a editora responsável pela publicação. Dos 126 estudantes, quatro responderam "sim" para a primeira pergunta; 14 responderam "sim" para a segunda e 10 responderam "sim" para a terceira. Como já mencionado, quando as respostas eram "sim", havia um espaço para que fosse indicado o título do livro, o nome do(a) autor(a) e a editora. Dos quatro "sim" atribuídos à primeira pergunta, encontramos "História" como resposta para o título do livro. Para os 14 "sim" da segunda pergunta, foram indicados ao menos um dos autores responsáveis pela autoria do livro. Das 10 respostas "sim", seis indicaram nomes de editoras que têm livros em circulação no Brasil, entre elas: Moderna, IBEP e Positivo. No entanto, apareceram respostas como "Integral", o que nos leva a acreditar que seria uma referência ao título da coleção "Integralis", publicada pela IBEP. O Quadro 3 representa, em números e percentuais, os resultados catalogados.

Quadro 3. Resultado das três primeiras perguntas.

Pergunta	Total de amostragem 126			
	Sim	%	Não	%
Você lembra qual o título do livro didático usado em 2018?	4	3,2	122	96,8
Você sabe o nome da pessoa que escreveu o seu livro didático?	14	11,1	112	88,9
Você sabe qual editora publicou o livro didático?	10	7,9	116	92,1

Fonte: elaborado pelo autor.

Era importante, também, identificar os conhecimentos dos estudantes sobre o processo de construção dos livros didáticos. Para tanto, eles teriam que responder se: a) sabiam como é produzido o livro didático; b) tinham alguma informação sobre o livro ter sido avaliado ou não, c) conheciam algum procedimento de avaliação pelo qual o livro didático era submetido e, d) conheciam o processo de escolha do livro com o qual estudaram. Os Quadros 4, 5, 6 e 7 mostram como cada uma das turmas respondeu a essas perguntas.

Quadro 4. Respostas do 9º Ano A.

Pergunta	Resultados			
	Sim	%	Não	%
Você sabe como é produzido o livro didático?	2	6,7	28	93,3
Você sabe dizer se o livro didático é avaliado antes de ser publicado?	18	60	12	40
Você conhece como ocorre o processo de avaliação do livro didático?	1	3,3	29	96,7
Você sabe como o livro didático que você usa foi escolhido e chegou até você?	1	3,3	29	96,7

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 5. Respostas do 9º Ano B.

Pergunta	Resultados			
	Sim	%	Não	%
Você sabe como é produzido o livro didático?	1	3	32	97
Você sabe dizer se o livro didático é avaliado antes de ser publicado?	25	75,8	8	24,2
Você conhece como ocorre o processo de avaliação do livro didático?	3	9,1	30	90,9
Você sabe como o livro didático que você usa foi escolhido e chegou até você?	3	9,1	30	90,9

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 6. Respostas do 9º Ano C.

Pergunta	Resultados			
	Sim	%	Não	%
Você sabe como é produzido o livro didático?	5	17,2	24	82,8
Você sabe dizer se o livro didático é avaliado antes de ser publicado?	14	48,3	15	51,7
Você conhece como ocorre o processo de avaliação do livro didático?	2	6,9	27	93,1
Você sabe como o livro didático que você usa foi escolhido e chegou até você?	4	13,8	25	86,2

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 7. Resposta do 9° Ano D.

Pergunta	Resultados			
	Sim	%	Não	%
Você sabe como é produzido o livro didático?	2	5,9	32	94,1
Você sabe dizer se o livro didático é avaliado antes de ser publicado?	15	44,1	19	55,9
Você conhece como ocorre o processo de avaliação do livro didático?	0	0,0	34	100
Você sabe como o livro didático que você usa foi escolhido e chegou até você?	2	5,9	32	94,1

Fonte: elaborado pelo autor.

Não precisaríamos fazer muitos esforços para chegar aos resultados apontados. Já seria um indicativo um rápido exercício de memória para acionar nossa experiência pessoal sobre como ocorreram os estudos com os livros didáticos quando éramos estudantes da escola básica. No entanto, é, sim, necessário o exercício da pesquisa para que tenhamos dados consubstanciados sobre como cada estudante, ou cada turma, produziu informações que podem sinalizar questões/problemas a serem enfrentados, debatidos e pesquisados no ensino de História da Educação Básica.

Pelas respostas registradas, os estudantes desconhecem completamente (ou quase) o processo de produção do livro didático; ou, não lembraram. A soma total das quatro turmas aponta que 92,1% respondeu não saber como se dá o processo de construção do livro.

Quando focamos nos registros escritos para as perguntas respondidas com "sim", ampliam-se algumas possibilidades de reflexão. Sobre a pergunta "Você sabe como é produzido o livro didático?" entre os 7,9% que responderam "sim", encontramos respostas como: "Ele é fabricado na fábrica"; "Em uma fábrica, passando por três processos: 1) fazer as folhas, 2) o encapamento e 3) entregue; ou seja, fazem de maneira direta" (9º Ano D); "Digitado" (9º Ano D) e "É feito por uma editora paga pelo Ministério da Educação" (9º Ano C). As respostas mostram não apenas o que os estudantes indicaram sobre o processo de construção dos livros, mas, também, que a pergunta não foi bem elaborada, uma vez que não está errada a resposta que o livro é produzido na fábrica.

As respostas sobre os livros serem ou não avaliados mostram uma diferença significativa em relação aos demais apontamentos. Dos 126 estudantes, 72 responderam "sim" (o que equivale a 57,1%), ao passo que 54 responderam "não" (totalizando 42,9%. Tão interessantes quanto a mudança no percentual (ou até mais) são as respostas escritas pelos estudantes. O Quadro 8 mostra uma síntese das explicações atribuídas ao "sim" dos estudantes das referidas turmas.

Quadro 8. Síntese das explicações.

Turma	"Você sabe dizer se o livro didático é avaliado antes de ser publicado? Se respondeu 'Sim': "Por quê?"
9° Ano A	"Sim. Para saber se o livro é indicado para o aluno". "Sim. Se não fosse avaliado, tinha erros". "Sim. Porque é obrigado ser avaliado". "Sim. Para ver o que vão ensinar ao aluno". "Sim. Para corrigir erros".
9° Ano B	"Sim. O livro é avaliado para ver se não tem erros". "Sim. Ele é avaliado para ser publicado sem muitas coisas indecentes". "Sim. É avaliado pelo MEC". "Sim. Para ver se o conteúdo é compatível com a série".
9° Ano C	"Sim. Para ver se o conteúdo está de acordo". "Sim. Para ter um conteúdo adequado para os alunos". "Sim. Eles precisam saber se está de acordo com o mandado". "Sim. Eles vão avaliar se é apropriado".
9° Ano D	"Sim. Para as editoras não cometerem erros". "Sim. Porque se não for avaliado, não pode ser vendido". "Sim. Porque os responsáveis precisam estar seguros de que o aluno irá aprender".

Fonte: elaborado pelo autor.

Essas respostas são uma parcela de fragmentos dos registros das quatro turmas. É interessante perceber como os estudantes registraram suas respostas sobre a avaliação dos livros didáticos de História. Entre aqueles que responderam "sim", percebe-se que existe o reconhecimento de que um dos objetivos da avaliação dos livros está relacionado com a necessidade de garantir a sua qualidade. De maneira específica, sobre a exigência de os livros não apesentarem erros, todas as respostas sinalizam nessa direção. Ou seja, os estudantes sabem que os livros passam por um processo avaliativo para evitar que apresentem erros, sobretudo erros relacionados aos conteúdos. Essa é a principal razão apontada pelos estudantes.

Além do entendimento de que a avaliação se destina a evitar que os livros contenham erros, os estudantes também indicam questões como a necessidade de verificar se o conteúdo está compatível com a

série. Da mesma forma, também aparece uma resposta indicando que a avaliação serve para evitar que as editoras publiquem livros inadequados. Vale destacar que em nenhum momento o questionário faz menção à existência das editoras no processo de construção dos livros. Por conseguinte, mostra o entendimento dos alunos acerca dos autores, dos grupos ou das empresas envolvidas com a construção do referido objeto de estudo. De tal modo, eles entendem que sem uma avaliação as editoras poderiam produzir livros com qualidade duvidosa. Da mesma forma, mostram que os livros precisam ser avaliados para serem vendidos. Ou seja, a avaliação garante que os livros sem qualidade não sejam comercializados. Ainda foi identificada uma resposta atribuindo à avaliação um objetivo de caráter moral, quando aponta que os livros são avaliados para evitar a publicação de "coisas indecentes".

Ainda que os estudantes desconheçam os procedimentos específicos que regulamentam o processo avaliativo — como percebemos na pergunta seguinte, quando 120 indicaram desconhecer (95,2%) — eles apontam conhecer a existência de um processo avaliativo. Essa indicação é bastante significativa e pode ser acionada para se discutir questões ligadas à confiabilidade atribuída à narrativa presente nos livros didáticos e à credibilidade construída pelo conteúdo dos livros. Isso porque a avaliação garante que não apareçam erros, ou que, pelo menos, os erros sejam cada vez mais controlados e reduzidos, como mostram as pesquisas sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).[6]

Quando questionados se sabiam como os livros utilizados eram escolhidos e chegavam até eles, a maioria dos alunos respondeu não saber. Dos 126 alunos, 116 responderam "não", o que equivale a 92,1%. Esse dado é importante para mostrar a necessidade de se ampliarem ações que promovam o debate sobre os critérios e processos de escolha dos materiais didáticos. Uma vez que são criadas as condições para se aprender como ocorre o processo de seleção do livro didático, também se expandem as possibilidades de ampliar as formas de seus usos.

Entre o bloco de questões "semiabertas", discutidas aqui, perguntamos se os estudantes lembravam-se do dia em que receberam seu livro didático, se havia alguma "coisa" que mais os chamava a

6 Seria enfadonho citar a vasta lista de referências sobre o livro didático de História e suas relações com o PNLD. No entanto, recomendo a leitura de Miranda e Luca (2004) Fonseca (2012) e Caimi (2017 e 2028).

atenção em seu livro didático e se existia algum conteúdo estudado que mais lhes chamou a atenção; em caso de respostas positivas, eles deveriam comentá-las. O Quadro 9 mostra o resultado tabulado em percentual.

Quadro 9. Resultado em porcentagem de respostas "sim".

Pergunta	9º Ano A	9º Ano B	9º Ano C	9º Ano D
Você se lembra do dia em que recebeu o livro?	30%	24,2%	24,1%	11,8%
Em seu livro há alguma "coisa" que mais lhe chama a atenção?	73,7%	57,6%	55,2%	47,1%
Há algum conteúdo trabalhado que lhe chamou a atenção?	63,3%	54,5%	58,6%	52,9%

Fonte: elaborado pelo autor.

Os números mostram que existe certa "sintonia" entre as turmas analisadas, no que se refere à memória relacionada ao dia em que receberam o livro didático. A turma do 9º Ano D indicou um percentual menor entre os estudantes que têm alguma lembrança do referido momento. Sabemos como a memória é seletiva e opera com variados elementos que interferem na seleção das lembranças sobre nossas experiências. Por certo, seria uma tarefa quase impossível mapear os motivos pelos quais cada estudante se lembra ou não do dia em recebeu seu livro. Todavia, os registros sugerem que o dia em que os alunos receberam o livro didático de História não implicou "marcas" suficientes para produzir registros em suas memórias.

As respostas atribuídas às perguntas sobre o que mais chamava a atenção no livro e qual conteúdo tinha igualmente despertado a atenção dos estudantes mostram uma constelação fragmentária das interpretações dos alunos. Também percebemos uma diversidade de temas que deixaram marcas em suas lembranças. O Quadro 10 contém uma síntese dos temas/questões que apareceram com mais frequência.

A formulação da primeira pergunta, exposta no Quadro 10, desejava que os estudantes apontassem qualquer elemento que lhes havia chamado a atenção em seu livro. Com isso, a intenção foi observar se seria registrada alguma informação que não estivesse ligada apenas ao conteúdo trabalhado. De tal modo, a presença de registros sobre

conteúdos, nas respostas dessa pergunta, é também válida, e pode ser interpretada como o elemento que mais chamou a atenção do estudante.

Quadro 10. Síntese das explicações.

Turma	Em seu livro há alguma "coisa" que mais lhe chama a atenção? Se respondeu "sim", comente qual.	Há algum conteúdo trabalhado que lhe chamou a atenção? Se respondeu "sim", diga qual e por quê?
9º Ano A	"As atividades". "A história da II Guerra Mundial". "As imagens". "O aprendizado". "Guerra Fria". "Sim, as histórias, as imagens e, principalmente, o conteúdo". "As imagens que ele contém".	"Revolução Francesa, pelo impacto". "História do II Reinado". "Revolução Industrial". "II Guerra Mundial". "Coronelismo". "Era Vargas". Independência do Brasil".
9º Ano B	"A preocupação que as editoras têm em fazer o aluno cuidar dos livros". "As imagens". "O governo de Dom Pedro". "Não gostei do livro". "As imagens que ajudam a entender". "As fotografias".	"As fazes do Brasil". "A cana de açúcar". "Revoltas regenciais". "A I Guerra Mundial". "Iluminismo". "I e II Guerra". "Proclamação da república". "Preconceito racial". "Coronelismo". "Monarquia". "Escravidão".
9º Ano C	"Não recebi livro". "As capas são sempre criativas". "As imagens". "As histórias". "O mito da democracia racial que encobre a história dos negros na sociedade".	"O coronelismo". "A história do Brasil". "A escravidão". "Coronelismo". "II Reinado".
9º Ano D	"A história do Brasil". "A capa". "A ilustração". "A independência". "A escravidão". "I Guerra Mundial". "As atividades". "Ele mostra o que nós não sabemos". "A apresentação onde fala para que serve o livro, como usar, manusear, etc.".	"A história do Brasil". "Coronelismo". "A industrialização". "Era Vargas". "Tempo de ditadura". "Política indigenista, porque o povo brasileiro precisa saber sobre os índios". "Proclamação da república". "A escravidão".

Fonte: elaborado pelo autor.

Além dos conteúdos, apareceram respostas que podem ajudar a compreender como os estudantes se apropriam dos livros e os representam. Percebemos que os elementos visuais aparecem com certa recorrência nos registros produzidos. De tal modo, as imagens, em suas diferentes formatações, despertam a atenção dos estudantes e são lembradas como elementos de destaque.

Entre as respostas, é oportuno ressaltar o destaque dado por uma estudante do 9º Ano C. No questionário, ela identificou seu gênero, registrou ter 14 anos de idade e escreveu ter sido "o mito da democracia racial que encobre a história dos negros na sociedade" que mais lhe chamou a atenção. Trata-se de uma questão/problema cara à História ensinada, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Nessa mesma linha de reflexão, insere-se a resposta de um aluno de 14 anos de idade, matriculado na turma do 9º Ano D, em relação ao conteúdo que mais lhe chamou a atenção. Como ele registrou, o conteúdo mais significativo foi "Política indigenista, porque o povo brasileiro precisa saber sobre os índios", demonstrando a necessidade de a história dos povos indígenas ser conhecida pela sociedade brasileira.

A partir da aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 — e, posteriormente, com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 — um conjunto de medidas foi sendo construído para garantir o ensino da história africana, da cultura afro-brasileira e da história dos povos indígenas nos currículos de formação docente inicial da educação básica e nos livros didáticos.[7] Em alguma medida, essas duas questões chamaram a atenção dos alunos/autores das referidas respostas.[8] Vale, ainda, ressaltar que não apenas as temáticas foram mencionadas, mas, também, a explicação do motivo ou da importância delas. Nesse sentido, as temáticas apontadas nas respostas representam vestígios de uma tensão permanente na história da sociedade brasileira. Em outras palavras, pontuam como os negros e os índios, no Brasil, têm suas histórias apagadas pelo discurso da democracia racial e/ou da história oficial.

Outra resposta que também merece destaque foi registrada por um aluno de 14 anos de idade, matriculado na turma do 9º Ano D. Para ele, o que lhe chamou a atenção foi a "Introdução" do seu livro. Via de regra, os elementos pré-textuais, e até mesmo a introdução dos livros,

7 Há um vasto conjunto de referências que problematiza a referida temática. Recomendo, aqui, apenas algumas: Coelho, Müller e Silva (2016); Coelho (2018); Coelho e Coelho (2018); Germinar e Moura (2017) e Pereira (2008).

8 Acredito que uma das razões que permitiram que essas questões aparecessem nas respostas dos alunos também está relacionada com as atividades desenvolvidas pelas professoras Edileuza dos Santos Andrade e Maria Raimunda Santana Fonte. Essas profissionais, que atuaram como professoras supervisoras, coordenaram, em 2019, o projeto temático "Quem sou eu?", com foco nas temáticas afro-indígenas como elemento integrador das identidades individuais e coletivas.

não costumam receber muita atenção de professores e estudantes. Às vezes, em virtude de um longo currículo a ser trabalho durante o ano letivo (ou por outras razões), prioriza-se o início, o mais rápido possível, do conteúdo propriamente dito. No entanto, o registro desse aluno mostra como uma parte do livro, que não diz respeito a nenhum conteúdo, foi o que mais lhe chamou a atenção. Como registrou, foi "a apresentação onde fala para que serve o livro, como usar, manusear, etc.". É importante destacar os elementos que, na leitura do aluno, estavam presentes na "introdução" e que, por esse motivo, lhe chamaram a atenção. Ou seja, a introdução não foi considerada apenas por ser uma parte "obrigatória" do livro. Seu valor, em realidade, foi dado pelos elementos nela contidos, os quais apresentavam sugestões de usos do livro, indicando alternativas de manuseio desse material.

Ao analisar os registros produzidos pelos estudantes sobre os conteúdos que mais despertaram a sua atenção, percebemos uma variedade grande de temas. Certamente, não seria possível identificar as razões que motivaram a indicação dos referidos conteúdos. Podemos, todavia, conjecturar possibilidades que também são diversas, como o impacto que cada conteúdo provoca nos estudantes ou as estratégias de ensino desenvolvidas pelo(a) professor(a) ao lecionar o referido conteúdo. Essas e tantas outras possibilidades podem ter contribuído para que tais conteúdos fossem apontados como os mais significativos ou, até mesmo, pelo fato de terem sido aqueles os conteúdos mais recentemente estudados pelos alunos.

Ademais, de acordo com os registros apontados pelos alunos sobre os conteúdos que mais chamaram a atenção, podemos perceber a predominância de temas clássicos da história política do Brasil. Da mesma forma, é possível identificar os temas canônicos da história europeia, como Revolução Francesa, Primeira e Segunda Guerras Mundiais, Revolução Industrial e Iluminismo. Esses temas continuam com lugares garantidos entre os conteúdos abordados nos livros didáticos de História.

As outras perguntas que nos interessa para o presente texto foram direcionadas para que os estudantes indicassem o(s) ponto(s) positivo(s) e o(s) negativo(s) do livro didático, e qual(is) conteúdo(s) eles entendiam ser mais importante(s) para compor um livro didático de História. Sobre os aspectos positivos registrados, "conteúdo bem

explicado" predominou na maioria das respostas. Outro aspecto positivo apontado em três turmas diz respeito ao fato de que o livro ajuda no processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com um dos estudantes, "fica mais fácil de aprender porque, com o livro, podemos acompanhar o professor" (Estudante do 9º Ano A). Para um estudante do 9º Ano C, o ponto positivo foi "o aprendizado que o livro oferece" e, para um aluno do 9º Ano B, o aspecto positivo foi "o meu aprendizado; muitas vezes, quando estou com dúvida, tiro minhas dúvidas no livro". Ou seja, uma parte dos estudantes reconhece que o livro didático de História é uma ferramenta que ajuda no processo de aprendizagem em sala de aula. Eles também sinalizam outro registro importante: mostram que usam o livro para sanar suas dúvidas. Ou seja, trata-se de um material que contém informação que desfruta de reconhecimento e legitimidade.

Mas, os estudantes também apontaram o que entendiam como pontos negativos. O aspecto mais recorrente, de acordo com os registros, está relacionado com a forma resumida dos textos. A maioria indicou essa característica como o principal ponto negativo. Ademais, também registraram o fato de a quantidade de livros ser insuficiente para todos os estudantes; tal questionamento foi apontado pelos alunos do 9º Ano C. Essa questão abre a reflexão para discutir sobre as formas de distribuição do livro e sobre as ações que as secretarias de educação realizam para essa atividade. Além disso, aponta de que forma a ausência desse material interfere no processo de aprendizagem dos alunos.

Outro apontamento de igual importância sinalizou, como aspecto negativo, o fato de que uma parte dos conteúdos presentes no livro didático não foi estudada durante o ano, de acordo com os registros da turma do 9º Ano C. Nessa relação entre conteúdo e livro didático, os estudantes da turma do 9º Ano D sinalizaram a ausência da história de Marabá, o pouco espaço para a história do Brasil e a predominância da história de outros países, como fatores negativos. Ou seja, os estudantes, por meio de seus registros, estão mostrando a necessidade urgente em repensar e redesenhar as propostas curriculares, que concorrem como uma poderosa força na definição de um conjunto de conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica. Sobre o(s) conteúdo(s) que achavam mais importantes, as respostas são praticamente as mesmas indicadas

para a pergunta sobre os conteúdos que mais havia lhes chamado a atenção.

Considerações finais

Por meio das atividades desenvolvidas no projeto Pibid/Fahist, foi possível construir um conjunto de ações envolvendo leitura, produção textual, pesquisa e acompanhamento *in loco* das atividades de ensino e aprendizagem na escola de Educação Básica. Em seu conjunto, essas ações ampliaram, sobremaneira, as reflexões acerca do principal instrumento de trabalho do professor: o livro didático. As referências mobilizadas sinalizaram a importância da problematização do livro didático na ciência de referência, mostrando a relevância que essa ferramenta desempenha no exercício dos profissionais formados na ciência histórica.

Também foi possível ampliar a compreensão acerca do livro didático como instrumento mobilizado pelos alunos da Educação Básica no processo de aprendizagem. E, por conseguinte, apreendê-lo como um material produtor, por excelência, de narrativas sobre a História ensinada em sala de aula. A pesquisa contribuiu para reforçar a importância do debate sobre o livro didático durante o processo de formação inicial do professor de História, uma vez que, nos atuais percursos formativos, a ciência histórica tem, praticamente, ignorando essa reflexão.

As matrizes curriculares, via de regra, continuam estruturadas no modelo quadripartite. De tal modo, continuam formando seus profissionais a partir de uma proposta curricular arquitetada em uma concepção linear, cronológica e europeia da História. Pouco ou nada discutem questões sobre ensino e livro didático, por exemplo. São propostas curriculares cujo foco é a transmissão de conteúdos estruturados em uma configuração de tempo que parte de uma "história antiga" e chega a uma "história contemporânea", como se para ensinar História fosse suficiente conhecer o conteúdo.

Entender o conjunto de relações que torna possível a construção dos livros didáticos foi um dos principais objetivos das atividades desenvolvidas no Pibid/Fahist. Para tanto, foi necessário compreender como os alunos e as alunas da escola O Pequeno Príncipe entendiam e

representavam o livro didático, o que se mostrou uma via interessante para ampliar os estudos sobre esse objeto de reflexão.

Nesse sentido, a pesquisa sinalizou que, no universo de estudantes que participou da amostra, o livro didático é representado como um material estranho ou pouco conhecido para além de alguns conteúdos narrados em suas páginas. Uma ferramenta quase estrangeira, da qual não conhecem ou não lembraram o título, a autoria e a editora que a publicou. Os estudantes não conhecem os procedimentos pelos quais esse material didático foi selecionado, nem por que razões foi adotado em sua escola.

A partir dos registros que os estudantes produziram, percebeu-se que o livro é, também, representado como um suporte importante no processo de construção do conhecimento produzido em sala de aula. Trata-se de um material didático que desfruta de reconhecimento e confiança, pois, para ser produzido, passa por critérios avaliativos que evitam a apresentação de informações erradas. De acordo com os registros produzidos pelos estudantes, observou-se que o livro é um material composto, predominantemente, por conteúdos distantes de suas histórias. Trata-se de um material que narra muito mais as histórias de outros países; que dispõe de pouco espaço para as histórias do Brasil e nenhum para a história local.

No entanto, as representações construídas pelos alunos acerca do livro didático de História não devem ser vistas como únicas, verdadeiras e inquestionáveis. Tampouco devem ser apreendidas como uma demonstração da simples falta de conhecimento dos alunos ou falha no ensino de História da escola. Não. Os registros sinalizam o quanto ainda precisamos avançar no debate acerca dessa ferramenta de trabalho de milhares de professores. Mostram o quanto ainda necessitamos avançar nas reflexões sobre o principal instrumento mobilizado pelos alunos para a aprendizagem da História ensinada na sala de aula. E, principalmente, expressam que precisamos criar as condições para que sejam produzidos os conhecimentos que julgamos necessários para os usos do livro didático pelo professor e pelo aluno.

Referências

BENITO, Agustin Escolano. *A escola como cultura*: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje,* v. 7, n. 14, p. 21–40, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. *In:* ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís Reznik; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (org.). *Livros Didáticos De História* - entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15–29, jul./dez. 2011.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa. Ensino de história: uma incursão pelo campo. *In:* MONTEIRO, Ana Maria; RAJELO, Adriana (org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de Formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e192224, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produções em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97–22, maio/jun. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, MÜLLER, Tania Mara Pedroso; SILVA, Carlos Ademir Farias. *Formação de professores, livro didático e escola básica.* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. (Coleção Formação de professores & relações étnico-raciais).

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino de História, a formação de professores e a Pós-Graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21–49, dez, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79–93, 2008.

FONSECA, Selva. *Didática e prática de ensino de história*: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GERMINARI, Geyso D.; MOURA, Anderson Fagundes de. Livro didático de história, entre conteúdos e epistemologia. *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p. 102–110, jan./abr. 2017.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1 p. 9-43, 2012.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História,* São Paulo: Anpuh, v. 24, n. 48, p. 123–144, 2004.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O mundo da informação e os novos espaços para o ensino de história. *In:* OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História*: múltiplos ensinos em múltiplos espaços. Natal: Ed. UFRN, 2008.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em história. *Revista História Hoje,* v. 2, n. 3, p. 131–147, 2013.

PACHECO, Ricardo de Aguiar; ROCHA, Helenice. Quando o ensino de História vira tema de pesquisa: o ensino de História na Pós-Graduação em História. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 51–83, dez, 2016.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21–43, jun./2008.

Capítulo III

A ABOLIÇÃO E LUIZ GAMA NAS PÁGINAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: UMA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA CIDADE DE MARABÁ (PA)

Lizandra Júlia Silva Cruz[1]
Maria Clara Sales Carneiro Sampaio[2]

Introdução

É possível precisar o início da trajetória da presente pesquisa com a preparação e execução da disciplina obrigatória de nome *Formação do Estado-Nação no Brasil,* ministrada pela professora Dra. Maria Clara Sales Carneiro Sampaio, no segundo semestre do ano de 2017, para os alunos e alunas do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), no campus de Marabá. Dentre os principais temas do curso – que compreendeu majoritariamente o período imperial brasileiro – a questão da escravocracia permitiu que se evidenciasse o papel fundamental de Luiz Gonzaga Pinto da Gama[3]

1 Lizandra Júlia Silva Cruz é graduada em Administração pela Univesidade Paulista (UNIP) polo Marabá (2018) e Licenciada em História pela Unifesspa (2019). Atualmente é integrante do programa de pós-graduação em História (PPGHIST-Unifesspa) em nível de mestrado, sob a orientação da Dra. Maria Clara Sales Carneiro Sampaio;

2 Maria Clara Sales Carneiro Sampaio é graduada em Direito pela PUC-SP (2001-2005) e História pela USP (2002-2006). Realizou as pesquisas de mestrado e de doutorado no Programa de Pós Graduação em História Social da USP, com período de doutorado-sanduíche na Universidade de Yale (2010-2011) e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Tem experiência em arquivos estrangeiros nos Estados Unidos, Canadá, Caribe Britânico, América Latina, Europa Continental e Reino Unido. É professora da PPGHIST da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e pesquisa temas relacionado à História da Amazônia, História Atlântica, Teoria da História, Subalternidade e Gênero.

3 Alguns trabalhos bibliográficos já foram dedicados à vida e ao trabalho de Luiz Gama, dentre eles gostaríamos de destacar as pesquisas de Lígia Fonseca Ferreira, em especial, aquela que resultou no livro Com a Palavra, Luiz Gama, de 2011. Ao longo do presente capítulo detalharemos alguns pontos da trajetória de Gama.

(1830-1882) para os movimentos abolicionistas no Brasil. Constatou-se, então, que dentre as mais afamadas figuras do contexto histórico do Segundo Reinado, Luiz Gama se mostrou desconhecido por parte considerável dos estudantes matriculados na disciplina. Dentre aqueles e aquelas que não sabiam de suas contribuições históricas (para além das contribuições literárias, jurídicas, políticas e etc.), estava a coautora do presente capítulo, Lizandra Júlia Silva Cruz, que depois veio a se dedicar ao estudo do referido abolicionista.

A surpresa sobre o pouco que se sabia sobre Gama acabou por ensejar não apenas a reflexão que faremos no presente capítulo, como resultou em outras pesquisas e textos: dentre eles, o trabalho de conclusão de curso de Cruz, defendido em 2019, na Faculdade de História (FAHIST) do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Unifesspa, intitulado: *"Abolição, protesto escravo e ensino de história: reflexões acerca de algumas perspectivas de Luiz Gama sobre escravidão e liberdade"*. Atualmente, no momento final de redação deste capítulo, as pesquisas continuam para Cruz em nível de mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST-Unifesspa), sob orientação de Sampaio. Por conseguinte, muitos dos assuntos que serão aqui introduzidos comporão também o leque de temas que são parte da pesquisa de pós-doutoramento de Sampaio.

Nesse mister, faz-se importante mencionar que a referida disciplina de *Formação do Estado-Nação no Brasil* oferecia temáticas bastante privilegiadas para se refletir juntos aos discentes temas a partir da perspectiva das histórias conectadas (SUBRAHMANYAM, 1997). Assim, foi possível provocar reflexões sobre a questão da escravidão, do escravismo e, por consequência, da tardia abolição da instituição no Brasil, em conjunto com outros processos de emancipação que se desenrolavam nas Américas, frequentemente costurados à formação nacional (SAMPAIO, 2018). A falta de familiaridade com a figura de Gama por parte de Cruz – bem como de diversos de seus colegas de classe, como mencionado – talvez tivesse passado despercebido, como acontece com outros temas e personagens da história que vão se tornando comuns a quem está ligado à docência na área. O ávido interesse de Cruz, contudo, desencadeou a curiosidade sobre algumas das possíveis razões que talvez explicassem a falta de familiaridade

dos discentes da FAHIST-Unifesspa em relação à figura histórica da envergadura de Luiz Gama.

Faz-se importante destacar que, no mesmo período, Sampaio ministrava também um curso livre sobre Narrativas Escravas no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação (N'UMBUNTU), com enfoque na narrativa escrava e outros escritos do abolicionista estadunidense Frederick Douglass (1817-1895). Tratou-se do curso A *Narrativa Escrava como ferramenta pedagógica* que fez parte das atividades previstas no projeto de extensão *Ensino e História das Américas: Vozes, Imagens e Trajetórias* desenvolvido por Sampaio, no âmbito da FAHIST-Unifesspa, entre os anos de 2016 e 2017. Considerado um dos maiores símbolos da luta abolicionista nos Estados Unidos, Douglass, como Gama, era advindo da experiência do trabalho escravo. Diferente de Gama, como se verá mais adiante, Douglass havia nascido na escravidão e conquistou sua liberdade a partir de sua fuga e com sua participação nas lutas abolicionistas (DOUGLASS, 1845).

Ainda em vida, Douglass se consagrou como grande intelectual (principalmente para as comunidades negras da região norte dos Estados Unidos) e suas ideias e erudição lhe renderam cargos no governo federal dos Estados Unidos do pós-Guerra da Secessão (1861-1865). Naquele momento de 2017, desta forma, perguntas sobre algumas similaridades entre as figuras de Douglass e Gama começaram a surgir e passaram a ser parte da proposta de pesquisa de pós-doutoramento de Sampaio. Ainda que seja improvável que se obtenham boas respostas, desejou-se entender um pouco mais se parte dos universitários e universitárias estadunidenses adentram também os cursos superiores sem conhecer a figura de Douglass.

Pesquisas comparativas mais expressivas entre Gama e Douglass, ao que se parece, ainda não foram feitas. De qualquer maneira, para o início de pesquisa de Cruz, fazia-se necessário começar a compreender algumas das razões que talvez explicassem, mesmo que parcialmente, o pouco espaço que a figura de Gama ainda parece ocupar nas tramas da memória coletiva sobre o abolicionismo que envolvem grande parte dos estudantes da FAHIST-Unifesspa. Dentre as hipóteses levantadas naquele momento, a diferença regional se colocou de início a partir da trajetória de Sampaio, que se graduou pela Universidade

de São Paulo (USP), na cidade de São Paulo, em contraposição à de Cruz, que estudou sempre na região do Sudeste do Pará. Na análise dos livros didáticos de história a questão regional será novamente tratada. A questão geracional era também relevante de ser considerada, obviamente. A impossibilidade de averiguarmos o nível de familiaridade de universitários e universitárias com a figura de Gama na região sudeste do Brasil, acabou por nos orientar a concentrarmos nossas perguntas para regiões geográficas que, naquele momento, conseguíssemos acessar.

Para compreendermos um pouco melhor sobre o alcance da figura de Gama entre esses estudantes que naquele momento cursavam uma graduação em história da Unifesspa, escolheu-se analisar como o tema da abolição era tratado em algumas coleções de livros didáticos de história utilizadas da rede básica da cidade de Marabá. Faz-se necessário pontuar que parte considerável dos estudantes da FAHIST-Unifesspa é oriunda do sistema público do referido município. Ainda que não se tenha uma pesquisa formal acerca da origem regional dos estudantes do curso, naquele momento estava matriculada naquela turma (que iniciou a graduação no ano de 2015) uma maioria de pessoas que tinha cursado os ensinos fundamentais e médio em escolas públicas marabaenses. A grande quantidade de escolas e realidades da cidade de Marabá nos obrigou a escolher algumas coleções de livros didáticos de história que estavam sendo usados nas instituições da rede básica, que acolhiam os alunos e alunas da FAHIST-Unifesspa para diversas atividades ligadas às quatro disciplinas obrigatórias do núcleo de Estágio Supervisionado, entre 2017 e 2019. Em adição, uma das coleções de livros didáticos de história que escolhemos para analisar foi uma versão mais recente daquela que Cruz utilizou, na mesma escola, quando cursou o Ensino Médio. A apresentação e as referências dos livros didáticos aparecerão mais adiante.

Nosso objetivo de pesquisa, assim, começou a se desenhar como uma contribuição inicial para a reflexão sobre a relação entre o que se apresenta nos livros didáticos de história e como alguns desses conteúdos permanecem operacionais para os egressos da educação básica. Queríamos entender melhor como Gama aparecia no livro didático e se esse espaço dedicado a ele ensejava potencialmente diálogos férteis com a memória coletiva de mais longo prazo. No fundo, entender o lugar

de Gama no ensino escolar poderia nos esclarecer um pouco melhor se o longo e complexo processo da abolição da escravidão no Brasil, nas páginas de alguns livros didáticos de história utilizados em Marabá, era percebido como resultado da resistência individual e coletiva de escravizados e escravizadas (ou se a emancipação permanecia ainda, talvez, conformada em narrativas mais tradicionais que evidenciavam o protagonismo político de sujeitos históricos brancos, como é o caso da Princesa Regente Isabel do Brasil, assinante da Lei Áurea de 1888).

Destarte, nos debruçamos sobre um itinerário da pesquisa pautado na reflexão sobre o papel de Gama para os movimentos abolicionistas no Brasil nas páginas de alguns livros didáticos de história em uso na rede básica marabaense, bem como para começarmos a compreender a intrincada urdidura de seu protagonismo nas lutas emancipacionistas nas páginas dos livros didáticos. Para tanto, como veremos mais a frente, partimos da compreensão de que o livro didático no Brasil é muitas vezes, em diversas realidades urbanas e rurais, o único recurso didático a que tem acesso professores, professoras, alunos e alunas do ensino básico.

Como destaca o historiador Erinaldo Cavalcanti (2016), "os pesquisadores afirmam que o livro didático exerce grande influência no exercício da docência de inúmeros profissionais que atuam na educação básica" (CAVALCANTI, 2016, p. 262). A experiência de Cruz, assim como de outros colegas de sala, no contexto da experiência na escola em atividades ligadas às disciplinas de Estágio Supervisionado pareceu confirmar a relação de uso muito frequente dos livros didáticos de história por parte de alguns dos professores e professoras atuando nas escolas públicas de Marabá. Sabendo que esta ferramenta é um recurso amplamente utilizado pelos professores de história e que "o livro didático é quase o único material que o professor encontrará a sua disposição e, por isso, apoia nele parte central de seu trabalho" (ABUD apud CAVALCANTI, 2016, p. 275).

A narrativa acerca dos percursos que constituíram e ainda constituem as hipóteses que animaram este resultado - ainda inicial - de um trabalho mais longo, nos abre um espaço de reflexão interessante para pensarmos não apenas a óbvia necessidade de se pesquisar uma figura histórica de imensa importância, mas o potencial de pensar como uma melhor demarcação do papel de Gama (em sua pluralidade como

intelectual) na história do Segundo Reinado pode contribuir para os esforços da progressiva desconstrução de narrativas frequentemente genéricas sobre a agência e resistência de mulheres e homens negros na construção da luta abolicionista no Brasil nas páginas dos livros didáticos. Ainda que os meios de comunicação e de se obter informação venham se alterando de maneira estrutural nas últimas décadas, o papel do livro didático impresso, na rede pública, na região amazônica, não pode ser desconsiderado para a formação histórica dos estudantes, já que ele:

> tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder e expressa nos próprios currículos e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. (BITTENCOURT, 1997, p. 72-73).

Com as reflexões acima, daremos continuidade ao presente capítulo apresentando brevemente Luiz Gama. Em seguida apresentaremos as coleções didáticas escolhidas e as análises sobre a presença (ou ausência) de Gama em suas páginas. Norteando nossas pesquisas sempre o questionamento maior: Luiz Gama é alguém conhecido - e reconhecido – por suas ações em tempos tão adversos aos escravos, libertos e livres? Crianças e adolescentes em fase escolar têm acesso a informações e conteúdos sobre ele, ou outras personalidades negras que resistiram à ordem e se fizeram importantes para a abolição da escravidão no Brasil? Como os livros didáticos de história mostram Gama?

Luiz Gama, Abolicionismo e Republicanismo nos Livros Didáticos de História

Como nos mostra Lígia Fonseca Ferreira (2011), sem dúvida entre as maiores especialistas sobre a obra de Luiz Gama, com base em uma carta escrita por Gama a seu amigo Lúcio de Mendonça no ano de 1880[4], Gama afirma ter nascido em Salvador, no ano de 1830, filho de

4 Lúcio de Mendonça foi um intelectual influente, principalmente nas províncias de São Paulo e Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX. Foi poeta, jornalista e um dos membros fundadores da Academia Brasileira de Letras. Mais informações em: http://www.mpf.mp.br/pgr/institucional/procurador-geral-da-republica/galeria-dos-ex-pgrs/galeria/biografia-de-lucio-de-mendonca. Acesso em: 10 jul. 2019.

uma mãe com condição de africana livre e de pai "fidalgo", pertencente a uma família de origem portuguesa (GAMA apud FERREIRA, p. 200). Gama alega, portanto, que havia nascido livre. Relata, contudo, que aos dez anos de idade, foi vendido ilegalmente na condição de escravo pelo próprio pai, para servir de mão-de-obra nas lavouras de café que desbravavam o interior do sudeste brasileiro. Enviado para a região da cidade Campinas, no interior do Estado São Paulo, Gama conseguiu se utilizar das exíguas oportunidades duramente negociadas dentro da escravidão para alcançar o letramento, feito inalcançável para a vasta maioria de escravizados e escravizadas (GOMES; MACHADO, 2017).

O aprimoramento de saberes e de uma escrita de estilo tão contundente quanto particular permitiu que Gama conquistasse em vida um lugar no mundo das letras e das trocas de ideias no entorno da vida intelectual que cercava a Faculdade de Direito na Cidade de São Paulo. Foi autor de poemas, crônicas, co-editou periódicos e, depois de conseguir comprovar juridicamente a ilegalidade de sua escravização, pôde gozar da liberdade e atuar como advogado (com reconhecimento por notório saber), frequentemente em nome de escravizados e escravizadas (AZEVEDO, 1999). Gama é, portanto, uma personagem histórica e um intelectual de "múltiplas facetas", de acordo com termo mobilizado por Ferreira. O estudo sobre seus escritos e representações, assim, podem ser genéricos ou específicos: o Gama jurista, o Gama jornalista, o Gama poeta/escritor, o Gama maçom, entre outros (FERREIRA, 2011, p. 18). Para a análise de sua representação (ou não-representação) nas páginas de alguns livros didáticos de história, contudo, delimitamo-nos a pesquisar o Gama como abolicionista, como uma liderança abolicionista negra.

A relação entre abolicionismo e republicanismo no Brasil (AZEVEDO, 2003; SCHWARCZ, 2005; ALONSO, 2015; e DOMINGUES, 2018), obviamente, também nos obrigou a entender melhor que Gama também tinha incorruptíveis ideais republicanos, que contribuíram para que sua projeção política transcendesse as rodas da Faculdade de Direito e a Província de São Paulo (AZEVEDO, 1999). Com todas as suas "múltiplas facetas", Gama "perturbou" o sistema político-social em que estava inserido e franqueou novos espaços que poucas vezes estiveram reservados a intelectuais negros, em especial para aqueles que tinham vindo da experiência do trabalho

escravo (FERREIRA, 2011). O maior contato com os escritos de Gama, bem como com alguns de seus intérpretes, amalgamou as hipóteses de pesquisa de que talvez se trate de uma figura histórica ainda que permaneça de alguma maneira mais restrita aos espaços das pesquisas acadêmicas. De qualquer maneira, dentre as múltiplas facetas, o Gama abolicionista e o Gama republicano eram aquelas com maior probabilidade de ganharem espaço nas páginas dos livros didáticos de história. Passamos então a buscar a figura de Gama no contexto dos temas do abolicionismo e do republicanismo do final do século XIX.

Ainda que não seja tema deste capítulo, notamos que a relação entre o abolicionismo e o republicanismo nos livros didáticos de história pesquisados é bastante problemática, a despeito de uma tradição historiográfica já consolidada sobre essa questão. Temos que pensar que "o livro didático funciona também como mediador entre o saber acadêmico e o conhecimento escolar" (COSTA, 2006, p. 2) o que pode provocar uma simplificação e tipificação de sujeitos diversos, provocando noções equivocadas sobre distintas realidades.

O problema não se restringe apenas à relação entre abolicionismo e republicanismo, mas aos temas ligados ao escravismo em geral. Mesmo não sendo o foco deste capítulo, é necessário reiterar que ainda é comum que se trate o tema da escravidão – em diferentes séries da vida escolar – mostrando-se escravizados e escravizadas como grupos que podem ser percebidos como homogêneos. Nas coleções didáticas analisadas, que serão apresentadas mais adiante, por exemplo, os escravizados apareceram sempre sem nomes, ou seja, sem identidade, sem histórias de vida e, consequentemente, sem família e sem redes de relação ou afeto. A forma com o tema da escravidão é tratado no ensino escolar de história, no contexto desta pesquisa, parece permanecer ainda contribuindo de alguma maneira para uma visão social ampla de sujeitos – negros – aparentemente subjugados, passivos e sem voz. As tantas formas de resistência - individual ou coletiva – que acompanharam toda a história social da escravidão no Brasil permanecem raramente enfatizadas no material didático disponibilizado aos professores e estudantes da rede básica (GARRIDO, 2017).

> [...] de que forma as bases curriculares estão organizadas e como a sua fragmentação pode revelar ou silenciar sobre aspectos relevantes que interferem na produção do conhecimento. À medida que delega diferentes valores a determinados atores sociais, provoca

> um desnivelamento em relação ao lugar que outros devem ocupar. A historiografia centrada na visão europeia, onde negros e índios aparecem como "os diferentes" naturaliza a ideia de que o normal é ser branco. A própria escolha dos conteúdos curriculares já exclui negros e índios. A História da África ou mesmo da América antes da chegada dos europeus é abortada dos compêndios escolares. (COSTA, 2006, p. 3)

Faz-se imprescindível mencionar que o cenário descrito por Costa no trecho acima vem se alterando substantivamente com o advento da aprovação das leis federais 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e a 11.645 de 10 de março de 2008. A primeira estabeleceu as diretrizes e bases para a implementação no currículo oficial escolar a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e a segunda modificou as bases da lei 10.639/2003 para incluir, além da história e cultura afro-brasileira e africana, a história indígena. Estas alterações trouxeram a "[...] necessidade de mudanças no modo de pensar e organizar o conhecimento em sala de aula, tornando-se um marco na introdução de um tema pouco presente, até então, no universo escolar" (NASCIMENTO; SILVA; ÁVILA, 2015, p. 102).

A aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, é fruto de "uma luta travada por décadas pelos movimentos sociais ligados à questão racial, a contribuição dos negros nos mais variados aspectos da vida nacional" e tem ensejado volumosas pesquisas acadêmicas no campo da história e da pedagogia, dentre outras ciências. (NASCIMENTO; SILVA; ÁVILA, 2015, p. 102).

Antes de passarmos para a análise dos livros didáticos de história escolhidos para a presente pesquisa, algumas considerações sobre o gênero do livro didático se fazem essenciais. Para além das dimensões de mediador e ferramenta essencial que o livro didático ocupa, quase que exclusivamente, é necessário percebe-lo também como um produto do mercado editorial regido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O programa, criado em 1985, "agrega um conjunto de políticas públicas do Estado destinadas a garantir de forma gratuita o acesso ao livro didático aos estudantes da educação básica" (CAVALCANTI, 2016, p. 268). De tal modo o PNLD é o instrumento responsável pelas avaliações que identificam se as editoras estão seguindo as normas determinadas e reconhecidas socialmente, para avaliar a questão da diversidade cultural brasileira, a existência e problematização adequada

de fontes históricas e se estas podem contribuir para a construção de uma consciência histórica crítica. Por este motivo:

> [...] pensar o livro didático e os seus conteúdos exigem levar em consideração as interferências editoriais, do Estado e dos agentes da educação, em sua composição, em termos de concepções teóricas e ideológicas. O livro, portanto, não é obra apenas do autor, mas responde a uma série de parâmetros determinados pelo PNLD e pelas editoras que, não raro, interferem na ordem, na forma, e, por vezes, nos próprios conteúdos [...] (NASCIMENTO; SILVA; ÁVILA, 2015, p. 104)

Por possuir também este aspecto mercadológico a maneira como textos e imagens são colocados nas narrativas dos livros sofrem alterações para se adequarem, mesmo que minimamente, às condições impostas pelo PNLD e são essas nuances que serão observadas nos livros analisados, levando em consideração a relevância que temática que a Abolição ocupa na história do Brasil e por ser "[...] um tema considerado clássico, quase incontornável, no ensino de história nas escolas do nosso país" (LIMA, 2017, p. 203).

Tendo a Abolição se caracterizado "nessas leituras da nossa história como um divisor de águas político, econômico e social para o Brasil, e uma definição da identidade brasileira – trazendo com o fim do cativeiro o silêncio da cor" (LIMA, 2017, p. 203) é fundamental perceber como as narrativas sobre este tema estão sendo construídas e como elementos como a resistência escrava e as figuras como Luiz Gama estão sendo ou não representadas.

As Coleções selecionadas de Livros Didáticos de História em Marabá

Para coletarmos estas informações e estabelecermos as nuances destes conteúdos foi realizada uma análise das narrativas contidas nos livros didáticos utilizados nas seguintes escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental (E. M. E. F.) Profª Salomé Carvalho (doravante referida como EMEFPSC), E. M. E. F. Coronel João Anastácio de Queiroz (doravante referida como EMEFCJAQ) e o Educacional Tia Cecília (doravante referido como ETC), pertencente à rede privada. Analisamos também a coleção didática de história da Editora Leya, que consta do pequeno acervo da FAHIST e foi recebido como material

de divulgação. A inclusão desta última coleção se deu em razão de Sampaio ter utilizado uma coleção de livros didáticos de história de autoria de Flávio de Campos, quando cursou o equivalente ao atual Ensino Fundamental II, na década de 1990, no Colégio Santa Cruz, da rede particular da cidade de São Paulo.

A questão da abolição da escravidão é conteúdo ministrado tradicionalmente no oitavo ano do Ensino Fundamental II, tendo em vista que a probabilidade maior de encontrarmos alguma representação de Luiz Gama estava ligada à questão do abolicionismo e, secundariamente, nos movimentos republicanos, acabamos por confirmar esta hipótese com a análise do restante dos volumes das coleções Acima discriminadas.

As análises seguirão conforme a ordem dos dados expostos nos dados acima. O primeiro livro faz parte do Projeto Mosaico e seus autores são: Cláudio Vicentino, bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), professor de história em cursos de ensino médio e pré-vestibulares e José Bruno Vicentino, bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUCSP), professor de história em cursos de ensino fundamental, médio e pré-vestibulares. As informações sobre os autores estão disponíveis no próprio volume da coleção do Projeto Mosaico com o qual trabalhamos de forma pormenorizada e, até a redação final do presente trabalho, eram idênticas às informações disponibilizadas pelos autores em seus currículos na Plataforma Lattes (VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 5). De acordo com as atividades desenvolvidas por Cruz em relação às disciplinas da FAHIST de Estágio Supervisionado, a referida coleção foi adotada tanto no 8º ano da EMEFPSC, quanto no 8º do Ensino Fundamental II EMEFCJAQ, entre os anos de 2017 e 2019. A figura de Luiz Gama aparece, ainda que de maneira secundária, como veremos, no contexto do tema do abolicionismo. Faremos nossa análise de Gama no contexto de como o tema do abolicionismo é retratado no referido livro didático de história.

O tema do abolicionismo aparece no capítulo final do livro e é explicado como fruto de múltiplos fatores. O capítulo é organizado de maneira cronológica, iniciando-se com as causas que comprometiam a instituição da escravidão e finalizando com o marco legislativo da aprovação da Lei Áurea em 1888. Pareceu-nos bastante aparente

que se quis afastar a relação que comumente ainda se faz da abolição com a assinatura da referida lei, por parte da princesa regente, Isabel do Brasil (1846-1921), em 13 de maio de 1888. Em contraposição, a multicausalidade do processo de emancipação dos escravizados e escravizadas no Brasil é agrupada em volta de alguns eixos temáticos: a questão da escassez da mão de obra (que no contexto da coleção em muito se relaciona com a questão da imigração de estrangeiros para o Brasil entre finais do século XIX e início do Século XX) e outros fatores econômicos; a repercussão social do ideário abolicionista e o crescimento das associações em favor da abolição; os profundos impactos que a Guerra do Paraguai havia deixado; e a resistência escrava.

Os referidos eixos temáticos recebem explicações breves e são comumente pensados como processos separados e ilustrados com datas e personagens históricas. Em nossa interpretação, parte significativa das figuras históricas apresentadas no contexto do momento político imperial brasileiro tiveram contribuições políticas de maneira igual ou mais relevantes no período republicano a partir de 1889. A separação bastante demarcada entre o período imperial e republicano, em nossa interpretação, deixa potencialmente pouca margem para que estudantes, professores e professoras possam trabalhar não apenas as rupturas, mas as continuidades. Como se verá adiante, essa narrativa de ruptura acaba por acompanhar uma menor incidência de personagens históricas negras nas páginas sobre os períodos republicanos do Brasil. A narrativa da abolição da escravidão no Brasil, em todas as coleções analisadas para o presente trabalho, parece dar fim não à instituição da escravidão, mas também, em muitos aspectos, à participação das mulheres e homens negros na história do Brasil republicano.

Voltando ao texto de Vicentini e Vicentini (2016), a narrativa que guia a organização dos temas é costurada de maneira mais evidente à da questão econômica. A reflexão sobre as causas da crise do sistema escravista se iniciam com a expansão cafeeira no sudeste do país a partir de 1840, ainda que o marco da independência política, de 1822, esteja entre os fatores que levaram ao fechamento definitivo do tráfico transatlântico de escravos africanos com a aprovação da Lei Eusébio de Queirós, de setembro de 1850. Algumas tímidas experiências manufatureiras e industriais, bem como a influência econômica e

política dos britânicos completam se somam ao padrão da trama da narrativa. A questão da imigração estrangeira, a partir da década de 1870, contudo, cresce em importância e acaba quase que como um fator explicativo unificador. Em nossa interpretação, à questão da imigração se deu tamanha importância ao longo do capítulo que parece quase que ela, por si só, consegue explicar os processos que desaguaram na emancipação em 1888 (a despeito dos autores terem iniciado a narrativa afirmando que se tratava de um processo com muitas causas).

Faz-se necessário considerar que pouca ênfase é dada à força da escravidão - e do tráfico transatlântico de escravos - no Brasil do século XIX. É possível fazer a leitura do texto e se supor, em termos lógicos, que as causas que ao final desembocaram na emancipação escrava vão se somando a um processo de paulatino enfraquecimento da escravidão. Seria possível citar centenas de obras historiográficas brasileiras e estrangeiras sobre o impacto nacional e internacional acerca do massivo o desembarque de escravas e escravos africanos em portos brasileiros até o início dos 1850. Há, inclusive, toda uma corrente historiográfica que pensa o tratamento e a exploração escravista do XIX no Brasil, Cuba e Sul dos Estados Unidos, que chama esse intenso impulso de fortalecimento da escravidão de Segunda Escravidão (TOMICH; MARQUESE, 2009). Ainda que não nos subscrevamos a esta escola de pensamento, ela é ilustrativa do processo de fortalecimento da escravidão no século XIX e não do paulatino enfraquecimento que pode ser uma das interpretações constatadas. Subtraída dá ideia de que essa interpretação pode ser descartada da leitura do texto que aqui analisamos.

De qualquer maneira, as estimativas do banco de dados digital *Slave Voyages,* originalmente liderado por David Eltis, estima que 5.544.958 africanas e africanos foram desembarcados no Brasil entre 1501 e 1875. Deste total, 3.075.088 chegaram antes de 1801, o que representa cerca 56% do total. A soma de 2.460.561 entrou no Brasil entre 1801 e 1850, representando 44%. Por fim, apenas para ilustrar a força do impulso escravista brasileiro no século XIX, cerca 9.309 escravas e escravos entraram no país entre 1850 e 1875, período posterior à aprovação da lei considerada final para o fechamento do tráfico, aprovada em setembro de 1850[5]. Para Eltis e Richardson, é possível estimar com

5 Ver https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates, Acesso em: 25 fev. 2020.

segurança que mais de 42% de todos os africanos e africanas que chegaram vivo às Américas foram desembarcados diretamente em portos brasileiros (ELTIS; RICHARDSON, 2015). Para o historiador Luiz Felipe de Alencastro, que tem outra interpretação do tráfico interamericano de escravos e contesta alguns dos números posteriores a 1850, a estimativa estaria mais próxima dos 48% de todo o tráfico internacional de escravos (ALENCASTRO, 2018, p. 60).

Como mencionado no item anterior, entendemos que a narrativa dos livros didáticos de história necessita de simplificações e generalizações. Sabe-se, também, que provavelmente aqueles profissionais que escrevem os livros didáticos de história e os que os utilizam para ensinar em sala de aula muito provavelmente conhecem, ainda que de maneira superficial, esse debate historiográfico. Contudo, procuramos fazer repetidas leituras nos perguntando se era possível compreender a expansão da escravidão no século XIX no Brasil apenas com os elementos fornecidos pelo texto. Nossa interpretação foi a de que a leitura deste texto didático, sem outros elementos ou pesquisas, principalmente por parte dos estudantes da rede básica, poderia resultar sim em um entendimento de que a escravidão vai perdendo força no Brasil ao longo do século XIX. Além de configurar um equívoco, pode potencialmente esvaziar a importância do abolicionismo e da emancipação apenas no final século (LEVY, 1974).

Ademais, faz-se necessário somar a essa problemática de estrutura narrativa a questão da massiva imigração estrangeira para o Brasil a partir dos anos 1870. É importante notar que a imigração estrangeira tem impactos demográficos e culturais muito superiores para algumas áreas das regiões sudeste e sul do país. Entretanto, a importância dessa questão no texto pode levar a uma interpretação que a relaciona com a questão da escravidão quase que na ordem de causa e consequência.

A imigração estrangeira para as regiões nordeste e norte em fins do século XIX, por exemplo, foi bastante menos expressiva e aparentemente teve impacto cultural menor. A presença das múltiplas formas de escravidão africana, contudo, parece ter abrangido quase todas as regiões e rincões do Brasil. Seja essa escravidão de grande ou pequeno porte, rural ou urbana, rural ou doméstica, com todos os seus recortes de gênero, de idade e de práticas regionais, ela é dos fios mais importantes para a urdidura de grande parte das construções sociais

brasileiras. Pudemos nos certificar, ainda, de outra problemática: os outros volumes desta coleção tratam da presença da escravidão africana em diferentes regiões do país, mas quando se trata do tema da abolição se privilegia a região sudeste, em especial as províncias de São Paulo e do Rio de Janeiro. Podemos afirmar que se dá menos importância à contextualização social e econômica da abolição em outras regiões brasileiras. Assim, dentre as possíveis interpretações levantadas em nossas análises, é possível que a leitura desta coleção didática leve a seus leitores e leitoras a concluir que talvez a presença escrava fora das referidas províncias do São Paulo e Rio de Janeiro fosse, naquele momento, ou menor ou menos relevante.

Para além da referência sem explicações ao tráfico interno, os impactos da abolição podem ser lidos como potencialmente menos amplos fora do Sudeste. A questão da origem regional de estudantes, professores e professoras da rede básica, inicialmente levantada como pergunta nesta pesquisa, foi útil para que pudéssemos formular algumas hipóteses. O que se quer evidenciar aqui é: conquanto a imigração estrangeira de trabalhadores e trabalhadoras livres tenha íntima relação com as múltiplas causas para a extinção da instituição da escravidão no Brasil, ela, em si, só é uma narrativa semanticamente satisfatória para poucas realidades regionais, como o caso de parte do oeste paulista, e algumas regiões dos estados do sul. Se os docentes e estudantes utilizando o livro didático pertencem a estas regiões geográficas que historicamente receberam esses influxos populacionais, a construção narrativa proposta faz mais sentido, tem mais lógica. Acreditamos que esse, muito provavelmente, deve ter sido o entendimento de Sampaio, que realizou os ensinos fundamental e médio na cidade de São Paulo, que é marcada pela tradição da imigração estrangeira a partir de 1872. Para Cruz, contudo, que estudou em escolas na região do sudeste paraense, a relação causal da questão da imigração estrangeira com o fim da escravidão tinha muito pouca correspondência com a realidade social que a cercava, o que pode talvez ter contribuído para que o tema da abolição não se apresentasse de maneira tão importante e/ou atraente. Nosso questionamento foi o de que a abolição como processo histórico complexo e que representa um momento de inflexão na história nacional possa fazer mais sentido lógico dentro da construção

narrativa dos livros didáticos de história para docentes e estudantes de determinadas regiões brasileiras do que para outras.

Não queremos negar a importância da questão da imigração estrangeira como tema de grande relevância para se compreender melhor a história do Brasil. Contudo, ela é específica de algumas regiões, diferente da escravidão. Para Sampaio, quando cursava o equivalente aos atuais Ensinos Fundamentais e Ensino Médio, a construção narrativa presente no livro analisado fazia sentido lógico. Para Cruz, não necessariamente. De qualquer maneira, a presença de conteúdos e de representação iconográfica de mulheres e homens negros diminui drasticamente nos volumes de todas as coleções analisadas que tratam de temas posteriores a 1888. O que a partilha de experiências entre Sampaio e Cruz permitiu ilustrar é que, para ambas, mulheres e homens negros vão virtualmente sumindo das páginas dos livros didáticos de história, mas para Sampaio, contudo, a narrativa em forma de causa e consequência teria pelo menos feito sentido quando articulada à experiência de seu contexto urbano e regional. Para Cruz, como é possível que aconteça para estudantes das regiões norte, nordeste e centro-oeste, entender a abolição provavelmente prescindiu de maior intervenção dos professores e professoras de história no que se refere à apresentação da e reflexão sobre a agência histórica de homens e mulheres negros contra o regime escravocrata.

Dando continuidade à nossa análise deste primeiro exemplar de livro didático de história, os autores dedicam algum espaço para a campanha abolicionista e, em nossa interpretação, notamos que abandonam momentaneamente o discurso que se pretende "sem autoria", que coloca como os sujeitos das orações "a nação", por exemplo, para fazerem referências a alguns atores sociais. São mencionados, entre outros, Antônio Frederico de Castro Alves (1847-1871), José Carlos do Patrocínio (1853-1905), Francisco Correia Vasques (1839-1892), Francisca Edwiges Neves Gonzaga, mais conhecida como Chiquinha Gonzaga (1847-1935), André Pinto Rebouças (1838-1898) e Francisco José do Nascimento (1839-1914). Ainda que muitas das personagens históricas citadas tenham nascido em outras regiões, novamente, destaca-se apenas sua participação na luta abolicionista nas províncias de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Em nossa visão, à figura de Luiz Gama é dada importância secundária. Gama aparece em dois momentos: O primeiro é quando se exemplifica a contribuição da resistência escrava para a abolição com a Revolta dos Malês. A referida revolta ocorreu na cidade de Salvador em 1835 e esteve entre as grandes rebeliões escravas do mundo atlântico (REIS, 2003). Na já citada carta de Gama a Lúcio de Mendonça, o primeiro se diz filho de Luíza Mahin, que ganhou notoriedade por sua suposta participação na insurreição. Faz-se importante destacar que até o momento se teve acesso a muito poucos documentos históricos sobre ela. Para o maior especialista sobre o tema da Revolta dos Malês, o historiador baiano João José Reis, a falta de menções a Mahin em diferentes conjuntos documentais pode indicar que a simbologia construída em volta dela seja apenas de origem literária e mítica. De qualquer maneira, não se faz necessário consultar a obra clássica de Reis para saber disso. Não poucos estudos, principalmente nas áreas das letras, têm se dedicado à construção simbólica de Mahin, como é o caso das múltiplas contribuições de Conceição Evaristo (EVARISTO, 2013). Diferentes estudos sobre Gama também tratam desta questão. Postulamos que se trate de algo que possa, talvez, ser indicativo de algumas das fragilidades por trás da pesquisa para o referido livro.

Na segunda menção que o livro faz a Gama trata de sua atuação jurídica nas lutas contra escravidão. Seu nome é apenas citado sem maiores explicações. O sistemático estudo que Cruz vinha desenvolvendo sobre os escritos de Gama, contudo, permitiram que se reparasse na curiosa escolha das imagens que acompanham o texto sobre a abolição: mais de uma vez foram utilizadas as charges de Ângelo Agostini (1843-1910), amigo e coeditor de Gama em diferentes periódicos abolicionistas, como é o caso do semanário humorístico o *Diabo Coxo*, que teve edições entre 1864 e 1865. Não sabemos se o processo da escolha das imagens desta coleção didática envolveu sugestões ou mesmo a consulta aos autores, contudo, o silêncio acerca da participação de Gama no periódico, *O Cabrião*, de onde foi retirada uma das charges de Agostini que aparece no volume, não deixa de ensejar muitos questionamentos que esta pesquisa não conseguiu responder.

O segundo livro didático de história que escolhemos para analisar faz parte da coleção *Conquista: solução educacional*, adotado na

rede privada de ensino fundamental de Marabá, no Educacional Tia Cecília, que adotou o Sistema de Ensino Positivo, que além de ter editora própria é também responsável pelos materiais didáticos das outras disciplinas escolares também. O grupo empresarial ligado ao referido sistema de ensino tem sede no estado do Paraná. Cruz realizou seus estudos do Ensino Médio nesta escola e usou o material didático do mesmo sistema.

Faz-se importante mencionar que, embora não seja nosso foco de análise, nos chamou a atenção a maneira bastante diferente de como esse material foi organizado. Enquanto os outros eram livros e volumes numerados de acordo com a série do ensino Fundamental II, o material didático do Sistema Positivo se subdivide em uma série de pequenas apostilas para serem trabalhadas nas salas de aula de maneira modular (bimestral).

O tema do abolicionismo, de maneira mais sucinta que a primeira coleção analisada, insere-se no capítulo dedicado ao Segundo Reinado (1840-1989). É esclarecido na narrativa que o contexto do Segundo Reinado é abordado a partir do evento do "Golpe de Maioridade", atribuído pelo texto às elites fundiárias (sem especificação por região brasileira), e ilustram essa narrativa alguns pequenos quadros que abordam diversos movimentos classificados como "revoltas populares". Nenhum dos quadros tratou qualquer episódio como resistência escrava, ou mesmo mencionou o papel de escravizados e escravizadas dentro dessa categoria supostamente mais ampla de "populares". A organização do texto combina esses quadros com breves parágrafos de um texto principal que parece ter a função de sintetizar os acontecimentos: sempre de maneira cronológica e com atribuições causais a partir de poucos fatores.

A ênfase na economia cafeeira conduz a narrativa principal em grande parte do capítulo, costurando-se a questão da abolição da escravidão ao movimento econômico do café. Como no livro didático anterior, há menção superficial à Guerra do Paraguai (1864-1870), sem que se explique sua contribuição para as lutas abolicionistas, e a questão da imigração estrangeira para o Brasil que se inicia nos anos 1870 também ganha espaço e importância com o avançar do capítulo. Como o tema da abolição é explicado a partir da relação com a economia cafeeira, a narrativa relaciona o aumento na exportação nacional do

café com um aumento proporcional da pressão internacional pela emancipação, majoritariamente de origem britânica. A lógica explicativa, a princípio, parece não ser muito diferente daquela do primeiro livro analisado, mas se atrela à pressão britânica uma suposta necessidade de aumentar o mercado consumidor brasileiro para absorver seus produtos industrializados. Não se afirma, entretanto, dentro das possibilidades hermenêuticas do texto, que o advento da abolição pudesse talvez contribuir para o aumento do mercado consumidor brasileiro, ainda que esse debate já tenha sido praticamente pacificado nos meios acadêmicos (MACHADO, 2010; ALBUQUERQUE, 2011).

A interpretação de cunho econômico envolvendo a Grã-Bretanha, em nossa interpretação, necessitaria de alguma explicação a mais, que permitisse que esse elemento se atrelasse de maneira mais orgânica à narrativa do texto. É sempre importante mencionar que a pressão abolicionista britânica tem um caráter moral que não necessariamente se atrela a uma interpretação simplista das dinâmicas internacionais do capitalismo. Como bem nos mostrou o historiador estadunidense Christopher Leslie Brown, o abolicionismo esteve na contramão do lucro em grande parte do tempo (BROWN, 2007).

Apenas dois parágrafos são dedicados integralmente ao tema da abolição. Aponta-se que o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão e caracteriza o processo lento e complexo, com os exemplos da Lei Eusébio de Queirós (1850) e da Lei Rio Branco (1871). Como na análise anterior, também postulamos que a leituras deste texto sem outros elementos poderia ensejar a interpretação de que a escravidão vai perdendo força ao longo do século XIX no Brasil. Faz-se importante mencionar que tanto Sampaio quanto Cruz foram surpreendidas com a ênfase que se deu à criação do Fundo de Emancipação, em detrimento da questão do ventre livre no tocante à lei de 1871. Contudo, a releitura sistemática do material acabou por nos levar a concluir que é possível que, como quase nada se falou do referido fundo, ele tenha sido mencionado talvez como solução narrativa que permitiu se passar, em poucas orações e em um mesmo parágrafo, para a questão da força que o movimento abolicionista vinha ganhando. No texto principal não se citam nomes que tenham pertencido ao movimento abolicionista, ou que o mesmo tenha tido diferentes vertentes e projetos políticos. Também não são feitas referências à agência ou à resistência escravas

como parte dos movimentos abolicionistas. Há, contudo, uma nota que trata dos descontentamentos do governo imperial com as campanhas abolicionistas, ocasião em que aparecem os nomes de Patrocínio, Gama, Castro Alves e Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (Joaquim Nabuco, 1849-1910). Para além dos nomes, não são disponibilizadas outras informações. Como mencionamos, trata-se de um capítulo curto, com menos de 20 (vinte) páginas.

Por fim, o terceiro livro didático de história analisado é o *História nos dias de hoje*, publicado pela Editora Leya, de autoria de Flávio de Campos, Professor Doutor de História Medieval do Departamento de História da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP (DH-FFLCH-USP); Miriam Dolhnikoff, Professora Doutora de História do Brasil, com ênfase em Brasil Império, dos cursos de História e Relações Internacionais da USP; e Regina Claro, que é graduada e mestra em História pela USP e é autora de livros didáticos e paradidáticos[6]. O volume examinado também foi produzido para ser adotado no oitavo ano ensino do Ensino Fundamental II.

Em comparação aos outros materiais didáticos até aqui analisados, a quantidade de conteúdo neste livro é bastante mais ampla em temas e na quantidade de elementos para a construção de debates potencialmente mais elaborados em sala de aula, para além do número de páginas dedicadas ao assunto. O capítulo tem o nome de: "O segundo reinado no Brasil (1840-1889)" e tem como tópicos *A estabilidade política; Violência e fraudes; Empregos e clientelismo; O fim do trabalho escravo no Brasil; A Inglaterra contra o tráfico negreiro; O fim do tráfico; A Lei do Ventre Livre; Os movimentos abolicionistas; O abolicionismo popular; A abolição da escravidão* e outros tópicos menores: *As relações culturais entre Brasil e África, A questão da imigração* e *A tentativa de branqueamento social.*

A estrutura do capítulo não foge à organização cronológica comum aos outros livros analisados. A narrativa, contudo, oferece uma gama maior de informações que potencialmente contribuem para suscitar debates mais ricos entre alunos e professores sobre os processos que desencadearam o fim da escravidão. A narrativa também é mais habitada por diferentes atores sociais com diferentes perspectivas sobre o fim da escravidão. O primeiro a ser mencionado é José Bonifácio de Andrada (1763-1838) que, em 1823, já defendia a abolição da escravidão

6 Informações retiradas do livro no espaço "sobre os autores".

não por seu suposto caráter descrito como "humanitário", como nos apresentam os autores, mas sim por interesses econômicos e sociais de que a sociedade brasileira se igualasse as europeias.

