

organização

Erinaldo Cavalcanti
Raimundo Inácio Araujo
Geovanni Gomes Cabral
Margarida Dias de Oliveira

HISTÓRIA

DEMANDAS E DESAFIOS DO
TEMPO PRESENTE:

Produção acadêmica, ensino de História
e formação docente

Com artigos de

Cristiani Bereta da Silva
Edson Silva
Erinaldo Cavalcanti
Geovanni Gomes Cabral
Itamar Freitas
José Batista Neto
Magdalena Maria de Almeida
Márcia Milena Galdez Ferreira
Márcio Ananias Ferreira Vilela
Márcio Henrique Baima Gomes
Margarida Dias de Oliveira
Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt
Maria da Penha da Silva
Pablo Francisco de Andrade Porfírio
Raimundo Inácio Souza Araujo
Rosiane Marli Antonio Damázio
Thiago Lima dos Santos
Thiago Luís Cavalcanti Calabria



HISTÓRIA

DEMANDAS E DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE:

Produção acadêmica, ensino de História e formação docente

organização

Erinaldo Cavalcanti

Raimundo Inácio Souza Araújo

Geovanni Gomes Cabral

Margarida Maria Dias de Oliveira

HISTÓRIA

DEMANDAS E DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE:

Produção acadêmica, ensino de História e formação docente

São Luís



EDUFMA

2018

Copyright © 2018 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dra. Nair Portela Silva Coutinho

Reitora

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-Reitor

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Esnel José Fagundes

Profa. Dra. Inez Maria Leite da Silva

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha

Profa. Dra. Andréa Dias Neves Lago

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima

Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire

Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz

Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos

Profa. Dra. Michele Goulart Massuchin

Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi

Projeto Gráfico, capa e diagramação

Dinho Araujo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

História: demandas e desafios do tempo presente. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente / Organização: Erinaldo Cavalcanti, Raimundo Inácio Souza Araújo, Geovanni Gomes Cabral e Margarida Maria Dias de Oliveira.

- São Luís: EDUFMA, 2018.

313 p.

Vários autores

ISBN 978-85-7862-750-8

1. História- Produção acadêmica 2. História- Ensino. I. Cavalcanti, Erinaldo II. Araújo, Raimundo Inácio Souza III. Cabral, Geovanni Gomes IV. Oliveira, Margarida Maria Dias de V. Título.

CDD 900

CDU 93:37

*Ao professor Sérgio Figueiredo Ferretti
(in Memoriam) cuja iniciativa permitiu aproximar
o universo acadêmico sobre religiões afro-brasileiras
e a Educação Básica, através do Museu Afro Digital
do Maranhão.*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
PRIMEIRA PARTE	
História, Formação Docente e Ensino	
Cap. I – A história e o ensino nas encruzilhadas do tempo: entre práticas e representações. Erinaldo Cavalcanti (Unifesspa).....	20
Cap. II – Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. Margarida Dias (UFRN) e Itamar Freitas (UnB).....	49
Cap. III - Formação continuada de professores em pernambuco para o uso das tdc e o protagonismo dos exames standardizados. Thiago L. C. Calabria (UFPE) e José Batista Neto (UFPE).....	64
Cap. IV - A teoria da consciência histórica e sua contribuição para a construção de matrizes da didática da educação histórica. Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR).....	95
SEGUNDA PARTE	
História, Ensino e Narrativas	
Cap. I - Narrativas fantásticas, ensino de História e a redescoberta da diversidade da cultura afro-maranhense Raimundo Inácio Souza Araújo (UFMA).....	115
Cap. II – Povos indígenas no ensino de história: A Lei Nº 11.645/2008 interculturalizando o Ensino Fundamental. Edson Silva (UFPE), Marcio Ananias Ferreira Vilela (UFPE) e Maria da Penha da Silva (UFPE).....	134
Cap. III – A xilogravura no ensino de história: usos do passado na arte do poeta José Costa Leite. Geovanni Gomes Cabral (Unifesspa).....	156

Cap. IV – Tradição, culturas histórica e escolar: o desafio de se ensinar história local no presente. Rosiane Marli Antonio Damasio (SEDUC-SC) e Cristiani Bereta da Silva (UDESC).....	181
Cap. V - As mudanças curriculares e seus reflexos sobre o ensino de história do Maranhão (1970 A 2015) Márcio Henrique Baima Gomes (SEEDUC-MA).....	200
TERCEIRA PARTE	
A História entre diálogos acadêmicos e o ensino	
Cap. I. Guerra fria e ligas camponesas no Brasil: outras histórias possíveis Pablo Porfírio (UFPE).....	227
Cap. II. O que os jornais (não) dizem sobre a cidade e sua gente: uma breve proposta de ensino de história a partir dos periódicos. Thiago Lima dos Santos (UFMA).....	249
Cap. III. Da história e memória da migração de nordestinos e maranhenses à luta pela terra no Médio Mearim-MA: proposta de mediação didática Márcia Milena Galdez Ferreira (UEMA).....	267
Cap. IV. Conhecimento local e ensino de história: reflexões sobre usos do patrimônio cultural Magdalena Almeida (UPE).....	289
SOBRE OS AUTORES	305

APRESENTAÇÃO

Este livro surge como estratégia para enfrentar uma questão que desafia, na atualidade, o campo da História como área do conhecimento, seja por parte dos professores-historiadores que atuam nas universidades — dialogando direta ou indiretamente com a formação de professores — seja por aqueles que operam diretamente na educação básica: quais as demandas e os desafios em se pesquisar, escrever e ensinar História nos tempos atuais?

Nesse sentido, entendemos ser de crucial importância problematizar as questões ligadas à pesquisa, ao ensino e à escrita da História em nossa experiência de tempo presente¹. Por conseguinte, um desafio se coloca: como estabelecer as conexões entre a História pesquisada, escrita e debatida nas universidades com as demandas sociais que perfilam as experiências cotidianas? Como conectar a história vivida e praticada na academia ao universo da educação básica, e, por extensão, à vivência cotidiana de seus estudantes?

Alguns teóricos nos ajudam a conduzir as reflexões que envolvem a pesquisa, a escrita e o ensino da História. Nesse campo de debate, as análises do historiador Jörn Rüsen são significativas. Ele defende que “[...] a história como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida.” (RÜSEN, 2012, p. 36). Nesse sentido, ele sentenciava que “[...] refletir sobre o uso prático do saber histórico é um requisito básico da ciência da história. E é uma exigência dos especialistas, para que não confundam o fundamento de sua ciência na vida com uma torre de marfim perdida no espaço (RÜSEN, 2014, p. 15)”. Seguindo suas reflexões, o autor destaca que a História, como ciência, necessita ancorar-se nas demandas cotidianas das experiências

¹ Não é objetivo do livro fazer um debate acerca dos significados da categoria tempo presente. Entretanto, é oportuno destacar que este é um conceito que agrega variadas interpretações a depender de objetos de análise, filiações teóricas e/ou historiográficas. No campo da historiografia, a categoria convive com outras denominações como “história recente” ou “história imediata”, como ressaltaram Moraes e Almeida (2013). Para ampliar as reflexões sobre tempo presente ver ainda Rouso, (2009 e 2016), Gomes (2013), Guimarães Neto (2014), Koselleck (2014).

de tempo de homens e mulheres. Precisa se instituir como força capaz de orientar a vida prática dos homens no tempo. Esse talvez seja um dos primeiros desafios. Como proceder com as demandas internas do mundo acadêmico conectando-as às demandas políticas e sociais de homens, mulheres e jovens que não fazem parte do universo acadêmico? O que fazer para reconectar as pesquisas com as demandas da vida ordinária que pulsam e fervilham fora dos muros acadêmicos? O que fazer para que a história não continue estrangeira às questões cotidianas da maioria da população?

As análises de Paul Ricœur também nos ajudam na condução das reflexões. Ele problematiza o que promove o distanciamento da História acadêmica das questões ligadas à vida cotidiana na sociedade, estabelecendo uma espécie de divórcio entre a História pesquisada, explicada e produzida pelos historiadores e os demais segmentos sociais. No texto *O passado tinha um futuro*, Ricœur levanta essa discussão e nos ajuda a pensar essas e outras questões. Ele indaga o que promove a hostilidade em relação ao ensino de História, ou pelo menos o que a torna tão tensa e suspeita. Em seguida, levanta as seguintes questões:

Como ligar o ensino de história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam (RICCEUR, 2012, p. 369).

As problematizações levantadas por Paul Ricœur nos colocam frente a um complexo universo de questões. Quais questionamentos esse título pode nos provocar? Começemos pela expressão verbal que ele usou para se referir ao tempo sendo ele um teórico estudioso das relações constitutivas das experiências temporais: “tinha”. Ou seja, ele afirma que, outrora, em um “tempo passado”, ou em um “passado presente”, existia um futuro.

Não se trata de profecia, nem de prever o que existiria ou não no tempo futuro. Pelo contrário, trata-se de entender a dimensão presente do tempo, compreender suas relações de força e entender as condições de possibilidades de sua existência. Em outras pala-

vas, trata-se de um questionamento delicado e bastante erudito que levanta a possibilidade de questionar nosso experimento de tempo denominado presente e, dessa forma, entender que a Ciência Histórica pode estar com seu futuro comprometido, ou que suas práticas não estão contribuindo para seu prolongamento no tempo. Trata-se, em última instância, de repensar qual tem sido, nos tempos atuais, a capacidade da História de promover orientação na vida cotidiana de homens e mulheres em suas experiências temporais. Trata-se de repensar para que serve pesquisar, escrever e ensinar a História.

Nesse movimento podemos nos aproximar das reflexões do professor e historiador Durval Muniz Albuquerque Júnior. Problematisando essa questão, ele defende que uma das principais funções da História em nossa contemporaneidade é desnaturalizar o tempo presente; ou seja, a História desempenha uma importante função na medida em que ela contribui para que se entenda a singularidade da construção de nosso tempo. Em outras palavras, ela permite entender como somos, como agimos, como atuamos e interpretamos o mundo a nossa volta.

Para Durval Muniz:

A História nos permite, pois, a relativização de tudo aquilo que define nosso tempo, permite o aprendizado de que aquilo que somos é apenas uma forma de ser entre muitas, nos permite saber como chegamos a ser o que somos e que esta forma ou estas formas não são as únicas possíveis [...] Portanto, uma das tarefas contemporâneas da História é o ensinar e o permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana. (2012, p. 31).

Como ressalta esse professor, a História contribui para fazer entender e conviver com a diferença, com a alteridade. Talvez seja essa uma das maiores demandas em nossos dias atuais para a História. Talvez seja esse um dos desafios que todos nós tenhamos que enfrentar, sobretudo com o crescimento de atitudes intransigentes e discursos que expressam a intolerância e o desrespeito.

Essa indagação se torna urgente, sobretudo se for considerado o quadro geral da política educacional paulatinamente desenhada pelo

Ministério da Educação, no sombrio cenário pós-2016. Observa-se que inúmeros agentes e perspectivas, aparentemente superados, agora vêm sendo implantados de maneira abrupta e unilateral, com o agravante de não terem sido adotados a partir da legitimidade que lhe conferiria o voto popular.

Sabe-se que, a pretexto de combater o pretense enciclopedismo do Ensino Médio, o Ministério da Educação escolheu como sua principal bandeira de atuação aquela que foi auto definida como a reforma da escolha individual e da autonomia estudantil. Todos os protestos de diversas associações científicas e acadêmicas não foram suficientes para contrabalançar certezas pré-estabelecidas e demonstrar que, nas condições presentes na grande maioria das escolas públicas brasileiras, essa escolha pode transformar-se em falta de alternativa e empobrecimento da educação dos jovens.

Na melhor das hipóteses, procede-se à implantação de uma peça de *marketing* fadada a agravar o nosso cenário educacional. Diversos estudiosos a veem, entretanto, como uma ação direcionada a consolidar a pecha de ineficiência da educação pública, como movimento estratégico para a abertura de um setor potencialmente lucrativo para a iniciativa privada.

A História está no bojo dos saberes tidos como “optativos” e desprestigiados. Sua diluição nas generalidades — que são apresentadas como as “competências” a serem desenvolvidas pela área das humanidades — levam-nos de volta à década de 1980, quando os profissionais de História foram desafiados a reapresentar e a defender seu campo de atuação e sua particularidade epistemológica.

É oportuno destacar que a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, colocou mais uma vez a História em suspeição quando retirou a obrigatoriedade do seu ensino nos currículos do Ensino Médio no Brasil. Essas demandas que configuram nosso tempo exigem de todos os profissionais que lidam com a História uma séria reflexão sobre sua capacidade de orientação na vida de homens e mulheres. Em outras palavras, qual a funcionalidade da História nessa experiência turbulenta que estamos atravessando?

Não há respostas prontas nem acabadas para essas questões. Não há manuais que sirvam de instrumentos ou receituários que se prestem à função de guia frente às demandas que nos desafiam. Há,

todavia, reflexões que nos impelem a repensar nossas práticas. Movidos por essas inquietações, os autores deste livro se debruçaram a contribuir com algumas reflexões de modo a colaborar com os debates, sem a pretensão de oferecer respostas prontas e acabadas.

Os desafios são muitos. As demandas exigem reflexões e direcionamentos. Não podemos nos dar ao luxo de deixarmos nossos questionamentos restritos aos muros acadêmicos. Estamos em um campo de batalha, cuja arma é a produção e circulação de narrativas. Precisamos repensar nossas formas de narrar. Precisamos repensar nossas estratégias para ressignificar as formas de lutar. Narrar só para os pares é sucumbir no campo de batalha.

Os autores dos capítulos se debruçaram a experimentar outras formas de narrar e explicar suas pesquisas, de modo a se constituir como uma estratégia que também sirva para ampliar as reflexões sobre a formação docente. São reflexões que pretendem, por conseguinte, contribuir com o diálogo e expandi-lo com o exercício da docência de professores e professoras na educação básica. Os autores estão cientes de que o ensino da História na escola não é a reprodução do que se ensina na universidade. Tampouco é a transmissão do conhecimento acadêmico levado ao universo escolar por meio de uma suposta “transposição didática”. Contudo, também estão conscientes de que aquilo que se ensina, pesquisa e escreve na academia precisa dialogar com as práticas e relações experienciadas no cotidiano da sala de aula da educação básica.

Nessa dimensão, os autores se lançaram aos desafios de construir narrativas que não apenas atendam às demandas da academia, ou seja, da Ciência Histórica. Mas também estão atentos às demandas de professores e professoras que necessitam munir-se de diferentes formas de narrar no cotidiano da sala de aula. Esse desafio faz parte de uma preocupação compartilhada pelos autores aqui reunidos.

Entendemos que a narrativa histórica disputa espaços com outras narrativas produzidas pela literatura, pela televisão, pelas redes sociais, pelo cinema, pelas novelas entre outras. Entendemos também, que essas narrativas se constituem como formas de

apropriação e representação do passado, e, por extensão, como estratégia de explicar e intervir no presente. Este livro, portanto, contribuirá para ampliar as reflexões e as ações no que tange às relações envolvendo a história em sua produção acadêmica e suas conexões com as demandas do tempo presente de professores e estudantes.

O livro encontra-se organizado em três partes: **História, formação docente e ensino; História, ensino e narrativas e A História entre diálogos acadêmicos e o ensino**. Na primeira parte, encontram-se quatro capítulos de professores de diferentes universidades onde analisam alguns desafios no que tange à História como lugar de saber/poder e espaço de formação docente.

No capítulo I — *A História e o ensino nas encruzilhadas do tempo: entre práticas e representações* — o professor Erinaldo Cavalcanti faz uma análise sobre alguns significados atribuídos à chamada história do tempo presente para, em seguida, discutir a configuração das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em História das universidades federais da região norte do Brasil no que tange ao tempo destinado a problematizar o ensino da história e os livros didáticos, como principal instrumento de trabalhos dos profissionais formados nessas instituições de ensino.

No capítulo II — *Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar* — a professora Margarida Dias e o professor Itamar Freitas analisam a Base Nacional Comum Curricular a partir de suas experiências na construção da primeira versão desse documento em 2015.

O capítulo III — *Formação continuada de professores em Pernambuco para o uso das TDIC e o protagonismo dos exames standardizados* — os professores Thiago L. C. Calabria e José Batista Neto analisam as relações entre a formação continuada de professores e os exames standardizados. Para tanto, selecionaram como foco de análise as ações formativas que tratam sobre a temática das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) e a prática docente.

O capítulo IV — *A teoria da consciência histórica e sua contribuição para a construção de matrizes da didática da educação histórica* — da professora Maria Auxiliadora Schmidt, faz uma análise sobre a Edu-

cação Histórica e seu desenvolvendo em vários países desde o final do século XX. A análise se desenvolve a partir do recorte acerca da teoria da consciência histórica no que se refere às relações entre a teoria da aprendizagem histórica e a metodologia e prática do ensino de História por meio do diálogo das contribuições das matrizes de Jörn Rüsen (2016), Peter Seixas (2016) e Stéphane Lévesque (2016) para a Didática da Educação Histórica.

A segunda parte — **História, ensino e narrativas** — é constituída por cinco capítulos que compõem um conjunto de reflexões que tematiza diferentes narrativas como espaço possível de experimento e análise no ensino de História. No capítulo I — *Narrativas fantásticas, ensino de História e a redescoberta da diversidade da cultura afro-maranhense* — o professor Inácio Raimundo apresenta uma reflexão na qual demonstra a necessidade de produção de materiais informacionais acerca da cultura afro-maranhense, sobretudo se for considerada a exigência imposta pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, posteriormente revogada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatório o ensino da História e das culturas afro-brasileiras no contexto educacional.

Nesse movimento de reflexão, insere-se o capítulo II — *Povos indígenas no ensino de História: a Lei 11.645/2008 interculturalizando o ensino fundamental* — dos professores Edson Silva, Maria da Penha e Márcio Vilela. Os autores analisam de que maneira as narrativas sobre os povos indígenas vêm sendo inseridas, debatidas e vivenciadas no Ensino Fundamental a partir da aprovação de Lei nº 11.645/2008.

No capítulo III — *A xilogravura no ensino de História: usos do passado na arte do poeta José Costa Leite* — o professor Geovanni Cabral apresenta uma reflexão para problematizar as xilogravuras presentes nos folhetos de cordel como fonte documental para a História e seu ensino. A partir dessas imagens desenhadas, a princípio na madeira, para ilustrar as capas desses impressos, encontram-se representações de práticas culturais que nos permitem dialogar com as diversas leituras que os poetas/xilógrafos fazem de acontecimentos do País.

No capítulo IV, intitulado *Tradição, culturas histórica e escolar: o desafio de se ensinar história local no presente*, as professoras

Rosiani Marli Antonio Damasio e Cristiani Bereta da Silva analisam a construção de uma ideia de História local e as prescrições curriculares que abordam seu ensino a partir da década de 1990. Para tanto, se apropriam da cidade de Garopaba, Santa Catarina, como locus da análise e espaço de criação e invenção de uma tradição açoriana.

No capítulo V, o professor Márcio Henrique Baima Gomes analisa *As mudanças curriculares e seus reflexos sobre o ensino de história do Maranhão* (1970 a 2015), demonstrando um conjunto de mudanças pelas quais passou o currículo formal de História no Maranhão e seus desdobramentos no que tange ao ensino dessa disciplina nas últimas décadas do século passado e no início do século XXI.

A terceira parte — **A História entre diálogos acadêmicos e o ensino** — conta com quatro capítulos de diferentes professores que aceitaram o desafio de problematizar objetos de pesquisas da Ciência Histórica no diálogo com o ensino da própria História.

No capítulo I — *Guerra fria e ligas camponesas no Brasil: outras histórias possíveis* — o professor Pablo Porfírio analisa alguns discursos produzidos por diferentes atores sociais acerca da chamada Guerra Fria e seus desdobramentos com os embates políticos ocorridos no Estado de Pernambuco e, de maneira mais específica, com os acontecimentos relacionados às Ligas Camponesas lideradas por Francisco Julião.

No capítulo II — *O que os jornais (não) dizem sobre a cidade e sua gente: uma breve proposta de ensino de história a partir dos periódicos* — o professor Thiago Santos faz uma reflexão sobre os relatos publicados na imprensa do século XIX como narrativas possíveis para pensar a História e seu ensino por meio das representações veiculadas nos jornais por ele pesquisados.

No capítulo III — *Da história e memória da migração de nordestinos e maranhenses à luta pela terra no Médio Mearim, MA: proposta de mediação didática* — a professora Márcia Milena Galdez Ferreira analisa as principais características da migração de nordestinos para o Médio Mearim, Maranhão, ressaltando a importância da documentação utilizada para escrever esta história e sua utilização como estratégia possível para o ensino de História.

No capítulo IV — *Conhecimento local e ensino de história: Reflexões sobre usos do patrimônio cultural* — a professora Magdalena Almeida amplia as discussões sobre a História e o seu ensino por meio da análise de objetos que concorrem para a construção do patrimônio cultural de Pernambuco; patrimônio também compreendido como construção narrativa em sua multiplicidade de significados.

Gostaríamos de concluir esta apresentação tecendo um breve comentário sobre a imagem que utilizamos na capa. *Traços do Tempo* foi construída pelo professor/historiador Tasso Brito, que também gosta de praticar a arte de grafar em imagens suas leituras da História.

Tornou-se clássico o uso da ampulheta como símbolo de representação do tempo. Esta que utilizamos na capa, em especial, em virtude de ter sido produzida por um amigo historiador inspirado nas leituras de Walter Benjamin, emite alguns signos que nos servem de inspiração e reflexão para nossas interpretações no que tange à História, ao tempo, ao ensino, à formação dos professores/historiadores.

A moldura sobre a qual foi construída nos faz lembrar uma janela. E como janela, também nos desloca a pensar nas leituras, nas brechas, nos ângulos de percepção em que a “história como janela” se constitui. Uma janela para o saber, para a reflexão, para a inquietação sobre um mundo que se pretende pronto, acabado, inquestionado. Naturalizado. Uma janela que, semelhante à obra *Traços do Tempo*, também se constituiu como luz no cosmo. Uma janela sobre a qual olhamos para o mundo, mas o percebemos com nossos olhos, o apreendemos com nossas lentes, o que implica dizer que o mundo visto, sentido, vivido e praticado será sempre plural, diverso, polifônico, portanto, uma janela que nos impele a lidar com a diferença para compreendermos quem somos. A consciência dessa multiplicidade nos oferece a possibilidade de primar pelo respeito à diversidade, pelo convívio com a alteridade.

Mas a ampulheta é também o símbolo a representar o fato de que o *tempo passa*. Ou seja, o tempo, assim como a História, se constitui em uma passagem e, por extensão, fazemos referência a certas passagens e a outras não; um tempo que selecionamos e dele fazemos

registros nem sempre atendendo aos nossos desejos e vontades. Um tempo que se impõe e se constitui em um fluxo de percepções, de interpretações que em última instância criam e recriam o mundo. Um tempo fugidio, multiforme e escorregadio.

A areia, por sua vez, símbolo que também integra a ampulheta, se constitui como um elemento fluido, móvel, multiforme. Reforça, por conseguinte, a interpretação que apreende o tempo e a História como uma permanente passagem e, na obra *Traços do Tempo*, nos faz lembrar a água, elemento também fluido, elástico, polifônico e representante da vida e do nosso planeta.

Por fim, podemos ler as duas mãos que seguram a ampulheta como representação sugestiva para pensarmos que o tempo, assim como a História, é uma construção humana. Poderíamos, por analogia, pensar que antes de tudo, é a ação humana que cria, recria, elabora, dá sentido e institui o cosmo, o tempo, a História, a vida em suas diversas formas de se ver, sentir, pensar, agir, existir.

Apropriando-nos da obra *Traços do tempo* para os propósitos da presente coletânea, convidamos a refletir sobre uma concepção de História marcada pelo diálogo e pelo enriquecimento mútuo entre o mundo acadêmico e a sala de aula. A pesquisa e a Educação Básica não precisam ser galáxias separadas por uma distância impossível de percorrer. Entre elas pode haver janelas e a História, como construção coletiva, pode ser um veículo através do qual esses universos podem se aproximar e interagir. Se a situação atual não nos permite entrever essa realidade, pode nos encorajar o fato de que toda realidade humana é, como a areia, algo fluido, mutável e sujeito a reorientações, inclusive a própria História, em suas múltiplas interfaces.

A História como área de conhecimento e espaço de formação docente, é desafiada a responder a diversos desafios em nossa experiência de tempo. Estamos cômnicos que esse tempo nos impele; nos pressiona e nos desloca para lugares e posições marcados pela incerteza. Entretanto, estes desafios e incertezas são construções temporais, são produtos humanos e, por conseguinte, não são eternos, nem perenes. São passagens. Resta-nos compreender esses desafios em seu fluxo temporal e dessa forma ampliarmos nossas condições de possibilidades de ressignificar e reconstruir esses e outros tempos.

E como marcas desses tempos que nos desafiam mas também criam possibilidades de enfrentamentos, gostaríamos de registrar que esse livro também é fruto das atividades desenvolvidas no grupo de pesquisa *Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política* (iTempo), que vem coordenando um conjunto de atividades tematizando diversas problemáticas no campo da história e no diálogo com seu ensino. Por fim, agradecer às editoras da UFMA e da UFPE que juntas tornaram possível esta publicação.

Os organizadores.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Org.). *Qual o valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21 – 39.

FERREIRA, Marieta de Moraes.; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História do tempo presente e ensino de história. *Revista História Hoje*, v.2, n. 4, 2013.

GOMES, Ângela Maria de Castro; DE LUCAS, Tânia Regina. O ensino de história e o tempo presente. *História Hoje*, v. 2, n. 4, 2013.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. As injunções do tempo presente no relato histórico: experimentar a contemporaneidade. In: NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos.; SILVA FILHO, Antônio Luiz Macedo. *História e historiografia: perspectivas e abordagens*. Recife: Editora da UFPE, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio e Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2014.

RICŒUR, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar. (Org.). *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

ROUSSO, Henry. Sobre a história do tempo presente. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 01, n. 01, 2009.

_____. *A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo*. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; BARCA, Isabel.; MARTINS, Estevão de Rezende. (Org). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. *Razão Histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Vol. III. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília, editora da Universidade de Brasília, 2010.

PRIMEIRA PARTE

História, Formação Docente e Ensino



A HISTÓRIA E O ENSINO NAS ENCRUZILHADAS DO TEMPO: entre práticas e representações¹

Erinaldo Cavalcanti

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa
e-mail: ericontadordehistorias@gmail.com

I. Introdução

Desde que a história surgiu na Grécia Antiga, como gênero narrativo encarregado de relatar as feitura do homem no tempo, essa serviu a diferentes propósitos. À história era designada a função de garantir que as ações dos homens não fossem esquecidas no tempo. Também foi creditada à história a missão de ensinar a partir dos registros relatados das experiências passadas para que os erros de outrora não voltassem a se repetir no presente nem no futuro, como ressaltou François Hartog (2014). Construção que concorreu para atribuir à história o epíteto de mestra da vida.

Essa capacidade de ensinar – e, portanto, aprender – a partir das observações relatadas, persistiu como atributo e função da história por séculos. Em diferentes momentos, essa capacidade foi mobilizada por distintos governantes que usaram a história também como ferramenta política, como mecanismo de luta para ampliar as possibilidades de atingir seus objetivos. Assim, os relatos da história eram mobilizados para explicar posições e narrar determinadas versões sobre batalhas, duelos e conquistas. Eram narrativas mobilizadas para justificar os interesses de pessoas ou grupos que detinham o poder sobre o que narrar e como narrar. Entendia-se, pois, que por meio da história podia-se ensinar as gerações futuras a seguirem os caminhos a elas predestinados. Esse ensinamento passava também pelas diferentes formas de controlar o passado a partir de narrativas selecionadas que justificavam os acontecimentos passados e concorriam para controlar o presente e também projetar o futuro.

¹ Gostaria de agradecer aos membros (estudantes e pesquisadores) do Grupo de Pesquisa *Interpretação do tempo: ensino, memória, narrativa e política – iTempo* pelas leituras, críticas e sugestões.

Essas relações de disputas e controle do tempo, por meio da história, também persistiram quando o ensino de história passou a se constituir instrumento formal da educação como política de estado. No Brasil – mas não só – em diferentes momentos o ensino de História foi – e continua sendo – campo de lutas e debates entre plataformas políticas que disputam o controle ou a condução de projetos de sociedades (MATHIAS, 2011). São bastante significativos os embates que estão ocorrendo acerca da retirada da obrigatoriedade do ensino de História no ensino médio. Enfrentamentos que se desdobram de maneira intensa também na redação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O que ensinar? Como ensinar? Que passado deve, formalmente, através do ensino de História, continuar tecendo as narrativas sobre as histórias dos homens no tempo? Qual ou quais passados devem se fazer presentes em nosso cotidiano na sala de aula? Quais presentes devem ser configurados por meio das leituras dos relatos passados nos livros didáticos? Quais futuros deverão ser projetados, por meio das lentes interpretativas forjadas no presente, a partir das experiências passadas e narradas nos livros didáticos que são utilizados nas aulas de História a partir de seu ensino? Que passados devem ser narrados nos livros didáticos de História e como devem ser representados?

Essa problemática faz parte do meu percurso. Em 2008, recebi um convite da Editora Moderna para escrever um livro didático de história regional de Pernambuco para o primeiro segmento do ensino fundamental, mais especificamente para o quarto e quinto ano. Desde então, paralelamente às pesquisas do doutorado, comecei a estudar uma bibliografia que tematizava o livro didático e seus desdobramentos com o ensino de História.

Nesse sentido, as discussões aqui analisadas representam inquietações desse lugar “triplo” em que me situo: professor da educação básica que trabalhou mais de 10 anos com livros didáticos, autor de livros didáticos e, atualmente, professor do magistério superior, dedicado a pensar o ensino de História; portanto, professor/formador.

A experiência de ter sido desafiado a escrever um texto de história para um público não especializado (professores formados em pedagogia) e para estudantes do ensino fundamental, me impulsionou a

repensar algumas relações entre a História e seu ensino. Em outras palavras, fui impelido a refletir sobre alguns diálogos que a ciência histórica estabelece com parte da sociedade, especialmente os jovens que estão na educação básica. Esta experiência tencionou algumas relações que, com historiador, mantenho com o tempo presente.

Michel de Certeau inicia o clássico texto *A operação historiográfica* fazendo a seguinte pergunta: “[...] o que fabrica o historiador quando ‘faz história?’”. Em seguida, questiona: para quem trabalha o historiador e o que ele produz? E conclui o primeiro parágrafo questionando sobre que relação o historiador mantém com a *sociedade presente*.

A mesma pergunta formulada por Michel de Certeau pode ser feita para problematizar algumas questões que configuram nossa experiência de tempo presente. Que relação mantemos, nós, professores(as)/historiadores(as), com a sociedade presente? O que fazemos quando pesquisamos, ensinamos e escrevemos história? Quais as implicações resultantes de nossas ações no que tange ao uso que fazemos dos passados narrados no cotidiano do nosso ofício nas experiências vividas no presente ou nos presentes vividos? Em que dimensão os usos que fazemos dos passados interferem nas perspectivas e nos projetos de futuros? Em que dimensão alteram as formas de viver e atuar no presente? Talvez, para entendermos que relação mantemos com a sociedade do presente, seja oportuno ampliar as discussões sobre o chamado tempo presente.