Em nossa interpretação, são apresentados muito mais elementos relacionados, por exemplo, ao fim do tráfico, com reflexões sobre as leis de 1831 e de 1850. Esboçou-se de maneira mais pormenorizada a complexa relação britânica de cunho supostamente anti-econômico. Consideramos que se tratou com mais cuidado alguns processos próprios da década dos 1870, como a ascensão e fortalecimento dos abolicionismos. Também foram pontuadas as diferenças de projetos políticos internos ao movimento abolicionista. Campo, Dolhnikoff e Claro distinguem aqueles abolicionistas cujo projeto emancipacionista seria feito no seio do Estado brasileiro, como foi o caso da figura de Joaquim Nabuco, da outra parcela que agrupava outras lideranças como é o caso de Gama, Patrocínio e Rebouças. Também observamos que o papel da imigração estrangeira se costura à narrativa do fim da escravidão fora da lógica da relação de causa e consequência. Ainda assim, a análise dos volumes com um todo também revela uma drástica diminuição na presença de negras e negros tanto na estrutura do texto, como nas imagens. A questão dos trabalhadores nacionais, que permanecem como a solução para a procura de mão de obra na maior parte do país é mencionada, mas acreditamos que mais importância foi atribuída aos estrangeiros de origem europeia para os temas de organização do trabalho livre que seguem no volume seguinte, que é dedicado às experiências republicanas.

Dos três livros didáticos de história analisados, este último, da coleção *História nos dias de hoje,* pareceu-nos apresentar os longos e complexos processos da emancipação escrava no Brasil de uma forma com maior potencial para tornar os debates em sala de aula mais múltiplos e ancorados em elementos mais consistentes. A construção narrativa também nos pareceu mas aberta para o exercício de reflexão sobre quais fatores estudantes e professores poderão escolher para o exercício de compreensão. Também foi o único livro didático de história analisado que retratou Gama como um agente de real relevância para o debate abolicionista. Dentre as coleções didáticas analisadas, talvez apenas esta última tenha maior potencial para convidar leitores e leitoras a incluir lideranças negras dentre as figuras históricas importantes no

estudo da história do século XIX. É possível supor que a qualidade do material didático sobre o período imperial guarde relações com a área de concentração da pesquisa de Dolhnikoff (Dolhnikoff, 2005).

Diante de todos os pontos observados nos livros didáticos analisados, algumas questões se fizeram claras e ajudam a responder, pelo menos em certa medida, os questionamentos levantados incialmente. Ter em evidência os acontecimentos tidos como marcos na abolição, como a pressão inglesa, o fator econômico liberal, as Leis de 1850 e 1871 e a assinatura da Lei Áurea em 1888 se faz necessário para que esse processo seja reconhecido como algo que "marcou a mudança profunda na história do Brasil, em seus mais diversos níveis, abrindo espaços para a entrada da república, da indústria, da modernização e do próprio capitalismo em sua expressão mais completa" (LIMA, 2017, p. 203). Por outro lado, estas mesmas escolhas narrativas feitas por estes autores silenciam outros fatores e atores sociais e, portanto, dificulta a construção de uma consciência histórica mais crítica de problemas sociais que persistem até os dias de hoje. Levando em consideração que as lutas que precederam a abolição são, quase sempre, deixadas de lado para se citar apenas os "grandes fatos" deste período, "as relações entre os discursos que inspiravam o movimento abolicionista e a questão racial são em geral ausentes" (LIMA, 2017, p. 205).

O fim da escravidão colocada apenas como uma sucessão de fatos e leis que geraram a Lei Áurea de 1888 provocam a interpretação que "a transformação estaria encarnada na lei e não na história do abolicionismo com todas as lutas e questões que o envolveram" (LIMA, 2017, p. 206), assim sendo, as pessoas que lutaram para que isso acontecesse seriam meros detalhes numa trama já estabelecida anterior a eles. Diante de todos os fatores discutidos acima é possível responder, mesmo que parcialmente, que, através dos livros didáticos examinados, o movimento abolicionista e Luiz Gama são discutidos e apresentados de maneira superficial para os estudantes do ensino básico. O primeiro é algo muito grande e complexo que, quando escolhido um aspecto geral para a construção das narrativas didáticas, as outras frentes de luta acabam sendo silenciadas.

> As narrativas didáticas nos livros de história quase sempre mencionam o movimento abolicionista como um fator fundamental para que se terminasse com a legalidade da escravidão. No entanto, esse

> movimento recebe pouca atenção no que concerne à diversidade de sua composição e formas de atuação. (LIMA, 2017, p. 211).

Acreditamos que por esse motivo, talvez, ainda se conheça pouco sobre Gama e sua trajetória enquanto ex-escravo, autodidata, advogado e intelectual importante na sociedade brasileira do século XIX. Ainda que seu nome apareça nos livros didáticos atuais, entendemos que se atribua importância secundária às suas contribuições. Em diversos momentos nos pareceu que Gama, bem como as outras lideranças negras mencionadas, adentram às construções narrativas como parte de luta ganha, de uma escravocracia que se esfacelaria com ou sem suas contribuições. Em nossa visão, a abolição, nas três narrativas analisadas, não se deu como fruto de realidade social que se tornara insustentável em razão das diferentes formas de resistência escrava.

As narrativas construídas nos livros didáticos quase sempre apontam para um caminho de que, cedo ou tarde, levariam à escravidão ao fim, por fatores alheios a realidade interna da sociedade brasileira, às ações de escravizados e escravizadas e às lutas nas tribunas, imprensa e no dia a dia das classes. Assim sendo, o acesso aos conteúdos que apontem para estes fatores torna-se essencial para a construção de debates mais amplos em sala de aula, o que ainda não é possível somente com base nos livros didáticos atuais analisados.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação:* abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico atlântic. *In:* SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). *Dicionário da Escravidão e Liberdade:* 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 57-63.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Abolicionismo. Estados Unidos e Brasil, Uma História Comparada (século XIX).* São Paulo: Annablume, 2003.

AZEVEDO, Elciene. *Orfeu de Carapinha:* A trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

BROWN, Christopher Leslie. *Moral Capital:* Foundations of the British Abolitionism. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2006.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Mirian. *História nos dias de hoje.* 8º ano. 2. ed. São Paulo: Leya, 2015.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje,* v. 5, nº 9, p. 262-284 – 2016.

COSTA, Warley. A escrita da escravidão nos livros didáticos dos anos de 1980/90. *In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "Historia, Sociedade e Educação no Brasil".* Campinas: SP, 2006.

DOUGLASS, Frederick. *My Bondage, My Freedom.* Nova York: Miller, Orton & Mulligan, 1855.

DOUGLASS, Frederick. *Narrative of the Life of Frederick Douglass:* An American Slave (Written by himself). Boston: Anti-slavery Office, 1845.

ELTIS, David; RICHARDSON, David. *Atlas of the transatlantic slave trade.* New Haven: Yale University Press, 2015.

EVARISTO, Conceição. Chica que manda ou a mulher que inventou o mar? *Anu. Lit.,* Florianópolis, v.18, n. esp. 1, p. 137-160, 2013.

FERREIRA, Lígia Fonseca. *Com a Palavra, Luiz Gama:* Poemas, artigos, cartas, máximas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

FERREIRA, Ligia Fonseca. De escravo a cidadão: Luiz Gama, voz negra no abolicionismo. *In:* MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo; CASTILHO, Celso Thomas. *Tornando-se livres:* Agentes históricos e Lutas sociais no processo de abolição. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERREIRA, Lígia Fonseca (org). *Lições de Resistência:* artigos de Luiz Gama na impressa de São Paulo e Rio de Janeiro. (Organização,

introdução e notas de Lígia Fonseca Ferreira). São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

GAMA, Luiz Gonzaga Pinto da. *Diabo Coxo, São Paulo, 1864-1865*. Edição Fac-Similar. Editora da Universidade de São Paulo.

GARRIDO, Míriam Cristina de Moura. *Escravo, africano, negro e afrodescente* – A representação no negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012*)*. São Paulo: Alameda, 2017.

GOMES, Flávio dos Santos; MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo**.** Eles ficaram "embatucados", seus escravos sabiam ler: abolicionistas, senhores e cativos leitores no alvorecer da liberdade. *In:* GOMES, Flávio, MAC CORD, Marcelo; ARAUJO, Carlos Eduardo Moreira de. (org.). *Rascunhos Cativos. Educação, escolas e ensino no Brasil escravista.* Rio de janeiro: 7Letras, 2017, v. 1, p. 253-283.

HORNE, Gerald. *O Sul Mais Distante:* Os Estados Unidos, o Brasil e o Tráfico de Escravos Africanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

IOTTI, Luiza Horn (org). *Imigração e Colonização:* Legislação de 1747-1915. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do RS: Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

LAMOUNIER, Maria Lúcia. *Da Escravidão Ao Trabalho Livre:* A Lei de Locação de Serviços de 1879. Campinas: Papirus, 1988

LEVY, Maria Stella Ferreira. O Papel da Migração Internacional na Evolução da População Brasileira (1872-1972). *Revista de Saúde Pública*, 8:49-90, 1974.

LIMA, Mônica. Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a abolição da escravidão no Brasil em livros didáticos de história. *In:* ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÂES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história:* entre políticas e narrativas/ organização. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. *O Plano e o Pânico:* Os Movimentos Sociais na Década da abolição. 2. ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

MAMIGONIAN, Beatriz G. *Africanos livres:* a abolição do tráfico de escravos no Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

NASCIMENTO, Jaciane Florentino do; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca; ÁVILA, Virginia Pereira da Silva de. O livro didático e a implementação da lei. N. 10639/03 no ensino de história. *Educação e Fronteiras On-Line,* Dourados/MS, v.5, n.13 p.101-113, jan./abr. 2015.

REIS, João José. *Rebelião Escrava no Brasil:* A História do Levante dos Malês em 1835. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAMPAIO, Maria Clara S. Carneiro. Emancipação nas Américas. *In:* SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (org.). *Dicionário da escravidão a liberdade:* 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O Espetáculo das Raças:* Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia. *Modern Asian Studies.* Vol. 31, n. 3, Special Issue: The Eurasian Context of the Early Modern History of Mainland South East Asia, 1400-1800 (Jul. 1997), p. 735-762.

TOMICH, Dale; MARQUESE, Rafael. O Vale do Paraíba escravista e a formação do mercado mundial do café no século XIX. *In:* GRINBERG, Keyla; SALLES, Ricardo (org.). *O Brasil Imperial:* 1831-1870. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *História: projeto mosaico.* 2. ed. São Paulo: Scipione Didáticos, 2016. (8º ano).

Capítulo IV

QUEM É ESSE BRINCANTE? SUJEITOS NEGROS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DIRECIONADOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL[1]

Daniel Wollace Marques Ferreira[2]
Raimundo Inácio Souza Araújo[3]

Introdução

A manifestação do Bumba-meu-boi no Maranhão é uma encenação cultural popular que mescla música, coreografia e teatro para representar um mito trágico, que remete a uma prática milenar: a do sacrifício de um boi. Consiste na representação simbólica do ciclo de nascimento, vida e morte. Nessa celebração, coletiva e comunitária, as emoções individuais são canalizadas por meio de uma interação entre memória coletiva, religião, música, performance e ritualização do mito.

O boi está presente em várias expressividades da cultura popular no Brasil. No Maranhão, essa expressividade denomina-se Bumba-meu-boi, com cinco principais sotaques convencionados: baixada, matraca, costa-de-mão, zabumba e orquestra. Suas raízes remontam, principalmente, a matrizes africanas e indígenas no estado (ASSUNÇÃO, 1999).

1 Fazemos aqui uma homenagem à perspectiva interpretativa da professora Maria da Glória Guimarães Correia em sua obra sobre o cotidiano das trabalhadoras das fábricas têxteis no Maranhão, livro que será abordado logo à frente (CORREIA, 2006).

2 Mestrando em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (PROFHistória-UFMA). Possui graduação em História pela Faculdade Santa Fé. Atualmente é professor de Educação Básica do Instituto Divina Pastora, da Escola Cristo Rei e da rede Estadual de Educação do Estado do Maranhão.

3 Professor de educação básica da escola de aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA) e docente do PROFHistória-UFMA.

A história, cujas origens envolvem grande discussão, gira em torno do enredo em que uma mulher negra grávida, Mãe Catirina, repentinamente manifesta a vontade incontrolável de comer a língua do boi mais bonito do rebanho do seu senhor, o dono da fazenda. Pai Francisco, marido de Catirina, vai matar esse boi, para atender ao desejo de sua amada. Sendo consumado o delito, o senhor da fazenda manda que o escravo seja procurado pelos vaqueiros. Pai Francisco se esconde na mata e os índios são lançados em sua perseguição. Encontrado, manda-se buscar o pajépara ressuscitar o boi porque, do contrário, seria o escravo a morrer. O boi é ressuscitado e este evento dá origem a uma festa.

Figura 1. Festa do Bumba-meu-boi na capela de São Pedro, na Madre Deus (São Luís-MA). Foto de Karlos Geromy.



Fonte: Acervo pessoal de Micael Carvalho dos Santos.

Visto sob a perspectiva de conflito e conciliação, o auto do bumba-meu-boi seria uma espécie de narrativa da acomodação dos conflitos, ou uma variante regional da tese da "democracia racial" tão criticada por inúmeros estudiosos e contestada por acontecimentos passados e presentes da história do Brasil. Por essa razão, entendemos que narrar e ensinar a história do Bumba-meu-boi a partir desse viés representa uma visão parcial e criticável da história social dessa brincadeira.

Wagner Cabral da Costa estudou detalhadamente essa narrativa presente na história da brincadeira, atentando para os signos emitidos acerca da temática do conflito entre diferentes grupos da sociedade

brasileira. Para ele, o auto do bumba aborda a tensão entre o senhor e vaqueiro, o domínio senhorial e as camadas marginalizadas. Catirina seria, nessa perspectiva, uma espécie de Eva maranhense, aquela que conduz à quebra do tabu e ao dissenso; Pai, Francisco, o modelo do malandro. Para Costa, para além da ideia de congraçamento entre senhores e escravizados, o auto traria uma mensagem não diretamente perceptível: humor, artimanha e trapaça são as armas dos subordinados frente a um cenário de desigualdade (COSTA, 2005).

Não obstante, sabemos que a abordagem das práticas culturais no ambiente escolar muitas vezes toma a senda da celebração desse suposto grande congraçamento entre os diferentes, sobretudo quando nos referimos à história ensinada nas diferentes etapas do nível fundamental do nosso sistema de ensino. Isso é perceptível na abordagem das tradições culturais indígenas, nos festejos juninos de maneira geral e, notadamente, na história do bumba-meu-boi do Maranhão. Os bumbas são celebrados como um grande denominador comum aos diferentes grupos sociais, como sinais das diferentes "contribuições" étnicas à sociedade maranhense: a tolerância do fazendeiro branco, as práticas curativas indígenas e o espírito festivo e brincalhão africano.

Pensamos que esta pesquisa é uma oportunidade para refletir sobre processos nem sempre conhecidos e divulgados no ambiente escolar, tais como o racismo cultural e religioso mobilizado contra a brincadeira do Bumba-meu-boi. Entendemos que o aprofundamento teórico dos dados levantados poderá gerar novas questões no campo histórico e antropológico, com múltiplas possibilidades de aplicações sociais e educativas, principalmente nas escolas locais. Poderá contribuir, também, para o estudo dos conhecimentos produzidos nas relações sociais desenvolvidas pelos brincantes de Bumba-meu-boi, como elemento cultural.

Com este artigo, pretendemos contribuir para essa perspectiva diferenciada, que possa trazer para o chão da escola uma visão sobre a cultura popular que não abra mão de sua dimensão conflituosa e da narrativa das dificuldades vivenciadas pelos brincantes em decorrência da desigualdade social que marca a história da produção desse e de outros folguedos.

Buscaremos atingir com esta iniciativa os estudantes do ensino fundamental, sobretudo aqueles matriculados no 9º ano, em virtude

da grade de conteúdos prevista para essa série (final do século XIX e século XX). Mas nada impede que o raciocínio aqui proposto seja estendido para outras séries do ensino fundamental ou médio e, por conseguinte, para outras temporalidades históricas.

Nosso projeto é dialogar diretamente com a coleção de livros didáticos de História aprovada recentemente para o ensino fundamental. Entretanto, a título de exercício investigativo, trabalharemos neste artigo com um volume direcionado para o 2º ano do Ensino Médio, mas que contempla parcialmente o mesmo recorte temporal direcionado para o 9º ano.

Utilizaremos como norte teórico-conceitual o campo da História Cultural, área de estudos interdisciplinares que favorece a aproximação entre a História e a Antropologia. O conceito de racismo religioso (MARTINS, 2015; 2020) será o ponto fundamental para o qual convergem as discussões, no sentido de refletir sobre como ocorreu a inferiorização de práticas e expressões culturais ligadas às religiosidades afro-ameríndias, excluindo-as ou acolhendo-as de forma seletiva segundo o crivo da cultura cristã dominante ao longo do tempo.

A História e as culturas populares

O Bumba-meu-boi já recebeu inúmeros estudos por parte da comunidade acadêmica, mas as condições de existência dos sujeitos que produzem essa manifestação nem sempre foi um aspecto a receber destaque dos estudiosos. Apresentamos um breve panorama da presença ou da ausência dessa discussão em alguns trabalhos-chave sobre a história desse folguedo em nosso estado.

A partir das últimas décadas do século XX, quando muitos historiadores começaram a se interessar pelas discussões sobre cultura popular, as festas passaram a entrar na pauta como objetos de investigação. As festas populares pertencem a história, elas têm história.

O trabalho pioneiro de Peter Burke sobre as culturas populares colaborou significativamente para trazer à baila a reflexão sobre práticas e expressões culturais, transformando nossa compreensão do passado a respeito dessa temática. Publicado pela primeira vez em 1978, Cultura popular na Idade Moderna é um estudo que examina a vasta gama da cultura popular da Europa pré-industrial. Do mundo do artista profissional às canções, histórias, rituais e peças de pessoas comuns,

mostra como as atitudes e os valores dos que de outra forma seriam esquecidos moldaram e foram moldados pelas mudanças nas condições sociais, religiosas e políticas da sociedade europeia entre 1500 e 1800. O autor explica que existem múltiplas facetas na dinâmica de circulação entre culturas de elite e culturas populares buscando assim descentrar esse movimento muitas vezes olhado principalmente através do modelo elitizado de cultura.

Na obra de Burke, as festas populares são retratadas, e percebemos um interesse na reflexão sobre a proeminência dos próprios agentes culturais. Entretanto, esse interesse é limitado pelas poucas informações trazidas sobre eles pela documentação.

No Brasil, a obra da prof. Martha Abreu é uma referência a ser citada, pois trabalhou temas como cultura popular, diáspora, cativeiro e escravidão africana no século XIX. Seus escritos denunciam a violência racial presente nas terras brasileiras. Sua obra O Império do Divino: festas e cultura popular no Rio de Janeiro, é um dos primeiros trabalhos que trouxeram luz sobre as temáticas da cultura e das festas populares no Brasil (ABREU, 2018).

Tendo o Rio de Janeiro como palco de suas apreciações, essa obra traça uma nova perspectiva aos períodos imperial e republicano, destacando os vínculos entre cultura, política e história social, mostrando as festas populares como elementos que oportunizam compreender tensões políticas, sociais e culturais vivenciadas.

É interessante refletir sobre como conhecemos detalhes pessoais e biográficos de sujeitos considerados importantes pela história. A profusão maior de registros nos possibilitou conhecer características de personalidade de Bach (sua disciplina no trabalho de composição musical) ou de Chiquinha Gonzaga (seu comportamento irreverente e contrastante com a sociedade à época). Mas os agentes populares muitas vezes são para nós pessoas sem rosto e sem trajetórias. São, segundo as palavras de Ronaldo Vainfas, "protagonistas anônimos".

Entretanto, alguns autores vêm tentando enfrentar esse desafio de conferir pessoalidade e trajetória aos agentes da cultura popular.

Em 2006, a professora Maria da Glória Guimarães Correia publicou a obra Nos fios da trama: quem é essa mulher? A autora buscou caracterizar o cotidiano das operárias no Maranhão, figuras sobre as quais pouco se sabia, além do fato de que eram a ampla maioria dos

trabalhadores das indústrias têxteis. Correia atravessou essa camada de senso comum para investigar a rotina diária, as condições de moradia e a religiosidade dessas figuras tão importantes, mas pouco estudadas do cenário urbano ludovicense. A partir de histórias singulares, construiu hipóteses acerca da ligação entre o espaço dos terreiros e o cotidiano fabril, aquele funcionando como o refúgio e o sustento necessários ao enfrentamento dos inúmeros rigores experimentados neste (CORREIA, 2006).

Mais recentemente, podemos citar como exemplo o trabalho do historiador Thiago Lima dos Santos (2014), que investigou o Tambor de Mina do Maranhão, e o amplo universo dos "batuques" do século XIX, notadamente a pajelança. Santos mostra a diversidade dessas práticas e, ao mesmo tempo, como estavam interligadas pelas crenças e ritos da religiosidade afro-maranhense. Através de documentos do corpo de polícia, localiza figuras até hoje importantes no imaginário dos terreiros e estabelece hipóteses sobre as estratégias utilizadas pelas comunidades para conviver com o controle estabelecido sobre as expressões culturais não identificadas como católicas.

Da mesma maneira, a historiadora Caroline Souza Martins (2020) pesquisou sobre as festas populares na cidade de São Luís, enfatizando a experiência dos sujeitos sociais do Bumba meu boi, discutindo suas relações entre este e os intelectuais, a imprensa, o poder público e as autoridades policiais no processo de valorização dessa manifestação como parte essencial da cultura maranhense. Martins mostra como havia um sentido de comunidade que fazia com que os boieiros buscassem apoiar-se mutuamente, um sentido de fraternidade e solidariedade a embasar o associativismo negro, como a compensar as difíceis condições sociais a que estava submetida essa parcela da população (MARTINS, 2020).

Esses estudiosos buscaram avançar na construção da complexidade da biografia de integrantes de grupos populares envolvidos com expressões culturais marginalizadas. Para além dos elementos simbólicos do folguedo, foram em busca do seu cotidiano, das dificuldades com que se deparavam, e com as estratégias utilizadas para enfrentar os dilemas do dia a dia.

Pensamos que abordar a brincadeira do Bumba-meu-boi a partir dessa história social da cultura pode trazer inúmeros benefícios aos

estudantes da educação básica, na medida em que a percepção da expressão cultural a partir da vivência de pessoas concretas possibilita a construção de percepções mais complexas, nas quais os espaços da festa estão intimamente ligados a outras esferas da vida social e podem colaborar para iluminá-los, desfazendo artifícios de naturalização de situações sociais de exploração e desigualdade.

Esses trabalhos recentes têm mostrado uma mudança importante na produção historiográfica sobre as culturas populares no pós-abolição: trata-se de focalizar os sujeitos que produziam essas manifestações culturais, trazendo para primeiro plano da análise as condições sociais e o cotidiano daqueles que faziam a brincadeira acontecer.

Diante de muitas dificuldades para garantir seu sustento e sobrevivência, o associativismo negro tornou-se presença marcante no cotidiano dos agentes populares ligados ao universo do Bumba-meu-boi, indicando redes de apoio e sociabilidade que garantiam a existência e a continuidade dos folguedos.

Histórias do Bumba-meu-boi do Maranhão

As expressões culturais podem estar relacionadas a reivindicações de cunho político. No caso da cultura afro-brasileira, o longo processo de declínio do escravismo provocou reações das classes dirigentes imperiais. Entre elas podemos citar o crescimento do controle e perseguição às religiões negro-mestiças, tidas como sinal da "degeneração" da nação, com base nas teorias raciais.

O racismo religioso tomou cores cada vez mais definidas a partir da segunda metade do século XIX. Manifestações culturais antes toleradas passam a sofrer com restrições cada vez maiores.

O Bumba-meu-boi, como expressão da miscigenação, era visto de forma negativa. Segundo Martins (2015), o Bumba foi objeto de restrições desde o século XIX até a segunda metade do século XX, sendo banido das áreas centrais de São Luís. Era praticado nos subúrbios remotos da periferia da cidade, e seus realizadores eram frequentemente detidos e encarcerados, sob o título de arruaceiros e baderneiros que tiravam a paz e o sossego das "boas famílias" da capital com seu barulho. A performance era considerada indecente, barulhenta, um grotesco desvio de escravos.

> Durante "sete longos anos", de 1862 até 1868, a brincadeira de Bumba Boi foi banida das ruas de São Luís em nome da civilização de uma cidade que crescia, possuía uma vida cultural intensa e era considerada uma das cinco mais importantes do Brasil. O Boi era acusado de ser gerador de perturbações da ordem pública que não raramente acarretava disputas com tiros e mortes. Entre idas e vindas, negociações, rebeldias e possíveis apadrinhamentos com interesses político ou comercial, foi muitas vezes proibido de entrar na cidade de São Luís, ficando restrito ao interior da ilha ou, na melhor das hipóteses, à periferia da cidade (ABRÃO, 2015, p.1).

A maior parte das elites ludovicenses via o boi como sinônimo de degeneração social. Entre as expressões usadas para descrever essa manifestação podemos citar, por exemplo: "vozeria terrível"; "infernal berraria"; "estúpido e imoral folguedo de escravos", algo "oposto à boa ordem, à civilização e à moral". Vale lembrar que, nesse momento, o referencial cultural do Brasil e, em especial, de São Luís, era a Europa.

A partir de 1830, as câmaras municipais do Maranhão começam a proibir os batuques dentro das cidades, através dos códigos de postura. Em 1842, São Luís tem seu primeiro código, em que se manifesta preocupação com ajuntamento de escravos "entretidos em jogos, rifas e danças que corromperem o bom regime". Em 1866, o segundo código de posturas foi mais explícito: "proíbe batuques e danças de pretos fora dos lugares permitidos" (MARTINS, 2020).

Com a chegada da República, o cerco contra os saberes e fazeres populares se fechou ainda mais. Isso é contraditório, porque a república foi proclamada como laica, havendo separação entre estado e Igreja Católica. Entretanto, o preconceito que antes estava difuso aparecia agora na letra da Lei, como algo tipificado no próprio código penal.

De sorte que estudar a história do Bumba-meu-boi é uma oportunidade para trazer à tona conflitos latentes à sociedade brasileira. Ao longo de séculos, as expressões culturais negro-mestiças foram vistas com muita reserva pela aristocracia e pelas elites. Por um lado, essa hostilidade era sintoma do modelo cultural europeu em voga entre esses grupos. Mas deve-se enfatizar também o medo que essas manifestações despertavam, visto que autoridades públicas e senhores conheciam, ainda que indiretamente, os vínculos políticos entre o âmbito da festa e da revolta no universo africano e afro-brasileiro.

Dessa forma, impedir ou restringir a realização do Bumba-meu-boi na área central de São Luís era uma estratégia não apenas para

agradar as sensibilidades de senhores e sinhás, mas também fazia parte da disputa política cotidiana enraizada no próprio cotidiano colonial. Controlar a cultura era uma parte importante da estratégia de dominação branca sobre os escravizados.

Culturas populares e livro didático de História

É um grande desafio produzir material didático para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que contemple esse aporte teórico trazido pela bibliografia acadêmica recente sobre a história do Bumba-meu-boi, mas é interessante pensar qual o impacto didático-pedagógico de conhecer e refletir sobre as condições sociais de existência dos sujeitos da cultura popular e a possibilidade de ressignificação da história do Bumba-meu-boi do Maranhão.

Se tomarmos como objeto de reflexão as coleções didáticas aprovadas para o PNLD, veremos que, apesar do significativo avanço observado ao longo do processo de construção e consolidação dessa política, a história social da cultura é subvalorizada em seu potencial de reflexão sobre temas como política e desigualdade social.

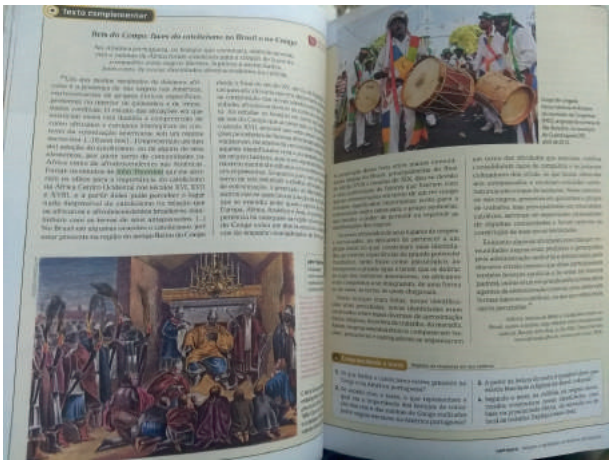
Todas as coleções, em maior ou menor grau a depender de seus autores, trazem o roteiro bem definido de supervalorização da história eurocêntrica e de temas políticos e econômicos consagrados da história nacional.

As expressões culturais populares tornam-se, assim, personagens fugidios dos textos produzidos pelos autores dos livros didáticos. Eles aparecem e desaparecem rapidamente, apresentados em boxes, seções especiais de capítulos, sugestão de livros ou de filmes sobre uma data temporalidade. Mas funcionam como apêndices aos temas e objetos considerados mais relevantes.

Observa-se, no caso acima, a grande relevância da discussão trazida pelos autores através da reflexão sobre as comunidades afrodescendentes formadas em torno das práticas culturais produzidas no Brasil sob a influência dos padrões culturais centro-africanos. Entretanto, se analisarmos o índice da publicação, percebemos que essa iniciativa ocorre de forma isolada (em um boxe apenas, ao longo de todo o segundo volume da coleção) e não dialoga com outros temas relevantes contemplados pelo texto principal, tais como domínio senhorial e rebeliões dos escravizados.

Outra dificuldade ao trabalho sobre essa temática na educação básica diz respeito aos limites impostos pelo modelo do ENEM à priorização da realidade local ante o conteúdo dito nacional. Apesar da legislação federal e estadual versar sobre a necessidade de reservar tempo para conteúdos diretamente ligados à história local, o próprio sistema conduz o professor a privilegiar o currículo mais amplo, que certamente será cobrado pelos testes de admissão ao ensino superior.

Figura 2 . Boxe especial sobre festejos africanos na América Portuguesa.


Texto complementar

Fonte: BRAICK, 2013, p. 76-77.

Outra dificuldade ao trabalho sobre essa temática na educação básica diz respeito aos limites impostos pelo modelo do ENEM à priorização da realidade local ante o conteúdo dito nacional. Apesar da legislação federal e estadual versar sobre a necessidade de reservar tempo para conteúdos diretamente ligados à história local, o próprio sistema conduz o professor a privilegiar o currículo mais amplo, que certamente será cobrado pelos testes de admissão ao ensino superior.

Sabe-se, contudo, que trazer a história local para a sala de aula constitui estratégia de grande eficiência na sensibilização do estudante para diversos temas, inclusive para aqueles considerados prioritários pelo currículo tradicional. Discutir a história do Bumba-meu-boi do Maranhão pode não representar, portanto, uma "fuga" ao conteúdo consagrado, mas, pelo contrário, uma forma dinâmica de atingir essas e

outras discussões tomando como base lugares, situações e personagens já conhecidos minimamente pelos discentes.

Para tanto, é preciso incorporar ao conceito desse material a perspectiva da pessoalidade e da concretude buscada pela pesquisa acadêmica mais recente. Como vimos, historiadores e cientistas sociais tem se debruçado cada vez mais sobre os agentes que estão por baixo das fantasias e dos adereços e pelo cotidiano destes quando não estão diretamente praticando seus folguedos e brincadeiras.

Se assim o fizermos, criaremos as condições para que os estudantes tenham uma perspectiva diferenciada e qualificada sobre as práticas da cultura popular. É possível que se posicionem criticamente ante a discrepância entre o papel midiático das expressões populares na construção da "identidade maranhense" e o histórico de injustiças enfrentadas por seus praticantes.

Considerações finais

As expressões culturais populares em geral não são contempladas nos materiais didáticos voltados para o ensino de História. Apesar da renovação dos livros didáticos ocorrida sob o impacto do PNLD, mesmo quando os fazeres e saberes culturais são trazidos para discussão, o destaque comumente é dado aos significados simbólicos presentes nos folguedos ou ao controle policial estabelecido com base na legislação então vigente.

Há o perigo constante de uma abordagem acrítica da cultura, presente nas escolas até os dias atuais. A concepção que embasa essa perspectiva é a do caráter acessório dos fenômenos culturais e de seu uso neutro e não político. Ela permite o uso de artefatos e práticas desligados de seus contextos formativos e cria a ilusão da nacionalidade perfeita, sem conflitos ou divisões.

De fato, muitas vezes as temáticas culturais são trabalhadas no ambiente escolar sob a chave da celebração, da harmonia e da perspectiva de uma sociedade sem hierarquias. Este trabalho visa ajudar a pensar o universo cultural também como um reflexo das disputas sociais e dos conflitos. Visa também colaborar para que as expressões culturais sejam vistas como diretamente ligadas ao cotidiano de seus produtores diretos.

O Bumba-meu-boi do Maranhão constitui caso de grande interesse nesse aspecto, na medida em que revela a histórica depreciação dos saberes e fazeres populares, parcialmente transformada após um longo processo de resistência da cultura afro-maranhense. Essa resistência diz respeito não apenas aos significados simbólicos veiculados pela prática, os quais em grande medida continuam válidos, mas diz respeito sobretudo às condições de existência dos fazedores dessa expressão cultural: trabalhadores de baixa renda, comunidades sem acesso à escolarização, mas que se fazem presentes através de suas performances.

Compreender os processos discriminatórios, excludentes e racistas nas práticas das manifestações tidas como populares é fundamental para reconhecer as formas estruturais e estruturantes imbricadas em diversos fenômenos. Podemos superar, dessa forma, a visão da cultura como algo de menor valor ou como uma área isolada da vida social e desvinculada de outras esferas como a política e a economia. Conhecer e debater a cultura em suas diferentes expressões e a partir das hierarquias criadas pela sociedade, leva-nos a uma compreensão mais aprofundada desse corpo social, de suas contradições e injustiças.

Referências

ABRÃO, Calil Felipe Zacarias. *Brinquedo de escravos:* o bumba meu boi do maranhão no século do progresso. 2015.

ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. *In:* ABREU, M.; SOIHET, R. (org.). *Ensino de História:* conceitos, temáticas e metodologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 83-102.

ABREU, Martha Campos. *O império do divino:* festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900. 1996. 2v. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.

ASSUNÇÃO, Mathias R. Cultura popular e sociedade regional no Maranhão do século XIX. *Revista de Políticas Públicas,* São Luís, v. 3, n. 1, jan. 1999.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História:* das cavernas ao terceiro milênio (vol. 2). São Paulo: Editora Moderna, 2013.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna:* Europa 1500-1800. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

CORREIA, Maria da Glória Guimarães. *Nos fios da trama:* quem é essa mulher? Cotidiano e trabalho do operariado feminino em São Luís na virada do século XIX. São Luís: EDUFMA, 2006. 320 p.

COSTA, Wagner Cabral da. Baiando com Catirina e Pai Francisco: desejo e malandragem no auto do bumba-meu-boi. Revista *Clio*, Série História do Nordeste (UFPE), Recife, v. 1, n. 21, p. 59-84, 2005.

MARQUES, Francisca Ester de Sá. *Mídia e experiência estética na cultura popular:* o caso do bumba- meu- boi. São Luís: Imprensa Universitária, 1999.

MARTINS, Carolina Christiane de Souza. *Política e Cultura nas histórias de Bumba-Meu-Boi.* Niterói, UFF/ PPGH, 2015.

MARTINS, Carolina Christiane de Souza. *Bumba meu boi e festas populares na ilha do Maranhão:* entre negociação e conflito (1885-1920). 2020. 326p. Tese (Doutorado – História). Instituto de História. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2020.

PRADO, Regina de P. *Todo ano tem:* as festas na estrutura social camponesa. São Luís: EDUFMA, 2007.

SANTOS, Thiago Lima dos. *Navegando em duas águas:* Tambor de Mina e Pajelança em São Luís do Maranhão na virada do século XIX para o XX. 2014. 221 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, 2013.

Capítulo V

CABELOS CRESPOS E EMPODERAMENTO FEMININO: RESSIGNIFICANDO A ESTÉTICA NEGRA NO COTIDIANO ESCOLAR

Tereza Cristiny Morais Nogueira[1]
Wheriston Silva Neris[2]

Introdução

Resultante de uma investigação de mestrado concluída recentemente junto ao mestrado profissional de História - PPGHIST-UEMA (NOGUEIRA, 2019a), o principal objetivo deste trabalho é problematizar o processo de construção da referida pesquisa, ofertando uma contribuição empírica para discussão da problemática conceitual das intersecções entre educação, cultura e relações raciais no Brasil (GOMES, 2002). Com base em procedimentos metodológicos variados, tais como, observação direta, aplicação de questionários, realização de oficinas e entrevistas em profundidade, procuramos desenvolver, nessa investigação, uma escuta atenta ao que adolescentes negras tinham a dizer sobre seus cabelos crespos e suas experiências corpóreas, tendo como referencial empírico o Centro de Ensino Oscar Galvão, unidade escolar da rede pública estadual do município de Pedreiras-MA. O pressuposto de partida era o de que o estudo das representações do corpo negro no espaço escolar permitiria não apenas descortinar as formas dissimuladas de discriminação e preconceito racial ainda persistentes no cotidiano dessas instituições, como também oportunizariam a construção de um material pedagógico que positivasse a identidade, o cabelo e o corpo negros no espaço em pauta, promovendo, ainda, empoderamento feminino (BERTH, 2019).

1 Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História – PPGHIST/UEMA e professora da Educação Básica da rede pública estadual e municipal de ensino. E-mail: cristinyhst@yahoo.com.br.

2 Doutor em Sociologia (UFS) e professor da Universidade Federal do Maranhão –UFMA. E-mail: wheristoneris@yahoo.com.br.

Os desafios para alcance dessas metas, no entanto, eram de diferentes ordens. A começar pela questão das modalidades e formas de construção identitária e de representações sobre si construídas por nossas interlocutoras, em uma fase de transição como a que caracteriza a adolescência. E isto se deve em grande medida ao fato de que esse momento do ciclo de vida constitui uma etapa importante para a conformação social dos indivíduos, para a aquisição de disposições mentais e comportamentais que vão marcar duravelmente suas existências (LAHIRE, 2007). Suas práticas, preferências, ações e reações seriam então incompreensíveis, por outro lado, sem que levássemos em conta as relações que estabeleciam dentro e fora do espaço escolar, as configurações sociais em que se inscreviam e a própria reflexividade que demonstravam a respeito de comportamentos, gostos e estilos possíveis, aceitáveis ou desejados. Isto é, desde que estejamos em condições de reconhecer que se trata de um período decisivo da vida dessas adolescentes, na medida em que elas são submetidas à exigência de simbolizar uma forma de estar no mundo, definir suas identidades (raciais, sim, mas também de gênero e sexuais) para si e para os outros, e negociar com a rede de relações, constrições e influências mais ou menos contraditórias a que se submetem (NOGUEIRA, 2019a).

Além dos benefícios públicos mais evidentes quanto a problematização de como as instituições de ensino trabalham para reproduzir ou para alterar representações coletivas negativizadas sobre a estética negra (GOMES, 2006), parece importante ressaltar, não obstante, que é também na própria trajetória da pesquisadora, nos silêncios e obstáculos enfrentados como mulher negra, no passado como estudante e hoje como professora, que a pesquisa retira sua legitimidade. Assim, ao explorar o universo das representações de jovens negras no seu estilo de adornar o cabelo, em seu processo de aceitação das suas madeixas crespas, em certa medida, acabamos por encontrar diversas afinidades com as experiências dolorosas de gerações anteriores, mas também distinções e avanços decorrentes das lutas históricas pretéritas. Em comum, entre ambas, no entanto, ainda permanece o desafio da positivação da estética negra como alternativa fundamental para os processos de empoderamento feminino contemporâneo.

Cabelo crespo e empoderamento feminino: algumas perspectivas

Entre as diversas perspectivas conceituais que estiveram no ponto de partida desta pesquisa sobre a estética negra, particularmente sobre as relações entre cabelos crespos e empoderamento feminino no espaço escolar, importa destacar alguns aspectos ressaltados na bibliografia recente sobre o tema (BERTH, 2019; BRAGA, 2008, 2013; COUTINHO, 2010; GOMES, 2003, 2006, 2017; PAIXÃO, 2008; ROSA, 2014) e que se conectaram mais diretamente às questões levantadas ao longo da investigação.

Pode-se começar então pelo trabalho de Amanda Braga (2013) que em sua tese de doutorado, *Retratos em branco e preto: discursos, corpos e imagens em uma história da beleza negra no Brasil,* fez uma discussão sobre a ideia de beleza negra no Brasil em uma perspectiva histórica, a partir de memórias ressignificadas na atualidade. A autora destaca três momentos na história do Brasil em sua reconstituição: primeiramente, o Brasil escravocrata; o segundo, que corresponde ao período pós-abolição, englobando o século XX e, por último, o momento atual, posterior a implementação das políticas de ações afirmativas na educação. Para ela, "[...] os modelos de beleza de um determinado momento carregam continuidades e descontinuidades em relação a modelos anteriores". (BRAGA, 2013, p. 11), produzindo novos padrões, materializando-se de formas distintas, conforme a própria dinâmica histórica.

Em *Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitária",* por seu turno, Rosa Camila Simões (2014) analisou o processo de construção identitária em mulheres negras a partir da relação que elas tinham com seus cabelos crespos, discutindo de que forma o trato com os cabelos interfere ou interferiu na construção de suas identidades ao longo das trajetórias de vida. Dessa experiência de pesquisa, a autora destaca que:

> [...] não há compreensão que a negritude se represente somente por meio do cabelo e esta investigação busca compreender em que medida o cabelo influência na construção da identidade de mulheres negras. A mulher negra, assim como todas as mulheres, tem a opção de alisar, modificar ou manipular seu cabelo de forma como considera melhor, podendo ser apenas uma questão de praticidade, e isto não a faz mais ou menos negra uma vez que a questão da negritude está na consciência (SIMÕES, 2014, p. 35).

A importância atribuída ao cabelo crespo como elemento decisivo para a discussão sobre a autoestima e a identidade negras encontra sua razão de ser na própria forma como ele foi apropriado no discurso hegemônico sobre a beleza no Brasil. É o que demonstra o trabalho de Coutinho (2010), por exemplo, que, ao discutir sobre o processo de institucionalização da estética negra na capital da Bahia, Salvador, assinala que:

> O cabelo crespo foi um dos traços relacionados à inferioridade e no Brasil, constitui um dos critérios de classificação racial. Sendo assim, este símbolo sofreu com a criação de estereótipos pejorativos levando o cabelo crespo a ser visto como empecilho a beleza e fruto de diversas modificações devido a insatisfação, principalmente das mulheres (COUTINHO, 2010, p. 42).

Esses aspectos retornam com força em outra pesquisa que foi igualmente inspiradora para esta investigação. Trata-se da pesquisa etnográfica da maranhense Marli M. E. Paixão (2008), intitulada: *Uma rosa para meus cabelos crespos: experiência estética e política de imagem* na qual analisou as especificidades étnico-raciais do público alvo investigado, ou seja, negras e negros frequentadores de um salão Afro localizado na cidade de São Luís – MA. Segundo a autora, a estetização do cabelo crespo é símbolo de construção identitária. "O cabelo, além de seu aspecto físico, enquanto produto da cultura, frequentemente assume significado estético, religioso, social e político" (PAIXÃO, 2008, p. 13). Nesse sentido, converte-se em "fonte de muitas significações e pode permitir, a partir das relações sociais, distintas representações associadas, a ideia de feio e bonito, de limpo ou sujo, poder espiritual, energia, entre outras interpretações" (PAIXÃO, 2008, p. 23).

Essas perspectivas são igualmente tematizadas nas sugestivas pesquisas e propostas presentes nos trabalhos de Nilma Lino Gomes (2003, 2006, 2017), as quais constituíram pedra angular deste trabalho. Para a autora, o corpo negro resulta de uma construção cultural intrinsecamente relacionada com as realidades sociais e as especificidades de cada contexto histórico em que os sujeitos históricos se encontram inseridos. Na historiografia ocidental eurocêntrica, por exemplo, o corpo negro foi podado, aculturado, domesticado, coisificado. Por essa razão, a ressignificação do cabelo no bojo das lutas e demandas identitárias contemporâneas simboliza a reconquista tripla do corpo

pela desconstrução, reconstrução e afirmação do corpo negro como lugar de fala e poder (GOMES, 2006).

O debate sobre a valorização do crespo e a crítica aos empregos pejorativos não se confunde com qualquer adesão a essencialismos, no entanto. Primeiramente, por que a população negra, assim como outros grupos étnicos, está inserida dentro de uma sociedade complexa e permeada por mudanças, incluindo nesse contexto as experiências com relação aos padrões estéticos (GOMES; 2006). O corpo negro não é, pois, um artefato natural porque nele se escrevem inúmeros textos. Assim, se a experiência com cabelos crespos pode ser útil para problematizar as classificações e etiquetagens racialmente referendadas, como aqui fazemos, isto não pode ser entendido, de maneira alguma, como uma adesão a essas mesmas categorias como princípios exclusivos e opressivos da identidade negra. Nesse sentido, estamos de pleno acordo com a autora quando a mesma afirma que:

> [...] Embora, a princípio, a valorização do cabelo crespo natural assemelha- se ao discurso proferido principalmente pela militância negra das décadas de 60 e 70, no intuito de conscientizar e libertar o negro e a negra da introjeção de valores brancos e racistas que paralisa o negro e a sua expressão estética no tempo e não considera que, assim como outros grupos étnicos, eles também estão inseridos em uma sociedade em constante mudança, incluindo aí os padrões estéticos. Assim, julgar que por ser negra uma pessoa só possa adotar penteados e estilo de cabelos pautados em padrões estéticos socialmente considerados "afros" revela inflexibilidade, intolerância e a negação do direito à escolha. Além disso, demonstra uma leitura linear sobre o processo de construção da identidade negra numa sociedade complexa marcada, entre outras coisas, por intensa heterogeneidade estética (GOMES, 2006, p. 183).

É precisamente nesse mesmo sentido que concebemos a convergência dessa discussão sobre a estética com o debate a respeito do empoderamento feminino, como propostas por Joice Berth (2019). Seu ponto de partida, à semelhança das autoras supramencionadas, é o fato de que a luta no campo da estética negra tem como principal obstáculo o discurso de inferiorização e construção negativa da corporeidade negra cujas motivações são ideológicas e sociopolíticas (BERTH, 2019). A construção de uma imagem negativa do corpo negro, que perdura até hoje no imaginário das pessoas, é a resultante de uma série de "tecnologias empregadas para sustentar e justificar

o sistema de opressão e exploração de sujeitos para acúmulo de privilégios sociais" (BERTH, 2019, p. 121-122). Dentro desse processo de dominação de grupos historicamente oprimidos, criaram-se padrões estéticos calcados na hierarquização do gênero e da raça que além de distorcerem e alienarem a autoimagem das mulheres negras, impedem qualquer "processo lucido de empoderamento" (BERTH, 2019, p. 70).

Ora, como afirma Berth (2019), embora os cabelos sejam apenas um elemento dentro desse processo, eles acabam por assumir grande importância pelo fato de funcionarem como uma espécie de detonador do orgulho necessário para dar início às formas de empoderamento, ressignificação e aceitação dos sinais fenotípicos negros. Dessa forma, quando jovens negras assumem suas madeixas naturais, rompendo com o padrão estético branco, modelo constituído como belo, é mais do que uma simples vontade de exibir seus crespos volumosos numa sociedade racista, posto que o que pode entrar em pauta é um poderoso processo de autoafirmação e resistência. É nesse sentido, portanto, que o ato de "dar poder", o empoderamento, deve ser tomado aqui:

> Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação,autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade (BERTH, 2019, p. 18).

Em síntese, essas perspectivas estiveram na base da compreensão de que o estudo sobre a estética negra, sobre a experiência subjetiva e corpórea de jovens negras no espaço escolar, poderia subsidiar a criação de propostas pedagógicas que favorecessem a positivação da imagem negra e o reconhecimento das mesmas em suas próprias peles.

Estética Negra e racismo no cotidiano escolar: explorando alguns relatos

É no espaço escolar que se pretende compreender as representações sobre o corpo e o cabelo crespo de jovens negras, bem como as suas experiências, seus estilos e vivências. A instituição escolar é um espaço de aprendizagem, de conhecimentos baseados em práticas pedagógicas, mas também um lugar onde professores e alunos trocam diferentes experiências culturais, sociais, políticas e ideológicas.

A luta por uma escola pública democrática, baseada na liberdade de expressão ideológica, cultural e que fomente o respeito às diferenças étnicas, religiosas e de gênero constitui desafio fundamental e importantíssimo no atual contexto de crescimento das formas de etnocentrismo, racismo, intolerância e autoritarismo. Nesse sentido, compreende-se a escola como "uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceito raciais, de gênero, de classe e de idade" (GOMES, 2003. p. 170). A escola difunde toda ordem de preconceitos construídos na sociedade, quando deveria combatê-los com empenho. No mais, a escola além de impor um projeto curricular de conhecimento a ser ministrado, dita como os sujeitos devem se comportar, se vestir e adornar seus cabelos. Pois, afinal "para estar dentro da escola é preciso se apresentar fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se" (GOMES, 2006, p. 170).

Tendo essas perspectivas em mente, adentramos ao campo do cotidiano escolar do C.E. Oscar Galvão, escola da rede pública estadual localizada no município de Pedreiras, com a finalidade de compreender como adolescentes negras compreendiam suas experiências e trajetórias estéticas dentro e fora do cotidiano escolar (NOGUEIRA, 2019a). Uma vez apresentada à direção, praticamente não obtivemos problemas com a aceitação da discussão temática pelos diversos atores do espaço escolar. Como relatamos na pesquisa mais ampla que subsidiou esse texto, chegamos até mesmo a ser cobrados quanto à produção de materiais pedagógicos que favorecessem a incorporação dessa temática pelos professores. Da mesma forma, foi ampla a acolhida das 19 estudantes que entrevistamos, cujo entusiasmo esteve presente nas oficinas realizadas, nas rodas de conversa e no contato cotidiano. Tudo ocorreu como se elas esperassem que a temática realmente penetrasse

no cotidiano escolar e transcendesse as ocasiões comemorativas anualmente realizadas sobre a história e cultura afro-brasileira.

Tais experiências convergem para a valorização da observação etnográfica do cotidiano escolar, como bem ressaltado por Andrea Brito Ferreira (2002), que enfatiza a importância desse recurso como estratégia indispensável para captar e valorizar o que "aparentemente não tem importância", aquilo que se encontra dissimulado sobre a aparência de naturalidade e evidência. É nesse cenário, portanto, que o cotidiano escolar pode se constituir em um lugar fecundo "para a análise do social porque é nele que se constitui a sociabilidade" (FERREIRA, 2002, p. 57).

Conversar sobre estética com estudantes negras, certamente, é uma das alternativas para valorizar as suas singularidades, a beleza da mulher negra e, principalmente, dar voz às diferentes formas de agência e de resistência inscritas no cotidiano. A interpretação da fala de cada colaboradora representa, assim, a oportunidade para discutir essa questão a partir das histórias de vida, os dilemas e obstáculos enfrentados nas suas histórias de vida, e as diferentes vias parra resistência e empoderamento feminino e negro na sociedade local.

É importante ressaltar que as relações raciais e o estudo sobre a corporeidade e estética negra, sempre estiveram presentes nas instituições escolares, mas de forma silenciada, ausente do currículo, seja pelo fato da pedagogia tradicional não dar a devida importância dentro do rol de conteúdos eleitos pela escola, seja pela falta de conhecimento e preparo do corpo docente, ou ainda, pelo racismo que ainda impera as ações pedagógicas na instituição escolar. Como bem frisou Gomes:

> Dessa forma um dos caminhos para a ampliação do estudo da questão racial no campo da educação, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares. Poderemos, então, captar as impressões, representações e opiniões dos sujeitos negros sobre a escola, elegendo, com base nesses dados, temáticas que nem sempre são destacadas em nosso campo de atuação e que mereceriam um estudo mais profundo. A relação do negro com o corpo e o cabelo é uma dessas temáticas (GOMES, 2002, p. 40).

Nessa perspectiva, ouvir atentamente o que estudantes negras têm a falar sobre si, acerca das suas experiências estéticas, é também,

uma forma de construir uma educação mais humanizada. Incorporar tais temáticas no cotidiano escolar é possibilitar que os alunos negros e negras e, também, os alunos não negros, possam reviver suas experiências estéticas de forma positivada. Pois, se de um lado, a escola como já mencionado, favorece a construção de preconceito racial e estereótipos, do outro, é sua missão combater práticas racistas.

Então, é fecundo analisar como as estudantes do C.E. Oscar Galvão demarcam seus espaços, constroem suas identidades e autorrepresentações a partir das suas experiências no trato das suas madeixas no espaço escolar. É em espaços sociais como o da escola "que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e do/a adolescente negros, muitas vezes de maneira contrária àquela aprendida na família" (GOMES, 2002, p. 46). Este é, aliás, um dos aspectos que se pode captar no seguinte relato:

> Antes eu usava meu cabelo liso porque eu queria me introduzir em um padrão, que eu achava que se eu tivesse introduzida nesse padrão eu seria feliz e aceita pelas outras pessoas. Foi na infância, e, até uma certa fase da minha adolescência, eu usei o meu cabelo liso. Porque eu via as outras pessoas, me falavam "ah, teu cabelo é ruim", "teu cabelo é feio", "tu tem que usar teu cabelo liso porque assim as pessoas vão te ver de uma forma mais legal, tu vai ser mais bonita com teu cabelo liso", aí foi por conta disso, e a pressão também de algumas pessoas da minha família que falavam que meu cabelo era feio porque ele era cacheado e crespo, aí eles ficavam falando que era feio. Mas aí, com o decorrer do tempo, eu fui percebendo que o padrão...o meu padrão sou eu que estabeleço. Então eu me sinto bem da forma que eu sou. Me aceito com meu cabelo assim, do jeito que eu nasci! (Narrativa da aluna da 3º série do Ensino Médio do C.E. Oscar Galvão. Entrevista conferida em junho de 2017. Pedreiras-MA).

A partir do relato da aluna, percebe-se que muitas garotas são discriminadas e ridicularizadas por causa dos seus cabelos crespos. A válvula de escape, isto é, a saída desse sofrimento é a negação de si própria de suas características fenotípicas, ou ainda, o recurso aos procedimentos de alisamento químico na tentativa de se aproximar do padrão branco, visando a aceitação, reconforto ou conformação. Além disso, é evidente no relato da colaboradora acima, um misto de sentimento de rejeição/aceitação com os elementos diacríticos como o cabelo. Isso é marcante na vida de mulheres negras em todas as fases: infância, adolescência, juventude e vida adulta. A rejeição/aceitação do

cabelo crespo é acompanhada por uma "presença de uma tensão, de um sentimento ambíguo, que, ao mesmo tempo em que rejeita também aceita esse mesmo corpo, esse mesmo cabelo, essa mesma cultura" (GOMES, 2006, p. 111).

Cassi Ladi Reis Coutinho na dissertação *A estética dos cabelos crespos em Salvador (2010)* ressaltou que o sentimento conflitante de inferiorização do corpo negro e da busca contínua por outra imagem é comum na vida escolar de meninas negras. A escola interfere violentamente na construção das identidades, a partir do momento que ela difunde preconceitos e discriminação contra crianças e jovens negros, historicamente vítimas de brincadeiras carregadas de estereótipos promovidas por professores ou colegas de professores, ações que impactam na sua autoestima. Ainda segundo Coutinho, a escola por ser um dos lugares que propicia a construção de relações sociais é, assim, o primeiro espaço em que a criança se depara com os conflitos, preconceitos e discriminação. Somadas, essas experiências vão progressivamente criando uma relação alienada com o próprio corpo e um complexo e nem sempre exitoso processo de reconhecimento e valorização da autoestima, como no relato seguinte:

> Já sofri bastante preconceito por causa do meu cabelo. Às vezes, minha mãe sempre gostou de fazer cocó no meu cabelo, ela faz a maria-chiquinha no meu cabelo, e lá, como algumas meninas da minha sala elas tinham o cabelo bem liso e comprido, elas achavam o meu cabelo feio e ficavam puxando, mas também nunca falava nada pra minha mãe, eu sempre ficava calada. Mas aí foi passando...passando...e isso eu fui deixando. E eu parei para pensar, que se eu tivesse a cabeça que eu tenho hoje, eu acho que eu não deixaria elas falar...fazerem aquele tipo de coisa comigo (Narrativa da aluna da 2º série do Ensino Médio do C.E. Oscar Galvão. Entrevista conferida em junho de 2017. Pedreiras-MA).

Explicito na narrativa da aluna, a violência e o preconceito dissimulado que as meninas negras sofrem por causa de seus cabelos crespos constitui uma experiência mais comum do que se imagina na fase escolar. É comum que essas garotas ao chegarem à escola com estilos próprios de pentear seus cabelos, geralmente, sob os cuidados familiares, em especial, da mãe, sejam ridicularizadas, discriminadas por outros alunos (as) e até por professores (as) que apresentam padrões estéticos diferentes dos seus.

A partir disso, pode-se inferir que "os sinais diacríticos operam como demarcadores da diferença" (GOMES, 2002, p. 46), isto é, quanto mais as meninas negras transitam socialmente longe dos seus espaços familiares, como é o caso da escola, mais conflitos e tensões se manifestarão entre a relação da vida privada (vida familiar) e a pública (relações mais amplas), como aponta Gomes,

> São nesses espaços que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e do/a adolescente negros, muitas vezes de maneira contrária àquela aprendida na família. Em alguns casos, é o cuidado da mãe, a maneira como a criança é vista no meio familiar, que lhe possibilitam a construção de uma auto-representação positiva sobre o ser negro/a e a elaboração de alternativas particulares para lidar com o cabelo crespo. Diante disso, podemos inferir que saber lidar, manusear e tratar do cabelo crespo está intimamente associado a estratégias individuais de construção da identidade negra (GOMES, 2002, p. 46).

De fato, essa é a realidade de muitas meninas negras, pois diariamente, são ridicularizadas, discriminadas pelo discurso racista que desqualifica seus cabelos crespos e seus pertencimentos étnicos. Com certeza, isso pode gerar um impacto negativo, incidindo no processo de baixa autoestima em meninas com cabelos crespos e, consequentemente na construção das suas identidades. Ainda, é no espaço escolar que estudantes negros deparam-se com olhares discriminatórios sobre a sua cultura, seu estilo de adornar seus cabelos e sua história.

Conforme Rosa, as manifestações da cultura africana são muitas vezes invisibilizadas no espaço escolar, porque além da escola negar o seu pertencimento étnico, a sua estética, "o espaço escolar e, principalmente, os componentes curriculares, podem também contribuir para a negação e/ou desvalorização da cultura e história africana, o que agrava ainda mais a construção de identidade em meninos e meninas negras" (ROSA, 2014, p. 79).

Perfis e auto percepções de jovens negras

Tendo em vista que um dos principais objetivos da presente pesquisa dizia respeito a forma como as estudantes refletiam sobre a sua própria história, construíam narrativas sobre si e seus cabelos crespos, optou-se por destacar alguns perfis das mesmas a partir das entrevistas

realizadas. Embora o universo pesquisado tenha sido composto por 19 estudantes que aceitaram participar da pesquisa (todas com anuência dos pais) optamos por destacar no texto que segue apenas dois perfis a título ilustrativo. Sem a pretensão de torna-los representativos, esses dois perfis revelam, no entanto, avanços e permanências no debate sobre o tema no espaço escolar.

L. e a redefinição de si

L. é uma adolescente de 15 anos, pedreirense, que reside no bairro Novo Seringal com a sua mãe, irmã, tio e avó materna. Seus pais são separados e atualmente a família passa por problemas. A mãe é secretária doméstica e as despesas maiores da casa ficam por conta da avó que é pensionista. A garota faz a primeira série do ensino médio e segundo ela tem muitos amigos na escola. Católica, gosta de cantar e ler nas missas, a mesma já recebeu vários convites para conhecer outras religiões, mas fala com convicção: "eu não tenho vontade de sair, então desde que nasci sou católica, me batizei, fiz minha primeira comunhão, e agora eu vou me crismar, com fé em deus em novembro". L. relatou, no início da conversa, que tinha muita vergonha de soltar seus cabelos quando criança, por achá-los feios e ressecados, mas, recentemente, por influência de uma amiga, resolveu assumir seus cachos. Ao ser indagada com a seguinte pergunta: Na sua opinião o que levou muitas meninas, mulheres assumirem seus cabelos crespos?

> Eu acho que o fato da pessoa se aceitar do jeito que ela é, quando a gente se olha no espelho, a gente fica procurando os detalhes, as coisas erradas que a gente tem, e tem um dia que a gente olha no espelho e pega o que a gente tem, que a gente não acha bonito e começa a achar, de tempos em tempos, é claro. Não na mesma hora, e eu acho que o fato da pessoa se aceitar e não pensar no que as outras vão pensar, já é um bom passo pra gente se aceitar do jeitinho que a gente é, do jeito que nosso cabelo é (L., PEDREIRAS, 2017).

L. costuma cuidar dos seus crespos em casa, pois "raramente tem um salão afro para cuidar de cabelo cacheado. A maioria faz é alisar(...). Então, eu prefiro cuidar do meu em casa que é menos gastos. E faço o melhor possível". A jovem se demonstrou muito desinibida ao falar da temática em questão e afirmou que o racismo ainda é um grande problema na nossa sociedade.

> O Brasil é um país muito racista. Mesmo com milhares de campanhas parece que a gente nunca vai se livrar dos nossos ancestrais racistas, né. E eu acho que a gente, se a gente lutar por nossos direitos a gente consegue sim se livrar dessa sociedade racista, e o mundo pode ser melhor (L., PEDREIRAS, 2017).

M. e a necessidade de diálogo

Garota politizada e consciente dos fatos históricos da cidade de Pedreiras, M. se demonstrou muito envolvida pelo tema da pesquisa desde os primeiros contatos. No momento da entrevista não hesitou em comentar um homicídio praticado contra um idoso, após um homem flagrar a esposa em um motel com a vítima na região central da cidade. Após o assassinato o homem traído arrastou a companheira despida pelas ruas. Esse fato para a estudante causou revolta e representou "o cúmulo do machismo", pois a exposição gratuita daquela mulher, segundo ela, é a demonstração de que a mulher ao trair o seu companheiro deve ser julgada e massacrada em público. Ao pedir que se apresentasse, respondeu:

> [...] tenho 15 anos, faço parte da primeira série do ensino médio. Moro no Bairro do Diogo. Como todo mundo sabe, um bairro bem discriminado. Onde as pessoas pensam que a pessoa que mora no bairro ela é sempre usuária de drogas. Eu acho que até por ser negra, aí já vem a discriminação encima(...) tanto pela cor, como pelo modo do cabelo, como pelo modo de vestir, a gente é discriminada (M., PEDREIRAS, 2017).

M. reside com a avó materna, o pai biológico viajou para São Paulo há 6 anos e a garota não tem nenhum tipo de relação próxima com ele. A mãe de Firmina é agente comunitária de saúde, casou-se novamente e o seu companheiro é pedreiro. A estudante é católica, mas na família tem protestantes, umbandistas e adeptos do candomblé. Segundo ela, essa diversidade religiosa na família é respeitada. M. se encontra com o cabelo alisado, durante a infância usava o cabelo crespo e ouvia muita desaprovação, "ah cabelo cacheado é cabelo ruim, ah cabelo de Bombril, cabelo de pixaim e a gente acaba ficando com vergonha daquilo". Ela se reconhece como negra, mas disse que nunca sofreu discriminação diretamente. Acredita que a mulher negra é muito cobrada e que ela tem que se moldar conforme o desejo da

sociedade. Ao ser questionada sobre o padrão de beleza estabelecido pela sociedade respondeu que:

> Eu acho que a mulher branca, cabelo liso, já é uma mulher perfeita. E a mulher negra não, ela tem que ser conforme as pessoas querem. Mas como a gente pode ver, hoje em dia, a gente quebra o preconceito, quebra o silêncio. Hoje em dia a gente vê várias pessoas com cabelo cacheado, cabelo black, cabelo do jeito que elas querem, não do jeito que as pessoas gostam que elas sejam (M., PEDREIRAS, 2017).

O bate papo com a estudante foi muito proveitoso e pude constatar que estas meninas precisam ser mais ouvidas, suas experiências estéticas e a relação que elas têm com o trato dos seus cabelos precisam ser vistos de forma positivada. Assim, a escola combaterá a visão discriminatória que o corpo e o cabelo do negro (a) sofrem numa sociedade que idealizou o padrão de beleza pautado no branco. Ao finalizar a entrevista a estudante destacou a iniciativa interessante, pois

> A primeira vez que senhora foi na sala, eu queria tanto falar sobre esse assunto porque é difícil as pessoas chegarem pra gente e falar sobre negro. É bem difícil. O que a gente vê mais é preconceito. Eu também queria agradecer porque assim a gente consegue expor a nossa opinião (M., PEDREIRAS, 2017).

Considerações finais

A pesquisa em que se baseia este trabalho buscou analisar as representações sobre o corpo, a estética e as identidades de jovens negras na contemporaneidade, contribuindo para a ressignificação do tema no ambiente escolar. Recorrendo a estratégias metodológicas diversificadas (entrevista, aplicação de questionários e realização de oficinas), tratou-se, desde o começo de problematizar a forma como o corpo negro é tomado nos estabelecimentos de ensino a partir das percepções de adolescentes negras sobre suas histórias, sobre si e seus cabelos crespos. Para tanto, tentamos desenvolver uma escuta atenta ao que elas tinham a dizer sobre suas experiências dentro e fora do espaço escolar e construir alguma proposta pedagógica que tivesse aderência às suas próprias experiências e desafios.

Dessa experiência, resultou então a ideia da confecção do *Catálogo Afro: cabelo crespo e resistência no cotidiano escolar*, entendido como

um meio eficaz para a transposição didática desse debate. Em certa medida, o material também foi ao encontro das demandas dos próprios atores do universo escolar selecionado, que ressaltaram em diversos oportunidades a necessidade de disponibilização de materiais que pudessem subsidiar a proposição de ações pedagógicas concernentes ao tema da estética negra, ao fortalecimento da identidade étnico-racial e o combate ao racismo (NOGUEIRA, 2019b). O material foi construído então com diversas sugestões de leituras, músicas, sites, a proposta de oficinas de penteados afro, bem como sessões de fotos com as nossas interlocutoras.

Entre as diversas conclusões que poderíamos tirar a respeito dessa pesquisa, vale a pena mencionar, a título de encerramento, a constatação de que, a despeito dos avanços institucionais quanto à incorporação da discussão sobre racismo e preconceito na escola, a positivação da identidade negra não apenas continua como uma meta a ser alcançada, como também requisita um engajamento atento de professores, professoras, gestão escolar, supervisão, estudantes, às especificidades do contexto sócio histórico em pauta e às configurações variáveis de todos esses atores que fazem a história e o cotidiano em pauta. A julgar pela forma como as lutas reivindicatórias quanto à causa racial vem sendo abordada no espaço público, e as distorções a que categorias como empoderamento vem sendo submetidas na atualidade, tudo leva a crer que ainda haverá muita luta e resistência para a valorização da estética negra.

Referências

BERTH, Joice. *Empoderamento*. Joice Berth. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRAGA, Amanda. *A mídia impressa na promoção de discursos sobre políticas de igualdade racial:* o negro e a revista raça. 2008, 112 f. Dissertação (Mestrado em linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2008.

BRAGA, Amanda. *Retratos em preto e branco:* discursos, corpos e imagens em uma história da beleza negra no Brasil. 2013, 239 f. Tese (Doutorado

em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federa da Paraíba, 2013.

COUTINHO. Cassi Ladi Reis. *A estética dos cabelos crespos em Salvador.* 2010, 111f. Dissertação (Mestrado em História)-Programa de Pós-Graduação em História Regional. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Cotidiano Escolar: uma introdução aos estudos do cotidiano em contribuição ao conhecimento da realidade da escola. *Sociedade em Debate,* Pelotas, 8(3), p. 49-72, dez./2002.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz:* corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 29. n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador:* saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação.* n. 21, p. 40-51, set./out./nov./dez/. 2002.

LAHIRE, Bernard, Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social,* 2007.

LEÓN, Madalena. El empoderamento de las mujeres: encuentro del primer Y tercer mundos em los estúdios de género. *Revista Estudos de Género:* La Ventana, Espanha, v. 2, n. 13, 2001.

NOGUEIRA, Tereza Cristiny Morais. *A estética dos cabelos crespos:* identidade negra e resistência no cotidiano escolar em Pedreiras-MA / Tereza Cristiny Morais Nogueira. - São Luís, 2019. 141f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2019a.

NOGUEIRA, Tereza Cristiny Morais. Corpo Negro e Cabelo Crespo como elementos de resistência no espaço escolar. SILVA, Tatiana Raquel Reis; BARBOSA, Viviane de Oliveira. (org.). *In: África e Áfro-Brasil em Debate*. São Luís: Eduema, 2019b.

PAIXÃO, Marli M. Estrela. *Uma rosa para meus cabelos crespos:* experiência estética e política de imagens. São Luís, 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)- Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. Africano, Escravo e Negro: armas e armadilhas da identidade racial. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26, 2011, São Paulo. *Anais*. 2011.

ROSA, Camila Simões. *Mulheres negras e seus cabelos:* um estudo sobre questões estéticas e identitárias. 2014, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2014.

Capítulo VI

CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: A QUESTÃO AGRÁRIA MARANHENSE A PARTIR DO AUDIOVISUAL EM *QUEM MATOU ELIAS ZI?*

Jaciara Leite Frazão[1]
Marcia Milena Galdez Ferreira[2]

Introdução

O cinema brasileiro tem utilizado a temática do mundo rural desde de sua gênese, mas certamente é no movimento cinematográfico que resinificou a sétima arte no país que esta temática ganhou espaço com maior relevância (CABRAL, 2002, p.01). O Cinema Novo (1953-1970), considerado por pesquisadores expressão máxima da arte cinematográfica no Brasil, construiu imageticamente paisagens áridas marcadas pela violência, abandono, descaso, mas, sobretudo, por lutas e resistências encarnadas nas tradições e expressões populares de sua gente. O encontro de Deus e o Diabo construiu sob a terra do sol alegorias do subdesenvolvimento (XAVIER, 2012). O Nordeste seria a metáfora do Brasil, marcado pelos anos de chumbo e suas desigualdades históricas.

Nos anos 80 dois filmes marcam a retomada pela discussão do rural a partir de outro viés: com propostas elaboradas na aproximação entre cineastas e movimentos sociais do campo, dos quais *Cabra marcado para morrer*[3] (1984) de Eduardo Coutinho, que tem como tema

1 Mestra em História pelo PPGHIST-UEMA.

2 Doutora em História-UFF, Profª Adjunta II UEMA.

3 O filme tem início em 1962 quando Coutinho integrava, como diretor de filmagem, a UNE volante, uma caravana da União Nacional dos Estudantes que, acompanhada de estudantes do Centro Popular de Cultura (CPC), viajava o Brasil discutindo a reforma universitária e propondo uma comunicação direta com as classes populares por meio da arte, da troca entre culturas diferentes, visando a transformação da sociedade. Quando a caravana chegou ao interior da Paraíba, estava ocorrendo um protesto contra a morte do líder camponês Joao Pedro Teixeira. Coutinho registrou o acontecimento e teve a ideia de realizar um filme de

o assassinato de um dos líderes da Liga Camponesa na Paraíba, cujas filmagens iniciaram em 1964 e foram interrompidas com o Golpe Militar e retomadas em 1981 e 1982 no curso do processo de abertura democrática e *Terra para Rose*[4] de (1987) que tem como pano de fundo a criação do MST.

Optamos pela abordagem do tema *terra*, *trabalho e migração* a partir da filmografia de Murilo Santos[5], por se tratar de um rico material que tem como cenário e temática o mundo rural maranhense, pela reconhecida importância da obra de um dos pioneiros do cinema maranhense, cujas produções podem ser tomadas como documento fílmico por historiadores nas suas pesquisas e como recurso didático por professores da educação básica. A opção pela modalidade do etnodocumentário, ou como Murilo Santos (2019) define, pelo *filme etnográfico* dá-se pela facilidade da transposição didática por conta da aproximação com elementos da história do campesinato no Maranhão. Como aponta José D'Assunção Barros (2014, p. 19): "o cinema não é apenas uma forma de expressão cultural, mas também um meio de representação, através de um filme representa-se algo, seja uma realidade

ficção sobre o líder assassinado. O filme iria se chamar *Cabra Marcado Para Morrer*.

4 Filme dirigido por Tete Moraes (1987), 84 minutos, narra o surgimento do MST (Movimento Sem Terra) a partir da história de Rose, agricultora Sem Terra que com outras 1500 famílias participa da ocupação da terra improdutiva da fazenda Annoni no Rio Grande do Sul. O filme aborda a sensível questão da Reforma Agraria no Brasil no Rio Grande do Sul, no período de transição pós-regime militar.

5 Nos anos 1970, paralelo ao seu trabalho profissional como fotógrafo e cinegrafista em jornais e TV, Murilo participou do chamado movimento superoitista maranhense produzindo curtas independentes em película amadora em superoito, com as quais participou de festivais, mostras e debates de cinema em diferentes regiões do Brasil. Durante toda a década de 1970 participou ativamente de movimentos políticos (Movimento de Oposição Pra Valer, Comitê pela Anistia) e artísticos em São Luís (teatro, cinema, fotografia, artes plásticas). Seu interesse é voltado, principalmente, para temas como: Cultura Popular; cinema engajado, educação popular, conflitos agrários, Imagem e memória. Foi um dos fundadores do Laboratório de Expressões Artísticas, LABORARTE, e participou do grupo no período entre 1972 a 1976 coordenando o Departamento de Fotografia e Cinema da entidade. Na década seguinte, trabalhou na Comissão Pastoral da Terra do Maranhão (CPT) e posteriormente, no Centro Ecumênico de Documentação e informação, atualmente Instituto Socioambiental, até o início da década de 1990, quando se torna professor da UFMA. Murilo Santos possui graduação em Educação Artística, pela Universidade Federal do Maranhão (1985). É mestre em Educação pela instituição e é atualmente professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão - UFMA

percebida e interpretada, ou seja, um mundo imaginário livremente criado pelos autores de um filme". Ainda conforme o mesmo autor,

> Para o âmbito das relações entre Cinema e História, interessa particularmente a possibilidade de a obra cinematográfica funcionar como meio de representação ou como veículo interpretante de realidades históricas específicas, ou, ainda, como linguagem que se abre livremente para a imaginação histórica. Em um caso, trataremos dos chamados 'filmes históricos" – *entendidos aqui como aqueles que buscam representar ou estetizar eventos ou processos históricos conhecidos,* e que incluem entre outras as categorias 'filmes épicos' e também dos filmes históricos que apresentam uma visão romanceada de eventos ou vidas de personagens históricos. Em outros casos, será possível destacar ainda, aqueles filmes que chamaremos de filmes de ambientação histórica, aqui considerando os filmes que se referem a enredos criados livremente, mas sobre um contexto histórico bem estabelecido.
>
> Ao lado dos 'filmes históricos' e dos 'filmes de ambientação histórica', uma terceira e importante modalidade ainda a ser discutida nesse tipo de relação entre o Cinema e a representação histórica é a dos *'documentários históricos'*, que podem ser definidos mais especificamente como trabalhos de representação historiográfica através de filmes, *diferenciando-se dos mencionados filmes históricos seja pelo rigor documental em que se apoiam, seja pelo fato de que neles o fator estético é deslocado para segundo plano e não é quem conduz os rumos da narrativa ou da construção fílmica.* (BARROS, 2014, p. 19-20, grifos meus).

Consideramos a aproximação com o cinema de grande relevância para o campo da História, enquanto fontes históricas e como *lócus* de produção de narrativas através da linguagem fílmica, que podem ser utilizadas como recurso didático no ensino de História na educação básica.

Abordar o mundo rural a partir das dimensões "terra, trabalho e migrações' permite englobar tal espaço na sua complexidade, conectando as diversas dimensões que fazem parte das estratégias de sobrevivência e da história social de homens e mulheres, especialmente a partir da transição democrática, quando movimentos sociais do campo retomam sua organização, reprimida durante os anos do regime ditatorial no Brasil. Tal período coincide também com um número significativo de conflitos no campo e por um momento de transformações nas relações de trabalho, que implicam muitas vezes na necessidade de migrações em busca da sobrevivência e pela retomada do interesse em tematizá-los no cinema.

A segunda metade do século XX aponta uma série de transformações no campo brasileiro. O favorecimento, por parte do Estado, da titulação de propriedades por grandes latifundiários, desenha no Brasil um mapa da violência que dentre outros estados atinge áreas consideráveis do Maranhão. Especialmente a partir da década de 1970, os efeitos de nova conquista se fazem sentir no mundo rural maranhense

Em 1966, o Governo do Maranhão é assumido por José Sarney com a promessa de construção de um "Maranhão Novo". A Lei de Terras nº 2.979 de 17 de julho de 1969 estabelece critérios estritamente econômicos para a concessão ou aquisição de terras públicas. Conforme Joaquim Shiraishi Neto (1998, p. 40):

> Há por parte do legislador um apego aos instrumentos jurídicos formais e um desconhecimento da realidade baseado na própria definição de terras devolutas como sendo aquelas desocupadas. Em toda Lei de Terras do governo Sarney, não há um único artigo sequer, que reconheça as formas de uso dos diversos segmentos camponeses, ou seja, aplicada sua legitimação. Aos camponeses, restava a defesa de seus direitos, o reconhecimento e a legitimação de sua posse de terra.

Inicia-se a venda e a grilagem de inúmeros hectares de terras tradicionalmente ocupados por camponeses maranhenses ou de outras naturalidades. Terras de posseiros, *terras de pretos,* aldeias indígenas tem sua privatização respaldadas e transformam-se em espaços de expansão do agronegócio e de intensos conflitos de terra envolvendo empresários, grileiros, pistoleiros e o próprio Estado, inclusive com atuação da polícia. A transformação do campo precisou ser processada muito rapidamente por camponeses que viviam imersos no tempo da natureza e dos ciclos agrícolas. Para muitos a forma da assimilação encontrada foi a migração para outras áreas do país ou o êxodo rural dentro do estado do Maranhão, modificando significativamente suas formas de vida e trabalho.

O contexto histórico do Regime Civil Militar no Brasil coincide com uma participação significativa de diversos agentes ligados à Igreja Católica com a denúncia, apoio e formação política de trabalhadores rurais expropriados ou ameaçados de expulsão, vítimas de agressão ou homicídios praticados em prol do usufruto da terra por latifundiários e grileiros. O fechamento político (com a exclusão da Igreja da

cena política no período posterior ao Golpe de 1964), a violação de direitos humanos (inclusive de padres e freis) e o aumento da pobreza (especialmente no campo) levaram a Igreja Católica a ocupar um espaço de discussão e mobilização política sem precedentes na história do país.

A incursão de Murilo Santos pela cinematografia inicia-se na década de 1970 e a maioria dos filmes selecionados para serem a estudados por esse projeto tem cenas gravados e são montados principalmente ao longo da década de 1980, quando o Maranhão é assolado pela violência do campo e quando o cinema engajado produzido por esse diretor se aproxima de diversos movimentos sociais e entidades envolvidas na luta pela terra e pela defesa ao acesso de outros recursos naturais.

Nesse sentido, buscamos mapear filmes que possam agregar ao ensino de História, enquanto documentos sobre temas específicos produzidos a partir do presente. Tomamos o filme como produto sócio-cultural (NAPOLITANO, 2006) construído a partir das inquietações vividas por cineastas no seu tempo de produção.

Coadunamos com Alexandre Busko Valim sobre a necessidade de localizar o filme no seu contexto social de produção:

> É fundamental que a interpretação de um ou mais filmes seja feita observando-se o seu contexto de produção para que se compreenda como ele se relaciona com estruturas de dominação e com as forças de resistência, bem como com as posições ideológicas que se desenvolvem nos debates e nas lutas sociais em andamento. Ademais, além de não poder se estudar a cultura sem se interrogar o sistema social em que ela se desenrola e sem observar o conjunto em que os diferentes elementos se transformam, mas não forçosamente no mesmo ritmo. (Roche, 1998, p.26). Deve-se evitar, como alerta Ciro Flamarion Cardoso, o erro comum de "ler" em um filme a sociedade inteira, a totalidade complexa da história de uma época, ou ainda em acreditar em poderes de predição do futuro inscritos no cinema de cada período. Concordamos com Cardos (2001, p. 62-83), quando ele afirma que ao interrogar um filme (...) deve-se trata-lo com um conjunto de representações que remetem direta ou indiretamente a sociedade que o produziu, dessa maneira, o filme sempre fala do presente, diz algo a respeito do momento e do lugar que o constituem o contexto de sua produção. (VALIM, 2005, p. 06)

O cinema na sala de aula de História não pode ser, portanto, pensado ingenuamente enquanto uma ilustração de um fato histórico ou de um acontecimento passado, mas deve ser tomado como representação do real, feito a partir de escolhas ideológicas, de uma

inserção social que informam o lugar de onde pode ser produzido, pois ao se utilizar o cinema educacional é preciso estabelecer um diálogo com a historiografia, já que o filme tem uma historicidade. Quando tomamos uma produção cinematográfica como objeto de estudo ou ferramenta didática é imprescindível a discussão sobre o contexto de sua realização, dialogando com o tempo da narrativa do filme e com o tempo de sua produção. Filmes ficcionais ou documentais são importantes recursos para discutirmos na escola a história e o modo de sua escrita através de documentos. Como a história do Maranhão pode ser inquirida e apreendida através da cinematografia maranhense e de seus realizadores, que problematizam questões pertinentes ao mundo rural e urbano do estado. Segundo Leide Caldas (2016) desde a época de 1970 há uma produção fílmica maranhense relacionada à experiência de vários grupos sociais e temáticas, como quilombolas, cultura popular, quebradeiras de coco, prostitutas, alienados, manifestantes, entre outros: "temas invisíveis (...). Podemos dizer que construíram espaços de micro-resuistência, portanto, micro liberdades a partir de suas realizações fílmicas." (CALDAS, 2016, p.133)

Quem matou Elias Zi?- a questão agrária maranhense a partir do audiovisual[6]

O filme *Quem Matou Elias?*[7] pode ser dividido em três momentos: processo de expropriação das famílias camponesas com a instrumentalização dos mecanismos da grilagem; assassinato do líder sindical Elias Costa Lima, e a situação da família após sua morte. O

6 Esse trecho é parte do produto intitulado "*(Re)construindo memórias: a questão agraria maranhense nos audiovisuais*" apresentado ao PPGHIST (Programa de Pós-graduação em História) da UEMA como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em História por Jaciara Leite Frazão. Nessa obra Jaciara Leite aborda possibilidades de uso de dois componentes da obra fílmica de Murilo Santos para a abordagem da questão agrária no Maranhão contemporâneo a partir de *Quem matou Elias Zi?* (1986) e *As Quebradeiras de Dom Pedro* (2016).

7 O filme Quem matou Elias Zi?91986) de Murilo Santos narra o processo de expropriação de famílias camponesas e a morte do líder sindical Elias Costa Lima, no município de Santa Luzia (MA), ocorrido em 21 de novembro de 1982. Utiliza uma linguagem didática com técnicas de animação através de desenhos, música, literatura de cordel e depoimentos de trabalhadores rurais. Tem duração de 14 minutos, direção de Murilo Santos, roteiro de Murilo Santos e Joaquim Santos e desenhos de Joaquim Santos.

título do filme sinaliza para uma interrogação que ao longo do filme é respondida, sendo apontados os responsáveis pelo crime.

> [...] Esse filme Quem matou Elias Zi? Na verdade, quem matou? Todo mundo sabe, mas é uma pergunta, foi a ditadura? Ou os seus projetos de expansão que também decorrem ali as leis de terras para lugares considerados vazios demográficos como foi pra coisa da transamazônica, aconteceu na pré-amazônia maranhense, então. Quem matou? Não houve inquérito, então quem matou, ficou essa pergunta até hoje, né, como se ninguém soubesse e todo mundo foi testemunha lá, né, na feira. (SANTOS, 2020)[8]

Os elementos utilizados por Murilo Santos, entre eles: desenho animado (uma estratégia utilizada para não identificação dos sujeitos que se tornam personagens, e nesse caso específico, não havia imagens de Elias Zi, sendo utilizado uma fotografia para a realização do desenho), música e poema em forma de cordel dão a tônica especial nessa obra fílmica.

> Desse filme do Elias Zi ele tem na parte documental uma intenção de fazer cinema verdade e na parte que dos desenhos já foi uma reconstituição ou reconstrução, né do que ocorre na região, em relação, que os grileiros incendiaram lá as casa e tal até a morte dele onde há uma ruptura no filme para um outro momento, momento documental. Esses desenhos que foi feito ao estilo capa de cordel, que tem o olhar, o olho da frontalidade, que aliás é uma coisa egípcia, né, mas o cordel de xilogravura geralmente é assim, eles foram inspirados no material de audiovisual que se fazia na época, pela Pastoral da Terra, eu trabalhava lá na Comissão da Pastoral da Terra e outras pessoas também, que foi desenhado pelo meu irmão Joaquim Santos. (SANTOS, 2020)

A literatura de cordel é uma herança europeia, cuja prática foi instituída no período medieval como aponta a historiadora Júlia Camelo (2014, p. 22-24). Essa cultura popular narrava diversos acontecimentos transmitidos oralmente, e, posteriormente, com o surgimento da imprensa, assume a forma de pequenos livros escritos em versos. No Brasil, a disseminação da literatura de cordel foi realizada pelos portugueses. É uma linguagem poética feita em rimas que pode ser declamada ou cantada. Editada em forma de folhetos, foi disseminado

8 Utilizamos neste artigo entrevistas do tipo temático realizadas pelas autoras em março e abril de 2020. Compreendemos a metodologia da História Oral como um lócus privilegiado ao acesso a experiências subjetivas produzidas a partir de uma narrativa marcada pela intersubjetividade ou multivocalidade.

em várias regiões do Brasil, porém foi na região Nordeste que teve maior expressão dessas produções, geralmente vendidos em feiras.

> O narrador desses versos, que tanto podiam ser declamadas ou cantadas, quase sempre era o próprio autor, porém, havia pessoas que se tornavam contadores de histórias afamados, capazes de prender a atenção dos ouvintes por muitas horas, devido à prática adquirida ao longo dos anos. (CAMELO, 2014, p.21).

Essa literatura, por vezes, carrega o tom informativo de narrar aspectos que dizem respeito ao cotidiano, mas, ao mesmo tempo, tem o papel de denúncia, resistência, clamor por justiça, experiências amorosas, entre outras temáticas que afloram em seus escritos. Assim, a utilização do cordel como forma de denúncia das transformações empreendidas no meio rural, que culminou na morte do líder sindical, faz parte da intriga levantada ao longo do filme. O poema narrado no filme é de Nonato Pudim, como afirma Murilo Santos (2020): "Então o poema de cordel, que é a base da narração do filme, né, foi feita pelo Nonato Pudim, Nonato é um cordelista, uma pessoa muito engajada, ele desapareceu no começo de 80, da segunda metade ninguém sabe pra onde ele foi."

Interessante pontuar que alguns elementos, tais como o som da viola como fundo musical, o repentista, o cordel, o carro de pau de arara, pano e chapéu na cabeça, são signos que serão acionados no decorrer do filme, criando um espaço de ambientação e nos reportando ao homem do campo. Dessa forma, torna-se um convite ao público adentrar o meio rural através das representações cinematográficas.

O filme inicia mostrando os créditos da produção, ao som instrumental de uma viola. Em seguida é feito um corte para o desenho de uma casa simples que seria atacada por um indivíduo em um carro, portando uma arma e uma tocha de fogo. No plano de fundo a imagem de palmeiras, lua e algumas estrelas no céu. O desenho é feito com tons escuros, sinalizando que o contexto era de noite e ao som de latidos de cachorro, que inicialmente não aprece na cena.

O ataque às famílias camponesas à noite passa a ser uma estratégia de enfrentamento no intuito de pegar a outra parte envolvida de surpresa, sem as mínimas condições de reações. A representação da família do lavrador como personagens sinaliza para experiências

em que diversas famílias cotidianamente passam pelo marasmo social envolvendo as disputas pela terra e os recursos naturais.

Figura 1. Ataque a casa de uma família camponesa.



Fonte: Sequência de fotograma do filme *Quem Matou Elias?* (1986).

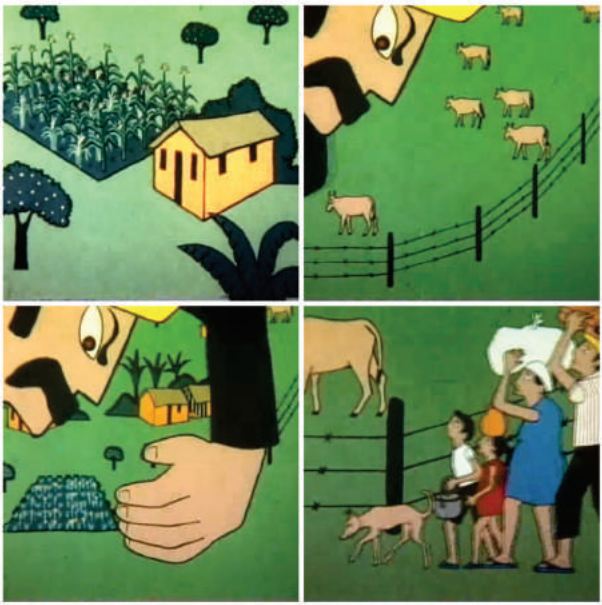
A violência é uma baliza estruturante da apropriação das terras devolutas, que conta com o Estado e seus agentes de forma conivente, quando não provedor da injustiça e da violência no campo, com práticas cotidianas de punição que reverberam em crimes físicos, psicológicos e simbólicos. O processo de grilagem foi sendo intensificado no Maranhão nos anos 60, uma face da ilegalidade no que diz respeito à apropriação indevida das terras públicas do estado, geralmente ocupadas por posseiros, mas que legalmente e socialmente são inviabilizados dentro das áreas referidas.

Às ações dos grileiros contaram com o apoio do Estado e dos seus agentes que fomentaram a venda das terras públicas do Maranhão, favorecendo-os com facilitações em questões de cunho jurídico. "Se a violência é inerente à grilagem, a grilagem é instrumento do Poder,

pois foi acobertada, incentivada, encampada e finalmente planejada pelo Governo". (ASSELIN, 2009, p. 151).

O processo de cercamento das terras públicas decorrente da privatização acelerada e dos incentivos fiscais para desenvolvimento de projetos agropecuários, modificou drasticamente a paisagem no meio rural, instituindo projeto desenvolvimentista de produção atrelado às lógicas do grande capital, que retira a autonomia de produção das famílias camponesas, excluindo diversos sujeitos do processo de produção e comercialização. Os conflitos passam a ser acionados em torno do uso, da posse e da permanência na terra.

Figura 2. Processo de grilagem e expulsão da família camponesa.



Fonte: Sequência de fotogramas do filme *Quem Matou Elias?* (1986).

Assim, as demandas envolvendo a questão pela posse e pelo uso da terra vai sendo deflagrada em várias regiões do estado. A região Oeste configurou uma área de efervescentes conflitos e de ações violentas, acrescida de assassinatos de diversas lideranças, o que é representado na obra fílmica *Quem matou Elias Zi?*:

> A década de 1980 demarca um período de intensificação dos conflitos agrários no Maranhão. [...] "O epicentro do movimento pela terra no Maranhão, nesse período, encontrava-se nas regiões do Médio Mearim, Alto Mearim e Grajaú e no município de Santa Luzia". (LIMA, 2007, p. 62).

Dessa forma, passa a ser recorrente, sobretudo, a caça às lideranças na guerra que se instala no campo maranhense. As lideranças passam a ser brutalmente assassinadas, estratégia recorrente como forma de desestabilizar os movimentos em defesa da terra.

> Dentro do quadro geral da violência na sociedade brasileira, os assassinatos no campo são claramente assassinatos políticos. Visa-se, em primeiro lugar, eliminar as lideranças e aqueles que estão engajados na luta pela Reforma Agrária. Tais assassinatos, das lideranças dos trabalhadores e de pessoas que se identificam com suas lutas obedecem a dois objetivos: golpear a cabeça do movimento e fazê-lo retroceder pelo terror e afastar dos trabalhadores todos os setores sociais que os apoiam, para então levá-los ao isolamento da sociedade. (COMISSÃO, 1988, p.11)

No segundo momento do filme é feito um corte para o cenário de uma feira municipal em Santa Luzia onde ocorre o assassinato de Elias Zi. A imagem do corvo preto sinaliza para o presságio da morte que aparece como uma sina do lavrador, mas também representa uma homenagem de Murilo Santos a um companheiro de trabalho, Nonato Pudim, que acompanhava em algumas viagens, e misteriosamente desapareceu na década de 1980.

"Então, o Nonato Pudim colocou como o pseudônimo dele Sabiá da Mata, então aquele pássaro também faz uma homenagem a ele, uma espécie de homenagem, uma referência ao Sabiá da Mata que é o cordel narrado". (SANTOS, 2020). O repentista enquanto personagem torna-se uma testemunha ocular do assassinato do líder sindical, que passa a ser o alvo principal de ações de pistoleiros a mando dos latifundiários.

À luz de Leonilde Medeiros (1996), a organização dos trabalhadores rurais, foi entendida em um tom ameaçador para a lógica de dominação vigente. Logo, a violência é uma resposta às possíveis perdas de poder em que se perpetuou a dominação no campo e uma forma de ordenar as relações pontuadas na repressão. "Sob esse prisma, pode-se dizer que o exercício da violência é um sinal de perda de poder". (MEDEIROS, 1996, p.7).

Figura 3. Feira de Santa Luzia (superiores). Repentista (inferior à esquerda). Pássaro preto (inferior à direita).



Fonte: Sequência de fotogramas do filme *Quem Matou Elias?* (1986).

A década de 1950 marca uma experiência de lutas sociais, em que os sindicados foram bem atuantes nos espaços alternativos de enfrentamento à ordem estabelecida, duramente combatida com o golpe de Estado de 1964, que buscou desarticular os mesmos. Como aponta Ricardo Antunes e Marco Aurélio Santana (2014, p. 132)[9], uma nova experiência sindical gesta-se ainda no final da década de 70, tornando-se mais expressiva na década de 1980, podendo ser denominado de "década sindical" lançando as bases para um "novo sindicalismo".

No campo, contribuiu para a organização política dos trabalhadores no enfrentamento tanto de questões trabalhistas como no tocante a terra. Assim, o novo sindicalismo:

> Ao se identificar com o polo mais dinâmico da classe, em seu movimento, ele deu uma grande contribuição no sentido de combate às políticas conservadoras e restritivas para o movimento sindical, ampliando a participação dos trabalhadores em suas entidades, na luta por suas reivindicações, bem como uma intervenção do quadro político mais geral. (ANTUNES; SANTANA, 2014, p. 141).

A organização dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais na década de 1980 foi um processo muito significativo para a luta em prol da terra. O respaldo dado aos associados viabilizava uma representação jurídica. As trocas de experiências entre as comunidades rurais fortaleciam a luta pela permanência na terra, o que passou a ser refletido de forma mais incisiva nos encontros dos representantes dos sindicados.

O processo de organização e mobilização sindical desdobrou-se em uma tentativa de desestabilizar o movimento com sucessivos assassinatos contra os lideres ou apoiadores da causa dos trabalhadores rurais. "É preciso destacar o aumento dos assassinatos de lideranças camponesas. Se antes a violência era um tanto indiscriminada, neste último ano ela se tornou seletiva, golpeando o próprio movimento popular camponês". (COMISSÃO, 1985, p. 17).

Assim, compreendemos que a explosão dos movimentos sociais na década de 1980, reverbera no aparecimento de novos atores políticos, que reivindicam direitos e tornam públicas suas demandas, por outro lado, em resposta às suas distintas formas de mobilizações, são deflagradas as mais diversas formas de violência no intuito de minar suas práticas.

> [...] Ceifar uma liderança é também procurar destruir um longo processo de preparação, educação, de produção de novas percepções, gestadas no interior dos próprios movimentos. E é, acima de tudo, atacar não uma pessoa em particular, mas um símbolo de resistência e a voz que porta uma utopia mobilizadora. (MEDEIROS, 1996, p. 10)

Assim, após a imagem de confronto que tem como desfecho o assassinato de Elias Zi, ocorre um corte da sequência de animação feita com desenhos para a imagem do velório do líder sindical, que foi realizado no Sindicato de Santo Luzia, seguida de explicações sobre possíveis causas e mandantes, narrado pelo repentista que apresenta a situação de conflito que resultou na morte do líder sindical, Elias Zi Costa Lima com 42 anos, no dia 21 de novembro de 1982.

Figura 4. Assassinato e velório de Elias Costa Lima



Fonte: Sequência de fotogramas do filme *Quem Matou Elias?* (1986).

A pistolagem foi uma prática que se constituiu nos conflitos fundiários no Maranhão. Uma estratégia de resguardar os interesses dos supostos donos da terra, que requeriam suas terras ocupadas geralmente por posseiros. As ordens de retirada das famílias eram feitas pelos pistoleiros contratados que de forma intimidadora e abusiva exigiam a desocupação. Essa ramificação criminal que se instala no Maranhão é pontuada no trabalho de Vitor Asselin (2009), ao narrar essa experiência nas terras do Pindaré-MA, considerando uma teia de relacionamentos e crimes envolvendo pistoleiros, fazendeiros, policiais e as mais diversas autoridades, prática perigosa e devastadora. [...] "Não se trata de um ato individual e esporádico, é uma violência ritualizada e institucionalizada, que implica a formação de milícias, a contratação de capangas e a lista dos marcados para morrer e os massacres" (BRUNO, 2003, p. 285-286).

O papel da denúncia das ações de grileiros e pistoleiros fica explícito na parte final do filme, momento em que aciona a narrativa da viúva e do filho de Elias Zi, sinalizando para uma situação de

vulnerabilidade, acentuada pela presença dos nove filhos que ficaram órfãos, e sem condições para manter o sustento da família.

Figura 5. Depoimento da viúva e filho de Elias Costa Lima.



Fonte: Sequência de fotogramas do filme *Quem Matou Elias?* (1986).

A narrativa do filho Elias Zi é marcada pelo tom de indignação pela perda do seu pai, mas que também sinaliza para a resistência e continuação da luta. A sua fala também remete a situações conflitantes com ameaças constantes em decorrência da continuidade ao legado deixado pelo pai, tornando-se Delegado Sindical do povoado. A batalha continua e ganha um tom de coletividade. O símbolo da terra e da imagem forte dos companheiros de luta jogando terra na descida do caixão, como podemos destacar no próprio momento do enterro, são reiteradas por Murilo Santos (2020):

> Subia uma poeira toda, era um período de seco, então isso também foi utilizado como um elemento simbólico, né, de voltar pra terra, tal, e ao mesmo tempo, na fala do poema que diz que "tua luta fica viva na memória, profetizando que a luta é o caminho da vitória, pois não há bala ou açoite que cale a boca da história". (SANTOS, 2020)

A ideia de um grupo lutando pela mesma causa, é sinalizado na frase da faixa: **ZIZI - NOSSA LUTA PELA TERRA CONTINUA.** Assim, a luta sai do espaço individual para o coletivo, ratificado com o pronome nossa, dando ideia de um grupo com a mesma luta, pela terra.

Figura 6. Enterro de Elias Zi (A). Faixa: ZIZI- NOSSA LUTA PELA TERRA CONTINUA (B).



Fonte: Sequência de fotogramas do filme *Quem Matou Elias?* (1986).

O segundo depoimento é de dona Bernadina Lima (viúva de Elias Costa), que em meio às lágrimas narra a situação que se encontra com sua família, sendo de certa forma consolada pelas palavras de um dos seus filhos menores ao dizer: "Chore não" (*Quem matou Elias Zi, 1986*). Essa fala torna-se bem emblemática, assim como, a imagem das mãos das crianças na cruz e o *zoom* da câmera nas expressões faciais das crianças em primeiro plano: "[...] O personagem ou objeto é enfocado de modo mais fechado, daí ser conhecido como close (fechado, em português), o que favorece um contato mais próximo com o espectador. (FERREIRA, 2018, p. 101).

Dessa forma, reforçam a situação desumana que para além da pobreza material, carrega as marcas da violência física e simbólica, diante de perdas irreparáveis: a vida ceifada de um pai de família que lutou até o último momento em prol da luta pela terra em nome de sua família e de seus companheiros.

As últimas cenas do filme são gravadas próximo ao túmulo de Elias Zi, tendo a cruz como a última imagem. Consideramos como um símbolo de uma voz que foi silenciada, porém, não conseguiu acabar com a luta empreendida não só no tocante a terra, mas entendemos que é uma luta pela sobrevivência e clamor por justiça diante das situações de impunidade, tendo em vista que os criminosos em raras exceções respondem pelos crimes cometidos.

Figura 7. Superior: A viuva e os filhos de Elias Zi e a destaque para a Filha de Elias Zi. Inferir: Filho de Elias Zi. Em destaque e Os filhos de Elias Zi com a mão na cruz.



Fonte: Sequência de fotogramas do filme *Quem Matou Elias?* (1986).

Figura 8. A cruz no tumulo de Elias Zi.



Fonte: Sequência de fotogramas do filme *Quem Matou Elias?* (1986).

O clamor por justiça tem reverberado em uma luta histórica que se aguça ainda em nossos dias. Esse filme é, portanto, um documento histórico de uma luta que ainda hoje se faz presente em diversas regiões

do estado do Maranhão e pode ser utilizado em sala de aula para o estudo da questão agrária maranhense a partir da perspectiva de (re) construções da memória camponesa a partir da narrativa fílmica.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Conflitos de Terra no Maranhão***.** São Luís, CPT-MA, 1981. 57p. (Transformações, Econômicas e sociais no Campo Maranhense, vol. 6).

ANTUNES, Ricardo; SANTANA, Marco Aurélio. Para onde foi o "novo sindicalismo"? Caminhos e descaminhos de uma política sindical. *In:* REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). *A ditadura que mudou o Brasil:* 50 anos do golpe de 1964. 1.ed.- Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

ASSELIN, Victor. *Grilagem:* corrupção e violência em terras dos Carajás. Imperatriz- MA: Ética, 2009.

BARROS. José D´Assunção. Cinema-História: Múltiplos aspectos de uma relação. *Revista Dispositiva,* v. 3, n. 1, 2014.

BRUNO, Regina Angela Landim. Nova República: a violência patronal rural como prática de classe. *Sociologias,* Porto Alegre, ano 5, n. 10, jul/dez, 2003, p.284-310.

CABRAL, Fátima. Resenha de TOLENTINO, c. A. F. O rural no Cinema Brasileiro. Editora UNESP, São Paulo, 2001. *In: Perspectivas*. São Paulo, 2001-2002.

CALDAS, Leide Ana de Oliveira. *O Superoitismo no Maranhão:* os modos de fazer, temas e formas de falar e a invenção do cinema local como práticas de micro resistências (1970-80). Dissertação (Mestrado em História Social). São Luís: Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Maranhão, 2016.

CAMELO, Júlia Constança Pereira. *O Cordel e o Migrante nordestino:* companheiros de viagem. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2014.

COMISSÃO Pastoral da Terra. *Conflitos de terras no Brasil-1985*. Disponível em: www.cpt.nacional.org.br.

COMISSÃO Pastoral da Terra. *Conflitos no Campo Brasil 1988*. Disponível em: www.cpt.nacional.org.br.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *Luz Câmera e história:* práticas de ensino com cinema. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Práticas Docentes).

LIMA NETO, Evaristo José de. *O Associativismo em Áreas de Babaçuais:* A Experiência das Organizações de Trabalhadores Rurais do Município de Lago do Junco - MA Associadas à ASSEMA. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade), Universidade Federal Rural, Rio de Janeiro, 2007.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Dimensões políticas da violência no campo. *Revista Tempo,* Rio de Janeiro, vol. 1, 1996, p.126-141.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. *In:* PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Fontes históricas.* 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SHIRAISHI NETO, Joaquim. *Decretos e regulamentos de terras no Maranhão (1850-1996).* Belém: Supercoares, 1998.

VALIM, Alexandre Busko. Entre textos, mediações e contextos: anotações para uma possível história social do cinema. *História Social.* Campinas-SP. nº 11, 2005, p.17-40.

XAVIER, Ismail. *Alegorias do subdesenvolvimento:* Cinema Novo, Tropicalismo, Cinema Marginal. 1 ed. SP: Brasiliense, 2012.

XAVIER, Ismail. *O cinema brasileiro moderno.* São Paulo: Paz e Terra, 2011. (coleção leitura).

Fontes Orais

SANTOS, Murilo. Questionário realizado por Marcia Milena Galdez e Jaciara Leite Frazão em São Luís, abr. 2020. (Transcrição de Amanda Silva da Silva).

Audiovisuais

SANTOS, Murilo. *Quem matou Elias Zi?* Direção: Murilo Santos, Produção: Aída Marques. São Luís: Brasiliana Produções Artísticas, 1982.

Parte II - História e Ensino: problematizando outras narrativas

Capítulo I

SOBRE HISTÓRIAS QUE MERECEM SER CONTADAS, OUVIDAS E ESTUDADAS EM SALA DE AULA

Carla Monteiro de Souza[1]

Introdução

Quem não gosta de ouvir uma boa história contada por um bom narrador? Quem nunca sentou para ouvir um bom "causo"? Quem nunca parou para ouvir um avô ou uma avó lembrando coisas da sua infância e da sua juventude?

Boas histórias merecem ser contadas e ouvidas e algumas pessoas assumem para si a responsabilidade de contá-las também de forma escrita. Mas o que leva essas pessoas a assumirem a empreitada de escrever um livro?

Os motivos para isso são variados e muito particulares, pois cada autor é um autor, o que dificulta a formulação de respostas precisas. Contudo, a pesquisa realizada pelo projeto *Memória e História de Boa Vista na década de 1950*[2], no qual trabalhamos com algumas obras que enfocam a vida de seus autores na cidade do Boa Vista, nos possibilitou formular algumas respostas e, a partir disso, pensar também nas amplas possibilidades do seu uso na pesquisa e no ensino da História.

Algo que chama a atenção nessas obras é o fato de que o autor crê que aquelas histórias que lhe são queridas interessam, senão a muitos, mas a alguns, daí ser importante contá-las. Por outro lado, percebemos que o relato produzido também interessa ao próprio autor, pois dá sentido à sua existência, à sua vida, projetando-a para fora de si mesmo. Essas histórias estão sempre ambientadas em um lugar que, mais do

1 Doutora em História. Professora da Universidade Federal de Roraima - UFRR, no Curso de História, no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras e no Mestrado Profissional em Ensino de História.

2 O projeto *História e Memória de Boa Vista na Década de 1950* foi financiado pelo CNPQ, via Edital Universal 2009.

que um cenário, uma paisagem ou um pano de fundo, constituem a própria narrativa.

A sua fonte de inspiração e de informação é a memória, e esse movimento de ativação da memória e de organização das lembranças por meio da escrita é suscitado por algo ou alguém. A idade avançada, a inserção em um projeto específico, uma situação pessoal ou a simples vontade de contar histórias para que elas não se percam são alguns bons motivos que impulsionam a produção desses livros. Esses motivos ou justificativas para a formalização das lembranças por meio do escrito, geralmente, figuram nas introduções ou apresentações das obras. Ao falar de si falam do mundo ao seu redor, falam de um conjunto de relações sociais, políticas, econômicas, culturais, espaciais e territoriais costuradas pelo tempo e pela memória.

Esses relatos de memórias publicados em livro estão em todas as bibliotecas, livrarias e salas de leitura do Brasil. Todo lugar tem os seus contadores de histórias, seus cronistas. Pretendemos discuti-los aqui a fim de incentivar seu uso como recurso didático no ensino de História.

Neste sentido, vamos tratar de um tipo de obra que vem ganhando espaço na literatura de Roraima. Trazemos como exemplo dois livros que tratam da cidade de Boa Vista na década de 1950: a obra autobiográfica *Boa Vista 1953 uma aventura... ah dias da minha juventude...,* do jornalista Laucides Oliveira; e *Boa Vista 1950: uma história que quero contar,* de Walmir Pimentel.

A escolha destes livros se baseia no fato de que, ainda que esgotados, podem ser encontrados em bibliotecas em Roraima e, ainda, por poderem ser acessados por fotocópias, pois foram adquiridos por muitos, já que foram vendidos em bancas de revista, em farmácias, mercados e outros pontos comerciais. Advogamos, de ante mão, que a busca por eles não decepcionará.

Cabe destacar que abordamos essas obras a partir da noção de "escrita de si", sendo que nestas obras o porto seguro da narrativa é a memória. Gomes explica:

> A escrita autorreferencial ou escrita de si integra um conjunto de modalidades do que se convencionou chamar produção de si no mundo ocidental. Essa denominação pode ser mais bem entendida a partir da ideia de uma relação que se estabeleceu entre o indivíduo moderno e seus documentos. (2004, p. 10)

Sua escolha liga-se ainda à noção de que toda cidade é um lugar praticado, vivido, sonhado, inventado e contado pelos seus habitantes. Neste campo, os relatos de memórias escritos, ao serem compostos com o objetivo de registrar uma vivência, uma trajetória, uma ligação, uma visão da cidade revelam, como afirma Ecléa Bosi, que "existe, dentro de uma história cronológica, outra mais densa" (2003, p. 23-24), ou seja, que essas histórias contadas produzem paisagens, espaços, valores, representações, imagens e ideias de e sobre as cidades, mediadas pelo tempo e pela memória. Ao enfocar lugares que mudaram e que podem até não existir mais, estes ganham vida nova nas palavras impressas de seus autores, diríamos que ganham uma re-existência.

Nossos autores, então, não escrevem só para si, contam histórias porque desejam ser lidos e compreendidos, querem dizer algo, transmitir uma mensagem para outros, para muitos. Gomes explica que justamente "porque o 'eu' do indivíduo moderno não é contínuo e harmônico que as práticas culturais de produção de si se tornam possíveis e desejadas", incluindo o desejo de alcançar "uma certa estabilidade e permanência através do tempo" (2004, p. 13). Neste aspecto, o potencial histórico dessas obras reside na nossa capacidade de entendê-las como "configurações mais intensas" sobre as quais "incide o brilho de um significado coletivo", como nos diz Bosi (2003, p.31), potencial pautado pela subjetividade essencial de seus autores, traduzida em suas lembranças, urdidas sob a forma de um texto de caráter testemunhal.

Não devemos esperar, portanto, que eles nos contem tudo como foi, como realmente aconteceu, uma vez que sua fonte é a memória, que é sempre fugidia, flexível, seletiva. Muito embora saibamos que a memória "opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo", como explica Bosi, não o faz "arbitrariamente", mas "através de índices comuns" (2003, p.31), a partir dos quais as lembranças das experiências e relações vivenciadas por seus autores, articulam-se aos seus motivos e justificativas para produção do texto e, em última instância, com as expectativas de seus futuros leitores.

Por outro lado, são narrativas e por esta condição seus autores se enquadram no que diz José Luiz Jobim, quando afirma que "por mais *engenhoso ou criativo*" que seja o narrador, este visa sempre o leitor, que é "membro de uma certa comunidade", isto é, narrador e leitor

compartilham referências comuns. Neste aspecto, Jobim recomenda que devemos conceber a narrativa como uma construção pertencente a uma cultura, inscrita em "uma história social", inserida em "um sistema de convenções, que regulam inclusive sua forma, seu gênero etc." (2003, p. 149).

A seguir, vamos entender porque a década de 1950 é tão significativa na história da cidade e do atual estado de Roraima e depois vamos conhecer um pouquinho das duas obras citadas acima.

Boa Vista, "cidade primaz"[3]

Antes de tudo porque falam da maior e mais importante cidade do estado de Roraima. A capital, além de ser o centro político-administrativo e econômico do estado, concentra boa parte da população estadual, dos serviços públicos e privados. Esta centralidade não é recente, foi construída historicamente.

Boa Vista teve origem na antiga povoação de Nossa Senhora do Carmo, conforme registra o viajante Alexandre Rodrigues Ferreira que percorreu a região em fins do século XVIII. Em 1890, foi criado o pelo governo da Província do Amazonas município de Boa Vista do Rio Branco, sendo a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo elevada a situação de vila para ser a sua sede. Em 1926, a vila foi elevada à categoria de cidade e, em 1943, passa a ser a capital do Território Federal do Rio Branco, criado em 1943[4].

A partir desta data, se iniciou um período de mudanças na cidade de caráter espacial, ambiental, urbanístico, social e político, que dinamizaram a vida da pequena e isolada cidade de Boa Vista. As ações para a efetiva implantação do novo Território Federal, marcadas pala chegada de seu primeiro governador, em 1944, incentivaram nesta década e na seguinte o crescimento populacional, a implantação de serviços públicos, a remodelação da cidade e a expansão do perímetro urbano, além de mudanças significativas nas relações sociais.

As novas funções político-administrativas vieram consolidaram o papel de Boa Vista como a principal cidade da região. A cidade que já ganhara algum impulso com os garimpos explorados em áreas no

3 Conceito utilizado pelo geógrafo Nílson Crócia de Barros (1995, p. 148) para definir a centralidade da cidade no âmbito do estado e das ligações com o país e seu papel como principal cidade da fronteira extremo norte do Brasil.

4 A esse respeito ver: Freitas (1993), Oliveira (2003), Veras (2007), Silva (2007).

interior nos anos de 1920, fortalece sua centralidade com a instalação da sede administrativa do Território Federal.

Neste contexto, idealizado pelo primeiro governador do Território Federal do Rio Branco, o Capitão Ene Garcez dos Reis, foi elaborado um novo plano urbanístico para a nova capital. Esta iniciativa foi justificada pela necessidade de povoar essa afastada fronteira, por meio da instalação de uma cidade moderna, estruturada para o cumprimento de sua função político-administrativa que deveria articular o local/ regional e o nacional (VERAS, 2007), afinada, portanto, ao clima desenvolvimentista da época.

A cidade que conhecemos hoje foi desenhada naquela época. Seguindo o Plano Urbanístico de autoria do engenheiro carioca Darcy Aleixo Dernusson planejou-se uma nova cidade foi edificada a partir das bordas da cidade que já existia, localizada às margens do Rio Branco, que também passou por melhorias. O seu traçado no formato "radial concêntrico", lembrando um leque, tem como centro uma praça circular, que reúne as sedes dos três poderes, a atual Praça do Centro Cívico, e dela partem avenidas largas, nas direções norte, sul e oeste (VERAS, 2007). A implantação do plano urbanístico aprovado em 1946, se estende ao longo das duas décadas seguintes, mas o impacto de sua implantação se dá na década de 1950.

A instalação do Território Federal também atraiu migrantes para a cidade que passa a ter atrativos especiais como nova capital. Boa Vista passa a receber pessoas que vinham trabalhar no serviço público civil e militar e toda sorte de pessoas que vinham tentar a vida na região, bem como trabalhadores que vinham atuar nas obras em curso na cidade.

Estes novos habitantes se estabelecem na cidade e acompanham estas mudanças, e nossos dois autores se encaixam neste perfil: Laucides Oliveira, chega a cidade em 1953, com 21 anos, vindo do Rio de Janeiro, então capital federal; Walmir Pimentel chega em 1950, com 11 anos, vindo do interior do atual município de Bonfim. Ambos, portanto, cresceram junto com a cidade, viram-na se modificar, viveram estas mudanças, e eles nos oferecem generosamente suas lembranças desta fase tão importante para Boa Vista.

Memórias da Boa Vista dos anos 1950

Primeiramente, abordamos a obra de estilo autobiográfica *Boa Vista 1953 uma aventura... ah dias da minha juventude...,* de Laucides Oliveira, publicada em 2007. O livro é uma edição simples que tem como objetivo contar a história da sua vida a partir da sua chegada à capital do então Território Federal do Rio Branco, em 1953, até o seu casamento com sua companheira desde então, D. Clotilde, em 1959. Logo na introdução ele deixa claro que o livro é um relato descompromissado das suas lembranças.

Laucides Oliveira foi um jornalista muito conhecido em Boa Vista, pois trabalhou em vários jornais, bem como no rádio e na televisão local, dos quais foi um dos fundadores. Junto a isso, exerceu vários cargos públicos, como o de presidente do Conselho Estadual de Cultura, sendo também agraciado com várias condecorações e prêmios. Falecido em 2012, entre os jornalistas, era carinhosamente conhecido como Mestre Lau.

A obra que trazemos foi escrita por meio do cotejo da sua memória e de sua vasta experiência de vida. No livro Seu Laucides[5] recorta um período da sua trajetória pessoal (1953-1959), um período marcante, pois nele aconteceram mudanças que definiram a vida do jovem de então em vários aspectos: ele se muda do Rio de Janeiro para Roraima; ele se insere profissionalmente; ele se apaixona, se casa; se fixa em Boa Vista, onde se reconhece e é reconhecido como um cidadão de destaque. O livro é o registro do seu processo de migração e de amadurecimento, registro este que segundo ele é quase que um dever de memória, mas feito também com muita emoção, prazer e sentimento: "Esta é a história da minha vida. Da minha juventude. Vida simples de um jovem simples; nenhum fato heroico, nenhum episódio sensacional; apenas as minhas lembranças (….). Nada especial, a não ser a terra que descobri e as pessoas que conheci. E que aprendi a amar por toda minha vida." (2007, p. 3).

A primeira edição do livro é de 2007 e foi custeada pelo autor com alguns apoios locais; a segunda edição, lançada em 2009, não

5 É o único livro que temos do Sr. Laucides, contudo, na contracapa da obra, ele anuncia que estava preparando outro texto intitulado *Eu vi o território passar*, que presume-se pelo título visava registrar o período posterior a 1959. Infelizmente nosso autor não pode realizar mais esta empreitada, pois faleceu no dia 07 de março de 2012.

conta com nenhum apoio. O seu texto é simples, coloquial e direto. Se estrutura em partes, algumas bem curtas, com subtítulos próprios. Cada parte deixa uma espécie de "chamada" para o assunto que vem a seguir, recurso que prende a atenção do leitor e imprime à leitura um tom de conversa.

Nosso narrador descreve os dois espaços em que transitou desde a sua chegada a Roraima. Fala do garimpo de diamante, pois conheceu pelo menos três áreas de garimpo do interior de Roraima, junto a seu pai que era diamantário. Ao mesmo tempo, conhece e se estabelece na pequena Boa Vista, em uma época em que importantes mudanças estão acontecendo na cidade. Descreve esses dois lugares e seus modos de vida, ora de forma romântica, ora de forma realista, dedicando mais partes à cidade, local onde permanece mais tempo.

Nas seções do livro o autor fala e descreve pessoas, hábitos, profissões, atividades comerciais e de lazer, infraestruturas e espaços geográficos e sociais do garimpo e da Boa Vista daquela época. Narra fatos, acontecimentos, episódios que ele viveu, bem como outros tantos que ouviu, e relembra "causos". Tudo isso articulado à sua trajetória pessoal, em uma narrativa sem muito rebuscamento, por vezes emocional, sentimental, nostálgica mas, também, realista, descritiva e testemunhal.

O que torna sua narrativa tão interessante é que na narrativa a cidade de Boa Vista tem um protagonismo igual ao do próprio autor. A cidade é palco, cenário e paisagem, é espaço praticado, vivido intensamente pelo jovem, mas também é ela mesma e seus recantos uma personagem. Isto fica claro quando o autor informa na página 69 que está "mapeando" a cidade, convidando o leitor: "vamos conhecer a cidade mágica".

Ele nos fala da beira do rio Branco, berço da cidade, onde estão o Porto de Cimento e "algumas casas históricas"; da Avenida Floriano Peixoto, que margeia o rio, onde está o Colégio São José, que era "só para mulheres"; da antiga filial da casa comercial da empresa J. G. Araújo, esquina da Floriano Peixoto com a Jaime Brasil. Fala também dos bairros que acompanham a margem do rio: rio acima, o bairro Rói Couro, atual São Pedro, a Praça da Bandeira"; rio abaixo, "a cidade estende-se, entre trilhas e casas modestas, até o bairro Caxangá, vazio e desordenado". Nos fala também do recém-construído Hotel Boa

Vista, atual Aipana Plaza, lugar aonde residiu um tempo, localizado no imenso "areal" atual Praça do Centro Cívico, um prédio moderno a época, que destoava da simplicidade e certa rudeza do restante das construções da cidade (2007, p.69-70).

Não obstante, o espaço mais querido do autor é a Avenida Jaime Brasil, uma das principais ruas do centro da cidade. A descreve carinhosamente em seus mínimos detalhes: as construções do lado direito e do esquerdo; o *footing* (passeios) de fim de tarde; os dois cinemas que lá existiam; a casa do governador do Território. Era na querida "Jaime" que as pessoas se encontravam, onde estava o comércio, onde se discutia e se viviam as pelejas políticas. Em seus três quarteirões, na "Jaime" estava o movimento, onde tudo acontecia: encontros ingênuos entre os jovens estudantes, as brincadeiras, as serestas, o carnaval, as atividades comerciais, as articulações e as manifestações políticas.

O "areal", localizado no final da Avenida Jaime Brasil, depois da praça Capitão Clóvis, onde começou a ser construída a parte nova da cidade (atual Praça do Centro Cívico), também ganha destaque, e é chamado pelo autor de "cenário de areias brancas", de "majestoso areal". Visto antes como "vazio e imenso", foi lá que se projetou o futuro da cidade, e num diálogo entre o presente e passado nosso autor avalia que vendo tudo acontecer era "fácil imaginar que, um dia, este magnífico areal será devorado pelo asfalto" (2007, p. 70-71).

Ao localizar prédios, residências e construções o Sr Laucides descreve uma importante e decisiva fase de mudanças de Boa Vista, que definiu a nossa cidade como ela é hoje. Mas o autor fala também de pessoas, de famílias e de grupos sociais. A "cidade mágica" evocada pelo narrador é um lugar de gente simples e gentil, rememorada de forma afetiva e idealizada.

Contudo, nem tudo era perfeito. Conforme a narrativa avança demonstrando que nosso autor estava cada vez mais inserido na vida da cidade, relata fatos e episódios sobre a crescente hegemonia do poder público nas esferas federal e territorial (tendo em vista a criação do Território Federal do Rio Branco, em 1943), inclusive no mercado de trabalho local, e sobre as acirradas disputas políticas, caracterizadas como um "alinhamento político que divide as famílias e pessoas". Narra em detalhes os meandros da eleição para deputado territorial de 1958, da qual participou ativamente, pois namorava Clotilde, filha do

ex-governador e então prefeito da capital, Aquilino da Mota Duarte, e já tinha começado a trabalhar no serviço público.

Ao contar sobre a sua participação em alguns episódios mostra a sua vinculação cada vez mais estreita com a cidade e a vida cultural de Boa Vista e nos conta sobre os carnavais, os cinemas e as diversões: a luta livre do "Maravilha Mascarada"; as aventuras da "mulher" aviadora Ada Rogato nos céus do Território; a visita do presidente Juscelino Kubitschek; a inauguração do novo aeroporto; a passagem do sistema de alto-falantes para a Rádio Difusora de Roraima. Na rememoração destes fatos testemunhados por ele nos dá a conhecer a cidade daquela época.

Seu Laucides se coloca no centro destes fatos que conta, ao entrelaçar os fatos relevantes da sua vida com os da vida da cidade. Nela o jovem que chegou a Boa Vista vindo do Rio de Janeiro encontra um lugar. O seu texto estabelece uma relação clara entre a cidade que muda e o rapaz que se torna adulto, deixando claro que conta a sua "versão", ficando evidente o seu imenso apreço por de Boa Vista e sua intenção de tocar o leitor.

O segundo livro que trazemos como exemplo é da autoria de Walmir Pimentel, intitulado *Boa Vista 1950: uma história que quero contar*, publicado em 2010. Na apresentação nos adverte que não é um "escritor", mas um "amante da leitura e da beleza dos registros" e que o objeto da narrativa é o "passado da minha juventude sadia" (2010, p. 9), apontando ao leitor a característica basicamente evocativa do seu texto.

Em algumas partes, expressa um bem dosado saudosismo, como alguém que sente a perda de algo que lhe é caro e precioso. Isto fica claro logo nas páginas iniciais, quando se coloca como alguém que conhece as mudanças operadas na cidade, dedicando o livro também "para aqueles que conheceram a cidade naquela época, que nossas anotações sirvam de incentivo para continuarem vivendo, amando e transmitindo aos nossos jovens, a felicidade de ter vivido uma juventude sadia ..." (2010, p. 11).

O livro nos traz lugares, personagens, acontecimentos e "causos", alinhados em sessões curtas que se sucedem e se encadeiam agrupadas em duas partes: a primeira, mais curta, trata exclusivamente o bairro Roy Couro, atual São Pedro, onde o autor reside desde sua chegada à Boa Vista, em 1950, com 11 anos; na segunda, composta de muitos

subtítulos, figuram os lugares que abrigam as suas melhores e mais significativas lembranças da cidade vivida como um jovem, as ruas e avenidas, praças e bairros, o hospital, o grupo escolar, os órgãos públicos e algumas personagens, designadas por seus nomes ou apelidos ou pelo cargo, posição ou profissão.

A narrativa tem o tom da crônica. O texto é ágil, informal, fluente como uma conversa, na qual os "causos", fatos e personagens narrados evocam as particularidades, os detalhes, o pitoresco, o anedótico, podendo-se dizer que o bom humor é a tônica da narrativa. Contudo, não devemos encarar o livro como uma narrativa despretensiosa, pois como fica claro nas palavras do autor o uso de "um vocabulário simples ao mencionar nomes de lugares e ruas" objetiva que seus leitores possam "compreender a evolução urbana por que passamos durante todos estes anos, ao passar pelas amplas ruas da nossa cidade maravilhosa" (2010, p. 10).

O que é narrado foi vivido pelo autor em diferentes fases da sua vida: na sua puberdade, na sua adolescência e como um jovem adulto. Contudo, o Sr Walmir não estabelece uma estrutura cronológica para a sua narrativa, e acreditamos que isto não é uma prioridade para o autor, ainda que algumas partes sejam datadas. Seu recorte temporal é a década de 1950 e o quê de significativo aconteceu ao longo dela, tanto na vida do menino que se torna adulto, como na vida da cidade que passa por grandes mudanças. O tempo da narrativa, portanto, é elástico e flexível e obedece exclusivamente ao fluxo das lembranças do autor.

Todos os fatos, lugares e personagens narrados foram vividos diretamente ou "por tabela" (POLLAK, 1992), e a evocação se expressa como em uma conversa: sabe na rua tal, pois tinha o seu fulano …, como no trecho abaixo:

> **A rua Coronel Pinto:** a primeira moradora desta rua foi a dona Pierce, mãe do Bebê Chorão, garotão muito molengão que apanhava de tudo que era moleque da rua, justamente onde hoje temos o supermercado São José. Como vizinho tinha o senhor Raul Prudente de Moraes, o Japurá, com a dona Zilda sua esposa, e os filhos Francisco, Sebastião e uma irmã menor (2011, p. 32).

Nesta e em muitas outras partes do livro Seu Walmir (2010) fala da cidade da década de 1950 situando os lugares como são hoje, o que nos incentiva a pensar a cidade de Boa Vista de forma dinâmica: a Rua

Ceará, "do lado esquerdo, onde temos hoje o comércio Bombonzão, residia o professor Camilo Dias de Souza Cruz …" (p. 33); na Jaime Brasil "ao lado do Café Cristal, onde hoje está a Drogaria Erivan, era uma loja dos Irmãos Nolêto …" (p. 43); na Praça da Bandeira "onde hoje temos uma loja de produtos de festa, era a loja do senhor José Lúcio …" (p. 63); na Rua Floriano Peixoto "onde é a peixada 'Ver o Rio', era o prédio da Intendência que, depois de modificado, já funcionou por muito tempo a Polícia Marítima, Aérea e de Fronteiras ..." (p. 80).

Sua narrativa torna os lugares e as pessoas conhecidas, próximas e familiares, como logo no início do texto quando se refere ao atual bairro São Pedro, onde sempre morou diz: "Você sabe por que o nome Roy Couro? Não sabe? Pois bem, neste ano de 1950, poucas casas em Boa vista tinham porta para fechar ..." (2010, p. 16).

Ao se referir as pessoas não faz distinção, o que importa é o lugar que ocupam em suas lembranças de juventude. O Sr Walmir nos fala de pessoas de projeção, como o governador Miguel Ximenes de Melo, passando por figuras ilustres, como o maestro Dirson Félix Costa, clarinetista da primeira banda de música de Boa Vista e de Mestre Caubi, seu maestro, tocador de tuba mas que também era um dos diretores da Guarda Territorial; ou ainda os dentistas Dr Antônio Seabra e Dr Manoel Benedito de Souza; ou do querido Padre Bindo. Mas também nos fala de pessoas simples, como o Negão Alvarino, do Professor Peru, do Dió, "o homem que não gostava de luz" (2010, p. 113).

De forma sucinta tece uma teia que diz muito sobre a forma como as relações se davam na sociedade local. Fala sobre quem casou com quem, quantos filhos tiveram, onde moravam. Situa seus personagens na hierarquia social da cidade, o que nos ajuda a entendê-la e a explicar algumas práticas sociais e políticas que norteiam a sociedade local até os dias de hoje.

Assim era a cidade que o Seu Walmir conheceu, o menino recém-chegado do interior do Território que desembarcou no "porto de cimento", hoje coberto pela Orla Taumanã, vindo do interior. O seu texto mostra que ele se apossa da cidade e ao mapeá-la estabelece com ela um vínculo de pertencimento perene. O autor não se vê mais no lugar onde nasceu e viveu até os 11 anos, confirma com seu livro que Boa Vista é o seu lugar e que tem compromissos com ele.

Isso fica claro quando abre espaço no livro para criticar algumas modificações urbanísticas mais recentes. O faz como cidadão apaixonado, cujo pertencimento radical lhe gabarita para fazer críticas, por ver modificados ou apagados alguns lugares importantes para a memória social da cidade, que a seu ver são a própria cidade.

O que estas obras nos oferecem?

Os livros que apresentamos brevemente são apenas dois entre os vários que tem a memória de seus autores como sua principal fonte. Durante muito tempo, livros como esses foram considerados a própria história de Roraima e de Boa Vista. Hoje a historiografia regional e local vem avançando a passos largos e o número de títulos tem aumentado em quantidade e qualidade, textos oriundos de pesquisas acadêmico-científicas na área dos estudos históricos e em outras áreas das Ciências Humanas e Sociais.

E é justamente esta ampliação do conhecimento sobre Roraima e Boa Vista que nos faz valorizar mais ainda estes relatos de memória. Eles oferecem um tipo de conhecimento que pode nos levar a olhar os lugares que abordam de uma forma mais humana, mais dinâmica e mais viva, pois seus autores compartilham suas vivências e experiências, seus sentimentos e opiniões, nos dando a oportunidade de tentar visualizar a passagem do tempo pelos seus olhares e palavras.

As versões que nos apresentam em textos coloquiais simplesmente contam a cidade como os autores a viveram, mas também como a veem e sentem, ou seja, intensamente como nós a sentimos e vivemos. Constituem-se como uma visão da Boa Vista daquela década e se colocam como uma fonte bastante válida para a pesquisa e para o uso em sala de aula, atentando notadamente para a possibilidade de evidenciarmos a ideia de sujeito histórico, a partir do que nos diz Gomes, que "as práticas da escrita de si podem evidenciar, com muita clareza, como uma trajetória individual tem um percurso que se altera ao longo do tempo, que decorre por sucessão". A autora ainda aponta para uma questão crucial na contemporaneidade, o "valor de todo indivíduo", perceptível a partir do uso crescente de um arsenal de recursos disponíveis para o registro de existência, para a "produção do eu", no qual a identidade, visão de mundo e, também, a memória da pessoa comum adquirem legitimidade. (2004, p. 13)

Reiteramos que não devemos procurar a verdade[6] dos fatos nestas obras, pois, como afirma Calado, "o que importa é a intenção do autor de apresentar determinado texto como sincero, como autêntico", fundamentado numa espécie de "pacto de sinceridade". Esta característica desloca o sentido do texto da verdade e do seu aspecto informativo e comprobatório, para aquilo que nos oferecem de melhor, ou seja, ser verdadeiro naquilo que se propõe: "narrar determinados acontecimentos ou fenômenos a partir de uma ótica muito particular", o que pode nos permitir uma "compreensão mais abrangente, mais complexa" dos temas que abordam, dos lugares que falam (CALADO, 2009, p. 108-109).

Este lugar no qual eles próprios se colocam e se veem é o ponto de referência de onde o autor vê o mundo. Na visão dos autores as histórias que narram seriam sempre boas histórias, pois falariam de experiências, de práticas, de afetos, de sentimentos, de contradições e de conflitos que projetariam significados do vivido para além dele próprio, amplificando tudo isso através dos seus leitores.

Sendo relatos de memória, o que é narrado, portanto, não pode ser tomado como pura verdade nem como invenção. Não são textos de ficção afinal nossos autores viveram o que contam e aí reside uma das suas grandes virtudes, lançando mão de formas narrativas socialmente disponíveis e consagradas para atingir seu intento. Para além da vontade dos autores, existe alguma razão mais ou menos prática para que escrevam, os autores têm seus motivos que não devem ser julgados ou valorados por nós, mas entendidos, pois são sua razão de ser, do ponto de vista literário e também como registro histórico, no qual transborda a subjetividade dos seus autores que buscam tocar diretamente as coletividades as quais reivindicam pertencimento.

A verdade contida nestas obras, portanto, está no "pacto de sinceridade" que os seus autores estabelecem consigo mesmo, com o texto e com os seus leitores, expressado na perspectiva afetiva e sensível que predomina na composição das narrativas. Mais do que

6 Sobre a ideia de verdade, buscamos amparo em Gomes quando diz que, descartando a "ilusão biográfica" e a ideia de que nesse tipo de obra "o indivíduo seria personagem de si mesmo", devemos nos interessar por elas pelo "efeito de verdade" que elas são capazes de produzir, isto é, produzirem "verdade como sinceridade, como ponto de vista e de vivência do autor do documento" (2004, p. 14-17), questão que pode ensejar discutir em sala de aula também aspectos relativos à produção do conhecimento histórico.

referências do presente por meio de um olhar para o passado, estas obras nos oferecem imagens e representações que nos possibilitam propor questões em nossas salas de aula quando tratamos da história local. Tomando o que argumentam Damazio e Silva, ao propormos o uso de obras como as que trouxemos aqui, "o ensino da história local voltado para as margens, para as memórias não oficiais, colocando em evidência a memória dos habitantes comuns", poderia suscitar nos estudantes o encontro e a reflexão sobre "sua própria história de vida, suas experiências e lutas cotidianas" (2018, p. 194), enfim, ensejar uma compreensão acerca do sujeito histórico, das mudanças sociais e do tempo histórico.

Neste campo, vale a pena ler com cuidado, atenção e carinho o que Laucides Oliveira e Walmir Pimentel nos oferecem, bem como muitos autores espalhados por esse Brasil. Usando a criatividade, os seus textos proporcionam uma verdadeira viagem no tempo, que pode ser o mote para uma percepção e uma compreensão mais crítica da sociedade local. Assim, o que torna estas obras tão ricas como recurso didático é que ao falar de si, do universo que lhes é familiar, de amigos e experiências, da cidade e dos seus lugares de pertencimento, os autores também traçam um expressivo panorama da sociedade, da coletividade e dos grupos sociais locais.

Ao enfocarem suas vivências em Boa Vista, destacando com cores vivas seus espaços, paisagens e gentes, os autores incitam-nos a olhar o presente a partir do passado, podem propiciar a compreensão das mudanças que ocorreram e um entendimento mais aprofundado e consistente da cidade como é hoje, produto das relações sociais, das políticas públicas, das disputas de poder, mas sobretudo da nossa ação no plano individual e coletivo, da nossa ação social, que se traduz também no ato de "pensar" e "contar" a cidade.

Portanto, não podemos nem devemos buscar nestes livros "a" verdade dos fatos, tratá-los como mais uma fonte histórica como as citadas no livro didático, posto que narram visões, sentidos, versões e representações que nos ajudam e nos estimulam a compreender a sociedade boa-vistense e roraimense de forma plural e polifônica, isto é, como um lugar de muitos, feito por muitos e para muitos, diferentes entre si. E, creio, isso pode nos ajudar a tornar nossas aulas de história mais interessantes e produtivas!

Referências

BARROS, Nilson Cortes Crócia de Barros. *Roraima:* paisagens e tempo na Amazônia setentrional. Recife: Editora Universitária (UFPE), 1995.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivido da memória:* ensaios de psicologia social. 2. ed. São Paulo: Atelier Editorial, 2004.

CALADO, Eliana A. de Freitas. Da história ou da literatura? O limbo das autobiografias. *SAECULUM* – Revista de História. João Pessoa, [20], 103-110, jan/jun, 2009.

DAMAZIO, Roziane M. Antonio; SILVA, Cristiani Berreta. Tradição, culturas históricas e escolar: o desafio de ensinar história local no presente. *In*: CAVALCANTI, E.; ARAÚJO, R. I. S.; CABRAL, G.G.; OLIVEIRA, M. M. D. (org.). *História:* demandas e desafios do tempo presente. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018.

FREITAS, Aimberê. *História Política e Administrativa de Roraima (1943-1985).* Manaus: Humberto Calderaro, 1993.

GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. *In*: GOMES, Angela de Castro (org.). *Escrita de si, escrita da História.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 7-24.

JOBIM, José Luis. *As formas da teoria:* sentidos, conceitos, políticas e campos de força nos estudos literários. 2. ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2003.

OLIVEIRA, Laucides. *Boa Vista 1953, uma aventura... Ah, dias de minha juventude...* Boa Vista: Gráfica Real, 2007.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes. *A herança dos descaminhos na formação do estado de Roraima.* Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH, Universidade de São Paulo, 2003.

PIMENTEL, Walmir. *Boa Vista 1950:* uma história que quero contar. Boa Vista: Gráfica Real, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. Rio de Janeiro, *Estudos Históricos,* v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SILVA, Paulo Rogério de Freitas. *Dinâmica territorial urbana em Roraima – Brasil.* Tese (Doutorado em Geografia Humana), FFLCH, Universidade de São Paulo, 2007.

SOUZA, Carla Monteiro de; MARAVALHA, Patrícia M. Rodrigues. A "escrita de si" como fonte para o estudo da história da cidade de Boa Vista/RR. *In*: Colóquio Internacional Poéticas do Imaginário: literatura, interfaces, fronteiras, II, 2010, Manaus. *Anais*. Manaus: UEA Edições, 2010. 889p. P.164-174.

SOUZA, Carla Monteiro de; MARAVALHA, Patrícia M. Rodrigues. Eu e a cidade: a Boa Vista dos anos de 1950 nas memórias de Laucides Oliveira. *In:* NASCIMENTO, Francisco Alcides do (org.). *Sentimentos e ressentimentos em cidades brasileiras.* Teresina-Imperatriz/MA: EDUFPI/ Ética, 2010. p. 69-96

VERAS, Antônio Rezende Tolrino. *A produção do espaço urbano de Boa Vista – Roraima.* 235f. Tese (Doutorado em Geografia Humana), FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Capítulo II

O ENSINO DE HISTÓRIA DA *SHOAH:* ENTRE DEMÔNIOS E *HOMENS COMUNS*

Bruno Silva[1]
Alisson Lião[2]

Introdução

O presente capítulo nasceu de nossas ponderações a respeito do ensino de História no Ensino Básico. Refletíamos que há uma imensa dificuldade em abordar temas que se relacionem com eventos traumáticos, sobretudo aqueles mais próximos do chamado Tempo Presente como é o caso do nazismo. Falávamos sobre nossas experiências e a respeito de como durante uma aula de História em uma turma do Ensino Médio, enquanto era introduzido o tema da *Shoah*, um aluno – que havia lido o *Diário de Anne Frank* e assistido o filme *O Menino do Pijama Listrado* – disse que o Holocausto teria sido realizado por demônios, que os nazistas não poderiam ser humanos. Este caráter de excepcionalidade atribuído aos nazistas pelo aluno, nos provoca uma profunda reflexão sobre o Ensino de História da *Shoah* e como diversos meios de produção têm reportado esta visão. Tal circunstância nos leva a pensar numa metodologia que possa responder, ainda que em uma

1 Graduado (2007), Mestre (2011) e Doutor (2015) em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professor Adjunto de História da América na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Autor, entre outros, de: *Genealogias mazombas* (Eduff, 2016) & *As cores do Novo Mundo* (Lisbon International Press, 2020). É líder do Grupo de Ensino e Pesquisas Americanistas (GEPAM), com interesses em Colonizações, Relatos de Viagens e Séculos XVI ao XVIII. Contato: slvbruno@unifesspa.edu.br.

2 Graduado em Licenciatura Plena em História (2014) pela Universidade de Pernambuco, Pós-Graduado em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia (2020) pela UNIASSELVI e Mestrando em Ensino de História pelo Profhistória da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Atualmente é Professor do Ensino Fundamental e Médio da Rede Cogna / Saber - Colégios Pitágoras, onde leciona as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia, sendo servidor público pelo município de Tucumã (PA), onde atua como professor do Ensino Fundamental II. Contato: alissonliao@gmail.com.

única turma, questões relativas a esses acontecimentos históricos que tanto chamam a atenção dos estudantes.

Duas questões nos vieram à cabeça imediatamente: primeiro, as mudanças que, pelo menos desde a década de 1970, ocorreram em relação a história que ensinamos e aprendemos nos âmbitos escolares. Se antes o historiadores produziam o conhecimento e de forma verticalizada esses trabalhos chegavam até a escola, sendo este lugar portanto o local de recepção das informações, sendo o professor de história um simples intermediador; ao longo das últimas décadas, "o espaço escolar foi reconstituído como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de reprodução" (SILVA, 2019, p. 51). Dessa forma, estudantes, escola e professores passam a ser vistos, cada vez mais, como atores essenciais na construção de conhecimentos históricos específicos que considerem a experiência dos alunos e

> não apenas conhecer os acontecimentos passados, mas privilegiar o investimento em dotar os estudantes de instrumentos para a análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado. Conhecimento histórico que seja capaz de possibilitar aos estudantes lidar com versões contraditórias, com conflitos, que consigam contextualizá-los, conscientes da distância que os separa do presente, de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo (SILVA, 2019, p. 54).