II. Algumas palavras sobre o tempo

“Precisamos usar metáforas ao falar do tempo” (KOSELLECK, 2014, p. 09) é com essa assertiva que o historiador alemão Reinhart Koselleck inicia as discussões em sua obra *Estratos do Tempo*. Seguindo sua sugestão, vamos falar do tempo por meio de metáforas.

Esse substrato temporal denominado tempo presente desafia nossas práticas historiadoras. Ele está entre nós. É evidente que vivemos, afinal, o tempo presente de diferentes formas. Gosto de pensar o tempo presente comparando-o a uma neblina que se encontra a nossa frente: podemos ver a neblina e senti-la até. Mas não podemos segurá-la com as mãos. Não temos esse poder. Assim

também parece-me ser o chamado tempo presente. Podemos percebê-lo, descrevê-lo, representá-lo em narrativas. Podemos senti-lo. Temos vestígios documentais que nos asseguram de forma inteligível sua existência. Acreditamos que fazemos parte dele e que o vivenciamos. Entretanto, se tentássemos apreendê-lo de forma engessada, como se ele coubesse em uma caixa conceitual inflexível, o tempo presente, assim como a neblina, escaparia por entre os dedos e não poderíamos segurá-lo.

Nessa dimensão, ao problematizar essas questões, a historiadora Regina Beatriz destaca que “[...]contrariamente às pretensões generalizadoras e naturalizações de toda sorte, a denominação 'tempo presente' [...] é de difícil apreensão” (2014, p. 35).

Mas, afinal, o que é história do tempo presente? Como se constitui? Como se configura? Em que se diferencia da história de outros tempos? Quais suas cercanias? Há um início para essa história? Até onde vão seus limites? A história do tempo presente se constrói a partir de objetos específicos de estudos? Ou a partir de uma análise teórico-metodológica distinta? Não há consenso quando se tenta responder essas questões, nem mesmo sobre a própria denominação conceitual. Como apontam Marieta de Moraes Ferreira e Lucilia de Almeida Delgado:

[...] no campo especificamente historiográfico a denominação história do tempo presente convive com outras denominações que têm no recorte temporal da contemporaneidade a sua marca. Entre as denominações estão história imediata, história contemporânea, história recente e história atual. (2013, p. 23-24).

Entretanto, a expressão história do tempo presente demonstra ter conquistado maior visibilidade entre os pesquisadores que tri-lham essas veredas, como destacou em outro artigo Marieta de Moraes Ferreira (2000). Se atualmente essas discussões se encontram na ordem do dia, o processo de gestação conceitual é antigo. A denominação “história do tempo presente” [Zeitgeschichte] surge na Alemanha com o poeta barroco Sigismund von Birken, em 1657, como ressalta Koselleck (2014).

Na França, por meio do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP), as discussões ganharam densidade e, atualmente, desfrutaram de reconhecida legitimidade. E como aponta um dos membros do IHTP que já ocupou a direção desse instituto – Henry Rousso – o próprio conceito foi elaborado a partir de uma tradução alemã, construído também como estratégia para se diferenciar e se destacar da História Contemporânea experienciada naquele país.

Acredito que a problemática formulada por Reinhart Koselleck encontra-se no centro das discussões quando ele coloca em questão os fundamentos pelos quais poderíamos considerar um determinado objeto como pertencente à dimensão atual do tempo e outro não. Ou seja, onde e como estabelecer os limites para definir o que pertence ou não ao tempo presente. Nesse sentido, ele questiona “[...] por que a nossa própria história é considerada uma história do tempo presente, mas a história mais antiga não?” (2014, p. 229). Em síntese: “[...] por que agora esta história do tempo presente e não aquela ou já não aquela?” (KOSELLECK, 2014, p. 115). Essa pergunta nos impõe uma série de questões que, do meu ponto de vista, necessitam ser enfrentadas quando desejamos navegar pelas correntezas desse tempo intempestivo ou percorrer trilhas em meio a essa neblina, tão densa quanto fugidia.

Essas discussões nos levam, inexoravelmente, a discutir o que é e como é apreendido o *presente*, que precisa ser interpretado de forma polissêmica:

O presente pode significar o ponto de interseção em que o futuro se transforma em passado, aquele ponto de interseção das três dimensões temporais que sempre faz desaparecer o presente. [...] Assim como o presente pode ser dissolvido entre o passado e o futuro, esse extremo mental também pode ser invertido: todo tempo é presente num sentido específico. Pois o futuro ainda não é, e o passado já não é mais (KOSELLECK, 2014, p. 231).

Como podemos perceber nas discussões que aquele historiador levanta, os desafios se amplificam sobremaneira porque o presente ou condensa todas as dimensões temporais ou esvanece no passado ou no futuro, como embate interminável e desaparecimento contínuo do próprio presente. Nesse sentido, pleitear uma história do tempo

presente, apenas porque se pesquisa a dimensão presente do tempo, sobretudo no que diz respeito aos aspectos cronológicos, como forma de distinção de outras histórias, parece não haver muito fundamento quando dialogamos com a concepção de presente defendida por Reinhart Koselleck. Nessa dimensão, acredito ser fundamental pensar o presente como noção complexa que permita estabelecer as devidas conexões de nosso pertencimento às múltiplas temporalidades, como ressaltou Guimarães Neto (2014a).

Podemos conjecturar, portanto, por que um determinado objeto de investigação pode ser inserido como pertencente a uma história do tempo presente? Por que essa história? Onde, cronologicamente, pode ser demarcado o limite ou o espaço de distinção que separaria essa história, atribuindo-lhe o epíteto de história do tempo presente? Em que dimensões um dado objeto de estudo pode ser classificado como pertencente à história do tempo presente? E por quê? Em que dimensões um dado objeto de estudo pode ser classificado como pertencente à história do tempo presente? E por quê?

Se o primeiro objeto de investigação da história foi uma guerra do tempo presente, a guerra do Peloponeso, como atesta Rousso (2009) e resalta Marieta Ferreira (2000), por que agora essa história do tempo presente? Em que essa se diferencia daquela? Quando estudamos as guerras da Antiguidade Clássica historiadas por Heródoto e Tucídides, as compreendemos como uma história do tempo presente? Se respondermos afirmativamente, caberia questionar, por quê? Por que o tempo vivido por aqueles investigadores era o mesmo tempo do objeto investigado? Essa condição seria – ou será – suficiente para configurar e atribuir inteligibilidade à chamada história do tempo presente? E se a resposta for *não*? Por que não? Por que estamos demasiado longe no tempo? Por que nossa história contemporânea – no sentido alemão do termo – encontra-se largamente distante do tempo vivido e pesquisado por aqueles pesquisadores?

A História é filha do tempo. Essa metáfora é bastante conhecida aos frequentadores da oficina historiadora. Como gênero narrativo das experiências humanas, a história nasceu em uma tensa relação

com o tempo. A primeira relação foi de enfrentamento. A filha continua em luta permanente contra o poder tirano do pai. No entanto, paradoxalmente são as relações temporais que constroem as condições de possibilidades para a existência da própria história como forma de contar, registrar e relatar as feitura dos homens no tempo. Tempo que, por uma espécie de ironia, tem o poder de apagar como uma atividade amnésica, os relatos da experiência humana no próprio tempo.

O *histor*, como ressalta François Dosse (2012a), surge com a missão de retardar o esquecimento dos registros dos homens no tempo. Ou seja, a história como narrativa é gestada nessa relação de combate *no e contra* o tempo, simultaneamente, para que não fossem apagados com o tempo os vestígios da experiência humana. É bastante conhecido o início do prólogo do texto *Histories* do livro I de Heródoto quando ele sentencia: “Heródoto de Halicarnasso apresenta aqui os resultados de sua pesquisa, para que o tempo não venha abolir os trabalhos dos homens e para que as grandes façanhas realizadas, quer pelos gregos, quer pelos bárbaros, não caiam no esquecimento.” (HERÓDOTO apud DOSSE, 2012a, p. 08).

Deve-se ressaltar, todavia, que se na Antiguidade Clássica o tempo presente era objeto privilegiado da investigação histórica, a partir do século XIX o processo de institucionalização da História como disciplina científica e acadêmica alterou substancialmente essa configuração. Na busca de uma *suposta produção objetiva* – como requisito exigido para receber o certificado e o reconhecimento de disciplina confiável – passou-se a combater qualquer proximidade cronológica que pudesse existir entre o tempo do pesquisador e o tempo do objeto de investigação, como condição para que a análise histórica não fosse comprometida; do contrário, não seria, portanto, considerada *verdadeira*. Assim, a legitimidade do conhecimento histórico dependeria da distância estabelecida entre o tempo do pesquisador e o tempo do objeto pesquisado, como ressaltam Ângela de Castro Gomes e Tânia Regina de Luca (2013). Ou seja, era requisito necessário manter uma considerável distância para se elaborar uma análise capaz de emitir a confiabilidade exigida da interpretação historiográfica.

Essas questões nos levam mais uma vez a enfrentar a problemática colocada por Koselleck: por que agora essa história do tempo presente e não aquela? Como enfatiza Regina Beatriz, parece que o mais acirrado ponto de debate diz respeito às delimitações cronológicas. Que cronologia usar? Que evento-chave e reconhecido deve ser adotado como marco inicial da *história do tempo presente*?

Um ponto comum às discussões indica que, na chamada história do tempo presente, pesquisador e objeto pesquisado compartilham da mesma experiência de tempo; são, por assim dizer, contemporâneos. Nas palavras do historiador Roger Chartier (1993):

A história do tempo presente é aquela em que o pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada. (CHARTIER, 1993 apud FERREIRA, 2000, p. 121).

Ou seja, trata-se de uma experiência em que o pesquisador encontra-se imerso nas relações temporais do próprio objeto pesquisado. Nessa dimensão, ele pode se deparar com testemunhas vivas de seu objeto, que podem criticar e contestar a análise e a escrita do pesquisador. O historiador Henry Rousso concorda com essa assertiva e a coloca de forma ainda mais específica. Para ele, é o uso da fonte oral uma das principais características – senão a principal – constituidoras e diferenciadoras da história do tempo presente, porque possibilita ao historiador fazer uma reflexão em que ele contará com a voz, a fala de sujeitos que, também como ele, vivenciaram de forma distinta e evidente o objeto investigado. Ou seja, o universo constituinte da fonte oral singulariza o *métier* desse espaço de experimentação historiográfica quando permite um conjunto de relações entre o pesquisador e suas fontes. Relações como o contato com a oralidade, a gestualidade, a sonoridade e todo o universo simbólico emissor de signos, formas e representações fornecidas pelas fontes orais, que igualmente são vestígios das interpretações que os homens fabricam *no* e acerca *do* tempo.

A questão ainda não está resolvida. Se a chamada história do

tempo presente é aquela em que o historiador é contemporâneo ao tempo dos objetos por ele pesquisados, em virtude de compartilhar com os demais atores sociais as mesmas experiências do tempo, precisa ser colocada em suspensão para debate. A diversidade documental e, sobretudo, o uso dos relatos de memória, ou seja, das fontes orais, é também colocada como fator de diferenciação e constituição da história do tempo presente. Pela interpretação apresentada por Henry Rousso – e destacada por outros historiadores – seria o uso da fonte oral o elemento que diferenciaria a história do tempo presente. Porém, surge a questão: uma pesquisa que se encarregue de analisar um objeto e cujo recorte temporal seja a dimensão presente do nosso tempo, mas que não faça uso da fonte oral (ou seja, da memória) deixaria de ser história do tempo presente mesmo sendo o tempo do objeto pesquisado contemporâneo ao tempo do historiador? Se compreendermos que sim, temos que discordar do historiador francês Henry Rousso, pois, não seria a fonte oral o testemunho vivo que singularizaria esse espaço de experimentação historiográfica. Se defendermos que não, que se faz necessário o uso dos relatos de memórias das pessoas – que, assim como o pesquisador, experienciaram o objeto pesquisado – precisaria flexibilizar o argumento que defende a necessidade de um evento-chave como marco delimitador.

Em outras palavras, a assertiva que defende que a história do tempo presente é aquela em que as *fontes estão vivas* e podem questionar os trabalhos dos historiadores precisa ser vista com ressalvas. Por conseguinte, não se pode operar com uma concepção que defenda a necessidade de existência de um marco cronológico fixo, delimitador, pois essa estaria, assim, fadada a deixar de ser história do tempo presente à medida que se distanciasse no tempo.

A questão levantada por Koselleck continua em aberto: *por que agora esta história do tempo presente e não aquela ou já não aquela?* Sabemos que a História como campo de produção de saber/poder respondeu e responde a um conjunto de forças que em diferentes momentos permite e legitima uma dada produção, ao passo que proíbe e invalida outra, como nos ensinou Michel de Certeau (2007).

Nessa dimensão, a história como área de conhecimento e espaço

de formação docente em nível de graduação nas universidades no Brasil tem consolidado um tempo nas matrizes curriculares que continua inviabilizando ou minimizando a experiência com as reflexões que envolvem o ensino e o livro didático durante a formação inicial dos professores. Para sustentar essa leitura, as matrizes curriculares dos cursos de História podem ser apropriadas como documentos que fornecem indícios de como o tempo é distribuído entre as disciplinas obrigatórias. Ou seja, essa distribuição temporal permite o debate, a reflexão e o aprendizado para certos temas e, simultaneamente, inviabiliza outros debates, reflexões e aprendizados.

Aproximando-nos das reflexões apresentadas por Reinhart Koselleck, que compreende o presente como esse tempo em que condensa uma multiplicidade de temporalidades, podemos então pensar que os tempos que emergem das matrizes curriculares são vestígios que sinalizam interesses dos diversos sujeitos que nelas atuaram e atuam, e direcionam, por conseguinte, experiência de reflexão. Em outras palavras, o tempo, como é distribuído entre as disciplinas/temas nas matrizes curriculares, pode ser interpretado como um “espaço” que oferta e proíbe experiências de aprendizado. Nesse sentido, o tempo apresentado nas matrizes curriculares permite o exercício da reflexão e do aprendizado a certos conteúdos, por meio da oferta de disciplinas, e amputa a reflexão e a possibilidade de aprendizado de outros temas e disciplinas ligadas ao ensino e ao livro didático.

Entretanto, não podemos incorrer em conclusões apressadas. As matrizes curriculares são documentos complexos. Sua produção envolve uma diversidade de sujeitos, fatores, forças e interesses, o que faria necessária a realização de uma pesquisa para cada uma matriz curricular para entendermos suas condições de produção. Cada PPC é resultante de muitos e diferentes atores, em geral, professores e professoras que trazem em suas experiências os vestígios dos lugares e dos tempos onde se formaram, que se somam aos tempos da produção de cada matriz curricular. Somem-se a esses elementos as relações de poder estabelecidas dentro das faculdades e departamentos que interferem na configuração que as matrizes curriculares podem adquirir, como a inserção ou exclusão de certos

componentes curriculares. Também não se deve esquecer dos diálogos e das tensões que envolvem as normativas superiores que regulamentam os cursos de licenciatura. Portanto, nenhuma leitura pode ventilar ares que almejem homogeneizar qualquer interpretação.

III. Usos políticos do tempo e ensino de história

O ensino de História como objeto de preocupação e análise da Ciência Histórica encontra-se imbricado com as relações tecidas no tempo. Os usos que se faz da história, por meio de seu ensino, encontram-se intimamente ligados com as diferentes leituras interpretativas que os homens elaboram sobre seu tempo. Leituras que, por conseguinte, oferecem uma dada orientação nas diferentes formas de agir e atuar no espaço político. Assim, se decide *o que* ensinar, *como* ensinar e *para quem* ensinar. Essas decisões são fabricadas nas relações de poder que os homens tecem *no* e *com o* tempo.

Os usos do passado se constituem, portanto, em estratégias políticas forjadas no presente, na disputa permanente sobre o que lembrar de um passado que não passa – ou de um passado presente, como prefere Koselleck – sobretudo de um passado recente. Sabemos que lembrar é também uma ação política, porque socialmente decide-se *o que* e *como* lembrar, bem como politicamente também se decide *o que* e *como* ensinar, pois o ensino de História é um espaço por excelência de formação e atuação política. E como defende Michel de Certeau, “[...] a política não garante a felicidade nem confere significado às coisas. Ela cria ou recusa condições de possibilidades. Ela proíbe ou permite: torna possível ou impossível.” (2012, p. 214).

Nessa dimensão, os embates que configuram o tempo presente sobre a história como campo de conhecimento e, de forma singular, sobre seu ensino, demonstram as tensões experienciadas nas delicadas relações entre o presente e os usos do passado. São relações que representam uma dada interpretação do tempo, que atribuem significados a um passado que deve ser lembrado e preservado para configurar e legitimar o presente vivido e o futuro projetado.

Vamos recorrer mais uma vez ao uso de metáforas para representar algumas questões que envolvem o ensino de História na

relação entre formação docente e livro didático. Agora imaginemos um alfaiate que faça um curso em que não aprenda a lidar com a tesoura. Ou uma costureira que não aprenda a manusear as agulhas, sendo esses seus principais instrumentos de ofício. Essas metáforas servem de analogia para pensarmos nos vestígios que emergem de uma pesquisa que desenvolvo atualmente.

Por meio dessa pesquisa, analiso as matrizes curriculares – ou projeto político curricular, também denominado, em alguns casos, projeto político pedagógico dos Cursos (PPCs) de graduação em História oferecidos nas universidades federais da região Norte e Nordeste do Brasil. O principal objetivo é analisar se o livro didático de História é objeto de problematização nas matrizes curriculares.

Após alguns meses de trabalho, o projeto foi contemplado com uma bolsa de iniciação científica (PIBIC/FAPESPA). Optei em dividir a pesquisa em duas partes. Uma para analisar as matrizes curriculares das instituições da região Norte e outra das instituições da região Nordeste. A pesquisa sobre as instituições da região Norte conta com os trabalhos da bolsista Nayanna Samylle, graduanda do curso de História da Unifesspa, a quem agradeço pelo empenho e dedicação cativantes. Para este texto, irei centrar as análises nos resultados obtidos até o momento acerca das instituições da região Norte do País.

A primeira fase desta parte da pesquisa consistiu em fazer um levantamento sobre quantas e quais instituições federais oferecem o curso de Licenciatura em História, bem como entender onde estão localizados geograficamente esses cursos. Em todos os estados que compõem a região Norte, ao menos uma instituição oferece o curso de Licenciatura em História. Nesses termos, temos a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal do Acre (UFAC), a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT). Temos, ainda, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Esta instituição oferece o curso de licenciatura integrado em História e Geografia. Atualmente, o curso encontra-se em processo de desmembramento e passará a ter as licenciaturas

separadas. Como ainda não foi implantado o curso de Licenciatura em História, desmembrado do curso de Geografia, não utilizarei a matriz curricular da UFOPA na base de dados para análise do objeto de estudo.

Após esse primeiro levantamento, iniciamos o processo de busca das matrizes curriculares das referidas instituições. Entre as instituições pesquisadas, nem todas disponibilizam as referidas matrizes nos sites das faculdades e/ou dos institutos, como é o caso da UFAM e da UFAC. O acesso a esses documentos ocorreu graças à ajuda de amigos(as) professores(as) que atuam nessas instituições e nos disponibilizaram os documentos.

Para atender aos objetivos do atual projeto, um dos critérios utilizados foi identificar nas matrizes curriculares dos cursos quantas e quais disciplinas obrigatórias eram ofertadas para estudar especificamente o livro didático de História durante o período de formação inicial do professor. O passo seguinte foi analisar o lugar que ocupa o componente curricular na matriz de cada curso, sua carga horária, sua ementa e seus objetivos.

Antes de apresentar a amostragem resultante dessa investigação, é oportuno mencionar que esta pesquisa vem permitindo construir uma espécie de cartografia sobre como o ensino de História aparece nas matrizes curriculares dos cursos em que atuamos. Também é possível perceber como os cursos de Licenciatura em História dividem as temáticas trabalhadas e selecionam o sequenciamento para cada “área”. Demonstra também o que consideram obrigatório e optativo em termos de estudos para a formação dos professores que atuarão na educação básica.

Do ponto de vista da distribuição temporal dos temas e/ou assuntos trabalhados nos cursos analisados, percebe-se uma divisão sequencial e cronológica a partir das disciplinas ofertadas em cada período. Em outras palavras, a organização das disciplinas por semestre representa uma distribuição cronológica do tempo, partindo do mais distante para um tempo mais próximo ao momento atual. Ou seja, os primeiros componentes curriculares são aqueles que tematizam um recorte de tempo mais recuado e os últimos componentes abordam temas mais próximos aos tempos atuais.

Em todos os cursos analisados, é ofertada ao menos uma disci-

plina abordando a chamada História Antiga, ocorrendo algumas variações no título do componente e nos objetivos aos quais se destinam aquelas disciplinas. Trata-se, em todas as matrizes, de um componente curricular obrigatório e aparece sendo ofertado no primeiro semestre dos cursos.

Ao seguirmos as trilhas do binômio temática/tempo, as disciplinas dos períodos seguintes dos cursos nos levam aos estudos da chamada Idade Média. Ou seja, a partir do segundo ou terceiro período, os cursos de licenciatura abordam entre as temáticas de estudo as relações que compõem o universo medieval. Com exceção da UFAM, que oferece duas disciplinas denominadas *História Medieval I* e *História Medieval II*, as demais licenciaturas ofertam um componente, geralmente denominado História Medieval, voltado aos estudos do medievo. Esse componente se faz presente em todas as licenciaturas, variando apenas os objetivos e a pluralidade de abordagem.

Continuemos o percurso seguindo a trilha do tempo na sequência cronológica apresentada na relação tema/disciplina das matrizes curriculares. Nos componentes seguintes, são estudados os conteúdos referentes à chamada História Moderna. A oferta de componentes curriculares que tematizam esse período/tema na História se assemelha à configuração apresentada para os estudos sobre a História Medieval. A UNIFAP e a Unifesspa fogem à regra e apresentam duas disciplinas para essa temática. As demais licenciaturas têm em suas matrizes apenas um componente curricular voltado a essa temática de estudo.

Em um recorte de tempo, cronologicamente mais próximo ao nosso, a História Contemporânea – seja qual for o significado a ela atribuído – parece desfrutar de maior simpatia entre os responsáveis pela elaboração das matrizes curriculares em análise. As licenciaturas oferecem dois componentes obrigatórios para essa temática com esse recorte de tempo. A divergência em número de disciplinas ocorre apenas na UFPA, que, de acordo com sua matriz curricular, tem apenas um componente para essa temática de estudo, cujo foco de análise é a chamada América Contemporânea.

Essa clássica divisão temática/temporal aparece de maneira análoga nas disciplinas que estudam a História do Brasil. Nas matrizes analisadas, prevalece sem divergência a mesma divisão entre as

disciplinas distribuídas ao longo dos cursos. Predomina uma configuração na qual a História do Brasil é dividida e apresentada em três blocos temáticos: Colônia, Império e República. Não aparecem diferenças consistentes entre os componentes, quando muito uma mudança no título para a disciplina, como aparece na matriz curricular da UFRR. Nessa universidade, as disciplinas são nomeadas de *História e Historiografia do Brasil*, acrescidas dos numerais romanos I, II, III e IV para distingui-las. No entanto, suas ementas demonstram prevalecer praticamente a mesma seleção temática no que tange às abordagens sobre os períodos colonial, imperial e republicano.

Mais do que uma divisão por tema e período, percebemos a predominância de uma determinada interpretação da história como área de conhecimento. A clássica história política impera de forma soberana na configuração que as matrizes apresentam quanto à oferta de disciplinas e suas problemáticas de estudo. Da mesma forma, impera também uma distribuição cronológica do tempo no sequenciamento das disciplinas ao longo dos cursos. Assim, as primeiras disciplinas são direcionadas ao estudo de temáticas mais recuadas no tempo, ao passo que os últimos componentes curriculares são voltados ao estudo de questões ligadas à contemporaneidade ou ao tempo recente. No que tange às temáticas, os cursos iniciam com disciplinas voltadas aos estudos da chamada História Antiga, seguem para a História Medieval, passando em seguida para a História Moderna até chegar à chamada História Contemporânea.

IV. O tempo para o ensino e para o livro didático nas licenciaturas em história

As análises que emergem do material estudado apontam para uma configuração do tempo presente que demonstra como os cursos de licenciatura, nos quais nós atuamos, vêm enfrentando a problemática que envolve o ensino de História e, de forma específica, o livro didático, durante o período de formação inicial.

Se nossa forma de agir como atores políticos é resultante da maneira como apreendemos e interpretamos o tempo, um olhar atento para as matrizes curriculares de nossos cursos demonstra uma questão que merece atenção especial. Situação que, do meu ponto de vista, representa um *presente condensado*² que tenciona, questiona e desafia algumas práticas da atividade historiadora, sobretudo aquelas ligadas à atuação docente, como professores/formadores, responsáveis pela formação de outros professores.

Uma questão/problema costura todos os passos trilhados na pesquisa. Como estão estruturadas as matrizes curriculares analisadas, no que diz respeito à problematização acerca do ensino de História e, de maneira específica, sobre o principal instrumento de trabalho dos profissionais que estão sendo formados nessas áreas e instituições: o livro didático.

Virou palavra de ordem, na configuração presente do nosso tempo, que os livros didáticos precisam ser transformados em objeto de investigação na educação básica. Que os professores necessitam transformá-los e usá-los como objeto de pesquisa em sala de aula; que não podem usá-los como depositários de verdades absolutas; que precisam usar o livro didático como um recurso a mais e não como única ferramenta de trabalho. Essas expressões viraram jargões; transformaram-se em ecos vazios lançados ao vento.

O problema não será resolvido apenas apontando que os professores devem ressignificar os usos que fazem dos livros didáticos. Que condições práticas os professores têm para promover tamanha mudança? Que disciplinas – no plural – durante o período de formação regular oferecem as condições para se experienciar com os formados essa problematização? Qual o tempo oferecido aos professores durante sua formação que permitiria problematizar o livro didático?

Como já mencionado, a pesquisa vem analisando oito matrizes curriculares espalhadas nas instituições na região Norte do País. Ao fazermos uma análise no texto de cada uma das matrizes pesquisadas, procurando pelos termos “ensino de história”, temos uma

² Estou dialogando com o conceito apresentado pelo historiador Reinhart Koselleck para quem o presente condensado é aquele em se condensam as diversas temporalidades; é simultaneamente um presente passado, um presente presente e um presente futuro. Ver a obra *Estratos do tempo* (2014).

primeira amostragem de como as questões envolvendo o ensino de História aparecem naqueles documentos em termos de oferta de disciplinas.

Nos resultados dessa busca, aparecem a UFPA e a Unifesspa com oito componentes curriculares obrigatórios – de um total de 45 disciplinas em cada matriz – voltados a debater questões ligadas ao ensino de História. Em seguida, aparece a UNIFAP que, em sua matriz curricular, oferece cinco disciplinas – entre seus 44 componentes obrigatórios – voltadas ao debate acerca do ensino de História, que são quatro *Seminários de Práticas de Ensino* e uma disciplina denominada *Metodologia do Ensino de História*. A UFRR, por sua vez, aparece com quatro disciplinas intituladas *Práticas de Ensino I, II, III e IV*, e a UFAM, com três disciplinas obrigatórias entre os 45 componentes curriculares obrigatórios em sua matriz curricular, sendo elas *Metodologia do Ensino de História*, *Prática Integrada I* e *Prática Integrada II*, com 60 horas-aulas cada uma. Em seguida, a UFAC oferece 39 disciplinas obrigatórias e, destas, duas fazem menção ao ensino, o mesmo número de disciplinas ofertado pela UNIR em seus 32 componentes curriculares obrigatórios. A UFT, por sua vez, oferece apenas uma disciplina que faz menção ao ensino de História entre suas 38 disciplinas obrigatórias.

O gráfico abaixo apresenta, em síntese, o panorama aqui exposto.

Instituição	Total de disciplinas obrigatórias	Disciplinas obrigatórias sobre ensino	Disciplina obrigatória específica sobre livro didático
UFPA	45	8	1
Unifesspa	45	8	1
UNIFAP	44	5	-
UFRR	45	4	-
UFAM	45	3	-
UFAC	39	2	-
UNIR	32	2	-
UFT	38	1	-

Fonte: Elaborado pelo autor

Essa primeira amostragem já demonstra alguns indícios do tempo destinado aos debates sobre o ensino de História dentro das matrizes curriculares das instituições analisadas. Como é perceptível, há diferenças significativas entre o número de disciplinas voltadas a esse debate. É oportuno ressaltar que a menção nos ementários das disciplinas voltadas às questões sobre o ensino não significa necessariamente que o debate esteja garantido na aplicabilidade daquele componente. Há muitas condicionantes entre o que se encontra prescrito no texto formal e sua exequibilidade.

Entretanto, não podemos negar que os PPCs são documentos legais e formais, de singular importância na medida em que direcionam um conjunto de práticas dentro dos cursos em que são aplicados. No mesmo sentido, podemos estender a reflexão e colocar que também é possível que, mesmo não aparecendo na redação formal dos PPCs, a discussão sobre ensino e/ou livro didático poderá ser desenvolvida. Há muitas variáveis em questão, como por exemplo a formação, o interesse, a sensibilidade e a autonomia dos docentes na execução das disciplinas.

Os PPCs analisados, no entanto, apontam diversos indícios sobre suas configurações no que tange às suas exigências, obrigatoriedades e, por extensão, o que consideram como de maior ou menor importância no processo de formação do professor de História.

Essa primeira seleção de identificação dos componentes curriculares voltados ao debate sobre o ensino, realizada nos PPCs, sinaliza também o quanto de tempo durante o processo de formação inicial dos professores é destinado às reflexões acerca do ensino da sua própria área. A problematização não é sobre a questão meramente quantitativa do tempo. Entretanto, essa questão é importante na medida em que nos permite aludir sobre o tempo destinado aos debates envolvendo o ensino da própria História. Nos permite questionar a seleção de determinado tempo para certas temáticas em detrimento de outras, percebendo a disparidade entre as disciplinas que são direcionadas a certas temáticas de estudo e a outras não.

Nessa dimensão, não seria inverossímil afirmar que quanto menos tempo destinado aos debates que envolvem o ensino, durante a formação inicial, menos condições de reflexão e possibilidades de construção para mudanças no exercício da docência serão

construídas. Em outras palavras, quanto menor for o tempo destinado às reflexões sobre o ensino e, por conseguinte, à formação docente dos futuros professores, menores serão as condições de resignificar a prática docente na educação básica, a partir do espaço de formação inicial. Menores serão as condições de estabelecer relações entre o período de formação inicial do professor de História na universidade e seu espaço de atuação no universo da educação básica.