Do acima transcrito, entendemos que a compreensão dos alunos, grosso modo, estaria ancorada nas suas próprias experiências, o que também se evidencia na construção de sentidos muito pessoais através da leitura, mas que vai muito além do que está escrito. Dessa forma, "quando o professor apresenta o conteúdo programático da história para seus alunos, de uma forma ou de outra conta com uma 'biblioteca' de leituras e vivências, sua e dos seus alunos, que poderá contribuir na atribuição de diferentes sentidos" (ROCHA, 2009, p. 82). Ou seja, essas distintas possibilidades ajudam na construção ou reelaboração do que compreendemos como conhecimento histórico escolar. Há de se considerar a "biblioteca" dos alunos e suas interpretações, bem como as singularidades de cada estudante, cada escola e cada professor.

Mas, para além das considerações a respeito de pesquisas que visam compreender as diferentes bagagens que cada escola, turma e discente podem trazer para as aulas de história, sobretudo se avaliarmos por exemplo as questões sociais de cada instituição e sua

alocação em termos de escola privada ou pública (ROCHA, 2009), no presente texto nos preocupamos muito mais com o que essas chamadas "bibliotecas" dos alunos trazem a respeito de informações colhidas em suas experiências de leituras a respeito de temas que envolvam questões como os eventos traumáticos. Afinal de contas, podemos destacar que, para o caso aqui analisado, a relação entre História e *internet* é basilar, uma vez que embora a disciplina venha, nos últimos anos, se beneficiando do acesso à rede, sobretudo por conta da possibilidade da rapidez para acessar diferentes conteúdos e informações, não se pode perder de vista que

> a internet também é responsável, muitas vezes, por multiplicar as informações sem compromisso metodológico, vulgarizar um tipo de memória sobre o passado baseada em identidades coletivas. A rede está repleta de sites com informações históricas questionáveis, blogs que perpetuam memórias, distorcem informações (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 166)

E o tem aqui em tela é um dos preferidos em termos de informações presentes na rede. Assim, o uso da internet, as leituras dos livros didáticos e outros materiais disponíveis, o maior acesso às produções cinematográficas que veem nas explicações de fatos históricos uma saída rentável, sobretudo quando aponta para interpretações menos convencionais, tem nos feito considerar cada vez mais que o aluno tem um papel de protagonista fundamental porque ele, enquanto leitor e expectador "subverte, inverte, reinventa, cria. Essa é uma relação marcada pela produção de significados (ALEM, 2019, p. 32).

A segunda questão que nos vem em mente se relaciona com a problemática de se abordar eventos traumáticos marcados pela proximidade temporal com a vivência dos alunos. A questão da memória se coloca de forma mais contundente. A *Shoah* é um desses temas que demonstra proximidade com o tempo histórico mais achegado aos nossos estudantes. Dessa forma, a assim chamada História do Tempo Presente nos coloco face a face com um campo metodológico que se propõe a dar a história novos caminhos e abordagens para os problemas do nosso tempo, que faz referência a uma espécie de passado que é atual ou que se atualiza. Desta feita, o regime de historicidade do tempo presente possui dimensões particulares, por exemplo: as tensões de curto prazo, experiências ainda vivas, apontando um sentindo de

tempo provisório; com sujeitos ainda vivos e ativos; produções de fontes históricas em formação (DELGADO; FERREIRA, 2013).

Mas também nos leva a refletir que

> Se as palavras têm um sentido, nem a história contemporânea, nem a história do tempo presente, nem nenhuma espécie de história pode pretender situar-se no imediato, pela boa razão de que, desde a época do Renascimento e do surgimento de um conhecimento...mediado, fazer história é precisamente criar uma mediação, estabelecer uma ponte entre um passado frequentemente ininteligível para as gerações posteriores e um presente que precisa de um enraizamento temporal, de uma profundidade de campo, qualquer que seja sua duração. É tanto mais necessário estar atento às palavras quanto a imediaticidade é uma das grandes ilusões da nossa época (ROUSSO, 2016, p. 235).

Dessa maneira, a partir da reflexão sobre a implicação da fala do aluno – de que o Holocausto teria sido realizado por demônios, que os nazistas não poderiam ser humanos –, muito ancorada nas percepções do senso comum e, nesse caso, diretamente ligada à explicação mítica-religiosa, refletimos que uma saída interessante seria pensar esses atores históricos engendrados em tal evento traumático através de categorias que, embora utilizadas pela perspectiva meramente didática, nos ajude a discorrer sobre o evento-limite, a saber: as categorias de vítimas, observadores e perpetradores, com o enfoque na representação deste último, claro; principalmente para criticar essa condição de "demônio" dos atores que participaram dos extermínios em massa promovidos no século XX.

Entendemos, então, que essa representação foge à realidade e abre possibilidades para o surgimento de partidos Neonazistas, ou ainda, o Negacionismo da *Shoah* (GARRIDO VILARIÑO, X. M, 2020, p. 59). E que mesmo sendo uma questão possivelmente preponderante no senso comum, na historiografia da *Shoah* esse debate sobre os atores pode ser encontrado no que Enzo Traverso veio a classificar de *radicalização progressiva* dos indivíduos, no seu livro *La Historia como campo de Batalla* (TRAVERSO, 2012). Dessa forma, uma saída possível para o ensino de eventos como esse que temos abordado é considerar que, à título de exemplo,

> a leitura dos textos escritos pelos próprios nazistas nos obriga ao esforço particularmente desagradável de levar a sério suas afirmações, reconhecer que eram inteligentes, articuladores e capazes de admitir

> que seu modo de expressão não era unicamente a mentira. Existe algo que vai de encontro à nossa natureza, pois preferiríamos ter em comum com eles o mínimo possível. Sem esse esforço, contudo, correríamos o risco de agir precisamente como eles, que se esforçavam para se convencer de que suas vítimas eram iguais aos ratos, às bactérias, aos seres nocivos e queriam persuadir os executantes de que, sob a aparência de mulheres e crianças que tanto se pareciam com as suas, se escondia uma peste que, por supremo dever, deveria ser combatida a todo custo (VULLIERME, 2019, p. 11).

Diante disto, é preciso demonstrar que o nazismo era uma ideologia seguida com todas as forças por milhões de pessoas comuns como nós e não monstros, o que nos força a pensar que dentro deste contexto histórico, possivelmente nós mesmos, estaríamos na condição de observadores passivos, vítimas ou colaboradores (GARRIDO VILARIÑO, X. M. 2020, p. 59). Ou seja, há de se buscar em eventos próximos à realidade dos nossos alunos, elementos que os façam pensar que, ainda hoje, nos colocamos de forma passiva em relação aos mais diversos tipos de afronta aos Direitos Humanos de diferentes grupos dentro da nossa própria nação. E que seria um equívoco pensar que tanto para o caso do nazismo quanto para situações tão próximas à nossa realidade brasileira, esses indivíduos à serviço dessas ideologias não chegariam às nossas portas, afinal "o extermínio não teria sido interrompido com a morte do último judeu na Europa (VULLIERME, 2019, p. 13). Mas como abordar tais questões?

O livro didático, malgrado a importância dele no Ensino de História, de uma maneira geral indica a questão do nazismo e do holocausto como algo muito circunscrito ao âmbito alemão. Via de regra como uma simples equação na qual antissemitismo mais os desdobramentos do Tratado de Versalhes (1919) redundariam no nazismo e na *Shoah*. Essa combinação responde a uma realidade, mas não é totalizante (VULLIERME, 2019). Diante disto, pensamos em propor para o presente texto, como um recurso didático possível, pensar a temática em tela através da possibilidade de análise do filme que foi pouco comentado no Brasil, inclusive no ano de sua produção e ainda pouco utilizado como documento de Ensino da História da *Shoah*, mas que trabalha pontualmente o que temos refletido aqui: o filme *Good* – traduzido no Brasil como *Um Homem Bom* – de setembro de 2008; dirigido pelo austríaco radicado no Brasil, Vincent Amorim. Como complemento às informações elencadas no livro didático, tal

obra cinematográfica poderia nos ajudar a pensar numa saída mais real para se compreender o papel dos homens nesses eventos traumáticos, afastando explicações de ordem mítico-religiosa.

O uso do cinema no Ensino de História da *Shoah* no Tempo Presente

O Ensino de História envolve uma complexidade de elementos que vão desde os Planos Educacionais até o espaço de maior autonomia do professor que é a sala de aula. O professor está envolvido no contexto de cultura escolar que se relaciona com a formação dos planos curriculares, os conteúdos curriculares, os materiais disponíveis, os agentes escolares internos e externos; neste sentido, a escola integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade que a cerca e articula-se com eles, além de toda uma dinâmica econômica e política (BITTENCOURT, 2008). Nesse contexto, as metodologias para o Ensino de História também estão incluídas, os modelos que variam entre as formas e técnicas tradicionais e as ditas metodologias ativas, onde se inclui também o cinema.

Esta criação dos irmãos Lumière, que à época achavam que o cinema não fascinaria o público e seria utilizado apenas para objetivos científicos (BERNADETE, 2011, p.11), acabou chegando à sala de aula de História. Contudo, para os historiadores do início do século XX, como aponta Marc Ferro – um dos especialistas na temática –, o filme não era um documento histórico pois era escrito pelo roteirista e não o diretor. Assim sendo, para a historiografia daquele momento, o que não era escrito não poderia ser valorizado enquanto registro histórico; a partir da década de 1960, com a ampliação dos estudos sobre as relações teórico-metodológicas entre o cinema e a história, no que concerne a alguns historiadores, especialmente Marc Ferro e Pierre Sorlin, ligados à *Escola dos Annales*, está situação sofreu alterações profundas em meio a historiografia marcada por novos métodos e objetos de críticas (NASCIMENTO, 2009, p. 1-2). Assim,

> o filme, compreendido como um objeto de análise, traz consigo aspectos que ultrapassam os objetivos de quem criou, porque sua produção está inserida numa realidade histórica. Sua utilização como recurso didático pressupõe um exercício crítico, no qual professores e alunos deverão tornar-se aptos a ler. Considerando esses elementos, o filme pode ser um poderoso aliado para discussão de comportamentos,

> visões de mundo, valores e identidades de uma sociedade em um dado momento histórico (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 161).

Compreendemos que os documentos são "mediadores" do processo de aquisição de conhecimento, quando utilizados como materiais didáticos; que são instrumentos de reforço de uma ideia externada pelo professor; que devem se apresentar como condição de uma situação-problema, e dessa forma os seus usos são diversos para o professor e o historiador (BITTENCOURT, 2011, p. 330). Ao tratar o filme como uma fonte histórica, a última autora destaca que não há uma única metodologia para o uso dos filmes, mas qualquer que seja a escolhida, ela não deve conter-se apenas ao conteúdo do mesmo – acontecimentos principais, personagens, música, produtor –; deve-se observar fatores externos ao filme, como exemplo ano e país de produção (BITTENCOURT, 2011, p. 377). Assim sendo, o contato com esse tipo de documento, que se transforma em fonte histórica, facilita a familiarização do aluno com as mais diversas formas de representação das realidades do passado e do presente, possibilitando a associação do conceito histórico com a análise que o origina, e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseando-se em uma situação dada (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 116).

Diante disso, o filme – aceito pela historiografia como uma fonte de análise histórica – como demonstrou Marc Ferro, sendo um mediador no processo de ensino-aprendizagem ou uma forma de reverberar a nossa fala enquanto professores de história, ou ainda, como uma possibilidade de promover um raciocínio para a reflexão dos alunos, é peça fundamental no Ensino de História e um recurso da História do Tempo Presente. Ao se tratar do Ensino de História da *Shoah*, expressado no extermínio dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial, principalmente entre 1942 a 1945 quando a Solução Final – *Endlösung* – foi posta em prática, aquilo que Saul Friedländer chamou de evento limite, por ter sido um "[...] esforço deliberado, sistemático, industrialmente organizado e amplamente bem-sucedido em exterminar todo um grupo humano" (FRIEDLÄNDER, 1995, p. 3); na tentativa da compreensão de quem eram esse atores envolvidos nesse evento-limite, encontramos no filme *Um Homem Bom* uma alternativa pedagógica interessante.

O filme, produzido no Reino Unido e na Irlanda do Norte, feito por Vicente Amorim – filho do diplomata brasileiro Celso Amorim –, e que teria custado aproximadamente 15 milhões de dólares, conta a história do docente John Halder (vivido por Viggo Mortensen), um professor de literatura reconhecido, que possui uma família problemática, com uma esposa neurótica e uma mãe de idade avançada em fase de demência. Em uma obra literária escrita em 1933, que tinha referências na sua vida pessoal, ele defende a eutanásia. Quando em abril de 1937 é chamado para o comparecimento à Chancelaria do *Führer*, em Berlim – que é perfeitamente reconstruída pelo diretor do filme – se dá conta de que aquela obra sobre eutanásia teria chamado a atenção do Comitê do Reich para Registro Científico de Doenças Hereditárias Graves.

Logo que o livro é inscrito numa lista de apoio à propaganda do governo – a *Aktion* T4, programa de eutanásia e eugenismo onde a partir de "exame médico crítico" milhares de pessoas "incrivelmente doentes" foram mortas por médicos nazistas na Alemanha – o professor ascende significativamente num aspecto de nacionalismo e prosperidade, redundando assim no fim do seu casamento, encontrando uma esposa mais jovem e tendo destaque no Partido Nazi. A situação-problema apresentada no filme é a relação do professor com seu psicanalista judeu Maurice (Jason Isaacs), que havia lutado com ele na Primeira Guerra Mundial em favor da Alemanha. O filme, com recortes de tempo, demonstra como antes, o professor fazia piadas e criticava a figura de Hitler; e, depois, faz parte do grupo da elite intelectual alemã que se associou ao nazismo, demonstrando o papel primordial destes pensadores durante o regime nazista. A análise do filme comprova que o fenômeno nazista deve ser compreendido com algo mais amplo e não na chave da desumanidade e das práticas míticas-religiosas, afinal

> [...] há algo pior ainda. Essa imensa intenção exterminadora que não se reduzia a recuperar o orgulho depois da humilhação de Versalhes nem a extirpar as populações judias da face da terra não era um hápax, uma realidade isolada, produto de geração espontânea, bastando para impedir sua reprodução afastar suas duas raízes reconhecíveis: a ideologia antissemita e racial e os tratados revanchistas, pois os nazistas não inventaram nada, temo dizê-lo, à parte um *modus operandi* industrial. As fontes são vastas e profundas. Ouvir os nazistas permite identificá-las, uma vez que estão presentes no coração da civilização ocidental (VULLIERME, 2019, p. 13).

As referências encontradas neste filme para o Ensino de História da *Shoah* são diversas, vão para além da nossa proposta baseada na interpelação do aluno sobre ser o nazismo obra do demônio. Podemos perceber a questão de milhares de judeus que na condição da personagem Maurice – o psicanalista – foram exterminados, mesmo vindo de família que há muito residiam na Alemanha ou tendo lutado na Primeira Guerra por aquele país; demonstrando o Nazismo como uma ideologia que, baseada na superioridade de uma raça, relegava ao Outro a condição de contra tipo e que podia ser eliminado, num processo de desumanização que se pode encontrar na História da *Shoah* a partir dos documentos que foram "salvos" ou principalmente dos testemunhos das vítimas.

Assim, no que se refere a nossa temática, a personagem de Halder demonstra com nitidez como uma pessoa comum ou um intelectual de grande capacidade crítica, pode também se tornar um nazista e cumprir o seu "dever burocrático", contribuindo para o funcionamento da máquina do Estado. Nesse sentido, o uso do cinema seria um grande artifício pedagógico que poderia corroborar, neste caso, com o nosso entendimento de quem eram esses perpetradores, e como as suas ações foram sendo moldadas por um contexto ideológico sobre o qual não criticaram e muitos colocaram como uma missão e compromisso com a nação em meio a este nacionalismo exacerbado.

O uso deste filme como uma fonte histórica, que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, pode, à luz da experiência do "chão da sala", demonstrar a capacidade polissêmica de interpretações que a utilização do cinema no Ensino de História pode construir e contribuir, ainda fica mais claro para nós no momento da prática, quando se percebe que várias curiosidades chamam a atenção dos alunos. A película reporta a símbolos e gestos à medida que se desenrolam as cenas do filme, sendo para nós uma experiência extremamente singular na trajetória de professores de história no Ensino Básico e também no Ensino Superior.

Todavia, se fosse necessário sair do universo ficcional para demonstrar as pessoas comuns e os intelectuais que projetaram e realizaram a máquina de guerra Nazista, a obra de Christian Ingrao, *Crer e destruir:* os intelectuais na máquina de guerra da SS nazista, do ano de 2015, seria um importante ponto de partida. Livro no qual o autor,

a partir do interesse em compreender como esses perpetradores *creram* para conseguir *destruir*, conta a história de indivíduos das mais diversas profissões, com formação universitária, que atuaram na esfera dos órgãos de repressão do Terceiro Reich – em especial do Serviço de Segurança (SD) da SS –, e que, em sua maioria, envolvem-se, principalmente a partir de junho de 1941, na tentativa nazista de extermínio dos judeus da Europa do Leste, no âmbito das unidades móveis de matança denominadas *"Einsatzgruppen"* (INGRAO, 2015 p.11). Assim, além do filme, nota-se que novas pesquisas historiográficas podem ser utilizadas no sentido de minimizar essa ideia razoavelmente enraizada de que os nazistas não agiram como humanos.

Os *Homens Comuns* na Historiografia da *Shoah*

A Historiografia da *Shoah* conta com obras importantes, autores que se dedicaram ao estudo por muito tempo como: Raul Hilberg, Dominick LaCapra, Yehuda Bauer, Israel Gutman, Christian Meyer, Martin Broszat, Saul Friedländer, Zoë Waxman ou Hannah Arendt. Esta temática marcada por uma forte carga traumática – ou para utilizar o conceito da psicanalista Elizabeth Roudinesco que é parte do título do seu livro: a parte obscura de nós mesmos (ROUDINESCO, 2008) – que tem como importante fonte de análise o testemunho que, no primeiro momento após a Segunda Guerra Mundial, não estava disponível para os historiadores nem para o público em geral, como destaca Henry Rousso no livro *A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo,* mas que a partir da década de 60 começou a ter um destaque principalmente a partir dos Tribunais e das obras de Primo Levi. Cabe ressaltar, que este momento dos primeiros meses após a Segunda Guerra e a catástrofe, foram trabalhados na obra de 2017, do autor Keith Lowe, *Continente selvagem: O caos na Europa depois da Segunda Guerra Mundial,* que demonstra as condições limites que assolaram o continente naquele período.

Nesse sentido, a obra *El Canon del Holocausto*, de Frederico Finchelstein, traz alguns autores, perspectivas e textos sobre a *Shoah*; a primeira contribuição foi de Raul Hilberg *The Destruction of the European Jews,* de 1961, da qual se retira os temos utilizados neste capítulo: as categorias *perpetradores, observadores e vítimas*. Finchelstein tece várias críticas a obra de Hilberg, bem como Israel Gutman, ao defender que

estas obras focam na ação das pessoas que mataram os judeus; e por considerarem o testemunho com um aspecto secundário em relação ao estudo do genocídio, seria então: "um livro sobre as pessoas que exterminaram os judeus" (FINCHELSTEIN, 2010, p. 28).

De todo modo, para a temática aqui proposta, Enzo Traverso que veio a classificar de *radicalização progressiva* dos indivíduos, o processo pelo qual esses atores promoveram a morte de vários judeus e como foram se transformando em máquinas de destruição, no seu livro "*La Historia como campo de Batalla*" (TRAVERSO, 2012), nos leva para referência nessa temática duas obras fundamentais: *Ordinary Men*: Police reserve battallion 101 and the Final Solution, de Christopher Browning, de 1992; e *Soldados*: Sobre lutar, matar e morrer", e *A trajetória de soldados da Wehrmacht* de Sönke Neitzel e Harald Welzer, de 2014.

A obra de Neitzel e Welzer enfatiza como o assassinato virou um marco referencial do nazismo e como os soldados que nunca haviam matado um inimigo, ou ido para o *front* – mesmo que essa seja a ideia que a narrativa desses militares tentava passar de que só enfrentaram inimigos que tinha a mesma capacidade de poder de fogo que eles – passaram a fazer do assassinato em massa dos judeus parte da sua rotina, incluindo mulheres e crianças inocentes e indefesos (NEITZEL; WELZER, 2014). Nesse sentido, vale ressaltar que aproximadamente um terço das vítimas da *Shoah* não foram mortos em câmara de gás, nem sequer foram sujeitos a deportação; quase dois milhões de homens, mulheres e crianças judias foram mortos em campos ou bosques por forças militares alemães e de aliados. Depois de pesquisa em documentação, comprovou-se o contrário da narrativa oficial de vários indivíduos que diziam ter sido forçados por seus superiores. Na realidade havia se matado esses judeus de forma voluntária, isso é o que demonstra o estudo de caso de Browning e o que Traverso chamou em sua obra de *radicalização progressiva* dos indivíduos (TRAVERSO, 2012).

Este trabalho de Browning, do qual em tradição literal nós tomamos de empréstimo em parte deste capítulo "*Ordinary Men*" (Homens Comuns), faz parte de uma sequência de estudos do autor sobre os batalhões de polícias nazistas responsáveis pela morte em massa de extensas comunidades judaicas na Polônia entre 1941 e 1943. O livro foca no Batalhão de Polícia da Reserva 101, de Hamburgo, composto por uma parte de criaturas relativamente idosas, em grande

medida aposentadas, que a serviço do nazismo passaram a normalizar o extermínio em massa durante as operações. Vale destacar que eles tinham a opção de não seguir o caminho do extermínio. Estes eram homens comuns, ou homens de bem se soar mais apropriado à nossa realidade.

O livro demonstra que era algo opcional. Os que recusaram poderiam ir para o setor de transporte ou vigilância, mas quando essa opção era dada poucos aceitavam considerando que se afastar do grupo os categorizariam como "fracos" ou "covardes". Assim, Browning defende que por crença – em um determinado contexto social e ideológico – esses homens comuns se tornaram assassinos em massa. O livro relata, a partir dos documentos, como para se sentir preparados para a tarefa, estes indivíduos "treinavam" através da morte de mulheres e crianças, demonstrando como alguns passam da preponderante sensação de dor e confusão por cometer esse ato e – diante desse contexto que desumanizava os judeus, considerados ratos – para uma espécie de satisfação na realização desses extermínios (BROWNING, 1992). Cabe ressaltar aquilo que foi sinalizado por Victor Klemperer, para quem aqueles mais ligados ao aspecto ideológico, nesse contexto, tornaram-se fanáticos e isso passou a ser visto com sinônimo de um herói virtuoso, logo, sem esse fanatismo não poderia ser um herói (KEMPLERER, 2009, p. 56).

A Historiografia da *Shoah*, por essas obras, demonstra como esses homens comuns passaram a ser exterminadores, retirando deles a categoria de humanos excepcionais, monstros ou demônios. Se comprava isto com o estudo de documentos históricos do período, contrariando tantas disciplinas, filmes, séries, vídeos e textos que apontam para essa visão que, de tanto ser reproduzida, chega aos alunos como uma realidade. Este tipo de interpretação pode relegar aos totalitarismos do século XX uma condição de ficção ou até dúvida; os professores de história, historiadores e o Ensino de História da *Shoah* devem se apresentarem face a esse desafio e os caminhos que aqui citamos podem ser algumas entre tantas alternativas.

Como abordar eventos traumáticos na sua relação com *homens comuns*?

Como Primo Levi nos adverte no apêndice de *É Isto um Homem (1975)*: "existem monstros, mas são poucos em número para serem realmente perigosos. Mais perigosos são os homens comuns, os funcionários prontos para crer e obedecer sem fazer perguntas as pessoas, como Eichmann, como Höss, comandante de Auschwitz" (LEVI apud GARRIDO VILARIÑO, X.M., 2020, p. 59). Desta feita, a possibilidade de criticar esta visão que "demoniza" a figura do perpetrador se faz necessária, e as alternativas aqui apontadas podem ser um dos caminhos para o professor de história e/ou o historiador que está frente a frente com afirmativas como aquela colocada pelo o aluno do Ensino Básico.

Além disso, o exercício aqui proposto é um dentre as várias possibilidades didáticas de minimizar esta visão de homem cheio de maldade que, às vezes, permeia o imaginário dos alunos. A partir do contato com algumas obras da *Shoah* é primordial que se possa compreender este algoz como produto de um cenário totalitário que doutrinava os indivíduos para a lógica da superioridade da raça ariana e da conquista daquilo que qualificavam como *Lebensraum* (Espaço Vital) para sobrevivência desta dita raça. E, para a realização desses objetivos se fazia necessário o extermínio das raças inferiores, os judeus, ciganos, homossexuais, deficientes, rivais políticos e testemunhas de Jeová. Para o Ensino de História da *Shoah* essa prerrogativa precisa chegar aos alunos para que estes possam realizar essa reflexão (GARRIDO VILARIÑO, X. M., 2020, p. 60). A ponderação de que as práticas perpetradas pelos nazistas podem ocorrer em diferentes situações ao longo da caminhada humana. E que em nada tem a ver com o diabólico, mas sim com o homem. Afinal,

> Nada, nem mesmo feras selvagens ou micróbios, pode ser mais aterrorizante para o homem do que uma espécie que é inteligente, carnívora e cruel, que pode compreender e sobrepujar a inteligência humana e cujo objetivo é exatamente a destruição do homem. Esta, entretanto, é nossa própria espécie, como é percebida por cada um de seus membros num contexto de escassez (SARTRE, 1976, p. 132)

Malgrado a visão terrífica do filósofo sobre a humanidade, pensamos que algumas estratégias didáticas podem nos ajudar a desenvolvermos, juntos com nossos discentes, uma reflexão crítica. Assim, utilizamos o cinema e as obras como documentos históricos para esta análise que retira dos nazistas a categoria de "demônios"; dessa forma, se poderá compreender que sob determinado contexto qualquer um pode ser um perpetrador que ultrapassa as fronteiras da Ética ou dos Direitos Humanos. E que essas narrativas se constroem, via de regra, com bases em discursos sobre a defesa da sociedade, família e dos homens de bem.

Esses colaboradores – como nos mostra a personagem do filme aqui analisado –decidiram, muitas vezes voluntariamente, por este caminho por aspirações sociais de *status* ou para terem prestígio entre seus pares. O filme nos ajuda a lançar luz no processo em questão de forma mais complexa, ao questionar e atuar de forma contrária a essa visão de "demonização" dos atores nazistas como uma maneira de Ensinar a *Shoah*. As explicações mítico-religiosas, ao fim, fazem com que os alunos e nós mesmos nos distanciemos da perspectiva do algoz, como se fôssemos incapazes de tal ato. Essa problematização crítica poderá ser um auxílio na promoção de uma pedagogia dos traumas coletivos que possibilite uma formação cidadã mais plural, pois, através da educação nas escolas e do Ensino de História, temos a responsabilidade de observar os aparatos ideológicos do Estado ou as condições criadoras da negação do outro. Elas teimam em permanecer na nossa sociedade, é uma luta diária. E, geralmente, são perpetradas por homens comuns (GARRIDO VILARIÑO, X. M., 2020, p. 60), ou "cidadãos de bem", para usar tópica recorrente no atual jargão político brasileiro.

Referências

ALEM, Nathalia. Apropriações. *In:* FERREIRA, Marieta; OLIVEIRA, Margarida (coord.). *Dicionário de Ensino de História***.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

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

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

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História:* fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2011.

BROWNING, Christopher R**.** *Ordinary Men:* Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland. Nova York. 1992

FERRO, Marc. A dupla acolhida para a Grande Ilusão. *In: Cinema e História,* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FINCHELSTEIN, Frederico. *El Canon del Holocausto.* Buenos Aires: Prometeo, 2010.

FRIEDLÄNDER, Saul (org.)**.** Introduction. *In: Probing the limits of representation: Nazism and the "Final Solution".* Cambridge (MA); Londres: Harvard University Press, 3. ed, 1996.

GARRIDO VILARIÑO, Xoán Manuel. Os nazis non eran monstros: metodoloxía de ensino do Holocausto. *Revista Galega de Educación*, v. 76, p. 58-60, 2020.

HILBERG, Raul. *The Destruction of the European Jews.* Student Edition. New York: Holmes & Meier, 1985.

INGRAO, *Christian. Crer e destruir:* os intelectuais na máquina de guerra da SS nazista. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

KLEMPERER, Viktor. *LTI: a linguagem do Terceiro Reich.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

LEVI, P. *É isto um homem?* (L. Del Re, Trad.). Rio de Janeiro: Rocco.1988.

LOWE, Keith. *Continente selvagem:* o caos na Europa após a Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

NASCIMENTO, J. C. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix* – Revista de História e Estudos Culturais, v. 5, n. 2, 2008.

NEITZEL, Sönke; WELTZER, Harald. *Soldados – Sobre Lutar, Matar e Morrer*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ROCHA, Helenice. Aula de história: que bagagem levar? *In:* ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org). *A escrita da história escolar:* memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, p.81-104, 2009.

ROUDINESCO, Elizabeth. *A Parte obscura de nós mesmos:* Uma História dos perversos. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2008.

ROUSSO, Henry. *A última catástrofe:* a história, o presente, o contemporâneo. Trad. Fernando Coelho e Fabrício Coelho. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

SARTRE, Jean-Paul. *Critique of Dialectical Reason.* Londres, v.1, 1976.

SCHMIDT, M.A.; CAINELLI, M. *Ensinar História.* São Paulo: Scipione, 2009.

TRAVERSO, Enzo. *La Historia como Campo de Batalla.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

VULLIERME, Jean-Louis. *Espelho do Ocidente:* o nazismo e a civilização ocidental. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

Capítulo III

MANIFESTOS POR UM ENSINO DE HISTÓRIA INDISCIPLINADO, SABOREADO E PROTAGONIZADO

Roziane Costa Conceição[1]
Glauber Martins Lima[2]
Fernando Bagiotto Botton[3]

Introdução: por um ensino de história que possa ser indisciplinado

Nosso intuito com esse pequeno capítulo é trazer um prelúdio para práticas futuras que pretendemos realizar, lampejos de inspiração e norteamentos para nossa pesquisa e prática em sala de aula. Tendo em vista que somos docentes e docentes-discentes ingressantes no programa ProfHistória da Universidade Estadual do Piauí - Parnaíba-PI decidimos trazer algumas inquietações sobre nossas práticas. Muito se escreve sobre teoria da história, porém, quando se aproxima a teoria histórica da prática docente temos reduzidas referências e sua grande maioria seguem linhas semelhantes.

É notória a hegemonia que a perspectiva racionalista de Jörn Rüsen (2015), provavelmente porque o teórico faz exatamente o que poucos fazem, que é justamente pensar em paralelo a teoria e o ensino de história. Sua predominância é bastante influente e realmente muito de seus conceitos se mostram operacionais para compreendermos a relação entre ensino e teoria da história. Não é nosso objetivo fazer uma crítica ao modelo rüseniano de ensino de história, porém questionamos o fato de que poucas discussões teórico-pedagógicas se mostrem opcionais além dessa perspectiva neo-historicista, eurocentrada e racionalista que trabalha por meio de matrizes disciplinares bastante rígidas, permitindo que se calculem métricas de consciência histórica em diferentes contextos escolares.

1 Discente do Mestrado Profissional ProfHistória (UESPI).
2 Discente do Mestrado Profissional ProfHistória (UESPI).
3 Professor do Mestrado Profissional ProfHistória (UESPI).

Gostaríamos de pensar em alternativas práticas a essas perspectivas que abordam o ensino de história a partir de cosmovisões universalistas. Compreendemos que uma perspectiva teórica deveria ser, pelo menos, adaptada para responder às demandas de comunidades do eixo sul do mundo, em que há outras formas de raciocínio, sentimentos e realidades sociais, culturais e políticas envolvidas. Nesse sentido nossa demanda é por uma incorporação de elementos comunitários, afetivos, sentimentais e reflexivos no interior das reflexões sobre o ensino de história, permitindo que o professor possa ganhar autonomia não apenas para aplicar modelos pré-formulados de história e historiografia, mas que seja capaz de criar seus próprios modelos teóricos a partir das suas experiências.

Não se trata de excluir a utilização de teorias europeias ou pré-formuladas, trata-se antes de uma opção historiográfica e pedagógica que visa questionar ou, pelo menos, pôr em suspeita determinadas cosmovisões teórico-políticas supostamente aplicáveis de maneira universal, independentemente das diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas. Pelo contrário, consideramos ser necessário conhecer as realidades, sensibilidades e particularidades locais dos nossos alunos para que possamos estabelecer formas específicas de se compreender o tempo e a história a partir de contextos específicos. Esse é o primeiro passo para a formulação de um ensino de história *indisciplinado*, que não responde apenas às formulações teóricas e pedagógicas do eixo norte do mundo, mas que constitui quadros teóricos e metodologias de pesquisa baseados nas experiências locais e regionais de cada cultura/contexto, abrindo a história e seu ensino para outras expressões que não simplesmente aquela mediada por teorias e metodologias consideradas disciplinarmente canônicas.

Como consequência do questionamento do universalismo teórico-metodológico passamos a rechaçar todo modelo pré-estruturado que ensina o professor e o pesquisador como se deve escrever ou ensinar a história de antemão, justamente por que a perspectiva de uma *matriz disciplinar* e pedagógica pode facilitar a prática docente, mas também pode impedir a inovação, a liberdade, o inusitado e os sentimentos no interior da sala de aula. Em outros termos, compreendemos que a sustentação de esquemas modelares de aplicação e mensuração universais do conhecimento histórico pode não contribuir com a

própria ação do *professor-pesquisador*, que embora seja demandada e defendida por algumas perspectivas teóricas racionalistas, recebe pouca liberdade para constituir novas categorias, teorias e metodologias a partir da pluralidade de sua cultura/realidade específica. É evidente que as matrizes são pré-constituídas de forma a legar possibilidades de escolha temática e adaptações aos professores, mas a estrutura de reflexão teórico-metodológica segue lhe sendo retirada, já que aceita os pressupostos inerentes à disciplina histórica enquanto limite do possível e do impossível em sua prática historiográfico-pedagógica.

Desta forma, buscaremos apropriar elementos da formulação de Arthur Lima de Avila quando propõe uma historiografia *indisciplinada* (2019): sua leitura considera que as perspectivas historiográficas racionalistas, profissionalizadas e tornadas disciplinas científicas no decorrer dos séculos XIX e XX realizaram nos historiadores uma espécie de domesticação de suas criatividades. Um dos efeitos dessa disciplinarização do campo histórico/historiográfico foi a demanda pelo estabelecimento de verdades científicas que muitas vezes ignoravam suas próprias limitações metodológicas, propondo respostas e explicações completas e metanarrativas a todos os tipos de questionamentos. Além do mais, a adscrição dessas verdades estaticamente aceitas eclipsavam na história seu caráter mais próprio: a dinâmica das transformações.

Ensinar história significa demonstrar as mudanças, as apropriações, os ataques e os atos de resistências, para isso demandamos um ensino de história que se reinvente na prática de sala de aula, que se reinvente a partir de distintas metodologias e atuações, isso faz com que nossa disciplina não seja cumulativa, antes disso, autofágica tal como *Chronos* ao devorar seus filhos. Mas também criativa e momentânea como *Kairós*.

> No grego bíblico, há distinção nítida entre Chrónos e Kairós, em que Káiros significaria: tempo do Dom, hora da graça, da salvação; tempo propício, dia da libertação; hora da "visitação"; momento em que "o anjo passa"; dia do Senhor; shabat; jubileu. Kairós representa o tempo subjetivo, vivencial (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p.69).

Essa temporalidade da contingência, do instante e do inusitado é absolutamente rica para o processo educativo: "Passar do tempo institucional e social contado (*Chrónos*) na escola para o tempo do aluno (*Kairós*) gera uma nova ordem, que não é o ordenamento aprendido e apreendido pela maioria dos educadores, no entanto, conforme

foi indicado, há um espaço na escola para que se possa modificar hábitos arraigados, rever tempos e práticas em uma nova organização temporal" (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p.75). Não questionamos de forma alguma o tempo cronológico e sua aplicação disciplinar e/ou escolar, nem o aprofundamento factual/empírico por parte do professor-pesquisador, nem mesmo a necessidade de buscar estabelecer concepções verdadeiras ou verossimilhantes no interior da escrita e do ensino de história, porém, demandamos uma teoria e um ensino de história que ouse metodologicamente, que se indiscipline no sentido de ampliar as abordagens, que assuma novas cronologias, que aborde técnicas e as formas de apre(e)nder e ensinar a história para além daquela oferecida por matrizes predefinidas e dados tecnicamente quantificados de uma história puramente político-econômica que muito fala sobre instituições, racionalidades e famílias poderosas e pouco fala sobre vivências, afetividades e agrupamentos de pessoas comuns no interior da história.

A partir disso decidimos refletir junto do odiado teórico literário Hayden White que, em seus textos mais recentes (WHITE, 2014) propõe que esse processo de disciplinarização científica da história ocorrida no XIX e no decorrer do XX acabou por tolher um grande potencial de inventividade aos historiadores – e, por conseguinte, dos professores de história. Segundo White isso haveria ocorrido justamente no momento em que a disciplina histórica foi circunscrita no interior das teorias europeias cientificistas mundialmente/colonialmente expandidas e replicadas. Nesse sentido, os postulados da história abandonariam seu caráter poético, emocionante e prático (no sentido da vida cotidiana) para então demandar verdades inequívocas, tabulações enciclopédicas e um passado morto para as multiplicidades sociais e culturais em nome de um passado modelado pelo Estado-Nação, pela narrativa liberal de encontrar o ponderado caminho da imparcialidade, e pelos pressupostos metodológicos aceitos de forma normativa em abordagem específica da história que queria se considerar cada vez mais científica, factualista e amplamente baseada na empiria, objetividade e na prova documental como princípios norteadores da escrita e no ensino da história.

Tal movimento abriu mão das teorias da história oitocentistas como o materialismo histórico marxista, que narrava a luta de classes, o romantismo histórico micheletiano que poetizava o povo e a feiticeira,

ou mesmo a sátira filosófica nietzschiana que ironizava com as verdades universais e morais advindas da recém fundada modernidade humanista. Tais nomes foram considerados pouco científicos e foram então eclipsados pelos metódicos Langlois, Seignobos, Ranke e Droysen. Nesse momento, assim como os impérios coloniais a disciplina da história também marchou sobre todos os tipos de passados, estabeleceu fronteiras entre o lembrável e o esquecível, foi posta como hierarquicamente superiora às demais ciências humanas sendo a arqueologia, a sociologia, a ciência política e a economia consideradas ciências auxiliares de seu grande propósito civilizatório e colonialista de mapear os passados mundiais sob a mesma métrica espaço-temporal. Interessante é o caráter da antropologia nesse período, que demonstrava-se como a ciência da diferença, do estudo dos bárbaros, ao passo que a história, moral e epistemologicamente superiora seria a ciência da identidade, do estudo da civilização ocidental.

Essas dicotomias simplistas, típicas do século XIX permitiram que a disciplina histórica tenha se tornado (ou pretendido se tornar) universal, delimitando qual forma de passado é aceito cientificamente e qual passado é relegado ao escopo das futilidades e ninharias desinteressantes para a grande disciplina. Esse tipo de alfândega do passado fez com que a história fosse a única disciplina racionalmente credenciada para conceber, narrar e escrever acerca de ulterioridades, em detrimento de outras abordagens consideradas menos precisas, tais como as esferas dos sentimentos, emoções, lembranças, afetos e desejos (considerados irracionais e subjetivos), nesse sentido a própria memória é tratada com extrema hostilidade por essas escolas historiográficas.

Portanto, um efeito desse processo de disciplinarização da história e, por consequência, de seu ensino, foi o afastamento da memória individual e de grupos específicos em nome da formulação de um passado comum a todos, baseado na experiência prioritária do estado-nação que recortou, selecionou e enquadrou uma memória única a ser selecionada, mediada, racionalizada, documentada e publicada sob a alcunha científica da história, responsável pela mediação de toda interação das pessoas com o passado, e bloqueando sua pertinência com o presente e o futuro. Toda separação entre memória e história que encontramos em Pierre Nora espelha essa perspectiva dicotômica em que apresenta a memória como inconsciente, manipulável,

esquecedora, presentista, afetiva, pré-lógica, grupal (parcial) enquanto a História (com H maiúsculo) seria opostamente consciente, rígida, definida, escrita, passadista, racional, lógica, nacional (universal) a tal ponto de concluir que "No coração da história trabalha um criticismo destruidor da memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir. A história é deslegitimação do passado vivido" (NORA, 1993, p. 9).

Essa exclusão da memória como meio passível de se trabalhar, pensar e sentir o passado é algo extremamente repudiado pela história indisciplinada, que reconhece na memória um instrumento maravilhoso não apenas para analisá-la como fonte histórica, mas também para compreender as emoções, os sentimentos, os afetos, os sabores e as argúcias de um passado cada vez mais pluralizado. Afinal, com a multiplicidade de memórias no interior da história também experimentamos uma multiplicidade de histórias que se baseiam em distintas memórias. Essa pluralização da história não se trata de uma história em migalhas (DOSSE, 1994) pelo contrário, é uma história que se abre para outros sujeitos, agrupamentos e experiências que não aquelas permeadas pelo Estado-nação soberano da modernidade ou seus desdobramentos econômico-políticos.

Para isso renegamos a herança disciplinar dessa temporalidade historiográfica de uma história morta, que afasta o passado do presente para estudá-lo em nome de sua originalidade e potencialidade para afetar – emocionalmente, intelectualmente, coletivamente, gustativamente – o presente de quem escreve, de quem ensina e de quem aprende história. Requeremos a *legitimação do passado vivido* aquele passado prático que ainda nos toca, nos choca e afeta diretamente o presente e suas vivências contemporâneas. Para isso, não relegamos como pouco científicos ou a-históricos os elementos pessoais, afetivos, gustativos, comunitários, populares, grupais (e não apenas sociais), exigimos a liberdade de ensinar, aprender com nossos alunos acerca de suas vidas práticas, de suas angústias mais próximas, da história inglória e desconhecida de suas famílias, das desventuras de projetos infecundos, de estratégias fracassadas.

Essa exigência se dá justamente enquanto prelúdio para um *ensino de história indisciplinadx*, empregando a ambiguidade de gênero para que sua concordância da indisciplina seja ambivalentemente atribuída tanto

para o *ensino* quando para a *história*, por isso demandamos teoricamente e pedagogicamente uma história prática e viva que solape a marcha dos grandes heróis colonizadores, brancos, masculinos, ocidentais, que abale as estruturas de imposição de verdades e poderes, que tencione as os fios narrativos do Estado-nação, a automatização metodológica e teórica de uma institucionalidade decrepita que impede que o professor possa pensar e sentir dentro da sala de aula, no lugar disso desejamos um ensino de história que incite *imaginação* e *criação* no interior da sala de aula (e fora dela também). Por isso, gostaríamos de trazer duas experiências práticas, vivas e potentes de ensino de história críticx, que partem da reflexão, da experiência e da constituição de angústias pessoais de professores em busca de histórias que atinjam a vida de seus alunos e de si mesmos, que valorizem as experiências sensações e narrativas pessoais, individuais grupais, em que experiências rurais e descentralizadas de sociabilidades ou também, experiências gastronômicas, afetivas e pessoais podem instrumentalizar a reflexão e o sentimento no interior de uma disciplina cada vez mais indisciplinada e criativa.

Por um ensino de história que possa ser saboreado

Nossa experiência na rede pública de ensino do maranhão, ministrando a disciplina de História fez com muitas inquietações aflorassem ao longo dessa prática. Dentre essas inquietações sobressai o fato de muitos alunos apontarem como obstáculo no processo de aprendizagem o distanciamento dos conteúdos escolares de História das suas realidades e vivências.

Tal constatação nos leva a refletir sobre nossas escolhas e práticas em sala de aula para que possamos nos tornar professores reflexivos que consideram o contexto, os problemas e interesses dos alunos elaborando estratégias que tornem o ensino da disciplina mais significativo para o alunado durante o processo de aprendizagem desde que o professor, como afirma Caimi (2018, p. 28):

> ...seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. (CAIMI, 2018, p. 28).

A alimentação surge nesse contexto como temática alternativa para desenvolver um trabalho que faça sentido para o educando e ao mesmo tempo atenda as orientações dos currículos oficiais. Nesse sentido é importante salientar que nossa proposta converge com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), uma vez que ao trabalharmos com alimentação nas aulas de História pretendemos mobilizar nos alunos habilidades que promovam o desenvolvimento de competências para o viver em sociedade através de uma formação integral e na BNCC essa formação:

> se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p.14)

Acreditamos ser possível o planejamento e execução de diversas aulas com variados conteúdos de História, ou seja, a proposta não é necessariamente abandonar temáticas comumente trabalhadas em História, mas sim agregar sentido a elas, ao propormos novas metodologias e perspectivas de ensino que atendam às sensibilidades, sabores e vivências cotidianas.

Verifica-se que trabalhar História utilizando a alimentação é algo possível devido a importância das relações, e suas complexidades, que são estabelecidas através dos hábitos alimentares como afirma Carneiro "[...] a alimentação além de uma necessidade biológica, é um complexo sistema simbólico de significados sociais, sexuais, políticos, religiosos, éticos, estéticos etc" (CARNEIRO, 2003, p.7).

A sequência didática para abordagem de determinado conteúdo histórico pode ter início com um período de observação no contexto escolar em que o professor está inserido, isso deve ocorrer para reconhecer o espaço e os hábitos alimentares presentes na escola. Deve ser observado o comportamento e o consumo dos alunos durante o intervalo entre as aulas, ao chegar na escola e, também, na saída. Uma abordagem espontânea pode servir para tentar identificar algum tipo de alimento que esteja presente em sua vida escolar e que pode ser problematizado em nossas aulas de História.

A presença da alimentação, ou até mesmo a falta dela, é algo muito significativo para os alunos. Ao chegar na escola, na zona rural de São João do Sóter-MA, alguns alunos costumam comentar, no turno vespertino, que acabaram de se alimentar e falam com prazer sobre sua refeição, muitas vezes composta por pouca variedade de alimentos, mas que garante seu sustento diário. Muitos aguardam ansiosos pelo horário da merenda e causam alvoroço na fila, vários costumam repetir a refeição. Alguns alegam que a alegria nos dias em que são oferecidas refeições com arroz ou macarrão, feijão e carne é causada pelo fato do cheiro lembrar o tempero de casa, evidenciando assim as memórias afetivas presentes no ambiente escolar através da alimentação.

Após observar essa relação afetiva e cotidiana dos alunos com a alimentação na escola planejamos iniciar uma série de conversas informais com o corpo discente da escola questionando-os sobre o que comem, como preparam o alimento, se existe algum ritual de consumo. É importante que nessa investigação seja abordado o momento de produção dos alimentos, pois nossa escola está localizada na zona rural, e muitos alunos participam do plantio e da colheita do que consomem em suas casas.

É válido destacar que os períodos de seca ou de chuva intensa são momentos de muito medo para os alunos da zona rural devido à preocupação em não ter o que comer, o que evidencia realidades sociais, econômicas e familiares que podem e devem ser compreendidas sob uma perspectiva social, cultural e afetiva.

Já a outra escola onde lecionamos no ensino médio está localizada na zona urbana, o que por se só representa uma mudança no consumo de alimentos, pois tais alunos têm acesso a uma maior variedade de gêneros alimentícios, além dos produtos mais industrializados. O interesse dos alunos com a temática neste contexto urbano pode ser motivado também pela possibilidade de construção de relações sociais, uma vez que fora da escola os alunos se encontram para conversar e lanchar em lugares de socialização como lanchonetes, pizzarias, restaurantes etc.

Por essas observações iniciais é evidente que existe influência da alimentação no cotidiano e na construção das memórias dos alunos, considerar esses sentimentos pode colaborar com a interação do aluno com a disciplina.

Tanto na zona rural quanto na zona urbana a alimentação pode ser abordada enquanto uma proposta de trabalho muito interessante e motivadora nas aulas de História, pois permite superar o distanciamento entre a realidade do aluno e a disciplina, tornando a aula mais dinâmica e (in)disciplinada, permitindo assim que os alunos, de diferentes contextos sociais, observem as relações entre passado e a realidade atual, já que "observar a história à luz dos hábitos alimentares tem a grande vantagem de permitir um contato direto com a realidade comum a qualquer educando, independentemente da sua classe social ou condição cultural" (PINSKY, 2010, p. 99).

As possibilidades do emprego da alimentação nas aulas de História são inúmeras, pois diversas discussões podem ser abordadas, para além das perspectivas tradicionais que discutem o viés político e econômico, sem obviamente descarta-los.

Observa-se que no contexto de vivência na zona rural do interior do Maranhão, ao trabalhar com a temática indígena é possível resgatar a história, a cultura, as relações e as influências dos povos aborígenes, na formação da sociedade brasileira através da constatação de que muitos alimentos que consumimos hoje eram comuns entre eles e ainda legam heranças culturais e gastronômicas para o Brasil.

Entre esses alimentos podemos citar exemplos como o *beiju* (tapioca), que é tão apreciado pelos maranhenses e faz parte do cotidiano dos alunos da zona rural, podendo ser discutido desde o momento da plantação da macaxeira, a agricultura familiar, até o consumo cotidiano realizado pela família.

Num estágio posterior, após essa aproximação afetiva e cultural com esse alimento, podemos pesquisar com os discentes as histórias de colonização, apropriação e mistura cultural presente na persistência desses hábitos até os dias atuais, mesmo que muitos indígenas tenham sido em sua grande maioria dizimados e expulsos de suas terras originárias. A permanência destes hábitos pode ser analisada através de fenômenos como hibridismo cultural que revelam segundo Burke (2003) os processos de encontro, contato, troca e interação cultural entre os povos e formam as sociedades com grande diversidade.

Percebe-se a possibilidade de outro conteúdo ser desenvolvido através dessa abordagem da alimentação que é o estudo dos povos originários do continente americano. A batata, o milho e o feijão são

exemplos de alimentos que fazem parte do cotidiano dos alunos e que tem sua origem no cultivo desses povos. Assim seria possível organizar um momento em sala para que os alunos possam degustar esses alimentos, possibilitando que trabalhemos didaticamente suas origens e hibridismos culturais.

Dessa forma poderemos problematizar os motivos pelos quais ainda comemos os mesmos alimentos que os indígenas, de que forma são produzidos e com que técnicas, como e com que elementos essas comidas são preparadas e misturadas, essas podem ser maneiras de trazer à tona os sabores da história da América, bem como suas relações econômicas-sociais e políticas da época.

Percebe-se com tal abordagem que o encontro entre americanos e europeus é outro conteúdo que pode facilmente ser abordado através da alimentação, pois observamos nesse momento da história que não foram só as trocas culturais que marcaram esse encontro. Além da dominação, exploração e extermínio do povo americano pelos europeus podemos discutir tais encontros com um olhar no fazer culinário e na escolha por determinados alimentos que passaram a fazer parte da tradição alimentar de ambos, a tradição doceira portuguesa e brasileira e a própria cana de açúcar podem ser problematizadas nesse sentido.

A possibilidade de trabalhar a história dos escravizados no Brasil utilizando a alimentação é também uma experiência muito enriquecedora, pois permite trabalhar os preconceitos, a escravidão, as cotas raciais nas universidades. Tal discussão pode ser introduzida com as reapropriações temporais realizadas por alimentos como a feijoada, o vatapá, o caruru dentre outros que receberam diferentes funções culturais e até mesmo políticas na história do Brasil e inúmeros outros aspectos. Mais uma vez a degustação e a historiografia são possibilidades de interação entre o alunado e o conteúdo abordado.

Essas possibilidades de estudo sobre alimentação nas aulas de História ainda estão sendo construídas no sentido de servir de escopo para produção da dissertação no Mestrado profissional em Ensino de História. Para tanto, pretendemos constituir uma metodologia de abordagem didática da alimentação em determinadas temáticas históricas, facilitando que outros professores possam se apropriar dessas ideias e possibilidades gastronômico-didáticas.

Entendemos que para criar um ambiente descontraído e que cause engajamento dos alunos em seu próprio aprendizado, além de familiaridade com os temas estudados, deveria ser ensejado o contato físico dos alunos com alimentos que serão tomados praticamente como vestígios históricos, alimentação passa a ser tomada como fonte histórica, documento de encontros, desencontros, violências e apropriações. Nesse sentido reiteramos a importância de promovermos degustações para que os alunos possam relacionar seus sentidos às temáticas históricas e assim possam descrever as memórias despertadas com aquele sabor.

Concluído esse momento de degustação e problematizações históricas pretendemos solicitar que os alunos investiguem junto às suas famílias quais os alimentos presentes em seu cotidiano, as receitas de maior afeto, como preparam sua comida, quem participa da preparação, quais são os dias da semana destinados a cada prato etc.

Nesse sentido, o trabalho com alimentação passa a exigir grande planejamento e produção de sequências didáticas em que se permeiam saberes e sabores. É importante que o professor-pesquisador não apenas traga seu conhecimento, mas também aprenda a ouvir as informações e depoimentos que os alunos obtiveram junto às famílias, discorrendo sobre as memórias relacionadas aos alimentos e receitas dos familiares.

Com isso pretendemos construir uma espécie de inventário culinário em que todos devem participar descrevendo suas receitas mais afetivas, pesquisando as origens desses alimentos e a importância deles não apenas para sua história de vida, mas também à própria história de sua sociedade. Esperamos que estes alunos compreendam como ainda são afetados pela história americana, reconheçam a diversidade cultural, as diversas contribuições dos diferentes povos sem deixar de reconhecer também os processos de exclusão, racismo, genocídio e etnocídio de grupos e vestígios alimentares, isso permitirá maior compreensão de sua relação entre passado-presente além de garantir maior valor às comidas tradicionais.

Por um ensino de história que possa ser protagonizado

Como professores de história de alguns anos de carreira podemos afirmar que estudar história pode não ser a atividade mais prazerosa na vida de um estudante da educação básica. Essa narrativa misteriosa,

repleta de lugares e personagens estranhos, inseridos em longas narrativas de acontecimentos que não obviamente estão relacionados à sua realidade, pode ser uma experiência enfadonha. Dessa forma, um dos maiores desafios do professor de história é fazer seu aluno identificar-se como participante dos processos que estuda em sala de aula (BITTENCOURT, 2008).

A dificuldade dessa tarefa reside no fato de que a história, tal como retratada nos livros didáticos e em sua estrutura disciplinar mais tradicional muitas vezes é carregada de valores preconcebidos, em muitos casos exaltando seu caráter etnocêntrico, especialmente na esfera da chamada *História Geral da Civilização* (europeia), e da *História da Nação Brasileira* (paulista e fluminense). Sob essas condições, como professores de história consideramos que um estudante branco, cristão, de classe média-alta e residente nos grandes centros econômicos do Brasil tem mais facilidade de se reconhecer e se identificar com a história tradicional se compararmos com outro estudante que compõe as periferias étnicas, geográficas, econômicas e sociais das temáticas tidas como dignas de serem consideradas historiográficas.

É certo que há décadas a esfera acadêmica vêm promovendo mudanças nesse cenário, de forma que diversos autores têm contribuído com pesquisas que dão voz e vez aos públicos historicamente excluídos do protagonismo na história tradicionalmente produzida e ensinada (PERROT, 1988), em que se incluem mulheres, loucos, operários e, mais recentemente também as minorias regionais não europeias (CARNEIRO DA CUNHA, 1992). Infelizmente, esse movimento de inclusão de novas populações ao estudo da história ainda encontra resistências e dificuldades para ser incorporado e refletido no dia a dia da sala de aula. Por isso, o papel do professor de história na promoção de temas e de metodologias didáticas que evidenciem o papel de sujeito histórico do aluno e sua realidade social é crucial para um processo de aprendizagem que faça mais sentido e, consequentemente, seja mais prazeroso.

Partindo do pressuposto de que todo estudante pertence a um contexto familiar, comunitário, religioso, cultural acreditamos que devemos explorar essa vivência individual e coletiva, estimulando sua investigação histórica, suas práticas e seus registros de sua história através de testemunhos próprios e de seus pares. Isso nos permite demonstrar,

através desse processo, os conceitos, as características, os métodos e os limites da operação historiográfica no próprio fazer/aprender história. Como consequência, podemos relacionar as experiências pessoais dos alunos com os contextos maiores nos quais estão inseridos, para poder re-centralizá-lo no processo de aprendizagem e escrita de uma história tradicionalmente tomada como *periférica* pela disciplina histórica mais tradicional. Neste sentido, qualquer experiência de vida pessoal, parental, regional, municipal etc. pode representar uma infinidade de possiblidades de trabalho para aprender, ensinar e produzir história. Para compreender isso de maneira mais prática, gostaríamos de trazer a particularidade de nossa experiência docente.

São João do Sóter é um pequeno município do leste maranhense distante cerca de 417 quilômetros da capital do estado, São Luís. Com aproximadamente 20 mil habitantes, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2020, a cidade tem apenas uma instituição escolar de ensino médio, o Centro de Ensino "Inácio Rocha" (CEIR), pertencente à rede estadual de educação pública e dividida em duas unidades: uma sede na zona urbana do município e um anexo no povoado Pedras, o maior da zona rural. Com exceção daqueles que podem deslocar-se diariamente ou residir em outro município, toda a juventude concludente do ensino fundamental tem no CEIR sua única alternativa para concluir a educação básica e prosseguir uma carreira profissional ou acadêmica na vida adulta.

A partir do ano de 2016, ao assumir o professorado efetivo de História do CEIR, desejamos encontrar caminhos que facilitem e tornem mais vivo o aprendizado da história. Relacionar os temas ao conhecimento prévio dos alunos e as suas vivências, dando assim um sentido de pertencimento ao que é aprendido tem sido meu desafio naquela instituição. Utiliza-se a palavra *desafio* pelo fato de que se enfrenta adversidades econômicas e déficits de conhecimentos básicos e fundamentais por parte daqueles alunos. O letramento do ensino fundamental necessário à compreensão dos temas abordados no ensino médio mostra-se extremamente deficitário, o que faz com que haja uma perda de estímulos pelo aprendizado e pela forma com que tais alunos se relacionam com a disciplina história. Na sala de aula, a elaboração de conceitos a partir de exemplos e de comparações com o cotidiano e a realidade local torna-se imprescindível para superar a ignorância

de conceitos e categorias mais elaboradas que, numa realidade ideal, deveriam ser pré-requisitos nesse nível escolar. A família, o trabalho, a religião, a música, o esporte, a programação de TV, as redes sociais e as plataformas digitais, qualquer lugar vivenciado pelo aluno pode ser uma possibilidade de clarear sua compreensão do que é estudado no livro didático e parece estranho ou distante de sua realidade.

Nessas condições, uma alternativa bem-sucedida para contornar as dificuldades acima relacionadas tem sido o uso de atividades que promovem o protagonismo do aluno. Um exemplo disso, é uma proposta de redação histórica documentada sobre a trajetória de vida de cada um, aplicada nas primeiras semanas de aula das turmas de primeiro do ensino médio. Além disso, pelo caráter de escrita de uma perspectiva, podemos permitir que o aluno compreenda na prática complexas discussões vigentes no conhecimento historiográfico, tais como a produção das verdades na história, a subjetividade do historiador no texto que escreve, a utilização das fontes históricas, a parcialidade de um texto histórico. Ao compreender essas características presentes em seu próprio escrito, o aluno poderá identificá-las em todos os conteúdos que estudar durante sua trajetória no ensino médio, podendo ter um entendimento mais histórico dos mesmos, justamente por compreender sua metodologia e seus limites narrativos. Além desse objetivo didático-historiográfico, os textos devolvidos pelos alunos também são uma excelente oportunidade para que o professor possa conhecer melhor a realidade social, cultural e política desse aluno, possibilitando a previsão de alternativas mais eficientes para o ensino- aprendizagem.

Outra proposta que acreditamos possibilitar bons momentos de aprendizagem que aliam o uso de recursos tradicionais e o protagonismo do estudante de forma coletiva, são os seminários para a apresentação de suas histórias e vivências particulares. Consideramos a riqueza dessa abordagem já que as habilidades demonstradas pelos alunos nesses momentos são surpreendentes e gratificantes, muitos deles demonstram seu talento através de desenhos com materiais simples como canetas, lápis e cartolina produzindo uma grande gama de mídias como esboços de retratos humanos, mapas detalhados, histórias em quadrinhos, abstrações dentre outras representações. Alguns deles destacam-se por sua oralidade, demonstrada através de explanações claras, objetivas e descontraídas. Tal habilidade advém, muitas vezes, da

participação destes alunos em igrejas e outras organizações religiosas onde são estimulados a palestrarem e também a desenvolverem outros talentos como música (instrumentos e canto) e dança, sendo que tais aprendizados podem e devem ser aproveitados na escola para o desenvolvimento de novos conhecimentos históricos.

Dessa forma, por essa perspectiva de tomar a disciplina histórica à contrapelo permitindo a própria prática historiográfica por parte da população discente, que escreve e inscreve histórias e narrativas de suas vidas pessoais, que pretendemos construir, debater e trabalhar com novas possibilidades de histórias que sejam indisciplinadas, vivas e saboreadas por aqueles que ensinam-aprendem e assim reorientam as experiências de ensino-aprendizado que tradicionalmente eram consideradas margens da disciplina histórica.

Referências

AVILA, Arthur Lima de. O que significa indisciplinar a história? *In.* AVILA, Arthur Lima de; Nicolazzi, Fernando; TURIN, RODrigo (org.). *A História (in)disciplinada:* teoria, ensino e difusão do conhecimento. Vitória: Editora Milfontes, 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Educação é a base, Brasília, Ministério da Educação, 2017.

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural.* São Leopoldo: Unisinos, 2003.

CAIMI, Flávia Eloisa. Porque os alunos (não) aprendem história? *Tempo*, n. 21, 2006.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *História dos Índios no Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARNEIRO, Henrique. *Comida e sociedade*: uma história da alimentação. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

DOSSE, François. *A história em migalhas:* dos Annales à Nova História. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. *Educar em Revista,* Curitiba: Ed. UFPR, n. 17, 2001, p. 63-78.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. *Cidades.* Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-joao-do-soter/panorama. Acesso em: 28 out. 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História.* Revista do PEPGH. São Paulo: Ed. PUC. Vol. 10, 1993, p. 7-28.

PERROT, Michele. *Os Excluídos da história:* operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de História.* 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História:* Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

WHITE, Hayden. *The Practical Past.* Evanston: Northwestern University Press, 2014.

Capítulo IV

ENSINO DE HISTÓRIA, DOCÊNCIA E USOS DE FONTES DOCUMENTAIS

Maria do Socorro de Sousa Araújo[1]
Michelle Aparecida da Silva Gomes[2]

Introdução

Este artigo é um "produto" originado na experiência da pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória – Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus "Jane Vanini", Cáceres/MT. Estamos apresentando uma abordagem do ensino de história situando os usos de fontes documentais no ensino-aprendizagem escolar. A escrita está dividida em dois tópicos: o primeiro fazendo um mapeamento do Ensino de História no Brasil e o segundo é um exercício de escrita pensando a prática docente de sala de aula articulada com o manuseio de documentos. Como não é possível tratar de todos os tipos de documentos, escolhemos algumas fontes como referenciais para os trabalhos didático-pedagógicos no Ensino de História.

Mapeando a história do Ensino de História

A história do ensino de História no Brasil passa por diversos caminhos e em cada um deles há diferentes olhares e interesses, especialmente no que se refere à organização e inserção no currículo escolar. Como disciplina, a História foi pauta de calorosos debates compondo concepções conhecidas como história universal, "discurso no qual a organização escolar foi espaço importante das disputas então travadas entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil".

1 Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Endereço Eletrônico: socorroaraujo@unemat.br

2 Professora da Escola Estadual Desembargador Gabriel Pinto de Arruda. Endereço Eletrônico: michellegomess@hotmail.com

(NADAI, 1993, p. 145). A História, portanto, se instituiu como um instrumento político para produzir uma identidade nacional e dar um formato histórico à nação brasileira.

A História como disciplina escolar independente surgiu na França (século XIX), influenciando diretamente as mudanças políticas e sociais da época, sobretudo como suporte de conhecimento da e na formação do Estado Nacional francês. Pensada e estruturada no modelo francês, a disciplina História foi inserida no currículo oficial do ensino brasileiro com a criação do Colégio Pedro II (1837), se tornando referência no então ensino secundário do país. Para Elza Nadai (1993), as bases curriculares do Colégio Pedro II, referenciadas nas tradições francesas, privilegiavam a matriz civilizatória européia, enquanto o ensino de História do Brasil se remetia às produções e publicações de biografias dos "grandes vultos" e aos "grandes feitos históricos", perdurando até meados do século XX:

> Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (NADAI, 1993, p. 146).

Ainda tomada pela cultura francesa, a elite política e intelectual do Brasil criou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB/1838), que promovia concursos de monografias para eleger o melhor plano para se escrever a história do Brasil. Assim, as produções do Instituto alimentariam o ensino escolar porque "passaria diretamente às salas de aula por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escritos pelos próprios sócios do instituto". (FONSECA, 2011, p. 46).

Na segunda metade do século XIX, as reformulações curriculares atenderam parâmetros formais e métodos de ensino aportados numa matriz quadripartite correspondente ao ensino de História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. A História do Brasil foi alocada no conjunto da História Universal, seguindo os padrões da história européia.

Isso repercutiu nas práticas docentes, uma vez que a história nacional deveria produzir um cidadão ajustado à ordem social e política vigente. Em seus escritos, Rocha Pombo[3] afirmava ser "necessário desenvolver nos jovens o 'gosto pela história' como condição para a criação de um 'espírito de povo'". (FONSECA, 2001, p. 51).

No início do século XX, as discussões sobre a valorização e honra à pátria ganharam forças. Rompendo a sobreposição da história sagrada sob à história profana, a inovação curricular com a disciplina de Instrução Moral e Cívica tinha por fim promover sentimentos patrióticos na população escolar e a partir disso, modelar uma moral pública nacional.

Em 1931, a reforma realizada por Francisco Campos, então ministro de Educação e Saúde Pública (1930-1934), fez da história enquanto disciplina escolar, um instrumento da história política nacional. Segundo Thais Fonseca (2011), "recomendava-se que fosse reduzido ao mínimo necessário o estudo da sucessão de governos, das questões diplomáticas e da história militar, mas admitia-se a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica, sobretudo nas primeiras séries" (FONSECA, 2011, p. 53). Essa orientação de cunho político e governamental muito contribuiu para uma história da Pátria e do patriotismo brasileiro.

Fonseca ainda nos lembra que na gestão do então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema (1934-1945), o ensino de História do Brasil continuou com o predomínio dos "grandes feitos" e da formação moral e patriótica dos discentes, uma vez que "programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela ideia de construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente". (FONSECA, 2011, p. 53).

Na década de 1950 o Colégio Pedro II continuava como referência do ensino de história e passou a valorizar fatos culturais e civilizações em seu programa de ensino. Nas práticas de ensino, os fundamentos científicos e do papel formador/crítico da disciplina ganharam destaque. Mesmo assim, o "conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista.

3 José Francisco da Rocha Pombo foi jornalista, professor, poeta e historiador. Sua obra História do Brasil (1942), foi utilizada como manual para o ensino da história do país.

Explicava-se o método, mas o objeto da ciência ainda era distinto do sujeito que a produzia". (NADAI, 1993, p. 155).

Na década de 1960 e, sobretudo, na vigência da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985), o desenvolvimentismo estatal primou por uma educação tecnicista-utilitarista, explicitamente alinhada ao modelo capitalista internacional, para o qual a população jovem deveria adquirir eficiência técnica e produtividade durante a escolarização. Neste quadro, cabe salientar que os governos da época buscaram amparo estrangeiro para colocar em prática suas concepções sobre a formação educacional escolar e acadêmica.

Em 1965 foi celebrado um acordo de colaboração entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), conhecido como acordo MEC-USAID, com o intuito de esta agência norte-americana prestar assessoria para o planejamento do sistema educacional brasileiro, particularmente do ensino superior, como também uma efetiva colaboração técnica dos Estados Unidos da América para idealização e fomento das políticas públicas de educação em geral. Os principais eixos desse acordo eram:

> a) fazer uma análise em profundidade da situação desse nível de ensino no país e determinar o que constituiria um sistema de ensino superior ideal para o Brasil; b) estabelecer confrontos entre as características ideais e as necessidades constatadas; c) apresentar, de modo a chegar a um plano de longo alcance para o desenvolvimento, medidas necessárias à execução do plano, mediante reformas consideradas necessárias ao sistema; e d) finalmente, desenvolver todo um esforço de planejamento, a fim de garantir um equilíbrio essencial entre análise e ação.[4]

Em ambos os níveis, a formação educacional deveria atender aos propósitos do Estado e não formar cidadãos plenos, à priori, uma vez que a escola passou a ser encarada como um "aparelho" de reprodução dos valores cívicos e morais e o ensino de história como instrumental de produção e disseminação de pedagogismos que legitimassem "condutas patrióticas", ao mesmo tempo em que marginalizava e/ou ignorava os saberes históricos.

Sob o tom da Doutrina de Segurança Nacional, o Estado se armou de dispositivos jurídico-políticos para *cuidar* da produção intelectual e

4 Consultar http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid

da formação escolar procurando impor o controle ideológico no país e imprimir uma cultura escolar voltada para a obediência cívica, o que implicava também na formação de uma geração que reconhecesse uma legitimidade do modelo educacional cívico-militarista. Desta forma é que se explicam a inclusão das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), obrigatórias nos currículos escolares e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) nos cursos universitários, oficialmente inscritas no Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Numa nova formação para professores – Estudos Sociais – a gestão da educação mantinha a base do ensino alicerçado na tradição e costumes morais, no civismo e no espírito patriótico.

No começo da década de 1980, enquanto o militarismo agonizava, foi sendo possível pensar e fazer mudanças no ensino de História com a produção de novos programas e propostas metodológicas para o ensino da disciplina nos níveis escolares fundamental e médio. Daí, a necessidade de novas reformas curriculares "com enfoques voltados para uma formação política que propunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático" (BITTENCOURT, 2011, p. 102). Nesse sentido, a formação em Estudos Sociais (docência para o ensino de História e Geografia), gradativamente foi sendo extinta e repensada a profissionalização do historiador e do professor de história chancelada pelas universidades.

Nas experiências políticas das reformulações curriculares, como parâmetros para o ensino escolar, destacaram-se as proposições de Minas Gerais e São Paulo, apresentando e defendendo a "universalização do saber, difundindo conhecimentos até certo ponto padronizados, definidos e selecionados na esfera competente" (FONSECA, 2011, p. 65).

Sobre essas novas investidas, Circe Bittencourt ressalta que a "permanência da História parece assegurada por inúmeras propostas curriculares que têm sido produzidas por Secretarias de Educação de Estados e Municípios brasileiros a partir de 1985" (BITTENCOURT, 2017, p. 11), o que ajudou a romper com os métodos tradicionais de ensino, além de repensar as condições de trabalho e a participação dos docentes na elaboração dos currículos escolares, nas práticas da

docência e na escolha deliberada de materiais como, por exemplo, o livro didático.

Prática docente e os usos das fontes documentais

Nas instâncias escolares, o trabalho da docência é sempre cercado de desafios a serem superados. Muitos docentes de História têm se empenhado em produzir atividades pedagógicas com abordagens sobre diversas temáticas e metodologias, e isso é admissível e inovador em função da flexibilização dos currículos e da possibilidade de tornar o ensino de História mais agradável e curioso.

Na perspectiva das práticas docentes, muito se discutia sobre a aprendizagem dos alunos e ainda hoje é uma preocupação latente que passa por questões como: por que os alunos não aprendem ou mesmo, como aprendem História? Por que mostram pouco interesse pelas aulas de História? Como e com que material didático trabalham os docentes em suas unidades escolares? É possível aferir o conhecimento dos discentes? Que experiências de ensino e aprendizagens históricas são possíveis em meio à heterogeneidade dos alunos? O papel do professor não é distribuir ou transmitir conhecimentos, mas mediá-los.

Em meio a tantas inovações (incluindo as comportamentais), é fundamental repensar as práticas pedagógicas e reinventar a didática do ensino tentando experimentar metodologias capazes de acolher interesses diversos e situar os alunos no dinamismo do mundo atual. De forma geral, as vivências cotidianas têm nos mostrado que a formação educacional neste começo de século não pode abdicar do uso das tecnologias de comunicação digital. Essas "orientações" estão em sintonia com a concepção de currículo apresentado por Guimarães e Silva (2012), com o seguinte teor:

> O currículo é temporal. É histórico. Medeia as relações da escola, conhecimento e sociedade. É relacional. Busca a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola (o que ela faz) e com quem ela estabelece relações (a quem ela atende e de que modo). (GUIMARÃES; SILVA, 2012, p. 49).

Sobre o papel do professor de história e a formação escolar, Schimidt (2017) ressalta a dimensão de criticidade que deve adquirir o ensino de História:

> O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. (SCHIMIDT, 2017, p. 57).

"Ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista" indica que o professor precisa de uma qualificação docente capaz de saber despertar nos alunos a vontade de aprender história, de aguçar a curiosidade sobre os acontecimentos e sobre as experiências humanas. Como mediador do ensino-aprendizagem, o professor deve valorizar o conhecimento dos estudantes adquirido em outras vivências e considerá-lo o "início do caminho" para a escolha de procedimentos metodológicos nos trabalhos do ensino de História. Assim considerando, Selva Fonseca (1993) nos diz que

> O aluno é um ser social completo, não é uma tábula rasa. Ele não apenas estuda e aprende, mas faz história, participa da história, tem concepções prévias dos fatos históricos. Tem vida própria fora da escola, participa de outras organizações além da escolar com as quais convive e aprende, ou seja, possui conhecimentos prévios, e esse saber já construído deve ser o início do caminho a percorrer. (FONSECA, 1993, p. 111)

A sala de aula é, portanto, um lugar privilegiado para a produção do conhecimento histórico a partir da teia de interlocutores que se constituem nas relações pessoais e institucionais e produzem sentidos. O ambiente escolar é um lócus de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, como nos diz Schimitd e Garcia (1999), o que torna indispensável a importância dos objetivos do ensino de história e, sobretudo, os aspectos didáticos que instrumentalizam a docência. Assim, é necessário que o professor torne instigante os conhecimentos demonstrados pelos alunos e os façam estabelecer relações com o que está sendo trabalhado em sala de aula.

Nesse sentido, os estudantes tendem a se compreender como sujeitos históricos com a concepção da consciência histórica. Ao expor sua compreensão, Cerri (2001), chama atenção para o fenômeno da consciência histórica e os desafios da didática:

> A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não, ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, tem metas que vão além do que é o caso. (CERRI, 2001, p.100)

A consciência histórica está intrinsecamente ligada ao cotidiano, e na forma como os humanos compreendem suas experiências no tempo e dão sentido a elas. Para Rüsen, apud Cerri (2001), "só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa" (CERRI, 2001, p. 63). Assim, é imprescindível a compreensão dessa relação temporal e o professor pode auxiliar os alunos na interpretação e compreensão de suas vivências, questioná-las e associá-las às aprendizagens escolares.

Os recursos didáticos muito ajudam aos estudantes na compreensão e produção do saber histórico. Então, o uso de fontes documentais nas práticas docentes tende a instigar a curiosidade dos discentes porque acolhem "vestígios do passado que se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade" (BITTENCOURT, 2017, p. 333).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam o uso de fontes documentais a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, recomendando o trabalho pedagógico com leituras de obras e interpretação de textos históricos. Então, os docentes precisam se atentar para os possíveis questionamentos, uma vez que "os documentos são entendidos como obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas". (PCN's, 1997, p. 55).

No ofício dos historiadores e aqui incluímos os profissionais docentes, os documentos constituem parte fundamental tanto na produção da pesquisa quanto em trabalhos pedagógicos de natureza acadêmica e/ou escolar, ambos ancorados em questionamentos pertinentes e metodologias próprias. É necessário também pensarmos

a prática pedagógica em sala de aula como uma ação historiográfica, na medida em que os docentes trabalham com os saberes históricos, tecendo-os em operações cognitivas dos discentes. Conforme Michel De Certeau (1995),

> O historiador trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Efetua então uma manipulação que, como as outras, obedece às regras. Tal manipulação assemelha-se à fabricação efetuada com o minério já refinado. Transformando de início as matérias-primas (uma informação primária) em produtos *standard* (informação secundária), transporta-o de uma região da cultura (as "curiosidades", os arquivos, as coleções etc.) a uma outra (a história). (CERTEAU, 1995, p. 29).

O redimensionamento conceitual na produção historiográfica a partir da "revolução documental" (já mencionada), implicou em mudanças significativas no uso dos documentos históricos em sala de aula. Como material didático-pedagógico, o trabalho com quaisquer documentos deve seguir critérios e metodologias que correspondam aos objetivos da aprendizagem e da formação escolar dos discentes. A escolha desses materiais requer atenção dos professores e também no que diz respeito à operacionalização pedagógica para que não haja rejeição ou resistência dos alunos, como nos alerta Bittencourt (2017).

Em diversos lugares e suportes, a variedade de fontes documentais e a disponibilidade destas já se fazem bastante acessíveis, sobretudo, com o uso das tecnologias digitais e a reorganização de arquivos, museus e outros lugares de memória, que assim viabilizam o alcance ao passado tanto para a pesquisa como para o ensino de história. Seja um texto escrito, um objeto, uma edificação, uma obra de arte, um registro imagético, áudio-visual, sonoro ou em qualquer outra materialidade, o documento precisa ser trabalhado em seus contextos históricos e socioculturais.

Os relatos orais também são fontes importantes consideradas como mais uma forma de acesso ao passado e em boa medida, tendem a ser sedutores. Para a pesquisa, a metodologia da história oral segue os mesmos rigores que outras fontes documentais. Nos trabalhos com o ensino em sala de aula, os docentes devem se atentar para a relação que se estabelece entre memória e história para que os alunos compreendam a distinção entre ambas e para que as narrativas orais não se traduzam como um testemunho ocular da História.

Nas aulas de história, tentando envolver o grupo discente, é comum encontrar professores trabalhando algumas temáticas se utilizando da oralidade de familiares e/ou pessoas próximas dos seus alunos. Entretanto, é necessário um cuidado especial para que as "vozes" (escritas e/ou sonoras) que circulem nessas aulas não sejam consideradas a "verdade da história", ainda mais quando os narradores têm afinidades ou mesmo relações afetivas com os alunos. Para tanto, recomendamos aos docentes do ensino básico que utilizem a metodologia da história oral para um trabalho pedagógico mais completo, pois há uma bibliografia especifica e acessível sobre o assunto.

Um tipo de fonte documental que exerce certo fascínio na aprendizagem dos discentes é a correspondência, sobretudo, a de caráter privado. Em tempos digitais, quando é cada vez mais escassa a correspondência escrita circulando entre remetentes e destinatários, um documento dessa natureza provoca curiosidades pela materialidade que expressa. Entre outros aspectos, ela revela ações do cotidiano, dinâmicas sociais, cultura escrita, maneiras de pensar e agir do escrevente, rede e recepção dos destinatários, etc. Os conteúdos de cartas também possibilitam uma discussão pedagógica sobre política, história familiar, história das cidades, imigração, relações de trabalho, sistemas de comunicação e vários outros assuntos. Nessa ótica, o trabalho didático-pedagógico com cartas instiga discutir a produção de uma memória especial, que no seu tempo dá a conhecer os atores sociais que se articulam entre as esferas do público e do privado.

Outra alternativa didática que desperta muito interesse nas aulas de história do Ensino Básico é o trabalho pedagógico com as imagens sejam fixas ou em movimento, o que nos é muito familiar porque nas últimas décadas vimos habitando um mundo circundado pela cultura visual. Ademais, o ambiente escolar está povoado com dois tipos de público: os "nativos digitais" e os "imigrantes digitais". As imagens são portadoras de códigos de representação que revelam comportamentos e experiências sociais. Nesta perspectiva, o uso do cinema e da fotografia contribui muito para as aprendizagens históricas.

Ainda que possa parecer, as imagens fotográficas não são cópias da realidade registrada, mas dizem respeito a um instante captado pelas lentes de uma câmera a partir do olhar do fotógrafo. Nos conteúdos,

elas reúnem ambiguidades, simbologias, sutilezas e omissões que se mesclam com o que é visível. De fato, as imagens são artefatos culturais e simbólicos passíveis de ser estudadas levando-se em consideração "a realidade interior das representações fotográficas, seus significados ocultos, suas tramas, realidades e ficções" (KOSSOY, 2002, p. 23).

Como recurso didático, as imagens fotográficas podem ser exploradas pelos conteúdos que tendem a aprisionar o olhar dos alunos e os professores podem aguçar a vontade de saber história do alunado decodificando as representações que compõem as cenas das imagens fotografadas, relacionando-as com a temática específica da aula. Além disso, ainda há a história da produção da imagem e o suporte físico ou digital, que podem ser tão ricos quanto o que as imagens revelam.

Pelo ambiente escolar e pela vida de docentes e discentes passam todo tipo de notícias como extratos das ações humanas, que são veiculadas diariamente pelos meios de comunicação. Estes, por sua vez, também são canais de acesso ao conhecimento histórico seja pelos noticiários, programas culturais, entrevistas, dramaturgia, documentários e outros "produtos" de mídia, que circulam pelas redes de televisão, revistas, jornais (impressos e digitais), redes sociais, etc. A partir das informações, os noticiários produzem opiniões que incorporam efeitos de verdade com tendência à naturalização, pois a imprensa escrita e falada (em todos os suportes) se constitui como "um instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social" (CAPELATO, 1988, p. 21).

Matérias jornalísticas são ricas fontes indiciárias para a aprendizagem histórica, pois possibilitam conhecermos o passado em várias dimensões como, por exemplo, a estratificação social, tramas políticas, intrigas de grupos sociais, enredos policiais, anúncios mercadológicos, manifestações culturais, concepções filosóficas, esporte, economia, e outros assuntos. Nesses tempos de inovações tecnológicas, as notícias se disseminam de forma muito rápida trazendo a sensação que "brotam" de todos os lugares e que todos os destinatários-consumidores são parte dessas notícias que se realizam pela veiculação do compartilhamento, seja de pessoa a pessoa ou mesmo entre grupos de pertencimentos.

Em seus estudos sobre imprensa e história, a historiadora Maria Helena Capelato (1988) afirma ser fascinante ler a história do Brasil

pelas notícias dos jornais. Na visão da autora a imprensa escrita é como um "manancial dos mais férteis para o conhecimento do passado, os periódicos possibilitam ao historiador acompanhar o percurso dos homens através dos tempos" (CAPELATO, 1988, p. 13).

O uso de jornais para a pesquisa e o ensino de história nem sempre foi tão receptivo porque havia uma compreensão de que as fontes que geravam as notícias, em boa medida, eram inconfiáveis. Capelato também fala de duas condições de reconhecimento (ou não) dos jornais como documento: "o desprezo por considerá-lo fonte suspeita, ou o enaltecimento por encará-lo como repositório da verdade. Neste último caso a notícia era considerada como relato fidedigno do fato". (CAPELATO, 1988, p. 13). Ambas as situações estão circunscritas no âmbito do documento-verdade da história.

Não há dúvida sobre a importância que os registros midiáticos têm para a pesquisa e para o ensino de história. As notícias são narrativas de um tempo que reúne um leque de situações cotidianas de natureza política, econômica e/ou sócio-cultural, podendo revelar a estética das relações de poderes que permeiam as ações humanas e que atende interesses de um coletivo social. Na produção e veiculação de suas matérias, os profissionais da imprensa captam os acontecimentos daquele presente com as concepções de quem os produziu e, certamente, atendem aos propósitos do meio de comunicação (empresa) que chancela o noticiário.

Trabalhando com essas fontes documentais, pesquisadores e docentes devem considerar as condições de produção, destinatários, grupos envolvidos, constituição das tramas e enredos que estão postos nas formas e nos conteúdos. Nesta compreensão, em sala de aula, os docentes ainda podem trabalhar com concepções de temporalidade, história da imprensa, comportamentos. Em outras palavras, o trabalho didático-pedagógico em sala de aula passa pela decodificação desses *elementos* constituidores das notícias para que o alunado compreenda o alcance histórico da massa documental.

Jacques Le Goff (1996) equipara documento a monumento afirmando que a produção documental é uma imagem que as sociedades criam de si mesmas de forma consciente ou inconsciente, a depender das relações de poderes predominantes da época. Em referência aos usos do documento, ele também enfatiza o olhar crítico dispensado às

fontes, ao dizer que "só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa." (LE GOFF, 1996, p. 545)

Nesta ótica, o trabalho com fontes documentais nas práticas do Ensino de História não pode se restringir a uma função meramente elucidativa das aulas. O lugar do professor é de mediador do conhecimento no processo de aprendizagem e precisa considerar que seus alunos atuam numa mescla de cognição individual e coletiva, estabelecendo teias da imaginação para apreender a dimensão histórica que ressalta dos registros documentais com os quais os discentes têm contato. Assim, do ponto de vista didático-pedagógico, os alunos tendem a organizar mentalmente uma compreensão sobre as temporalidades passado-presente discernindo sobre as continuidades e rupturas dos processos históricos. Capelato nos orienta o que podemos encontrar e explorar nas matérias jornalísticas:

> A leitura dos discursos expressos nos jornais permite acompanhar o movimento das idéias que circulam na época. A análise do ideário e da prática dos representantes da imprensa revela a complexidade da luta social. Grupos se aproximam e se distanciam segundo as conveniências do momento; seus projetos se interpenetram, se mesclam e são matizados. Os conflitos desencadeados para a efetivação dos diferentes projetos se inserem numa luta mais ampla que perpassa a sociedade por inteiro. O confronto das falas, que exprimem idéias e práticas, permite ao pesquisador captar, com riqueza de detalhes, o significado da atuação de diferentes grupos que se orientam por interesses específicos (CAPELATO, 1988, p. 34).

Selva Guimarães Fonseca (2003), faz uma discussão sobre o lugar e a função político-social da imprensa e a força com a qual as empresas de comunicação de massa atuam nesta sociedade globalizada. Ao noticiar os fatos cotidianos, apresentando-os em discursos escritos ou áudios-visuais (com imagens fixas ou em movimento), os discursos jornalísticos podem se desdobrar em outros textos e contextos suscetíveis de explicações com as quais o trabalho didático-pedagógico em sala de aula deve ressaltar as tramas sutis ou explícitas que compõem os discursos jornalísticos. Equiparando a notícia a uma mercadoria que vai do produtor ao consumidor, Guimarães (2003) nos diz:

> A informação, como toda mercadoria, surge coisificada, caso em que nem o produtor (emissor) nem o receptor (consumidor) se reconhecem na mensagem veiculada. Ela traz em si uma série de explicações e é consumida pelos leitores, mas não é assimilada ativamente, pois só tem valor no momento em que surge e, como toda mercadoria cultural, se esgota, rapidamente, não permitindo um processo de assimilação. (GUIMARÃES, 2003, p. 214).

No ensino de História, a prática docente implica em elaborar planejamentos pedagógicos que abarquem uma seleção de conteúdos com temas e objetivos bem definidos. É interessante se municiar de alguns conceitos, mas que sejam trabalhados com metodologias criativas que tornem atraente a aprendizagem do alunado. Neste entendimento, a escolha e o uso de fontes documentais pertinentes às temáticas das aulas funcionam como ferramentas didáticas indispensáveis, desde que não sejam tomadas como um material decorativo.

Os documentos são os indícios de um passado (recente ou não) que não sucumbiu ao tempo e, portanto, os discentes precisam entender o valor histórico-simbólico dos registros que lhes são acessíveis. Então, "ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemas em narrativas históricas" (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 30).

No processo de formação escolar, os discentes não precisam ser transformados em historiadores, basta compreenderem o que é a história enquanto um saber que faz parte das civilizações. Sendo assim, os trabalhos pedagógicos experimentados em sala de aula alcançam os alunos e cada um ao seu modo, se apropria do saber histórico recriando cenários mentais em suas estruturas cognitivas que, por sua vez, acionam outros saberes e com o capital cultural que têm tecem as aprendizagens.

Na área de ensino, existem alguns debates que consideram a aula de História como um produto-texto em que as ações realizadas são múltiplas, o público é heterogêneo e as aprendizagens se dão de todas as formas. As reformulações, normatizações, inovações tecnológicas e outros instrumentos desafiam docentes e discentes a continuarem experimentando metodologias para que a formação escolar seja a mais qualitativa possível. Sobre essa dimensão textual, Mattos (2007), nos diz que

> A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. (MATTOS, 2007, p. 14).

A conexão entre ensino e pesquisa é imprescindível para que a formação escolar seja mais qualificada, o que requer uma ação direta do professorado. Da mesma forma, a proximidade entre os profissionais acadêmicos (universidades) e os docentes das unidades escolares do Ensino Básico é fundamental para experiências mútuas no Ensino de História. Sob essa ótica, o Programa de Mestrado Profissional em História – PROFHISTÓRIA – tem contribuído com a qualificação dos docentes em serviço, esperando que as práticas pedagógicas desses profissionais produzam um ensino mais consistente e uma compreensão mais efetiva da história como disciplina e como experiência humana.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria. *Ensino de história:* fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais:* história, geografia. Secretária de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPELATO, Maria Helena Rolin. *A imprensa na história do Brasil.* São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CERRI, Luis Fernando. O conceito de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista História Regional,* 2001.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada.* Campinas, SP: Papirus, 1993.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. *História e ensino de História*. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1996.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*. vol.11, n.21, p. 5-16, 2006.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, V. 13, n. 25/26, p. 143 -162, set. 92/ago. 1993.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione. 2004.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Construindo a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado: cultura e ensino de história. *In: Congresso Internacional Desenvolvimento Humano:* abordagens histórico-culturais. São Paulo: Universidade São Marcos, 1999. Caderno de resumos.

Capítulo V

CLIO (RE) PENSADA: REFLEXÕES, DESAFIOS E HORIZONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Eronilda Resende Feitosa[1]
Iraildes Pereira e Silva[2]
Pedro Pio Fontineles Filho[3]

Introdução

Este estudo expõe recortes dos caminhos do Ensino de História, abordando olhares sobre como tal ensino se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória educacional. Tais mudanças o caracterizavam, até recentemente, como um estudo de memorização sobre um passado criado para constituir e/ou fortalecer a elite apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de personagens, ofuscando os paradigmas metodológicos que buscam incorporar um múltiplo caráter de sujeitos construtores da Nação brasileira, ou seja, os sujeitos ditos comuns.

A cada momento, somos submetidos a buscar olhares que fomentam a trajetória do ensino escolar como um campo de tensão constante entre poder e empoderamento na atualidade. Este ensaio propõe questionamentos que perpassam visões sobre o ensino

1 Mestranda do curso de pós-graduação PROFHISTÓRIA - 2020 da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) de Parnaíba. Bolsista da Capes. Especialista em História do Brasil pela FAESPI. Professora efetiva da Rede Estadual e Municipal da educação básica na cidade de Capitão de Campos-PI desde o ano 2000.

2 Mestranda do curso de pós-graduação PROFHISTÓRIA - 2020 da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) de Parnaíba. Especialista em História e Patrimônio pela UESPI. Professora efetiva da Rede Municipal na área da educação básica das prefeituras de Teresina (PI) e Timon (MA) desde o ano de 2010.

3 Doutor em História Social (UFC). Professor do Mestrado Profissional em História da UESPI. (ProfHistória/UESPI). Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil (PPGHB/UFPI). Mestre em História do Brasil (UFPI). Especialista em História do Brasil (UFPI). Graduado em Licenciatura Plena em História (UESPI).

de História no processo de ensino e aprendizagem dentro da contemporaneidade, com base em autores como Edgar Morim (2000), Circe Bittencourt (2008), Emília Viotti Costa (1968), Jerome Bruner (2001) e Haidar Mariotto (2008). Metodologicamente, o presente estudo faz, além das leituras teórico-metodológicas, análises dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's (2000) e da Base Nacional Comum Curricular, BNCC.

Os autores acima citados foram lidos e analisados no Curso de Mestrado Profissional (ProfHistória) da UESPI, Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, dentro do material da disciplina História do Ensino de História. Visto que há fundamental necessidade de considerar a História como campo de colaboração na formação cidadã atuante, focada no respeito ao direito à diversidade, como também à esperança de seguridade desses direitos conquistados. Todos eles essenciais para uma vida digna dentro e fora do Ensino de História e suas infinitas contextualidades. Desta forma, são sugeridos pontos simples, importantes e cabíveis no cotidiano de pluralidades de quem modela o contexto do ensino de História na Didática contemporânea.

Diante disso, emerge a urgência para com os debates conscientes em torno do passado histórico no currículo e seu desenvolvimento recente no Brasil. Expor os dilemas das atuais transformações da História no campo político, econômico e/ou cultural têm sido objeto de investigação por pesquisas e projetos. Estes tentam mostrar os desafios recentes que enfrentam constantes embates com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Qual o lugar do ensino de História na contemporaneidade? Em um universo de inversão e/ou invasão de valores e pluralidades, haverá esperança de ensinar e aprender História com a alegria da "nova-bela" velha História? Em que sentido os PCN's e a BNCC ajudam a entender esse lugar do ensino de História na atualidade?

Longe de notarmos uma mera transposição dessas avaliações e projeções para este cenário, o que inquieta, para quem observa e age nesse contexto, é entender e explicar, a partir das problemáticas elencadas, o que se passa nas batalhas em torno do ensino de História nos últimos anos, no chamado "chão da escola". Sem querer dar respostas prontas ou definidas, pretende-se desenvolver algumas reflexões sobre o cenário multifacetado que poderá caracterizar um lugar para o ensino

de História na contemporaneidade, repleta de reflexos e representações instantâneas e heterogêneos, a fim de que a inclusão das histórias dos "não ditos" alcance êxito.

Portanto, é proposital que neste arcabouço seja eficaz visualizar as transformações do ensino de História em debates importantes relacionados aos problemas dos estudos sobre a História e sua relevância nas escolas brasileiras. Estas, neste material, estão embasadas por leituras e abordagens variadas com ênfase nos comentários permitidos nas aulas da disciplina de História do Ensino de História[4]. Evidenciando que essa Disciplina teve sua trajetória sujeita a "confrontos semelhantes [...], epistemológicos e historiográficos, mas também quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais e internacionais" (BITTENCOURT, 2018, p. 38).

Evidentemente, as problemáticas decorrentes de uma possibilidade educacional complexa corroboram para uma sociedade em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens de um país permeado por desigualdades e fragmentações sociopolíticas e identitárias. E tal disputa condiciona o espaço escolar por comunidades de pessoas que competem e colaboram entre si (avançam e regridem), definem suas fronteiras epistemológicas, assim como conferem uma determinada identidade às suas respectivas disciplinas ou áreas de estudo em um confronto de "(des)respeito e (des)esperança"... Eis um convite!

Humanidades clássicas e humanidades modernas: lugares

Comentar sobre História e seu ensino é adentrar veredas recentemente percorridas que foram alargadas e estreitadas ao longo do fazer a própria História do Ensino e assim

> O ensino de História, nas primeiras décadas do século XIX, foi organizado e efetivado a partir de projetos elaborados no processo de constituição do Estado nacional brasileiro por representantes das elites que integravam os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado, e também pelos que assumiam a presidência das províncias com seu corpo de funcionários criados pela Independência. A definição da política do Estado, incluindo a educacional, era determinada por uma verdadeira oligarquia constituída

4 Disciplina ministrada pelos professores doutores Fabrícia Pereira Teles e Felipe Augusto dos Santos Ribeiro, da grade curricular do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UESPI, cursada no primeiro período de 2020.

> por "fazendeiros em sua maioria, altos funcionários ou comerciantes respeitáveis [...] ligados entre si por laços de família, brasileiros, filhos de portugueses uns, nascidos em Portugal outros, a maioria tendo realizado seus estudos na metrópole, no Colégio dos Nobres ou em Coimbra" (COSTA, 1968, p.117).

Entre os diversos integrantes dessa elite política, caracterizada por Viotti da Costa, estavam também religiosos seculares, notadamente os que atuaram de forma ativa nas decisões parlamentares com apresentação de projetos originários de suas trajetórias educacionais. Assim se fomentava um tímido "lugar ao sol" para a doutrinação dos conhecimentos em História. Talvez importante para as rodas de conversas intelectuais dos poderosos e/ou intelectuais daquele presente, certamente ausente das necessidades de seus semelhantes. Pioneiramente, em termos de Brasil, "o ensino de História foi apresentado como conhecimento específico e desvinculado do 'tronco das letras humanísticas' foi proposto pelo deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada, então membro da Comissão de Instrução da Assembleia Constituinte de 1823" (BONTEMPI JR, p. 13). A proposta tinha como princípio fundamental a constituição de um sistema de educação de caráter público e desvinculado da interferência da Igreja inspirada em narrativas da Revolução Francesa.[5]

> A proposta de Martim Francisco tinha como princípio a organização de dois graus de ensino. Um Primeiro Grau elementar, com três anos de duração para alunos entre 8 e 10 anos, e um Segundo Grau de instrução, para jovens de 12 a 18 anos, organizado por "disciplinas", e dentre elas a História e a Geografia. Pelo ensino de História, o aluno deveria "seguir a ordem dos tempos, e ordenar no espaço e no tempo, os fatos e observações diversas que lhe forem transmitidos" e, por esta atividade, constituiria o hábito de "abarcar suas relações e a criar para si uma filosofia da história" (ANDRADA, 1945, p.104).
>
> Propunha uma renovação metodológica, na qual a História não seria um mero estudo de fatos isolados "que, espalhados nas diferentes páginas de um livro, instantaneamente se riscam da memória", mas seu conhecimento seria fixado na memória e conservado o que aprendeu mediante a possibilidade de construção de "quadros em seu pensamento" (ANDRADA, p.104-105).

5 A Revolução Francesa foi um movimento ocorrido no final do século XVIII, de inspiração iluminista, que propunha o fim do Antigo Regime na França, além de confirmar o fim dos privilégios das camadas sociais que compunham o clero e a nobreza.

A constituição da História sob a forma de uma disciplina autônoma incluía, portanto, uma fundamentação sustentada nas relações entre conteúdo e método de ensino e aprendizagem. Em 1826, outro projeto educacional retomou o problema da organização do ensino "secundário" no país com base em pressupostos liberais conservadores em relação tanto à sua forma quanto ao conteúdo educativo e instrucional.

A proposta apresentada pelo deputado Januário da Cunha Barbosa, um liberal religioso vinculado à maçonaria, era bastante pormenorizada, e pelo "ensino médio" as aulas seriam organizadas sob "disciplinas escolares" autônomas e implementadas por educadores especialistas. Assim caberia ao professor de História fornecer aos alunos:

> [...] uma história civil e cronológica, depois de dar uma noção das ideias morais e religiosas dos povos antigos e de expor os diversos modos porque marcavam e exprimiam a ordem sucessiva dos tempos [...], daria os fatos mais importantes relativos à sua política, costumes e usos mais notáveis, de maneira que o seu curso de história cronológica tenha menos em vista os indivíduos que o das causas que influíram para a elevação e decadência das nações e fixar as épocas mais notáveis relativamente à prosperidade e desgraças dos povos. (BRASIL, 1826, p.152,).

A História organizada como disciplina histórica a ser oferecida em cursos seriados, em estabelecimentos públicos ou privados, no entanto, não foi, assim como outras disciplinas, efetivada facilmente ao longo do período imperial. Segundo Mariotto Haidar (2008, p.45), essa dificuldade foi resultante da "função atribuída aos estudos secundários, encarados no Império quase que exclusivamente, como canais de acesso aos cursos superiores, [que] os reduziram de fato, aos preparatórios exigidos para a matrícula nas Faculdades".

Os confrontos mais complexos do ensino de História, no entanto, têm sido marcados pela História do Brasil e o lugar a ser ocupado nos diferentes currículos constituídos a partir da Lei de 15 de outubro de 1827. Por essa primeira proposta de ensino, cabia aos que "ensinarão a ler [...] preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil" (BRASIL, Art. 6º, 1827a). O ensino de História estava associado à aprendizagem da leitura por intermédio de temas articulados a um senso moral e cívico, um dever filial para com a Pátria

e seus governantes. E esse objetivo marcou a trajetória da História do Brasil sob os currículos humanísticos e modernos.

O retorno da História do Brasil como disciplina autônoma ocorreu pela Reforma Capanema de 1942, com uma renovação curricular fundamentada nas Humanidades modernas, sob os princípios de um nacionalismo patriótico e cívico, cujo conteúdo foi distribuído em várias séries, mas, manteve o referencial da civilização europeia.

As disciplinas de História da Civilização – História Antiga, Idade Média e de uma História Moderna e Contemporânea continuaram a difundir, principalmente, as histórias das "guerras civilizadas" do mundo contemporâneo acrescidas de uma história econômica que anunciava a importância do desenvolvimento tecnológico e escondia a história das revoluções socialistas contemporâneas.

A partir de 1980 foram propostos novos currículos de História para as escolas de Primeiro e Segundo Graus, mas sob as novas condições quanto ao atendimento de um público escolar diferenciado, com experiências complexas em salas de aulas sempre precárias e professores em constantes lutas para melhoria das condições de trabalho e de salário. Era urgente introduzir novos conteúdos que estimulassem os alunos ao mesmo tempo em que havia necessidade de propostas que incorporassem a nova produção da história sócio/cultural e a do mundo do trabalho.

Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998) se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. Constata-se que houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática.

De forma inédita, como fruto das lutas de movimentos sociais, foram introduzidas a História da África e das culturas afro-brasileiras e a História dos indígenas por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estão em processo de integração em currículos ainda submetidos à lógica eurocêntrica, mas que anunciam uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático:

> [...] no ensino de História, o mito de Clio, a musa da história que tem numa das mãos o estilete da escrita e na outra a trombeta da fama, parece expressar em uma de suas formas mais desafiadoras. Mas esta construção da cultura clássica, fiel à tradição da Antiguidade greco-latina, que tem orientado nosso olhar investigativo, não é a única forma de representação do nosso ofício. Os gritos em muitas sociedades africanas, por exemplo, são também referências no que diz respeito à narração de histórias, como guardiões da memória; assim como pajés ou xamãs também são referências nesse aspecto em muitas sociedades indígenas aqui no Brasil. (PEREIRA; MONTEIRO, 2013, p.8).

A construção de "uma base nacional comum curricular" (BNCC), prevista pela LDB de 1996, em processo de finalização, tem se realizado de forma inédita com prioridade a interlocutores internacionais e, internamente, com uma exclusão quase que total das universidades, delegou sua elaboração a gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial. Sob essa política, os currículos brasileiros ficam submetidos a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob um modelo internacional.

Uma primeira consequência desse modelo imposto externamente reside na perda do poder dos professores na organização das suas aulas assim como o seu poder de criação, de adaptações metodológicas e mesmo de opções de materiais didáticos diante de uma realidade educacional. Tal realidade é caracterizada por uma enorme diferenciação cultural e socioeconômica nas salas de cursos noturnos, de Educação de Jovens e Adultos.

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo, a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de "todos iguais" torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional.

Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos.

A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majoritariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. Tal perspectiva indica um retorno aos métodos instrucionais catequéticos uma vez que se torna fundamental treinarem, sistematicamente, os alunos para que tenham êxito nas respostas aos testes de múltipla escolha.

Ao finalizar algumas reflexões sobre a trajetória do ensino de História entre os séculos XVI aos dias atuais, cabe uma indagação: Qual seria o lugar do ensino de história na contemporaneidade? Qual o seu papel?

O ensino de História no contexto escolar: uma mera esperança?

Analisa-se, que a aprendizagem do conhecimento histórico sempre foi fundamental nas relações pessoais e interpessoais, ou seja, no campo educacional, cultural, social, ético, moral, na investigação diversificada de fatos, tempo, espaço e na criticidade do passado e do presente.

É essencial especificar que o ensino de História vai além do professor/educador conseguir terminar os itens planejados e/ou todos os capítulos do livro, as atividades elaboradas para aquele semestre, de destacar no caderno ou no imaginário uma cronologia com os acontecimentos históricos que ocorreram na sociedade em linearidade como também, de realizar leitura de documentos históricos sem reflexão crítica em sala de aula. Estas ações não contribuem para o entendimento oficial dos alunos, e nem mesmo para o bom desempenho como cidadãos críticos, para assim compreender a sociedade em que vivem. É provável que não consigam fazer interpretações ou ligações dos acontecimentos do passado para com o presente, apesar das tentativas mencionadas.

Em um contexto escolar que transborda informações, os discentes não devem fazer uso de ferramentas apenas para reproduzir escritos meramente tradicionais e isolados da realidade em que vivem, pois nesse caso, o professor/educador somente transmitirá em sala de aula conhecimentos fragmentados/repetitivos, sem relação alguma para com a vida daqueles que vivenciam o cotidiano estudantil e

disciplinar, especificamente do saber histórico. Eis uma abertura para determinadas antipatias pela História, assim aponta Morin: "Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível." (MORIN, 2000, p. 11).

É imprescindível que a escola, a sociedade e a comunidade estejam em conexão, tentando repensar o currículo e a relevância do conhecimento histórico na vida dos discentes que chegam até a escola. Mas, esse repensar sobre o aprendizado de História na contemporaneidade deve ocorrer de forma ética, coletiva, com compromisso cultural, educacional e social, na busca de agregar valores ao ensino desta disciplina.

É fundamental que haja um entendimento sensato em relação ao ensino de História, aos conteúdos, ao conhecimento histórico e às vivências individuais ou coletivas. A História é histórica, construída e escrita por pessoas. Dessa forma, o saber também é histórico, e representado pela ação de pessoas no espaço, desde os tempos primitivos. Diante dessa realidade, percebe-se o valor da História na vida e na aprendizagem das pessoas em diferentes épocas.

O ensino de História é um elemento enriquecedor, que oportuniza compreender a realidade social dos acontecimentos. É preciso que essa sociedade e as futuras gerações tenham acesso ao conhecimento histórico, para então, serem pessoas mais seguras em suas escolhas, posturas e atitudes, a fim de agirem criteriosamente sabendo posicionar-se eticamente em múltiplos contextos sociais.

Ao possibilitar uma conexão com cenários, acontecidos e traços do saber histórico, podemos compreender com mais leveza, a importância do ensino de História nos diversos espaços sociais. Pode-se ressaltar que, se o ensino de História nas escolas fosse extinto pouco a pouco, não teríamos acesso a um grande acervo de produções do conhecimento histórico, produzido social e exaustivamente pelas pessoas que viveram contextos capazes de (re)configurar os saberes e vivências da sociedade agora e depois.

Sem o ensino-aprendizagem da pluralidade, percebidos em História, seríamos pessoas sem senso crítico perante o passado, frente à investigação dos fatos, e das descobertas que compõem tão vasto conhecimento. Para tanto, o ensino de História hodiernamente tem

que ser qualitativo, democrático, exemplificado, aberto ao diálogo e à discussão. Professores e alunos precisam aprender a pensar historicamente, se expressar de forma clara e objetiva, argumentar, obter hipóteses, defender ideias, questionar dentro e fora de si mesmos as dúvidas que emergem a todo o momento como também, trocar experiências e obter opiniões diversificadas sobre o conhecimento historiográfico.

O ensino de História deve compor o contexto escolar para auxiliar na compreensão dos fatos da sociedade, e principalmente, na compreensão de quem somos, "pois, somos seres sociais e culturais, isto é, somos pessoas capazes de construirmos nossa própria identidade, seja ela, individual, coletiva, regional, nacional, etc". (ORIÁ, 2006, p. 134). Num esforço de descrever a importância da História para o desenvolvimento e formação do aluno, considerar que é oportuno compreender quem somos, para onde vamos, o que fazemos, mesmo que muitas vezes não nos identifiquemos com o que esse mesmo bem evoca, ou até não apreciemos sua forma pedagógica ou seu valor histórico que revela e referência à construção de nossa identidade histórico-cultural plural e dinâmica.

Revirar esse emaranhado é dar lugar para o ensino de História. Confiante que ainda há e haverá lugar para uma aprendizagem benéfica e significativa, onde deve haver um entrosamento, um diálogo e uma interação qualitativa no ensinar História, aproximando-o com o presente, na busca de obter uma perspectiva otimista na educação contemporânea. Isto é, trabalhar com a perspectiva de que a História do passado e do presente, abordada com criatividade, respeito e quiçá, exagerada dose de esperança, advenha com comprometimento não só dos estudantes, mas de um conjunto de indivíduos com jeitos diferentes e que habitam o mesmo presente.

> O conhecimento é construído a partir da internalização dos conceitos aprendidos culturalmente por intermédio da interação com o outro. Por isso, a escola deve criar situações de aprendizagem em que as crianças troquem experiências e, em seguida, com a coordenação do professor, sistematizem as trocas realizadas. (NEMI, 2009, p. 41).

Para ilustrar e dar consistência a essas páginas merecem notoriedade os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de

História (2000), que sugerem no longo do processo de aprendizagem que estudantes da educação básica sejam capazes de:

> Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
>
> Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
>
> Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
>
> Reconhecer mudanças e permanências nas vivencias humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
>
> Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucional e organização coletivas da sociedade civil;
>
> Utilizar métodos de pesquisa e produção de textos de conteúdos históricos, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros. (PCN, 2000, p. 27)

Como demonstrado, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História (2000), incentivam os alunos a alcançarem possibilidades de obter um bom desenvolvimento e um entendimento coerente sobre a sociedade na qual vivem. Sendo que, para efetuar de fato esse bom desenvolvimento, é preciso que o professor/educador seja capaz de atribuir aos discentes um ensino-aprendizagem qualitativo e jamais quantitativo, "pois o ensino deve ter um caráter crítico, reflexivo, autônomo, aberto ao diálogo e a socialização, na busca de uma aprendizagem significativa no ensino de História." (CATÃO, 1995, p. 16). E é nessa concepção que ensinar História não é uma tarefa fácil, pronta e acabada.

Por este motivo, quem investe na aventura de ensinar História precisa sempre desenvolver pesquisas, buscar se atualizar nos fatos sociais, se preparar para responder as perguntas que podem surgir por parte dos discentes, como também, para o esclarecimento de dúvidas e curiosidades relacionadas ao saber histórico, exigente de um conhecimento sólido, investigativo, compromisso, ético, moral e profissional por parte do professor/educador que está à frente do

processo do ensino de História. Em relação a isso, Demo (2009), acrescenta um aspecto que condiciona um conceito para História:

> O que acontece na história é historicamente condicionado, e por isso não se produz o totalmente novo que não tivesse condicionamento histórico, pois já seria um ato de criação, do nada, introduzindo na história condições não históricas. (DEMO, 2009, p. 90).

É crucial também explicitar a Competência Geral 09 da BNCC, que age como força propulsora do debate aqui idealizado:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (CGHIO9, 2016, p. 44).

Portanto, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História quanto a BNCC têm sugerido um ensino de História que promova especialmente o diálogo e a empatia na relação professor aluno. Aquela ideia do professor que sabe tudo e apenas vai transmitir ao aluno seu conhecimento está no mínimo obsoleta.

Considerações Finais

Durante o desenvolvimento deste estudo nos seus olhares múltiplos: do receio de não conseguir à alegria de tantos bons resultados com face ao ensino de História, foi possível compreender que o conhecimento histórico sempre existiu, mas em dias de heterogeneidades, já não se pode ou não se deve usar uma única trajetória de representação desse conhecimento.

Já que a História é fundamentada com base nas relações humanas, sociais, culturais, educacionais, políticas, econômicas, entre outras, deverá culminar para o entendimento sobre os diversos acontecimentos ocorridos na sociedade, em diferentes contextos sociais, relacionados à diversidade cultural dos povos, grupos sociais dominantes, dos "não vistos", comunidades, religiões, partidos políticos, valores, os diferentes costumes das pessoas em seus traços atemporais e muito mais, investigando e instigando o passado na busca de refletir, analisar e "comparar" com o presente.

Com base nisso, verifica-se a necessidade de intensa audácia de todas e todos inseridos no processo escolar em desenvolver um ensino de História em prol da realidade local de quem estuda, ou seja, de fazer uso do cotidiano dos aprendizes como ponto de partida para o conhecimento e do bem compreender como nas palavras de Jerome Bruner (2001, p. 34): "(...) ensinar o presente, o passado e o possível". Sendo assim é essencial que a escola num todo, pais e comunidade analisem e valorizem a aprendizagem de História, embora fragmentada, todavia capaz não só de informações, mas de criticidades objetivadas, posicionadas e muitas vezes condicionadas nos livros didáticos, em cartas, em fotos, em entrevistas, entre outras fontes, mas, que sem esse aparato de abordagens, não teríamos um conhecimento diversificado em relação ao saber histórico.

Eis um campo repleto de investigações, pesquisas, saberes, acontecimentos, como também, de construção/reconstrução histórica, e identificação de determinados grupos sociais, e de suas identidades. O ensino de História, com seus dilemas entre "verdades e inverdades" ainda pode ser considerado como um "patrimônio de memória individual e coletiva", pois está interessado em analisar conceitos, vivências, saberes... Visa contribuir positivamente para com estudiosos imbuídos das mais diversas áreas de conhecimentos sociais, políticos, religiosos, principalmente, na coexistência e na formação dos estudantes enquanto cidadãos influenciados diretamente por tantos fundamentos relacionados a gama de informações obtidas por conta das tecnologias atuais.

Logo, em consonância com o "fazer pedagógico" e tendo por meta questionar o lugar do Ensino de História na Era contemporânea, foi preponderante perceber a "construção-reconstrutiva" do saber histórico, na busca por olhares e ações que permitam a participação ativa dos estudantes, oferecendo condições plurais para reinventar maneiras próprias de conexão com o saber de História nos diversos espaços sejam eles escolares ou não. Para tanto cabe a quem conduz o Ensino oferecer, para recomeçar, respeito. Respeito este, que pode elevar a esperança de que o conhecimento histórico ou pelo menos parte dele é possível e necessário em tempos outros e atual.

No entanto, é imprescindível que se faça novos estudos, e novas pesquisas em torno do tema discutido e escrito neste ensaio, pois haverá

constantemente a necessidade de repensar a relevância da História na escola, na sociedade, no cotidiano e na vida de todas as pessoas, principalmente dos educandos e educandas. Abordar o respeito e a esperança, seja nos estudos de História ou em outros saberes, na escola e fora dela não deve ter nunca um caráter utópico, já que as sociedades contemporâneas tendem a sucumbir perante um horizonte desfavorável do viver qualitativamente em "comum unidade" em tempos de isolamentos, distanciamentos e negacionismos. Assim, (re) pensar Clio é abrir novos horizontes para o ensino de História crítico, participativo, reflexivo e, sobretudo, transformador.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular. Brasília*, DF, 2016.

BRUNER, Jerome. Ensinando o Presente, o Passado e o Possível. *In: A Cultura da Educação.* Porto Alegre: Artimed Editora. 2001.

COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. *In: Brasil em Perspectiva.* São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

GUARIZA, Nádia Maria. *A História Oral e o ensino de História:* a discussão atual em revistas acadêmicas brasileiras. 2015.

MARIOTTO, Haidar. *O ensino secundário no Brasil.* Edusp Editora, 2008.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.* 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NEMI, Ana Lúcia Lana. *Ensino de história e experiências:* O tempo vivido: volume único: livro do professor/ Diego Luiz Escanhuela, João Carlos Martins. São Paulo: FTD, 2009.

ORIÁ, Reinaldo. Memória e ensino de História. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na sala de aula.* 11 ed. Editora Contexto. São Paulo: 2006.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. *Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.* Rio de Janeiro: 2000.

PEREIRA, A.; MONTEIRO, A. M. (org.) *Ensino de História e culturas Afro-brasileiras e indígenas.* Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* História, Geografia. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997-1998.

Capítulo VI

MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS SEUS USOS E POSSIBILIDADES NAS AULAS DE HISTÓRIA

Luciane Moreira Andrade de Lima[1]
Mary Angélica Costa Tourinho[2]

Introdução

A partir de 1929 os debates realizados no âmbito da História pelos historiadores dos Annales permitiram, além de reflexões sobre a construção da disciplina, uma ampliação de suas fontes e do seu envolvimento com outras ciências como a Antropologia, a Sociologia, a Economia, etc. Passaram a ser entendidos como fontes históricas não apenas documentos escritos, tutelados pelo Estado ou com carimbo de oficial, mas tudo aquilo que pudesse informar sobre a atividade humana, dando a ver suas interferências, seus interesses, suas manipulações e sentimentos. Neste sentido, a arquitetura, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema, a música, entre outras produções culturais, obtiveram validação e alcançaram uma posição mais significativa para a compreensão histórica, permitindo formulação de perguntas e o levantamento de diversificadas temáticas pelo historiador. Nesse sentido:

> [...] no plano da documentação não oficial, se situam outras fontes, como as crônicas de jornal, os almanaques e revistas, os livros

1 Mestranda do PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual do Piauí e professora da rede estadual de ensino de Parnaíba-PI desde 2017, licenciada em História pela UESPI em 2010 e especialista do curso Metodologia do Ensino de História do CCTP.

2 Doutora em História Social pela Universidade Estadual Paulista (2015). Mestra em Educação e graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é professora assistente da Graduação e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e coordena o Laboratório de Pesquisa em Política, História, Identidade, Cultura e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Piauí.

> didáticos, os romances, as poesias, os relatos de viajante, as peças teatrais, a música, os jogos infantis, os guias turísticos, todos os materiais relativos às sociabilidades dos diferentes grupos, em clubes, associações, organizações, organizações científicas e culturais. Tal documentação, riquíssima, é complementada por aquelas fontes saídas do âmbito do privado: correspondência, diários, papéis avulsos, livros de receitas (PESAVENTO, 2008, p. 97-98).

Esse mundo de novas possibilidades, permitindo aos historiadores novas pesquisas, e àqueles atuando junto ao espaço escolar, explorar esse material junto aos seus alunos(as), só chegou com força ao Brasil, como observa Marcos Napolitano (2005), na década de 1980, passando a música a integrar usos pedagógicos, para além da educação infantil.

O presente trabalho se propõe a refletir, discutir e compartilhar possibilidades e experiências de utilização da música, denominada de popular, como produção cultural historicamente posta. Pensando sobre o seu uso nas aulas de história, como forma de proporcionar uma ampliação da compreensão crítica dos alunos. Pegando de empréstimo as análises de Marcos Napolitano entendemos que:

> A música, sobretudo a chamada "música popular", ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. (2005, p. 7).

Neste trabalho, vamos apresentar tanto análises como experiências desenvolvidas com o uso da a música, entendida como fonte histórica e importante recurso didático a ser utilizada nas aulas de história, proporcionando aos educandos uma aprendizagem baseada na apreciação, interpretação e discussões acerca dos diversos temas abordados em seus conteúdos, sendo importante para o professor avaliar o seu uso como fonte de estudo no espaço escolar:

> [...] devemos considerar e incorporar, sem culpa e sem medo, diversos meios, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção do conhecimento e aprendizagem histórica. Desde os anos iniciais podemos formar na criança uma concepção alargada de evidência/ fonte histórica, na medida em que valorizarmos aquilo que é acessível a ela e que é parte do seu universo. (FONSECA, 2009, p. 172).

Além da acessibilidade, a música é uma forma de arte e linguagem que se faz presente das mais diferenciadas formas, tanto no cotidiano do docente quanto do estudante, além de ser um meio facilitador na aplicação de atividades que possam explorar novas experiências de ensino e aprendizagem, onde o exercício da escuta/audição e da reflexão é realizado na busca de uma compreensão de sentidos, linguagens e no caso da história, de um sentido em relação ao contexto produzido.

A utilização da música nas aulas de história deve ser realizado de modo adequado, já que nem todos professores vão estudá-la enquanto uma forma artística com nossos alunos, até porque muitas vezes, não possuímos uma formação adequada para realização dessa tarefa. O nosso trabalho com a música se dá no sentido de tratá-la enquanto uma fonte, produzida por sujeitos, num determinado momento histórico sob as mais diversas influências. E dentro dessa percepção, podemos estimular uma reflexão acerca do contexto histórico em que foi produzida - além do próprio espaço social e histórico do aluno - seus conteúdos e o que mais se queira abordar.

A música possui em seu variado conteúdo, elementos sociais, culturais, históricos temporais de produtores e consumidores. Tais elementos podem revelar muito de cada grupo social, de suas práticas culturais, suas influências e suas diferentes utilizações em torno das manifestações sonoras. Dessa maneira, as manifestações musicais (sons e/ou verso), acabam servindo ao ensino de história para o exercício de uma análise que busque conhecer tais manifestações provenientes da sociedade.

Porém, o trabalho com a música na sala de aula exige alguns cuidados e apresenta alguns limites, que precisam ser pensados antes de serem levados em prática. O tratamento dado à música no encaminhamento das aulas estará voltado para a reflexão, e não só para o lazer ou a diversão. A música "ao entrar na sala de aula, se transforma em ação intelectual. Existe enorme diferença entre *ouvir* música e *pensar* música" (BITTENCOURT, 2004, p. 380).

A reflexão em torno da música pode ser ampliada, se a mesma for tomada ao máximo como uma prática histórica. A colocação disto se faz pela constatação de que uma boa parte das utilizações da música no ensino de história ou mesmo dos estudos historiográficos em torno dela, são realizadas em períodos muito recentes. Ou seja, as análises com os

alunos giram basicamente em torno do século XX e XXI, sendo que as mesmas podem ser ampliadas para períodos mais distantes, como uma forma de levá-los ao entendimento de que, o próprio relacionamento humano com a música se dá de diferentes formas ao longo do tempo, como analisa Bittencourt (2004):

> Embora estas atividades sejam importantes, há outras possibilidades de usar a linguagem musical, com abordagens que levem em conta outros momentos históricos e outras culturas. As populações indígenas, por exemplo, pensam a música sempre associada a dança e como uma atividade grupal, jamais ouvindo música individualmente. O isolamento para ouvir música, a separação entre música e dança são concepções da cultura ocidental, urbana e industrial. (p. 382)

No sentido anteriormente observado, o conhecimento da história da música é imprescindível a essa ampliação de possibilidades de seu uso. A leitura das produções historiográficas já escritas acerca da música fornecem ao professor de história significativas análises que a vinculam à história. Tais análises agregam elementos fundamentais que não podem ser entendidos de forma isolada nas produções musicais. Assim, músicos, intérpretes, autores, gravadores, produtores, técnicos, elementos de composição, como melodia, ritmo, gêneros e até mesmo consumidores e mercados devem ser entendidos entrelaçadamente, procurando-se perceber suas relações.

A prática musical esteve inserida entre os grupos humanos desde seus primórdios, servindo-lhes em várias ocasiões, como em ritos, e ainda como uma espécie de reflexo de mudanças pelas quais a coletividade passava. Expressando de forma direta ou figurada, além de sentimentos, acontecimentos de toda ordem. Fazendo-se uma reflexão sobre aspectos da história da música, denominada de popular, e considerando a sua variedade e extenso acervo no Brasil, é inestimável as possibilidades do seu uso, por ser capaz de contribuir para a tradução de muitos aspectos da trajetória de construção histórica de espaços étnicos e político-sociais, além de que, no Brasil: "sem dúvida uma das grandes usinas sonoras do planeta, é um lugar privilegiado não apenas para ouvir música, mas também para pensar a música" (NAPOLITANO, 2005, p. 7).

As reflexões oportunizadas em torno da música brasileira se tornam extremamente pertinentes e válidas para compreender alguns

momentos da nossa história, ou ainda para entender como a mesma fez parte da história de determinados grupos. Para entendermos as diversas possibilidades que o uso da música permite, se faz necessário observá-la, a partir de estudiosos no assunto, demarcações históricas e aspectos da sonoridade brasileira.

Primeiro compreender a afluência de três culturas: a nativa, a europeia, especialmente a portuguesa e a africana. Pensar na construção da musicalidade do nosso país incorre na ideia de que este processo se fez no meio de um encontro – tantas vezes conflituoso, tenso e desigual – entre culturas extremante diferentes e muitas vezes, sem pontos de apoio. Na análise desse imbricamento cultural musical brasileiro, Luiz Tatit (2004), observa que desde a história colonial do Brasil, a música serviu como tanto como um elemento de integração cultural, como de resistência:

> A reconstituição indireta (fundada em cartas e depoimentos com outras finalidades) que normalmente se faz da sonoridade desse período identifica uma certa fusão das práticas nativas com a atividade doutrinária dos jesuítas: do lado do indígena, a música de encantação – "magia, religiosidade, rito propiciador de espíritos, defuntos e trabalhos coletivos" -, mais rítmica que melódica, pautada por um instrumental singelo, a base de percussão e sopros rudimentares (apitos, gaitas, flautas de madeira, etc.); do lado português, os hinos católicos de celebração e catequese, mais melódicos que rítmicos, ressoando o canto gregoriano do medievo europeu, mas também dos cantos coletivos de lazer que beiravam o profano. (TATIT, 2004, p.19-20).

A construção da música no Brasil passou por momentos de encontros culturais, onde a mesma foi largamente utilizada como um meio de aproximação entre europeus e nativos. Os jesuítas perceberam a atração dos nativos pelos cantos coletivos originários de festas rurais na metrópole, e os incorporaram aos ritos celebrados. As palavras cantadas dos índios foram incluídas e adaptadas a conteúdos de cunho católico. Neste sentido, a música serviu como um instrumento, que passou por um processo de hibridização, de adoção de gestos cancionais indígenas e portugueses, no sentido de oferecer uma assimilação religiosa aos primeiros habitantes.

No caso africano, sua prática musical foi uma maneira de resistência e de reconstrução de uma identidade.

> A partir da entrada do século XVII, cresce a importância étnica do negro na sociedade brasileira. Eram cerca de 20 mil indivíduos, entre africanos e descendentes, que cumpriam suas tarefas braçais, mas que a esta altura já buscavam de algum modo reconstruir sua identidade na nova condição. Ao mesmo tempo em que perdiam alguns elos entre suas práticas cotidianas e as entidades espirituais invocadas pela dança, os negros revitalizavam seus batuques, unindo nos poucos momentos de folga, religião e lazer. (TATIT, 2004, p. 21).

Aos batuques dos povos originários de diversas regiões africanas, foram se unindo etnias do continente africano, brancos, mestiços, mulatos e mamelucos, e as rodas musicais foram caindo no gosto popular. Esta participação de outros elementos da sociedade, trouxeram outras expressões e instrumentos para as rodas de música, que a transformaram. Complexos arranjos e influencias construíram uma música[3] em constante mudança. O estalar de dedos, a viola e os entremezes (pequenas peças cômicas) e uma variedade de instrumentos que vão sendo elaborados, foram acréscimos que contribuíram para a formação de uma música com diversas nuances no Brasil.

As raízes das canções populares brasileiras já estavam fincadas no século XVIII, de acordo como os trabalhos de Domingos Caldas Barbosa[4], autor e intérprete de lundus e modinhas, que possuíam em seus conteúdos expressões do universo miscigenado do Brasil. Foi este estilo que serviu de base para a estruturação da música brasileira, que ganhou público, quando amplamente divulgada pelos meios de comunicação de massa, no século XX.

> [...] há que se considerar que a música de Domingos Caldas Barbosa representou a configuração do tripé, sobre o qual veio a erigir no século XX, a canção popular que invadiu todas as faixas sociais pelos meios de comunicação de massa e que se projetou a uma escala internacional a partir da década de 1960. Suas peças baseavam-se num aparato rítmico oriundo dos batuques, suas melodias deixavam entrever gestos e meneios da fala cotidiana, o que lhe permitia "dizer" o texto com graça e com força persuasiva, e, finalmente suas inflexões românticas, expandindo o campo de tessitura das canções, introduziam um certo

3 Embora tratemos sobre a música que se denomina de popular, partimos do conceito de circularidade cultural de Carlo Ginzburg, entendendo a existência de uma dinâmica entre o erudito e o popular, um "relacionamento circular feito de influências recíprocas", se movendo "de baixo para cima, bem como de cima para baixo" (GINZBURG,1987, p.13).

4 1740 - 1800. Foi um músico, compositor de modinhas, poeta e sátiro. Embora tenha nascido no Brasil, passou maior parte da vida, até os seus últimos dias, em Lisboa (BARBOSA, 1944).

> grau de abstração sublime (distante do chão), mas, mesmo assim, não desprendiam do corpo do intérprete (considerado como um sujeito que sente) (TATIT, 2004, p. 27).

Conhecer a história das práticas musicais populares brasileiras nas aulas de história é fortemente favorecida não apenas pela riqueza e a diversidade de culturas e povos que colaboraram para construí-la, mas pelos próprios processos históricos que se realizaram em meio a estas diversas trocas culturais, como observamos na citação anterior.

A metodologia adotada para a abordagem da música ou de algumas canções dependerá daquilo que queremos trabalhar com os alunos, se fazendo escolhas vinculadas ao tema em questão. A multiplicidade de utilizações da música entre os grupos sociais pode servir para orientar a proposta de uma atividade. Por exemplo, abordar a música nas sociedades indígenas verificando seu papel para as mesmas, conhecer os cantos dos escravos realizados nos trabalhos em minas ou em outros momentos além do trabalho; perceber as utilizações da música feitas pelos jesuítas para a catequização dos nativos e para a "inculcação" dos seus gostos. Enfim, são muitas as possibilidades de atividades que podem ser realizadas, desde a percepção da constante prática musical na história brasileira.

As produções musicais recentes também são instrumentos de reflexão nas aulas de história, podendo servir para pensar questões do presente inseridas em um contexto histórico, explorando acontecimentos específicos, locais ou internacionais. Por trazerem conteúdos sociais, culturais, de gênero, etc., suscitam análises e questionamentos que podem ser orientadas pelo professor e refletida pelos alunos, permitindo-os entender o seu caráter histórico.

Como estímulo dessas atividades, podemos ir ao encontro dos alunos, solicitando que tragam algumas de suas músicas prediletas, ou algo que está sendo muito divulgado, a fim de que se discuta os tipos de músicas que são disponibilizados ao grande público, quais os conteúdos sociais e culturais que elas exploram acerca do presente. Como observa Circe Bittencourt (2004, p. 379): "O uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração". Além disso, pode ser o primeiro passo para uma série de outras abordagens e reflexões.

Outra questão em que a reflexão histórica pode ser subsidiada através da música brasileira, refere-se ao processo de construção de uma identidade cultural, conforme estudos do início do século XX. A título de exemplo, com o objetivo de designar uma singularidade musical brasileira, a partir das sonoridades advindas do folclore, o escritor Mario de Andrade e o músico Heitor Villa-Lobos procuraram identificar as várias manifestações da música nos recantos do Brasil (TATIT, 2004).

Observando este período histórico, torna-se possível mostrar aos alunos como a construção de uma música brasileira, ainda que erudita – no caso das composições de Villa-Lobos – poderia, no entender dos intelectuais daquela época, criar uma identidade sonora para o Brasil, onde fossem incorporados seus principais elementos folclóricos e nativos. Isso implicaria numa identificação nacional do país diante das demais nações, e especialmente da Europa, que até então era uma forte referência, mas que no pensamento Modernista, não poderia ser copiado, mas adaptado à realidade musical brasileira.

Avançando para o século XX, a produção musical sofre influência de meios de comunicação de massa[5], aumentando possibilidades de trabalho e análise juntamente com os alunos. A difusão da música se transformou num contexto de crescimento das grandes cidades brasileiras, onde o rádio e o cinema promoveram uma massificação musical. Com isso, ela vai se fortalecendo também enquanto um recurso e um produto que cumpre um papel mercadológico. Ao ser sugerida nas diversas programações radialísticas e televisivas, oferecendo lazer e entretenimento aos espaços privados e de sociabilidade, a música passou a ser cada vez mais comercializada e integrada ao cotidiano. No Brasil, com o advento do Rádio nos anos de 1930-1940, os programas de auditório e as radionovelas lançaram mão de conteúdos musicais para tornar ainda mais atrativas suas programações, popularizando ainda mais a música e seus intérpretes.

O consumo musical, demonstrado na aquisição de discos, nos pedidos pelo telefone para a sua execução; na formação de pequenos grupos musicais, nas festas, nos clubes e espetáculos, refletem o intenso

5 Embora se possa recuar no passado, já constatando a existência dos meios de comunicação, segundo Renato Ortiz (1998), só se pode considerar seriamente atividades vinculadas à cultura de massa no Brasil a partir de 1940, quando se consolida a sociedade urbano-industrial.

envolvimento das pessoas com a música, que passam não só a ouvi-las, mas incorporá-las em suas experiências diárias, em suas histórias, em seus sonhos. Este tipo de aproximação íntima e particular, que ocorreu através do ato do consumo musical é exercido de diferentes formas, de acordo com os interesses de seus usuários, que embora entrem em contato com tudo que é proposto e imposto pelas mídias, possuem visões e influências particulares, capazes de articular formas próprias de envolvimento musical.

Nesta fase, é possível analisar as mudanças sociais e culturais ocorridas, em torno da forma como as pessoas vivenciavam e se relacionavam com os elementos de conteúdo cultural. Neste contexto, a música popular brasileira passou a ser entendida também pelo governo como fundamental para a construção de uma tradição cultural do país, pois:

> O Estado, que a partir dos anos 30, com Getúlio Vargas no poder, se arvorava como um dos artífices da "brasilidade autêntica", vai ser um novo vetor neste processo, tomando-o mais completo ainda. Não devemos esquecer que as instâncias oficiais culturais (municipais ou federais) interviram no mundo da música popular, tentando enquadrá-lo sob políticas culturais de promoção cívico-nacionalista. Portanto, cultura popular, cultura letrada, mercado e Estado, no cenário musical brasileiro, não se excluíam, mas interagiram de forma assimétrica e multidimensional, criando um sistema complexo e consolidando a própria tradição. (NAPOLITANO, 2005, p. 53-54).

Assim, a música foi fundamental ao projeto de construção de uma identidade nacional. O samba e suas variações fizeram parte deste processo de construção identitária.

No decorrer dos anos 1940-1950 outros gêneros populares passaram também a dividir os espaços de programação das rádios brasileiras, mostrando assim, as potencialidades musicais de outras regiões do país. Destaca-se o xote e o baião popularizados pelo sanfoneiro Luiz Gonzaga. O panorama da música brasileira no século XX, foi se ampliando. Samba, samba-canção, bolero, bossa nova, música denominada de engajada, com forte teor político; tropicália, jovem guarda, o *Rock'n Roll, pop*, além das músicas nacionais e internacionais, tocados nas telenovelas, permitem-nos observar aspectos da sociedade brasileira, levando-nos a perceber cenários permeados por influências mercadológicas, particularidades culturais e contextos históricos.

Como já dito, as inúmeras facetas da música brasileira, produzida ao longo do século XX, especialmente na sua segunda metade, oferecem um leque de possibilidades de estudo e reflexão. Músicas compostas para criticar, para identificar, mesclar raízes, exaltar belezas naturais; demonstrar, veladamente ou não, os dramas sociais e políticos do Brasil; inspirar insubordinações ou criar elos de identificação com a juventude e o próprio corpo; politizar, despolitizar e fazer críticas, estão entre as utilizações desta linguagem sonora, possíveis de serem trabalhadas.

Sendo a música brasileira esse elemento tradutor de costumes, dilemas e utopias sociais (NAPOLITANO, 2005), ela oportuniza, mediada pelo professor juntamente com os alunos, a busca não apenas de uma problematização/interpretação, mas também a construção de um conhecimento histórico-reflexivo, que lida com uma outra linguagem documental, a sonora, acrescida de uma letra, permitindo vislumbrar diferentes momentos da nossa história, envolta em interesses, anseios e projetos, individuais ou coletivos.

O uso da música enquanto fonte, recurso e exercício de reflexão, nos oferece a possibilidade de trabalhar com os alunos de uma forma dinâmica, ainda que eles possam em muitas situações, achar o repertório antigo, engraçado, cafona, brega, ultrapassado, por assim dizer. Inserir canções de diferentes épocas, culturas, gêneros e ritmos, objetivando uma compreensão da diversidade musical entre os povos e seus usos, levará nem que seja minimamente a refletir como se deu, ao longo do tempo, o relacionamento da música com uma produção historicamente posta em diferentes espaços sociais. Assim teremos a oportunidade não só de reportá-los a análise de diversos contextos, a outras experiências sonoras musicais - que foram valorizadas cada uma ao seu tempo - como também mostrar que noções como "brega", "legal", "cafona", "ultrapassado" são conceitos, também construídos num dado momento.

Pensando em todos estes aspectos anteriormente levantados, é que exponho neste trabalho duas propostas de atividades já desenvolvidas nas aulas de história com alunos do segundo e do terceiro ano do ensino médio, na escola em que atuo como docente. Destarte, as canções brasileiras aqui foram utilizadas para ampliar a reflexão acerca de alguns conteúdos abordados.

A primeira experiência desenvolvida se deu por ocasião das atividades alusivas ao dia nacional da consciência negra. O samba-enredo *História pra ninar gente grande* da Estação Primeira de Mangueira apresentado no desfile do ano de 2019 foi escolhido para abordagem em sala, já que trouxe consigo a perspectiva de personagens históricas negras que outrora foram relegadas ao esquecimento.

Por meio da música, os estudantes puderam conhecer a história de pessoas, como o Dragão do Mar, ou Francisco José do Nascimento – abolicionista cearense que impediu o tráfico de escravos do Ceará para o Sudeste através do bloqueio do porto de Fortaleza - Dandara, guerreira de Palmares e esposa de Zumbi. Todos símbolos de luta e resistência. Puderam ainda compreender o processo de apagamento histórico da presença africana, de mulheres e de indígenas na história oficial do Brasil; assim como perceber que na história mais recente, a denúncia contra o racismo e a valorização da cultura afro-brasileira estão cada vez mais presentes, seja na música ou em outras expressões da arte.

Os alunos foram em seguida, instigados a buscar outras músicas com conteúdo semelhante e que abordassem a problemática do racismo ou da cultura afro-brasileira. E como resultado desta busca, apresentaram teatralmente a música de Bia Ferreira, *Cota não é esmola* (2011), como forma de denúncia e protesto contra o racismo na sociedade brasileira (Figura 1). Traduziram com a linguagem musical do seu tempo, denúncias sociais por meio da música.

Fizeram leituras, reflexões, dirigiram um olhar crítico para determinadas construções históricas, utilizando-se de diferentes formas de expressão.

As músicas trabalhadas foram recursos didáticos e fontes de pesquisa, na medida em que a primeira trata sobre um longo processo histórico de exclusão, que persiste em diversos espaços urbanos e rurais, e ambas, refletem um contexto de resistência e denúncias contra o racismo.

As músicas, em suas inúmeras possibilidades de uso didático, apresentam uma mobilização pela ampliação das lutas, por inclusão e reconhecimento de grupos sociais que durante grande parte história do Brasil experimentaram o preconceito e a supressão de direitos e respeito.

Figura 1. Apresentação da música Cota não é esmola (2011), de Bia Ferreira, nas atividades alusivas a Consciência Negra, 2019.



Fonte: acervo particular.

Figura 2. Apresentação do samba-enredo História para ninar gente grande (2019), nas atividades alusivas a Consciência Negra, 2019.



Fonte: acervo particular.

Outra experiência em que a música foi utilizada em sala de aula se refere aos estudos sobre o regime civil-militar brasileiro (1964-1985). As músicas de protesto e outras populares, foram exploradas no sentido de fazer com que os alunos percebessem a variedade de posicionamentos no período em questão. Houve preliminarmente

a escolha de cinco músicas e a formação de cinco grupos entre os alunos da turma. As músicas escolhidas foram: *Opinião* (1964) de Zé Keti; *Alegria, alegria* (1968) de Caetano Veloso; *Eu quero é botar meu bloco na rua* (1973) de Sérgio Sampaio; *Cálice* (1978) de Chico Buarque; *Pra não dizer que não falei das flores* (1979) de Geraldo Vandré. A ideia era discutir historicamente o termo "ditadura militar" e alguns dos seus desdobramentos no contexto e posteriormente.

As músicas foram distribuídas entre os grupos e foi solicitado a cada um deles que pesquisassem o período em que foram produzidas, além de informações sobre os compositores. Também pedimos que fosse estabelecida uma relação com o período em questão, observando-se qual a temática que permeava a mesma e, por meio da pesquisa, que tratassem sobre as suas impressões com relação ao sentido que cada uma trazia. Os alunos trouxeram dados que encontraram e expuseram para os demais. A partir disso foram estabelecidas outras relações e análises onde os mesmos puderam compreender aspectos históricos que atravessaram as composições das músicas e a multiplicidade de posicionamentos políticos no período estudado.

A culminância do projeto ocorreu por meio de apresentação das músicas em seus formatos originais para toda turma, assim como as informações encontradas durante a pesquisa (Figura 3).

Figura 3. Análise de produções musicais durante o Regime Civil-militar brasileiro.



Fonte: acervo particular.

Sendo a música uma expressão artística extremamente subjetiva ela permite, com os devidos cuidados metodológicos, estudos e discussões acerca do seu contexto de produção e veiculação; de seu aspecto mercadológico e ainda do seu papel enquanto um dos elementos de construção de identidades. No que se refere ao aspecto mercadológico, vale a pena enfatizar o papel da indústria cultural para a massificação da mesma. Ela também é uma mercadoria, e foi gestada para o consumo, atingindo os mais diferentes segmentos sociais.

A música, juntamente com outras mídias serviu para influenciar várias gerações, na maneira de pensar, vestir, divertir, se portar no mundo. Neste sentido, é importante que os jovens conheçam também o poder de atuação das mídias e da música, integrada a esse universo, para uma construção identitária de si, possibilitando-se analisar ingerências do mercado no cotidiano da sociedade.