Se o tempo destinado aos debates sobre o ensino demonstra uma disparidade significativa nas matrizes analisadas, a situação é ainda mais desafiadora quando analisamos essa questão no que tange à problematização da principal ferramenta de trabalho dos futuros e atuais professores: o livro didático. Vamos seguir os índices das representações do tempo que é destinado às questões que envolvem o livro didático em termos de oferta de disciplinas, e, por conseguinte, analisar como cada componente apresenta a questão a partir de suas ementas.

Das oito matrizes curriculares, apenas duas oferecem disciplinas obrigatórias específicas para problematizar o livro didático. A UFPA e a Unifesspa oferecem um componente curricular obrigatório, voltado especificamente para estudar/analisar a principal ferramenta de trabalho dos profissionais formados em suas universidades. Na UFPA, segundo seu ementário, a disciplina *Prática Curricular Continuada (PCC) VI — texto didático: produção e usos* se destina a “[...] análise e uso de livros didáticos de História, transposição didática de textos historiográficos, reflexão sobre procedimentos de avaliação.” (UFPA, PPC História, 2011, p. 61). Na Unifesspa, a disciplina *Prática Curricular Continuada II — História e Ensino: texto didático, produção e uso* é voltada para a

Análise do processo de construção do material didático de história para a educação básica e suas complexas relações com o processo de formação docente inicial. Problematizará as relações entre livro didático e mercado editorial, para compreender as possibilidades e limites na produção dos livros didáticos nas disputas que envolvem Estado, mercado e sociedade. Também promoverá debates e experiências sobre as possibilidades de usos do livro didático no exercício da docência de professores e professoras em formação. Desenvolver atividades em sala de aula para problematizar os desafios e explorar as possibilidades de usos do livro didático como instrumento de pesquisa no cotidiano nos professores da educação básica. (Unifesspa, PPC História, 2017, p. 102-103).

Os PPCs dos cursos da UFAM, UFAC, UNIR, UFRR e UFT ofertam uma disciplina obrigatória cada, em que se encontra inserida entre os objetivos de estudo a menção ao livro didático, conforme podemos visualizar no gráfico 2.

Instituição	Disciplinas obrigatórias sobre ensino	Disciplina obrigatória que faz menção ao livro e/ou material didático
UFPA	8	1
Unifesspa	8	1
UNIFAP	5	-
UFRR	4	1
UFAM	3	1
UFAC	2	1
UNIR	2	1
UFT	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor

A UFAM oferta a disciplina obrigatória *Prática Integrada I*. Em sua ementa, esse componente se encarrega de promover reflexões sobre as diversas linguagens e documentos que podem ser usados como produção histórica e apropriados para o universo do ensino fundamental e médio – conforme é expresso na redação daquele documento – entre elas a fotografia, o jornal, a literatura, o cinema, a música, a pintura e outras expressões artísticas “[...] além do livro didático enquanto representação” (UFAM, PPC História, 2006, p. 38).

A matriz curricular do curso de Licenciatura em História da UFAC apresenta uma configuração semelhante, sendo composta por 39 disciplinas obrigatórias. Como já mencionado, nenhuma delas se encarrega de analisar especificamente o livro didático. Entretanto, uma das disciplinas voltadas ao debate sobre o ensino de História menciona os “materiais didáticos” como um dos objetivos a serem analisados. Trata-se do componente curricular obrigatório Ensino de História II. Segundo sua ementa, essa disciplina

Analisa a escola em suas relações com o ensino de história: as possíveis metodologias; a LDB, os PCNs e o currículo de história; os materiais didáticos; a formação do professor de história e sua inserção no mercado de trabalho; as novas linguagens no ensino de história (cinema, fotografia, jornal, música, literatura etc.); e, uma pesquisa de campo sobre a situação atual do ensino de história (UFAC, PPC História, 2013, p. 70, grifo meu).

Essa situação é análoga à que se encontra também na matriz curricular do curso de História da UNIR. De acordo com seu PPC, o curso é composto por 33 disciplinas obrigatórias e 20 eletivas. Entre as obrigatórias, há uma disciplina chamada *Didática*. Segundo o texto desse documento, tal componente se propõe a:

Relacionar opções teóricas e decisões didático-pedagógicas na elaboração de planos de estratégias para o processo ensino-aprendizagem de História e avaliação dos mesmos, bem como proporcionar a reflexão sobre critérios de seleção e uso dos livros didáticos habilitando nosso estudante para sua futura atuação como professores de História.³ (UNIR, PPC História, 2013, p. 62, grifo meu).

A UFRR também segue esse movimento. O PPC oferece 38 disciplinas obrigatórias, entre elas a disciplina *Prática de Ensino IV: docência e recursos didáticos*, ofertada no quarto período/semestre. De acordo com a redação do PPC, tal componente curricular se propõe a promover:

Orientação para o início da Prática Docente; Contato com a Escola para realização do Estágio Supervisionado; Recursos Didáticos: TV e Projetor Multimídia; Utilização de Livro Didático e uso de mapas; Documentos escritos e não escritos em sala de aula. Observação no ensino médio⁴. (UFRR, PPC História, 2012, p. 11, grifo meu).

³ Na ementa publicada separadamente no site da faculdade, encontra-se outro texto em que não há nenhuma menção à problematização do livro didático.

⁴ Quando acessamos o site do departamento de história da UFRR e clicamos na aba específica que dá acesso às ementas das disciplinas, encontramos outra disciplina voltada para o livro didático: *Prática de Ensino III: o livro didático*. De acordo com o texto apresentado no documento disponível nessa aba, esse componente objetiva promover a "[...] reflexão acerca da produção histórica. O livro didático, problemas, preconceitos e limitações. Elaboração de textos para o ensino básico." (UFRR, PPC do Curso de História, grifo meu). Entretanto, de acordo com a redação do seu PPC, essa disciplina não se destina aos estudos envolvendo o livro didático.

A UFT, por sua vez, não foge à “regra.” Em seu PPC, apresenta uma disciplina para debater todo o universo de questões envolvendo o ensino de História. Trata-se do componente curricular *Metodologia do Ensino de História*; um dos objetivos de estudo a que se destina diz respeito à análise “[...] do livro e material didático de história” (UFT, PPC História, 2011, p. 72).

O que esse panorama pode nos indicar? Que indícios pode oferecer sobre o presente do nosso tempo no que diz respeito às práticas historiadoras em nossa oficina de trabalho? Que leituras e significados oferece sobre o tempo e seus usos no que tange à oferta de espaços de experiências e problematização sobre temáticas consideradas importantes – e, portanto, obrigatórias – em suas matrizes de formação docente?

Uma leitura possível sugere que, antes de defendermos certas assertivas, antes de preconizarmos certos discursos, poderíamos direcionar nossas práticas para as relações de poder constituintes da nossa experiência de tempo presente que configura os cursos de graduação em que atuamos. Relações de poder que podem ser redirecionadas para criar estratégias que promovam as condições de experimentar os livros didáticos como objeto de investigação durante o período inicial da formação docente. Seria ilusório acreditar que, depois de formados, atuando em sala de aula, com carga horária extensa e condições de trabalho nem sempre favoráveis, os professores irão transformar – meio que por intervenção divina – o livro didático em instrumento de pesquisa, em objeto de investigação no cotidiano escolar.

Essas discussões sobre as matrizes curriculares envolvem diretamente o debate acerca dos currículos em nossos cursos de graduação, que não é o objeto específico de análise aqui e exigiria outro artigo para as reflexões necessárias. Sabemos que o currículo é um campo de intenso duelo. É um espaço de lutas e enfrentamentos. É um território de disputas, na interpretação de Miguel Arroyo (2013), por exemplo. É lugar de batalhas de projetos políticos e sociais como defende Moreira e Silva (2007); espaço de invenção, criação e representação do mundo como defendem Carmem Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro (2014); ou seja, o currículo não é apenas lugar de disputas por seleção de conteúdos e metodologias de ensino.

O “[...] currículo é uma opção cultural, um projeto seletivo de cultura, uma seleção cultural de determinados grupos.” (FONSECA, 2008, p. 118).

Usando as matrizes curriculares dos cursos pesquisados, não seria inverossímil afirmar que a maioria dos profissionais formados nas universidades federais da região Norte do Brasil poderá estar ingressando no mercado de trabalho sem conhecer seu principal instrumento de trabalho, ou conhecendo-o minimamente.

A duração de cada disciplina no calendário acadêmico contribui para sustentar essa argumentação. As disciplinas nos cursos de graduação têm uma duração média de quatro meses. Os componentes curriculares que inserem as análises sobre o livro didático entre suas proposições se destinam a estudar/problematizar, em média, cinco objetivos além daquele sobre os livros didáticos. Por essa distribuição quantitativa do tempo, tem-se menos de um mês para cada objetivo. Com uma aula por semana para cada disciplina, temos, nessa configuração, menos de quatro aulas para analisar cada um dos objetivos apresentados nas ementas. Por conseguinte, isso significa que no melhor dos cenários, dos oito cursos de Licenciatura em História analisados nesta pesquisa, seis deles – o que equivale a 75% – oferecem, no máximo, quatro aulas para debater e analisar todo o universo de relações que envolve o livro didático de História durante a formação inicial dos professores.

V. À guisa de conclusão

Que profissionais estão sendo formados a partir das matrizes curriculares analisadas? Que temáticas estão sendo potencializadas e silenciadas por meio da seleção e da oferta dos componentes curriculares? Vamos recorrer à metáfora, como recurso linguístico, para representar algumas conclusões, parciais e inconclusas. Não seria inverossímil afirmar, a partir da análise dos PPCs aqui pesquisados, que esses profissionais serão *costureiras* que provavelmente desconhecem o universo que envolve a elaboração e o manuseio de suas *agulhas*. Serão *artesãos* que, pelas matrizes curriculares pelas quais estão sendo formados, provavelmente desconhecem o *barro* ou a

madeira como principal instrumento de seu ofício. Serão *alfaiates* que provavelmente terão que aprender a manusear suas tesouras quando iniciarem suas atividades de ofício.

Nessa dimensão, as matrizes curriculares de nossos cursos de licenciatura são projetos fabricados com lentes interpretativas forjadas nas lutas políticas do tempo presente. Por extensão, se constituem em mecanismo de apropriação do passado, fazendo usos diversos desse passado presente. Por conseguinte, essas lentes interpretativas não apenas condensam esse passado presente, resultante de um conjunto de relações vivenciadas que se metamorfosearam em suas experiências, como também representam e apresentam um projeto futuro. Constituem-se, portanto, como um futuro presente e um presente futuro, que são construídos também por acirradas disputas – estão aí os embates em torno da BNCC e, agora, do projeto de reformulação curricular para o ensino médio, como indício desses tempos fraturados, como diria Walter Benjamin.

Referências

ABUD, Katia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Org.). *Qual o valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21 – 39.

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: São Paulo: EDUSC, 2007.

ALVES, Luís Alberto Marques. Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, p. 9-30 – 2016.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. 5ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina. *Usos e abusos da histó-*

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Trad. de Irene Aron. Belo Horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia de mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice.; REZNIK, Luis.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017.

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

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DOSSE, François. *A história*. São Paulo: Editora Unesp, 2012a.

_____. História do tempo presente e historiografia. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, 2012b.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História do tempo presente: desafios*. Cultura Vozes, Petrópolis, v. 94, nº 03, 2000.

_____. História, tempo presente e história oral. *Topoi*, Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes. ; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História do tempo presente e ensino de história. *Revista História Hoje*, v.2, n. 4, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras de nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta. ; FONSECA, Selva Guimarães. (Org.). *Espaço de formação do professor de história*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FREITAS, Gilmar. Reformas educacionais e os currículos nacionais para o ensino de história no Brasil republicano (1931/2019). *Cadernos de História da Educação*, v. 12, n. 1, p. 187-202, 2013.

GOMES, Ângela Maria de Castro e DE LUCAS, Tânia Regina. O ensino de história e o tempo presente. *História Hoje*, v. 2, n. 4, 2013.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. História e escrita do tempo: questões e problemas para a pesquisa histórica. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves e FERREIRA, Marieta de Moraes. *História do tempo presente*. Rio de Janeiro: FGV, 2014a.

_____. As injunções do tempo presente no relato histórico. Experimentar a contemporaneidade. In: NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos.; SILVA FILHO, Antônio Luiz Macedo. *História e historiografia: perspectivas e abordagens*. Recife: Editora da UFPE, 2014b.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidades: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *O Espelho de Heródoto*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2014.

_____. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2006.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. *História Unisinos*, n. 15, v. 1, p. 40-49, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. *Aulas de história: questões do/no tempo presente*. Educar em Revista, Curitiba, n. 58, p. 165-182, 2015.

_____. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*. Vol. 2, nº 3, p. 19-42, 2013.

_____. Tempo presente e ensino de História: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Org.). *Qual o valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria.; GABRIEL, Carmem Tereza. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro, Mauad X; Faperj, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria.; GASPARELLO, Arlette Medeiros.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTEIRO, Francisco Gleison da Costa e ROCHA, Valdécio Sá. A formação do professor de história e os desafios contemporâneos. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 307-324, 2015.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN, EdUFRN, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo: narrativas sobre a idade média nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice.; REZNIK, Luis.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet e SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2008.

RICCI, Cláudia Sapag. *Historiografia e ensino de história: saberes e fazeres na sala de aula*. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Felix Batista de. *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN, EdUFRN, 2008.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História I – os fundamentos da ciência histórica*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

_____. *História Viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

ROCHA, Helenice, REZNIK, Luís e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017.

ROUSSO, Henry. *A última catástrofe*. A história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro, FVG, 2016.

_____. Sobre a história do tempo presente. *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 01, n. 01, 2009.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; BARCA, Isabel.; MARTINS, Estevão de Rezende. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011. 1.

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

SILVA, Cristiani Bereta. Formação histórica e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. In: ROCHA, Helenice.; MAGALHÃES, Marcelo.; CONTIJO, Rebeca. *Ensino de história em questão: cultura histórica e usos do passado*. Rio de Janeiro, FGV, 2015.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129, 2017.

SILVA, Marcos.; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

Fontes eletrônicas

Matriz Curricular do curso de História da UFAM disponível em: <http://www.ufam.edu.br/attachments/article/382/curso%20de%20hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2016.

Matriz Curricular do curso de História da UFPA disponível em: <http://www.ufpa.br/historia/projeto%20pedag%C3%B3gico.PDF>. Acesso em: 30 dez. 2016.

Matriz Curricular do curso de História da UFRR disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiOlubCzZnRAhUETJAKHSqPCwiQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Fufrr.br%2Fhistoria%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D50%3Appp-curso-de-historia%6id%3D2%3Aresgim_ento%26Itemid%3D201&usq=AFQjCNHloCQW7T4Sc8mJbPxV58kScGcig&sig2=4z4Wv-OLAGNd-ZNUsxYk_Q&bvm_bv.142059868,d.Y2l. Acesso em: 30 dez. 2016.

Matriz Curricular do curso de História da UFT disponível em: <http://download.uft.edu.br/?d=14edae36-efb0-4382-9da7d82679e5cd9>. Acesso em: 30 dez. 2016.

Matriz Curricular do curso de História da UNIR disponível em: <http://www.historia.unir.br/uploads/47474747/arquivos/PPC%20-%20Historia%20-%20Licenciatura.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2016.

Matriz Curricular do curso de História da UNIFAP disponível em: <http://www2.unifap.br/historia/files/2013/04/licenciaturahistoria.pdf>
Acesso em: 30 dez. 2016.

Matriz Curricular do curso de História da Unifesspa. Disponível em: https://historia-maraba.unifesspa.edu.br/images/editais/PPC_Historia_Completo_Final.pdf. Acesso em: 30 dez. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. M. S. Entrevista concedida à CAMINE – Caminho da Educação – Unesp, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O9c9OjMzj18>. Acesso em: fev. 2015.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar

Margarida Dias (UFRN)

margaridahistoria@yahoo.com

Itamar Freitas (UnB)

itamarfo@gmail.com

I. Introdução

Este texto explora a nossa experiência na construção da Base Nacional Curricular (BNCC). Ele foi demandado por colegas¹ que entenderam a nossa participação na equipe de professores formadores de professores – denominados, então, conforme suas funções, de especialistas – que assinou a proposta da parte comum da Base, publicizada no final de 2015.

Nossa contribuição às sucessivas iniciativas de discutir o tema mistura a participação e experiência pessoal nos últimos doze anos em comissões que tiveram por objetivo formular políticas públicas como, currículos, expectativas ou direitos de aprendizagem, avaliação de livros didáticos, paradidáticos, periódicos e de formação continuada de professores, formulação de matriz para exame de ingresso na carreira nacional docente e observação da rede nacional de formação de professores².

Enumeramos estas participações para afirmar o primeiro fator a que devemos nos apegar para analisar a BNCC e quaisquer outras políticas formuladas nos últimos trinta anos: elas são fruto do estado de direito em funcionamento. Por que não escrevemos “sociedade democrática”? Porque, como sabemos, não podemos falar em democracia plena – isto é, igualdade de condições de participação – visto que a plenitude é uma expectativa utópica. Além disso, o capitalismo é um sistema de antemão desigual e excludente e, em nosso país, a colonização portuguesa – legalizada – e depois as domi-

¹ Agradecemos aos professores Paula Santos, Maria Telvira, Egberto Melo, Jane Semeão e Sônia Meneses, da Universidade Regional do Cariri (CE) e ao professor Cristiano de Ferronato, da Universidade Tiradentes, que possibilitaram a exposição e a discussão, em suas respectivas instituições, as informações que constam neste artigo. Agradecemos a leitura, correção e apoio da Professora Cláudia Sapag Ricci.

² A participação dos autores é diferenciada. Professora Margarida envolve-se com a matéria desde 1995, como pesquisadora do ensino de história, e o professor Itamar Freitas, na mesma condição, insere-se no debate a partir das pesquisas do doutorado, iniciado em 2002.

nações inglesa, francesa e americana – por supremacia política, econômica ou cultural –, colocou os potenciais cidadãos em situações de extrema desigualdade.

As diferenças regionais, por exemplo, instituem lugares de poder e fala muito diferenciados, inclusive, profissionais que são pares nas suas formações, como os professores de História de universidades públicas e/ou privadas. Apesar de atuarmos no ensino, pesquisa e na extensão simultaneamente, em nossas universidades, condizentes com as demandas da sociedade em que estamos inseridos, a instituição de mitos de origem e um suposto adjetivo “nacional” reservam uma “superioridade” para a história escrita no eixo Rio-São Paulo. Tal hierarquia alimenta a ideia de que é esse eixo Rio-São Paulo o responsável pelas decisões que afetam a população nacional, o indicador dos ocupantes dos postos-chave em entidades, comissões, conselhos e, no âmbito acadêmico, a instância legitimadora da bibliografia que, infelizmente, não raras vezes, reproduzem lugares-comuns, análises nomeadas “nacionais” e centradas em dados parciais regionais e discursos de dominação, preconceitos e estereótipos.

Antes que classifiquem essa digressão como um discurso ressentido de nordestinos contra os colegas do Sudeste é necessário lembrar que os historiadores assumiram a desnaturalização dos fatos como um dos princípios da profissão, mas continuam, em sua maioria, a tratar os postos acadêmicos como frutos da meritocracia. Como a meritocracia está relacionada à definição de recursos, escolha de temas de pesquisa, indicação de bibliografia e a escolha de referências teóricas e metodológicas e, como afirmamos, representações em comissões definidoras de políticas públicas, não é de todo improdutivo denunciar essa hierarquia de mando na formatação das políticas públicas no Brasil.

Opondo-nos às repetidas críticas sobre a proposta da parte comum de Base, que foi a público em 23 de setembro de 2015, afirmamos que estamos discutindo currículo há, pelo menos, doze anos, dependendo dos marcos utilizados. Enumeraremos esses marcos adiante. Porém, estimulemos a nossa lembrança acerca da instituição de governos estaduais eleitos democraticamente, pós ditadura civil-militar, em 1986, e das reformas curriculares implementadas como uma das primeiras medidas em vários estados da federação.

Se as experiências de São Paulo – com repercussão na grande mídia – e a de Minas Gerais são as mais referenciadas como modelos ou temas de pesquisa, quase todas as outras foram também analisadas por trabalhos acadêmicos, e, para ficar em um único exemplo, a reforma educacional feita em Pernambuco, foi estudada no seu mestrado pela professora Marta Lima (UFRPE)³.

Enquanto se desenrolava na Câmara dos Deputados do Congresso Nacional, a disputa ferrenha em torno do projeto que resultou na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBN), publicada no dia 20 de dezembro de 1996 – envolvendo agentes dos movimentos sindicais e sociais e os representantes dos interesses privatistas e conservadores da educação –, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) e para o ensino médio (DCNEM). Ou seja, foram criadas normativas autônomas que deveriam resultar da lei maior da educação, mas a ela antecederam-se.

É de conhecimento geral que a luta contra o chamado “entulho autoritário” – leis, resoluções, formas de organização e atuação provenientes do período 1964/1985 – foi um campo de atuação fundamental na segunda metade dos anos 80 e na década de 90 do século XX. De modo coerente, os primeiros governos pós-ditadura e, principalmente, os oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso se configuraram como o período de maior regulamentação com leis e resoluções do Conselho Nacional de Educação da história recente do Brasil.

Fazemos nova digressão para chamar a atenção de um órgão sobre o qual os estudos acadêmicos e as pressões políticas dos movimentos comprometidos com medidas inclusivas na educação têm pouco se ocupado: o Conselho Nacional de Educação (CNE). Lembremos que o Ministério da Educação (MEC) é órgão executivo e que, portanto, as definições das políticas nacionais não se dão nessa instância e, sim, no CNE. A outra parte dessas decisões está sob responsabilidade dos entes federativos, ou seja, dos estados.

³ LIMA, Marta Margarida de Andrade Lima. *O Ensino de História e as Histórias do Ensinar: Currículo e Prática Pedagógica nas Representações dos Professores*, UFPE. Ano de Obtenção: 2002. Dissertação de Mestrado.

É muito importante lembrar que os PCNs e seus complementos PCN+ e PCN em ação, publicados entre meados e a segunda metade dos anos 90 do século XX, apesar de não terem sido apresentados como prescrição de currículo, concentravam muita força por meio da distribuição de recursos extras, destinados à sua implementação. Durante os 11 anos que atuamos na avaliação de livros didáticos de História no Brasil, de 2004 a 2015⁴, percebemos que os PCN foram indutores da formulação das obras, sobretudo dos manuais de professores. Também não foi incomum o seu uso nos estágios supervisionados de formação de professores. Ou seja, os PCNs viraram um currículo, algo muito fácil de averiguar. É provável que sua aceitação possa ser justificada pelo caráter continuísta em relação aos conteúdos substantivos, ou seja, os PCNs não romperam com um ensino de história comprometido com “todo o passado da humanidade”, sequenciado em quatro grandes épocas – antiga, média, moderna e contemporânea – concentradas na Europa: o conhecido quadripartidarismo francês que, na verdade, é alemão e já dura seis séculos. O fato de apresentar-se com uma nova roupagem – a história temática – em nada prejudicou a sua circulação.

Além disso, todos os valores de sociedade, indivíduo e cidadania insertos nos PCNs foram circunscritos aos “temas transversais” como se não fizessem parte da própria forma de produção do conhecimento histórico. Era conteúdo a parte que “limpava” as ideologias do currículo. Os PCNs se apresentavam como a inovação asséptica de opção política, bem ao gosto de membros da terceira geração dos Annales e dos seus replicadores no Brasil.

Na segunda metade da década de 90 do século XX, quando vieram a público as propostas de Parâmetros Curriculares, as críticas se deram, principalmente, no âmbito das políticas macroeconômicas – eles seriam, também, exemplos do avanço das políticas neoliberais. Um juízo desse tipo é, sobretudo, de disputa de projeto de governo e, em última instância, de cidadão, indivíduo e sociedade. As demais críticas⁵ também foram repetidas nos últimos

⁴ A professora Margarida Maria Dias de Oliveira foi supervisora (assessora do MEC), de julho de 2004 a janeiro de 2015, enquanto o professor Itamar Freitas, atuou como avaliador e coordenador adjunto a partir de 2006.

⁵ Pouco tempo para discussão, restrita participação dos professores e professoras da educação básica, inexequibilidade de uma proposta única para um país de dimensões continentais como o nosso, desconsideração dos resultados das pesquisas no âmbito do ensino de história, caráter oficial e, portanto, partidário pela sigla que estava no governo.

meses como justificativas aos posicionamentos contrários à recente proposta apresentada.

Não estamos desqualificando essas críticas. Apenas lembramos para afirmar que algumas delas têm fundamentos em situações concretas da realidade brasileira e, ainda, que valem tanto para um período quanto para outro. São, portanto, frutos da forma como se efetivam as disputas em uma sociedade em que instâncias de representação, possibilidades de expressão dos movimentos sociais e entidades de classe, mídias, estão em funcionamento com liberdade de articulação e expressão.

Agora, passamos a narrar a nossa experiência com algumas Comissões das quais participamos, sempre na condição de professores de cursos de formação de professores e pesquisadores do ensino de história.

II. Iniciativas de reformas nacionais curriculares de história

A primeira Comissão que tinha por objetivo construir uma Base Nacional Comum Curricular foi reunida em 2004, convocada pela então Diretora de Ensino Médio do Ministério da Educação no período de 2003 a 2004, Marise Nogueira Ramos.

Naquele momento, o MEC possuía outra estrutura administrativa e os níveis de ensino – fundamental e médio – estavam distribuídos em secretarias e diretorias específicas. Isso causava um primeiro embate de ideias, diretrizes e formas de trabalho. Esse era apenas um dos problemas, ou seja, secretarias de ensino fundamental e ensino médio, não raro, trabalhavam desarticuladamente e, muitas vezes, com orientações opostas dentro do MEC.

Marise Nogueira Ramos dirigiu a reunião dos formadores de professores em seus respectivos componentes curriculares. Como a mudança relacionava-se ao ensino médio, estavam lá linguistas, matemáticos, químicos, físicos, biólogos, geógrafos e também pedagogos, além da representação de história, obviamente.

Ali constatamos um novo embate: o descontentamento dos “especialistas” com a histórica prevalência dos pedagogos, por um lado, e a denúncia dos pedagogos sob os modos pelos quais, em geral, os “especialistas” entendem as disciplinas escolares: uma simplificação do conhecimento produzido na academia. A condução do processo,

por parte do MEC, também se mostrou equivocada, haja vista que não havia consenso entre os participantes sobre a necessidade de formulação de uma base nacional comum curricular, a partir da sua prescrição na LDB de 1996. Seja pela mudança de ministro, da diretora, da falta de entendimento dos participantes ou do conjunto da obra, essa primeira tentativa⁶ se iniciou e findou nessa reunião.

Todos esses percursos tortuosos – a LDBN em discussão por mais de oito anos, o alijamento das forças mais à esquerda, o extenso período daí decorrente para criar as várias leis complementares, o fato de a BNCC estar prevista na LDB em 1996 e após vinte anos ainda se mostrar como uma tentativa – demonstram o caráter conflituoso de construir políticas públicas em sociedades com o Estado de direito em funcionamento.

Cinco anos após a reunião ocorrida em 2004, em 2009, houve uma – assim consideramos – exitosa tentativa. Em dezembro de 2012, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação o documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino fundamental”. Após quase três anos de trabalho, entre 2009 e 2012, muitas reuniões, escritos e revisões, os direitos de aprendizagem para os três anos iniciais do ensino fundamental, estavam prontos⁷.

No ofício que o encaminhou ao Conselho, a Diretoria responsável pela supervisão de elaboração referenciava a participação de mais de 800 (oitocentas) pessoas entre técnicos do MEC, das secretarias, professores da educação básica e universitários. O CNE o colocou em consulta pública.

Escrito a muitas mãos, como pressupõe um processo democrático, esse documento respondia à demanda de reelaboração de tempos e espaços no novo ensino fundamental que incluiu a criança de seis anos. O primeiro ano não poderia ser uma antecipação da antiga primeira série, mas deveria pensar a realidade de um novo sujeito com direitos e deveres: a criança de seis anos. O ensino teria como princípio de aprendizagem a ludicidade e o conteúdo substantivo deveria articular letramento, e as alfabetizações histórica, geográfica e científica.

⁶ Da qual participou a profa. Margarida Dias.

⁷ Desse trabalho, participaram Margarida Dias e Itamar Freitas.

Sem explicações, após mais de 60 dias de consulta pública pela Internet, o documento foi retirado do site do CNE, que manteve silêncio sobre novos encaminhamentos. Cumprimos uma longa etapa, mas parece que as negociações entre Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação e entes federativos, via Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDIME) não foram suficientes para finalizar o processo.

No dia 29 de outubro de 2013, fomos convocados para uma reunião pela Coordenação do Ensino Médio da mesma diretoria de currículo e educação integral para tentativa de elaboração de uma proposta, desta vez, obviamente, para os três anos do ensino médio⁸. Essa foi a terceira comissão da qual participamos nos últimos doze anos, cujo objetivo era confeccionar uma proposta de Base Comum Nacional.

Apesar de o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) já se constituir em realidade, a orientação foi pensar uma proposta que, embora dialogasse com a matriz curricular do Exame, não se subsumisse a ele. Assim, grupos de trabalhos foram compostos por professores de diversas instituições de ensino superior que deveriam desenvolver suas tarefas a partir de diretrizes estabelecidas nas negociações dos secretários de educação estaduais e municipais com técnicos de secretarias de educação e técnicos do MEC.

Dessa iniciativa, foram gerados documentos que chegaram a delimitar temáticas e objetivos para o ensino-aprendizagem de História no ensino médio,⁹mas o texto, apesar de escrito e finalizado, não foi encaminhado ao Conselho Nacional para apreciação. Os representantes de História eram, todos, filiados e militantes da Associação Nacional de História (ANPUH) e a entidade fora notificada sobre esse trabalho⁹.

III. Sobre a mais recente Base Nacional Curricular Comum

Em julho de 2015, no Simpósio Nacional da ANPUH, realizado em Florianópolis, a comunidade de historiadores foi impactada pela

⁸ Essa iniciativa teve a participação da profa. Margarida Dias.

⁹ O grupo do ensino de história foi composto pelos seguintes representantes: Margarida Dias (UFRN), Arnaldo Pinto Júnior (UNICAMP) Paulo Melo (UEPG) e Márcia Gonçalves (UERJ).

notícia da confecção de duas bases nacionais curriculares, na sua parte comum. Uma era efetivada pelo MEC e outra pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Em ambas, filiados e militantes da Associação Nacional de História ANPUH-BR estavam presentes.

Ao final de uma aula do minicurso que ministrávamos, a Professora Claudia Ricci (UFMG) convidou o professor Itamar para que ele compusesse a equipe do MEC. O professor Itamar Freitas condicionou sua participação à inclusão da professora Margarida Dias, dada a parceria dos dois em trabalhos sobre ensino de história, nos últimos onze anos.

A professora Margarida recusou-se, inicialmente, dada a sua recente condição de assessora do Ministro da Educação, de julho de 2004 a janeiro de 2015, como representante de História na Comissão Técnica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na maior parte desse período (2005 a 2012), a professora trabalhou com um gestor da maior qualidade e competência, inclusive, para negociação, o ex-ministro, Fernando Haddad.