Observar que vivemos em meio a um poder midiática, requer a compreensão desse poder sobre a sociedade. Primeiramente entendendo como ela influencia a maneira de agir dos indivíduos para alcançar objetivos que atendam a lógica mercadológica na qual está inserida, objetivando obter lucros (ADORNO/HORKHEIMER). E em outro aspecto, entender como esse consumo pode ser criativo, não seguindo necessariamente aquilo que o mercado pensa determinar (CERTEAU, 2009). Cada um, a partir de diferentes necessidades, de maneira diversa e criativa, pode constituir um processo de apropriação da cultura que emana dos diferentes poderes que se gestam na sociedade.

A música chega por meios midiáticos e provoca diversas reações em seus ouvintes. Podendo se aderir, criticar e pensar para diversos usos para linguagem musical. Os receptores da música podem avaliar o que ouvem, não assumindo unicamente uma postura passiva. Isso pode ser percebido nos usos e adaptações das músicas em diversas situações de protestos, críticas e como veículo de expressão identitária, ou seja, são muitas as possibilidades, e não temos a pretensão de tratar de todas, dos usos que serão dados a uma música, pois:

> [...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como "consumo", que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com suas opiniões, suas "piratarias", sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos

> próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 2009, p. 88-89).

Ao refletir sobre o consumo musical – amparado no pensamento de Michel de Certeau (2009), o ouvinte musical apesar de estar diante de uma cultura programada e racionalizada para ser consumida, opera relações particulares, interpretando-a de forma criativa e favorável ao seu aprendizado, e o professor pode mediar esse uso criativo. A linguagem musical, no meio de tantas outras, oferece-nos amplas possibilidades para o seu trabalho nas aulas de história juntamente com os alunos, que diariamente são bombardeados pela música, sem que haja um momento específico para sua reflexão.

Não existem fórmulas prontas para o desenvolvimento deste tipo de análise que envolve a música, mas caso a opção por ela seja feita, torna-se preciso um estudo sobre sua história e o seu papel nas sociedades.

A música brasileira, desde suas manifestações iniciais até a atualidade, está repleta de questões sociais, políticas e culturais, algumas vezes destacando indivíduos, outra grupos sociais, que devem ser problematizadas e refletidas, sob a orientação do professor e com a participação dos alunos.

A inserção da música no contexto de sua produção e a compreensão das suas formas de utilização pelos grupos sociais proporciona uma visão mais ampliada aos professores, e momentos de reflexão e aprendizagem significativos pelos alunos, tornando a análise histórica muito mais proveitosa.

O conhecimento dos mecanismos utilizados atualmente para a veiculação e divulgação musical, que ocorrem de uma forma complexa, onde atuam uma infinidade de personagens, permitem a compreensão das estratégias utilizadas pela mídia, que procura cada vez mais atingir mentes para o consumo não apenas da música, mas também de tudo aquilo que pode ser lucrativo.

Inserindo o aluno na busca pela compreensão de uma linguagem que lhe é tão comum e acessível, mas que para ele tem apenas um sentido, o da diversão, pode-se proporcionar aquilo que nós professores mais desejamos, que é o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica acerca das coisas que lhes são postas, de um mundo que para

eles pode parecer tão acabado e natural, mas que na verdade passou por diversos processos e manipulações.

Referências

BARBOSA, Domingos Caldas. *Viola de Lereno*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional: 1944.

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

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 16. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar história*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

NAPOLITANO, Marcos. *Cultura brasileira*: utopia e massificação (1950-1980). 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música*: história cultural da música popular. 3 ed. Autêntica, 2005.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*: cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TATIT, Luiz. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

Capítulo VII

APONTAMENTOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL NA AMAZÔNIA MARANHENSE.

Edlayne Alves de Oliveira[1]
Rogério de Carvalho Veras[2]

Introdução

O contato com as reflexões relativas à História Regional e Local faz parte do percurso formativo de um dos autores que assinam esse capítulo e ocorreu ainda no ensino médio3. Desde então, surgiram inquietações e curiosidades quanto a formação da cidade natal, para além do que era dito e repetido no aniversário da cidade. Histórias sobre as empreitadas jesuíticas da colonização e ocupação do território, como também da força da economia agrícola que colocou Viana (MA)[4] como uma das principais potências econômicas do período colonial.

No entanto, não havia uma identificação com essa história, primeiro por ela apresentar uma cidade formada por europeus e nascida da colonização, segundo por saber que essa potência econômica era feita por braços de escravizados africanos e não identificar a participação deles nessa história que era vista na escola; os indígenas também só

1 Mestranda em Ensino de História, Programa de Mestrado Profissional em História- PROFHISTORIA- Universidade Federal do Maranhão-UFMA

2 Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis-SP (2018). É professor do Mestrado Profissional em Ensino de História (UFMA/ São Luís-MA), do Programa de Pós-graduação em Sociologia (UFMA/ Imperatriz-MA) e do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia (UFMA/ Imperatriz-MA).

3 Este artigo é um resultado parcial da pesquisa de mestrado (em andamento) da professora Edlayne Alves de Oliveira, sob a orientação do prof. Dr. Rogério de Carvalho Veras. Sugerimos aos autores a narração em 3ª pessoa para dar uma maior homogeneidade ao texto. Enfatizamos, contudo, que as experiências pessoais relatadas dizem respeito à trajetória da professora Edlayne (nota dos organizadores da coletânea).

4 Município brasileiro localizado na Baixada Maranhense, estado do Maranhão e cidade natal da autora Edlayne Alves de Oliveira.

eram citados no momento da chegada dos jesuítas. Constantemente se questionava: "Esse povo onde está?' "Onde nesta história os negros e os indígenas aparecem contribuindo na formação desta comunidade?"

Quando se observava os colegas de escola, não eram percebidos os traços europeus tão apontados na formação do município. Essa inquietação também se fez presente durante a graduação, à medida que se construía outros conhecimentos acerca da colonização e das diferentes frentes de expansão e ocupação do território, quanto aos temas da cultura, das populações tradicionais, entre outras. Foi possível perceber os porquês da aplicação da história eurocêntrica.

A formação acadêmica mencionada ocorreu no município de Imperatriz, estado do Maranhão, região sudoeste do estado, pertencente a Amazônia legal, cidade conhecida, inclusive, como "Portal da Amazônia", região pela qual também desenvolvemos curiosidade sobre a sua formação.

O conceito de Amazônia Maranhense diz respeito à parte maranhense do território considerado como Amazônia Legal[5], da qual 181 municípios desse Estado fazem parte, entre eles o município de Imperatriz. Mas para além dos elementos geográficos de vegetação, relevo e clima e proximidade territorial, que envolvem a cidade de Imperatriz, da região norte do país, os aspectos de formação de identidade e costumes da região possuem muita influência, inclusive relacionada a fundação e os diferentes ciclos econômicos vivenciados por Imperatriz.

Em sua obra, Franklin (2005), dá destaque para uma das frentes de ocupação da região, as expedições vindas da província do Pará, para a colonização do território, em meados do século XIX. Posterior a este momento, é ainda possível citar um intenso fluxo populacional e cultural, de diversas regiões do país, nos momentos em que Imperatriz passou pelo ciclo econômico da castanha (primeira metade do século XX) e também da mineração (anos 1970 e 1980), deixando traços regionais e culturais únicos.

Durante a graduação e no início da vida profissional em sala de aula, buscamos sempre desenvolver atividades que possibilitassem explorar a história local de forma a contemplar as *personas* que contribuíram para

5 A Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM delimitada no Art. 2o da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007 (IBGE, 2020).

a construção do cenário social e cultural da cidade, visto que o currículo privilegia a história geral e do Brasil, e pouco contempla a história regional e local. Essa preferência pela história geral não é casual, ela se apresenta de forma hierárquica e estabelece processos de relevância decorrentes de uma geopolítica do saber historiográfico.

> Há nesta divisão entre o nacional, o regional e o local o reconhecimento de uma derrota e de uma impossibilidade: a derrota das forças políticas e econômicas locais que assumem sua subalternidade e o reconhecimento da impossibilidade do historiador que mora nessas áreas de fazer história nacional ou apenas história, sem mais adjetivos, deixadas para quem seria de direito, aqueles historiadores que vivem no que seriam os centros de produção acadêmica e historiográfica. (ALBUQUERQUE JR., 2015. p. 58)

Todos esses elementos demostram um tipo de versão engessada da História Regional e Local. Durval Albuquerque Jr. destaca esta realidade:

> Uma das marcas das histórias regionais e locais produzidas no Brasil tem sido, justamente, esta reprodução automática e acrítica dos recortes espaciais oficializados e oficiais, presentes na documentação ou que, mesmo nela não se encontrando, são anacronicamente e acriticamente trazidos para recortar espacialmente. (ALBUQUERQUE JR., 2015, p. 47)

As afirmações da citação acima expressam como a reprodução dos conteúdos feitas de forma repetida e acrítica provocam recortes espaciais, geralmente amplos, possibilitando os anacronismos. Ademais com a construção de uma história regional e local busca-se fazer uma relação com a identidade, pois o sentimento de pertencimento demostra ser muito importante para os indivíduos. Segundo Barros (2007), a dimensão espacial, dessa forma, é um componente que não pode ser negligenciado na concepção de História e, logo, na produção do conhecimento histórico.

> Definir a história como o estudo do homem no tempo foi, portanto, um passo decisivo para à expansão dos domínios historiográficos. Contudo, a definição de História, no seu aspecto mais irredutível, deve incluir ainda uma outra coordenada para além do "homem" e do "tempo". Na verdade, a História é o estudo do Homem no Tempo e no Espaço. As ações e transformações que afetam aquela vida humana que pode ser historicamente considerada dão-se em um espaço que muitas vezes é um espaço geográfico ou político, e que, sobretudo,

> sempre e necessariamente constituir-se-á em espaço social. (BARROS, 2007. p. 96)

Este artigo tem por objetivo identificar a necessidade do uso de história regional e local em sala de aula e, para além, apresentar sugestões de práticas de ensino-aprendizagem da história regional e local, em sala de aula. Atrelada ao uso da história oral, citamos, por exemplo, o estudo de caso, entre outras metodologias que favorecem a aprendizagem e a construção do conhecimento histórico.

"A importância de se estudar a 'história do lugar' tem se revelado ainda mais visível, nas últimas décadas, nas escolas, nas ruas, nas famílias, nas comunidades de que fazem parte, nos lugares onde se situam com suas particularidades." (SANTOS. 2002, p. 106), utilizando da história local como parte da história nacional e aproximando a história do Brasil de seus indivíduos.

Para melhor fundamentar essa discussão, utilizamos como referencial teórico-metodológico historiadores que debatem sobre a temática. É possível destacar os nomes de Circe Bittencourt (2008), Peter Burke (1996), Durval Muniz Albuquerque Jr. (2009, 2015), discutindo sobre a importância da História Regional e as suas especificidades metodológicas bem como objetivamos apresentar, mais adiante, nossas experiências de ações aplicadas em sala de aula, utilizando e valorizando esse viés historiográfico.

O *status* historiográfico da História Regional

A partir da década de 1980, o uso da História Regional e Local se tornou um tema mais frequente nos estudos acadêmicos, quando da difusão das tendências da História Nova no Brasil, corrente historiográfica pertencente ao terceiro momento da Escola dos Annales. Esta linhagem de historiadores objetivava dar visibilidade histórica para a pluralidade da vida histórico-social, considerando aspectos culturais e dinâmicos da sociedade, criticando a história tradicional e implementado os indivíduos "excluídos" da história nos estudos acadêmicos. A afirmação de Burke (2011, p. 11), que diz: "a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana", sintetiza os esforços desta corrente historiográfica. Essas

novas formas de interpretação surgiram como um embate às formas consagradas de fazer história.

> A história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história (BURKE, 2011, p. 12).

Nesse sentido, as novas tendências historiográficas, com o olhar voltado para a toda a forma de organização, política, social e econômica do ser humano vão reconhecer diferentes estruturas e narrativas. Entre elas destacamos a história regional e local, que apesar de possuir nomenclatura relativa a unidade espacial, acaba por expandir-se para muitíssimas possibilidades de pesquisa.

É necessário destacar o conceito que envolve a História Regional. A comum ideia de "região natural", envolvendo aspectos da hidrografia, relevo, vegetação, somente, não contempla o conceito de regional, visto que o mesmo abrange a forma como seres humanos se organizam no espaço que ocupam, desenvolvendo questões de ordem econômica, cultural e social, de maneira mais ampla, considerando processos de permanências e transformações (MEC, 1998).

> A construção de uma localidade, por ser atividade de um grupo humano, envolve: constituição de articulações sociais (interatividade e complementaridade); de identidade cultural (sentimento de pertencimento); de especificidade do político (representações, instituições); e de conexão entre as diferentes escalas da organização social (família, classe e intercâmbios extra grupais) (NEVES, 2008, p. 2).

Nesse sentido, a ideia de região é marcada por permanências e rupturas, territorialidades, reunindo neste conceito noções de construção simbólica de uma especificidade, tendo como elementos principais os indivíduos e suas vivências, elementos culturais, conflitos ou concessões e, por fim, território de demarcações político-administrativas.

> O historiador deve tomar o conceito de região, por exemplo, por aquilo que ele é desde a sua emergência, um conceito de conteúdo político, um recorte no espaço produzido por afrontamentos e lutas em torno de distintos interesses. (ALBUQUERQUE JR., 2015, p. 51).

Apesar de suas potencialidades, na prática do ensino, a História Regional e Local acaba permanecendo estagnada, pressionada: de um lado, competindo nos currículos por um espaço, ocupando assim uma parcela pequena de tempo em sala de aula e, sobretudo, reproduzindo as falas já existentes que destacam as elites aristocráticas como fundadoras da cidade e exaltando as famílias importantes, ou membros do clero; de outro, o currículo mantém o privilégio da história mundial, conhecida como história geral, e da história do nacional, conhecida como história do Brasil, expressando uma imposição, no âmbito do saber histórico, de um poder econômico-político.

Esses amplos recortes espaciais, chamados por Bittencourt (2011) como macro abordagens, em meados nos anos 1970. passaram a se esgotar, pois não conseguiam desenvolver análises mais delimitadas e particulares que melhor indicassem a realidade da história recente e mais próxima das vivências dos indivíduos e grupos sociais:

> A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças enquanto a regional trata das diferenças de multiplicidade. A história regional proporciona, na dimensão de estudo singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação. (BITTENCOURT, 2011, p. 161).

Desta forma, em busca dessa singularidade regional e da multiplicidade da constituição nacional, a memória impõe-se por ser parte da identidade – é pela memória que se chega à história local. Inclusive, com a saturação dos conteúdos e a reescrita da história nacional, o uso da História Regional foi revalorizado para ser associado à história local. Esta construída com a oralidade, registros escritos e pelos lugares de memória que configuram praças, casas e monumentos. Essa história local vivenciada pela memória se completa com a existência de prédios ou praças que são tombados, considerados como patrimônios, construindo assim vestígios do passado e suportes ou cristalizações da memória coletiva (NORA, 1981).

História Regional e Local: memória e identidade

A História Oral apresenta-se como uma relevante parceira para a utilização das fontes no campo da História Regional e Local, principalmente com a recorrência a memória, que envolve um processo contínuo de reconstrução.

Para Le Goff (1996, p. 426), a memória não pertence exclusivamente à história. Ela percorre vários espaços, pertencendo também à psicologia, à antropologia e à educação, apesar de ganhar uma significação particular na história, onde "o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história".

A memória para Le Goff (2013, p. 387) surge nas ciências humanas ocupando-se de ser, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Por sua vez, o objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, assim como do desenvolvimento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços (BARROS, 2013). Nesse sentido, é possível perceber a contribuição da História Regional e Local para a construção da consciência histórica, assim como da memória dos educandos, a partir do estudo da sua realidade e vivência social mais próxima.

A região, sob o ponto de vista da identidade cultural, permite destacar elementos humanistas da geografia. Percebe-se a região como ambiente a ser vivido. Para (BEZZI, 2002) a geografia humanística procura analisar que os fatores culturais e a percepção interferem em ações de organização e de elaboração do espaço geográfico. Ela é apropriada e vivida por seus habitantes e diferencia-se das demais. Ou seja, o espaço fornece a identidade do grupo social nele existente.

> A região, portanto, passou a ser vista não como constituindo uma realidade objetiva; ao contrário, ela foi concebida como uma construção mental, individual, mas também submetida à subjetividade coletiva de um grupo social, por assim dizer, inscrita na consciência coletiva (LENCIONI, 2003, p. 155).

Compreender os indivíduos como parte atuante da região é uma análise da recuperação da perspectiva histórica de que o homem com a natureza, e também com outros indivíduos, desenvolvem-se

intrinsecamente nos âmbitos social e histórico; constroem elementos relacionados à tradição e à cultura e os incorpora no seu cotidiano, assim, fazendo e sofrendo influência histórica. Nessa perspectiva, entendendo a relação da região com o local do indivíduo, é possível destacar:

> O ensino-aprendizagem da História Local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença. O ensino de História Local ganha significado e importância, exatamente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio de história que contemple não só indivíduo, mas a coletividade, apresentado as relações sociais que ali se estabelecem na realidade mais próxima. A História Local possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. (BARROS, 2013, p. 03).

Compreendendo a história como um campo de possibilidades, narrativas e como processo de identificação, a História Local permite aos educandos uma proximidade com elementos do cotidiano, da vivência própria de sua região. Ademais, é necessário à consciência histórica articular o espaço entre o ponto onde estamos, reconhecido como cidade, e a fronteira da ideia de nação, que, em geral, encontra-se como "espaço vazio" a ser preenchido pela identificação histórica. Assim, como destaca Machado (2014, p. 27):

> Pensar em estudo regional implica analisar uma singularidade na totalidade, estabelecendo relações entre o micro e o macro, para não cometer o erro de relativizar os acontecimentos, idealizando grupos e acontecimentos, construindo estereótipos sociais. Com isso, o aspecto limitante da abordagem reside na construção fragmentada dos acontecimentos, que impedem uma visão crítica das relações sociais e qualquer tipo de síntese histórica.

Com base nessas perspectivas, temos repensado criticamente nossas experiências de ensino-aprendizado de História Regional e Local, no esforço de propor, para a formação inicial ou continuada dos professores de história, novos caminhos didáticos-pedagógicos a serem vivenciados com os educandos, como os que abordaremos a seguir.

História local e sala de aula

Como professora, tanto na escola particular, como na pública, era comum se falar do município apenas na data referente ao aniversário da cidade, ou sobre o destaque econômico que a cidade possuiu ao longo dos anos. Todavia algo que se aproximasse mais da realidade cotidiana dos educandos parecia mais apropriado, visto que a história também representa continuidade. Assim, aprimorar o olhar para outras possibilidades do ensino de história local e regional demonstrou-se necessário.

Um aspecto de especial destaque: é necessário questionar os recortes regionais do presente a partir de suas reconstituições históricas, desvelando as lógicas sociais dessas construções e, assim, poder propor novas configurações espaciais, como postula Albuquerque Jr (2015, p. 55):

> O historiador pode conscientemente assumir a tarefa de contribuir para a construção de novos recortes regionais e locais criticando e corrigindo aqueles já estabelecidos, utilizando o recurso de ir ao passado para dotar de historicidade os recortes espaciais cristalizados e naturalizados do presente, permitindo que se visualize novos arranjos, novas possíveis configurações espaciais para além daquelas oficializadas.

Em decorrência dessa busca por novas abordagens, foi possível verificar que as tendências historiográficas fazem um apelo para a produção de materiais e pesquisas que avancem para além do que chamamos de história formal, possibilitando alternativas para a reflexão dos acontecimentos históricos tradicionais na estrutura curricular. Confrontados, na atuação em sala de aula, pela falta de materiais didáticos disponíveis de modo a favorecer o ensino de História Regional e Local, percebemos a necessidade de desenvolver práticas educativas alternativas para utilizar nas aulas.

Nesse aspecto, foi imprescindível o uso da história oral para revelar elementos da construção social da cidade de Imperatriz, demostrando que este método de pesquisa pode representar uma parceria entre a oralidade dos sujeitos e as fontes escritas, sobretudo, utilizando de entrevistas e da "arte da escuta" (PORTELLI, 2016), de personas de camadas econômicas diferentes.

Também são importantes as contribuições de Lopes (2014) ao destacar que:

> Os relatos orais são importantes fontes históricas; através dos depoimentos de sujeitos participantes do processo histórico, relatos do cotidiano, registros de experiências vivenciadas, o aluno passará a refletir sobre a construção do processo histórico e sua atuação enquanto sujeito participante desse processo (LOPES, 2014, p. 3).

A pesquisa e produção de fontes orais possibilitam destacar nas falas dos sujeitos como era a cidade em anos anteriores, estabelecendo comparativos passado/presente, observando narrativas. Também podem ser utilizadas fotografias, inclusive feitas pelos próprios educandos, ou mesmo um espaço digital (site ou blog), onde possam ser expostas as fotografias, as entrevistas.

Outra sugestão é o uso e a exploração do espaço da cidade, no modelo de roteiro, propiciando a vivência nos centros comerciais, feiras livres, estádios de futebol, igrejas e/ou comunidades religiosas de diferentes vertentes, instituições escolares, sedes administrativas. Na beira rio da cidade, por exemplo, é possível travar entrevistas muito produtivas com os barqueiros e pescadores.

Dessa forma, compreendemos mais sobre o município de Imperatriz, percebendo suas permanências e transformações, a partir de sua população itinerante, oriunda de diferentes fluxos migratórios atraídos pelas promessas de desenvolvimento no bojo da expansão capitalista sobre a Amazônia (gerando continuados conflitos com posseiros, comunidades tradicionais e indígenas). Todos os espaços da cidade podem traçar um viés histórico da formação, (des)continuidades da cidade e dos seus conflitos sociais, sobretudo por vários olhares, favorecendo a multiplicidade de narrativas e os processos de pertencimento.

Essa perspectiva inclusive aproxima-se da História do Cotidiano, também utilizada para a construção de uma leitura e interpretação da história local.

> A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se "em funcionamento" todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (HELLER, 2007, p. 17).

A História Local muito facilmente é interligada à História do Cotidiano, entendendo que o local é o primeiro espaço de atuação do homem, na sua produção e vivência entre grupos sociais, onde se estabelecem condições diversas e se provocam rupturas e entrecruzamentos, onde também promovem reflexões e ações.

De acordo com Lopes (2014, p. 04):

> A partir de uma abordagem local, a análise de fontes diferenciadas podem desenvolver uma consciência histórica, despertando o interesse do aluno na investigação da construção do processo histórico, além de favorecer o diálogo entre diferentes gerações, buscando uma aprendizagem significativa, onde o aluno consegue se perceber como integrante do processo histórico.

Outra proposta poderia ser o estudo de caso, selecionando como objeto de pesquisa sobre a história um indivíduo, um bairro em específico, um dirigente religioso, uma instituição escolar, ou materiais documentais como: cadernos escolares, fardamentos, livros de ponto de antigas empresas, relatórios de trabalho em instituições públicas. Todos estes elementos citados, podem ser tomados como sugestão para estudo de caso, e a partir dessa análise micro, explorar elementos da história local ou regional.

Considerações Finais

A caminho das considerações finais, o estudo da história de um lugar ou de uma localidade, dos fazeres e vivências dos indivíduos, implica partir do princípio de que a história está presente em todos os lugares, em todos os momentos. De que o lugar, seja quando, qual e onde for, interage historicamente com espaços e contextos mais amplos, a partir das condições econômicas, políticas, culturais e sociais vividas cotidianamente por seus habitantes e por ele próprio, no município, no país e no mundo.

É perceptível como a História Regional e Local torna-se um instrumento metodológico interessante para o professor de história, pois a abordagem de conteúdos voltados para o local e o regional permitem a construção de uma consciência acerca do saber histórico, proporcionando uma visão crítica entre os indivíduos. Nesse sentido, ela contribui para o professor de história alcançar um ensino compatível

com as potencialidades do conhecimento histórico, os quais são explicitados por Barros (2013, p. 08):

> A História, se concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos, as contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos; posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado.

"A História, portanto, é substância da sociedade" (HELLER, 2008, p. 24); possuindo classes, organizações sociais, dinâmicas cotidianas entre outros aspectos, os indivíduos acabam por construir elementos de memória individual e cotidiana. Um trabalho que use história regional e local também promove a interdiciplinaridade, além de possibilitar comparações a partir do recorte regional e das diferentes situações históricas, entendendo o espaço como lugar de vivências de diversos grupos.

Destacando também que o ensino de História Regional e Local não deve se resumir apenas a novos conteúdos a serem vistos em sala de aula. O objetivo é promover a análise e a interpretação histórica por meio de várias fontes acessíveis aos estudantes, desde as mais tradicionais ao espaço urbano, onde é também possível observar a formação das cidades por meio do desenho e construção das ruas, ou a arquitetura das edificações mais antigas. Todos esses elementos podem ser vistos como pontos de partida para aprendizagem histórica, a valorização da memória e reflexões sobre a identidade regional.

Nesse sentido, partimos do princípio de que a História Regional e Local pode mostrar caminhos de abordagem da história nacional, reconhecer a memória dos sujeitos que participaram da formação do município, daqueles que fizeram parte do processo de luta pela posse de terras, bem com identificar aspectos do cotidiano, permanências e rupturas realizadas, costumes e tradições, práticas, entre outros. Todos esses aspectos podem fornecer elementos para a construção do conhecimento histórico por parte dos educandos.

Os apontamentos mostrados visam despertar o interesse dos alunos como sujeitos históricos, relacionando a realidade ao seu próprio

contexto, proporcionando reflexões sobre atitudes e ações do homem no seu trabalho de modificar a natureza, ou como agente participante da sociedade.

Até porque o trabalho docente retrata esse constante caminho percorrido pelo professor, em busca de desenvolver caminhos teórico-metodológicos para a utilização em sala de aula, em dinâmicas diferentes que possam ser realizadas com os educandos, valorizando a pluralidade histórica e a diversidade cultural.

O ensino de História Regional e Local, portanto, abre possibilidades para os estudantes produzirem problematizações do seu cotidiano, permite a apresentação e reconhecimento de vários contextos, histórias e sujeitos invisibilizados na história oficial, promovendo a recuperação de experiências individuais ou memórias coletivas, trabalhado também a consciência histórica dos indivíduos.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Recife: Massangana, 2009.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Um quase objeto, algumas reflexões em torno da relação entre história e região. *In:* DE ANDRADE LEAL, Maria das Graças; FARIAS, Sara Oliveira (org). *História Regional e Local III*: reflexões e práticas nos campos da teoria, pesquisa e do ensino. Salvador: EDUNEB, 2015.

BARROS, José Costa D.'Assunção. História, região e espacialidade. *Revista de História Regional*, v. 10, n. 1, 2007

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de história, memória e história local**.** *Revista do programa de pós-Graduação em Educação*- UNESC. V2, n.2 (2013).

BEZZI, Maria de Loudes**.** Região como foco de conhecimento**.** *GEOGRAFIA*. Rio Claro. Vol 27(1): 5-11, abril de 2002.

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

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

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História***.** Novas Perspectivas. São Paulo, Editora Unesp, 2011.

FRANKLIN, Adalberto. *Breve História de Imperatriz*. Ètica. Imperatriz. 2005.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História.* São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IBGE. *Amazônia Legal.* Disponível em Fonte: https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 01 nov. 2020.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2013.

LENCIONI, Sandra. *Região e Geografia*. São Paulo: Edusp, 2003.

LOPES, Albacela Alves de Almeida.História Local - caso de Guaraci: despertando a consciência histórica e cidadania. *In: Os desafios da Escola pública paranaense, na pespectiva do professor PDE*, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_hist_pdp_albacela_alves_de_almeida_lopes.pdf.

MACHADO, Ironita P. *História Regional em sala de aula*- Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

NEVES, Erivaldo Fagundes. História e região: Tópicos da História Regional e Local**.** *Ponta de Lança*, São Cristóvão v.1, n. 2, abr. / out. 2008.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, 1981.

PORTELLI, Alesandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Proposta metodológica para o ensino de história. *Revista de Ciências Humanas*, v. 4, n. 4.: Erechim, 2003.

SANTOS, Joaquim Justino Moura dos. História do lugar um método de Ensino e pesquisa as escolas de nível médio e fundamental. *História, Ciências, Saúde Manguinhos*, Rio de Janeiro, vol. 9(1):105-24, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v9n1/a06v9n1.pdf

Parte III - História: entre culturas e memórias

Capítulo I

O "TEMPO DA MATANÇA" E OS ESCRITOS DE VIOLÊNCIA – UMA REFLEXÃO SOBRE AS MEMÓRIAS DE MIGRANTES NO SUL E SUDESTE DO PARÁ

Bárbara Maria Marques[1]
Anna Carolina de Abreu Coelho[2]

Introdução

Durante esta pesquisa, notamos que a violência e os assassinatos, que foram consequência dos conflitos agrários, tornaram-se determinantes nas escolhas do que se deve lembrar e esquecer sobre a região. Chegamos a esta constatação quando buscávamos refletir sobre a memória dos migrantes que chegaram ao sul do Pará nas décadas de 1970 e 1980.

Alguns entrevistados acreditavam que uma pesquisa acadêmica sobre a região certamente seria sobre a questão agrária, a exemplo de uma das entrevistadas que indagou: "sobre o que mesmo é a entrevista? É sobre a luta pela terra?".[3] Outro entrevistado indicou essa mesma possibilidade de pesquisa ao sugerir que o seu amigo devia ser entrevistado, pois ele teria mais informações desse período, já que tinha chegado antes dele, no "tempo da matança". Ele disse: "eu tenho um amigo que é muito antes que eu, ele pode te informar mais coisas do que eu. Ele começou a trabalhar no sindicato na época da matança".[4]

Até que ponto as memórias do lugar e as escritas de pesquisadores se entrelaçam na seleção do que deve ser lembrado ou esquecido? Seria

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Bolsista da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Doutora em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Pará. Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará vinculada à Faculdade de Ciências Humanas e aos programas de Pós-graduação em História e Pós-graduação em Ensino de História (Profhistória).

3 Senhora MG, agendamento da entrevista, no dia 20 de fevereiro de 2020.

4 Senhor S, agendamento da entrevista no dia 05 de fevereiro de 2020.

possível pensar outras possibilidades de lembranças e experiências dos sujeitos que migraram para a região entre as décadas de 1970 e 1980?

Este artigo busca, em primeiro lugar, apresentar a luta pela terra tanto como objeto de estudo consolidado quanto uma representação da região e, num segundo momento, pretende analisar como a violência e os assassinatos na luta pela terra se inscreveram na memória social sobre a região.

A luta pela terra em uma parte da Amazônia: um tema de pesquisa consolidado

Em uma revisão de textos sobre a região sudeste e sul do Pará é possível notar que ocorre um enfoque em entender a região partindo dos conflitos pela terra, um dos exemplos mais marcantes foi massacre de Eldorado dos Carajás na década de 1990, largamente discutido na imprensa e monumentalizado na própria cidade de Eldorado através da data do massacre e do memorial na curva do S.

Ao mesmo tempo em que o processo de migração e os conflitos permaneceram constantes desde os fins da década de 1970, estudiosos, especialmente no campo da Sociologia, se debruçaram sobre a luta pela terra consolidando este tema dentro das universidades.

Destacam-se entre os estudos o trabalho de sociólogos como José de Souza Martins (1981), que defende que a lógica de ocupação de áreas de terras como as do sul do Pará ao longo dos anos 70 e 80 é um processo que se estendeu por séculos no Brasil. Segundo Martins (1981, p.110-112), ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, quando se prevalecia o sistema de sesmaria nas terras coloniais, os mestiços, seus descendentes e os índios, se retiravam para regiões distantes dos lugares que já haviam sido dominados pelos brancos, formando alguns pequenos aglomerados de terras de lavradores pobres ou se sujeitavam ao trabalho nas fazendas como agregados. Entretanto, sempre que o fazendeiro precisava da terra, removia essas pessoas, transformando-os em agregados da fazenda.

Apesar do fim do sistema de sesmaria no século XIX, essa lógica, segundo Martins, ainda permaneceu ao longo do tempo. As pessoas que não se incluíam na lógica econômica das fazendas se locomoviam em busca de terras para plantar. E ainda assim, mesmo com o fim da economia colonial e com a expansão da industrialização brasileira no

século XX, sobretudo nos anos 80, aqueles que não desempenhavam trabalhos nas grandes fazendas se locomoviam à procura de terras ainda não ocupadas para abrir suas posses e sua roça. Essa lógica ocupação, que persistiu por séculos, explicaria a origem dos conflitos pela posse da terra no Brasil e no sul do Pará.

O economista e teólogo ligado à teoria da libertação Jean Hébette é outro pesquisador importante sobre o tema na região.[5] Ele aborda a ocupação humana na Amazônia na segunda metade do século XX e, em linhas gerais, discute que os conflitos de terra na "Amazônia paraense" ocorreram em função da facilidade de acesso às terras devolutas pelos grandes proprietários e migrantes a partir da década de 1970. Para ele, a abertura de rodovias e os projetos de colonização da Amazônia intensificaram os fluxos migratórios em busca da terra na região. Ao mesmo tempo, teria havido a concessão de incentivos fiscais para a agropecuária, que provocou expansão de grandes propriedades de terra na região. O povo, impelido pelas suas necessidades, e os grandes empresários, em busca de lucros incentivados pelo governo, cruzaram a fronteira da Amazônia e passaram a competir os recursos da região no mesmo espaço e no mesmo lugar, por essa razão, segundo Jean Hébette, o conflito foi inevitável (HÉBETTE, 2004).

Assim como Jean Hébette, as pesquisas de Anthony L. Hall, cientista político vinculado à London School of Economics and Political Science, estão centradas na região amazônica, em especial na implantação do Projeto Grande Carajás. Ele aborda as consequências da implantação deste projeto, como por exemplo, o desmatamento e o conflito violento pela posse da terra que promoveu o assassinato de lavradores durante o processo de ocupação das terras. Segundo ele, as políticas oficiais de desenvolvimento do Projeto Carajás priorizaram a formação de latifúndios na região por meio de subsídios oferecidos aos grandes proprietários de terras e ignoraram os interesses dos pequenos agricultores, que migraram para a Amazônia ao longo do tempo. O Estado agindo assim, acabou priorizando os investidores capitalistas, sobretudo aqueles que investiam na criação de gado. Esta atitude,

5 A Teologia da Libertação é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín, que parte da premissa de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres. Sobre o tema ver: SOFIATI, Flávio Munhoz. O novo significado da "opção pelos pobres" na Teologia da Libertação. *Tempo soc*, v. 25, n. 1. p. 215-234,

reitera Hall, foi uma "estratégia desequilibrada de desenvolvimento na região" que provocou uma crise fundiária na Amazônia e, sobretudo a "violência rural" (HALL, 1991).

Assim como José de Souza Martins, Jean Hébette e Antonny Hall, o sociólogo Otávio Ianni (1978) apresentou a expansão da grande propriedade e a migração intensa no sul do Pará ao longo dos anos 60 e 70 como uma explicação para os conflitos pela posse da terra na região, sobretudo em Conceição do Araguaia. A formação da grande propriedade de terra, segundo ele, se deu por meio de incentivos fiscais do governo federal e por meio da implantação de projetos agropecuários, aprovados pela SUDAM (Superintendência de desenvolvimento da Amazônia).

Os migrantes, por sua vez, vieram de diferentes estados brasileiros porque recebiam informações sobre as terras disponíveis no lugar. Segundo Ianni, à medida que a empresa agropecuária foi se formando sobre essas terras ocupadas por migrantes, elas expulsavam os ocupantes da terra e estes eram obrigados a trabalhar nas grandes fazendas, tornando-se peões ou vaqueiros. Para Ianni (1978, p. 144-152), a expulsão do posseiro da terra seria o motivo da origem do conflito entre posseiros e fazendeiros.

Os estudos dos pesquisadores estadunidenses Marianne Schmink (antropóloga) e Charles H. Wood (sociólogo) apresentam as transformações ocorridas do sul do Pará, especialmente entre os rios Xingu e Araguaia ao longo das décadas de 1960 a 1980 em torno dos projetos de desenvolvimento da região, esses autores também baseiam seus textos nos conflitos violentos motivados pelo acesso à terra. De forma semelhante a outras pesquisas, os elementos propulsores dos conflitos violentos e assassinatos de ocupantes de terra na região são explicados pelo movimento de agentes econômicos capitalistas. Para os pesquisadores, esse movimento econômico aconteceu por posicionamentos ideológicos que alimentavam a ideia de ausências, carências, ineficiência e necessidade de intervenção do Estado.

Para Schmink e Wood (2012), tanto a abertura da estrada Belém-Brasília em 1960 no sul do Pará, quanto à implantação de projetos econômicos na região, atraíram diversos migrantes que haviam se instalado incialmente no Goiás e Mato Grosso. Estimulados pelas grandes propriedades que se conformavam sobre as terras, muitos

migrantes caminharam rumo ao sul do Pará. Entretanto, grandes propriedades começaram a se expandir sobre a região e passaram a "empurrar" os migrantes que haviam ocupados previamente as áreas de terra. Esse movimento, segundo os pesquisadores, foi um padrão que se repetiu ao longo dos anos 70 e muitos desses migrantes tornaram-se mão de obra farta para os trabalhos nas fazendas. Os autores analisaram ainda a atuação do governo militar em Conceição do Araguaia por meio da atuação da SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia) que aprovou diversos projetos agropecuários na região, assim como a abertura de estradas.

Marianne Schmink e Charles H. Wood (2012) afirmam ainda que a formação das grandes propriedades no sul do Pará foi motivada pela venda de títulos de terra pelo governo do Estado num momento em que a Amazônia despertava interesse dos investidores, entretanto, essas terras já estavam ocupadas pelos migrantes que chegaram ao longo dos anos 60. Essa prática assumida pelo governo foi o estopim para provocar e intensificar a violência pela terra na região.

Estudando algumas pesquisas mais específicas sobre o sul do Pará, sobretudo teses de doutorado e dissertação de mestrado de alguns pesquisadores da região, foi possível notar a mesma forma de análise do processo de ocupação das terras. A violência e os assassinatos de ocupantes de terras continuaram sendo o foco das discussões.

Dentre essas pesquisas, destaca-se a tese do historiador Airton dos Reis Pereira (2015). Este autor considera que houve conflitos violentos e assassinatos de trabalhadores rurais no sul e sudeste do Pará porque eles ocuparam terras devolutas e foram expulsos destas terras por falta de documentação que comprovassem a propriedade da terra. Segundo Pereira, eles disputavam simultaneamente as mesmas terras ocupadas por empresários rurais. Por outro lado, o autor indica que muitos posseiros não foram alcançados pela frente pioneira, como apontou Martins. Para Airton dos Reis Pereira (2015), os conflitos mais intensos e violentos pela terra se efetivaram não pela chegada da *frente pioneira*[6]

6 Este conceito é usado pelo sociólogo José de Souza Martins para explicar o movimento das empresas capitalistas (grandes fazendas e agricultura moderna) para a Amazônia, sobretudo nas terras tribais. Segundo ele, o termo *frente pioneira* é um conceito da Geografia, mas que foi usado por antropólogos para explicar o avanço da sociedade "branca" em novos espaços. Esse conceito para os antropólogos deve ser entendido a partir de quem olha os movimentos de ocupação desses espaços.

sobre a *frente de expansão*[7], mas, sobretudo, quando trabalhadores rurais passaram a ocupar as terras das grandes empresas a partir de 1975. Pereira enfatiza ainda que os conflitos na região foram localizados, fragmentados e múltiplos, com envolvimento não só de trabalhadores rurais, proprietários e empresários rurais, mas também de agentes ligados à Igreja Católica e funcionários de aparelhos do Estado como o INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária) e a Polícia Militar. O referido autor apresenta diferentes atores interagindo ao longo do processo conflituoso e, ao mesmo tempo, amplia as análises do plano violento para a dimensão litigiosa, inferindo que a presença dos mediadores em muitos casos possibilitou que a disputa acontecesse no campo jurídico e não à "mão armada".

A dissertação de mestrado em História de Luzia Canuto Pereira (2006), que teve como objeto as ocupações de terra na região de Conceição do Araguaia, observou que a violência e os assassinatos pela posse da terra ocorriam em função da concessão sobreposta para o uso e exploração da terra, ou seja, a terra havia sido doada ou concedida para duas ou mais pessoas. Esse tipo de concessão, de acordo com Luzia Canuto, acabou provocando disputas legais e disputas violentas por meio do uso de armas de fogo. A pesquisadora analisou o caso da região de Itaipavas e identificou doações do governo do Estado para a Fundação Central do Brasil em 1959, seguida de uma concessão para a Indústria Madeireira Paraense (IMPAR) e a criação de um projeto de colonização na mesma área pelo governo militar brasileiro, que na época distribuía terras na região para fazendeiros, empresas agropecuárias e colonos. Nestes casos, os conflitos litigiosos e violentos foram inevitáveis, sobretudo em 1976 quando o INCRA entrou na área para fazer a demarcação dos lotes.

Luzia Canuto (2006) conseguiu demonstrar ainda diversas ocupações de terras espontâneas no sul do Pará entre 1975 e 1990 marcadas por intensos conflitos violentos e assassinatos, pois essas terras já estavam tituladas em nome de fazendeiros e empresários. Para Canuto (2006), essas ocupações modificaram o cenário da região, já que não houve a implantação de fato da reforma agrária quando o

7 A frente de expansão, para José de Souza Martins, é o avanço dos posseiros sobre áreas do interior do Brasil. Segundo ele, isso acontece porque os posseiros foram expulsos mais de uma vez das terras pelas grandes fazendas. Como não tem para onde ir, avançam para as terras tribais.

governo federal iniciou os projetos de colonização. Para ela, o que moldou a ação do Estado para que acontecesse a reforma agrária foram as lutas violentas e o assassinato de ocupantes da terra, pois houve nesse período mobilizações e debates sobre o referido problema. Isso fez com que a região do Sul do Pará se tornasse área prioritária para a realização da reforma agrária. A partir de 1987, enfatiza a autora, foram desapropriadas dezenas de fazendas e milhares de famílias acabaram assentadas na região.

A tese de doutorado em Sociologia de Terezinha Cavalcante (2011) analisou o assassinato de João Canuto[8] como resultado dos problemas relacionados à questão agrária no sul do Pará, se deu através do fortalecimento do poder em torno dos grandes proprietários de terra no país e em função da implantação dos grandes projetos agropecuários na região, que favoreceram a expansão da grande propriedade de terra. Para a pesquisadora, foi isto que motivou a violência e os conflitos na Amazônia brasileira. A pesquisadora mostrou ainda que "a fragilidade, a omissão do poder público na defesa dos camponeses e seu comprometimento com as elites econômicas e políticas; a confiança dos mandantes do crime na impunidade e na morosidade da Justiça" possibilitou o agravamento do problema da violência na região. Suas reflexões tiveram como propósito compreender também outras tensões e conflitos com a participação de diferentes atores: lideranças sindicais, mediadores, igreja e advogados.

Entre o texto de Otávio Ianni, publicado em 1978, e o de Airton Pereira, publicado em 2015, são mais de trinta anos em que a luta pela terra na Amazônia se inseriu como um objeto de pesquisa nos campos da

8 João Canuto foi uma liderança comunitária, religiosa, sindical e política que se opunha a política do regime militar. Sua trajetória de vida (1936-1985) foi dedicada à busca de direitos para os trabalhadores rurais e na formação dos mesmos para o fortalecimento da luta pela terra. Migrou para o sul do estado do Pará em 1973 onde trabalhou numa fazenda. A situação migratória da família Canuto aconteceu pelo mesmo motivo de muitas outras que vieram para a Amazônia em busca de terra e trabalho. Foi eleito presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais em Rio Maria em 1985 e mobilizou o avanço de ocupações de terra na região. Por essa razão foi assassinado por latifundiários que estava incomodado com o apoio que ele vinha dando aos trabalhadores rurais para terem direito a terra no Sul do Pará. Para conhecer melhor a história de João Canuto vale a pena ler o capítulo *Caminhos de João Canuto na luta pela terra* escrito na tese de doutorado, Terezinha Cavalcante Feitosa, *Questão agrária, violência e poder público na Amazônia brasileira*: o assassinato do líder sindical João Canuto de Oliveira, defendida em 2011.

Sociologia, História e Antropologia, além de estudos interdisciplinares.[9] Pensamos que essa incursão temática da luta pela terra na Amazônia como um tema relevante para a área das humanidades, de certa forma, se relaciona com as escolhas de lembrar e esquecer das pessoas que moram nessa região. Como lembra Aleida Assman (2011, p. 24), desde o século XIX as mídias (nesse caso, os textos acadêmicos) também podem ser um suporte mnemônico, estes "fundamentam e flanqueiam a memória cultural como suportes materiais dela, e que interagem com a memória de cada um".

"É sobre a luta pela terra?"

De acordo com Keith Jenkins (2001), todas as classes e/ou grupos escrevem suas respectivas "autobiografias coletivas" criando através da história suas identidades. É nessa perspectiva da seleção de lembranças e de identidades locais que versa a indicação apresentada por um dos entrevistados. Durante o agendamento da entrevista, um dos sujeitos sugeriu que Maria da Guia[10] teria lembranças com mérito de ser pesquisada e estudada: "Ah! entrevista a Maria da Guia, ela tem uma história e tanto desse período, ela participou do conflito".[11] Da mesma forma, outra entrevistada enfatizou: "A Maria da Guia é desse tempo. Se ela contar, pensa que história!".[12] O mesmo aconteceu com

9 A exemplo, em uma busca na base de dados do Google scholar sobre "luta pela terra na Amazônia" foram listados 54.600 trabalhos acadêmicos na forma de artigos, teses, livros e monografias.

10 Maria da Guia, ou a senhora MG, uma das entrevistadas durante esta pesquisa, é migrante do estado da Paraíba. Morou parte da vida na roça com os pais que viviam do plantio e da colheita do milho, arroz, feijão, batata e do algodão. Morava numa região em que a seca era frequente. Saiu da Paraíba com19 anos, em 1971, casada com Antônio. Vieram para Araguaína, que na época pertencia ao estado do Goiás, onde viveram 05 anos. Em 1976, quando ouviram as propagandas do governo militar na televisão sobre a doação de terras, decidiram vir para o Pará. No povoado de Xinguara conheceram outras famílias que também tinham migrado para a região à procura de terra e se agruparam para ocupar terras. Maria da Guia e as demais famílias ocuparam as terras da região conhecidas como Tupã-Ciretrã. Ela foi uma das sobreviventes do conflito violento na região e tornou-se uma referência da luta pela terra e na defesa da reforma agrária. Participou ativamente dos embates e das discussões com o INCRA ao longo dos anos 80 e 90.

11 Senhor L, agendamento de entrevista, 22 de novembro de 2019.

12 Senhora M, entrevista concedida no dia 29 de janeiro de 2020.

outro entrevistado, ele próprio ao fazer referência a Tupã- Ciretrã[13], imediatamente me perguntou: "já entrevistou a Maria da Guia?".[14]

Maria da Guia seria uma pessoa com "história" por ter vivido o "tempo da matança". Notou-se que os entrevistados fizeram no presente a escolha de que a identidade do lugar e o objeto de estudo da história deveria ser os conflitos pela terra. A própria memória e as escritas selecionam o que lembrar e o que esquecer.

Na história brasileira ao longo do século XX, foram muito comuns as práticas de se enfatizar grandes eventos e as práticas de criação de *heróis*. Nas escolas, essas práticas aparecem com frequência nos livros didáticos, no ensino de História e através de datas comemorativas. Elas são perceptíveis ainda nos hábitos de nomear espaços públicos com nomes de pessoas importantes. De outra maneira, existe em meio à sociedade brasileira, uma tendência à produção de imaginários por meio dos jornais, revistas, cinema, televisão (CARVALHO, 1990, p. 55-74).

Nesse sentido, Cainelle (2004) levanta algumas questões relativas à presença de heróis e de grandes eventos da história nacional entre pessoas que não frequentaram a escola formal. Para esta pesquisadora, aqueles que não frequentam a escola ou que não sabem ler e escrever também constroem heróis e enfatizam grandes eventos, e isso tem uma relação com essa prática perpetuada ao longo do século XX pelas instituições, pelos governos e pelos meios de comunicação ao tentarem construir os heróis nacionais e o passado glorioso da nação.

É possível que a memória sobre os conflitos violentos no sul do Pará e a presença recorrente do nome de Maria da Guia nos depoimentos tenham a ver com essa prática de se enfatizar os grandes eventos ou de se criar a figura de um herói em torno dos acontecimentos importantes. Sendo assim, a figura da Maria Guia pode ser entendida por um grupo de pessoas como uma referência de resistência à violência que

13 A Tupã-Ciretrã era uma fazenda com 3.000 hectares, que foi ocupada por centenas de famílias ao longo dos anos de 1970. Era reivindicada como terra titulada em nome do banqueiro paulista Flávio Pinto Almeida. Os ocupantes da fazenda reagiram à reivindicação do banqueiro e entraram em conflito com os guardas e policiais que saquearam o lugar. Eles queimaram casas e torturaram muitas pessoas. Depois de muitos anos de protesto e reivindicação envolvendo diversas instituições, como a Comissão Pastoral da Terra, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a Igreja Católica, a Tupã-Ciretrã se tornou o primeiro projeto de assentamento a ser regulamentado em Xinguara na década de 80. (sobre o conflito da Tupã-Ciretrã ver SCHMINK; WOOD, 2012, p. 235).

14 Senhor A, entrevista concedida no dia 18 de fevereiro de 2020.

matou centenas de pessoas na região. Segundo o senhor J, ela era uma liderança, inclusive durante as negociações com o INCRA: "a Maria da Guia, ela ajudou a gente. Ela ia para os encontros lá no INCRA quando tinha alguma ocupação. Ela que recebia as informações e repassava para gente". Algo semelhante pode ter acontecido com o outro entrevistado que sugeriu que se entrevistasse o amigo, já que ele teria vivido em Xinguara no tempo em que a violência era muito comum. Falar do passado de Xinguara é, para ele, falar do "tempo da matança" e isso parecia ser, na sua concepção, um evento bem mais significativo que outros acontecimentos do lugar.

É provável ainda que os eventos violentos da região tenham se tornado significativos para estes entrevistados em detrimento de outros, em função da indignação de uma memória traumática que pode ter se plasmado pela oralidade, pela mídia, pelos arquivos, lugares de memória ou mesmo através de livros e outros textos acadêmicos . Um emaranhado de vários arquivos mnemônicos de diferentes suportes que vão do corpo das pessoas aos arquivos.

Essa memória traumática persistiu nos relatos de todos os outros entrevistados. Os relatos sobre a violência e assassinatos em Xinguara surgiam durante as reconstruções da trajetória de vida dos entrevistados e durante as lembranças das suas experiências de vida no lugar.

Não demorou para que a senhora M. ao relatar sobre sua vinda para Xinguara, se recordasse dos conflitos pela posse da terra na região: "Chegamos aqui bem na época do conflito na Tupã. De vez em quando você via um morto do lado da igreja. A gente não sabia bem que recado eles queriam dá".

O Senhor D, migrante, que veio para Xinguara na década de 70, enquanto recordava os momentos em que chegou à região e como adquiriu um pedaço de terra, entre uma lembrança e outra, trouxe à tona um evento de violência que presenciou

> Eles mataram muito posseiro para ficar com a área de terra. Tinha um tal de Y mais o irmão dele, o W (era irmão dele ou era sócio) e outro que era sócio. Eles trouxeram pistoleiro, que matou posseiro que já estava colhendo arroz e tomaram as terras deles. Só não puderam tomar as terras de X que é ali no setor Itamarati. Aí o resto eles mataram (...). Tomaram mesmo a terra deles.[15]

15 Senhor D, entrevista concedida no dia 30 de janeiro de 2020.

Neste relato, o Senhor D associa a violência do sul do Pará com a prática da pistolagem e isto vai ao encontro dos estudos de Schmink e Wood (2012, p. 228) quando afirmam que "Xinguara tornou-se amplamente conhecida pelos tiroteios que ocorriam regularmente em suas ruas e pela impunidade que os pistoleiros e escroques atuavam". Lembra ainda a imagem construída em torno do "fundador de Xinguara", o Chapéu de Couro, e os discursos sobre Xinguara entre 1975 a 1985. São discursos conectados com as histórias sobre a expansão para o oeste no tempo da colonização estadunidense, criando uma memória sobre um "faroeste amazônico" onde ordem, violência e pistolagem imperavam (FREIRE; COELHO, 2019).

Assim como o Senhor D, a Senhora V, enquanto relatava as memórias que tinha do local onde se formaria o município de Xinguara, entrelaçou com suas lembranças sobre a migração da família para Xinguara, eventos de violência do lugar. Enquanto ela descrevia as características do povoado que havia se formado, assim como a forma como sua família foi se adaptando ao lugar, ela relatava alguns eventos violentos da época.

> Meu pai tinha um caminhão que eles fretaram para pegar não sei quem, inclusive esconderam a verdade dele. Mandaram ele entrar numa carreira de uma roça para fazer um despejo. Jogaram a mudança desse pessoal todinha dentro do caminhão e despejaram ali onde era a feira. Aquele pedaço ali (de frente o banco do Brasil) era a feira. Eles jogaram lá a mudança do pessoal sem nem ter pra onde ir. (...) Vi um monte de pessoas sendo despejada e muita briga. Amanheceu nesse mesmo local três ou quatro pistoleiro. O grileiro grilou a terra e o fazendeiro mandou esses pistoleiro pra proteger a terra e os grileiro mataram eles. A maldade era dos dois lados, né. La onde é o ginásio de esporte lá era um cemitério. Você sabia de quem era, quantas pessoas. Mas pessoas que morrer de doença foi pouca. Era bastante cheio, mas era morte mesmo matada, tirada.[16]

É possível notar a partir do relato da Senhora V algumas características da violência na região. Ela se configurou não somente pelo assassinato e morte, mas também por meio da expulsão das pessoas da terra ou por meio da reação com o propósito de se defender do fazendeiro. A prática de resistência dos posseiros foi bastante comum durante os conflitos pela posse da terra. Os assassinatos de pistoleiros poderiam ocorrer, por meio de trincheiras e emboscadas, mas havia

16 Senhora V, entrevista concedida no dia 27 de janeiro de 2020.

também estratégias preventivas da violência como ocupação de terras em locais com difícil acesso, emissão de sons quando houvesse indícios de perigo, rompimento de acesso às terras por meio de troncos de árvores na estrada ou contavam com informantes na cidade que ficavam de olho na contratação dos pistoleiros (PEREIRA, 2015, p.225-227).

Por outro lado, parece ter havido no lugar a formação de um hábito de contar histórias de violência da época. Alguns relatos foram feitos baseados nas memórias de outras pessoas.

> A gente sabe histórias que pode ser ou não verdade. Assim sabe! Por exemplo, depois que terminavam o serviço botava fogo com o pessoal dentro. Mas, isso aí não se pode provar porque o pessoal vai falando. Mas escutei isso. O M era um vilão nesse ponto. Ele era de bater em peão, passar motosserra em peão. Bom! Isso eu acho muito pesado, mas vi uma mulher contando com convicção, que eu fiquei assim![17]

A história sobre ossadas de pessoas encontradas debaixo da terra, apresentada num relato da filha de um entrevistado que acompanhava atentamente a entrevista do pai, ilustra bem essa situação. Ela veio para a região com seus pais na década de 70 e tinha apenas 03 anos de idade. Sua memória provavelmente se baseou nas memórias de outras pessoas que conheceu ao longo da sua infância e juventude. Sentou-se do nosso lado e começou a relatar: "sabia que ali onde era a antiga delegacia, onde foi construída uma igreja, o pessoal conta, que quando removeram a terra encontraram muitos ossos de pessoas que foram enterradas naquela época?"[18]. Como ainda era criança "naquela época", as memórias que possui provavelmente foram construídas por meio das conversas que ouvia em casa ou na rua.

A formação de antigos cemitérios clandestinos também aparece em alguns relatos quando se faz referência a violência e os assassinatos do lugar. Muitos afirmam que era possível encontrar ossadas de prováveis enterros clandestinos na margem da antiga PA 150. "Ali onde é a Zoom Pneus, você sabe né, que era um cemitério a céu aberto"[19], relata senhor D.

17 Senhora M, entrevista concedida no dia 29 de janeiro de 2020.

18 Senhora H, participante da entrevista com o senhor D concedido no dia 30 de janeiro de 2020.

19 Senhor D, entrevista concedido no dia 30 de janeiro de 2020.

Gerald Macedo (2013, p. 56), ao fazer registros sobre a memória do lugar no seu livro *Raízes de Xinguara*, também apresenta esse relato: "O primeiro cemitério da cidade (...) foi o clandestino, no local onde hoje é a Zoom Pneus, bem a frente da entrada do Setor Chácara, à beira da estrada onde também havia uma moita de bambu".

Segundo Antony L. Hall (1991, p. 98), muitas pessoas que foram mortas no sul do Pará não foram citadas em registros de delegacias. Segundo ele, essas pessoas simplesmente desapareciam e eram enterradas em cemitérios clandestinos, geralmente nas próprias fazendas. Isso pode explicar as ossadas encontradas em alguns locais do povoado de Xinguara e que aparecem com frequência no relato dos entrevistados.

Esse tipo de memória é explicado por Mauricie Halbwachs (1990, p. 26), que considera que apesar da memória ser construída por um único indivíduo, o ato de lembrar toma como referência a lembrança de outros grupos. Ou seja, a memória é construída no coletivo. O indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência: "nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos só".

As lembranças mais frequentes sobre os atos de violência que apareceram entre as memórias do lugar são sobre: os cadáveres encontrados a céu aberto pelas ruas do povoado, ossadas encontradas sob a terra removida, assassinatos de ocupantes de terra, assassinato de comerciantes e assassinatos de pistoleiros (geralmente como forma de reação à ordem de um fazendeiro), expulsão e despejo da terra e mortes por motivos tolos como bebedeiras no cabaré. O maior elemento motivador dos atos de violência apontado pelos relatos são as ocupações de terras, mas foi possível notar casos mais específicos como o fato de alguns comerciantes auxiliarem a ocupação de terra e a grande circulação de pessoas na região à procura de emprego nos garimpeiros.

As lembranças da trajetória de vida dos migrantes em meio das quais foram relatados os atos de violência expressaram um tempo em que esta era muito comum e recorrente no lugar e os relatos sobre a violência que foi entrelaçada às trajetórias de vida coexistiram em

meio a outros tempos do lugar. Isso significa que havia no "tempo da violência" outros tempos interagindo com ele, além disso, outras experiências de vida que são lembradas e esquecidas pelos migrantes e pesquisadores.

Para Delgado (2007), o tempo possui múltiplas faces, características e ritmos. Assim, foi possível identificar por meio das linguagens expressas pela oralidade dos migrantes entrevistados outras temporalidades além do "tempo da violência". Enquanto narravam sobre a chegada e ocupação do lugar, foi possível perceber o tempo das pessoas ocupando as terras, o tempo delas trabalhando nas serrarias, nas roças e nos garimpos, o tempo em que elas habitavam e formavam o povoado. São diferentes tempos em interação e coexistindo no mesmo espaço, ao mesmo tempo em que é múltiplo, é também específico.

Entretanto, os processos de ocupação de terras, a procura de trabalho nas serrarias e nos garimpos, a construção das casas e comércio, assim como a abertura de estradas e de ruas, além de experiências bem específicas, como as decepções com o lugar, as dificuldades, as instabilidades e as incertezas do recomeço, tudo isso se relacionava com todas as temporalidades, inclusive os atos de violência que se processavam no lugar. Porém, é significativo o lugar que as memórias da violência ocuparam na memória social da região sul e sudeste do Pará.

Considerações finais

A memória de uma migração "escrita a sangue" no sul e sudeste do Pará marca estudos de pesquisadores desde a década de 1970 até a atualidade. São estudos que visibilizam e discutem a questão agrária e a luta pela terra nessa região. Essa escrita acadêmica junto aos arquivos e outros lugares de memória inscrevem a violência na memória e na identidade da região se entrelaçando a uma lembrança expressa na oralidade.

Assim como um brasileiro que no exterior ao ouvir um samba ou um argentino que ao ouvir um tango são remetidos a um sentimento de pertencimento aos seus respectivos países, os migrantes entrevistados que chegaram em Xinguara durante os anos 70 e 80 foram remetidos às lembranças de violência do lugar.

Em algum momento esse tema se tornou essencial na representação e identidade local. Sendo assim, a história dos diferentes tempos de Xinguara adquire sentido na lembrança das vidas individuais de cada um dos entrevistados, que de maneira imediata, entrelaça às suas trajetórias de vida e identificam suas vidas com as violências daqueles tempos, delimitando claramente o que lembrar e o que esquecer.

Mesmo diante dessa memória consolidada, caberia propor a possibilidade de que outras temporalidades, sujeitos, práticas e lembranças fossem visibilizadas na historiografia da Amazônia nas discussões sobre o sul do Pará.

Referências

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação:* formas e transformações da memória cultural. Campinas: Ed. Unicamp, 2011.

CARVALHO, José Murilo. *A formação das Almas*: o imaginário na república do Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CAINELLI, Marlene. Construção dos heróis e a memória nacional entre os não letrados. *História & Ensino,* Londrina, v. 10. 2004. p. 5-19.

DELGADO, Lucila de Almeida. *História oral*: memória, tempo, identidades. São Paulo: Editora Autêntica, 2007.

DUHRAN, Eunice. *A Caminho da cidade*. São Paulo: Perspectiva, S.A.

MARTINS. José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil:* as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

FEITOSA, Terezinha Cavalcante. *Questão agrária, violência e poder público na Amazônia brasileira*: o assassinato do líder sindical João Canuto de Oliveira. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

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. p-45-58.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. Memória e relato histórico. *Clio.* Revista de pesquisa histórica. nº 25. Recife. 2005. p. 99-115.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice, 1990.

HALL, Antony L. *Amazônia:* Desenvolvimento para quem: desmatamento e conflito social no Programa Grande Carajás. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1991.

HÉBETTE, Jean. *Cruzando a Fronteira*: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Belém: ADUFPA, 2004.

IANNI, Otávio. *A luta pela terra:* história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1978.

JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

MACEDO, Geraldo. *Raízes de Xinguara*. Xinguara: Edição do Autor, Gráfica Araguaia. Xinguara, 2012

MARTINS, José de Souza. *Expropriação e Violência:* a questão política no campo. 3. ed., São Paulo: Hucitec, 1991.

PEREIRA, Airton dos Reis. *Do posseiro ao Sem-terra*: a luta pela terra no Sul e Sudeste do Pará. Recife: Editora UFPE, 2015.

PEREIRA, Luzia Canuto de Oliveira. *Terra e natureza*: assentamentos rurais de Rio Maria (1974-2004). 2006. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

SCHMINK, Marianne; WOOD, Charles H. *Conflitos Sociais e formação da Amazônia.* Belém: Ed. UFPA, 2012

SOFIATI, Flávio Munhoz. O novo significado da "opção pelos pobres" na Teologia da Libertação. *Tempo Sociológico*, v. 25, n. 1. p. 215-234.

SOUZA, Candice Vidal; MARQUES, Arlete Francisca. Migração, mobilidades e as cidades da Amazônia: histórias de Xinguara (PA). *Sociedade e Cultura*, v. 22, n. 2, 2019. p.124-144.

Capítulo II

CORDÕES DE PÁSSAROS: CULTURA, LAZER E RESISTÊNCIA NO MOCAMBO DO ARARI – PARINTINS (AM)

Josivaldo Bentes Lima Júnior[1]
Kátia Cilene do Couto[2]

Introdução

As festas populares na Amazônia ocorrem, em grande parte, no período junino e nos meses que se seguem até o final do ano, época que corresponde a vazante na região. Cabe citar os bois-bumbás de Parintins (AM), as quadrilhas de Boa Vista (RR), as cirandas de Manacapuru (AM), os peixes-bois de Novo Airão (AM), as tribos indígenas de Juruti (PA), os botos de Santarém (PA) e também as festas que homenageiam os santos. Na pequena agrovila de Parintins, conhecida por Mocambo do Arari, os tambores, os cantos, as rezas, as performances, os passos marcados "no dois pra lá e dois pra cá" não param - avivam os corpos e as almas, dão sentido à vida em sua plenitude: a cidadania.

Organizada em comunidade em 1964 pela Congregação Mariana, fundada pelo bispo de Parintins, Dom Arcângelo Cerqua, São João do Mocambo do Arari é hoje uma agrovila bastante conhecida nas regiões próximas de Parintins, em virtude do Festival Folclórico do Mocambo do Arari, evento que ocorre desde 2004, com a participação de bois-bumbás, quadrilhas e os cordões de pássaros: Jaçanã e Pavão Misterioso (GOMES, 2017; LIMA JÚNIOR, 2019).

As memórias dos moradores mais antigos apontam para a presença da festa do pássaro desde de 1952, quando trabalhadores

1 Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas (2019). Professor pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. E-mail: juninhobentes@hotmail.com

2 Doutora em História pela Universidade de Brasília (2006). Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (2002). Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: ka.couto5@gmail.com

de Maués, no Amazonas, praticavam o cultivo da juta na região do Mocambo do Arari. As narrativas dos mais velhos contam que sempre à noite, após as jornadas diárias de trabalho, os trabalhadores da região brincavam com o pássaro Jaçanã, pois era a única diversão no local, ainda pouco habitado.

Atualmente, a agrovila São João do Mocambo do Arari possui 10 mil habitantes, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e está distante 60 km da cidade de Parintins. A localidade ganha status de cidade quando, no último final de semana de julho, visitantes, especialmente de Parintins, desatracam dos portos e enfrentam de 3 a 6 horas de viagens, dependendo das embarcações: lanchas rápidas e barcos maiores.

Nos últimos anos, com a disputa das agremiações culturais na arena denominada de Mocambodromo[3], a festa dos pássaros ocupou um lugar secundário frente à ascensão dos bois-bumbás, que assumiram o protagonismo no Festival da localidade. Contudo, articulações de resistência são vivenciadas pelos moradores mais velhos como meio de manterem vivas as suas referências identitárias e uma forma de ter lazer na comunidade.

Neste sentido, este texto é parte dos resultados alcançados pela minha pesquisa de mestrado, desenvolvida durante os anos de 2017 e 2019, no programa de pós-graduação em História pela UFAM, cujo estudo problematizou a cultura dos cordões de pássaros no Mocambo do Arari, recuperando as experiências de sujeitos históricos como forma de evidenciar as suas lutas por cidadania, inclusive no campo do lazer, no contexto de "afirmação de traços identitários e formas de resistências" (MAGNANI, 2018). Empreendeu-se o uso das narrativas de moradores por intermédio da história oral, em uma perspectiva de compartilhar as vozes de quem vivencia aquela realidade diariamente. No campo da cultura e experiência de mulheres e homens subalternizados, a história oral como arte da escuta oferece condições ao historiador de conhecer e aprender com as narrativas individuais, criadas no encontro entre o historiador e o narrador e compartilhadas em uma perspectiva de revalorizar as práticas culturais daqueles que são excluídos da escrita da história, mas que têm muito a dizer. Trata-se,

3 Grafia sem acentuação, respeitando a forma utilizada para denominar a arena de apresentações das agremiações culturais do Mocambo do Arari, que comporta em torno de um mil espectadores.

portanto, de questões ligadas à memória e a subjetividade estimuladas na entrevista (PORTELLI, 2016).

O debate historiográfico é baseado nos Estudos Culturais Britânicos e Latinos, em especial por meio das perspectivas de rupturas das velhas correntes de pensamentos, transformando, reelaborando significativamente as questões propostas - pensadas por Stuart Hall (2003) - e experiência social por meio dos costumes, problematizado por Thompson (1998) na luta por recriação de direitos.

O estudo buscou revalorizar as experiências de trabalhadores da referida comunidade como meio de luta e resistência pela manutenção da cultura com a qual se identificam. Neste sentido, procurei refletir sobre a busca por cidadania no Mocambo do Arari por intermédio da festa dos pássaros Jaçanã e Pavão Misterioso, no que se refere às dimensões sociais do lazer, uma experiência que ainda permanecesse como banal, contudo, é um elemento essencial para o desenvolvimento pessoal e social, promulgado por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Para questões de problematização, apresentarei as narrativas de um homem negro, pai, trabalhador e idoso, cuja história de vida está associada à glória de brincar na festa dos pássaros do Mocambo do Arari.

Cordões de bichos e pássaros: tentando conhecer um pouquinho

Quando Vicente Salles escreveu sobre o negro no Pará, destacou uma necessidade que tinham os escravos e pelo qual lutavam: o lazer. Condicionavam a continuidade da produtividade ao direito à descontração, ao descanso, momento no qual "os negros [...] festejavam Benedito e realizavam numerosas brincadeiras. Dançavam e folgavam livremente" (SALLES, 2005, p. 224).

As festas populares, segundo Salles (2005), são resultantes de um amalgamento, fusão e convergência de elementos africanos e indígenas atribuídas a um caráter religioso imposto pela ação colonialista personificada pelos missionários. Nesse campo de festas populares e religiosas, com peculiaridades afro-indígenas e do catolicismo popular, emergem os cordões de bichos e pássaros e os pássaros juninos, cultura amazônica, que segundo Paes Loureiro (2001), seria genuinamente paraense.

"Os cordões de bichos e pássaros"[4] são mais recorrentes no interior do estado do Pará. Em Belém, são mais frequentes os "pássaros juninos", também conhecidos por "melodrama fantasia". Os festejos desses folguedos ocorriam nos períodos juninos nas noites para celebrar Santo Antônio, São João, São Pedro e São Marçal. Silvio Figueiredo e Auda Tavares (2006) apresentam a distinção dessas manifestações da cultura popular. Segundo os autores, os cordões de pássaros e bichos e os pássaros juninos apresentam a mesma narrativa de morte e ressurreição do pássaro ou do animal de estimação, todavia, os primeiros apresentam personagens que entram em cena e dançam em forma de meia lua e ao centro fica o animal, permanecendo até o final nessa estrutura; enquanto os segundos entram e saem de cena, em uma forma de teatro de revista, com abrir e fechar das cortinas, figurinos, pontos e cenografia.

Os cordões de bichos e pássaros fazem parte de uma encenação de cunho dramático, encontrados mais popularmente no estado do Pará. Em síntese, a festa gira em torno do animal caçado, morto e a sua ressurreição, com personagens que embora possam modificar de uma região para outra, mantém alguns principais: a fada, a feiticeira ou curandeiro, o amo, os matutos, os índios e o caçador. Essa temática é semelhante à dos bois-bumbás (MOURA, 1997).

Os primeiros registros da cultura dos bichos e pássaros, segundo Salles (1994, p. 351), remontam ainda ao século XIX e sua popularidade até as primeiras décadas do século posterior:

> Os pássaros que se associaram tão intimamente aos bois, constituíam folguedo com estrutura diferente e muito cedo tomaram a feição de teatro popular. Sua origem recua, provavelmente, aos cordões de bichos que se exibiam em meados do século passado [XIX] no Pavilhão da Flora, no largo de Nazaré. Também se constituíram de grupos ambulantes, mas cedo, como as pastorinhas, por exigências talvez de sua própria estrutura, tornaram-se estáveis, fazendo seu aparecimento na véspera de São João e exibindo-se em tablados próprios, ou em cinemas, teatrinhos de bairros, circos ou nos parques cedidos pela Prefeitura, nestes se associando, quase sempre, aos bois-bumbás.