Sua gestão no MEC foi pautada pela necessidade de encontrar formas de induzir ao diálogo as áreas específicas e os profissionais ligados ao campo pedagógico. Esse foi um diálogo difícil, mas construtivo e construtor de políticas que foram efetivadas. A dinâmica de execução era muito diferente. A professora não percebia as mesmas atitudes nos então gestores. Assim mesmo, aceitou a tarefa pelo compromisso com Itamar Freitas e consciente da importância do trabalho com um governo do campo democrático e popular¹⁰.

Quando passamos a compor a equipe, reuniões e atividades estavam em curso há meses, inclusive a leitura de um texto de nossa autoria sobre os currículos da educação básica. O grupo também estudava propostas curriculares de estados, municípios e de outros países. Isso resultou ao final na leitura de 250 propostas curriculares, segundo os dados sistematizados a posteriori.

Além disso, a equipe se constituía por 116 pessoas, trabalhando diretamente na escrita da parte comum da Base, entre os que eles chamaram de assessores (inicialmente Coordenadores das Áreas e, depois, coordenadores das equipes por componente curricular),

¹⁰ Vale ressaltar que a disputa sobre quem determina as políticas ligadas à educação, se os especialistas ou os pedagogos, está longe de ser resolvida, se é que seja possível ou desejável resolvê-la.

especialistas (professores formadores de professores – pesquisadores do campo curricular e/ ou de reformas curriculares do componente com título de Doutor convidados e não indicados ou representantes de associações científicas), professores da educação básica e técnicos das secretarias de educação (indicados pela UNDIME e CONSED). Esse é um dado muito importante para entendermos a natureza do documento que foi à consulta pública na sua quase integralidade em 15 de setembro de 2015 e complementada depois em 23 do mesmo mês e ano.

Explicitado esse percurso, é necessário reafirmar alguns princípios dos quais partimos. Alguns resultaram de consensos. Outros foram votados. Outros, ainda, disputamos até o último momento, argumentando, tentando convencer, abrindo mão quando avaliávamos que era insensato resistir, que perderíamos de avançar em outros pontos mais importantes, sem deixar de marcar nossa posição.

1. Além de prescrição da LDB, a BNCC era um direito. Fazia parte das políticas de equiparação. Ela deveria garantir direitos básicos de aprendizagem para todos os cidadãos brasileiros. O que nos norteava era a existência de uma sociedade altamente desigual e excludente e a conseqüente necessidade de garantir condições mínimas de igualdade para potencializar um ensino-aprendizagem menos diferenciador. O acesso ao livro, merenda, fardamento, transporte e conteúdo substantivo disciplinar serviria como um nivelador para a formação de um cidadão que valorizasse a diferença, reconhecesse a pluralidade, mas defendesse a igualdade de direitos.

2. O ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo precisa fazer sentido para o aluno, tem que significar algo que ele conecte com sua vida cotidiana ou que, mesmo reconhecendo sua aplicabilidade teórica, reconheça sua utilidade na vida prática.

3. O ensino-aprendizagem dos componentes curriculares fundamentam-se na produção de conhecimento acadêmico das ciências, códigos de comunicação e artes, mas não é apenas a sua simplificação, visto que dialogam com a tradição escolar, com as prescrições curriculares e legislativas, com as demandas da comunidade etc.

4. A parte comum da base deveria ter norteadores suficientemente amplos para contemplar a diversidade nacional, mas, ao mesmo tempo, constituir-se em uma garantia de nivelamento de direitos.

5. A situação presente não poderia continuar. As demandas escolares eram urgentes e, se queríamos mudar algo, deveríamos incomodar de alguma forma para que a sociedade interagisse e construísse a sua proposta.

6. O processo e o primeiro documento seriam fruto de disputas democráticas, portanto, necessariamente, enfrentaríamos contradições, incongruências. Documentos logicamente estruturados e perfeitamente coerentes, do ponto de vista teórico, somente seriam possíveis em ditaduras ou quando construídos por um só agente.

Para nossa surpresa – negativa, diga-se de passagem –, o primeiro golpe (que, aliás, censurou o documento, por isso a proposta de História não foi publicada no dia 15 junto com as outras) foi desferido pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro que estranhou, nas palavras dele, “a ausência de conteúdos canônicos”. Dialogando com a história que ele e todos nós aprendemos na escola, faltavam as nossas chamadas origens greco-romanas e a conformação do nosso modo de pensar com a sociedade medieval e o cristianismo.

O ex-ministro estava equivocado. Esses temas estavam presentes na proposta. Eles não estavam na sequência linear que a escola popularizou. O documento também não abordava a história do Brasil como resultado – exclusivo – dessa sequência. Reconhecemos a diversidade social brasileira como resultante da inter-relação de culturas e também como dominação de umas sobre as outras. Mas os seus agentes eram sujeitos históricos e não apêndices de uma cultura branca.

Daí a nossa opção de partir sempre da sociedade brasileira, como nos vemos e nos relacionamos com o mundo, ampliando a problematização dessas relações na medida em que os alunos avançam para o ensino fundamental II e ensino médio. Afinal, trataríamos com um indivíduo que, progressivamente, se reconhece como sujeito histórico, mas conhece também todos os condicionantes de uma socie-

dade repleta de contradições, de interesses globais e de diferentes modos de pensar, agir e sentir.

Apesar das explicações, o ministro considerou que deveríamos mudar a proposta. A equipe de História, por sua vez, entendeu que deveria respeitar o processo democrático, os vários estudos, discussões e negociações efetivados e nada modificar na primeira versão do documento. No dia 23, a primeira proposta da BNCC de História foi publicada, nos seus princípios gerais, como a equipe havia elaborado, acrescentada de modificações que não alteraram os seus fundamentos.

Aproximadamente, trinta mil sugestões foram enviadas ao MEC e estavam disponíveis para qualquer acesso e/ou pesquisa na plataforma. Todas foram lidas, analisadas e justificadas a sua inserção ou o seu descarte em parte ou no todo. Uma equipe da UnB e PUC/RJ fez a primeira tabulação, como pesquisa registrada nas instâncias de suas respectivas instituições. Além da audiência pública pela internet, houve reuniões com entidades, sindicatos, instituições acadêmicas e solicitações de pareceres a professores universitários, pesquisadores do ensino de História e em outras áreas, inclusive, História Antiga e Medieval.

Nesse meio tempo a ANPUH solicitou ao MEC a ampliação da comissão. Foram agregados cinco colegas, embora a entidade tenha referenciado a dificuldade de encontrar filiados que aceitassem o serviço e, por isso, houve atraso na indicação dos nomes. Quatro profissionais foram indicados pela instituição e mais um que aceitou o convite do secretário de Educação Básica para atuar como assessora. Os novos membros tiveram acesso à história do processo e às tarefas a serem cumpridas: ler pareceres, justificar sua inclusão ou descarte, reescrever objetivos que foram alterados pelas sugestões. Também conheceram os impasses na construção do documento, que tentava conciliar posicionamentos díspares, até antagônicos.

Lamentavelmente os quatro colegas consideraram que a inclusão de representantes, reivindicados pela ANPUH, se efetivaria como revisores ou corretores do documento que eles acreditavam haver sido escrito por três ou quatro pessoas. Informados sobre o trabalho, os quatro componentes decidiram pela saída no dia seguinte e reafirmaram, em texto divulgado no site da ANPUH, as

críticas veiculadas nos jornais e redes sociais, apesar de terem afirmado, na reunião do dia anterior, suas discordâncias em relação aos exageros dessas críticas. Pareceu-nos que formular conteúdo escolar de História não se configurou, para esses colegas, uma tarefa viável naquele momento. Faltou-nos, então, o que poderia ser entendido como uma assessoria altamente especializada.

Infelizmente, essa foi a participação da maior e mais representativa entidade de profissionais de História do Brasil¹¹. Se listarmos cada um dos participantes da Comissão que assinou a primeira versão da base comum e seus respectivos trabalhos junto a essa entidade, veríamos a contribuição acadêmica e o engajamento político junto à referida instituição. Contudo, isso não foi suficiente para que a diretoria da ANPUH-BR ou o GT de Ensino de História considerasse que assim estavam representados.

O prazo final estabelecido para a divulgação da segunda versão da parte comum da Base era junho de 2016. Trabalhamos em todas as tarefas que nos foram solicitadas, já enumeradas anteriormente. Os ataques ao texto escrito como primeira proposta continuaram, mas acordamos que todas as respostas seriam dadas pela Coordenadora, Professora Claudia Ricci. Quanto menos polarizássemos a discussão, mais ganharíamos em contribuições ao documento.

As críticas radicais e de conteúdo conservador, embora fossem grosseiras, não nos afligiam, pois reconhecíamos os posicionamentos autoritários. O que nos incomodava eram os ataques que vinham do campo das forças ditas progressistas e de acadêmicos que, a despeito de tratarem de modo preconceituoso os sujeitos atuantes nas escolas da educação básica, arregimentaram todas as forças da forma que acharam conveniente para uma defesa corporativista e este posicionamento, como vislumbrávamos, resultaria em grandes retrocessos ou na imobilidade.

Diante do poder de pressão da academia e, por meio dela ou aproveitando sua fala, a Secretaria de Educação Básica pressionou a comissão de história para que aceitasse uma proposta desenhada, a partir de sua encomenda a duas professoras e um professor.

Como não aceitamos, essa proposta foi entregue a outros profissionais e a uma parte da Comissão. Parte da equipe – Margarida

¹¹ A prof^a. Margarida Dias é militante da ANPUH, desde 1988. Atuou como vice-presidente nacional por duas vezes e como diretora da ANPUH/PB e da ANPUH/RN em dois mandatos consecutivos.

Dias (UFRN), Claudia Ricci (UFMG), Itamar Freitas (UnB) e Mauro Coelho (UFPA), optou por finalizar as tarefas para a entrega da segunda versão da parte comum da Base. A versão publicada em 2016 resulta do trabalho de outra equipe que outros especialistas aceitaram referendar.

IV. Considerações finais

Esperamos que os leitores deste capítulo tenham lido a primeira versão da Base que, hoje, só tem função de fonte para nossas reflexões sobre o ensino de História. O que consideramos mais urgente é pensar sobre até quando a comunidade de profissionais de História abrirá mão de refletir sobre o nosso direito ao passado, sobre o modo como dialogamos com a sociedade acerca do aprendizado de conhecimentos históricos e das relações de poder que envolvem nossa própria comunidade.

Como cidadãos e professores de História, infelizmente, temos por dever afirmar que um golpe foi concretizado. As instituições estão, oficialmente, em funcionamento, mas não garantem a isonomia entre os cidadãos. A Constituição e a LDB, que nossa geração ajudou a construir e que reputávamos insuficientes, mostram-se hoje ameaçadas e a demanda mais urgente é pela sua garantia.

Não obstante a luta principal, é também nosso dever reavivar algumas posições. Em primeiro lugar, a sociedade e a escola que ela cria pautam a academia e não o contrário. As universidades, portanto, devem servir à sociedade que as mantém. Há, ainda, uma ideia desrespeitosa – que é preciso combater – sobre o docente da educação básica, especialmente por aqueles que acreditam que um currículo prescrito tem a dorça de alterar completamente o fazer docente em sala de aula. Sem desconsiderar a dorça que um documento como uma BNCC tem, os argumentos de quem se posicionou contrariamente a existência de uma Base revela, a nosso ver, o mais completo desconhecimento do cotidiano de uma sala de aula na educação básica, restringindo suas análises nas políticas públicas e/ou no campo institucional/formal.

Por fim, qualquer ação que resulte na imobilidade social ou no

retrocesso da democracia deve ser denunciada por nós profissionais de história. Se nos calarmos, outros grupos – como os que defendem a “escola sem partido” – o farão. Aliás, esses outros já estão atuando. O silêncio dos historiadores ou a irresponsável neutralidade da maioria foi, com certeza, um grande incentivo para a instituição de uma reforma no ensino médio por medida provisória, como ocorreu em setembro de 2016.

Referências

ANPUH. *MANIFESTAÇÃO PÚBLICA DA ANPUH SOBRE A BNCC*. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticiasdestaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-basenacional-comum-curricular>>. Acesso em: 29 set. 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 109p.

BRASIL. *Projeto de Lei nº867/2015: Programa Escola sem Partido*. Brasília: Congresso Nacional, 2015. 21p.

BRASIL. *Elementos Conceituais e Metodológicos dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2012. 137p.

BRASIL. História. In: MEC/SEM. *PCN Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEM, 2012. p. 69-86.

BRASIL. *BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM*. 1º ed. Brasília, 2015, 302 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTAÇÃO.pdf> >. Acesso em 29 set. 2016.

BRASIL. *BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM*. 2º ed. Brasília, 2016, 652 p.

BRASIL. *MEDIDA PROVISÓRIA Nº746/2016*. 13p., 2016.

BRASIL. *PÁTRIA EDUCADORA*. Brasília, 29p., 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

LIMA, Marta Margarida de Andrade Lima. *O Ensino de História e as Histórias do Ensinar: Currículo e Prática Pedagógica nas Representações dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2002.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de história: a descontinuidade de um projeto educacional. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, p. 39-59, 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). *Territórios e Fronteiras*, v. 6, p. 6-24, 2013.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). *Revista História Hoje*, v. 1, p. 269-304, 2012.

RIBEIRO, Renato Janine. *SOBRE A BNCC*. Disponível em <<https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795>>. Acesso em: 29 set. 2016.

VAINFAS, Ronaldo. *NOVA FACE DO AUTORITARISMO*. Jornal O Globo, 2015. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/opiniao/nova-face-do-autoritarismo-18225777>>. Acesso em: 02 out. 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PERNAMBUCO PARA O USO DAS TDIC E O PROTAGONISMO DOS EXAMES ESTANDARDIZADOS

Thiago L. C. Calabria
SEDUC-PB

José Batista Neto
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
e-mail: josebn@uol.com.br

I. Introdução

O desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC¹) tem promovido mudanças significativas na sociedade contemporânea. De acordo com análise feita por Castells (1999, p.20), “o que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação desse conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos”. O processo de desenvolvimento desse tipo de tecnologia tem promovido alterações nas formas de comunicação, na produção e no consumo de informações. Os dispositivos que promovem essa dinâmica se desenvolvem em ritmo acelerado e provocam impactos que abrangem diversas áreas. Aspectos como a penetrabilidade e recepção na/pela sociedade, a velocidade do fenômeno e a nova dinâmica entre criadores e usuários torna essa revolução um processo complexo e novo.

Dentre as diversas áreas que dialogam com a revolução tecnológica, apontada por Castells (1999), temos o campo educacional. Apesar do aspecto inovador, comumente associado a esse processo, na educação já vivenciamos experiências similares. A justo título, Sancho (2006) argumenta que a história da educação

¹ Adotamos o conceito apresentado por Kenski (2012) que as compreende como instrumentos, suportes, ferramentas que usam da linguagem oral, escrita e da síntese entre som e imagem para ampliar o acesso, a produção e a propagação de informação e facilitar as interações entre pessoas e entre as pessoas e o próprio saber. A partir dessa definição ampla, podemos inserir como parte integrante das TDIC os seguintes dispositivos eletrônicos: rádio, televisão, computador (desktop/note/net/ultrabook), tablet, smarthphone, smarthewatch, entre outros. Devemos destacar que, dentre os aparelhos citados, aqueles que fazem uso da linguagem binária para transmitir e processar informação podem ser caracterizados como dispositivos digitais.

está repleta de expectativas não cumpridas, estruturadas a partir de ondas de inovação tecnológica. Servem como exemplo o livro de bolso, o rádio, a televisão e o computador de mesa (desktop). Com base nos estudos de Cuban (1983) apud Cyneiros (1999), percebemos que existe um padrão no processo de incorporação de artefatos tecnológicos à escola. Tudo parece ter início com pesquisas científicas que promovem o debate sobre os usos, as possibilidades e as vantagens de determinada ferramenta. Associado a essa dinâmica, temos um discurso de legitimação do uso a partir de críticas às práticas escolares dentre as quais desponta a obsolescência das práticas educativas tradicionais. As novas tecnologias são apresentadas, então, como a solução para problemas antigos. A partir daí, temos a elaboração de políticas públicas que visam promover a incorporação às instituições educativas e a formação dos professores para o uso dessas novas tecnologias. Essas políticas não estariam obtendo sucesso, o que justificaria a baixa frequência de uso. O insucesso é por vezes explicado a partir de fatores limitantes como uma infraestrutura deficiente, a ausência de equipamentos adequados, a resistência dos docentes e a burocracia institucional. Como a roda da história não para, surgem novas tecnologias e o ciclo recomeça com uma promessa de sucesso, pautado na possibilidade de superação de fracassos anteriores.

No que diz respeito às políticas públicas, particularmente aquelas que tratam sobre a formação continuada de professores, Gatti (2003) afirma que existem duas características fundamentais para se compreender a política de formação continuada desenvolvida pelo poder público no Brasil, nas últimas décadas. A primeira delas é o caráter compensatório que estruturam as ações. Para autora, a formação continuada se organiza por meio da necessidade de se compensar as fragilidades da formação inicial ofertada pelas Instituições de Ensino Superior. A outra característica diz respeito à centralidade que os exames standardizados, nacionais, estaduais ou internacionais, integrantes de sistemas de avaliação das redes de ensino, ocupam no processo de definição dos conteúdos das ações. Nesse sentido, os conteúdos referentes às disciplinas de Português e Matemática surgem como o foco das ações formativas justamente

por serem aqueles cobrados nos exames que avaliam o desempenho de alunos. Portanto nos indagamos como as características, supracitadas, influenciam na elaboração de políticas públicas de formação de professores que visam integrar o uso das TDIC à prática docente? Esse processo de inserção das TDIC surge com o propósito de promover a inclusão digital de professores e alunos, possibilitando novas e melhores oportunidades de aprendizagem ou estamos diante de uma estratégia para assegurar um melhor de desempenho nos exames estandardizados?

Autores, como Valente (1993), Sancho (2006), Papert (2008) e Kenski (2010), são taxativos ao afirmar que as ações formativas que visam fomentar o uso de tecnologias de informação e comunicação em escola, se estruturam a partir de uma lógica de treinamento. O formato verticalizado, de caráter pontual e com o propósito de “ensinar a usar” determinadas tecnologias (dispositivos e programas) são características comuns às ações formativas que se estruturam a partir da lógica de treinamento. A ausência de discussões e críticas sobre as condições e as finalidades de uso, e a própria relação entre usuários e tecnologia promove uma formação que pouco dialoga com a realidade na qual professor e alunos estão inseridos.

O processo de elaboração e efetivação de políticas públicas de formação continuada está submetido a uma rede interesses que envolve diversos agentes. Governadores, especialistas, professores, alunos, empresários todos estão envolvidos direta/indiretamente nesse processo. Por sinal quando estamos debatendo a participação de instituições ou organizações, tais como as universidades ou as empresas privadas, o jogo de interesse ganha outra dimensão. A compreensão dessa dinâmica entre os diversos agentes e instituições envolvidas requer uma análise de fatores condicionantes e estruturantes do contexto de elaboração/efetivação das políticas públicas de formação que visam a integração das TDIC. Fatores como o volume de recursos destinados a aquisição de equipamentos eletrônicos, os softwares desenvolvidos, as empresas contratadas, as ações formativas direcionadas ao uso das TDIC, os objetivos das ações, a escolha das escolas, a seleção de professores formadores podem servir para identificar quais são as prioridades, quem são os protagonistas e quais os alvos das ações.

A partir dessas questões de partida, identificamos algumas possibilidades de investigação que se colocam em relação a formação continuada e o uso das TDIC no contexto escolar, particularmente, no contexto da rede pública estadual de Pernambuco. A escolha desse campo de pesquisa se justificativa pelo volume de investimentos destinados aquisição de dispositivos eletrônicos e a presença de projetos voltados a formação de professores para o uso das TDIC.

Em 2015, a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco era responsável por um mil e cinquenta e quatro (1.054) escolas. Desse quantitativo, vinte e sete (27) são escolas técnicas, trezentas (300) são Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e setecentas e vinte e cinco (725) são escolas ditas regulares. Oitenta e um por cento (81%) do total das escolas possuem laboratório de informática e oitenta por cento (80%) bibliotecas, entretanto apenas quarenta e nove por cento (49%) possuem quadra poliesportiva em sua estrutura física. A partir desses dados podemos enxergar uma atenção diferenciada, pelo menos quando estamos tratando de estruturas físicas, em relação à temática das TDIC.

Ainda de acordo com os dados oficiais, no ano de 2014 foram investidos ao todo duzentos e vinte milhões de reais na Rede Estadual de ensino. Desses investimentos cento e trinta milhões e noventa e seis mil de reais foram gastos com a aquisição de equipamentos de informática, por sua vez, foram investidos setenta e nove milhões em obras e instalações e dez milhões em móveis e utensílios. Novamente percebemos que as TDIC ocupam um espaço diferenciado em relação as outras modalidades de investimentos na educação pública estadual, pois sessenta e nove por cento (69%) do montante investido foi direcionado para essa área.

Diante dos dados supracitados sobre as estruturas físicas e as opções de investimentos surge a dúvida a respeito das justificativas que estão por atrás dessa tomada de decisão. Quais são motivos que levaram o poder público estadual, por meio da SEDUC, a priorizar os investimentos dos recursos públicos na construção de estruturas físicas e na aquisição de produtos de informática? O investimento em estruturas e aparelhos seria a melhor forma de promover a inclusão digital de professores e alunos?

Seguindo a mesma estratégia de ações, o Governo do Estado de Pernambuco criou, com base na Lei de nº 13.686/2008, regulamentada pelo Decreto de nº 32.891/2008, o Programa Professor Conectado e pela Lei de nº 14.546/2011, o Programa Aluno Conectado. As ações desenvolvidas pelo Estado visavam garantir a inclusão digital de professores e alunos por meio da distribuição de notebooks e tablets. O Programa Professor Conectado teve duas edições, 2008 e 2011, fornecendo notebooks a, aproximadamente, vinte e oito mil professores efetivos, com um total investido de, aproximadamente, cinquenta e sete milhões de reais. Contudo, estudos realizados por Silva e Duvernoy (2014) apontam que, em ambos os programas, não houve articulação entre a distribuição dos dispositivos móveis e as ações formativas.

As particularidades dessas ações tornam a rede pública estadual de ensino de Pernambuco um campo de estudo interessante no que tange a políticas públicas, concepções de uso de recursos didáticos tecnológicos e às práticas de formação continuada de professores. As políticas públicas implementadas pelos programas supracitados, tinham como objetivo incluir digitalmente professores e alunos por meio do acesso aos equipamentos. Nesse sentido, é importante analisar as ações da SEDUC/PE, instância do Poder Executivo estadual, no que tange à integração das TDIC à educação escolar, pois acreditamos que o processo de melhoria da qualidade da educação em Pernambuco está também relacionado com a inclusão digital de alunos e professores. Por compreendermos que a inclusão digital se trata de um processo complexo, e que vai além da distribuição de equipamentos, surge a questão sobre que tipos de ação formativa têm sido desenvolvidos pela SEDUC/PE e como elas têm se efetivado.

Diante do exposto, delimitamos o problema de pesquisa com a seguinte pergunta: de que forma o protagonismo dos exames standardizados tem influenciado na definição de conteúdo e métodos das ações formativas direcionadas aos professores da rede pública estadual de ensino em Pernambuco?

Elegemos como objeto de pesquisa a relação entre os exames standardizados e a política de formação continuada desenvolvidas pela SEDUC-PE, com foco nas ações formativas que adotam a temática das TDIC.

Com o propósito de compreender a dinâmica entre os exames standardizados e as ações formativas selecionamos o programa Mentelnovadora, ofertado através da parceria entre a SEDUC/PE e a empresa MindLab. O Programa Mentelnovadora foi selecionado como expressão da presença de instituições privadas na condução das ações formativas de professores na rede estadual de Pernambuco. Utilizamos como critério de seleção a disponibilidade de informações sobre o programa e sua inserção na rede pública estadual.

Dessa forma apresentamos como objetivo geral: analisar o uso das ações formativas, que abordam a temática das TDIC, enquanto mecanismo que visa atingir metas desempenho nos exames standardizados. Propomos como objetivos específicos: analisar conteúdos, objetivos, estratégias e o papel conferido às tecnologias digitais da informação e comunicação no programa Mentelnovadora; identificar os critérios de seleção e permanência das escolas no programa Mentelnovadora; estabelecer relações entre as ações formativas, desenvolvidas pelo programa em questão, e o protagonismo dos exames standardizados.

Os dados coletados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise categorial de Bardin (1977). Para isso, foram criadas três (3) categorias de análise: lógica instrumental, lógica da performatividade e lógica crítica. Por meio delas, estudamos os pressupostos teóricos, os objetivos e as estratégias contidos nas ações formativas identificadas.

A pesquisa trabalhou no sentido de discutir o papel desempenhado, em termos de orientação para a formulação e execução de políticas públicas e para as práticas de formação, pelos exames standardizados. A urgência em atingir “metas”, algo interpretado como uma garantia de qualidade na educação, tem se tornado um eixo estruturante das ações do governo. A lógica empresarial, fundamentada no mérito, na gestão voltada para resultados e na responsabilização dos trabalhadores ganha espaço nas estratégias de governo e se reflete, dessa forma, no desenvolvimento das políticas públicas de formação.

II. Formação continuada de professores: perspectivas teóricas e seus significados

Em sua trajetória profissional, os professores entram em contato com uma vasta quantidade de ações formativas, designadas por termos os mais diversos, que se desenvolvem após a sua formação inicial. Podemos considerar essas ações como um campo heterogêneo, pois a diversidade de objetivos, conteúdos, métodos, concepções e significados que torna a definição de um termo próprio uma tarefa necessária para o desenvolvimento da nossa discussão teórica. Na busca por identificar um termo que nos pareça adequado ao contexto pesquisado, nos fixamos na expressão “ações formativas”.

Compreendemos “ações formativas” (Figura 1) enquanto uma prática social (FREIRE, 1996), com incidência na prática docente, que se realiza de forma intencional com a finalidade de promover o desenvolvimento profissional e pessoal de sujeitos (NÓVOA, 1992).

FIGURA 1 – AÇÕES FORMATIVAS



Nesse sentido podemos considerar, a grosso modo, que as ações formativas se relacionam com tudo aquilo que ofereça uma oportunidade de informação, reflexão, discussão para os participantes das ações. (Gatti, 2008). Entretanto se faz necessário estabelecer um recorte entre os processos desenvolvidos durante o curso de graduação, em nível superior, e após o seu término. Nesse trabalho iremos associar as ações formativas ao período posterior a graduação. Consideramos enquanto exemplos de ações formativas: palestras, seminários, workshops, congressos, cursos, seminários, rodas de diálogo, entre outros.

As ações desenvolvidas após a formação inicial, e que ocorrem ao longo do exercício da docência, já foram designadas a partir de termos os mais diversos, como “treinamento”, “reciclagem”, “capacitação” e “atualização” (CANDAU, 1999; NÓVOA, 1995; MARIN, 1991). Cada termo utilizado designa uma determinada compreensão de formação. Dessa forma, alguns termos, no decorrer da história dos estudos sobre formação, entraram em desuso e outros permaneceram no vocabulário corrente institucional e profissional dos docentes. Os termos são datados, foram adotados para definir essas ações e refletem diferentes concepções, propósitos relativos à educação, ao ensino e à aprendizagem.

De acordo com Marin (1995), o termo “reciclagem” foi predominante no decorrer da década de 1980 e traz consigo uma conotação negativa, tendo em vista a natural referência que pode ser feita ao esforço de reaproveitar algo que caiu em desuso, que perdeu o valor, que teve seu “ciclo” concluído. Ele alude aos saberes que, adquiridos durante a formação inicial e desenvolvidos pelos professores no exercício da profissão, perdem a serventia e devem ser reciclados, portanto, reiniciar um novo ciclo.

Por sua vez, o termo “treinamento” estabelece uma relação direta com o desenvolvimento de habilidades adquiridas através da repetição. Em determinados contextos e para certos tipos de saberes, pode ser algo adequado. Contudo, por tratarmos de algo que vai além de habilidades mecânicas, como é bem o caso do que se exige e espera da formação de um professor, o uso do termo mostra-se inoportuno e inadequado, portanto, bem aquém daquilo que pretende designar.

O termo “atualização” se estrutura a partir de uma lógica de acumulação de conhecimentos, proposta que promove uma dinâmica restrita às experiências individuais e ainda reforça a passividade dos sujeitos diante do conhecimento. O termo parte do princípio que certos saberes, assim como os próprios professores, possuidores desses saberes, tornam-se obsoletos com o tempo, necessitando, por conseguinte, incorporarem conhecimentos novos.

“Aperfeiçoamento”, por sua parte, faz referência às atividades formativas que visam tornar algo perfeito, sendo, portanto, um termo que suscita uma ideia linear e progressiva de formação. O termo opõe-se, seguramente, à concepção freireana de educação que compreende o homem como um ser inconcluso, inacabado e em processo contínuo de construção.

A definição do termo “capacitação” faz referência ao processo de tornar alguém apto no desempenho de determinada função. Ao empregarmos o termo ao contexto de professores que já atuam na área, partirmos do pressuposto da inaptidão ou inabilidade de profissionais que já possuem certas vivências e, sobretudo, saberes que foram adquiridos no decorrer de sua vida profissional.

Por concordamos com Freire (2002) em relação à condição de inacabamento do ser humano e da necessidade de tomada de consciência sobre essa condição, compreendemos que a necessidade de uma educação permanente, baseada em uma reflexão crítica e dialógica, surge como um resultado desses dois elementos. Portanto, “educação permanente”, “educação continuada” e “formação continuada”, termos que, de acordo com Marin (1995), têm por base uma compreensão mais ampla dos processos formativos, mostram uma maior aproximação com o contexto de nossa pesquisa. Vale salientar que embora representem rupturas e avanços em relação às ideias de “reciclagem”, “treinamento”, “atualização”, “aperfeiçoamento”, o termo “educação permanente” tem significado distinto de “educação continuada” e “formação continuada”.

“Educação permanente” tem a ver com o fundamento ontológico do ser humano e expressa nossa condição humana e da própria educação enquanto prática social, pois, para Freire (2008, p. 14), “a educação tem um caráter permanente. Não há seres educados e não

educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos”. Tendo em vista sua condição de ser inconcluso e inacabado, cabe ao homem/a mulher, tornar-se sujeito de sua própria educação. Essa busca permanente, realizada coletivamente, é um caminho para **sermos mais**.

Tomando como referência esse princípio geral, as noções de “formação continuada” e “educação continuada” fundamentam-se na valorização dos saberes construídos pelos docentes que não se concluem com a titulação que autoriza o exercício profissional e na certeza de que a educação é um processo que se estende por toda a vida.

A partir do exposto, consideramos a formação continuada como um conjunto de ações formativas, pensadas e executadas individual e coletivamente, construídas por meio do diálogo (fala e escuta), contando com a ampla participação dos docentes e que podem ser desenvolvidas dentro e fora da escola, ao longo da vida profissional. Essas ações adotariam o paradigma de reflexão crítica e teriam como finalidade o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, nas suas dimensões técnica, científica, política, cultural e ética.

III. Lógicas e categorias de análise da formação continuada

O desenvolvimento das concepções sobre formação docente, categoria mais abrangente na qual podemos inserir a formação continuada, pode ser compreendido como um processo complexo e heterogêneo. As concepções se fazem de avanços e retrocessos que nem sempre observam coerência interna. Em alguns casos, mesmo com uma estrutura argumentativa de superação das contradições, podemos identificar permanências que reverberaram tanto na elaboração de políticas públicas de formação de professores como na prática docente.

Por compreender essa complexidade, resolvemos reunir as categorias de análise de conteúdo em três grandes grupos que denominamos de “lógicas” (QUADRO 1). Salientamos que as categorias criadas serão utilizadas no processo de tratamento, sistematização e análise dos documentos coletados durante a pesquisa. Cada um dos grupos possui aspectos estruturantes

(categorias) e seus descritores. Salientamos que as duas primeiras lógicas (lógica instrumental e lógica da performatividade) estão fundamentadas em uma racionalidade técnico científica, por isso possuem certa proximidade e, em alguns aspectos, certo grau de complementaridade. Por sua vez, a lógica crítica, fundamentada em uma racionalidade crítica, se coloca em evidente oposição às concepções de formação associadas aos dois primeiros grupos. Dessa forma, iremos dissertar sobre as lógicas e explicar seus aspectos estruturantes.

QUADRO 1 – Lógicas, categorias e descritores de análise

Perspectivas	Categorias	Descritores
<i>Lógica Instrumental</i>	a) A prevalência do conhecimento científico sobre outros conhecimentos b) Reflexão superficial, imediatista e descontextualiza da prática docente e de ensino c) Formato Verticalizado	Razão Instrumental / Eficiência, racionalidade e produtividade / Reflexão sobre a prática/ Praticismo / monoculturalismo/ centrado conhecimento científico/ hierarquia entre sujeitos formadores e formandos
<i>Lógica da Performatividade</i>	a) Centralidade da avaliação b) Sentido da Inclusão Digital b) Inovação conservadora c) Treinamento	Razão institucional/ Centralidade da Avaliação / Indicadores Educacionais / Paradigma tecnicista Inovação Conservadora / Treinamento / Habilidades técnicas / Ações verticalizadas /Informatização da educação bancária
<i>Lógica Crítica</i>	a) Valorização dos saberes experienciais b) Prática Reflexiva c) Diversidade, horizontalidade e protagonismo	Razão crítica, apreensão crítica, reflexão -na-ação, paradigma inovador

a) Lógica Instrumental

Analisando o desenvolvimento das concepções pedagógicas no Brasil, nas últimas duas décadas do século XX, identificamos um esforço de desconstrução da hegemonia tecnicista. Mesmo com a

reação dos pesquisadores em educação, através de suas entidades associativas, do movimento sindical dos professores e da afirmação do caráter político da educação, características apontadas por Saviani (2011) como aspectos distintivos da década de 80, os pressupostos tecnicistas (eficiência, racionalidade e produtividade), entronizados desde os anos 1960, conseguiram sobreviver e ainda encontraram um terreno fértil para se desenvolver no contexto das reformas educacionais da década de 90 e seguinte, porém atualizados.

Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, o Brasil vivenciou mais um momento de ampliação da escolarização. O processo de crescimento quantitativo, fruto do projeto político do regime militar (1960/1970), não havia priorizado a qualidade da oferta da educação pública. Nesse sentido, os indicadores referentes à taxa de matrícula eram positivos, mediante a ampliação de vagas, contudo a educação era vítima de um ensino baseado em uma tendência pedagógica Liberal Tecnicista (LIBÂNEO, 1985). O desempenho da educação, e nesse sentido do governo, a partir do indicador de matrícula permitia um resultado positivo na avaliação de instâncias internacionais de concessão de créditos e empréstimos.

A ampliação quantitativa de alunos matriculados nas redes de ensino por todo o país, de acordo com Esteban (2012), foi acompanhado de alterações estruturais que colocaram em evidência um conflito intercultural. A mudança de perfil socioeconômico de professores e de alunos proporcionou uma nova dinâmica entre o projeto educacional hegemônico (monocultural) e a realidade das escolas (multicultural). Esteban (2012) argumenta também que a existência de um padrão idealizado de aluno, de aprendizagem e, de certa forma, de vida, acabou servindo como uma referência para as práticas desenvolvidas nas escolas.

As reformas educacionais dos anos 1990 promoveram uma ampliação do acesso à educação e garantiram, ao mesmo tempo, a sobrevivência de um paradigma tecnicista, gerando também uma nova dinâmica dentro das escolas. Bonetti (2003) pondera sobre essa questão evidenciando a adoção de uma postura, por parte dos agentes públicos, que acabou priorizando o controle em detrimento da compreensão das necessidades individuais e coletivas. Essa

postura se fundamenta em conceitos como: desenvolvimento atrelado a uma força externa (hierarquia entre sujeitos formadores e formandos), o sentido de progresso a partir de uma lógica de acumulação (conteudismo), o caráter universalista da razão científica e sua pretensa infalibilidade (centralidade do conhecimento científico).

A sobrevivência de aspectos tecnicistas nas perspectivas pedagógicas também pode ser relacionada com um modelo de sociedade predominante até meados da década 70. O fordismo/taylorismo, a partir de suas características específicas de produção, influenciou a educação e, em certo sentido, a formação de professores ao estruturar concepções, procedimentos e orientações, estabelecendo uma ponte, nem sempre explícita, entre o mundo industrial e as escolas.

Nesse sentido, e de forma caricatural, teríamos os produtos (alunos) que deveriam passar pela esteira de produção (séries, ou anos, ou ainda ciclos) para serem moldados pelos operários (professores). Caso o produto não estivesse adequado às normas e especificações (planejamento de ensino) devidamente aferidas (por notas) na fábrica (escola) o mesmo deveria voltar sumariamente ao início da esteira (ciclo produtivo). O processo de fabricação do produto obedeceria a um conjunto de técnicas elaboradas com fins específicos, de modo que, bastaria seguir os procedimentos, independente de contexto, que os objetivos seriam alcançados.

“Coube a essa [modalidade] de formação a função de garantir a instrumentalização técnica do professor, atribuindo-se um caráter de neutralidade, na medida em que ela se fazia isolada dos aspectos políticos e sociais que envolvem o ensino e processo formativo” (SANTOS, 2010, p. 78). É nessa perspectiva que o trabalho docente é compreendido como uma prática de ensino orientada por uma lógica instrumental, que visa atingir objetivos por meio da aplicação de um conjunto de técnicas fundamentadas cientificamente.

A lógica instrumental, fundamentada em uma racionalidade técnica, parte da certeza de que métodos, procedimentos e técnicas são capazes de assegurar a qualidade do ensino. A prática pedagógica deve ser submetida a um padrão que se apresenta como neutro e dissociado de questões políticas. Por isso, podemos identificar uma tendência de homogeneização das práticas e o desvio é considerado como uma disfuncionalidade e o fator determinante nos insucessos dos professores.

As ações formativas estruturadas por meio dessa lógica teriam uma tendência a seguir um padrão de oferta. Seja por questões de custo ou praticidade, as ações dialogariam pouco com a realidade dos docentes, das escolas e da própria rede de ensino. Particularmente, as ações ofertadas por instituições privadas seguiriam um modelo racional, ou seja, o grau de adaptação às realidades locais tenderia a ser baixo.

b) Lógica da Performatividade

De acordo com esta lógica, a busca pela qualidade da educação acaba se referenciando em um processo de padronização dos saberes e comportamentos (monoculturalismo) que não é capaz de dialogar com a diversidade dos sujeitos que frequentam a escola.

O discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga escala. A busca de uma medida objetiva, capaz de expressar de modo claro e neutro o nível de desempenho, orienta a formulação de procedimentos cujas preocupações são eminentemente técnicas (ESTEBAN, 2012, p. 576).

O bom desempenho nas avaliações, efetivadas a partir de instrumentos internos e externos, tornou-se o ponto central na promoção do desenvolvimento da educação. A preocupação em assegurar bons resultados, *lógica da performatividade*, reforçou ainda mais a permanência de concepções tecnicistas da educação.

A reemergência da tendência pedagógica tecnicista nas propostas educacionais veio acompanhada também de uma redefinição do papel do Estado, que antes concretizava suas ações através do incentivo, do direcionamento e do controle político ideológico, e agora passa a fomentar o compartilhamento dos custos com a sociedade civil, através da parceria e do voluntariado. As diferentes modalidades de privatizações, a multiplicidade de naturezas jurídicas das instituições e as diversas formas de financiamento da iniciativa privada são evidências que nos permitem identificar a nova roupagem do Estado e da relação com a sociedade. Dentro dessa nova dinâmica temos

um processo contraditório de descentralização das responsabilidades e de centralização na avaliação e definição de metas.

As reformas educacionais gestadas no final do século XX e efetivadas no início do XXI seguiram um padrão internacional e contaram com o suporte de organizações multilaterais. Salientamos que as reformas afetaram os diferentes países com intensidade e amplitude diversas. Os países da América Latina, por exemplo, passaram por processos mais intensos e danosos do que alguns países na Europa. Contudo, os sistemas educacionais, em ambos os continentes, foram assediados pelos interesses específicos do Mercado.

Após a reestruturação do sistema produtivo, em particular a passagem da hegemonia da produção e consumo fordista/taylorista para um modelo de acumulação flexível (HARVEY, 2001), houve uma alteração nas demandas de formação da classe trabalhadora. O Mercado antes cobrava do trabalhador um rol de habilidades e competências estanques. Após a crise de 1970, como afirma Harvey, as exigências são outras. O grau de empregabilidade do trabalhador é proporcional a sua capacidade de manter-se atualizado. Salientamos que o grau de empregabilidade não é garantia de emprego. A obsessão por manter-se atualizado, adquirindo habilidades e competências variadas, imputa ao indivíduo a responsabilidade por sua própria formação. Essa inversão de valores e responsabilidades também gerou crises nas instituições responsáveis por oportunizar esses espaços formativos.

A modernização da escola foi executada em parceria com organismos multilaterais (UNESCO, OCDE, FMI, BM), voltando a privilegiar, como se fizera nos anos 1960 e 1970, uma concepção de escola orientada pela racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2011). Esse tripé, oriundo da abordagem tecnicista, pavimenta uma aproximação de discurso, organização e práticas entre empresas e instituições públicas.

Esse novo contexto de aquisição de competências e habilidades variadas e, de certa maneira, imprevisíveis promoveu uma aproximação com o *modus operandi* de escolas e universidades. Ball (2002) denuncia essa aproximação a partir de análise de aspectos em comum entre as reformas educacionais que se espalharam pelo

mundo. Dentre eles, destacamos a performatividade que, no entendimento do autor, é considerado como:

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medida de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento e avaliação (BALL, 2002, p. 4).

Compreendemos que as lógicas instrumental e da performatividade dialogam e possuem aspectos comuns e orientadores na elaboração e na execução das ações formativas.

c) Lógica Crítica

A perspectiva crítica, ancorada nas contribuições de Zeichner (1993), Nóvoa (1992), Alarcão (1996), Tardif (1997) e Freire (2008) influenciou o desenvolvimento do campo educacional como um todo. Particularmente achamos necessário ressaltar as influências sobre os propósitos e fins da educação, a compreensão do ser professor/aluno e, principalmente, a elaboração e execução de ações formativas.

Essa abordagem se estrutura a partir das críticas ao modelo de formação referenciada na racionalidade técnico científica e tem como princípio a reflexão crítica

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, p. 20, 1991).

Zeichner (1993) argumenta que reflexão crítica é um processo amplo que incorpora análises sociais e políticas. É por meio dela que se estrutura o que o autor chama de "formação docente reflexiva".

amplo que incorpora análises sociais e políticas. É por meio dela que se estrutura o que o autor chama de “formação docente reflexiva”. Essa proposta de formação tem como foco o desenvolvimento profissional coletivo através da superação de uma lógica individualista e isolada de reflexão. O processo de confronto e transformação dos aspectos estruturais que condiciona o contexto profissional docente ganha a devida atenção, pois a prática social de reflexão deve ser feita de maneira coletiva e ancorada na realidade na qual todos estão inseridos.

A epistemologia da prática reflexiva, cujas raízes remontam as proposições teóricas de John Dewey, se fundamenta também no reconhecimento da importância da experiência dos professores forjada no decorrer dos anos de profissão. Essa concepção defende que o caminho de melhoria da educação deveria passar necessariamente, mas não de forma exclusiva, pela reflexão sobre os conhecimentos oriundos dessas vivências. Existe uma preocupação em se desenvolver as habilidades necessárias para aprender a partir de suas próprias experiências.

IV. TIDIC, formação continuada e a centralidade dos exames

As reformas educacionais promovidas no decorrer da década de 1990 foram fortemente influenciadas pelo ímpeto modernizante das forças neoliberais. As crises das décadas de 70 e 80, responsáveis por modificar o sistema produtivo e o próprio capital, ditam as novas exigências do mercado de trabalho e a dinâmica da relação entre conhecimento, sujeito e tecnologia e promovem questionamentos ao modelo educacional vigente. A incapacidade da escola de reagir de maneira crítica aos desdobramentos do desenvolvimento da sociedade contemporânea, gerou profundos dilemas acerca da formação docente. Esse novo contexto exigiu da escola e dos profissionais da educação novas formas de gestão e organização do trabalho, como afirma Santos (2010). A modernização da escola, executada em parceria com organismos multilaterais e fundamentada em uma reflexão prática, privilegiou uma concepção de escola focada na eficácia, eficiência e produtividade. O bom desempenho nas avaliações, efetivadas a partir de instrumentos internos e externos, tornou-se a

referência para a promoção do desenvolvimento da educação. A preocupação em assegurar bons resultados (*lógica da performatividade*) reforçou ainda mais a transposição da lógica de produção fabril para ambiente escolar.

Ao debater sobre a lógica de funcionamento das escolas e suas implicações na identidade docente, Bonetti (2003) argumenta que a adoção de uma postura burocrática acabou por priorizar o controle em detrimento da compreensão das necessidades individuais, por parte dos docentes, e é fruto do convívio com a razão institucional da escola. Conceitos como desenvolvimento atrelado a uma força externa, o sentido de progresso a partir de uma lógica de acumulação, o caráter universalista da razão e sua pretensa infalibilidade contribuem para a organização da razão institucional da escola e servem de referência à padronização dos saberes e comportamentos.

A retomada do ideário tecnicista, atualizado, nas propostas educacionais veio secundada por uma redefinição do papel do Estado, processo que foi compreendido por Ball (2004, p. 114) como “acordo político do Pós-Estado da Providência”. De acordo com o autor, esse momento de transição teve alguns fatores centrais dignos de nota: a mudança de papel do Estado, de provedor para regulador. O Estado, que antes buscava a garantia do alcance desses objetivos através do controle, incentivo, direcionamento e rígido controle, passa a fomentar o compartilhamento dos custos da educação com a sociedade civil, em especial, com a iniciativa privada. O encolhimento do papel do Estado e a ampliação das responsabilidades da sociedade civil são fenômenos simultâneos e se organizam a partir da lógica privatizante do neoliberalismo. O Estado regulador passa a descentralizar as responsabilidades, delegando-as a outras instituições, mas também centraliza políticas no que tange à avaliação e definição de metas.

A compreensão, por parte do capital, dos serviços sociais enquanto oportunidade de negócios também surge com um aspecto central em um processo de expansão e, como pré-requisito, a mercantilização do não-mercado. Um terceiro aspecto faz referência às aproximações de discurso, organização e práticas entre empresas e instituições públicas. Podemos identificar nos esforços

dos gestores e técnicos educacionais em aprimorar os indicadores educacionais de suas escolas e cidades ou Estados, os adotando com metas de produção anual, um movimento de transplante da lógica empresarial para os setores públicos.

As políticas públicas de avaliação e definição de metas do Estado Pernambuco servem como exemplo. De acordo com a Secretaria de Educação (SEDUC/PE), as Escolas de Estaduais de Referência têm o seu “planejamento estratégico” atrelado ao “instrumento de gestão” chamado “Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR)²”. Essa estratégia de gestão foi desenvolvida a partir da junção entre a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)³ e os pilares da educação propostos pela Unesco e publicados em relatório organizado por Jacques Delors (1996)⁴. Uma das engrenagens essenciais para esse tipo de gestão é implementação “de **um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade**” (BALL, 2004, p. 1104, grifo nosso). E um quarto e último fator, é mudança na relação entre Estado e cidadão, em razão da qual a antiga posição de proteção assumida pelo Estado de Bem-Estar social cede lugar a uma relação de consumo ativo dos serviços ofertados pelo Estado. O cidadão é transformado em um consumidor de serviços. A viabilidade das políticas sociais, aspecto determinado pela economia, associada a metas estabelecidas pelo Estado em parceria com organismos multilaterais (OCED, Banco Mundial, FMI, UNESCO) redefinem as relações entre Estado e cidadão.

A eficiência e a produtividade vão ser asseguradas pela avaliação dos resultados. Saviani (2011) aponta evidências, na LDB, desse novo papel desempenhado pelo Estado ao tornar-se o grande responsável pela avaliação de todo sistema de ensino. Os resultados obtidos por intermédio de instrumentos avaliativos passaram a servir como critério para a distribuição de verbas públicas, instituindo-se o desempenho e os resultados como instrumentos de política, orientada por uma lógica meritocrática. Esse processo de esvaziamento teórico da formação e seu caráter fragmentado e

² Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em 17 fev. 2016

³ Disponível em: http://www.teargestao.com.br/?page_id=334. Acesso em 17 fev. 2016.

⁴ DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Editora Cortez, 1996.

desarticulado, que prejudica as dimensões políticas e intelectuais das ações formativas, teve seu respaldo teórico a partir de teses construídas em torno da noção de “competência”. De acordo com Santos (2010), as ideias de Philippe Perrenoud e Donald Schön serviram como referências para a elaboração de políticas educacionais, dentre as quais a de currículo, supervalorizando as questões práticas do ensino em detrimento dos fatores sociopolíticos e históricos que integram e envolvem o ambiente escolar. Vale salientar que se atribui a tal concepção pedagógica a adoção de um entendimento particular e restrito da prática docente. Dessa forma, elabora-se um raciocínio um tanto simplificado segundo o qual para melhorar a educação bastaria apenas aprimorar a forma de se ensinar, devendo-se para tanto investir na formação do professor.

Uma das soluções encontradas pelos gestores públicos para atingir as metas, em particular o bom desempenho nos exames standardizados, foi o viés da formação continuada direcionada para a preparação, de alunos e professores, visando o bom desempenho em exames standardizados. Gatti (2003) encontrou uma tendência de elaboração de ações formativas, por parte das secretarias de educação, que utilizam o desempenho nos exames como referência. A maioria dos exames standardizados cobra dos alunos conhecimentos nas áreas de português e matemática, o que faz com que haja uma predominância dessas duas disciplinas quando tratamos dos conteúdos trabalhados nas ações formativas. Informações como a quantidade de ações, carga horária e número de participantes podem servir como indício para identificar a relevância das áreas nas políticas de formação continuada.

Sendo assim, a qualidade da educação, independente de contexto, estaria assegurada a partir da aplicação correta de técnicas produzidas/reproduzidas por especialistas. Compreendemos que as ações formativas acabam atuando como um mecanismo de transmissão dessas técnicas para os docentes que visam assegurar o desenvolvimento da educação e a associam a essa aplicação.

Podemos identificar nos esforços dos gestores e técnicos educacionais o interesse em aprimorar os indicadores educacionais de suas escolas, cidades ou Estado, adotando-os como metas de produção anual, em um movimento de transplante da lógica produtivista

(performativa) empresarial para os setores públicos, em particular os sistemas educacionais e a escola.

No que concerne ao estado de Pernambuco, analisamos as ações formativas destinadas a professores da rede pública de ensino médio, por meio de um programa de capacitação para o uso de TDIC, contratado, em 2014, no mercado de consultorias e assessorias pedagógicas, denominado Mente Inovadora.

V. O programa Menteinovadora

A empresa Mind Lab, fundada no ano de 1994, em Israel, apresenta-se como uma organização especializada em sistemas de aprendizagem. Um dos principais objetivos defendidos pela empresa, conforme o site oficial, é desenvolver “tecnologias educacionais inovadoras, de abordagem interacionista, que atuam na capacidade da pessoa se modificar e aprender novas habilidades.” A empresa firmou parceria com instituições públicas e privadas em diversos países e informa ter “capacitado” mais de 50.000 professores em diversos países.

No Brasil, a empresa começou a atuar em 2006 no campo educacional, tanto na esfera pública como privada, por meio do Programa Menteinovadora. Atualmente, a empresa está inserida em aproximadamente 665 escolas públicas, municipais e estaduais, distribuídas em 14 estados. Em Pernambuco, a partir de 2014, a empresa estabeleceu parcerias com a rede pública estadual e as Prefeituras Municipais de Caruaru, Petrolina, Timbaúba e Recife.

No ano de 2016, o Programa Menteinovadora estava inserido em 80 escolas da rede pública estadual de Pernambuco. Ao todo, 56.636 alunos participaram do programa e 346 professores foram alvo de ações formativas continuada elaboradas pela Mind Lab. O método desenvolvido pela empresa Mind Lab, aplicado no Programa Mente Inovadora, é executado por meio de uma proposta curricular, da Educação Infantil ao Ensino Médio, através de jogos, apresentados enquanto recurso didático, para o desenvolvimento de “habilidades cognitivas, emocionais, sociais e éticas”. O programa pode se inserir na matriz curricular como uma disciplina da parte diversificada ou como uma atividade vinculada a outro componente curricular.

Independente da sua forma de inserção no currículo, o programa pode se inserir na matriz curricular como uma disciplina da parte diversificada ou como uma atividade vinculada a outro componente curricular. Independente da sua forma de inserção no currículo, o programa possui objetivos gerais e específicos e material didático próprio destinado do tanto ao professor como aos alunos.

O grupo Mind Lab, através do Programa Mentelnovadora, está presente, como dissemos, em oitenta escolas estaduais. Tendo em vista que o total de unidades escolares é de mil cento e cinquenta e quatro (1.154)⁵ podemos concluir que o grau de inserção na rede ainda é pequeno. Em 2016, trezentos e quarenta e seis professores de matemática do ensino médio participaram das ações formativas desenvolvidas pelo grupo. Nesse sentido, identificamos a inexistência de um caráter inclusivo e democratizante do programa ao privilegiar apenas um único segmento de professores, alunos e escolas.

A opção por fornecer a formação apenas para professores de matemática e física nos chamou atenção, pois a proposta do programa é apresentada “[...] com um caráter **adisciplinar** dos jogos de Raciocínio, ou seja, eles não são inscritos e situados exclusivamente nessa ou naquela disciplina escolar, nesse ou naquele componente curricular” (Mind Lab, p15, grifo nosso). Mesmo com a apresentação de uma proposta marcada pela pluralidade de áreas de conhecimento escolar, o programa Mentelnovadora tem atuado exclusivamente na formação dos professores de Matemática e Física. O público alvo das formações foi definido pela SEDUC/PE, assim como as escolas a serem beneficiadas, foram escolhidas a partir dos resultados obtidos no IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco)⁶, entre 3,0 e 3,5. O critério de permanência no programa também está atrelado a nota. Caso escola apresente um desempenho superior a 3,5, o vínculo ao programa não é renovado.

⁵ Conforme o Relatório de Indicadores Educacionais 2015 elaborado pela SEDUC/PE.

⁶ A nota do IDEPE é elaborada a partir dos seguintes instrumentos: o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), o Censo Escolar e os questionários aplicados para a construção do perfil socioeconômico dos alunos e da infraestrutura das escolas. O SAEPE utiliza a prova como instrumento de avaliação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática que são aplicadas aos alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e dos programas de correção idade-série. Outras fontes de informação para a elaboração do IDEPE são os índices de matrículas e de evasão (fluxo escolar).

Visando assegurar o bom desempenho nos exames estandardizados, particularmente os vinculados ao SAEPE⁷, a SEDUC orientou as ações de formação continuada de modo que a preparação de alunos e professores para o êxito nesses exames fosse o viés. De acordo com Gatti (2003), essa tem sido uma prática comum em várias secretárias de educação no Brasil e tem servido como uma explicação plausível para a predominância de ações formativas que abordam apenas as disciplinas presentes nos exames (Português e Matemática).

Dessa forma, as ações formativas desenvolvidas pela SEDUC-PE, em parceria com instituições públicas e privadas, assumem um viés de preparação de alunos e professores para os exames estandardizados ao privilegiar as disciplinas de matemática e português. Os professores vinculados a essas disciplinas dispõem, assim, de mais oportunidades de formação. A centralidade da avaliação, enquanto referência no desenvolvimento de políticas públicas de formação de professores e da própria qualidade da educação, é um reflexo da transposição de valores do setor produtivo para educação. A opção por escolas com desempenho abaixo do esperado no IDEPE e a ênfase de formação em professores de matemática nos servem como indícios de que a lógica da performatividade estaria orientando a política e a prática de formação continuada de professores na rede pública estadual de ensino.

Associado a mesma lógica de *performatividade*, identificamos que papel o desempenhado pelas TDIC no desenvolvimento do Programa Mentelnovadora é de um instrumento auxiliar na transmissão e aplicação da metodologia do projeto.

Em nosso mundo de alta tecnologia, um dos meios de se conectar ao universo dos estudantes é através do computador. É possível desenvolver várias atividades por meio de recursos tecnológicos,

⁷Criado no ano 2000, o SAEPE tem como seus principais objetivos: produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado; monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário; contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação; associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola; compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE.

ensinando regras dos jogos e métodos de raciocínio em vários níveis. (Projeto Pedagógico Mind Lab, p. 38).

Professores e alunos, ao adotarem a metodologia do programa Mentelnovadora, são instados a usar os jogos desenvolvidos pelo grupo *Mind Lab*. Os jogos de raciocínio digitais estão localizados em um portal⁸ e para um usuário ter acesso a todos jogos é necessário um cadastro prévio ofertado apenas às escolas vinculadas ao programa. Durante as ações formativas, os professores são instruídos sobre como acessar o portal, sobre como jogar e, principalmente, como estabelecer relações entre as experiências vivenciadas nos jogos e suas possíveis aplicações em outros espaços.

Partindo do princípio que um dos pilares do projeto são os jogos de raciocínio, particularmente os jogos digitais, quando se trata do ensino médio, percebemos uma ênfase no treinamento e na inclusão digital com viés reducionista. Não encontramos nas fontes pesquisadas conteúdos que tratem sobre o papel das TDIC na sociedade, a relação entre usuário e produtores de tecnologias digitais ou qualquer preocupação em desenvolver a autonomia dos docentes para o uso das TDIC. Sancho (2006) argumenta que uma das principais dificuldades em melhorar a educação por meio das TDIC é a ausência de discussões mais amplas e, em certo sentido, mais críticas sobre os fins e suas possibilidades de uso.

A imposição do uso de técnicas, métodos e de tecnologias, algo que identificamos no programa Mentelnovadora, partiria da suposição da passividade e subserviência dos docentes. Essa postura é caracterizada por Valente (1993) como um movimento de informatização do ensino tradicional. A obrigatoriedade do uso dos jogos digitais, aspecto fundamental do programa para o ensino médio, pode inviabilizar questionamentos sobre o papel das tecnologias no processo de desenvolvimento de alunos e professores.

As ações formativas apresentam os jogos e suas respectivas associações com os métodos Metacognitivos, contudo os docentes ficam responsáveis por treinar, por meio de prática repetitiva e constante, para o uso dos diferentes jogos. O “ensinar a usar” é uma das características de um modelo de formação que se estrutura a

⁸ Disponível em: <http://www.mindlab.net/>

partir do treinamento. Por meio desse modelo, as ações se organizam com o intuito de transmitir habilidades técnicas específicas e fomentar o uso de dispositivos, *softwares*, aplicativos e jogos desenvolvidos pela instituição responsável pela formação, ferramentas que serão vendidas às redes públicas de ensino, seu consumidor no mercado da informática.

Para aprimorar a sua proficiência como mediador da Metodologia Mind Lab, você precisa adquirir grande experiência com os jogos. Aprender os jogos de maneira aprofundada exige bastante tempo e energia. Jogue a maior variedade de jogos possível. Jogue contra o computador, com os amigos, familiares, na Internet etc. **Quanto mais você jogar, mais crescerá a sua confiança, sua habilidade com os jogos e sua compreensão do Programa.** Quanto mais um professor jogar, mais dominará os jogos e a Metodologia. (Projeto Pedagógico Mind Lab, p. 38, grifos nossos).

Esse modelo se insere numa perspectiva de “inclusão” digital para poucos e ainda por cima reproduz um padrão de consumo. Os professores, e como consequência os alunos, são estimulados a aprender a usar o computador e/ou *tablet* com fim um específico, que no caso, se trata de consumir os jogos produzidos pelo grupo *Mind Lab*. Essa abordagem reduz o potencial das TDIC ao limitar seu uso e principalmente por não promover uma discussão mínima sobre o papel que elas ocupam na sociedade contemporânea.

O resgate do uso pedagógico de jogos é recente, mas a ideia não é nova. Já nos primórdios da sociedade ocidental, Platão apresentou reflexões sobre o lúdico e suas influências na educação e a importância dos jogos no desenvolvimento das crianças como facilitador no seu processo de aprendizagem do raciocínio lógico. (Projeto Pedagógico Mind Lab, p. 25)

O foco do programa Mentelnovadora é de fato a utilização de jogos enquanto recurso didático e as TDIC se inserem apenas enquanto instrumentos facilitadores desse tipo de atividade. Nesse sentido, compreendemos que o uso das TDIC surge apenas como um elemento secundário, porque instrumental, no desenvolvimento das ações formativas.

Os jogos digitais são apresentados como uma ruptura com o modelo tradicional de ensino ao promover uma formação global e de base lúdica. A inovação, algo que o programa faz menção no nome “Mentelnovadora” e na forma como é apresentado:

Motivada pelo desafio da transformação, a Mind Lab tem perseguido a **inovação** e consolidou-se como líder mundial em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras, presente em mais de 25 países (*grifo nosso*).

A associação entre jogos digitais e mediação da aprendizagem é abordada com uma roupagem modernizante. Contudo, os propósitos do programa, assim como as ações formativas desenvolvidas, evidenciam aspectos de um tipo ensino verticalizado, de viés transmissivo, focado demasiadamente na prática e no treino para se obter o sucesso. A escolha das escolas e dos professores de matemática deixa transparecer que o real objetivo do programa é melhorar o rendimento nas avaliações institucionais. Nesse ponto, concordamos com Cunha (2003), para quem as políticas avaliativas tornaram-se um dos principais fatores de retração da inovação. Nesse mesmo sentido, compreendemos que os exames standardizados promovem uma homogeneização de paradigma ao impor um modelo único de qualidade que serve de referência para o desenvolvimento curricular, de ações formativas e práticas pedagógicas.