4 Nos cordões de bichos e pássaros existe sempre um animal, real ou lendário, patrono do folguedo, por exemplo o cordão da garcinha, do japiim, do caboclinho pardo, do rouxinol (aves), do quati, do macaco (mamíferos), do jacaré (réptil), do camarão, do caranguejo (crustáceos), da pirapema (peixe), da cigarra, da borboleta (insetos) e de animais lendários como o dragão (MOURA, 1977, p. 67).

Em concordância, Figueiredo e Tavares (2006, p. 108) pontuam que os "cordões de pássaros [...] têm suas origens ligadas aos bois-bumbás, aos cordões de bichos e aos teatros populares, cuja influência também está ligada às danças imitativas de aves e outros bichos, caracterizados por melodrama e pelas baixas comédias".

Saindo do Pará para o Amazonas, Moacir Andrade (1978) registrou a dança do "Japiím", no bairro de Aparecida, na capital amazonense, cuja dona, a senhora Inês Ayres da Silva, organizou a brincadeira desde 1930, apresentando o pássaro nas ruas da cidade pela última vez em 1968, devido às dificuldades financeiras de manter a festa do pássaro. O mesmo autor registrou o Pássaro Garça, em Maués, Amazonas, grupo folclórico que enfeitava as noites de São João, juntamente com os bois-bumbás e as quadrilhas.

> O dono da Garcinha saúda os donos da casa cumprimentando todos os presentes que se constituem da família, convidados e muitos moleques que correm de um lado para o outro, numa algazarra ensurdecedora. O dono da casa convida os brincantes para o quintal já preparado com bandeirinhas de papel, chão muito limpo varrido com cacho de açaí (ANDRADE, 1978, p. 119).

Em Parintins, Amazonas, cidade conhecida pelo magnífico Festival dos bois Caprichoso e Garantido, destaco o trabalho de Raimundinho Dutra (2005) sobre os cordões de pássaros "Tucano" e "Japiim", sendo estas as primeiras brincadeiras da localidade, em 1906 e 1907, respectivamente. Na mesma cidade, há referências sobre essas manifestações na obra de Tonzinho Saunier, com destaque para os pássaros "rouxinol", "bem-te-vi", "gaivota", "guará" e "tangará". Também destaca o cordão de bicho "tambaqui", peixe famoso da Amazônia. O autor ainda disserta que muitas dessas brincadeiras vinham da zona rural, como da região do rio Uaicurapá. Essas brincadeiras eram populares entre os anos 30 e 60 (SAUNIER, 2003).

No Mocambo do Arari, agrovila de Parintins, as referências históricas apontam para a presença do Pássaro Jaçanã em 1952, oriundo da cidade de Maués, trazido por trabalhadores da juta. Após dois anos do retorno desses trabalhadores para cidade de origem, em 1956, o senhor Milton Almeida e sua irmã Astrogilda Almeida deram continuidade à brincadeira. A partir de 1964, com a organização dos moradores em comunidade pela Congregação Mariana, o pássaro passou a brincar nos

festejos de São João, padroeiro local (GOMES, 2017; LIMA JÚNIOR, 2019). A figura abaixo apresenta a festa do Jaçanã, que defende as cores vermelho e amarelo.

Figura 01. Pássaro Jaçanã em sua apresentação ao público.



Fonte: Acervo de Leomar Teixeira Nogueira, 2014.

Como se vê, nas arquibancadas, com as luzes apagadas, estão comunitários e torcedores. No centro do Mocambodromo encontram-se os brincantes, todos caracterizados com roupas coloridas. Ao fundo, observa-se a imagem da igreja de São João Batista como cenário para os brincantes fazerem sua apresentação, cantando e dançando para o público. Portanto, a brincadeira dos cordões de pássaro no Mocambo do Arari consiste na formação de brincantes enfileirados em grupos, cujos praticantes cantam e dançam um atrás do outro, e o pássaro se apresenta no meio deles, utilizando-se de passos que exploram a arena de apresentação, interagindo com a torcida.

Outro pássaro famoso na região do Arari é o Pavão Misterioso, fundado pela senhora Alaíde Bezerra, em 1977, na comunidade Lago da Esperança. Embora nascido em outro local, o pássaro passou também a se apresentar no arraial de São João, como pagamento de promessa feita pela dona, uma vez que a mesma esteve enferma e prometeu botar uma brincadeira em homenagem ao santo como gratidão pela cura obtida. Assim, o Pavão Misterioso passou a ser conhecido como o cordão da promessa (GOMES, 2017; LIMA JÚNIOR, 2019).

Figura 02. Pavão Misterioso em apresentação.



Fonte: Josivaldo Bentes Lima Júnior, pesquisa de campo, 2018.

Articula a imagem os brincantes alinhados em cordões e caracterizados pelas tradicionais cores azul e verde do Pavão Misterioso. Observa-se a representação do pássaro como símbolo e significados para esta comunidade, evidenciada na centralidade em que o animal se exibe.

Em síntese, as narrativas dos pássaros do Mocambo do Arari apresentam o auto semelhante aos dos pássaros e bichos registrados no Pará, contudo reelaborando sua didática e inserindo alguns personagens, advindos dos bois-bumbás "Espalha Emoção" e "Touro Branco", que nos últimos anos, a partir da organização do Festival Folclórico do Mocambo do Arari, ganharam maior visibilidade e apoio financeiro.[5] Diante disso, como enfrentamento, os organizadores e brincantes dos pássaros se articulam em táticas de resistência para a manutenção da festa.

5 Com o advento do Festival em 2004, e a consequente disputa na arena Mocambodromo (nome dado em referência ao Bumbódromo de Parintins), os bois-bumbás passaram a se apresentar em dois dias – sábado e domingo-; enquanto que os pássaros se apresentam na sexta-feira, dividindo o dia com as quadrilhas. Os organizadores da festa argumentam sobre a falta de apoio financeiro e a consequente desilusão dos moradores mais jovens.

"Trabalhava a semana inteira. Quando era noite, tava pronto pra brincar": narrativas de um guardião do pássaro

Embora visto como banal, o lazer constitui historicamente um momento importante de interrupção do trabalho, visando qualidade de vida por meio do bem-estar relacionado diretamente à saúde. No Mocambo do Arari, perspectivas de convívio social e alegria são vislumbradas na festa dos cordões de pássaros, mesmo antes da formação da comunidade São João do Mocambo. Os primeiros registros da brincadeira apontam para a necessidade de descontração – os trabalhadores de Maués organizavam-se em cordão para festejar o pássaro Jaçanã após o trabalho diário no roçado da juta[6]. À noite, faziam fogueiras para dançar e cantar sob o luar amazônico.

As alterações causadas pelo novo tipo de vida exigem uma nova forma de se comportar diante do tempo definido pelas horas de trabalho. Significa perceber como o processo migratório reordenou os significados para os trabalhadores. Os valores ganharam novas dimensões que dialogam com as do passado, ao produzir um novo universo do imaginário popular. Magnani (1998, p. 30) compreende que

> Não se pode esperar que seu universo simbólico seja um todo coerente e unitário. Pelo contrário, apresenta-se como um conjunto fragmentado de normas e valores onde coexistem tradições de origem rural, crenças religiosas, conhecimentos empíricos, valores próprios da sociedade industrial.

As festas dos pássaros possibilitam aos trabalhadores do Mocambo do Arari um outro momento, cujo tempo disponível é usado para lazer, alegria e devoção a São João, até mesmo como pagamento de promessa - caso específico do pássaro Pavão Misterioso. Desse modo, "a festa é uma ruptura diária, um intervalo da ordem estabelecida, (...) um momento de renovação das forças desgastadas pela rotina do trabalho e respeito às regras" (SOUZA, 2002, p. 59).

Para Heloísa Costa (2005, p. 170) "essas festas assumiam um caráter sacro e profano, pois sempre após a cerimônia religiosa, havia a esperada festa com comidas e danças. Essas festas representavam praticamente um dos únicos momentos de encontro social e troca de

6 O cultivo da juta e malva se tornou uma atividade exclusiva dos pequenos agricultores, na base da agricultura familiar (HOMMA, 1998).

solidariedade entre as pessoas". Essas perspectivas são observadas por Mikhail Bakthin (1987). O autor disserta que as festas carnavalescas eram estratégias para sair da ordem social imposta pela igreja, isto é, uma forma de transgredir o cotidiano religioso da época medieval e renascentista, pois por meio das festas é que podiam comer, beber e assumir papéis com a inversão do estado social das coisas, ao privilegiar o excludente e suspendendo a hierarquia, bem como padrões sociais e restrições impostos. Portanto, o carnaval era um ritual organizado com performances baseadas nas visões de mundo então ressignificadas pelos participantes

> Ao contrário da festa oficial, carnaval era o fundo de uma espécie de libertação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios regras e tabus. Era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e das renovações (BAKHTIN, 1987, p. 8-9).

Na comunidade do Mocambo, as memórias dos mais antigos revelam o gosto pela brincadeira dos cordões de pássaros. A vontade de fazer a festa fez com que os moradores da comunidade se articulassem para fazer as músicas para o pássaro brincar. Neste contexto, apresento um importante narrador deste estudo: o senhor Anísio Xavier Oliveira, 69 anos, trabalhador da juta. As experiências de vida do narrador estão intimamente ligadas ao lazer proporcionado pela festa do pássaro Jaçanã.

Localizar a casa de seu Anísio não foi difícil, até mesmo porque é reconhecido como um morador fanático pelo pássaro Jaçanã. As memórias do narrador destacam suas vivências como presidente do pássaro de 2014 a 2016, época em que completava dois anos que o pássaro não se apresentava em virtude da enfermidade de seu Milton Almeida, o dono do pássaro, que estava em tratamento em Manaus para recuperação da saúde.

> Olha, em 2014, a gente veio passar a festa de São João. E tava com dois anos que ele [seu Milton Almeida] não fazia mais a brincadeira. Tava parado que ele adoeceu, foi embora pra Manaus. Aí o pessoal chamaram nós. Mas aí o dono poderia ficar aborrecido. Eu falei: "a não ser que vocês entrem em acordo com ele. Liguem pra ele. Vocês sabem onde ele está. Se ele concordar, a gente assume". Aí ele quis (OLIVEIRA, 2017).

As experiências como presidente do pássaro são lembradas de forma carinhosa pelo narrador. Contudo, seu Anísio tem orgulho de dizer que foi compositor do Jaçanã muito antes da organização da disputa dos pássaros no festival do Mocambo. O entusiasmo percebido no olhar, na cordialidade com fui recebido, a disponibilidade em conversar e na alegria em falar sobre as vitórias contra o Pavão Misterioso, demonstram não só a rivalidade, mas o reconhecimento do seu esforço para manter viva a festa do Jaçanã. Tais dimensões de experiências são simbolizadas por meio dos troféus de tricampeão exibidos na sala de sua casa no Mocambo do Arari, local que o narrador escolheu para conversarmos.

Figura 03. Anísio Oliveira emoldurado pelos troféus conquistados em sua presidência no Jaçanã.



Fonte: Josivaldo Bentes Lima Júnior, pesquisa de campo 2017.

Nascido na Costa do Arco, comunidade próxima a agrovila do Mocambo, seu Anísio começou a brincar no pássaro ainda solteiro, aos 20 anos de idade, cantando e dançando e depois compondo as músicas para o pássaro. Ao casar-se em 1971, mudou para a agrovila do

Mocambo do Arari, já que era o local onde sua esposa, dona Astrogilda Almeida, morava.

> Eu nasci na Costa do Arco, me criei e depois completei 22 anos e me casei com uma mulher daqui, que é a dona Astrogilda Almeida de Oliveira. A comunidade ainda era lá naquela pontinha lá [...] onde é a igreja lá. Só lá era comunidade. E lá a gente construiu uma casinha daquelas antigas, que de primeiro a gente usava, né. E aí a gente foi evoluindo um pouco, aumentando a família. Nós tivemos cinco filhos (OLIVEIRA, 2017).

O simbolismo dos troféus evidencia os sonhos, as lutas, os laços de solidariedade de quem fez a festa e os conserva como instrumentos da memória afetiva compartilhadas, como destaca o narrador.

> Quando a gente é novo não tem nada difícil. Questão de saúde, né. Trabalhava a semana inteira. Quando era noite tava pronto pra brincar. Quando a gente é novo assim..., vamos dizer que você é um atleta bom para jogar bola. Quando fica numa certa idade, que você para de fazer você tem saudade daquilo, se lembra daquilo. Assim é isso aí. A cada ano que passa, às vezes, quando eu olho, me sinto assim: isso aqui era a minha glória, a minha vontade (OLIVEIRA, 2017).

As experiências dos sujeitos históricos se articulam, ganham sentido e força social ativa também baseadas na produção social das memórias individuais, e disputas nesse campo. Assim, a fonte oral possibilita que conheçamos o cotidiano desses sujeitos históricos que os documentos oficiais não priorizam.

As composições do seu Anísio tratam sobre as formas físicas do pássaro Jaçanã e a narrativa que o valoriza, que por meio da música, expressa a relação entre o pássaro e o caçador na festa, a qual gira em torno da morte e ressurreição do animal, o que certamente remete à lógica da tradição cristã, e ao encantamento que se revela na história contada no dia da festa.

O Jaçanã é um pássaro vermelho
Asa branca e o bico amarelo
Quando ele canta é o ritual no igapó
Canta o pequi, o bem-te-vi e o socó
Ora meu pastor você está avisado
com o seu bichinho

Pois vem o caçador malvado.[7]

A seguir, mais uma música composta por Anísio Oliveira em parceria com Leomar Nogueira para o pássaro Jaçanã, intitulada de "Eram seis hora da tarde."

Eram seis hora da tarde
Quando vieram me prender
Gritei pelos companheiros
Eles não me responderam
Meu Deus, o que mal eu fiz?
Para sofrer tanto assim
Será que eu matei o bichinho
No meio de outros passarinhos.[8]

Como se nota, a narrativa evidencia a agonia do caçador que matou o pássaro de estimação e a questão moral à condição humana no que se refere à consciência evidenciada no sentimento de culpa. As composições, segundo o narrador, nascem de sua imaginação e do cotidiano de quem está inserido em um lugar emoldurado por lagos, igarapés, fauna e flora, que dão um tom de encantamento ao Mocambo do Arari: "não verificava no computador, nem pela internet, que tem agora no celular. Falava sobre a vida do pássaro jaçanã, a vida dele na beira de lagos, igarapés, pastagens. Nem no galho do pau ele senta" (OLIVEIRA, 2017).

Outro ponto fundamental quanto à produção da cultura é que as relações sociais não podem ser reduzidas a um interesse baseado no dinheiro, como afirma o seu Anísio, quando perguntado o porquê de não compor mais as músicas para o pássaro Jaçanã.

> Esse ano eu não fiz música, porque eu me sinto feliz quando você chega comigo e diz: "olha, seu Anísio, eu vim aqui com o senhor porque eu quero que o senhor faça isso pra mim. Com pagamento ou sem pagamento, se eu tiver vontade de fazer, eu faço. Eu nunca cobrei nada, né (OLIVEIRA, 2017).

7 Letra e música de Anísio Oliveira, registrada em seu caderno de composições.

8 Letra de Anísio Oliveira e música de Leomar Nogueira, registrada em seu caderno de composições.

Como é possível perceber, o prestígio e o prazer em compor uma música para a brincadeira que gosta é mais valioso, tanto que abnega do dinheiro. É notório que a ideia de solidariedade está presente na mentalidade deste comunitário, que vê no cordão de Pássaro Jaçanã sua identificação social, e, portanto, compor uma música é buscar o bem comum. Neste sentido, a lógica oral permite dimensionar os discursos vivenciados e expressados na cultura compartilhados por meio das memórias dos narradores. Ir além das fontes escrita é, sobretudo, alcançar outros patamares na pesquisa em história.

As músicas dos cordões de pássaros possibilitam conhecer acerca da realidade cotidiana dos moradores, bem como orienta o comportamento moral e fornece informações sobre a vida social, religiosa e política da comunidade. Dessa forma, é possível constatar que a festa dos pássaros possibilita um espaço de sociabilidade, alegria e busca pela saúde, uma vez que os sujeitos históricos da comunidade organizam seu tempo e se utilizam das melhores roupas para o encontro com parentes, amigos e visitantes das cidades e comunidades vizinhas para os dias da festa, ansiosamente aguardados. Tais dimensões são experimentadas por seu Anísio, pois foi por meio da festa do pássaro que ele conheceu a sua esposa.

> A gente brincava porque, simplesmente, para animar o pessoal, reunir a juventude, a velha guarda, porque tinha muitas pessoas maduras que gostavam. O fundamento era fazer a brincadeira todo ano. Eu sei que brincava com amigos. Era homem e mulher. Se reunia e fazia a brincadeira. Era comida, tinha bebida, essas coisas. Olha, a minha mulher brincava aqui. Eu conheci ela aqui por intermédio de festa, né. A gente se conheceu, namorô, né. A gente começou a namorar em 1970, que ficamos juntos (OLIVEIRA, 2017).

Os momentos de lazer têm enorme significado para os moradores do Mocambo do Arari. É o momento de liberdade, de reconhecimento, de expressar suas emoções, seus costumes em um espaço comum: a festa dos pássaros. Neste sentido, observa-se que a ideia de lazer é um direito reinventado, também em comunidades rurais. À noite, tempo ocioso, é a oportunidade em que há uma quebra na rotina de trabalho no campo, de experiências articuladas com a memória, aquelas de vislumbradas à época das primeiras experiências com o Pássaro pelos trabalhadores de Maués, agora rearticuladas e ressignificadas pelos trabalhadores locais.

Neste sentido, os festejos possibilitam um momento diferente do vivenciado em outros dias, uma vez que, é no festival folclórico da agrovila que se percebe uma movimentação maior de pessoas, por meio de interação social, comendo outras comidas (vatapá, maionese, frango assado, carne de porco etc), bebendo (cerveja, cachaça, refrigerantes, mingau etc.). Assim, o esforço para realizar a festa termina em festa. Afinal, como observa Bakhtin, "comer coletivo, não é um ato biológico e animal, mas um acontecimento social" (1987, p. 246). Na festa, ainda são evidenciados os aspectos da cultura - ritos, performances e cânticos - que muitas vezes são perturbadores para se mostrarem com frequência.

O lazer enquanto categoria de análise ainda é visto como um campo de investigação irrelevante, contudo, se pensarmos que os dias de descanso do trabalhador são sempre ocupados por diferentes formas de entretenimento, fica constatada a sua importância. Uma festa do bairro, por exemplo, é motivo de diversão popular, constituindo-se, assim, de momento mais agradável da semana. Tão fundamental para o trabalhador, o tempo dedicado às manifestações da cultura constitui-se como meio de conhecer a maneira de pensar, bem como os modos de vida do trabalhador.

Presidente do pássaro, o senhor Anísio Oliveira buscou várias maneiras para manter viva a festa do Jaçanã diante da ausência de recursos financeiros.

> A gente fazia de um tudo. É bingo, é quermesse, é pedindo colaboração dos pessoal de perto, dos vizinho, dos amigos que gostam da brincadeira. Graças a Deus, a gente sempre conseguiu algo porque a gente tomava a frente mesmo. O Jaçanã era como um filho pra gente. Tô te falando! (OLIVEIRA, 2017).

Seria, portanto, uma estratégia de resistência ancoradas na solidariedade dos vizinhos. Isto é, "a desenvoltura daquele que têm bilhões no bolso é substituída pelo jeitinho de quem sabe que sua permanência e êxito no bairro dependem das boas relações que conseguir estabelecer com os moradores" (MAGNANI, 1998, p. 101).

O tempo que os trabalhadores dispõem para o lazer é curto, no entanto, não visto como sem importância. Ao perceber as formas de entretenimento e seus significados, é possível compreender atitudes e comportamentos na experiência da vida social. O trabalhador, o pai de

família, o vizinho articula a sua cultura como todo um modo de vida, campo em que tece suas raízes.

Considerações finais

A pluralidade das experiências apresentadas no texto permitiu compreender a importância da festa como lazer em contraste à seriedade imposta pelas horas de trabalho no campo, quando moradores do Mocambo do Arari se organizam por meio da solidariedade, apropriando-se de um espaço público - as ruas da pequena comunidade, ou atualmente a arena Mocambodromo -, articulando valores de convivência e perspectivas de resistências que questionam a imposição de um sistema capitalista que despreza o lazer e privilegia mercadorização e o consumo, pois como categoria lúdica, o lazer potencializa críticas à ordem social vigente.

Trata-se, por fim, de um prazer vivenciado na festa dos pássaros, motivo pelo qual mulheres e homens lutam em defesa do próprio patrimônio: a cultura do Jaçanã e Pavão Misterioso. Portanto, a festa é um campo de afirmação de valores e identidades, assim, um potencial de contestação e transformação social em um espaço onde se privilegia o tempo do trabalho. São trabalhadores e trabalhadoras de comunidades rurais que lutam por seus direitos, recriando-os na medida que haja necessidade, isto é, como forma de resistência.

Referências

ANDRADE, Moacir Couto de. *Alguns aspectos da Antropologia Cultural do Amazonas. Manaus*: Casa Editora Madrugada, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento* – o contexto de François Rebelais. 4. ed. São Paulo: Hicetec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

COSTA, Heloisa Lara Campos da. *As mulheres e o poder na Amazônia*. Manaus: EDUA, 2005.

DUTRA, Raimundinho Nonato de Jesus. *A Revelação Histórica do Folclore Parintinense*. Secretaria Municipal de Cultura, Meio Ambiente e Turismo, 2005.

FIGUEIREDO, Sílvio Lima; TAVARES, Auda Piani. *Mestres da cultura*. Belém: EDUFPA, 2006.

GOMES, Jessica Dayse Matos. *Mocambos na Amazônia:* História e identidade étnico-racial do Arari, Parintins/Amazonas. 150 f.: il. color; 31 cm. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas. 2017.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

HOMMA, Alfredo Kingo Oyama. A imigração japonesa na Amazônia (1915-1945). Trabalho apresentado ao Congresso de Economia e Sociologia Rural. Aracaju-SE: *Anais*, Brasilia SOBER, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) - Censo Demográfico 2000. População residente por cor ou raça, segundo os municípios do Estado do Amazonas.

LIMA JÚNIOR, Josivaldo Bentes. *Cordões de pássaros e os práticos da festa:* cultura, memória e resistência no Mocambo do Arari - Parintins (1952-2018). 194 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica*: Uma poética do imaginário. Belém; Cejup, 2001.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Do mito de origem aos arranjos desestabilizadores: notas introdutórias. *In:* MAGNANI, José Guilherme Cantor; SPAGGIARI, Enrico (org.). *Lazer de perto e de dentro*: uma abordagem antropológica. São Paulo; Edições Sesc São Paulo, 2018.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no Pedaço*: Cultura popular e lazer na cidade. 2. ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. *O Teatro que o povo cria: cordão de pássaros, cordão de bichos e pássaros juninos do Pará*: da dramaturgia ao espetáculo. Belém: Secult, 1997.

OLIVEIRA, Anísio Xavier. *Ex-presidente e compositor do Pássaro Jaçanã*. Fonte Oral: entrevista gravada concedida a Josivaldo Bentes Lima Júnior, em 04 de julho de 2017. Parintins, AM, 2017.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Revista Projeto História*, São Paulo, (15), Abr. 1997.

SALLES, Vicente. *Épocas do teatro no Grão-Pará:* ou, apresentação do teatro de época. Belém: UFPA, 1994.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará sob o regime da escravidão*. 3. ed. ver. ampl., Belém: IAP, Programa Raízes, 2005.

SOUZA, Marina de Mello e. *Reis Negros no Brasil escravista*: História da Festa de coroação de rei congo. Belo Horizonte: Humanitas, 2002.

THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum*: Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Capítulo III.

O JORNAL *FÊMEA* E SUA ATUAÇÃO NO CAMPO DOS DIREITOS DAS MULHERES: UMA PRODUÇÃO DO CFEMEA (CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA)

Oziel Washington David Moreira[1]
Eduardo de Melo Salgueiro[2]

Introdução

A partir do golpe de 1964, os militares passaram a se preocupar com a divulgação de informações feitas pela imprensa e como elas poderiam produzir significados para o seu público. Com os atos de censura, a imprensa liberal, antes apoiadora do rompimento democrático, começava a se "autorrepresentar" como um lugar de resistência, seja publicando matérias com críticas contundentes ou manifestos assinados por intelectuais em oposição à Ditadura.

A violência impetrada pelos militares não foi capaz de eliminar o foco crítico que os jornais passaram a ter. Entretanto, o espaço que teve maior "comunicação intelectual" e que abrangeu um público leitor mais amplo, foi a chamada imprensa alternativa, pois "seu perfil mais militante do que acadêmico não implicava que os debates oriundos da pesquisa universitária estivessem totalmente ausentes dos jornais" (NAPOLITANO, 2014, p. 223).

Inseridas nesse contexto de dificuldades, as classes populares precisavam dispor de informações mais abrangentes e aprofundadas, bem como de novos e diversos canais que demonstrassem suas inconformidades e requisições, auxiliando-os dessa forma, na sua sobrevivência.

Para solucionar tais problemas, ocorreu a mobilização de grupos populares que criaram canais alternativos de informações, formulando

1 Mestrando em História pelo PPGHIST/Unifesspa.
2 Professor do PPGHIST/Unifesspa.

suas próprias notícias. Estes canais eram pouco duradouros e expressavam as soluções encontradas pelas classes populares. Era uma forma de comunicação feita pelo povo e para o povo, esta característica alternativa de divulgar informações possuía um explícito caráter classista, pois expressava os interesses de um determinado grupo social na sua luta contra o monopólio político e econômico que ameaçavam sua existência.

Sendo uma forma de comunicação alternativa, ela possuiu a súbita necessidade desses grupos se reorientarem nas relações de dominação na vida política e econômica. Assumindo, dependendo da circunstância, um caráter político combativo de resistência frente a opressão ou, de afirmação popular, servindo de espaço no qual há a organização e mobilização consciente das massas em torno de suas reivindicações.

Inserida no cerne dessas mobilizações, a comunicação alternativa assumia formas distintas, a depender do tipo de reivindicação feita pelo grupo, "da correlação de força dos grupos envolvidos, do grau de organização dos setores populares, do tipo de informação buscada [...], dos recursos disponíveis, do apoio encontrado, das facilidades para contatos pessoais" (MOTA, 1987, p. 46).

Essa prática informativa constituiu, em seus diversos espaços, um fenômeno de interação com o sistema político do Estado, fazendo uma articulação com a sociedade civil. Os jornais, como prática informativa, estão em sua maioria subjugados pelo poder de alguns poucos setores privilegiados, configurando assim um monopólio da informação. Em resposta a esse domínio, ocorre a rápida proliferação de meios de comunicação alternativos, sendo um recurso frente a posse da palavra por parte dos que desfrutam do poder político e econômico.

A imprensa alternativa agrupa entre suas funções o auxílio de organização e mobilização das massas, pois, todo movimento popular necessita que um número maior possível de pessoas tome conhecimento de um determinado. Essa mobilização poderia ocasionar um levante popular, promovendo o questionamento à legitimidade do poder imposto pelas classes dominantes. Seriam esses os motivos que levavam a perseguição militar aos jornais, submetendo-os à censura.

A abundância de jornais alternativos fez com que seu modelo de resistência passasse a ser adotado como solução pelos estudantes dos

cursos de jornalismo e comunicação. Assim, na década de 1970, eram formados novos protagonistas da imprensa alternativa, entre jornalistas e intelectuais com maior proximidade com o ativismo e com as ideias de esquerda. Entre esses sujeitos, estavam as feministas.

Ludmilla Brandão (2020) salienta que antes mesmo do feminismo ser considerado um movimento, as mulheres já vinham atuando como jornalistas, inclusive fundando jornais. Para a autora, esses jornais criados por mulheres eram extremamente combativos e advogavam em prol dos direitos políticos, civis ou sociais das mulheres. Esses pequenos periódicos possuíam algumas semelhanças: sua tiragem era reduzida e sua equipe era formada, sobretudo, por colaboradoras voluntárias e, na maioria dos casos, eles eram produzidos por organizações não-governamentais (ONGs) feministas.

Esse último aspecto, para Elizabeth Cardoso, marcou nos anos de 1980, o início da segunda geração da imprensa feminista. Ao incorporar

> o conceito de gênero assume os temas relacionados direta e exclusivamente às mulheres (como sexualidade, planejamento familiar e violência contra a mulher), tende para a especialização por temas, luta pelo direito à diferença e opera em parceria com um novo ator social, a sociedade civil organizada, na forma de ONGs e associações voltadas para a questão de gênero (2008, p. 97).

Como exemplos de publicações sediadas em ONGs, temos o caso do boletim *ChanacomChana*, fundado em 1981. A publicação tratava de uma das várias temáticas que perpassava o universo feminino, isto é, a relação homoafetiva entre mulheres. Por trás daquele impresso, havia uma ONG que defendia o respeito às diferenças. Conforme Cardoso, esse boletim apresentava uma "especificidade conquistada pelos veículos de comunicação voltados para o feminismo e revela a necessidade de as mulheres proclamarem a diferença e a independência do gênero masculino" (2004, p. 46).

Outro jornal feminista publicado a partir de uma ONG, foi o Jornal Fêmea, criado no início da década de 1990, pelo CFEMEA (Centro Feminista de Estudos e Assessoria). A seguir, nos debruçaremos a apresentá-lo.

CFEMEA e Jornal *Fêmea*

"Lutar pela plena cidadania das mulheres, por relações de gênero equitativas e solidárias, e por uma sociedade justa e um Estado democrático". Com essa missão, foi criado em Brasília-DF, em 1989, o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA). Uma das organizações feministas mais relevantes do país, com mais de 20 anos de existência e atuação, colaborando com inúmeras conquistas em prol das mulheres.

Uma organização não-governamental, sem fins lucrativos. Ela se apresenta como uma entidade autônoma e suprapartidária, empenhada no resguardo e ampliação da democracia, buscando, também, superar as desigualdades e discriminações diversas. A liberdade, solidariedade, diversidade e a extinção da desigualdade de gênero, constam entre suas pautas.

> O CFEMEA — organização não governamental feminista e antirracista, de caráter público e sem fins lucrativos -- foi fundada em Brasília, em julho de 1989, por um grupo de mulheres feministas, que assumiram a luta pela regulamentação de novos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. Para o desenvolvimento do seu trabalho, o Centro adotou, ao longo dos últimos 25 anos, algumas estratégias que envolvem: sensibilização e conscientização; articulação e mobilização; *advocacy* (promoção e defesa de ideias); comunicação política; acompanhamento e controle social. Desenvolve, ainda, a difusão das plataformas feministas na mídia e em seus veículos próprios de comunicação, e produz textos para reflexão e expansão do debate feminista.[3]

O CFEMEA está inserido no grupo de ONGs que desenvolvem ações políticas objetivando o fortalecimento dos movimentos de mulheres feministas, a partir de pressões feitas ao Estado, para fomentar a igualdade de gênero tanto nas legislações, quanto nas políticas públicas. Conforme informações retiradas do seu *website*, "o feminismo, os direitos humanos, a democracia e a igualdade racial são nossos marcos políticos e teóricos".[4]

Um aspecto que torna o CFEMEA uma organização que simboliza o segmento que luta em defesa dos direitos humanos, com

3 https://www.cfemea.org.br/index.php/cfemea/nossa-historia. Acesso em: 28 out. 2020.

4 https://www.cfemea.org.br. Acesso em : 28 out. 2020.

relevo na questão de gênero, é sua estreita ligação com os movimentos feministas que atuam no Brasil, desde a década de 1990. A atuação dessa ONG ocorria de forma protagonista, ao trabalhar como articuladora dos grupos feministas em diversos pleitos, seja nacional ou internacional, criando uma consolidada reputação que amadureceu sua agenda política.

O Centro foi criado por um grupo de cinco demissionárias do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM).[5] Com sua desestruturação, uma importante ponte de interlocução com os poderes públicos se perdeu, ocasionando a interrupção de relevantes debates acerca da regulamentação dos direitos das mulheres na nova Constituição. Dessa forma, suas ex-funcionárias que moravam em Brasília se tornaram um ponto de referência para militantes feministas dos diversos estados brasileiros.

Em entrevista pela comemoração dos 25 (vinte e cinco) anos do CFEMEA, uma das fundadoras do Centro, Iáris Ramalho Cortês, diz que,

> nós cinco, que morávamos aqui em Brasília, começamos a receber telefonemas, das amizades que a gente tinha feito no Conselho, com demandas de mulheres de outros estados perguntando: 'Como é que vai aquele projeto das empregadas domésticas? E o da união civil'? Por coincidência, teve um dia que a gente se encontrou no cafezinho do Congresso. Estávamos lá, cada uma sozinha, e nos perguntamos: 'O que é que você está fazendo aqui'? 'Estou aqui porque a Paraíba perguntou tal coisa' ou 'Porque Pernambuco perguntou tal coisa'. Então resolvemos de comum acordo:- 'Por que a gente não se junta e faz uma coisa mais organizada?[6]

Assim, para levar à frente as conquistas e lutas do Conselho, foi criado o CFEMEA. O Centro foi fundado por Gilda Cabral (administradora de empresas), Guacira Cesar de Oliveira (socióloga),

5 O CNDM foi um órgão governamental criado com o objetivo de promover e incentivar a participação da mulher na sociedade civil e junto ao governo federal, promovendo em âmbito nacional políticas públicas que visassem eliminar as discriminações sofridas pelas mulheres, "assegurando-lhe condições de liberdade e de igualdade de direitos, bem como sua plena participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do País/" (BRASIL. Lei No 7.353, de 29 de agosto de 1985. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7353.htm. Acesso em: 28 out. 2020).

6 Site: CFEMEA: CORTÊS, Iáris Ramalho. Nasce o CFEMEA – 1989. Disponível em: https://www.cfemea.org.br/plataforma25anos/. Acesso em: 28 out. 2020.

Iáris Ramalho Cortês (advogada), Malô Ligocki e Marlene Libardoni (economistas). Possuindo distintas trajetórias políticas, elas enfrentaram o desafio de lutar em defesa dos direitos da mulher conquistados por meio da Constituição brasileira de 1988 e pela criação de novos aparatos legislativos para protegê-las.

O Centro "chegou ao Brasil em um tempo nada fácil para as brasileiras: quando as conquistas obtidas estavam ameaçadas pelo governo Collor, que via no feminismo um poder atemorizante a ser enfrentado" (SCHUMAHER, 2019, p. 8). Assim, o CFEMEA se tornou uma referência no país ao "pautar o debate público sobre os direitos das mulheres no legislativo, convencer os parlamentares sobre projetos de nosso interesse, mobilizar a opinião pública – sempre em parceria com os movimentos de mulheres e feministas" (SCHUMAHER, 2019, p. 8).

Localizado no epicentro legislativo do Brasil, o CFEMEA direcionou seus esforços buscando informar e garantir a presença dos movimentos feministas em um diálogo próximo com os parlamentares. Segundo consta em seu *website*, estavam entre seus objetivos:

> Defender e promover a igualdade de direitos e a equidade de gênero na legislação, bem como no planejamento e implementação de políticas públicas, considerando as desigualdades geradas pela intersecção das discriminações sexistas e racistas.
>
> Incidir sobre o processo orçamentário com vistas à sua democratização e transparência, bem como a incorporação da perspectiva de gênero e de raça/etnia nos gastos públicos.
>
> Contribuir para fortalecer os movimentos de mulheres e feministas, participando das articulações, subsidiando diálogos com outros movimentos sociais, bem como a interlocução com os poderes constituídos.
>
> Promover a presença das mulheres e as pautas feministas nos espaços e processos de participação e de representação política.
>
> Desenvolver instrumentos de comunicação política para ampliar a esfera pública de debate sobre as pautas feministas, tornando possível a articulação em torno da agenda política para a equidade de gênero.[7]

No ano de 1992, o CFEMEA expandiu sua atuação e buscou atingir o maior número possível de organizações feministas e entidades que atuavam em defesa dos direitos das mulheres. A instituição, então,

7 Site: CFEMEA. Disponível em: https://www.cfemea.org.br/index.php. Acesso em: 28 out. 2020.

criou o Jornal *Fêmea*. Editado regularmente e distribuído de forma gratuita, ele oferecia um balanço periódico das discussões legislativas que iriam beneficiar ou prejudicar as mulheres.

Segundo Ana Maria de Almeida Camargo, o jornal é um tipo de documento que dá aos historiadores e historiadoras a medida mais próxima que homens e mulheres possuem de sua época e de seus problemas. A autora afirma que "a imprensa, como meio de expressão das mais diferentes tendências reivindicatórias, apresenta os problemas como foram vistos e sentidos pelos participantes – coloridos, portanto, pela própria vivência da situação" (1971, p. 227).

Ao trabalhar com periódicos, o pesquisador não pode dissociá-los de suas condições materiais, técnicas, objetivos propostos e o seu público-alvo. Assim sendo, ele deve ser encarado como polo no qual se congregam e disciplinam-se forças, embates e intervenção nos espaços públicos, podendo fornecer informações privilegiadas para explicar os embates em torno de projetos políticos, que dialogam sobre maneira com os problemas de seu tempo (LUCA, 2008, p. 117-127).

O Jornal *Fêmea* teve sua produção voltada para a ação política, buscando disseminar propostas, ideias, conceitos e questões que contribuiriam/contribuem "para o aprimoramento e a renovação de propostas e discursos políticos sobre a condição da mulher" (MELO, 2003, p. 298). A linha editorial do *Fêmea* estava vinculada com os objetivos do CFEMEA, comunicar acerca dos direitos das mulheres e em defesa da igualdade de gênero, democratizando o acesso as informações relacionadas a luta do movimento feminista em prol dos direitos das mulheres (MIGUEL, 2003).

Em fevereiro de 1992, o CFEMEA lançou o editorial de nº 0, do *Fêmea*, evidenciando seus objetivos:

> O FEMEA nasceu junto com o Projeto "Direitos da Mulher na Lei e na Vida".
>
> O projeto se propõe a manter o movimento organizado de mulheres informado sobre as proposições em tramitação no Congresso Nacional que dizem respeito à mulher, fornecendo subsídios às mulheres, seus grupos e aos parlamentares para a discussão e elaboração de projetos que assegurem a igualdade de direitos.
>
> Este boletim pretende fazer esta ponte: parlamentares x movimento e organismos de mulheres, autônomos e institucionais.
>
> Queremos ver esse boletim voando de norte a sul, de leste a oeste, cumprindo seu papel, não apenas de informar, mas, principalmente

> de articulação do que acontece com as diversas Marias em todo nosso país. (*Fêmea*, Ano I, nº 0, fevereiro de 1992).

Pelo que vimos no editorial mencionado anteriormente, é possível perceber o plano de ação do *Fêmea* e a sua preocupação em manter o foco direcionado para as demandas das mulheres, concomitante à cobertura dos Projetos de Leis que beneficiassem ou retrocedessem em relação aos direitos daquelas. Meses depois, no outono de 1992, saiu a edição número 01 do jornal. Inicialmente trimestral e, posteriormente, mensal, ele prometia trazer para o debate questões concernentes às políticas públicas e legislações focalizadas nas mulheres, ao mesmo tempo em que abordava questões discutidas pelos movimentos feministas e de mulheres.

O *Fêmea* e os direitos da mulher

De acordo com a temática em pauta, o *Fêmea* abria espaço para artigos de políticos, advogados (as), médicos (as) e líderes militantes que discorressem sobre os avanços e retrocessos legislativos, acerca das demandas das mulheres. Temas relacionados com direitos reprodutivos, violência, trabalho, política, entre outros, foram constantes nas reportagens daquele periódico.

Sobre a pauta dos direitos reprodutivos, a Dep. Benedita da Silva (PT-RJ) elaborou, na edição de outubro de 1992, um artigo intitulado "As implicações da esterilização sobre a população negra". Segundo a parlamentar, apesar das mulheres brancas serem a maioria entre as mulheres esterilizadas, era de suma importância analisar as implicações que o processo de esterilização tinha sobre à população negra.

Silva salienta que o racismo é um eficaz mecanismo reprodutor de desigualdades sociais e de exclusão política, social e econômica. Em sua reflexão a deputada diz que:

> Não é mera coincidência que a pobreza no Brasil, e em todo o mundo, tem uma cor, tem uma etnia. É de conhecimento público o documento do governo norte-americano denominado "Relatório Kissinger" onde está claramente demonstrado o interesse no controle demográfico de países do Terceiro Mundo, dentre eles o Brasil, a Índia, a Nigéria, o México. O que estes países têm em comum, além de serem terceiro-mundistas, é que são todos países "não-brancos" (*Fêmea*, Ano I, nº 3, outubro de 1993, p. 2).

Nessa mesma edição, o *Fêmea* veiculou na matéria "CPI constata esterilização indiscriminada de mulheres", uma denúncia sobre o envolvimento de organizações que buscavam controlar a natalidade no Brasil. As instituições Sociedade Civil para o Bem-Estar Familiar (BENFAM) e Centro de Pesquisa e Assistência Integral à Mulher e à Criança (CPAIMC), geriam vultuosos recursos direcionados ao aliciamento e a "ideologização dos profissionais da saúde, especialmente os médicos. Treinando ou oferecendo benefícios consolidou-se hoje, dentro da categoria médica uma ideologia de controle a fertilidade e do uso dos métodos de alta eficácia" (*Fêmea*, Ano I, nº 3, outubro de 1993, p. 3).

A temática da violência mereceu destaque na reportagem "A mulher é vítima de violência com padrões do século passado", tal como podemos ver a seguir:

> Em níveis alarmantes, as formas de violência que fizeram parte do nosso processo de colonização – desde o genocídio imposto a grupos indígenas e as marcas impressas a ferro em escravos até os "corretivos" aplicados nas escolas -, continuam sendo utilizados como métodos de agressão à mulher. [...] E, também como nos séculos passados, permanece o silêncio, cúmplice da impunidade (*Fêmea*, Ano I, nº 4, dezembro de 1992, p. 4).

A reportagem destaca ainda que os casos de violência ocorriam diariamente nos diversos setores da sociedade: no trabalho, com os casos de assédio sexual e discriminação salarial; nas comunidades, com o estupro, tráfico, prostituição, estupro e na mídia, com a comercialização do corpo da mulher como produto.

O CFEMEA tinha como um de seus principais objetivos assessorar os (as) parlamentares para garantir a elaboração e aprovação de leis que beneficiassem a mulher. Com tal intuito, coordenou no Congresso Nacional o projeto "Direitos da Mulher na Lei e na Vida" (PDMLV), buscando informar as organizações de mulheres sobre os processos legislativos.

O PDMLV lutava sobretudo pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, buscando eliminar as discriminações sofridas pelas mulheres na legislação. Estavam entre seus objetivos:

> manter os movimentos de mulheres sistematicamente informados sobre as proposições relativas às questões da mulher em tramitação

> na Câmara e no Senado. A proposta é fornecer subsídios para discussão e elaboração de proposições que assegurem a igualdade de direitos, que serão encaminhadas aos parlamentares. A partir daí serão desenvolvidos esforços no sentido de agilizar sua tramitação (*Fêmea*, Ano I, nº 1, maio de 1992, p. 2).

Em suma, o Projeto visava informar e consolidar uma assistência aos parlamentares no Congresso Nacional, trabalhando em conjunto com as Comissões Parlamentares de Inquérito e outras, com o intuito de estimular a formação de uma bancada comprometida com as demandas legislativas da mulher.

Um exemplo do trabalho desempenhado pela equipe do PDMLV, diz respeito à sua preocupação com a aprovação das demandas que beneficiassem a mulher. No início dos seus trabalhos, aquele grupo havia localizado diversas proposições relacionadas com os direitos da mulher, que estavam em tramitação no Senado Federal.

Entre os exemplos de assessoria prestada pela equipe do PDMLV, podemos citar a assistência dada à deputada Maria Laura (PT-DF),

> A equipe do Projeto DIREITOS DA MULHER NA LEI E NA VIDA assessorou a deputada Maria Laura (PT-DF) na elaboração de duas emendas ao projeto de lei 105/91, ampliando para 30 dias a licença-paternidade devendo ser estendida para 120 dias no caso de falecimento da mãe e sobrevivência da criança (*Fêmea*, Ano I, nº 1, maio de 1992, p. 4).

Tais assessoramentos demonstram a importância que o projeto designava a participação política dos movimentos feministas junto aos congressistas, e os projetos em prol da mulher.

Em seu editorial do mês de julho de 1992, o *Fêmea* chamava atenção para a quantidade de projetos (200 até o referido mês) que estavam relacionados com a questão da mulher. O periódico também destacava os frutos colhidos pelo trabalho desempenhado pelo CFEMEA, em conjunto com os integrantes do PDMLV.

> Nestes quatro meses de funcionamento, a equipe do CFEMEA, influenciou na modificação de vários projetos de lei em pauta nas comissões.
>
> [...]
>
> [Com relação] às licenças gestante, paternidade e por adoção, a equipe do CFEMEA atuou junto aos relatores no sentido de apensar os diversos projetos sobre o tema (devido ao grande número e

> semelhança dos mesmos) e elaborou propostas de Substitutivos para cada uma das licenças, incorporando os pontos positivos de todos os projetos e compatibilizando as três licenças (*Fêmea*, Ano I, nº 2, julho de 1992, p. 2).

Na temática do trabalho, a ex-presidente da União Brasileira de Mulheres, Maria do Socorro Jô Soares escreveu para o *Fêmea* um artigo intitulado "Dignidade no Trabalho", no qual ela discutiu acerca das dificuldades encontradas pelas mulheres no mercado de trabalho, lugar-comum nas discriminações contra as mulheres,

> na contratação e nos salários (exigências de laqueaduras, de testes de gravidez, de apresentação mensal dos absorventes). São as relações constrangedoras de trabalho (revistas humilhantes, chantagens sexuais de chefias, seminudez como critério para o exercício de função). É o aproveitamento do corpo da mulher e da sua sexualidade para aumentar a margem de lucro (*Fêmea*, Ano I, nº 2, julho de 1992, p. 2).

Para Jô Soares, a legislação brasileira não respondia ao desafio da busca de dignidade da mulher, tornando necessário, assim, estabelecer normas jurídicas que "contemplem essa realidade a que a mulher está submetida. Por óbvio que possa parecer, a legislação tem que assegurar os mesmos critérios de competência e eficiência tanto para homens como para mulheres" (*Fêmea*, Ano I, nº 2, julho de 1992, p. 2).

Durante o processo de revisão constitucional, o *Fêmea* teve relevante desempenho, atuando ativamente para que os direitos das mulheres não fossem alterados, mas, sim, regulamentados como está no bojo da Constituição de 1988.

O periódico destacava que as organizações feministas estavam preparadas e organizadas para atuarem e intervirem no Congresso Revisor. A edição de outubro 1993, foi destinada a debater acerca da revisão constitucional e suas ameaças aos direitos da mulher. O jornal não tardou em convocar reuniões com entidades feministas e parlamentares simpatizantes daquela causa, para que estratégias fossem traçadas com a finalidade de coibir possíveis alterações em leis que beneficiavam as mulheres.

> estamos certas de que este é o pior momento para que se realize uma Revisão da Constituição, mas não podemos fechar os olhos ao fato da revisão estar instalada. Assim, nos preparamos para organizadamente atuarmos e intervirmos se de fato o Congresso for transformar-se em

> Assembléia Revisora (*Fêmea*, Editorial, Ano II, n 9, outubro de 1993, p. 2).

Iniciado o processo de revisão, o CFEMEA, o "Comitê Latino-americano para Defesa dos Direitos das Mulheres" (Cladem), o "Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo" e o "Fórum Nacional de Presidentas de Conselhos e Secretarias da Condição Feminina" (CECF), promoveram o encontro nacional "A Mulher e a Garantia de seus Direitos Constitucionais".

> O objetivo principal do evento é a elaboração de um documento, contendo as propostas das organizações de mulheres, que estarão voltadas não só para a confirmação dos direitos já contemplados na Constituição Federal - e que precisam, portanto, ser regulamentados - como, também, para outros direitos que não foram alcançados pela Constituinte de 1988 e deverão, agora, ser incluídos na Constituição Federal (*Fêmea*, Ano II, nº 9, outubro de 1993, p. 2).

Em relação aos direitos da mulher que já estavam presentes na Constituição, o Congresso pretendia mantê-los. Eram eles: estabilidade da gestante, licença-gestante, licença-paternidade, e proteção ao mercado de trabalho da mulher mediante incentivos específicos. Contudo, havia uma tendência geral de resistência por parte dos parlamentares no que dizia respeito à inclusão de novos direitos, como por exemplo: extensão da licença-maternidade a todas as contribuintes da previdência social, extensão da licença maternidade à mãe adotiva, punição à discriminação sexista no mercado de trabalho, novos direitos para a empregada doméstica.[8]

A partir de janeiro de 1994, o jornal passou a ser publicado com o nome *Fêmea: revisão*. No seu Editorial, foi destacado os trabalhos desenvolvidos pelo Centro. Naquela ocasião, entre as 17.256 propostas revisoras, foram identificadas 956 que afetavam diretamente a mulher. Assim, entre essas últimas, havia de tudo "redução da licença-maternidade, extinção da licença paternidade, aumento dos prazos para

8 O CFEMEA promoveu uma pesquisa direcionada aos parlamentares, acerca do que eles (as) pensavam sobre os direitos da mulher. A pesquisa demonstrou que eles eram favoráveis a manutenção dos direitos da mulher já existentes na Constituição, no entanto, eles (as) apresentaram certa resistência à inclusão de novos direitos na Carta Magna brasileira. Os resultados e análises completas da pesquisa foram compilados e publicados no livro "Direitos da Mulher: o que pensam os parlamentares". Ver CFEMEA. *Direitos da Mulher*: o que pensam os parlamentares. Brasília – DF: Centro Feminista de Estudos e Assessoria – CFEMEA, 1993.

a aposentadoria da mulher, controle de natalidade, proibição até dos abortos hoje permitidos... Muita coisa ruim, poucas boas" (*Fêmea*, Ano III, nº 11, janeiro de 1994, p. 2).

Entre as propostas revisoras que versavam diretamente sobre os direitos da mulher, podemos destacar algumas delas que traziam um retrocesso acerca do Planejamento Familiar. Este originalmente previa que "o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar os recursos educacionais e científicos para o exercício deste direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas" (BRASIL, 2004, p. 128-129). As propostas revisoras tinham como objetivo suprimir a proibição de que "instituições oficias ou privadas atuem de forma coercitiva no planejamento familiar [estabelecendo] a promoção gratuita, pelo Estado, de controle de natalidade para casais com 2 filhos" (*Fêmea*, Ano III, nº 11, janeiro de 1994, p. 4).

Acerca da questão relacionada ao aborto, as propostas revisoras buscavam alterar os artigos 5º (que versava sobre a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade) e o 227º ("é dever da família, Estado e sociedade assegurar a criança e adolescente o direito à vida, à saúde" etc.) da Constituição. Elas buscavam incluir o direito à vida desde a concepção. Outras objetivavam assegurar o aborto até a "24ª semana exclusivamente nos casos de graves anomalias fetais, e trata como crime qualquer procedimento que fuja a esta regra. Assim, o aborto nos casos de estupro e risco de vida da mãe seriam proibidos" (*Fêmea*, Ano III, nº 11, janeiro de 1994, p. 4-5). Tal proposta representava um grave retrocesso à legislação vigente e à violação aos direitos da mulher.

Os movimentos organizados de mulheres articularam-se com os (as) parlamentares para propor emendas supressivas, para todas as propostas que ameaçavam aqueles direitos previamente conquistados. Grande parte das supressivas assessoradas pela Rede Revi e apresentadas pelos (as) parlamentares foram aceitas. Aos poucos, o processo de Revisão da Constituição demonstrava o seu declínio.

A Revisão, mesmo prevista no bojo da Constituição de 1988, mostrou-se um erro já no seu início. Instalada em outubro de 1993, durante o escândalo da "CPI Orçamentária", grande parte dos (as) parlamentares se mostraram contrários à sua realização. Com seis meses passados do seu início, o Congresso Revisor havia conseguido *quórum*

para votar "apenas cinco propostas, depois de 210 dias de atividades. [...] Das 17.246 propostas encaminhadas à revisão pelos congressistas, e mais 12.614 emendas, 90% delas defendiam a manutenção do atual texto" (*Fêmea*, Ano III, nº 14, abril de 1994, p. 1).

Os principais direitos da mulher que continuaram no texto constitucional foram a:

> licença maternidade/paternidade; garantia de creche e pré-escola para filhos de trabalhador; direitos trabalhistas da empregada doméstica; proteção do mercado de trabalho da mulher; proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil; reconhecimento da união estável; nova concepção de família; igualdade de direitos na sociedade conjugal; planejamento familiar como livre decisão do casal; proibição ao controle da natalidade; garantias de que o estado vai coibir a violência doméstica; proteção à criança e ao adolescente, como dever do estado da sociedade e da família; garantia de punição à exploração sexual da criança e do adolescente (*Fêmea*, Ano III, nº 13, março de 1994, p. 5).

Entre as propostas aprovadas na revisão, estavam a permissão para dupla nacionalidade; novas exigências para eleger candidatos, levando em conta sua vida pregressa; redução de mandato presidencial de cinco para quatro anos, entre outros.

Segundo o *Fêmea*, a Revisão foi encerrada "pela falta de quórum, pela obstrução dos 'contras' e pela incapacidade de definir uma agenda mínima de trabalho" (*Fêmea*, Ano III, nº 15, maio de 1994, p. 11). Ela representou uma grande ameaça aos direitos da mulher, mas assim como na Constituinte, que contou com participação de grupos organizados de mulheres lutando em prol da inserção dos seus direitos, no período revisional ocorreu o mesmo.

Considerações finais

O *Fêmea* foi criado no contexto de redemocratização do país, dando respaldo às lutas feministas em busca de igualdade ente os gêneros e atuando em prol da garantia e reconhecimento de legislações direcionadas às mulheres. Ele visava preencher uma lacuna concernente às ações voltadas para a promulgação de leis em defesa das mulheres, ao mesmo tempo em que se posicionava como um articulador no que se refere às políticas públicas em prol daquele grupo.

Tendo sua produção voltada para a ação política, constava entre as pautas do jornal, assessorar os (as) parlamentares, buscando disseminar propostas, ideias e questões que contribuíssem para o aprimoramento de demandas acerca da condição social e política da mulher. O auge de atuação do *Fêmea* foi no período de 1993-1994, momento que marcou o início das atividades relativas à revisão constitucional e seu respectivo encerramento.

O processo de revisão da Constituição foi decadente desde o seu início, advindo alguns dias após um escândalo de corrupção, a revisão constitucional não era bem vista pelos grupos políticos e sociais de esquerda. Assim, apenas as alas conservadoras pareciam estar dispostas em levá-la adiante. Com o início dos trabalhos, o CFEMEA temendo um recrudescimento conservador, que poderia acarretar um retrocesso com relação aos direitos da mulher, organizou uma mobilização dos movimentos feministas em caráter nacional. As organizações de mulheres pressionando as (os) parlamentares conseguiram com que os seus direitos fossem mantidos/regulamentados no bojo constitucional e, não revisados.

O *Fêmea* não foi apenas um jornal que registrava as demandas legislativas que chegavam até o Congresso Nacional, ou um mero depositário de acontecimentos relacionados aos direitos das mulheres, mas uma força atuante, constituidor de formas de pensar e fomentador de debates em prol da igualdade de gênero.

Referências

Fontes

CFEMEA. *Nossa história*. Disponível em: http://www.cfemea.org.br/index.php/cfemea/nossa-historia. Acesso em: 23 set. 2020.

CFEMEA. *Quem Somos*. Disponível em: http://www.cfemea.org.br/index.php/cfemea/quem-somos. Acesso em: 23 set. 2020.

CFEMEA. Disponível em: https://www.cfemea.org.br/index.php. Acesso em: 24 set. 2020.

CFEMEA. *Direitos da Mulher*: o que pensam os parlamentares. Brasília – DF: Centro Feminista de Estudos e Assessoria – CFEMEA, 1993.

CFEMEA: CORTÊS, Iáris Ramalho. *Nasce o CFEMEA – 1989*. Disponível em: https://www.cfemea.org.br/plataforma25anos/. Acesso em: 28 out. 2020.

Jornal *Fêmea*, números:

Ano I, nº 0, fevereiro de 1992, Brasília – DF.

Ano I, nº 1, maio de 1992, Brasília – DF.

Ano I, nº 2, julho de 1992, Brasília – DF.

Ano I, nº 3, outubro de 1992, Brasília – DF.

Ano I, nº 4, dezembro de 1992, Brasília – DF.

Ano II, nº 9, outubro de 1993, Brasília – DF.

Ano III, nº 11, janeiro de 1994, Brasília – DF.

Ano III, nº 13, março de 1994, Brasília – DF.

Ano III, nº 14, abril de 1994, Brasília – DF.

Ano III, nº 15, maio de 1994, Brasília – DF.

Ano III, nº 15, maio de 1994, Brasília – DF.

Bibliografia

ARGENTA, Milena; MORI, Natalia; FLEISCHER, Soraya (org.). *CFEMEA – 30 anos de lutas feministas*. Brasília: CFEMEA, 2019.

BRANDÃO, Ludmilla. *Uma breve história da mulher no jornalismo, no feminismo e na sociedade*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretário de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. *Lei Nº 7.353*, de 29 de agosto de 1985. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7353.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. A Imprensa Periódica como Fonte para a História do Brasil. *In*: PAULA, Eurípedes Simões de. Portos, Rotas e Comércio. V. II. *Anais*... do V Simpósio dos Professores Universitários de História. São Paulo – Brasil, 1971.

CARDOSO, Elizabeth. Imprensa feminista brasileira pós-1974. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 12(N.E.): 264, setembro-dezembro/2004.

CARDOSO, Elizabeth.. Presença da imprensa feminista no Brasil. *In*: Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *3º Prémio Construindo a Igualdade de Gênero* – redações e artigos científicos vencedores – 2008. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas paras as Mulheres, 2008.

LUCA, Tania Regina de. A Revista do Brasil (1916-1944): notas de pesquisa. *In*: BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tania Regina de; FERREIRA, Antonio Celso. (org.). *O historiador e seu tempo*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

MELO, Jacira. Publicar é uma ação política. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 11(1): 336, jan-jun/2003.

MIGUEL, Sônia Malheiros. Publicando nas ONGs feministas: entre a academia e a militância. *Rev. Estud. Fem*. vol.11 n. 1 Florianópolis Jan./June 2003.

MOTA, Luiz Gonzaga. Brasil: alternativa popular: comunicação e movimentos sociais. *In*: GRINBERG, Máximo Simpson. *A Comunicação Alternativa na América Latina*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1987.

NAPOLITANO, Marcos. *1964*: História do Regime Militar. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVERIA, Guacira César; MORI, Natali. Apresentação. *In*: ARGENTA, Milena; MORI, Natalia; FLEISCHER, Soraya (org.). *CFEMEA – 30 anos de lutas feministas*. Brasília: CFEMEA, 2019.

SCHUMAHER, Schuma. Prefácio. *In*: ARGENTA, Milena; MORI, Natalia; FLEISCHER, Soraya (org.). *CFEMEA – 30 anos de lutas feministas*. Brasília: CFEMEA, 2019. p. 7-12.

Capítulo IV

A MÍSTICA COMO PRIMEIRA MESA DAS MULHERES DO MST NO SUDESTE DO PARÁ

Idelma Santiago da Silva[1]
Kezia Vieira de Sousa Farias[2]

Introdução

Este trabalho[3] aborda a mística como um dos primeiros espaços da práxis político-pedagógica das mulheres na construção de enunciações e agências no Movimento dos Sem Terra (MST) do sudeste do Pará. Uma perspectiva da resistência feminista das mulheres do MST tem sido a politização dos diversos espaços da vida e da luta, contribuindo com os processos de subjetivação coletiva.

Atualmente, as mulheres dirigentes são também intelectuais orgânicas do MST no Pará. Elas ascenderam a esses espaços e papéis por suas atuações desde espaços infrapolíticos do Movimento. Contudo, seu feminismo não advém de uma gramática social muito diferente daquela na qual é forjado esse movimento na Amazônia paraense. Os processos de subjetivação política estão relacionados às experiências da opressão e da resistência aos processos de expropriação presentes em suas trajetórias de vida – marcados por deslocamentos territoriais – e aos processos hegemônicos do capital e do patriarcado na fronteira. Contudo, a gramática da politicidade dos diversos espaços da vida, incluindo espaços infrapolíticos, é uma linguagem das mulheres do Movimento.

1 Doutora em História. Professora do Instituto de Ciências Humanas, na Faculdade de Educação do Campo, no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia e no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: idelma@unifesspa.edu.br

2 Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/Unifesspa). Professora na Escola Municipal Carlos Marighela, em Marabá/PA. E-mail: vieirakezia@hotmail.com

3 Esse trabalho contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), com uma bolsa de mestrado.

A atuação das mulheres nos espaços infrapolíticos e o modo como deslocam seus corpos como instrumento de luta no espaço público, as estabelecem como potência de uma pedagogia e das cosmovisões presentes no Movimento. Por isso, não à toa, o campo da mística no Movimento é uma ocupação dominantemente de corpos femininos ou feminizados. Assim, também a escola nos acampamentos e assentamentos é outro domínio das mulheres. Ambos são lugares de se trabalhar a simbologia e a memória histórica das lutas e da construção dos territórios de resistências.

Neste trabalho, então, o diálogo será estabelecido com base em entrevistas orais realizadas com mulheres dirigentes do MST no sudeste do Pará. Está organizado em duas partes. A primeira apresenta, brevemente, uma possibilidade de leitura teórico-prática de suas narrativas, que apontam elementos da pedagogia de formação de militantes pelo Movimento. A segunda parte discute a mística como um dos primeiros espaços estratégico-accional (WALSH, 2013) do dizer das mulheres.

Uma perspectiva da pedagogia de formar militantes

No sistema capitalista e patriarcal o processo de desumanização marca os corpos e as subjetividades dos subalternizados. Segundo Lugones (2014, p. 939), a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano constituiu-se na dicotomia central da modernidade colonial, materializando-se em um "processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos". Na gradação de humanidade, as mulheres são sistematicamente produzidas mais desumanas. Segundo Segato (2012), a característica pornográfica do olhar do colonizador é uma das permanências sobre os corpos das mulheres, produzidos como uma externalidade objetificada para o olhar e o poder masculino. Ademais, na dinâmica da fronteira dos grandes projetos econômicos da Amazônia, os corpos femininos sofrem a pior ocupação depredadora e de eliminação física, como também ressalta Segato (2012, p. 108): "Pensar aquela situação me levou a perceber que a crueldade e o desamparo das mulheres aumentam à medida que a modernidade e o mercado se expandem e anexam novas regiões".

Maria Raimunda de Souza, dirigente do MST, expõe que "a classe foi violentada, a humanidade se afastou muito, igual utopia, looonge". As militantes trazem para o debate não o apartamento da classe ou o privilégio do gênero, pois compreendem suas críticas como processos combinados de subalternização e desumanização. Por isso, suas pedagogias envolvem a linguagem da experiência social e da politização das condições de existência, "anda com as situações e as conquistas concretas" (Deusa Matos). Ou, como afirma Polliane Reis, ao se referir à luta contra os regimes de opressão e violência: "Existem outras linguagens, diferente deles que só conhecem a linguagem da violência e a linguagem da opressão."

> Porque não saí mais, e aí é isso, de três meses tendo esse contato direto com os trabalhadores, com as pessoas. Fui chamada, conhecer o acampamento, pra conhecer o assentamento, um dia no batizado de um, a festa de casamento de outro, a comemoração do crédito de um. O curso, a primeira reunião, nunca vou esquecer quando eu vi pela primeira vez a mística no MST e a música que fez eu dizer assim: "*é essa organização que eu tenho que ficar*"; é a música até hoje: "*pegue os cereais e a lona, junte a criançada, pois Sem Terra organizado é terra conquistada*", nesse nível aí. Quando eu escutei essa música "*companheirada pra burguesia não tire o chapéu mesmo que ela te ofereça o céu, é falsidade, ela quer te enganar. Grita, Sem Terra, unindo as forças e ocupando o chão, mesmo debaixo dessa repressão, nossa luta não pode parar*". Quando eu escutei essa música no dia de uma mística, mesmo depois, que era de três meses "*cara, essa organização que eu tenho que ficar, é aqui que eu vou conseguir responder essa inquietação, esse furação que tá aqui de questionamentos dentro do meu peito*". E vai fazer 19 anos essa brincadeira séria. Então foi isso, assim, minha história, de como eu conheci o MST. No dia, foi num dia do mês de junho de 99, o convite, e tamo até hoje (Ayala Ferreira).

Esses são fios da memória tramando um sentido para a adesão e a experiência militante de Ayala Ferreira. Nela, o envolvimento e a interpretação da realidade é algo forjado na materialidade do cotidiano dos sem terras, no repertório e na performance da práxis do Movimento. Ayala está ressaltando como essa pedagogia do movimento se fez nela experiência.

> A experiência entra sem bater na porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheiras, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novas formas de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências gerais, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (THOMPSON, 1981, p. 17).

O processo pedagógico de envolvimento de novas pessoas no Movimento não é apenas um mecanismo de recrutamento de novos membros, mas estratégico-accional (WALSH, 2013) para forjar novas subjetividades críticas. "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções" (FREIRE, 2014, p. 16). Assim, para o autor, a pessoa para fazer mudanças precisa se conscientizar da realidade, mas apenas a conscientização não é suficiente, é preciso ser sujeito de uma ação transformadora. Esse sentido está presente também na narrativa de Isabel Lopes quando relata sua transição da Igreja Católica, onde vivia sua militância, para a participação no MST.

> E fui pensar, porque nós temos que ficar aqui? Se nós não temos voz, não temos expressão, se não pode fazer mais que aquilo a não ser rezar e fazer aquilo, só era andar na filinha nas procissões, nas romarias e cantar e tal. Aí o MST chegou e eu vi, é por aqui, nós precisamos fazer alguma coisa para o Brasil, né. Aí fui para o MST e me achei lá dentro né. Não tinha emprego na cidade, terminava o ensino médio e ficava, *ou eu tenho que voltar lá pra onde eu vim*, meu pai ainda ligado com a terra, aí você acaba se envolvendo lá, só o lote só, não é suficiente mais pra te envolver nas lutas, né, e foi a partir daí que eu, tinha que ser o MST, que eu dei um passo na frente do que a igreja (Isabel Lopes).

Nesse sentido, a experiência de Ayala e Isabel no contato com a base social do MST, coloca em movimento um processo de acionamento crítico da realidade e de identificação, em um devir coletivo. Vale ressaltar que Ayala também vinha de uma vivência/militância na Igreja Católica, o que se apresenta como uma experiência comum à maioria das mulheres entrevistadas na pesquisa. Em suas narrativas, falam sobre os sentidos para seus vínculos, mas também suas memórias de uma pedagogia na qual foram forjadas como militantes e intelectuais orgânicas Sem Terra.

> Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 1987, p. 44).
>
> Pedagogías entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado "re-existencia"; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible maneras muy

> otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con. (WALSH, 2013, p. 19).

São pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reflexão e ação, portanto, pedagogias da resistência que se ancoram em lutas políticas e sociais. Uma práxis político-pedagógica que opõe-se aos modos e condições concretas de produção de inexistência dos sujeitos históricos, especialmente por processos de desumanização. Assim, ao mesmo tempo que elabora e expõe uma matriz crítica sobre as condições de dominação e opressão, intervém na reconstrução das subjetividades e de alternativas históricas. Portanto, a re-existência é também a construção de novas subjetividades, ou de subjetividades ativas (LUGONES, 2014).

> Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (WALSH, 2013, p. 31).

Desse modo, resistência é ato de existência, então, se resiste existindo e existindo se resiste. Segundo Freire (1987, p. 44), "Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar". De acordo com Cici da Luz:

> Tem um trabalho muito importante que eu vejo no movimento, e aqui no Estado do Pará nós avançamos muito, naquilo que a gente oferece nos nossos espaços, por exemplo, o encontro Sem Terrinha. Nós temos o cuidado de organizar o livro de poesia, de organizar o livrinho de música, de organizar a pasta. Porque ali nós estamos oferecendo pra eles, possibilidades, não é? O acampamento da juventude, a mesma coisa, de organizar a bolsa, a pesquisa da música que vai ter, das leituras, dos poemas, esse é um legado que é pra vida, o sujeito mulher da mesma forma, as nossas escolas da mesma forma (Cici da Luz).

O modo de ação refletida, exposto por Cici, tem fundamento na "intencionalidade política e pedagógica do MST que garante o vínculo da luta imediata com o movimento da história" (CALDART, 2001,

p. 214). Nelas, se avista os processos educativos articulados às lutas sociais. Assim, as experiências de formação partem das historicidades dos sujeitos e para elas se voltam. Ou, de outro modo, de como as experiências e as histórias de vida compõem o processo de educação crítica e transformadora.

Umas das principais bandeiras de luta do MST é a defesa de uma educação pública e gratuita para todas e todos. O movimento tem travado importantes lutas para o acesso e a permanência de crianças, jovens e adultos nos espaços formais de educação, escolas e universidades. Vale ressaltar que a educação formal é apenas uma vertente da formação que a Pedagogia do Movimento conforma. "É desta prática que vamos extraindo as lições para as propostas pedagógicas de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre o que seria uma proposta ou um projeto popular de educação para o Brasil" (MST, 2001, p. 19).

> Meu nome é Cirlene da Luz, sou conhecida como Cici, apelido que minha vó colocou [...]. Eu sou oriunda do Maranhão, nascida em uma cidade chamada Cajarí, morei em São Luiz até os 12 anos de idade e vim pra Parauapebas aos 12. Conheci o movimento através do meu pai, que eu considero como pai, que não é pai biológico, ele era motorista, fazia alguns trabalhos aqui na região. E quando foi pro processo da ocupação aqui da terra, ele fez parte, a princípio nós não viemos, ficamos em Parauapebas. E eu vim perto de completar os 15 anos de idade. Então de lá pra cá até o finalzinho dos 14, eu estou na Palmares até hoje (Cici da Luz).

Os deslocamentos territoriais são uma experiência comum das mulheres e homens que formam o campesinato no sudeste do Pará. Além disso, conforme Charles Trocate (2018, p. 10), "na estrutura agrária amazônica não há campo para o campesinato e ao fazê-lo, em franco embate, também se constitui a si próprio. O campesinato não só sofre violência como se esforça para se livrar dela em incontáveis exemplos dessa tormenta". Essa é a materialidade histórica constituinte do sujeito Sem Terra nessa região. A narrativa da trajetória de vida de Cici e sua família evidencia essa dinâmica das *vidas precárias* na fronteira, conforme a perspectiva do conceito de Judith Butler (2006), em que a vulnerabilidade se refere tanto aos sofrimentos impingidos aos desapossados, como às resistências político-sociais engendradas desde essa condição. E os processos educativos assumem uma importância

fundamental como ação necessária na construção de uma identidade em política (MIGNOLO, 2008) do movimento.