Dessa forma, ao discutirmos o conceito de inovação devemos levar em consideração aspectos como: uma postura mais crítica em relação ao uso de determinados recursos didáticos, a centralidade dos conhecimentos científicos em detrimento de outros saberes, o modelo verticalizado de formação e baixo grau de protagonismo docente no próprio processo formativo são características que indicam uma adequação ao modelo tradicional de ensino. A própria restrição de oferta de formação aos professores de matemática também denota uma associação ao modelo tradicional, pois direciona os propósitos do Programa Mentelnovadora para com o desempenho nos exames standardizados. Outra evidência de associação ao modelo tradicional de ensino é a lógica de aplicação do método do programa que foca apenas nas questões de ensino, negligenciando

dessa maneira os aspectos sociais que condicionam as relações em sala de aula. Dessa forma, avaliamos que a proposta pedagógica do Programa Mentelnovadora promove uma inovação conservadora ao reproduz velhas práticas com novas ferramentas. Essa ilusão de inovação é utilizada como uma estratégia para “vender” e legitimar as ações formativas ofertadas.

VI. Considerações Finais

Em Pernambuco, a articulação entre a proposta curricular, a avaliação e ações formativas da rede pública estadual é apresentada como um movimento inovador e necessário no processo de garantia do direito do aluno à aprendizagem. Compreendemos que existe uma necessidade de articulação entre os aspectos citados. Contudo, devemos evidenciar que a avaliação tem adquirido, cada vez mais, um protagonismo desproporcional à sua função. A pressão para atingir metas, verificadas a partir dos resultados de exames standardizados e das taxas de matrícula e evasão, informa um tipo de gestão com foco nos resultados, algo típico do mundo empresarial, portanto, com princípios e valores originários do setor privado, logo estranho à esfera pública a que se destinam.

Freitas (2012) argumenta que umas das consequências desse tipo de política, que promove aproximações entre o público e o privado, e até a contaminação do primeiro pelos valores do segundo, é o estreitamento curricular. A partir do momento que o objetivo último da educação escolar é aprimorar o desempenho em exames, estrutura-se uma espécie de afunilamento de conteúdos e, como consequência, também se organizam novos processos formativos para os docentes onde o foco é garantir a elevação dos níveis de desempenho dos alunos.

Inserido nessa mesma lógica da performatividade, que visa assegurar o bom desempenho nos exames, temos a fixação de critérios do processo de seleção das escolas e professores beneficiados pelo programa Mentelnovadora. O processo de seleção das unidades de ensino é uma prerrogativa da SEDUC, particularmente da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação.

Segundo informações colhidas junto à Gerência de Política do Ensino Médio, vinculada à Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação, realizadas as atividades de formação em uma escola e, havendo melhora do desempenho nos exames, as ações do programa são direcionadas para outra escola, desde que ela esteja com a nota de avaliação dentro dos parâmetros fixados. Os critérios de seleção e de permanência no programa denotam uma preocupação com o desempenho dos alunos. Restringir a participação apenas para os professores de Matemática é uma forma de estreitamento curricular, pois o foco do programa Mentelnovadora é aprimorar a performance dos professores, através do uso de jogos (digitais) de raciocínio, e, como consequência, dos alunos, nas avaliações que abordam os conteúdos matemáticos.

Associar o desempenho dos alunos, a partir de uma relação direta, com a prática docente, desconsiderando dessa forma aspectos socioeconômicos, é despolitizar a relação de ensino e aprendizagem. A ausência de discussões sobre o contexto, no qual professor/aluno/escola e suas relações estão inseridos num dado cotidiano escolar, serve como alicerce para responsabilizar os docentes, e, em certa medida, a escola pública pelos resultados alcançados. É por meio desse movimento de triagem dos “culpados” que as soluções, organizadas pela iniciativa privada, ganham espaço. Transferir a responsabilidade de formação dos professores a empresas através da compra de pacotes de formação, é um fenômeno característico do acordo político do Pós-Estado da Providência (BALL, 2004). Nesse movimento, podemos identificar um Estado que se furta a promover algo que seria de sua responsabilidade, no caso a formação continuada, e delega à iniciativa privada o protagonismo no processo. Dessa forma, o papel do Estado se desloca da função de provedor de formação para a de regulador.

A formação, verticalizada na sua oferta e instrumental na sua natureza, reduziria a autonomia docente ao não priorizar o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a prática. A oferta de uma solução pronta, acabada e elaborada por “especialistas” reforçaria as estruturas tradicionais da escola. Logo, a formação ofertada pelo grupo, apesar de se apresentar como algo inovador/ moderno, não

dialogaria com o “novo”, não promoveria mudanças no plano da escola e práticas de professor e de ensino. Dessa forma, podemos associar a proposta pedagógica em questão como um processo de “inovação conservadora”. Velhas práticas com uma roupagem modernizante (TDIC).

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(2), pp. 03-23.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONETTI, Dilséa Adeodata et al. (Org.). *Serviço Social e ética: convite a uma práxis*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 1999.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. 3.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S. A., 1999.

CYSNEIROS, Paulo G. (1998). Novas Tecnologias na Sala de Aula: Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora? IX ENDIPE. Águas de Lindóia, SP: 1998. Anais II, vol. 1/1, pp. 199-216. Republicado in Revista Informática Educativa (Bogotá, Colombia, Universidad de los Andes). Vol. 12, n. 1, Mayo 1999, p. 11-24.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 97- 125.

DELORS, Jacques. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Editora Cortez, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação e Mudança*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, E. S. S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco, 2009.

_____. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: *IV Congresso Paulista de Formação de Professores*. Águas de Lindóia, 2003.

HARVEY, David W. *Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBANELO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MARIN, Alda Judith. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MINDLAB, *Projeto Pedagógico*. 2012.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2008.

PERNAMBUCO. ALEPE. *Lei Estadual de nº 15.507*, publicada em 21 de maio de 2015.

_____. Secretaria de Educação. Relatório de Indicadores Educacionais. 2013.

_____. Secretaria de Educação. Relatório de Indicadores Educacionais. 2014.

_____. Secretaria de Educação. Relatório de Indicadores Educacionais. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas*. Conferência proferida no campus Catalão da Universidade Federal de Goiás, em 16 set. 2010.

_____, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Rev. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. *A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção*. Recife, Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SANCHO, Maria Juana et al. *Tecnologias para transformar a educação*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Lygia de Assis; DUVERNOY, Doriele de Andrade Costa. Programa aluno conectado e a formação dos professores para uso pedagógico dos tablets: dos textos oficiais aos noticiários. *IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Belo Horizonte, MG. 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, José Armando. *Computadores e Conhecimento: repensando a educação*. Por que o computador na educação. Campinas: Gráfica central da Unicamp, 1993.

ZEICHNER, Keneth. M. Uma Análise Crítica Sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103 p.534-555, maio/ago 2008.

_____. *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. EDUCA, Lisboa, 1993.

A TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE MATRIZES DA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.

Maria Auxiliadora Schmidt

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mail: dolinha08@uol.com.br

I. Introdução

O conceito de Didática da História tem sido objeto de debates e reflexões, não somente no campo da História, mas também na Educação. Vários autores vêm contestando posições que pensam a Didática da História apenas como um conjunto de conhecimentos que tentam transformar, na prática, historiadores profissionais em professores da escola fundamental e média. Essa perspectiva tem acompanhado muitas concepções relacionadas com as disciplinas destinadas a ensinar como se ensina a história¹. Assim, é possível pensar a reconstrução da disciplina Didática da História e, no Brasil, autores como Cardoso (2008), Cerri (2010) e Saddi (2010) têm publicado reflexões acerca desta temática.

Em outros termos, constata-se a existência de um domínio teórico específico do conhecimento denominado Didática da Educação Histórica, o qual se inscreve nas interfaces da investigação entre a epistemologia da História, tomada como referência para a construção de categorias e metodologias de análise, e seu diálogo com outras ciências, situado “na encruzilhada de diversas ciências humanas entre as quais estão, por um lado, as que se ocupam tradicionalmente da aprendizagem e, por outro, as que constituem a base do conhecimento que se pretende ensinar” (PRATS, 2001, p.81). As contribuições e tentativas de reconstruir o diálogo entre a aprendizagem e o ensino de história com as ciências da educação estão em curso, como atesta, por exemplo, a investigação de Waiga (2018), em que o autor, a partir de estudo bibliográfico, procurou identificar e analisar as possíveis articulações entre pesquisadores do campo da

¹ Levantamento realizado por Adriane Sobanski, como parte de tese de doutorado em desenvolvimento no PPGE-UFPR-2015, constatou a existência nas grades curriculares de diferentes cursos de graduação em História do Brasil, de um conjunto de disciplinas relacionadas à temática de como ensinar história, tais como: Metodologia do Ensino de História, Didática da História, Prática de Ensino de História, Estágio Supervisionado em História e Oficina de Ensino de História.

Educação Histórica e concepções de educação e escola oriundas de teorias das ciências da educação.

Do ponto de vista da epistemologia da História, as reflexões de Jörn Rüsen (2007a) acerca da Didática e funções do saber histórico, trazem o pressuposto da Didática como a ciência da aprendizagem histórica. A centralidade da aprendizagem na prática docente é uma problemática que vem sendo enfrentada por educadores em geral e, especialmente, pelos especialistas na área das Didáticas Específicas, como a Didática da História, podendo-se afirmar que se sabemos como se aprende, podemos saber como se ensina. Assim, entende-se que

o elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem, que resulta da atividade intelectual e prática de quem aprende em relação ao conteúdo ou objeto, realizada junto com os professores e colegas. Portanto, a referência para as atividades de ensino é a aprendizagem do aluno; o como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem. (LIBÁNEO, 2008, P.65).

Ressalta-se, assim, a importância da concepção de aprendizagem com ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino da História, bem como a sua complexidade e diversidade de abordagens, tendo em vista a sua relação com a ciência de referência.

Em vários autores de referência da Educação Histórica, tais com Peter Lee, Isabel Barca, Arthur Chapman, a aprendizagem histórica pressupõe a interiorização de novas qualidades cognitivas com o objeto que está sendo aprendido e, nesse sentido, algumas questões se apresentam. Além da especificidade do objeto que está sendo aprendido, inquirir-se, por exemplo: - que novas qualidades cognitivas seriam essas? E também - o que orienta a intencionalidade de quem ensina em relação a quem aprende e a de quem aprende em relação a quem ensina? Onde encontrar respostas para estas questões? Nas ciências da educação ou na própria História?

Tentativas de responder às problemáticas remetem ao diálogo com diferentes filósofos da História, entre eles Jörn Rüsen, buscando fundamentação para uma teoria da aprendizagem, fundamentada na ciência da História. Ademais, que seja orientadora do significado e função da aprendizagem histórica como o centro da Didática da

Educação Histórica, nomeadamente porque, para este autor

Todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação (RÜSEN, 2015, p. 249).

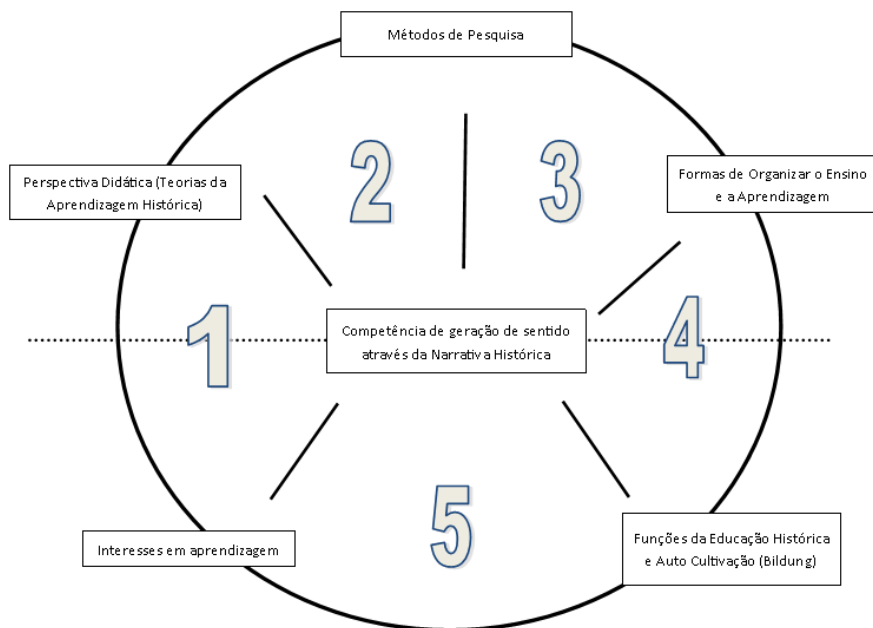
As relações entre educação e formação humana constituem um princípio fundamental nas reflexões de Jörn Rüsen, explicitadas em sua matriz da ciência da História. Tais princípios sinalizam que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para a fora (práxis). Do ponto de vista epistemológico, pressupõe que a produção do conhecimento histórico presta contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com a realização da “formação histórica do sujeito” e isto envolve dois aspectos principais – vida prática e ciência - organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência. As proposições já encetadas por diferentes autores para uma Didática da Educação Histórica têm considerado a matriz disciplinar de Jörn Rüsen como referência principal para as suas propostas, o que pode ser analisado, principalmente, a partir da relação que fazem entre a natureza da relação entre vida prática e ciência como norteadoras do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, da Didática da Educação Histórica.

II. A natureza da relação entre a vida prática e ciência como pressuposto da Didática da Educação Histórica.

A aproximação entre a ciência da História e vida prática é proposta por Jörn Rüsen na matriz da Didática da Educação Histórica, tendo como referência a sua matriz do pensamento histórico².

² Uma versão em português da Matriz do Pensamento Histórico de Jörn Rüsen pode ser encontrada no seu livro *Teoria da História. Uma teoria da História como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR, 2015, p. 73. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins.

Quadro 1 – Matriz da Didática da Educação Histórica (Jörn Rüsen)



Fonte: RÜSEN, Jörn, 2016, p.25

A matriz sugere a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos – e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem. Esta relação é o ponto de partida e de chegada do ensino de história, partindo das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos. Estes interesses indicam a ida às teorias da aprendizagem, depositárias dos conceitos históricos, sejam eles substantivos (relacionados aos conteúdos da história), ou epistemológicos (relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico, tais como evidência e explicação histórica). O percurso em direção ao método da pesquisa pressupõe, entre outros, que, na relação ensino e aprendizagem deve ser percorrido o

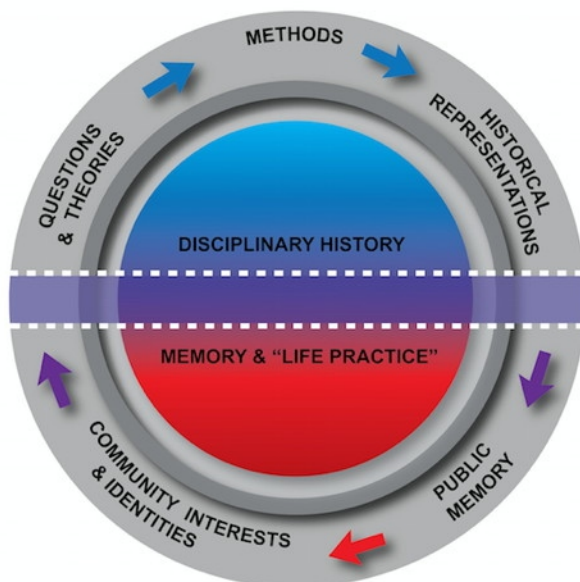
mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico. Neste caso, por exemplo, o trabalho com fontes históricas torna-se fundamental como princípio do método de ensino. A educação bancária, ou seja, o método em que o aluno é mero depositário de conteúdos previamente selecionados, precisa ser definitivamente abandonada. As formas de organizar o ensino e a aprendizagem referem-se ao momento em que, tanto quem ensina, quanto quem aprende, assumem o estatuto narrativístico da ciência da história. O retorno à vida prática indica o momento em que o conhecimento ensinado e aprendido revelam o significado e sentido de orientação temporal que têm para os envolvidos no processo de ensino e aprendizado: professores e alunos. Indica-se, aqui, o cerne da matriz ruseniana da Didática da Educação Histórica, o processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo.

A matriz da Didática da História sugere uma relação orgânica entre a teoria da História e a própria Didática da História, particularmente no que diz respeito ao papel do conhecimento histórico científico. Tal relação indica ser imprescindível que o processo de ensino e aprendizagem da História precisa consultar a ciência de referência sobre as diversas formas e os diversos conteúdos pertinentes à aprendizagem, o que não é uma tarefa fácil, segundo o próprio Rüsen (2007a), pois se corre o risco de subordinação e da funcionalização entre um e outro nesta relação. Como exemplo da subordinação da Didática a um tipo de conhecimento histórico pode ser citada a chamada Didática da Longa Duração proposta pela canadense André Ségal (1984). Tendo como referência o trabalho de Fernand Braudel, ele propõe um ensino de História a partir dos conceitos de fato histórico e das três ordens de duração: o acontecimento, a estrutura e a conjuntura.

O inverso também pode acontecer, quando a ciência da História e sua aprendizagem passam a ser regidos por princípios oriundos da Pedagogia, como a “pedagogia dos objetivos”, cujo exemplo, no Brasil, pode ser encontrado na proposta de Neves (1985). A autora organiza o ensino e aprendizagem dos conteúdos da História a partir de objetivos operacionais, tais como caracterizar, enumerar, concluir, sintetizar, identificar e analisar.

Cabe enfatizar que, para Rüsen, não se pode restringir a aprendizagem histórica apenas à sua dimensão cognitiva, o que pressupõe uma relação intrínseca da Didática da Educação Histórica com a sua contextualização em determinada cultura histórica. É importante levar em conta o significado extraordinário da dimensão *estética* da constituição histórica de sentido (e não apenas na era da nova mídia ou apenas entre crianças e jovens) que acaba por ser amiúde marginalizado, embora sua significação dificilmente poderia ser superestimada. Em comparação com essa situação, a dimensão *política* não fica de fora por uma razão evidente: o estado e a sociedade sempre tiveram interesse em tornar a cultura política profícua para o futuro, na sucessão das gerações, e de reforçar, com isso, os critérios determinantes da legitimação histórica do poder, e os processos históricos de escolarização têm contribuído para isto (RÜSEN, 2015).

Na esteira da matriz ruseniana da Didática da Educação Histórica, o historiador canadense Peter Seixas propõe a sua matriz:



Fonte: SEIXAS, Peter, 2016.

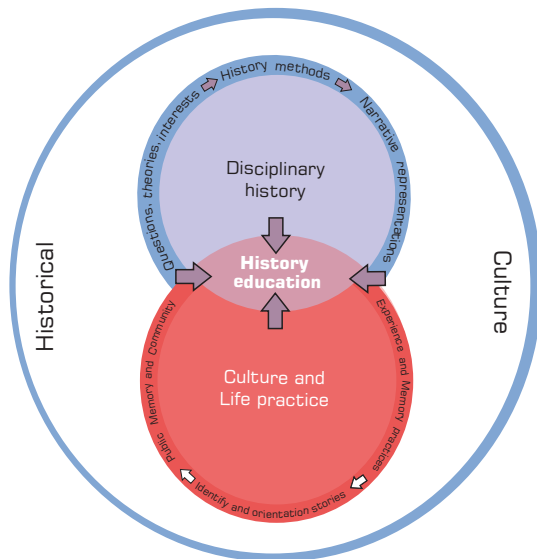
O autor mantém a estrutura da matriz ruseniana, substituindo a centralidade da formação de atribuição de sentidos pela faixa central

onde se localiza a finalidade da Educação Histórica. Esta finalidade, segundo Seixas (2016) precisa levar em consideração as necessidades impostas pela realidade de algumas sociedades, para a pesquisa e o ensino da educação histórica, entre elas: qual história está sendo contada? A história de quem? A partir de que pontos de vista está sendo contada a história?

Entre estas necessidades, impõem-se as relações entre a formação do pensamento histórico e as representações narrativas que formam a memória pública das sociedades, construindo identidades e vice-versa.

A localização da Educação Histórica na faixa central representa a função do ensino de história em construir uma ponte entre a vida prática, onde os professores e alunos têm uma relativa autonomia em suas aulas e a ciência de referência. A Educação Histórica, para o autor, é o lugar entre a formação do pensamento histórico e a memória em sua relação com a vida prática.

Na mesma direção, o historiador canadense Stéphane Lévesque sugere uma matriz da didática da Educação Histórica, em que a cultura histórica ocupa um lugar de destaque, como articuladora da dinâmica entre vida prática, memória e identidade.



Fonte: LÉVESQUE, 2016³

³ Para efeito de melhor visualização, este gráfico foi adaptado por Dinho Araujo (Nota dos organizadores).

A proposta do autor é encapsular a essência do pensamento histórica e da narrativa histórica num largo contexto cultural, que inclui a educação em sua relação com a sociedade. O encapsulamento é produto da relação entre a história ciência, a vida prática e cultural e a educação histórica, que contribui para que ocorram diferentes aproximações e práticas, constitutivas da geração de interpretações.

Lévesque (2016) justifica a localização da Educação Histórica no cruzamento entre a história ciência e a vida prática cultural, devido à sua posição estratégica de contribuir para que os alunos possam aprender as competências da consciência histórica, tais como pesquisar, ler e interpretar fontes e a competência para construir narrativas com diferentes finalidades.

Finalmente, o autor inclui as práticas das comunidades no interior da cultura histórica, isto é, no interior de um discurso de totalidade, no qual é dado à cada sociedade a possibilidade de compreender a si própria e a seu futuro, interpretando e narrando o passado.

III. A matriz de Jörn Rüsen e a competência de geração de sentidos através da narrativa histórica

A análise das matrizes de Stéphane Lévesque e Peter Seixas indica um redimensionamento da centralidade da competência de geração de sentido pela aprendizagem histórica que, para Jörn Rüsen é a substância da relação ensino e aprendizagem. Concorda-se com Rüsen (2010; 2012) que contar histórias é uma conquista cultural vital que mostra a potencialidade do domínio da humanidade sobre o tempo passado, presente e futuro, bem como sua importância na intencionalidade da organização da vida prática. Isso significa a criação de significados e experiências temporais que definem o homem como espécie. Esses princípios levam à especificidade da narrativa histórica e da história como um conteúdo específico do pensamento, que é formado pelas três qualidades simbólicas da experiência temporal: a memória, a continuidade e a intencionalidade. Assim, torna-se compreensível que a aprendizagem histórica precisa reconhecer a

consciência histórica como um processo, além de vê-la no seu próprio conteúdo.

Não se trata, segundo Rüsen (2012), apenas da "implementação", "aplicação" ou "mediação" dos conteúdos sob a tutela dos objetivos ou competências de aprendizagem, mas do fato de que o próprio ensino e a História encontram seu sentido na vida prática humana. Assim, o conhecimento histórico e seus processos de aprendizagem passam a ter uma utilidade vital. Aprender história significa aprender a narrá-la, de tal forma que, nela e com ela, podemos encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaríamos de ser ou de poder ser. Ademais, o sentido da história não se reduz a uma auto-afirmação compulsiva ou violenta com todas as consequências dolorosas para os envolvidos, mas, abre-se a um aumento permanente das experiências temporais que são processadas em um movimento contínuo, entre a experiência da diversidade do outro e a afirmação do eu. Esta abertura da consciência histórica pode ser apreendida pelo fato dos alunos terem recebido, quantitativamente e qualitativamente, diferentes interpretações temporais da experiência histórica, de modo que eles obtêm sua autonomia por meio de um ato de escolha.

O paradigma da aprendizagem histórica situada na teoria da consciência histórica proposto por Jörn Rüsen parte do princípio de que não existe compreensão histórica sem o entendimento da mudança temporal. No entanto, esse entendimento necessita ser construído tendo como referência a inserção do sujeito no presente e a partir de indagações históricas que possibilitem a significação desse mesmo presente, por meio do passado. Essa compreensão pressupõe, ainda, que o sujeito aprenda a estruturar a ideia de tempo cognitivamente, não somente do ponto de vista individual, mas, principalmente, relacionada à ideia de humanidade, pois "história é temporalizar a humanidade" (RÜSEN, 2016, p.39).

Assim, a aprendizagem histórica só ocorre quando conseguimos processar a experiência da mudança temporal do mundo humano, produzindo o sentido histórico. Para que aconteça a aprendizagem histórica da produção de sentido histórico, a partir do processamento da experiência temporal, alguns desafios devem ser assumidos porque o processo de passar por essa experiência inclui as dimensões da interpretação, ou seja, o que se aprende tem que fazer

um sentido para o aprendiz; - a orientação, isto é, o processo da mudança temporal precisa ser articulado “ao meu tempo, ao tempo do outro e ao tempo do outro que me inclui. Nesse caso, a questão principal seria – “como eu me coloco nesta situação de mudança temporal?”. (RÜSEN, 2016, p. 19). Outra dimensão é a da Motivação, em que o sujeito aprendiz necessita aprender a situar e inserir os seus objetivos de vida, tanto individuais, como coletivos, no fluxo do tempo.

As forças motrizes desses desafios indicam questões fundamentais para subsidiar os objetivos da aprendizagem histórica, tais como: o desafio da experiência histórica – o que eu percebi?; o desafio de compreender o passado alheio – o que isso significa?; o desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida – onde é o meu lugar no tempo? e o desafio de escolher suas próprias motivações – o que eu posso fazer no futuro? Entre os resultados da aprendizagem pautada nesses pressupostos estariam a expansão quantitativa e qualitativa da capacidade de interpretar uma experiência histórica vivida, o aumento da competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) para temporalizar o seu próprio mundo e sua identidade, de conformar as aspirações individuais a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal do curso da humanidade no tempo e de motivar os outros a realizarem suas próprias experiências de acordo com a ideia do lugar de cada um e do seu lugar no processo de mudança no tempo. (RÜSEN, 2012).

IV. Implicações para uma Didática da Educação Histórica

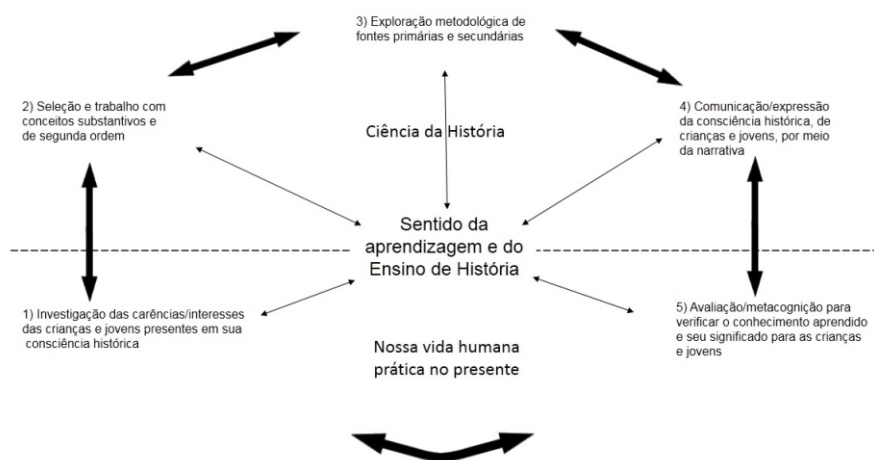
A necessidade de a aprendizagem histórica ser baseada em múltiplas perspectivas e narrativas (RUSEN,2012) é um dos princípios que devem conduzir o processo de ensino e aprendizagem na organização das aulas de história. Desse ponto de vista, Jörn Rüsen não aceita que a história seja “contada pelos outros” (o professor) e as competências narrativas dos alunos sejam consideradas como objetivos pedagógicos antecipados e tomadas como estratégias de adaptação funcional dos conteúdos. Para ele, a auto-atividade do aluno é fundamental para que ele opere sua identidade de uma forma discursiva argumentativa, necessária à orientação temporal.

É nessa direção que o princípio metodológico da multiperspectividade nas aulas de história deve ser reconhecido como essencial,

significando que as experiências históricas precisam ser de tal forma apresentadas, que causem uma identificação com o envolvimento dos alunos, a partir da divergência entre os diferentes pontos de vista. Segundo Rüsen (2012) na prática do ensino de história, a subjetividade do aluno deixa, na transformação da experiência que lhe diz respeito (e isso também quer dizer: objetivo), duas maneiras de aparecer: (a) a primeira é indireta, por meio de uma identificação com aqueles que foram sujeitos pelo desenvolvimento temático histórico; (b) a outra, diretamente, por meio da reflexão dos próprios pontos de vista, na reconstrução do desenvolvimento histórico. Assim, a aula de história não deve e não pode evitar uma participação prévia, com a qual os alunos trazem seus próprios pontos de vista e sua perspectiva da interpretação histórica.

V. O estudo de um caso: a proposta curricular de História de 2016 da rede municipal de ensino de Curitiba-PR.

As matrizes apresentadas foram tomadas como referências para uma proposta de metodologia do ensino, pertinente à Didática da Educação Histórica e incluída nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Paraná, com a denominação de “Aula Histórica” (CURITIBA/SMED. 2016).



Fonte: Matriz da Didática da História de JÖRN RÜSEN (2016,p 25.).
Adaptado por SCHMIDT, M. A, 2016.

A proposta da Aula-Histórica estrutura-se a partir de um processo que obedece a determinados fatores e que, na prática da aula de história, ocorrem de forma interdependentes:

1) Considerando que toda criança e jovem dispõe de uma consciência histórica, a partir do modo como dá sentido à sua experiência no tempo, é fundamental investigar as carências prévias de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo da História.

2) Após as crianças e jovens expressarem suas carências prévias, estas podem ser transformadas em temas de interesses em relação ao novo conteúdo da História, o(a) professor(a) seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, tendo como ponto de partida essas carências temporais e interesses. Este ponto de partida das narrativas prévias ou carências de orientação temporal há que levar em conta a especificidade da cultura infantil e da cultural juvenil e sua presença no universo escolar (DUBET/MARTUCELLI, 1998), e que, tanto as manifestações simbólicas, como os artefatos desta cultura precisam ser incluídos na constituição dos processos e na seleção dos recursos para serem trabalhados didaticamente.

3) Considerando os procedimentos adotados pelo historiador na produção do conhecimento histórico, o(a) professor(a) organiza metodologicamente a sua prática docente a partir do trabalho com fontes históricas – primárias e secundárias, problematizando-as e interpellando-as, permitindo às crianças e jovens interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente.

Como afirma Rüsen (2014), o procedimento didático em direção à construção do pensamento histórico na perspectiva da formação da competência de atribuição de sentidos pela narrativa histórica, inicia-se sempre com o ato de "Perguntar". Trata-se de ir ao encontro do passado por meio da "pergunta histórica", que possui duas possibilidades de ser concretizada:

1) Partir das experiências do passado que existem de forma empírica no presente, como as fontes históricas e os monumentos. Eles colocam questões, como as diferenças e semelhanças entre o presente e o passado e, ao se dedicarem a eles, de forma curiosa,

inquieta e até angustiada, alunos e professores podem fazer com que o passado passa a fazer parte de suas vidas.

2) Partir de experiências do presente e, por meio delas, ir ao encontro das experiências do passado. As experiências podem ser questões relevantes, como uma ruptura temporal e rupturas de continuidades de processos vivenciais que estimulem recordações históricas.

3) Na continuidade, o(a) professor(a) orienta o trabalho da produção do conhecimento histórico, por meio dos conceitos substantivos ou conteúdos, recortados a partir dos elementos ou carências obtidos através da "pergunta histórica" trabalhados, concomitantemente, com estratégias cognitivas referenciadas na epistemologia da ciência da história, também chamados de conceitos de segunda ordem, tais como: evidência, explicação histórica, objetividade histórica, empatia, multiperspectividade, interpretação histórica. Ademais, o caminho que professores e alunos percorrem na produção do conhecimento histórico na "Aula Histórica", inclui o trabalho sistemático e metódico com as fontes, como elementos fundamentais da aprendizagem histórica. Finalmente, as crianças e jovens devem ser estimuladas a se comunicarem, por meio de narrativas que expressam as suas consciências históricas.

4) A avaliação contínua, bem como a sistematização da avaliação, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), podem contribuir para que as crianças e jovens percebam o seu próprio processo de aprender. A compreensão dos processos mobilizados desde a investigação das carências e dos interesses desses sujeitos até a produção de uma narrativa que expressa sua consciência histórica, permite que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprendeu (CURITIBA-SMED, 2016).

Esse novo paradigma da aprendizagem histórica considera que a consciência histórica se revela, principalmente, na e pela linguagem. Assim, os enunciados linguísticos podem ser privilegiados como interesses avaliativos, mas não somente eles, porque outros elementos, como os símbolos imagéticos, também são indicativos da expressividade dos sentidos da interpretação do tempo e, portanto,

reveladores da consciência histórica. Novas e importantes problemáticas de avaliação têm sido postuladas. Questões como: como relacionar as diferentes fases da vida (infância, juventude), como a forma dos seus modelos de interpretação histórica? Seriam os modelos de interpretação histórica influenciados pelos conteúdos, até o ponto de provocarem alterações em sua interpretação? Os modelos de interpretação dependem, e, em caso positivo, em que grau, dependem das visões de mundo e da ética dos aprendizes? A capacidade de utilizar modelos de interpretação mais complexos e elaborados na apreensão da experiência histórica diminui ou aumenta, na medida em que os conteúdos da experiência tangenciam questões pessoais imediatas dos sujeitos, ou contestam auto-afirmações e/ou pontos de vista profundamente enraizados? (RÜSEN, 2012, p.94-102).

VI. Considerações finais

Os atuais programas governamentais para o ensino de História, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta da Base Nacional Comum Curricular revelam a maneira pela qual tem ocorrido, no Brasil, certos tipos de relações entre a Didática da História e a História acadêmica, contribuindo para a formação de um código disciplinar da História com características específicas em cada momento da sociedade brasileira, mas que, de modo geral, empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História, tendencialmente, para o âmbito da cultura escolar, especialmente para as relações com determinadas teorias pedagógicas, como a pedagogia das competências. Foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva do ensino da História passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das políticas educacionais, ocorrendo um deslocamento entre a cultura histórica e a cultura escolar, em que a perspectiva instrumental, particularmente centralizada na preocupação com a transposição didática e com os métodos de ensino por competências e habilidades, tem sido privilegiada.

As contribuições teóricas das matrizes analisadas indicam

várias questões a serem levadas em consideração no que se refere à aprendizagem das crianças e jovens, seja em ambiente escolar ou outros ambientes de aprendizagem, como museus e arquivos. Entre elas a de que, definitivamente, os professores de história precisam saber que devem abandonar o pressuposto de que aprender história significa acumular conhecimentos, mesmo que adotando metodologias ativas e lúdicas e que aprender história não é manter-se no nível do senso comum ou adquirir bom senso a respeito das questões do passado.

A partir das investigações já realizadas pelos diferentes grupos, fundamentadas em pressupostos desta teoria, principalmente no fato de que a consciência histórica é ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica, o historiador inglês Peter Lee (2006) propôs o conceito de literacia histórica, tendo como referência a ideia de que aprender história significa transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa. O conceito de literacia histórica entende que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente.

Um dos principais aspectos presentes em todas as matrizes analisadas é o de que a Didática da Educação Histórica não pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende, por exemplo o jovem e a cultura jovem e, portanto, a dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a história é ensinada como algo dado e alheio ao sujeito que aprende. Assim, saber história não é a mesma coisa que pensar historicamente correto, pois o conhecimento histórico que é apenas apreendido como algo dado, não desenvolve a capacidade de dar significados para a história e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica.

Questões como estas remetem a duas tendências presentes, atualmente, na Didática da Educação Histórica. A primeira, a partir das apropriações que o inglês de Peter Lee fez da teoria de Jörn Rüsen, aponta a necessidade de se qualificar a aprendizagem histórica a partir do conceito de História Transformativa, isto é, levar em consideração o conjunto de questões que dizem respeito à necessi-

dade de se preocupar em responder em que medida a aprendizagem e, portanto, o ensino de história, transforma a maneira com que os alunos são capazes de ver o mundo em que vivem. Neste sentido, é importante manter perguntas como: Até que ponto o conhecimento histórico muda as ideias dos estudantes sobre as respostas adequadas para os problemas diplomáticos, políticos, econômicos, ambientais e culturais atuais? E, quanto tempo estas mudanças podem durar?

A segunda, nas trilhas do pensamento ruseniano, aponta para a importância de se pensar a aprendizagem como formação da consciência histórica e, por decorrência, uma didática que contribua para a formação de sentidos na perspectiva humanista da história, pois

O trabalho da didática da história não pode ser entendido ou desenvolvido sem uma consciência de seu papel na cultura histórica de seu tempo. Ele tem de perceber e de responder aos desafios da orientação histórica, especialmente no que diz respeito ao aprendizado histórico e sua realização em diferentes instituições, principalmente na escola. (RÜSEN, 2015, p. 19).

Finalmente, algumas questões relevantes foram suscitadas pela difusão e apropriação das diferentes matrizes analisadas, que exigem um olhar atento e cuidadoso. Uma delas é a existência de propostas que sugerem a subordinação da aprendizagem histórica à formação para a cidadania. Em alguns países, há uma tendência em construir processos de fusão entre o ensino de história e a educação para a cidadania ou educação cívica. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento histórico pode ser um suporte para a coesão social e/ou para ressurgimentos nacionais, seja em nome da diversidade ou da pressão da imigração, levando à busca da constituição de uma gama de valores comuns da história nacional. Outra tendência é a transformação do desenvolvimento do pensamento histórico e da formação da consciência histórica em desenvolvimento de competências. O contexto da globalização, da emergência competitiva de alguns países, da expansão dos mercados, desenvolveu uma tendência de simplificação das propostas curriculares em “um esforço para assegurar que as competências exigidas pelas empresas podem encontrar espaço na escola.

Apesar de falar de uma economia do conhecimento, a pressão sobre o currículo parece ser “para as escolas treinarem mão de obra eficaz” (LEE, 2016, p.2). Neste sentido, abre-se espaço nos currículos para o desaparecimento da história como uma disciplina específica e/ou para a sua integração na área de humanidades. A justificativa para isto, geralmente, é feita pelo apelo à “eficiência” em um mundo competitivo, mas também pode evocar condescendência sobre o que os alunos, por exemplo, do Ensino Médio, se interessam, podem lidar ou podem necessitar de autonomia e desenvolvimento pessoal, “os últimos argumentos por vezes evidenciam hostilidade às ‘disciplinas escolares’” (LEE, 2016, p.3).

Há, portanto, a necessidade de consolidação de uma Didática da Educação Histórica, em que os conhecimentos necessários à produção do pensamento histórico sejam articuladas a um projeto de educação pensado na perspectiva da insegurança da identidade histórica, das pressões relacionadas à diversidade cultural, das críticas ao pensamento ocidental e de uma nova relação com a natureza e com o outro, pois essa relação é fundamental para a compreensão do mundo. Uma necessidade que precisa ser articulada a um sentimento de urgência de se pensar para além dos embates herdados da separação entre a Didática da História e a História acadêmica.

Referências

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo; Universidade de São Paulo, 2011.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. V.28, n.55. São Paulo: 2008, p. 123-154.

CUESTA FERNANDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.

CURITIBA/SMED-Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental — História*. Proposta. 2016.

DUBET, François/MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela*. Sociologia de la experiencia escolar. Madrid: Losada, 1998.

LEE, Peter. Literacia Histórica e História Transformativa. In: *Revista Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, n.60, 2016, p. 23-49.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: *Revista Educar. Dossiê Especial Educação Histórica*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 131-150.

LEVESQUE, Stéphane. Going beyond "Narratives" vs. "Competencies". A model of history education. 2016. Disponível em: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/.../going-beyond-nar>>. Acesso em: 18 maio 2016.

LIBÂNIO, J.C. A integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. In: DALBEN, A et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*: Didática e formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.81-104.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. *Ensinando e Aprendendo História*. São Paulo: EPU, 1985.

PRATS, Joaquim. *Enseñar Historia*: notas para uma didáctica renovada. Consejería de Educacion, Ciencia y Tecnologia. Junta de Extremadura. Mérida, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. *Reconstrução do Passado*. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da UnB, 2007b.

_____. *História Viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Unb, 2007a.

_____. *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas*. Com a contribuição de Ingetraud Rüsen. Curitiba: W & A Editores, 2012.

_____. *Tiempo en ruptura*. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana, 2014.

_____. *Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W & A Editores, 2015.

_____. *Teoria da História*. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins.

_____. *Contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W & A Editores, 2016.

SADDI, Rafael. Didática da História como subdisciplina da ciência da História. *Revista História & Ensino*. Londrina : UEL, v. 16, n. 1, 2010, p.61-80.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SÉGAL, André. Pour une didactique de la durée. In: MONIOT, Henri. *Enseigner l'histoire*. Des manuels à la mémoire. Berne : Peter Lang, 1984, p.93-112.

SEIXAS, Peter. *A History/Memory Matrix for History Education*. 2016. Disponível em: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/.../a-historymemory>>. Acesso em: 23 mar.2016.

WAIGA, Juliano Mainardes. *Educação Histórica e Ciências da Educação: Diálogos Epistemológicos*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PPGE/UFPR, 2018.

SEGUNDA PARTE

História, Ensino e Narrativas



NARRATIVAS FANTÁSTICAS, ENSINO DE HISTÓRIA E A REDESCOBERTA DA DIVERSIDADE DA CULTURA AFRO-MARANHENSE

Raimundo Inácio Souza Araújo

Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA)

E-mail: inacio_araujo@hotmail.com

I. Introdução

O estado do Maranhão é seguidamente reconhecido como um dos principais polos de cultura e religiosidade afro-brasileira no território nacional. Sabemos que, juntamente com a Bahia, o Rio de Janeiro e Pernambuco, entre outras localidades, o Maranhão tem sua história intimamente entrelaçada à formação e ao declínio do complexo escravagista que sustentou a economia nacional ao longo de séculos e cujos reflexos estão ainda hoje cotidianamente presentes.

Sabe-se da grande necessidade de materiais informacionais acerca da cultura afro-maranhense, sobretudo se considerarmos a exigência colocada pela Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino dessa temática no contexto da Educação Básica. Essa legislação integra uma extensa pauta de reivindicações dos movimentos sociais e de pesquisadores dedicados às questões étnico-raciais no Brasil, em um movimento que tornou possíveis algumas conquistas nos últimos dez anos, como a construção de políticas de ações afirmativas e inclusão. Como exemplo, podemos citar as cotas nas universidades públicas e a abertura de cursos pioneiros, como a Licenciatura em Estudos Africanos da Universidade Federal do Maranhão.

O preconceito racial, a intolerância religiosa e o desconhecimento da importância da cultura afro brasileira para a formação multicultural do Brasil ainda estão muito presentes, inclusive se considerarmos o espaço da sala de aula. É fundamental combater o racismo e problematizar questões étnico-raciais postas para a construção da cidadania no Brasil.

Nesse sentido, quero sugerir, a partir de pesquisa desenvolvida sobre a história das práticas de pajelança no interior do Maranhão, entre os anos de 1946 e 1988, que os relatos orais de memória podem oferecer um instrumento valioso de aproximação e de análise

em relação à diversidade religiosa presente no amplo espectro das expressões culturais afro-brasileiras. De fato, se cabe à escola ensinar e discutir as heranças africanas e ameríndias presentes em nossas práticas religiosas, a história da pajelança pode ser de suma importância para não toma-las de forma simplista. Marcada pelo hibridismo, a pajelança oferece a possibilidade de discutir a perspectiva de pureza que marcou presença na obra da nascente antropologia brasileira, no início do século passado (DANTAS, 1982; FERRETTI, 2013).

Mas a que estamos nos referindo, quando utilizamos o termo pajelança? A identificação imediata sugerida pela etimologia da palavra poderia remeter diretamente aos rituais ameríndios, documentados inclusive pelos missionários franceses que estiveram no Maranhão entre os anos de 1612 e 1615 (D'ABEVILLE, 1975). Entretanto, em se tratando da religiosidade maranhense, esse termo indica uma definição muito mais ampla. Sabemos que, desde pelo menos o século XIX, foi amplamente utilizado para descrever crenças e rituais praticados majoritariamente por comunidades negras, entre as quais podemos citar periferias da cidade de São Luís, comunidades rurais do interior do Maranhão e quilombos (MOTA, 2000; SANTOS, 2011).

Trata-se, pois, de enfatizar que a pajelança é uma prática cultural que integra o complexo religioso afro-maranhense e que está marcada por um regime de entrecruzamento, dialogando com outras religiosidades, como o tambor-de-mina, o catolicismo popular e o espiritismo. É caracterizada sobretudo por suas práticas curativas, que ocupam uma posição central em sua ritualística. Durante muitos anos, essa expressão religiosa foi perseguida pelos aparatos policiais e censurada por diferentes periódicos, em virtude de sua ênfase no corpo e na cura, o que lhe colocava em rota de colisão com a medicina alopática, em processo de consolidação (NUNES, 2000). Entre os argumentos utilizados para depreciá-la estava aquele que a descrevia como degenerescência cultural, “estranha mistura” entre crenças indígenas e africanas (BARROS, 2007).

Os relatos orais de memória constituem fontes que podem nos dar acesso a outras perspectivas e a uma visão mais plural, seja em relação à avaliação dos pajés e da pajelança, para além da perspectiva

oficial depreciativa, seja no que se refere à diversidade da cultura religiosa brasileira. De fato, a memória oral de habitantes da zona rural do município de Pinheiro traz à baila um grande número de circunstâncias em que eram os doutores do mato, expressão popular pela qual também se designava os pajés, os primeiros a administrar cuidados no tratamento de variadas enfermidades físicas ou espirituais.

Para os habitantes desse território, os médicos e a medicina eram um recurso possível e previsto, mas de difícil acesso, separados que estavam por grandes distâncias da sede municipal e principalmente da capital do estado, percorridas a barco, a pé ou a cavalo, e pelo costume arraigado de buscar agentes locais variados que exercitavam, interligadas, as artes da bênção e da cura.

Em se tratando da pluralidade da religiosidade brasileira, os relatos orais de memória podem constituir fontes a serem exploradas pela historiografia e pelo ensino de história, especialmente no que se refere ao contexto da segunda metade do século XX, quando rareiam os documentos dos dispositivos de perseguição contra os terreiros no Maranhão.

II. Histórias da pajelança de terreiro no Maranhão

Nas primeiras décadas do século XX, havia um notório curador em atividade no município de Pinheiro. Era mulato, chamava-se Hermógenes, mas atendia sobretudo pela alcunha de Mogênio. Praticava curas especialmente nos povoados do Sêrro e da Pachiba, e tinha entre 4 a 6 pequenas casas no quintal de sua propriedade, onde albergava os doentes que vinham a sua procura. Sêrro e Pachiba eram locais de 'fim de campo', de alagadiço, acessíveis naquela época apenas por meio de canoa ou através do uso de animais de montaria. Muitas pessoas, de diversos povoados, e das proximidades do bairro da Enseada, deslocavam-se até aquelas localidades para encontrá-lo e para receber dele o tratamento para males diversos. A ida de doentes até povoados de difícil acesso indica a fé que era devotada às capacidades terapêuticas desse indivíduo, que parecia gozar de grande prestígio.

Nenhum dos entrevistados o conheceu pessoalmente, mas, quando jovens, ouviram narrativas, contadas pelos mais velhos, nas quais

figurava com destaque o famoso curador. Essas histórias se fixaram em suas memórias, pela força das imagens associadas a esse pajé. Conta-se que ele era capaz de protagonizar eventos extraordinários. Segundo as narrativas, ele poderia mesmo à distância conhecer o estado de saúde de um indivíduo; cobras e outros animais obedeciam-lhe os comandos; era capaz de transportar água em peças artesanais feitas apenas de palha, como se pudesse impermeabilizar esse material apenas por sua própria vontade¹.

Utilizo uma narrativa em particular como um primeiro fragmento que possibilita estabelecer um diálogo com a história das práticas de pajelança. Alguns elementos da biografia de seu autor e das circunstâncias em que concedeu seu relato, ajudarão a interpretar seu testemunho. Outras histórias e personagens, que se seguirão a esse episódio, nos ajudarão a definir mais precisamente as características e as formas de atuação dos pajés nessa parte do estado do Maranhão.

Inácio Pereira Martins tem atualmente 81 anos. Viveu sua infância e juventude nos povoados da Chapada, onde seu pai, Vital Martins, possuía terras. Trabalhou como vaqueiro para diversos fazendeiros. No final da década de 1970, por insistência de sua esposa e de parentes próximos, migrou para a sede municipal, em busca de escolas e oportunidades de trabalho para seus nove filhos, mas manteve sua ligação com a zona rural pinheirense através da manutenção de uma pequena propriedade e da criação de gado.

À época da realização das entrevistas, Inácio Martins se mostrava incomodado com o predomínio político de determinado grupo sobre a administração municipal. A cidade é governada há décadas pela família Mendes, simpatizante do grupo Sarney, que dirigiu direta ou indiretamente o estado do Maranhão entre os anos de 1966 e 2014. Quando da gravação das entrevistas, ele acompanhava o noticiário e identificava elementos que julgava serem representativos da má administração pública vivida pela cidade, mostrando-se inconformado com a expectativa de continuísmo político.

¹ Conforme relatos de João de Deus Soares, Seu Parente, sapateiro, 75 anos, antigo frequentador dos terreiros da cidade de Pinheiro. Entrevistas concedidas ao autor em 17 de novembro de 2012 e 13 de julho de 2013, Pinheiro-MA; Graça Leite, escritora, produziu diversas obras sobre a história do município de Pinheiro. Entrevista de uma hora e cinco minutos concedida ao autor em novembro de 2012, Pinheiro-MA; Jacinta Raimunda Souza, 85 anos, aposentada, moradora do Bairro da Enseada. Bordadeira e costureira. Entrevista de 40 minutos concedida ao autor em 12 maio 2013. Ao lado do pajé Cecílio, Hermógenes também é citado por Graça Leite (LEITE, 2007, p. 81).

Em meio a essa desesperança é que ele revisitava lembranças sobre suas vivências na Chapada. A má qualidade das frutas compradas na feira lembrava-lhe da produção agrícola de subsistência que conhecera, quando moço; o calçamento precário das ruas fazia-o viajar pelo tempo em que percorria, a cavalo, o território por onde levava o gado a pastar, ou as longas viagens que fazia de Pinheiro a Belém, com vistas a comercialização desses animais. O passado, para ele, era uma espécie de refúgio, a época de sua juventude e de sua felicidade, passado ao qual retornava constantemente, diante de um presente de envelhecimento e de esquecimento.

Episódios relativos a questões de saúde frequentemente o levavam a falar sobre a pajelança, mas de uma forma bastante particular. Da pajelança, o senhor Inácio falava para se distanciar, para se desligar, para deixar claro que não acreditava no trabalho dos curadores, embora os respeitasse. Entretanto, essa atitude inicial era matizada pelos elementos trazidos por suas próprias histórias, nas quais o sobrenatural e os pajés desempenhavam um papel recorrente. Em meio a essas questões é que emergiu a história sobre Hermógenes, ponto de partida para a investigação aqui realizada, e que nos permite delinear alguns aspectos acerca da atividade dos pajés no município de Pinheiro, na primeira metade do século passado².

Como parte das lembranças sobre episódios contados por seu pai, relatou Inácio Pereira Martins que, há muitos anos atrás, aproximadamente em meados da primeira metade do século XX, um certo Dr. Cássio Reis, em viagem a uma de suas fazendas no interior do Maranhão, localizada no território conhecido como *Mata de Domingo Abreu*, nas proximidades de Pinheiro, fora acometido por uma severa e repentina crise intestinal. Os remédios caseiros convencionais já haviam sido experimentados, porém sem sucesso. Um de seus subordinados na fazenda, e também seu compadre, sugeriu que pedissem ajuda ao pajé Hermógenes, o Mogênio, que passava

² Inácio Pereira Martins relatou que, quando jovem, ouvira por diversas vezes essa história de seu pai, Vital Martins. Ele relaciona a insistência do pai à intenção de transmitir aos filhos uma mensagem útil ao desenrolar de suas vidas. Em meados da década de 1950, estava com dezessete anos. É provável que ele tenha ouvido a história nesse período ou um pouco posteriormente, e que ela se referisse a eventos ocorridos em um passado não tão imediato. Inácio Pereira Martins, 81 anos, natural da região da Chapada, zona rural do município de Pinheiro, onde trabalhou por muitos anos como vaqueiro. Morador na sede do mesmo município desde a década de 1970. Atualmente, é funcionário público aposentado. Entrevistas concedidas ao autor em 20 abr. 2012, 31 mar. 2013 e 07 jul. 2014.

regularmente pela propriedade aos sábados, a caminho de São Bento, a fim de visitar “umas brancas que o haviam criado”.

Notemos que o pajé citado não é um índio nem há menção à presença de comunidades indígenas. Mogênio era um mulato que sabia curar pequenas mazelas, um fazedor de remédios. Desconhecido pelo proprietário da fazenda, que morava na capital do estado, foi imediatamente lembrado pelo compadre do doutor, vaqueiro das redondezas, o que nos leva a pensar que fosse reconhecido na comunidade por suas práticas curativas. A sugestão foi tomada com descaso pelo fazendeiro: “Quem precisa dessa “água de bunda” de Mogênio? Só se for pra enfiar no [...]”, teria sido sua resposta.

Apesar disso, o compadre convocou o pajé na primeira oportunidade, tendo-lhe explicado o mal de que padecia seu patrão e compadre. Mogênio pediu que fossem à sua casa para buscar o remédio que prepararia e, se houvesse melhora, que mandassem buscar mais. E foi exatamente o que fizeram quando, de fato, a melhora foi sentida. Cássio Reis começaria a mudar de opinião através dessa garrafada que recebeu do curador, quando acabou por aceitar um saber que até então desconhecia ou, talvez, que não reconhecia. Na oportunidade seguinte de passagem do pajé pela fazenda, quis encontrá-lo para acertar as contas pelo preparado que lhe fora enviado. Mogênio não aceitou o pagamento, justificando-se desta forma: “Qual [o quê]! Remédio de Mogênio não serve pra nada, só se for pra enfiar no [...]”.

Provavelmente, o doutor sentiu-se desconcertado com a resposta intrigante, que repetia literalmente aquela que ele próprio havia dirigido a seu compadre e vaqueiro quando da indicação inicial do pajé. Não obstante, insistiu no pagamento e, por fim, teria convencido o curador a aceitar uma vaca leiteira como retribuição pelo tratamento ministrado³. Detenhamo-nos em alguns elementos dessa narrativa, para entender algumas características da ação dos pajés.

III. Doutores 'do mato': os povoados como principal área de atuação

A figura de Hermógenes é entendida aqui como um ponto de partida para analisarmos outras histórias envolvendo indivíduos que, residindo na zona rural, atuavam na promoção da saúde através da

³ Inácio Pereira Martins, entrevista citada.

preparação de garrafadas, banhos, benzimentos, da prescrição de ervas ou ainda da realização de procedimentos de cura ritual. Para isso, além das técnicas e dos conhecimentos tradicionais acumulados, faziam uso também da relação especial que tinham com entidades sobrenaturais.

Começamos discutindo o lugar de atuação de Hermógenes, o Sêrro e a Pachiba, eram povoados de difícil acesso, situados a quilômetros de distância da área urbana de Pinheiro. A maioria dos curadores citados pelos entrevistados também residia em localidades como essas: Antônio Marques, no povoado de Leão; Antônio Silva, também no Sêrro; Zé Pretinho, no Mato dos Britos. Da mesma maneira, em São Luís, nesse período, Zé Negreiros atuava no Turu, região de sítios, longe da cidade, assim como os demais curadores da cidade (SANTOS, 2014, p. 14). Essa presença da pajelança nos territórios afastados dos núcleos urbanos foi documentada também pelo antropólogo Octávio da Costa Eduardo, que realizou trabalhos de campo no Maranhão no início da década de 1940 (EDUARDO, 1948, p. 48).

Gustavo Pacheco cita o depoimento do curador Ribamar de Castro, que também faz referência a essa localização periférica da pajelança:

[...] Então as curas a gente tinha que ir a um lugar muito escondido. Você tava doente, precisava ir a uma cura, então tinha que ir para um sítio, onde atravessava maré, que era pra poder fazer as coisas porque lá a polícia não ia. Mas dentro da cidade era proibido. [...] (PACHECO, 2004, p. 60).

O que explicaria essa regularidade? Outras histórias podem nos ajudar nessa explicação. Algumas dos elementos presentes nas narrativas sobre Hermógenes serão reencontradas em outros curadores, cujo tempo de atuação foi contemporâneo ou pouco posterior ao seu. No povoado de Leão, próximo à Queimadas, no território atualmente circunscrito ao município de Palmeirândia, residia o pajé Antônio Marques. Ele foi contemporâneo de Hermógenes, mas se manteve em atividade ainda alguns anos após sua morte, em inícios da segunda metade do século XX. Assim como Mogênio, sua área de atuação eram os povoados do município, especialmente aquele em que residia, chamado de Leão, habitado exclusivamente por negros. D. Cotinha, mãe de Inácio Pereira Martins, sofria desde a

infância de asma crônica e, por essa razão, foi aconselhada pelo padre Newton Pereira a mudar-se para a Chapada, o que decidiu efetivamente fazer. Provavelmente, além do conselho dado pelo amigo padre, também pesara na sua decisão o fato de que lhe haviam sido indicados os serviços do referido pajé Antônio Marques.

Houve uma época em que isso foi proibido. Pra se tratar com ele, mamãe teve que ir pra Chapada. Ela contava que ele tinha uma propriedade boa [grande], e, no quintal, diversas casinhas onde recebia os doentes, aqueles que ficavam internados. Ela ficou um mês com ele, fez todo o tratamento e não ficou boa, mas ficaram amigos. Depois ela ainda foi pra São Luís, procurando recurso, mas morreu, está enterrada no cemitério do Gavião, na Madre Deus⁴.

Se em busca de tratamento para a asma D. Cotinha deslocou-se para o interior da cidade, isso se deveu ao fato de que a maioria dos pajés, e, sobretudo, aqueles de maior prestígio, não habitavam as imediações da sede municipal. Assim como Hermógenes e Antônio Marques, eles estavam sediados nos povoados, a quilômetros de distância. A zona rural como local de estabelecimento deste e de outros inúmeros curadores não é um dado circunstancial e está relacionado a diferentes fatores. Além da já referida ausência de políticas de assistência à saúde, que configurava a relativa centralidade dos curandeiros no contexto das pequenas comunidades em que residiam, desde o final do século XIX, em todo o Brasil, as variadas tradições terapêutico-religiosas marcadas pelo hibridismo cultural afro-indígena haviam sido expressamente proibidas pelos poderes públicos (MAGGIE, 1992, p. 39).

De fato, com a instituição do Código Penal republicano de 1890, pela primeira vez estipulava-se na letra da lei os padrões e o alcance das políticas de disciplinamento das práticas culturais sincréticas observadas entre as populações pobres. A gênese desse projeto de controle se daria a partir da segunda metade do século XIX, quando as questões de saúde haviam se tornado uma área estreitamente interligada às discussões políticas em todo o Brasil, particularmente no Rio de Janeiro, visto que a construção da nação republicana dependia do fortalecimento da população brasileira. Era preciso

⁴ Inácio Pereira Martins, entrevista citada.

construir o povo brasileiro. As políticas de imigração e a defesa pública do embranquecimento como medidas de aperfeiçoamento da sociedade expressavam a seletividade que estava embutida no conceito de 'povo', simpático aos imigrantes, mas hostil às classes perigosas, identificadas aos negros (CHALHOUB, 1996, p. 56).

É verdade que o controle das práticas terapêuticas populares já existia anteriormente, mas a novidade é que até aquele momento não tomara forma legal tão definida (SANTOS, 2011). Na legislação republicana, os artigos 156 a 158 tratavam especificamente do combate à atuação dos curandeiros, traduzindo e enquadrando suas práticas de cura como *prática ilegal da medicina, prática da magia e instituindo a proibição do curandeirismo*⁵. O espectro da perseguição era amplo, e alcançava o espiritismo e as práticas de cura afro-brasileiras, designadas no Maranhão como pajelança. Essa era uma das principais razões para que os curandeiros estivessem presentes mais fortemente nos locais distantes dos aparatos repressores republicanos.

Essa perseguição gravou-se, inclusive, nas palavras utilizadas para designar as sessões de cura. Segundo Christiane Mota, “pajelança é a denominação mais frequente. Alguns pajés ressaltam que [...] a expressão foi por muito tempo estigmatizada e, por isso, recorriam a termos que mascaravam os ritos [...]” (MOTA, 2009, p. 65). Como os termos *pajé* e *pajelança* podiam assumir um significado depreciativo, aproximando-se dos conceitos de feiticeiro e feitiçaria, muitas vezes a luta pela imposição de um significado alternativo ao status dessas práticas se dava no campo do vocabulário: dessa forma, aqueles que estavam mais próximos do cotidiano dos pajés preferiam utilizar outras expressões, que trouxessem positividade ao caráter daquelas atividades rituais.

⁵ Maggie defende que as políticas de repressão tiveram resultado ambíguo pois, se por um lado colocaram muitos empecilhos à ação desses agentes, sobretudo em se tratando do meio urbano, funcionaram também como um reforçador da própria crença nos seus poderes, crença essa que pode ser percebida nos despachos de juízes, delegados e subdelegados, prontos a prender curandeiros acusados de terem causado 'malefícios' a alguém. Nas palavras da autora: “Com isso se procura demonstrar que os mecanismos reguladores criados pelo Estado a partir da República não extirpavam a crença, mas, ao contrário, foram fundamentais para sua constituição” (MAGGIE, 1992, p. 22).