> Eu digo aos 16 anos de idade porque, inclusive, eu acho que completei 16 em um curso no Paraná. Eu digo que minha militância ela parte daí que eu acho que foi um período mais marcante. Eu fiz um curso de formação de 3 meses no Paraná. Antes eu já tinha uma inserção, como eu te falei, do período da formação no magistério, nosso ensino médio foi de três anos, a gente estudava e ao mesmo tempo a gente dava aula, então era um curso de formação (Cici da Luz).

Cici desenvolve um discurso que gira em torno da educação e dimensiona seu modo de participação e militância. Ela elabora a importância do processo educativo na formação de uma militância que se forja no acampamento e se prolonga no assentamento, entre espaços formativos institucionais e comunitários, mas que também forma quadros profissionais para as escolas do campo. Os sujeitos se mobilizam e se organizam através de mecanismos de re-existência não só na luta pela terra, mas pela saúde, educação, qualidade de vida e dignidade humana, firmando suas experiências, por meio de territorialidades (PORTO-GONÇALVES, 2015). Não se resiste sozinha ou sozinho, mas "desde dentro, de uma forma de compreender o mundo e de viver nele que é compartilhada e que pode compreender os atos de alguém, permitindo assim o reconhecimento. Comunidades, mais que indivíduos, tornam possível o fazer", e a afirmação da vida ao invés do lucro (LUGONES, 2014, p. 949).

> No processo de produção de uma educação humanizadora, o MST criou novas formas de expressão e novos significados para as pedagogias desenvolvidas durante a história da humanidade dimensionadas pela categoria do movimento e pelo Movimento Sem Terra enquanto sujeito coletivo que busca assegurar a escolarização de seus integrantes por meio das pedagogias: da luta social, da organização coletiva, da terra, do trabalho e da produção, da cultura, da história e da alternância (SILVA, 2008 p. 63-64).

Não é muito diferente a trajetória de engajamento de Polliane Reis no Movimento. Ela evidencia que os processos de educação, articulados aos mecanismos de organicidade interna, forjam militantes e dirigentes com capacidade de elaboração teórica imprescindível à luta pela transformação social.

> E aí fui fazer o curso, estudar com muita dificuldade, tive dificuldade muito grande de compreender essa questão de organicidade do MST. No princípio, assim, eu fui uma das alunas que mais deu trabalho, na turma, de compreensão, porque eu desde menininha eu sempre fui muito rebelde também, sempre fui rebelde. Eu não sou rebelde de hoje, eu era desde que eu nasci. E não seria diferente no curso, então eu era muito, eu enfrentava muito, inclusive as meninas, de achar que aquilo era aquilo mesmo, tinha que ser daquele jeito, né. Mas assim terminei e por esse negócio, talvez, de ser muito rebelde, de enfrentar muito os outros. Estudei passei um ano estudando e comecei a participar das atividades do MST, que eu não participava (Polliane Reis).

Como visto, Polliane ressalta uma pedagogia da formação de militantes na exigência e na existência coletiva. É parte de um trabalho metódico de formação que, inclusive, as mulheres colocaram para si mesmas como parte necessária de uma estratégia-ação de ocupar espaços nas instâncias do MST Pará. Atualmente, as mulheres são as principais dirigentes e intelectuais orgânicas do MST no Estado do Pará. Elas ascenderam a esses espaços e papéis por suas atuações desde espaços infrapolíticos do Movimento. Depois de terem sido expulsas da direção da coordenação estadual, no início da década de 2000, elas elaboraram um planejamento de vida e formação e retornaram para essa instância de coordenação, em maioria, dois anos depois. Elas mantêm a organização do coletivo de mulheres e ressaltam como prioridade os processos de formação que realizam em diferentes instâncias da organicidade do Movimento. Quando a entrevista com Polliane foi realizada, em 2018, era véspera de sua participação em um encontro nacional de estudo anual, intitulado "*Feminismo e Marxismo*".

Assim como Polliane desloca sua rebeldia – questionamento prévio da realidade – para uma militância no devir coletivo Sem Terra, sua narrativa é também um testemunho de como a superação da desumanização começa e acontece desde já, não é somente algo a ser alcançado ao final da luta. É viver e tornar possível outras sociabilidades humanas já no presente e no processo.

> Fui vivendo, fui passando por lutas do MST importantes, fui nesse processo aí, aprendendo mais sobre a organização. E cada vez que eu aprendia eu gostava do que eu ouvia. Então quando eu comecei, entrei no MST, eu não achava que era tão bom. Depois que eu fui aprendendo, fui estudando, fui participando dos coletivos de militância, de juventude, eu fui aprendendo e olhando com outros olhos pra organização (Polliane dos Reis).

Assim, aprender na prática militante e na construção da organização, é também um percurso e um processo de transformação pessoal, de construção de subjetividades ativas. "A resistência é a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão ← → resistência seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno." (LUGONES, 2014, p. 6).

A inscrição da resistência se dá coletivamente na compreensão do mundo e na produção cotidiana dele. Vale ressaltar que a resistência a que Lugones se refere está ligada a uma perspectiva do feminismo descolonial. Se apresenta como uma possibilidade de rompimento de silenciamentos e, sobretudo, uma denúncia das opressões sobre os corpos e mentes subalternizados, por um lado, e uma construção de alternativas, por outro. Se manifesta, nesse sentido, como os modos de resistência múltiplos, ela é processo que forma corpos resistentes que se constroem e lutam em coletividade.

Aqui, da região amazônica, compreendemos a mística como a nossa primeira mesa

A mística foi a primeira *mesa* de pronunciamento das mulheres, ou seja, a mística como um dos primeiros espaços estratégico-accional (WALSH, 2013) do dizer das mulheres no MST do Pará. As místicas são ocupações dominantemente de corpos femininos ou feminizados. Isso implica que uma das fontes fundamentais para acessar categorias de compreensão das cosmovisões presentes no Movimento são elaborações com participação efetiva das mulheres. A escola, nos acampamentos e assentamentos, é outro domínio das mulheres. Ambos são lugares de se trabalhar a simbologia e a memória histórica das lutas e da construção dos territórios de resistências.

A mística no MST é um dos lugares da produção cultural humana, ela acontece em todos os espaços/tempos, é realizada na beira das estradas, na porta da fazenda, no acampamento, na abertura de encontros, reuniões, formações. Ao mesmo tempo em que quando rememora é projeção. A centralidade não é o teatro, sempre há uma representação performática político-pedagógica sobre as contradições. Ela evoca suas representações pelas necessidades do momento, das

condições históricas, e traz em si novas reformulações, produzindo relações sociais ao gerar múltiplos significados. Ela é um ritual, uma performance estética e política organizada para ser apresentada a um público.

> No fazer da mística, há uma diversidade simbólica muito significativa. Nas apresentações tudo pode se tornar símbolo, desde que tenha sentido no momento e que seja ressignificado em torno das lutas do Movimento, enfocando aquilo que o mesmo acredita. Todos os elementos simbólicos são pensados de acordo com a ocasião e mediante o que se quer expressar. Cada símbolo possui um significado e objetivo na mística (COELHO, 2014, p. 161).

Desse modo, o Movimento constrói memória histórica e símbolos de resistência tendo a mística como prática e espaço dinâmico fundamental nesse processo. O Movimento cria e incorpora símbolos por uma relação dinâmica, "sendo os símbolos elementos de comunicação entre sujeitos e grupos, eles necessitam produzir significados a partir da realidade dos sujeitos, servindo como mediação entre realidade e aquilo que o grupo acredita" (COELHO, 2014, p. 154). Esses símbolos, nesse sentido, se configuram como significativos na luta pela reforma agrária, por acionar emoções, pensamentos e valores nos sujeitos, ao ressignificar a historicidade do Movimento, as lutas, conquistas, sofrimentos, mortes, vidas, esperanças.

A mística apresenta essa dimensão simbólica, mas ela não é um símbolo em si, antes de mais nada ela é expressão e celebração da memória, sentimentos e utopias dos militantes Sem Terra. A memória histórica, evocada pela mística, geralmente difere da "história oficial", pois centra-se nos heróis, mártires e nas lutas históricas "que são em seu entender as 'verdadeiras' lutas sociais, dignas de serem rememoradas. Memória no Movimento é sinônimo de poder, e sendo poder, precisa ser construída e reconstruída a todo momento." (COELHO, 2014, p. 177). Deusa Matos narra como a mística cumpre esse papel na produção de sentido de continuidade histórica das lutas sociais e, em decorrência, ser ela também um instrumento educativo presente nas escolas, buscando os aprendizados da memória histórica e dos valores do Movimento.

> Eu acho que esse é nosso papel como educador e educadora aqui no chão da escola, é não deixar morrer a mística pela simbologia, simbologia

> muito forte principalmente na criança pequena, que trabalha mais com símbolos do que com teoria. Essa questão da simbologia, da estética, o respeito ao outro, isso a gente tem que trabalhar com elas desde pequeninha, acho que é essa a missão que precisamos cumprir, e não deixar morrer essa memória histórica. É papel nosso como educador, trabalhar isso com as crianças, fazer com que elas conheçam em sua memória, história viva, e não deixar morrer (Deusa Matos).

Para Deusa, a mística participa das estratégias de memória do Movimento. Portanto, essa não é compreendida como algo estático, um produto a ser transmitido, mas como uma "história viva", o estar sendo da coletividade. A mística é uma dessas estratégias de memória e produção de uma comunidade de sentimento/pertencimento. Segundo Coelho (2014), a prática da mística nas escolas do MST é entrelaçada por uma formação político ideológica, por um lado, e lúdica e prazerosa, por outro.

Medeiros (2002) salientou essa dimensão de instrumento pedagógico da mística no MST e sua potência nos processos de educação nas escolas e na formação política da militância. O próprio Movimento conceitua a mística por sua dimensão educativa e por sua capacidade de mobilizar o sentimento de pertencimento.

> No MST a mística tem uma dimensão educativa muito importante: para os militantes mais antigos, ajuda a cultivar os valores e a memória simbólica que os mantém a caminho; para as novas gerações ou para cada sem-terra que entra no Movimento, ajuda na disposição pessoal de entrar no processo e a vivenciar as ações de forma mais humana e plena, sendo uma espécie de ritual de acolhida que fazem as pessoas se sentirem parte do movimento mesmo antes de conhecer toda sua dinâmica. Cultivar a mística é parte fundamental do que entendemos por formação humana (MST, 2001, p. 29).

Assim, a mística faz parte de uma práxis político-pedagógica do Movimento, que acontece em diversos ambientes, desde espaços de formação, mesas redondas, assembleias, reuniões, até os espaços de educação formal, no caso da escola. É uma prática de caráter individual e coletivo, rememorando conquistas e martírios, estando presente tanto em momentos de celebração, como de luto. Segundo Bogo (1998, p. 5) a mística "tem o papel de nos animar, de nos revigorar para novas e maiores lutas, de nos unir e fortalecer", tendo como principal objetivo o fortalecimento da luta; reforçando os laços para uns e afirmando

para outros. É um processo dialético, um projeto político-pedagógico do devir.

A mística é "em si método e conteúdo educativo" (MEDEIROS, 2002, p. 158). As mulheres do MST do sudeste do Pará praticam a mística também como uma *estratégia-accional* de apresentação/representação.

> Antes da mesa que vai lá o fulano de tal fazer a sua explanação, a primeira mesa do MST é a mística. Todo mundo para pra ver a mística, e a mística é uma forma de você transmitir uma determinada forma de ver o mundo, de uma leitura. Acho que essa, porque que as mulheres devem tá mais nas místicas? Porque teve um período que essa era a única forma da gente dizer algumas coisas no MST, pro conjunto dos trabalhadores e da classe como um todo (Ayala Ferreira).

Percebe-se que foi no espaço das místicas que as mulheres encontraram um modo e o poder de dizer no/para a organização e suas bases sociais, bem como para os interlocutores da luta de classe. Foi nesse espaço que elas vislumbraram a restituição de suas palavras e a possibilidade de ascender às *mesas* seguintes. E elas, como narra Ayala, passaram a ocupar um espaço fundamental da narrativa da memória e das cosmovisões do Movimento. O quanto essa ocupação influencia a difusão de uma leitura feminina da memória Sem Terra, ou da história das lutas sociais e da conjuntura do país, é uma questão relevante para investigação. Ademais, o fato de as místicas serem compostas predominantemente por corpos femininos ou feminizados, expõe também a prevalência dos estereótipos de gênero que permeiam as relações na militância e na luta social camponesa.

> Então talvez essa deva ser também, além das nossas habilidades que fomos desenvolvendo, talvez, talvez não. Não, aqui da região amazônica compreendemos a mística como a nossa primeira mesa e forma de dizer a nossa leitura sobre determinado tema. Talvez, por isso, que os homens secundarizaram. Embora hoje eu veja, claro! Homens da nova geração se desafiando. Quando você olha a juventude você não vê só a juventude mulher, você já os homens ali participando. Talvez, quem sabe daqui três quatro anos nós vamos ter umas místicas equitativa, vamos dizer assim, poderíamos dizer. Mas eu acho que essa coisa mais inicial foi por essa razão (Ayala Ferreira).

Conforme Ayala, a juventude e as mulheres permanecem como as principais responsáveis por assumir a realização da mística. É importante salientar que, ao assumir e incorporar as representações da

mística, as mulheres do MST do sudeste do Pará construíram condições para sua participação nas mesas seguintes das ações. Certamente que o exercício da produção da mística as aproxima da historicidade do Movimento, seus mártires, seus símbolos, ao mesmo tempo em que permitem que os outros conheçam suas narrativas. Portanto, estão produzindo e circulando interpretação sobre e para o Movimento, por que, como ressalta Ayala, não é uma questão apenas de comunicação, é de compreensão.

> Então eu vejo essas outras linguagens como a nossas formas que antecedeu a essa coragem que hoje já temos de compor mesas e determinados tipos de discussão que até então tava muito restrito aos companheiros. Então por isso essas outras formas foi ganhando muito sentido e ela também é muito resultado de uma diversidade de sujeitos [...]. Quantas companheiras se não fez abertura de uma mesa ela encerrou puxando um fragmento de uma poesia pra ajudar a completar a ideia que ela trabalhou ou um determinado fragmento de uma música. Ali não, é, é uma construção, como é que fala. A intencionalidade que nós aprendemos a fazer isso, combinado com essas outras formas da fala, do poder da fala pra trabalhar determinadas coisas e ser compreendidas, que é o fundamental. A mulher se preocupa com isso "*você tá entendendo? Tá não? Pois vamos voltar aqui pra entender, vamos mobilizar outras*". Porque o fundamental não é transmitir, é compreender. Porque é isso que faz com que a gente transforme a realidade, a nossa compreensão daquilo que a gente quer transmitir (AYALA, 2019).

Essa questão da compreensão remete ao encontro humano de interpretação do mundo como elemento primordial desse ato, bem como a dimensão pedagógica e formativa que a mística assume na dinâmica da organicidade e da interlocução do MST com outros atores sociais. Contém também uma perspectiva política de anúncio e denúncia. E não é irrelevante, portanto, que as mulheres, assumindo essa tarefa, tenham na mística um espaço de formação (se perceberem e serem percebidas) e de influência no repertório do debate (da pauta). Assim, não seria exagero pensar que uma pedagogia das sensibilidades e da imaginação social seja colocada em movimento nessa prática.

> E esses sujeitos, tanto a juventude, mulheres na militância tem se agarrado nessa questão da mística mesmo. Então a gente tem muitos companheiros que tem habilidades de recitar poesias, sabe! [...]. Em toda reunião nossa por mais simples que seja, mas tá ali a mística, tá ali a poesia, uma música no espaço. Que a questão da arte, da literatura

> também esteja presente, isso também é muito nosso, esse jeito (Clívia da Silva).

A mística, desse modo, se apresenta como parte do processo formativo de militantes Sem Terra, principalmente no que diz respeito às mulheres e aos jovens, em certa medida por não contarem com lugares de fala, naturalmente garantidos. Desde essa condição, de não ter autoridade nas mesas de debate, que os corpos femininos se colocaram como potência de representação, extravasando as obliterações de suas presenças. Assim, a produção de inexistência política das mulheres é contraposta pela ostentação de suas presenças adentrando os espaços interditos.

> E ela não é somente essa representação artística, mas a gente faz desse momento no início de cada atividade, daquilo que a gente vai realizar esse momento, porque é o momento da gente expressa esse sentimento de pertença ao movimento, a luta de classes. Então, eu acho que é algo muito forte e as vezes ela é muito representada pelas mulheres, pelos homens, ops! Pelos jovens, talvez seja porque, eu não sei se é isso eu vou dá um chute aqui, primeiro eu acho que o jovem é muito fácil de se apaixonar, primeiro eu acho que o jovem é muito fácil de se apaixonar, então se vê algo que realmente lhe enche os olhos, o coração e a alma a paixão ali tá estabelecida. Então eles pegam isso pra si com muita paixão (Bete dos Santos).

Então, a mística parece constituir-se em um dos espaços de emergência das diversidades de gênero (incluindo os LGBTIs) e geração, como sujeitos com participação efetiva no Movimento, incluindo a renovação de seus quadros dirigentes. A mística parece ocupar e promover uma dobra da consciência de classe, que é a consciência corporal como materialidade da história, da política e do devir das subjetividades (em gênero, cores, etc.). Portanto, o efeito pedagógico da participação nessas atividades é também de restituição de autoestima e de poder, estético e político, aos corpos historicamente produzidos subalternizados, quando não estigmatizados e criminalizados na sociedade patriarcal.

Assim, além do papel de promover o pertencimento pela interiorização de valores, visões de mundo e princípios da organicidade do Movimento, a mística é em si uma atividade transformadora das subjetividades para a liberdade. O forte apelo coletivo – e pela memória dos seus – a torna também um componente importante na formação

ideológica de classe e na imaginação social do futuro. Como narra Clívia, a "mística também é esse espaço de construção e de firmamento ali, ideológico, político das nossas lutas".

> Pra nós ela tem um significado muito forte, ela é algo que nos alimenta, que alimenta nossa alma. Ela está em tudo, está em cada ação que a gente faz, que o MST realiza, é aquilo que te faz, sei lá, se arrepiar, que te faz lagrimar, que te faz se emocionar. Então, pra mim ela é fundamental pro movimento, pra mim também enquanto militante dessa organização eu acho que ela é algo necessário. Todos os dias da nossa vida pra gente continuar acreditando que é possível, que é possível um futuro melhor, pra uma sociedade diferente (Bete dos Santos).

> Nós sabemos que a arte e a cultura foram decisivas na ditadura militar, foi, ela foi um processo de resistência, e é dessa arte que eu tô falando, dessa arte de resistência, essa arte de resistir. Porque ela tem esse poder de nos dá esses elementos, porque, as vezes, e nesse momento histórico, só a fala não basta. Nós temos que nos imbuir de outras possibilidades e a arte, ela é essa possibilidade. A mística pra nós, ela é essa possibilidade de nos reinventar, de nos manter vivos (Cici da Luz).

A mística é arte de resistência. Essa narrativa coloca a mística na história da cultura ligada às lutas de resistência no país, isto é, reivindica para ela um lugar no campo da cultura brasileira. Uma arte da re-existência dos "levantados do chão", para lembrar a música de Chico Buarque e Lawrence Klein, gravada no CD em homenagem ao MST. A prática da mística está presente nas diferentes instâncias e práticas da organicidade do Movimento, bem como nas relações e espaços diversos de interlocução, incluindo a Universidade. Por isso, ainda que não seja exclusividade do Movimento, ela comumente aparece associada como mais um de seus símbolos ou marcas de identidade.

> Eu acredito que a grande contribuição da mística no nosso movimento é garantir a nossa continuidade. [...] Então, eu acho que a mística cumpre esse papel, porque a mística, ao meu olhar, ela renova, ela traduz utopicamente aquilo que a gente quer dizer, quer expressar, e que as vezes a fala, não só a fala, não basta. Aí a gente traz a fala, a gente traz o corpo. Então assim, porque a arte ela tá diretamente imbricada nesse processo da organização da mística. Desde a organização do pensar ao apresentar. A arte tem um papel fundamental na construção da formação (Cici da Luz).

Pela característica muldimensional da mística, ela tem esse potencial englobante para a identidade Sem Terra. Além disso, se produz na pretensão de alteridade com os processos de subjetivação capitalistas. Atua como uma espécie de *contrafogo* frente à alienação individualista e consumista do sistema hegemônico. Portanto, ela reflete uma imaginação social de novas subjetividades humanas. Sua interseção com as artes é um elemento de potência nessa perspectiva político-formativa.

> Então assim, eu acredito que aqui no Estado do Pará nós temos feito um grande investimento nesse processo formativo. Porque a arte pra nós, ela tem nos dado essa possibilidade de fazer várias intervenções de diversos temas que a gente quer pautar pra sociedade. Então eu acho que as nossas intervenções politicas através da arte, da literatura, ela tem sido assim, um espaço, não sei como eu traduziria isso pra você, mas ela tem sido um espaço, um instrumento, a palavra instrumento não dá conta pra dizer o quanto que tem sido importante, inclusive nesse momento histórico (Cici da Luz, 2019).

A mística é formadora, é transformadora, é alimento, é vida, é continuidade da vida, é resistência, é uma forma que forma, está ligada à criação de uma subjetividade ativa. Possui tantos adjetivos por que realmente as palavras, a fala e a escrita não podem explicá-la, só através dos gestos, do uso dos corpos, se pode traduzir e sentir o espírito de uma mística, no que ele tem de mais subjetivo e objetivo, que são as múltiplas possibilidades de intervenção.

Considerações finais

As mulheres dirigentes são também intelectuais orgânicas do MST no Pará. A escolarização formal contribuiu para isso, mas foi parte de um planejamento e de uma práxis nos deslocamentos do modelo estereótipo de militante masculino e dos espaços confinados pelos papéis sociais de gênero, politizando suas presenças e os espaços concretos de poder dizer. Ao fazerem esses movimentos de deslocamento de espaços e papéis, estão realizando reinscrições políticas na pedagogia do Movimento.

Ademais, novos espaços de participação das mulheres na organicidade do MST contribuem não só para relações de gênero mais igualitárias no Movimento, mas para a participação das mulheres na luta de classes e na construção de novas relações de gênero no campo

amplo da reforma agrária, envolvendo as relações com as políticas públicas.

São inúmeros os desafios contra as heranças coloniais e patriarcais, mas as mulheres[4] não só estão formulando a crítica pertinente, como também assumem ações práticas de desobediência com efeitos na mudança das relações. A mística foi – ou tem sido – a primeira mesa das mulheres, reservando-as para o campo do cuidado com as sensibilidades. Isso que parece ser mais uma reprodução dos tradicionais papéis de gênero, se mostrou potente para as mulheres se apresentarem/representarem e realizarem novos deslocamentos na ocupação de outros espaços e papéis no Movimento.

Enfim, a mística se apresenta não somente como um instrumento de compreensão da realidade, mas de transformação. Ela é arte, é transcendência, é política, é paixão; é mais do âmbito da sensibilidade, do amor e da utopia. Quiçá, que ela esteja assim contribuindo para uma imaginação do futuro mais afeito ao *ethos* e à gramática feminina.

Referências

Fontes

FERREIRA, Ayala Lindabeth Dias. *Entrevista Oral* [gravada] realizada por Kezia Vieira de Sousa Farias. Transcrita por Kezia Vieira de Sousa Farias. Marabá-PA, 13 de maio de 2019. 1h 38 min.

LOPES FILHA, Isabel Rodrigues. *Entrevista Oral* [gravada] realizada por Ana Crys Delgado da Silva; Idelma Santiago da Silva; Jerônimo da Silva e Silva; Kezia Vieira de Sousa Farias. Transcrita por Ana Crys Delgado. Marabá-PA, 07 de dezembro de 2017. 2h54min.

LUZ, Cirlene [Cici] da. *Entrevista Oral* [gravada] realizada por Kezia Vieira de Sousa Farias. Transcrita por Kezia Vieira de Sousa Farias. Palmares II-PA, 30 de abril de 2019. 58 min. 4segs.

4 Os sujeitos constroem-se permanentemente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo deslocadas. (HALL, 2006, p.12).

MATOS, Deusimar [Deusa] Sales. *Entrevista Oral* [gravada] realizada por Kezia Vieira de Sousa Farias. Transcrita por Kezia Vieira de Sousa Farias. Palmares II-PA, 29 de abril de 2019. 53min. 50segs.

MATOS, Deusimar [Deusa] Sales. *Entrevista Oral* cedida pelo professor/ pesquisador Jeronimo Silva e Silva. Programa Institucional de Bolsa de Extensão. Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2016.

REIS, Polliane Barbosa Soares. *Entrevista Oral* [gravada] realizada por Jerônimo Silva e Silva e Alan Leite da Silva. Cedida por Jerônimo Silva e Silva. Transcrita por Kezia Vieira de Sousa Farias. Acampamento Hugo Chaves- Marabá /PA, 5 de setembro de 2018. 1h.56min.

SANTOS, Maria Elizabete [Bete] dos. *Entrevista Oral* [gravada] realizada por Kezia Vieira de Sousa Farias. Transcrita por Kezia Vieira de Sousa Farias. Palmares II-PA, 1º de maio de 2019. 41min. 56 segs.

SILVA, Clívia Regina da. *Entrevista Oral* [gravada] realizada por Kezia Vieira de Sousa Farias. Transcrita por Kezia Vieira de Sousa Farias. Palmares II-PA, 29 de abril de 2019. 1h: 1min.

SOUZA, Maria Raimunda César. *Entrevista Oral* [gravada] realizada por Ana Crys Delgado da Silva; Jerônimo da Silva e Silva; Kezia Vieira de Sousa Farias. Transcrita por Ana Crys Delgado. Marabá-PA, 24 de maio de 2017. 2h54min.

Bibliografia

BOGO, Ademar. Como melhorar nossa mística. *In:* MST. Mística, uma necessidade no trabalho popular e organizativo. *Cadernos de Formação*, nº 27. São Paulo, 1998, p. 15-19.

BUTLER, Judite. Vida precária. *Contemporânea,* n. 1 p. 13-33 Jan.–Jun. 2011.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados,* São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, set./dez. 2001.

COELHO, Fabiano. *A alma do MST?* A prática da mística e a luta pela terra. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set-dez. 2014.

MEDEIROS, Evandro C. de. *A dimensão educativa da mística sem-terra*: a experiência da Escola Nacional "Florestan Fernandes". 2002. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MST. Pedagogia do movimento Sem Terra - Acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação.* Porto Alegre, 2001.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/Abya Yala/Quilombola. *Polis* – Revista Latinoamericana. n. 41, p. 1-12, 2015.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e Colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *Revista E-Cadernos*, Coimbra, n. 18, p. 105-131, 2012.

SILVA, Rita de Cassia Curvelo. *Práxis política no MST*. Produção de saberes e de sabedoria. 2008. 293 f. Tese de doutorado - Programa

de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2008.

THOMPSON, Eduard Palmer. *A miséria da teoria.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TROCATE, Charles. Prefácio. *In*: SILVA, Amintas L. da *et. al.* (org.). *Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária:* a experiência do curso de Residência Agrária na construção do IALA Amazônico. Marabá: Editorial Iguana, 2018, p. 9-15.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales*. Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Quito-Equador: Editora Abya-Yala, 2013.

Capítulo V

MINÉRIOS NOS CAMINHOS DA AMAZÔNIA: A FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PARAUAPEBAS NA DÉCADA DE 1980[1]

Luís Lima de Sousa[2]
Geovanni Gomes Cabral[3]

Introdução

Teu solo tem minérios de onde jorra o ferro
Castanhais, madeira e grandes rios.
As serras e montanhas demonstraram firmeza.
De uma terra nova sem igual.
(Hino de Parauapebas)

As marcas do minério estão no hino e nas narrativas de Parauapebas/PA, como se pode perceber no fragmento do seu hino. Essa cidade possui intrínseca relação com a Vale S/A,[4] desde quando a empresa era uma estatal e possuía um outro nome, e o município em questão era muito diferente do que é agora.

1 Este texto é o desdobramento de um dos capítulos da Monografia de Luís Lima de Sousa, defendida no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2018.

2 Mestrando em História no Programa de Pós Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Marabá/PA. Integrante do laboratório e do grupo de pesquisa (iTemnpo/CNPq), atualmente vem pesquisando o tema Ensino da História de Parauapebas nas escolas municipais.

3 Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST)/Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Vice coordenador do Laboratório e grupo de pesquisa iTemnpo.

4 Como será mostrado ao longo do texto, essa empresa passou por mudanças que incluem a troca de seu nome. Buscamos usar o nome de acordo com o período referido.

Há uma infinidade de questões que envolvem o passado de uma cidade, como acontece com qualquer objeto estudado em História. Assim, é necessário um recorte temático e temporal. Optamos por voltar nossa atenção para a década de 1980, pois são esses os anos que marcam a formação dos núcleos urbanos de Parauapebas e pavimentam o caminho para o seu problemático crescimento populacional. A ligação entre esse processo e a Vale S/A será abordada ao longo deste texto.

De início, faremos algumas ressalvas. Temos a clareza de não optar por uma regressão a um passado originário, o qual poderia conter explicações essencialistas para aquilo que estudamos. Em outras palavras, não temos a pretensão de encontrar, em nossa pesquisa, as causas deterministas para situações do presente, pois não acreditamos em tais aventuras. Nosso objetivo é mais simples e singelo: buscamos responder a algumas perguntas sobre esse município. Quais ligações a empresa Vale S/A tem com as dinâmicas de ocupação do território onde localiza-se Parauapebas? Quais foram os processos e locais de ocupação que culminaram na cidade? Quais elementos podem ser destacados em relação aos diferentes núcleos populacionais?

Com isso em mente, decidimos dividir este capítulo da seguinte maneira: 1) iniciamos com uma breve exposição sobre a Vale S/A, no Brasil e no mundo; 2) abordamos os impactos da mineração na região de Integração Carajás e 3) tratamos sobre os núcleos urbanos na década de 1980 que, atualmente, formam a cidade de Parauapebas. Essa divisão arbitrária não pretende decretar que todas as pesquisas sobre o tema devam seguir essa ordem de apresentação, e muito menos que há prioridade entre essas três partes. Acreditamos, em realidade, que elas funcionam em conjunto para permitir maior entendimento sobre aquilo que pesquisamos.

Vale S/A: histórico e impactos sociais de uma mineradora

Nascida e conhecida como Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), essa empresa foi uma estatal até sua privatização, em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 2007, a mudança de nome para "Vale S.A." representa uma jogada de *marketing* internacional. Inclusive, "Vale é uma palavra facilmente lida no mundo inteiro" (VALE, 2012, p. 335), o que facilitou as suas relações internacionais.[5]

5 Ver em: https://oglobo.globo.com/economia/vale-do-rio-doce-passa-se-chamar-

O governo brasileiro criou a empresa com o apoio dos Estados Unidos (EUA) e da Inglaterra, no contexto da Segunda Guerra Mundial, que ocasionou a demanda desses países por minério de ferro para ser utilizado na indústria de armamentos. Dessa forma, a empresa passou a fornecer a infraestrutura, a mão de obra e, acima de tudo, a matéria-prima: o minério de ferro.

Assim, as atividades da Vale se dinamizaram com o passar do tempo e, nessa direção, a empresa começou a atuar em outras cidades e expandiu seus negócios em outros países. Assim, em 2010, contava com 27 empresas coligadas e estava presente "[...] em mais de 30 países, dentre eles, Brasil, Angola, Austrália, Canadá, Chile, Colômbia, Equador, Indonésia, Moçambique, Nova Caledônia e Peru" (ORGANIZAÇÕES..., 2010, p. 15). No Brasil, a CVRD/Vale S/A contou com enormes quantidades de terras, facilidades e incentivos proporcionados pelo governo (PEREIRA, 2016, p. 35). De acordo com Ribeiro Júnior e Marinho:

> [...] dificilmente a Vale seria a empresa que é hoje se não fosse o Estado brasileiro. Desde isenções fiscais concedidas por governos estaduais, municipais, passando pelo financiamento do BNDES (que financia o plano quinquenal), o Estado brasileiro sempre desempenhou, da melhor maneira possível, suas políticas governamentais que favoreceram direta e indiretamente o desempenho econômico da Vale, bem como fortaleceu as bases para sua internacionalização (RIBEIRO JÚNIOR; MARINHO, 2013, p. 39).

Já o processo de privatização da CVRD é envolto em questões, no mínimo, duvidosas. No princípio da década de 1990, o governo Fernando Collor de Melo iniciou, no Brasil, uma política neoliberal de desestatização. FHC deu continuidade a esse processo e orquestrou, em seu mandato, uma série de privatizações. A Companhia foi leiloada com o intuito de arrecadar dinheiro para saldar a dívida externa do País. Com esse argumento, ela foi inserida, por decreto, no Plano Nacional de Desestatização, no ano de 1995, e privatizada em 6 de maio de 1997. Porém, o valor arrecadado não ultrapassou dois meses da dívida que justificou a sua venda (RIBEIRO JÚNIOR; MARINHO, 2013).

A Vale S/A é apontada, por alguns grupos de pesquisadores, como participante em diversos embates sociais. No Canadá, por exemplo, a empresa enfrentou uma intensa greve de seus trabalhadores. Em seu

apenas-vale-4137583. Acesso em: 4 jun. 2020.

livro *Nossa História* — que supomos ser uma tentativa de estabelecer uma memória própria — a empresa afirma que ofereceu acordos com os sindicatos para aumentar a produtividade e, ao mesmo tempo, incluir um programa de aposentadoria para os funcionários (VALE, 2012).

Entretanto, o que fica de fora do texto é a razão da manifestação, que durou um ano. Segundo Ribeiro Júnior e Marinho (2013, p. 50), o que desencadeou a greve foi o fato de a Vale, alegando crise econômica, "[...] querer extinguir direitos trabalhistas dos canadenses". No mesmo livro, também há referência aos trabalhadores de Moçambique. A empresa diz respeitar suas culturas e tradições, e que, inclusive, fez pagamentos de funcionários debaixo de uma árvore considerada sagrada para a população local. E afirma:

> Em Moçambique, a Vale se adaptou às tradições das áreas em que a empresa opera. A preocupação com a integração das comunidades no entorno de projetos da Vale não se restringiu ao Brasil. Em Moçambique, a Vale também teve de se adaptar às tradições locais. Os moçambicanos consideram que a terra tem ligação com os ancestrais, por isso foi preciso realizar um ritual com líderes locais antes de se iniciar a exploração mineral em Moatize. Outra amostra da ligação com a natureza seria observada na relação da população com o embondeiro ou baobá, árvore gigantesca considerada sagrada na região. Muitas pessoas enterravam seus entes queridos embaixo dela e vários empregados africanos da Vale pediram para receber seus salários ao pé da árvore (VALE, 2012, p. 317).

Porém, algumas questões são omitidas nessa narrativa. Nesse mesmo país, conforme o *Relatório de Insustentabilidade da Vale*, a empresa mudou muitas famílias de residência em razão das atividades de mineração do carvão. As casas que as famílias receberam apresentavam riscos à moradia e tinham várias rachaduras. O terreno era impróprio para o desenvolvimento da agricultura, e havia dificuldades de acesso à água e à energia elétrica. Muitas dessas famílias não receberam as indenizações que foram acertadas durante o período da remoção. Inclusive, a Vale S/A — que diz respeitar as ligações dos moradores locais com os seus ancestrais — exumou mais de mil corpos onde se localizava a mina de extração para poder exercer sua atividade (VITTI, 2014; ATINGIDOS, 2012, 2015). Isso nos leva a pensar na precariedade da "preocupação" dessa empresa com as comunidades em torno dos seus projetos.

No Brasil, podemos citar os impactos dessa empresa sobre a cidade de Itabira-MG que, diferentemente de Parauapebas, existia antes da exploração da CVRD (PRESAS, 2012). Essa cidade foi profundamente afetada após a chegada da companhia, que se instalou no espaço urbano, alterando a dinâmica dos moradores e da natureza em sua volta. Era possível ouvir o som dos explosivos e ver o abalo nas construções, os resíduos minerais nas bacias e a água de abastecimento com rejeitos minerais (SOUZA E SILVA; GUIMARÃES SOUZA, 2002). Segundo os autores:

> Somente na década de oitenta, quarenta anos após o início de funcionamento da CVRD na cidade, é que começa a ficar evidente para alguns segmentos da sociedade civil organizada, órgãos de imprensa, professores da faculdade, dirigentes da igreja, sindicatos e associações de bairro e outras entidades locais, a ameaça constante a que todos estavam sujeitos: a situação de impacto, risco ambiental, isto é, vulnerabilidade ambiental (SOUZA E SILVA; GUIMARÃES SOUZA, 2002, p. 6).

Como se pode ver, para os autores, a CVRD/Vale S/A esteve mais preocupada com questões econômicas. A empresa, inclusive, foi alvo de duas ações civis públicas nos anos de 1986 e 1992 por "[...] poluição attmosférica, degradação do meio ambiente e danos paisagísticos à cidade" (SOUZA E SILVA; GUIMARÃES SOUZA, 2002, p. 7). O Ministério Público acatou as ações provenientes de alguns setores sociais e órgãos internacionais, do Banco Mundial, do Conselho de Política Ambiental de Minas Gerais (Copam) e da Fundação Estadual de Meio Ambiente de Minas Gerais (Feam), e deu parecer favorável, declarando a empresa culpada por não implantar uma política ambiental. A visibilidade da questão resultou em um acordo da companhia com o referido Ministério.

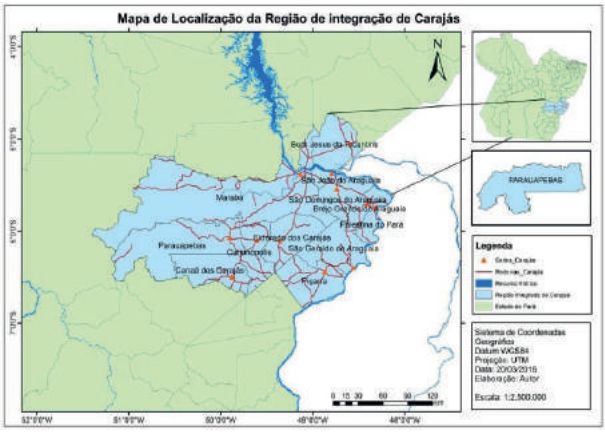
Ainda nessa cidade, a companhia construiu dois núcleos próximos às minas para abrigar seus trabalhadores. As casas planejadas, bem estruturadas, seguindo padrões de organização e ocupação eram distribuídas de acordo com o cargo que o funcionário exercia na empresa (PRESAS, 2012). Uma semelhante estrutura residencial também foi feita na região da mina de Carajás, no estado do Pará, como veremos a seguir.

A cidade de Parauapebas está localizada no sudeste do Pará, no local que Paiva (2016) chama de "Região de Integração de Carajás", representada no mapa a seguir (Figura 1).

No mapa apresentado, podemos localizar algumas cidades com as quais o município de Parauapebas possui ligações econômicas e históricas. Parte desse território torna-se palco de uma acentuada ocupação a partir de 1970 devido às reservas minerais ali existentes. "Empresas mineradoras passam a cobiçar estas reservas e em seu rastro toda uma gama de empresários, aventureiros, especuladores, grileiros e imigrantes literalmente invadem a região" (PIQUET, 1989, p. 25).

Temos que considerar que a Amazônia, a partir das décadas de 1960 e 1970, é vista como uma região com um enorme potencial econômico devido a seus recursos naturais, como o minério. Portanto, em locais onde hoje se encontra Parauapebas, vamos encontrar um aumento populacional e, consequentemente, uma expansão urbana. Assim, o País acabou "[...] permitindo que suas riquezas e seus recursos fossem explorados, e o seu povo sofresse as consequências pela voracidade dessas atividades econômicas" (MEDEIROS, 2016, p. 75).

Figura 1. Mapa da Região de Integração de Carajás.



Fonte: PAIVA, 2016, p. 42.

Nesse sentido, as políticas governamentais deram prioridade e incentivos para as inúmeras atividades de madeireiras e pecuárias, que ocupavam várias extensões da floresta. Tais atividades possibilitaram

o surgimento de "[...] polos envolvendo diferentes áreas: florestal; agroindustrial; madeireira; mineral; siderúrgica; papel; e celulose" (SILVA, 2006, p. 18). Portanto, o século XX é marcado pelo grande interesse de empresas estrangeiras na Amazônia, subordinando a própria soberania do Estado brasileiro.

Uma das formas de intervenção federal na Amazônia pode ser notada com a abertura das rodovias, as quais tiveram entre seus objetivos: aproveitar o mercado consumidor da região e viabilizar projetos de colonização e, mais tarde, de mineração (MELO, 2015). É importante destacar que, na região, as práticas de mineração não começaram com as grandes empresas. Essas atividades remontam ao século XVII e eram realizadas "[...] de maneira informal em garimpos, os quais, em seu conjunto, representaram uma atividade importante para a configuração social e econômica de muitas regiões do estado, como no caso do Oeste e do Sudeste paraense" (BEZERRA, 2014, p. 54).

Com relação ao século XX, na Amazônia, Melo destaca a ocupação privada de imensos lotes por "[...] pecuaristas, madeireiros, grileiros, firmas nacionais e estrangeiras ligadas ao setor financeiro, comercial, de serviços e de exploração mineral" (MELO, 2015, p. 95). A autora afirma que, desde 1960, o Sudeste paraense foi palco de mudanças coordenadas pela ação do Estado (MELO, 2015, p. 101). Como afirma Pereira (2016), compreender a dinâmica territorial de Parauapebas é perceber a atuação política e econômica frente aos modelos de mercado expansionista, gestado pelo governo militar e pelo capital estrangeiro.

É dessa forma que a CVRD se instala nessas terras marcadas por conflitos e tensões sociais, criando uma ação denominada Programa Grande Carajás (PGC), associado ao Projeto Ferro Carajás (PFC), que visava, unicamente, a explorar os recursos minerais da região, conforme ressalta Sant'Ana Júnior:

> Como se pode perceber pelos termos do Decreto Lei de criação, o PGC visava a ser um programa de ação que ia muito além da exploração do minério de ferro. O Programa era conduzido por um Conselho Interministerial (também instituído no Decreto Lei) e foi pensado e realizado como um programa centrado na mineração e siderurgia, mas que atuasse como catalisador de "desenvolvimento regional", cujo raio de ação compreenderia boa parte da Amazônia oriental, envolvendo territórios de três estados da união: o sudeste do

> Pará, o norte do Tocantins (à época, ainda, Goiás) e o sudoeste do Maranhão (SANT'ANA JÚNIOR, 2013, p. 02).

Os programas PFC e PGC, respectivamente, tinham entre suas vertentes a extração do minério de ferro em Carajás e a construção da Estrada de Ferro Carajás (EFC), e o núcleo urbano de Carajás e um porto em São Luís/MA. Nesse contexto, o sudeste do Pará se tornou o maior exportador de minério do estado (BEZERRA, 2014). A EFC foi inaugurada em 1985, com uma extensão de 892km. Em um dos seus extremos, está localizada a mina de Carajás/PA; no outro, o terminal de Ponta da Madeira, em São Luís do Maranhão. A estrada é um desdobramento do PFC (PEREIRA, 2016).

Além dessas ações, houve a criação de rodovias e aeroportos e da hidrelétrica de Tucuruí. Esse modelo, denominado pela própria empresa como mina-ferrovia-porto, já era utilizado em Minas Gerais. No caso de Carajás, essas ações da empresa foram denominadas Sistema Norte (VALE, 2012). Podemos perceber que, para extrair o minério, a empresa estabeleceu e montou uma logística de extração quase ininterrupta, cujo objetivo era explorar e lucrar sem parar.

Cabe ressaltar que o PGC vem sendo, desde a década de 1970, imaginado e articulado com o objetivo de estabelecer o controle sobre a maior reserva polimineral do mundo. Nesse sentido, o plano visava a atrair investimentos estrangeiros em uma tentativa de superar o período de crise econômica pelo qual passava o País diante da atuação dos militares. De certa forma, a CVRD foi pressionada a agir diante da execução do plano, o qual foi criado, oficialmente, pelo Decreto Lei nº 1.813, de 24 de novembro de 1980, e emitido pelo então Presidente da República, General João Figueiredo. Pode-se ver, no âmbito da implantação desses projetos econômicos, políticas de desenvolvimento para a região amazônica voltadas para o agronegócio; por isso, várias concessões e incentivos fiscais ocorreram para que essas empresas se instalassem. Não podemos esquecer que toda essa engrenagem era reforçada pelo autoritarismo perpetrado pela Ditadura Militar (COELHO, 2015).

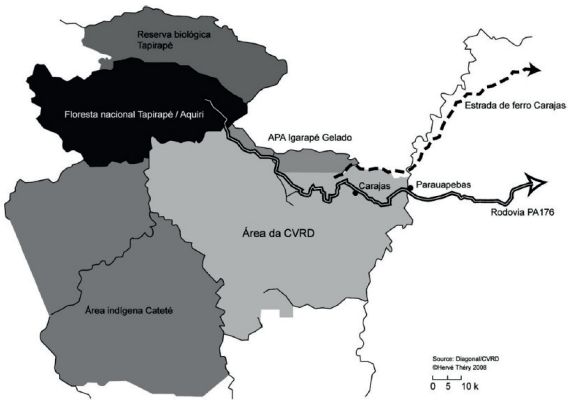
A expansão da ferrovia, e do projeto como um todo, abrange uma enorme extensão (Figura 2), e sua implantação foi marcada por vários embates e conflitos sociais, principalmente entre empresários, governo e povos indígenas. O intuito era criar uma espécie de "cinturão de

proteção" para a área mineradora, principalmente para evitar a presença de madeireiros, garimpeiros, sem-terra e posseiros. Por exemplo, em meados da década de 1980, foi criado o projeto de colonização Carajás I, II e III, os quais geraram os Centros de Desenvolvimento Regional (Cedere) I, II e III (MELO, 2015).

Não é preciso ir muito longe para perceber que tais medidas, de fato, visavam a afastar qualquer segmento social desse "tesouro". Também seguindo essa lógica de preservação, em 1998 foi criada a Floresta Nacional de Carajás, abrangendo uma área de 400 mil hectares, administrada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação, e tendo a Vale como a maior parceira e interessada.

No corredor cortado pela estrada de ferro, inúmeros são os povoados afetados e "[...] as comunidades sofrem com assoreamento de suas fontes hídricas, rachaduras nas estruturas de suas casas, atropelamentos de pessoas e animais, violação do direito de ir e vir das comunidades e remoções" (ATINGIDOS, 2015, p. 6). Em Açailândia, há problemas relacionados a desflorestamento, poluição do ar e das águas, assoreamento dos rios e problemas respiratórios causados pela produção de carvão vegetal para indústrias ligadas à Vale (RIBEIRO JÚNIOR; MARINHO, 2013). Assim, "[...] Desde a época de planejamento do Programa Grande Carajás, 16 estudos já apontavam que a ferrovia provocaria desintegração econômica e desenvolvimento desigual na região" (ORGANIZAÇÕES..., 2010, p. 42).

Figura 2. Área territorial e limites da Vale.



Fonte: VITTI, 2014, p. 66.

Muitos dos municípios cortados pela EFC vivem situações delicadas, com presença de pobreza, pouca expectativa de crescimento e problemas urbanos e rurais por resolver (PALHETA DA SILVA, 2004). De acordo com a Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT), "[...] no ano de 2013 foram 105 vítimas em acidentes graves com mortes ou lesões graves nas quatro ferrovias operadas integral ou parcialmente pela Vale" (ATINGIDOS, 2015, p. 19).

Já no sudeste do Pará, alguns problemas sociais foram evidenciados anteriormente à CVRD, como, por exemplo, a busca pelo ouro em Serra Pelada. Essa mina atraiu um enorme contingente de pessoas para a região. Tal migração resultou em alguns povoados, como o de Curionópolis, também conhecido como *30 (trinta)* em referência a distância, em quilômetros, entre o povoado e a região que, hoje, constitui Eldorado dos Carajás (entroncamento da antiga rodovia PA-150. A cidade foi batizada em homenagem a Sebastião Rodrigues de Moura, conhecido como Major Curió. Um ex-militar que comandou a exploração do ouro em Serra Pelada e a Guerrilha do Araguaia entre os anos de 1972 e 1974, que causou a morte e o desaparecimento de muitos homens e mulheres no sul do Pará (NOSSA, 2012).

Diante do que foi apresentado sobre alguns impactos da chegada da Vale à Região sudeste paraense, podemos perceber os inúmeros interesses que nortearam a instalação dessa empresa, que focava, exclusivamente, a extração mineral. Tudo foi bem articulado, mapeado e estudado; terras indígenas foram ocupadas, áreas foram cercadas e "preservadas" aos cuidados da Vale. Cidades surgiram.

Paralelo a tudo isso, temos a corrida para o chamado "eldorado", quando pessoas de diversas áreas do País convergiram para sua exploração. Um detalhe: o lucro não ficava com essas pessoas, mas seguiam para as mãos dos "donos das minas". Cidades como Parauapebas e Marabá, por exemplo, passaram a enfrentar aumento populacional, incremento no número de desempregados, violência e falta de saneamento e estrutura para moradia. São também provocados por esses impactos que ocorreram (e ocorrem) os diversos tipos de massacres e mortes contra camponeses e posseiros nessas terras.

Diferentes núcleos, distintas finalidades

Nesse tópico, vamos discutir alguns aspectos sobre a cidade de Parauapebas e sua relação com a Vale S/A, a fim de saber de que forma a mineração alterou as dinâmicas urbanas e como contribui para a formação desse município. Segundo Pereira (2016, p. 33), "O modelo de empreendimento da Vale fez de Parauapebas uma cidade de confrontos de sociabilidade".

Piquet afirma que o aparecimento de Parauapebas tem relação com os projetos de mineração da CVRD (1989), pois, para a exploração do minério em Carajás, a companhia construiu dois núcleos urbanos com claras distinções. Um foi construído próximo às minas de exploração e com capacidade para cerca de 5 mil pessoas; tinha como objetivo abrigar os funcionários ligados diretamente à empresa, com uma infraestrutura que contava com escola, hospital, supermercado, clube, cinema e teatro.

Mais de mil casas foram feitas (Figura 3), e a ideia era não faltar nada, já que se encontrava 25km distante da entrada da Floresta Nacional dos Carajás. Havia diferenças de tamanho: as casas maiores eram para os funcionários do mais alto escalão da empresa. Assim, diferente de Itabira/MG, os trabalhadores ligados diretamente à CVRD tiveram somente um núcleo, onde a divisão das casas (considerando o seu tamanho) era feita de acordo com o cargo ocupado pelo funcionário (PIQUET, 1989; PRESAS, 2012).

Os estudos para a implantação desse núcleo iniciaram em conjunto com os da viabilidade do PFC, de 1974 a 1976. Entre os anos de 1976 e 1978, foram feitas consultorias na área de educação, saúde e abastecimento alimentar. No ano de 1979, foram estabelecidos "[...] os referencias de quantitativos de urbanismo, arquitetura, redes, sistemas viários e paisagismo" (PIQUET, 1989, p. 30). Há também pesquisas sobre as experiências do Brasil e do mundo em projetos similares de núcleos urbanos. As obras de infraestrutura foram iniciadas em 1982, e as de edificação, em 1984. Para Piquet, à época de seu texto, esse núcleo possuía o melhor hospital do Pará, além de "[...] aeroporto, excelente teatro, um ginásio olímpico e todos os equipamentos urbanos previstos no projeto original" (PIQUET, 1989, p. 32).

Figura 3. Vista área do núcleo urbano da Serra dos Carajás.



Fonte: GEMAQUE SOUZA, 2011, p. 8.

Na imagem anterior (Figura 3), pode-se ver que o núcleo urbano foi construído de forma planejada, o que fica evidente pelo traçado das ruas e pela uniformidade das casas. Ao fundo da imagem, temos a noção daquilo que o rodeia: as altas montanhas e a floresta. Um dado interessante é que as ruas pavimentadas têm nomes de origem indígena e de rios da região (por exemplo, avenida Cateté e rua Itacaiúnas), que abrigam clubes, teatros, bosques e zoológico (GEMAQUE SOUZA, 2011). O que presenciamos, nesse conjunto arquitetônico, é uma estrutura encontrada em países desenvolvidos, o que é um contraponto à realidade de várias cidades da região amazônica e do Brasil. Diante disso, era rígido o controle da Vale em relação à circulação nesse espaço e ao acesso a ele, uma vez que havia sido construído e destinado a seus funcionários. Como menciona Gemaque Souza (2011, p. 243), "[...] o domínio territorial da Vale sobre o núcleo Carajás engloba o controle da jurisdição política, o que permitiu a construção de barreiras físicas e legais". Trata-se de uma realidade à parte.

Assim, no sopé da Serra, em uma área com cerca de 170ha, a CVRD construiu um outro núcleo mais singelo, dotado de esgoto, escola, prefeitura, delegacia e hospital. As ruas foram abertas, e os lotes, delimitados. O lugar ficou conhecido, nos anos seguintes, por dois nomes: "Núcleo Urbano de Parauapebas" e "Cidade Nova" (SOUZA; PEREIRA, 2008). Atualmente, o local corresponde ao bairro Cidade

Nova, pertencente ao município de Parauapebas. Uma das intenções da CVRD era abrigar parte da população que seria atraída pelo projeto de extração mineral ali desenvolvido (PIQUET, 1989). A seguir, a Figura 4 ilustra o período da construção de alguns dos prédios do Núcleo Urbano de Parauapebas.

Encontramos a referida foto por uma casualidade, durante uma viagem no trem da Vale, em meados de maio de 2018. Nessa data, aconteceu no "vagão social" a exposição "30 anos; 30 cliques", com fotos de diversos momentos do passado de Parauapebas. O curioso é que o *slogan* se aproxima da campanha de Juscelino Kubitschek (1956–1961), "50 anos em 5". Não sabemos se há alguma relação, já que o *slogan* está associado à ideia desenvolvimentista. Não havia referência ao ano e tampouco ao autor da fotografia. Também não conseguimos entrar no *site* sinalizado na exposição, pois eram solicitados *login* e senha para o acesso.

Figura 4. Construção do Núcleo Urbano de Parauapebas.



Fonte: Exposição "30 anos; 30 cliques" (2018).

Por meio da pesquisa, podemos afirmar que, na imagem, estão representados o hospital (em primeiro plano) e as edificações da escola Euclydes Figueiredo (ao fundo, à esquerda). Os dois prédios não tinham muros à época da fotografia, e o hospital parece ser rodeado por uma cerca, mas não podemos verificar essa suposição devido à pobre qualidade da imagem. É possível perceber que a escola não era murada e, portanto, podemos supor, com base nas entrevistas que realizamos[6], que a foto foi tirada no início dos anos 1980.

6 Entrevistas para a Monografia, realizadas em 2018, com quatro pessoas: duas ex-

Com relação ao restante da localidade enquadrada na imagem, podemos identificar os traçados das ruas semelhantes às de Carajás, contudo, sem asfalto. As ruas abertas no sentido horizontal são, de baixo até em cima, denominadas ruas "A", "B", "C", "D" e "E". Do hospital até a escola, essas são cortadas na vertical e denominadas ruas "7", "8", "9" e "10". A escola Euclydes Figueiredo fica, então, localizada em uma quadra especial entre as ruas "9" e "10" (na vertical) e as ruas "B" e "D" (na horizontal). A rua "C" é interrompida na rua "9" pela área da escola, e é retomada somente no final do espaço pertencente à unidade escolar, na rua "10".

Ainda sobre esse processo, podemos afirmar que "A urbanização inicial de Parauapebas, projetada para uma população de 5.000 habitantes, obedeceu a um traçado simples semelhante ao das ocupações espontâneas, de maneira a não criar obstáculos materiais e culturais ao assentamento da população" (PIQUET, 1989, p. 33). Vê-se, então, que a CVRD projetou dois núcleos urbanos com funções distintas: o primeiro, nos moldes de uma *company town* ou cidade-empresa, com infraestrutura completa; o segundo, mais simples, para a mão de obra terceirizada.

De acordo com os autores referenciados, a construção desses dois espaços urbanos mostra a intenção da Companhia em abrigar os diferentes tipos de trabalhadores. Devido à certeza de que o seu empreendimento atrairia uma expressiva migração para a região, foram construídos um lugar praticamente completo e reservado para seus funcionários diretos, e outro local, muito diferente, para os funcionários terceirizados ou profissionais de outras áreas. Segundo Rosália Piquet, tinha-se a intenção de realizar, em Parauapebas, uma "invasão programada" para evitar a formação de favelas nessas imediações.

Dessa maneira, alguns dos inúmeros migrantes que chegaram à região, com os objetivos mais diversos, não conseguiram morar em nenhum dos dois núcleos existentes. Assim, dirigiram-se à um terceiro local. "[...] Surge de forma espontânea, entretanto, um aglomerado urbano contíguo a Parauapebas – denominado Rio Verde – oriundo das necessidades de serviços urbanos gerados pelos acampamentos dessas obras e atividades agrícolas da região" (PIQUET, 1989, p. 28). Essa "forma espontânea" precisa ser problematizada e questionada.

professoras e dois ex-alunos da Escola Euclydes Figueiredo.

O Igarapé Ilha do Coco foi a divisão entre o núcleo parcialmente planejado de Parauapebas e o novo núcleo urbano do Rio Verde. Presas afirma que, por volta de 1981, diariamente chegavam cerca de 30 famílias que, na impossibilidade de residir no núcleo de Parauapebas, acampavam às margens do Igarapé (PRESAS, 2012). Alguns desses migrantes eram garimpeiros que vinham de Serra Pelada.

Um dado curioso na formação do bairro foi o estabelecimento de "boates" (leia-se: casas de prostituição), as quais tinham como clientes os garimpeiros que circulavam pela vizinhança. Nesse sentindo, o bairro cresceu com a chegada de novas famílias, que vão organizando suas casas de lonas e madeira, espalhando-se e formando algumas ruas (GERMAQUE SOUZA, 2011). O Rio Verde tornou-se, para esses trabalhadores, um espaço de diversão, e a área dos prostíbulos ganhou a alcunha de "inferninho" (SILVA, 2006).

Assim, temos três núcleos: Carajás, Parauapebas e Rio Verde; um deles, mais tarde, dará nome ao município. Separados por dois rios e com, pelo menos, uma coisa em comum: parte considerável da sua população foi atraída pela exploração do minério. Dos três, Carajás era o que apresentava menos problemas de ordem social e estrutural. Os outros dois foram espaços de migração intensa. Assim, gradativamente, Parauapebas e Rio Verde foram se estruturando em termos urbanísticos, e muitas empresas começaram a se instalar na região. Essa dinâmica exigiu uma outra configuração de casas, comércios, lojas, escolas e abastecimentos. Todas essas mudanças podem ser associadas à extração do minério, às idas e vindas de trabalhadores que chegam constantemente à cidade. Deve-se lembrar que estamos falando da maior reserva de ferro do planeta, e que outros segmentos ligados ao extrativismo mineral convergem para esses espaços.

Destacamos, por fim, que "[...] Carajás simboliza uma grande contradição capitalista: da maior província mineral do mundo brotam, ao mesmo tempo, a exploração do homem e do meio ambiente e a vertical acumulação de capital feita por empresas mineradoras e pelo capital financeiro" (COELHO, 2015, p. 24). Coelho também considera que a mineração, quando envolvida pela ideologia do livre mercado, aprofunda as contradições, em locais subdesenvolvidos, com dispositivos excludentes da população de baixa renda e das minorias étnicas.

A Vale promove um enclave na Amazônia por retirar as riquezas desse local, não em benefício da população que ali vive, mas, sim, do capital internacional e nacional. Esses lugares são marcados por uma infraestrutura precária e uma baixa qualidade em serviços, como saúde, educação e habitação (COELHO, 2015), pois "[...] a gigantesca magnitude do minério de ferro extraído de Carajás ao longo de trinta anos e a situação social da população de Parauapebas compõem a brutal contradição decorrente da apropriação privada das riquezas minerais" (COELHO, 2015, p. 60).

Ao passo que a Vale S/A tem ligações históricas com o surgimento de cidades, como é o caso de Parauapebas, a companhia também tem laços com as tragédias que destruíram outros municípios, a exemplo de Brumadinho e Mariana, locais devastados em consequência da mineração e de seus impactos. Vidas e meio ambiente destruídos em nome do lucro.

Considerações finais

Vimos, ao longo do texto, alguns impactos da Vale S/A sobre alguns locais, no País e ao redor do mundo, nos quais atua. No caso de Parauapebas, a atuação da companhia fomentou o surgimento e o crescimento populacional da cidade. Foi possível perceber que suas diretrizes, determinações e objetivos tiveram, desde a década de 1980, um importante papel na moldagem da distribuição populacional do município.

Neste texto, destacamos o surgimento de núcleos distintos, habitados por diferentes pessoas. Carajás, restrito a funcionários da CVRD/Vale S/A e com traços de um país desenvolvido. Parauapebas (ou Cidade Nova), apenas com ruas delimitadas, tinha o intuito de abrigar a população migrante. Por fim, Rio Verde, que é resultado de uma migração maciça daqueles que não conseguiram residir no segundo núcleo, e que apresenta a infraestrutura mais precária dentre os três.

Destacamos alguns dos motivos que levaram à migração para essa região e cidade. Assinalamos, ademais, os recentes interesses estrangeiros na Amazônia e a sua crescente exploração desordenada, que foi o pano de fundo para a chegada da CVRD na região. Por fim, afirmamos que a Vale não criou todos os problemas sociais e ambientais

da região. Contudo, certamente não ajudou a diminui-los, mas a agravá-los ainda mais.

Referências

ATINGIDOS PELA VALE. *Relatório de Insustentabilidade da Vale 2012*. Disponível em: https://atingidospelavale.files.wordpress.com/2012/06/relatorio-insustentabilidade-vale-2012-final1.pdf. Acesso em: 26 abr. 2018.

ATINGIDOS PELA VALE. *Relatório de Insustentabilidade da Vale 2015*. Disponível em: https://atingidospelavale.files.wordpress.com/2015/04/relatirio_pdf.pdf. Acesso em: 28 abr. 2018.

BEZERRA, Rosemayre Lima. *O Trabalho em tempo de flexibilização:* o trabalho terceirizado no setor de transporte rodoviário na indústria extrativa mineral em Parauapebas/PA. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2014.

COELHO, Tádzio Peters. Projeto Grande Carajás: Trinta anos de desenvolvimento frustrado. *In:* ZONTA, Marcio; TROCATE, Charles. *A Questão Mineral no Brasil*. Vol. 1. Marabá: Editorial Iguana, 2015.

ENCONTRO INTERNACIONAL DOS ATINGIDOS PELA VALE. *Dossiê dos impactos e violações da Vale no mundo*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://atingidospelavale.wordpress.com/2010/04/27/dossie-dos-impactos-e-violacoes-da-vale-no-mundo/. Acesso em: 28 abr. 2018.

GEMAQUE SOUZA, Charles Benedito. A vulnerabilidade social no entorno dos grandes projetos na Amazônia: o caso de Parauapebas (Pará, Brasil). *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium*. Universidade Federal de Uberlândia, v. 2, n. 2, jul./dez. 2011, p. 238–255.

MEDEIROS, Gláucia Rodrigues Nascimento. *Gestão do território e responsabilidade social das empresas de mineração no estado do Pará*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

MELO, Ana Carolina Campos de. *Modernização e transformações recentes nos processos intraurbanos no sudeste do Pará*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

NOSSA, Leonencio. *Mata!: o Major Curió e as Guerrilhas do Araguaia*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PAIVA, João de Lima. *A geografia da violência no município minerário de Parauapebas no período de 2007 a 2015***.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2016.

PALHETA DA SILVA, João Marcio. *Poder, Governo e Território em Carajás*. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2004.

PEREIRA, Raimundo Miguel dos Reis. *O que essa gente veio fazer aqui?* — migração e sociabilidade da força de trabalho "desqualificada" para Parauapebas-PA. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2016.

PIQUET, Rosélia. A produção do espaço urbano em Carajás: sua curta e atribulada história. *In: Cadernos do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional*, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ano III, número especial, 1989, p. 25–45.

PRESAS, Carolina Soledad. *Instituições e desenvolvimento em municípios de base mineira:* os casos de Parauapebas-PA e Itabira-MG. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2012.

RIBEIRO JÚNIOR, José Arnaldo dos Santos; MARINHO, Samarone Carvalho. O Estado brasileiro, a economia da Vale na Amazônia maranhense e a Rede Justiça nos Trilhos. *In: Geografia Ensino & Pesquisa***,** v. 17, n. 3, 2013, p. 34–53.

SANT'ANA JÚNIOR, Horácio Antunes de. O Programa Grande Carajás e Conflitos Territoriais no Maranhão**.** *XXIX CONGRESSO ALAS,* Santiago do Chile, de 29 set. a 4 out. 2013. Disponível em: http://congresoalaschile.cl/.

SILVA, Manoel Alves da. *Arranjos político-institucionais:* a criação de novos municípios, novas estruturas de poder e as lideranças locais — a divisão territorial de Marabá na década de 1980. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido). Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2006.

SOUZA e SILVA, Maria das Graças; GUIMARÃES de SOUZA, Maria do Rosário. Itabira – vulnerabilidade ambiental: impactos e riscos socioambientais advindos da mineração em área urbana**.** *XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*, Ouro Preto, nov.2002. Disponível em: http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1174/1138. Acesso em: 26 abr. 2018.

SOUZA, Charles Benedito Gemaque; PEREIRA, Tânia Cristina Brunele. A Urbanização no entorno dos Grandes Projetos da Amazônia: as áreas de risco em Parauapebas-PA**.** *IV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade (Anppas)*, Brasília, jun. 2008. Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT11-15-101-20080509223841.pdf

VALE. *Vale:* nossa história**.** Rio de Janeiro: Verso Brasil, 2012. Disponível em: http://www.vale.com/brasil/pt/aboutvale/book-our-history/paginas/default.aspx .

VITTI, Gustavo Schiavinatto. *Territorialização da Empresa Vale S/A:* populações atingidas e conflitos socioespaciais. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia). Universidade Estadual Paulista (Unesp). São Paulo, 2014.

Nesse movimento o presente livro contém um conjunto amplo e diversificado de abordagens que versam sobre diferentes objetos de estudos problematizados no âmbito do Ensino de História.

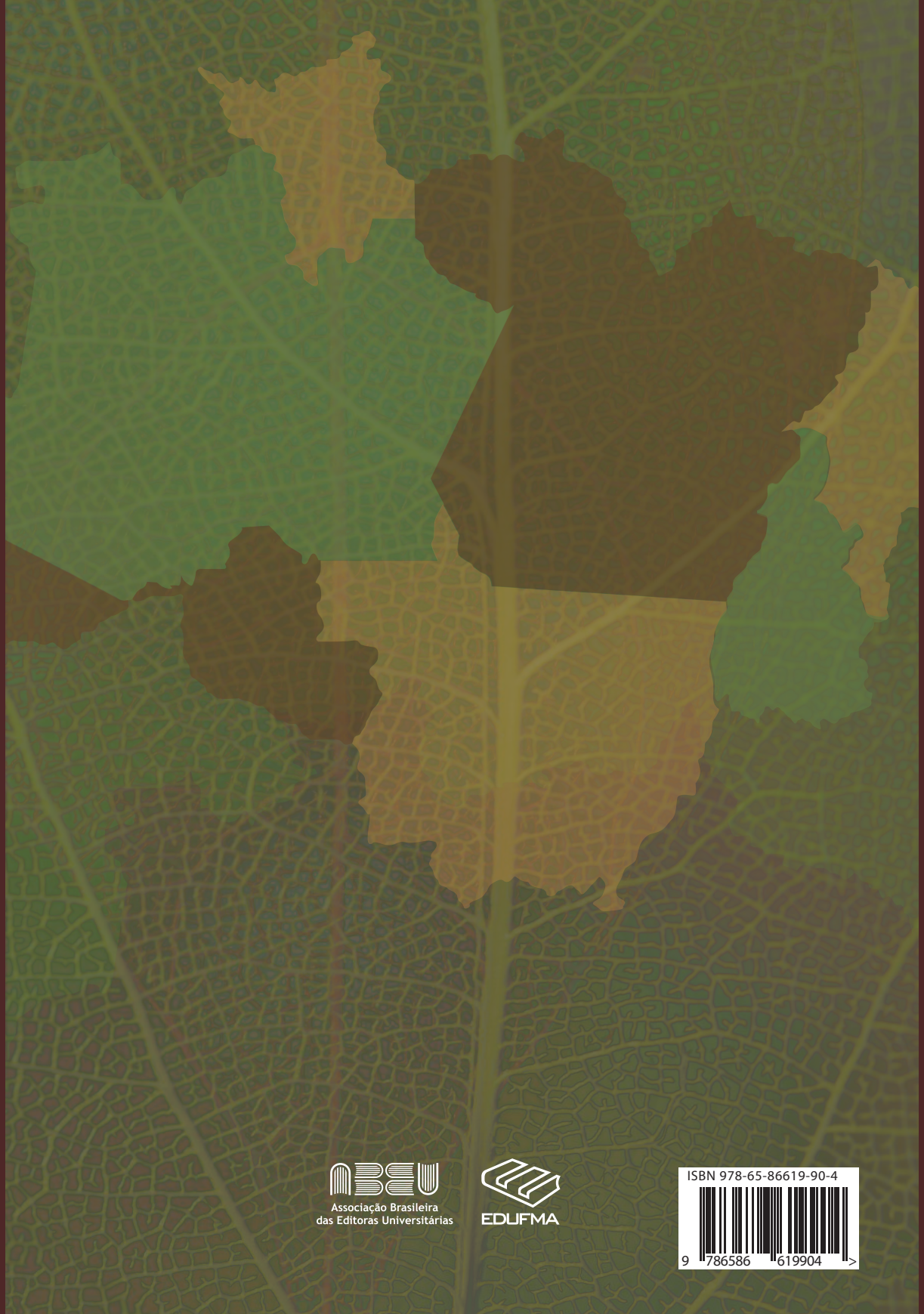
Sobre os organizadores da obra

Erinaldo Cavalcanti é doutor em História pela UFPE, professor e coordenador do PPGHIST/ Unifesspa e coordenador do Laboratório e Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnpo).

Raimundo Inácio Souza Araújo é doutor em História pela UFPE, professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (COLUN-UFMA), docente do ProfHistória/UFMA e membro do Laboratório e Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnpo).

Geovanni Cabral é doutor em História pela UFPE, professor do PPGHIST/Unifesspa e membro do Laboratório e Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnpo).

Ramon Cabral é licenciado em Ciências Sociais pela Unifesspa, mestrando do PPGHIST/Unifesspa e membro do Laboratório e Grupo de Pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnpo).



Associação Brasileira das Editoras Universitárias

EDUFMA

ISBN 978-65-86619-90-4