Todo lugar chamam de um nome. Antes aqui chamava 'brianga' e era muito oculto pra ninguém saber. Quando tinha uma 'brianga' na casa de um a gente falava baixinho: 'Vai ter uma brianga na casa de fulano [...]'. Era escondido muito! Hoje tá mais liberto" (MOTA, 2009, p. 66).

Em Bequimão, Pinheiro e Santa Helena, utilizavam-se os termos *brianga*, *bajuará*, e *panguara* para designar os toques de pajelança (NUNES; MARTINS, 2013, p. 21)⁶. Em Pinheiro, é possível que a repressão e estigmatização das sessões de cura tenha colaborado para que se buscasse uma forma toda especial de declarar a preparação desses eventos: "Hoje vai ter um silêncio".⁷

As formas de nomeação nesse universo religioso estavam marcadas pelo uso de táticas para despistar a perseguição. Mais do que espelhar o real ou o cotidiano, as palavras informavam sobre o conflito com a ordem social abrangente e sobre os mecanismos utilizados para burlar esses empecilhos legais.

Na cidade de Cururupu, no litoral maranhense, a biografia da mãe-de-santo Isabel Mineira se confunde com esse período da história do Brasil. Isabel Pinto da Silva nasceu em 1903. Seu pai era delegado de polícia, e perseguia com afinco os curandeiros que trabalhavam nas redondezas do município. Aos nove anos, Isabel migrou para São Luís, onde viria a 'cair no santo', ou seja, incorporara uma entidade e decidira iniciar-se ritualmente no tambor-de-mina no Terreiro da Turquia, liderado por Mãe Anastácia. Sua iniciação na Mina desagradou a família, e é provável que, em especial, seu pai. Mesmo assim, retornou a sua terra natal por volta de 1935 para fundar o primeiro terreiro dessa tradição religiosa na cidade, recebendo por isso a alcunha de "Isabel Mineira". Em sua biografia, podemos perceber mais

⁶ Os termos brianga e bajuará foram citados, em Pinheiro, por: Ana Maria Pinheiro Martins, 40 anos, professora da rede estadual e municipal de ensino e ex-moradora da zona rural. Entrevista concedida ao autor em 14 ago. 2012. Pinheiro-MA; Sebastiãozinho, pajé do bairro do Fomento, nascido em fins da década de 1960. Entrevista de 1 h e 30 minutos concedida ao autor em 20 dez. 2014; Graça Leite, escritora local, entrevista citada. A expressão panguara é citada por SOARES JÚNIOR, 2014. Algumas designações alternativas tinham por finalidade separar, dentro dos ritos da pajelança, momentos rituais mais próximos do catolicismo popular, como as festas oferecidas aos santos padroeiros denominadas de cutiúba (MOTA, 2009, p. 67).

⁷ A expressão 'fazer um silêncio' foi utilizada por alguns entrevistados do município de Pinheiro, em particular por três entrevistados: Ana Maria Pinheiro Martins, 40 anos, professora da rede estadual e municipal de ensino e ex-moradora da zona rural. Entrevista concedida ao autor em 14 ago. 2012. Pinheiro-MA. Sebastiãozinho, pajé do bairro do Fomento, entrevista citada; e Graça Leite. Escritora local, entrevista citada. O pajé Sebastiãozinho entende que essa expressão não está relacionada à repressão, mas a uma modalidade de serviços terapêuticos, realizada sem a ajuda dos tambores, apenas com o uso do maracá.

uma vez como diferentes tradições da religiosidade maranhense estão entrecruzadas e não podem ser descritas de forma excludente.

Isabel Mineira tornou-se uma referência em Cururupu no campo das religiões afro-brasileiras. Não era importunada pela polícia, talvez por influência de seu pai. Por outro lado, isso se devia ao fato de que o tambor-de-mina era interpretado como de natureza sobretudo festiva e como uma obrigação religiosa, distinguindo-se da ação dos curandeiros, voltada com maior ênfase para as práticas terapêuticas que eram enquadradas pela legislação como charlatanismo (FERRETTI, 2011, p. 20).

Na década de 1940, essa perseguição diferenciada foi intensificada. Um antigo debate entre legisladores liberais e positivistas acerca da regulação das práticas de cura teve seu desfecho com o estabelecimento da Lei de Contravenções Penais, em vigor a partir de 1942. Com a vitória da interpretação positivista, coube ao Estado interferir diretamente no combate às práticas terapêutico-religiosas consideradas ilusórias, operadas por 'charlatães', estabelecendo como ponto pacífico a existência de agentes benéficos, que, por sua vez, não deveriam ser objeto de ação policial. Esse crescimento da margem de subjetividade na avaliação das boas e más práticas curativas fez com que o leque das perseguições fosse na prática refinado, delimitando especificamente as curas efetuadas nos terreiros e barracões como alvo das batidas policiais (FERRETTI, 2001, p. 94).

Teria sido em virtude desse momento de redefinição do controle policial estabelecido sobre os terreiros de cura e do recrudescimento das ações repressoras contra os curandeiros que a mãe de Inácio Martins necessitava deslocar-se para o interior, a fim de fazer uso das práticas terapêuticas do pajé Antônio Marques? É possível. Sabemos que a transferência para a Chapada fora uma indicação do pe. Newton Pereira, que foi vigário da matriz exatamente entre os anos de 1937-1946, período que compreendeu os debates legislativos, a promulgação da lei e sua entrada em vigor, a partir de 1942.

Cabe frisar, entretanto, que o deslocamento para as comunidades rurais não era a única maneira de conseguir os serviços de um

pajé. Algumas famílias estabelecidas na sede buscavam outras estratégias para burlar esse controle.

Às vezes, os curadores vinham até a cidade. Mesmo famílias que tinham mais posses encomendavam sessões de cura. Aqui e ali a gente sabia quando ia ter pajelança na casa de alguém. Mas era uma coisa mais privada, não era algo muito divulgado não, mas havia. Havia muitas pajelanças aqui mesmo no centro da cidade, à noite a gente ouvia os tambores⁸.

A discricção e talvez os contatos adequados com indivíduos ligados aos poderes repressivos poderiam garantir a realização das sessões de cura sem maiores problemas, mesmo no centro da cidade, ainda que em regime de exceção. Podia-se também pedir licença para a realização de tambor de mina, que era permitido. Para isso, era necessário dirigir-se à delegacia e solicitar licença para realização de festa, cuja emissão passava pela avaliação do delegado. Através dessas diferentes táticas, era possível driblar o controle estabelecido pelo Estado sobre a atividade dos curandeiros. Apesar disso, pode-se inferir que, no passado, a prática da pajelança ocorria dentro de uma série de limitações, que faziam com que esses rituais ocorressem geralmente fora do núcleo urbano do município.

Embora houvesse transgressões à regra, o lugar destinado à pajelança deveria ser o longe geográfico, os sítios afastados dos núcleos urbanos municipais. Esse distanciamento espacial não era, entretanto, a única forma de manter esse legado cultural sob controle. Outras estratégias, relativas aos mecanismos de produção da memória local, visavam estabelecer outros afastamentos, de natureza simbólica.

IV. A ficção e o ensino de História

Neste artigo busquei instrumentalizar narrativas indiretas, tomadas em entrevistas não estruturadas, no interior das quais a pajelança emergiu como algo acessório ao episódio relatado. Para tanto, conferi estatuto de realidade aos eventos sobrenaturais relatados pelos entrevistados, no sentido de construir uma história que dialogue com a alteridade cultural desse universo de crenças e práticas.

Gostaria de sublinhar, portanto, que o material utilizado como matéria-prima para a reflexão adveio das histórias fantásticas acionadas pelos entrevistados no momento em que buscavam descrever a *pajelança*. Quero recordar aqui, como leitura e referência norteadora, o trabalho de Marc Bloch sobre os reis taumaturgos, em que curiosidades e superstições puderam ser utilizadas como vestígios a serem examinados pelo historiador em busca da experiência humana (BLOCH, 1993).

Ao utilizar o termo *ficção* não pretendo depreciar ou diminuir os relatos sobre as referidas supercapacidades dos pajés, mas sublinhar que são mobilizadas como traços diacríticos através dos quais os entrevistados tecem suas narrativas. Entendo as *ficções* relatadas não como *inverdade* mas como produção simbólica humana, que tem por finalidade conferir sentido à realidade, e que pode ser instrumento valioso para dialogar com outras modalidades de fonte e subsidiar o trabalho do historiador.

As histórias narradas, em que se observa a presença de elementos extraordinários, são indícios de crenças e valores compartilhados, estreitamente interligados ao universo da *pajelança*. De maneira similar ao que aponta Laura de Mello e Souza acerca da análise dos documentos inquisitoriais, essas *histórias fantásticas* são contadas coletivamente e, da parte dos depoentes/entrevistados, nem sempre há o cuidado com a datação exata ou com a organização das narrativas (MELLO E SOUZA, 2009, p. 442). Elas falam, sobretudo, da crença nos poderes dos pajés e não necessariamente do indivíduo específico a respeito de quem se está contando uma história.

Vale lembrar que, durante os anos 1940, segundo o IBGE, apenas 31% da população brasileira vivia na zona urbana, definida pelo referido instituto como “centros dotados de um mínimo de serviços coletivos e cujos habitantes se dediquem em maioria a atividades alheias à vida rural” (IBGE, 1950, p. 17). A ampla maioria dos brasileiros – sete em cada dez – estava fora dessa realidade, convivendo com uma estrutura de assistência pública à saúde inexistente ou em ainda em formação (FINKELMAN, 2002, p. 235).

No Maranhão, os números eram ainda mais expressivos acerca desse caráter majoritário da população do campo. Um milhão e trezentas mil pessoas viviam na zona rural, o que correspondia a 83%

do conjunto dos habitantes do estado (COSTA, 1997, p. 37). Em Pinheiro, menos de cinco mil pessoas residiam na sede municipal, enquanto quase quarenta mil distribuía-se entre as dezenas de povoados nos arredores (IBGE, 1957, p. 279). Apenas no decorrer do período aqui analisado se instalarão os primeiros médicos residentes no município, que até então se valia de outros 'doutores': os *farmacêuticos práticos*, que acumulavam conhecimentos trabalhando em estabelecimentos de manipulação de medicamentos, e os pajés, também conhecidos pelo epíteto de *doutores do mato*.

Dessa maneira, as lembranças dos pajés e as narrativas fantásticas através das quais esses agentes são recordados podem estar relacionadas à importância dos curandeiros no contexto do Brasil rural, como apontado por Wissenbach. Entretanto, se figuras como Hermógenes, Antônio Marques, Zé Pretinho e tantos outros são atualizados por ex-moradores desses territórios como cruciais na superação de situações de doença e sofrimento, a forma como eram representados em outros discursos era bem diferente. Periódicos da capital e do interior referiam-se aos pajés como enganadores, que utilizavam-se de “narcóticos que nutrem a fantasia dos pobres”, atuando através da “ridícula invocação de espíritos” (BARROS, 2007, p. 184).

Não apenas a imprensa produzia discursivamente os pajés de forma negativa. Ainda segundo Wissenbach, a presença desses agentes, bem como outras estruturas recorrentes na sociabilidade das populações campestres, foi construída, por viajantes e sanitaristas, como retrato da pobreza e da ignorância; nessa dada perspectiva, elas constituiriam o avesso do processo de modernização propalado para os centros urbanos (WISSENBACH, 1998, p.60).

Por esse motivo, as histórias narradas pelos migrantes ganham aqui um valor heurístico fundamental. Não as interpreto como uma possível verdade sobre a atuação dos pajés e curandeiros, em oposição aos estereótipos veiculados pela imprensa e por outros discursos. Mas acredito que a história da pajelança ganha em riqueza quando conhecemos, para além dos mecanismos de controle policial e resistência, pontos de vista diferentes sobre esses *doutores-do-mato*, formulados a partir de outros grupos sociais, particularmente daqueles que se valiam dessas tradições médico-religiosas.

Por outro lado, creio que é possível ao professor/pesquisador das religiosidades brasileiras operar de forma similar, utilizando mitos e narrativas como documentos, visto que são também variáveis a ser consideradas na tomada de decisões e na produção do cotidiano. Não são apenas um espelho distorcido do real, mas são variáveis fundamentais para sua produção, tal como defende Marshall Sahlins (1990). Para tanto, será necessário avançar na discussão sobre a importância dessas narrativas na própria configuração da realidade.

V. Considerações finais

Como operacionalizar isso em se tratando do ensino de História e do chão da sala de aula? Uma estratégia possível é provocar os estudantes a produzir fontes orais a partir de relatos em torno da questão da religiosidade popular. O processo de inventário dos relatos pode conduzir a uma atitude de escuta e exame atentos, em busca de regularidades e/ou singularidades. O estudante-investigador, ao buscar explica-las, poderá mobilizar a história e, quem sabe, desafiar-la ou desnaturalizá-la.

Outro aspecto positivo será trazer para primeiro plano os agentes dessa religiosidade, não raro pouco prestigiados no espaço público. Vale lembrar que, sendo a fonte oral produzida em condições dialógicas, o entrevistado não é apenas uma fonte de informação, mas é, em larga medida, um sujeito da própria análise (GUIMARÃES NETO, 2012).⁹ O professor pode inclusive refletir sobre a possibilidade e a conveniência de realizar um pequeno colóquio, em que os sujeitos dessa religiosidade possam ser convidados a se manifestar. Se for possível realizar diferentes momentos de preparação para essa atividade, será uma excelente oportunidade para a comunidade escolar exercitar habilidades sociais fundamentais, tais como a atenção e o respeito ao outro e a tolerância no espaço público.

⁹ Mesmo considerando a importância da dialogicidade da produção das fontes orais, vale ressaltar que isso não as diferencia de forma absoluta das demais modalidades de fonte histórica ou não particulariza a história oral como uma subdisciplina no interior do campo historiográfico. Ao contrário, faz com que os historiadores estejam mais atentos a questões que já estavam presentes desde a aurora da disciplina no século XIX, no que toca por exemplo às condições de produção dos documentos. A história oral, portanto, não é um gueto, mas uma metodologia que oferece uma oportunidade epistemológica de desafiar o conhecimento histórico para novas/velhas questões, entre os quais ganham relevo a questão dos documentos históricos e suas condições de possibilidade e o papel da narrativa historiográfica na constituição do conhecimento.

Finalmente, um último aspecto em que essa proposta pode contribuir para o ensino de história é sua abordagem da religiosidade popular como uma realidade do presente. Não é preciso lembrar que um dos elementos dos dispositivos de repressão e controle da religiosidade popular é produzi-los sob o prisma do passadismo e do desaparecimento. Ouvir os relatos dessas práticas traz a importante percepção de que não estamos nos referindo a expressões folclorizadas, relacionadas a um passado distante e esquecido, mas a uma experiência viva, cuja presença na atualidade se deve à sua capacidade de dar significado ao real.

Referências

ARAGÃO, Elthon Raniere Oliveira. *Raposas, herdeiros e outsiders: especialização política e dinâmica eleitoral em Pinheiro-MA*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). São Luís: PPGSOC, 2010. p. 33 et seq.

BARROS, A. E. A. *O Pantheon Encantado: culturas e heranças étnicas na formação de identidade maranhense (1937-1965)*. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar). Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos. Salvador: UFBA, 2007, p. 184-194.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª. Edição. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 198.

BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BLOCH, Marc. *Os reis taumaturgos: o caráter sobrenatural do poder régio, França e Inglaterra*. Tradução de Júlia Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996, p. 56.

COSTA, Wágner C. da. *Do "Maranhão Novo" ao "Novo Tempo": a trajetória da oligarquia Sarney no Maranhão*. São Luís: Centro de Estudos Básicos, 1997, p. 37.

D'ABEVILLE, Claude. *História da Missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*. São Paulo/Belo Horizonte: Edusp/Itatiaia, 1975. [Escrito em 1614].

DANTAS, Beatriz Góis. *Vovó Nagô e Papai Branco: usos e abusos da África no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UNICAMP. Campinas, 1982.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução de Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. RJ: Forense-Universitária, 1987, p. 14 et seq.

EDUARDO, Octávio da Costa. *The negro in Northern Brazil, a study in acculturation*. New York: J. J. Augustin Publisher, 1948, p. 48.

FERRETTI, M. Isabel Mineira – Cururupu. *Boletim da Comissão Maranhense de Folclore*, nº50, agosto de 2011, p. 20.

FERRETTI, M. *Encantaria de “Barba Soeira”*: Codó, capital da magia negra?. São Paulo: Siciliano, 2001, p. 94.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. *Repensando o sincretismo*. 1ª. ed. São Paulo: Edusp; Arché Editora, 2013.

FINKELMAN, Jacobo. (Org.). *Caminhos da saúde pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002, p. 235.

GAGNEBIN, Jean-Marie . *Lembrar, escrever e esquecer*. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 145.

GUIMARÃES NETO, R. B. Historiografia, diversidade e história oral: questões metodológicas. In: LAVERDI, Robson et al. *História oral, desigualdades e diferenças*. Recife: Editória Universitária da UFPE; Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2012, p. 15-37.

IBGE. *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*. Volume I. Rio de Janeiro, edição do IBGE, 1957, p. 279.

IBGE. *Recenseamento geral do Brasil*. 1º de setembro de 1940. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950, p. 17.

LEITE, Graça. *Bem-te-vi, bem te conto*: crônicas pinheirenses. 2ª edição. São Luís: Estação Gráfica, 2007, p. 81.

MAGGIE, Yvonne. *Medo de feitiço*: relações entre magia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992, p.39 et seq.

MOTA, Christiane. *Pajés, curadores e encantados*: pajelança na Baixada Maranhense. São Luís: EDUFMA, 2009. 194p.

NUNES, Patrícia M. P. *Medicina, poder e produção intelectual*. São Luís: Edições UFMA; PROIN (CS), 2000.

NUNES, Patrícia Maria Portela; MARTINS, Cynthia Carvalho. O poder e a autoridade dos autodesignados pajés na construção de uma expectativa de direito em comunidades quilombolas: religiosidade e territorialidade na Baixada Maranhense. In: MARTINS, Cynthia C. et al. *Insurreição de sabres 3*: tradição quilombola em contexto de mobilização. Coleção Pedagógica Interpretando a Amazônia. Manaus: UEA Edições, 2013, p. 21.

PACHECO, Gustavo Britto Freire. *Brinquedo de cura*: um estudo sobre a pajelança maranhense. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional – UFRJ, Rio de Janeiro: 2004, p. 60.

PRADO, Regina de P. S. *Sobre a classificação dos funcionários religiosos da zona da Baixada Maranhense*. In: MATTA, Roberto da. (Org.). *Pesquisa polidisciplinar "Prelazia de Pinheiro"*; aspectos antropológicos. São Luís: IPEI, 1975, v. 3.

SAHLINS, M. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

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

SANTOS, Thiago Lima dos. *“Uma religião de que não gosta o governo”*: práticas religiosas de matriz africana na cidade de São Luís (1847-1888). Monografia de Graduação em História. São Luís: UFMA, 2011.

_____. *Navegando em duas águas*: tambor-de-mina e pajelança na virada do século XIX em São Luís/MA. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Luís: PPGCSOC, 2014.

SOARES JÚNIOR, João Paulo. *Poranduba helenense: uma panorâmica do espaço, origem histórica e cultura de Santa Helena do Turiaçu*. Disponível em: <www.bdbma.ufma.br>. Acesso em: 01 out. 2014.

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. 2ª edição. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In: SEVCENKO, Nicolau. (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 60-77.

POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: A Lei N.º 11.645/2008 interculturalizando o Ensino Fundamental

Edson Silva

Universidade Federal de Pernambuco (CAp – UFPE)

E-mail: edson.edsilva@gmail.com

Márcio Ananias Ferreira Vilela

Universidade Federal de Pernambuco (CAp – UFPE)

E-mail: ananiasvilela@hotmail.com

Maria da Penha da Silva

Secretaria de Educação do Recife (SEDUC)

E-mail: dpenhasilva@gmail.com

I. Por que uma lei obrigando as escolas a ensinar sobre os povos indígenas?

O índio “Chico Jorge”, liderança Xukuru do Ororubá na Aldeia Vila de Cimbres, afirmou em entrevista:

Porque quando o aluno que está lá na cidade, muitas vezes num tem um contato com o indígena, com a área indígena, prá saber realmente como é a forma de organização. E muitas vezes ele pensa: 'ser índio é morar na oca. É viver na oca. Ser índio é andar nu'. Então eu acho importante isso, porque até também vai diminuir a forma do preconceito, da discriminação. E isso é muito importante.¹

Os indígenas Xukuru do Ororubá foram contabilizados em 12.139 indivíduos, nos municípios de Pesqueira e Poção, região do Semiárido pernambucano, a 215 km do Recife. Os índios habitam em 25 aldeias, dentre as quais, a Aldeia Vila de Cimbres, localizadas na Serra do Ororubá e adjacências. A Vila de Cimbres foi um dos primeiros núcleos de colonização portuguesa no interior de Pernambuco. Após meados do século XVII, padres Oratorianos, para favorecer a expansão das fazendas de gado naquela região, fundaram a missão do Orubá, onde aldearam os Xukuru. Em 1759, de acordo com determinação da legislação portuguesa, a antiga missão foi extinta e a povoação elevada à categoria de vila, passando a ser chamada Vila de Cimbres,

¹ Francisco de Assis Jorge de Melo, conhecido por “Chico Jorge”, 60 anos. Entrevista realizada na Aldeia Vila de Cimbres, onde reside, em Pesqueira/PE, janeiro de 2015 (SILVA, M. P., 2015, p. 265).

à semelhança de uma localidade em Viseu, Portugal (SILVA, M. P., 2015; SILVA, E., 2017).

A afirmação supracitada do índio Chico Jorge, por dois motivos, é uma resposta inicial à pergunta formulada no início deste texto. O primeiro, por chamar a atenção para a importância da Lei n.º 11.645/2008, como instrumento de reparação a um imaginário equivocado a respeito dos povos indígenas que perdura até os dias atuais; o segundo, a implementação da referida lei contribuirá para superação dos preconceitos e discriminações contra os povos indígenas.

Não precisamos exigir muito de nossa memória para lembrarmos que, antes de ser conteúdo obrigatório, os povos indígenas há muito tempo estão presentes nas práticas escolares, seja nas datas comemorativas, seja nos livros de História. Entretanto, isso não garantiu que os preconceitos e as discriminações desaparecessem ou fossem reduzidos. Conforme estudos sobre as práticas escolares, realizados nas últimas décadas, observamos que muitas dessas práticas reforçaram o imaginário estereotipado sobre os povos indígenas:

Na produção de sujeitos indígenas, operam, articuladamente, discursos sobre nacionalidade, discursos indianistas, discursos coloniais, discursos que simplificam, generalizam, fixam, essencializam esses povos, narrando-os de maneira genérica e marcando-os com estereótipos. As narrativas escolares, recriadas pelos estudantes que participaram dessa pesquisa, produziram-se de maneiras múltiplas, mas, com forte acento em práticas institucionalizadas, tais como as comemorações fixadas no calendário escolar, ou na localização subordinada de história e de sujeitos indígenas relativamente a uma narrativa oficial. (BONIN, 2007, p. 190).

Encontramos outro exemplo ilustrativo em uma pesquisa a respeito das manifestações de estudantes na Educação Básica em uma escola em Campo Grande, MS, sobre os povos indígenas naquele estado (VIEIRA, 2008). O estudo evidenciou que os estudantes expressavam preconceito contra os povos indígenas, fundamentados em visões estereotipadas, nas narrativas comumente articuladas com discursos produzidos cotidianamente, por meio da mídia, da

literatura, do ambiente familiar, dentre outros; e esses equívocos são reforçados no ambiente escolar por práticas pedagógicas reproduzindo os mesmos preconceitos e estereótipos manifestados pelos estudantes.

Dentre outros estudos que trataram sobre esse assunto, estão os realizados por Edson Nakashima (2009) e Eliana Monteiro (2014). Em síntese, observamos que sobressaíram alguns aspectos preocupantes: em grande parte, os estudos citados indicaram que as narrativas sobre os povos indígenas, no contexto escolar, permanecem carregadas de preconceitos e estereótipos, tanto por parte de estudantes quanto por professores e professoras; a recorrência da desinformação e do desconhecimento sobre os povos indígenas por parte do professorado parece ser mais grave; ou ainda, as narrativas e imagens impressas nos livros didáticos que reforçam o imaginário sobre os índios não correspondem à atualidade.

A esse respeito, estudos realizados nas últimas décadas evidenciaram que ainda são recorrentes nos livros didáticos abordagens pedagógicas enfatizando a:

Reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos (GOBBI, 2006, p. 103).

Conforme a citada pesquisadora, embora alguns livros ou coleções tenham apresentado pequenos avanços, estes ocorreram de forma um tanto quanto contraditória, uma vez que as mudanças se referiam à inserção de conteúdos mínimos atualizados exigidos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). No entanto, essa inserção não tem substituído abordagens superadas, de forma que se apresentaram ambos nos mesmos livros ou nas mesmas coleções. Situação sobre a qual a pesquisadora concluiu que autores e autoras acrescentaram novos conteúdos, mas sem a preocupação de revisar os anteriores com seus equívocos.

Outro exemplo da crítica sobre a forma de abordagem a respeito da temática indígena nos livros didáticos:

De um modo geral, a imagem dos índios, apresentada nos livros didáticos analisados, permanece com uma narrativa que os representa como supersticiosos, inferiores, com caráter impessoal, genéricos, enfocados no passado e como atores coadjuvantes da história do Brasil. Em outras palavras, a imagem dos índios, inserida nos livros didáticos, permite a presença de uma história que privilegia os feitos ocidentais e é etnocêntrica (SANTIAGO, 2007, p. 133).

Diante desse cenário bastante preocupante, perguntamos: a obrigatoriedade do ensino escolar sobre os povos indígenas, por si só, superará os preconceitos e as discriminações contra os índios? Provavelmente, não. Mesmo porque, como é do conhecimento geral, legislação no Brasil é o que não falta. Todavia, não podemos negar a dimensão política e simbólica da Lei n.º 11.645/2008, sobretudo, no que diz respeito ao reconhecimento oficial do racismo no Brasil, além de alertar quanto as escolas são responsáveis pela institucionalização do racismo como um mecanismo de inferiorização das populações consideradas minoritárias.

A institucionalização do racismo ocorre principalmente nas regiões mais antigas da colonização portuguesa em nosso país ou onde existem conflitos latentes em razão das invasões de terras indígenas. A exemplo do Nordeste, onde os índios comumente são nomeados como “índios misturados”, região onde é facilmente constatável que, no âmbito da Educação, a identidade indígena, quando não é veementemente negada ou sempre questionada, torna-se motivo de chacota. Tendo sempre como horizonte comparativo o fenótipo de indígenas habitantes na região amazônica, portadores de uma suposta cultura pura e imutável, por isso vistos como “índios verdadeiros” em oposição aos “índios aculturados” no Nordeste (SILVA, E., 2015).

Portanto, acreditamos que a referida lei paulatinamente possibilitará abrir trincheiras no campo do ensino de História, favorecendo as reflexões e os questionamentos às práticas escolares, sobre os subsídios didáticos, os cursos de licenciatura, a ausência de formação continuada para professores e professoras no exercício das suas funções. Ao mesmo tempo, provocará o repensar também das práticas pedagógicas e o refazer de velhos caminhos ou para seguir novos rumos. Sobretudo, aguçando a curiosidade de nossos alunos e alunas sobre os povos indígenas. Como afirmou o índio Chico Jorge, é importante para quem não conhece os índios ou os territórios indígenas

passar a ter uma visão diferente. Além da escola favorecer processos interculturais na produção dos conhecimentos ditos científicos; e nesse sentido a implementação da Lei n.º 11.645/2008 é muito importante, sobretudo na desconstrução do “mito da igualdade racial” propagado pela teoria da miscigenação e da mestiçagem que ainda povoa o imaginário de intelectuais, governantes, e da sociedade civil em geral.

II. “Celebrar a 'miscigenação' é desserviço ao Brasil.” Os índios sem lugar

Um dos aspectos principais a expressar a cultura de uma nação seriam as narrativas com “imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais” representando “a partilha de experiências” para o sentido à “nação como uma 'comunidade imaginada'. Um conjunto de símbolos” tornando “o lugar agradável aos seus habitantes, o solo nativo que” confina “uma identidade a ser reafirmada publicamente. Ocorrendo ainda uma ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na atemporalidade”, conforme Silva (2012a, p. 21-22) interpretando Stuart Hall (1999, p. 52-53). Portanto, uma suposta identidade e cultura nacional constituem-se pelos discursos impositivos da existência de um único povo. Uma unidade anunciada muitas vezes em torno da ideia de raça, um tipo biológico. As afirmações de uma identidade e cultura nacional ou regional, escondendo, omitindo e negando as diferenças sejam de classes sociais, gênero e étnicas ao buscar uniformizá-las. Observemos, no caso do Brasil, as ideias sobre o mulato, o mestiço, o nordestino, o sertanejo, dentre outras. Negando também os processos históricos marcados pelas violências de grupos politicamente hegemônicos (SOUZA, 2007).

São negadas, também, as violências colonizadoras sobre grupos subalternos, a exemplo dos povos indígenas e os oriundos da África submetidos a viver em ambientes coloniais (GOMES, 2008). Observe-mos, ainda que as identidades nacionais, além de serem fortemente marcadas pelo etnocentrismo, são marcadas pelo sexismo: afirma-se o gaúcho, o paulista, o pernambucano, acentuando-se o gênero masculino. Faz-se necessário, portanto, problematizar as ideias

e afirmações de identidades generalizantes como a mestiçagem no Brasil, um discurso para negar, desprezar e suprimir as sociodiversidades existentes em nosso país. Reconhecer e afirmar os direitos às diferenças é, pois, questionar o discurso da mestiçagem como identidade nacional, discurso usado para esconder a história e as expressões socioculturais de indígenas, negros e negras na História do Brasil.

A miscigenação tem sido evocada como explicação para o Brasil, mesmo após a Constituição de 1988 em vigor (BRASIL, 2016), que reconheceu as sociodiversidades existentes no Brasil. Com a nota “Celebrar a ‘miscigenação’ é desserviço ao Brasil”², professores do Colegiado de Ciências Sociais da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) questionaram as afirmações do baiano Antonio Risério (2017), que, dizendo-se antropólogo, em meados de dezembro de 2017 no jornal *Folha de S. Paulo*, publicou o artigo *Movimentos negros repetem lógica do racismo científico*. No texto, o autor criticou ativistas negros que, no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, em uma passeata na Avenida Paulista carregavam uma faixa com a frase “Miscigenação é genocídio”.

Segundo Antonio Risério (2017), os manifestantes negros além de noções raciais do século XIX, defendiam explicitamente “um apartheid amoroso-sexual no Brasil”. Ardoroso advogado da mestiçagem, Risério, em seu artigo, foi malicioso quando chamou de “mulatos” personagens históricas que agiram pela abolição da escravidão negra no Brasil, e contundente ao atacar os escritos, a atuação e a vida privada do falecido senador negro carioca Abdias Nascimento, reconhecido símbolo das mobilizações negras contra o racismo em nosso país e um dos inspiradores da citada passeata na Avenida Paulista.

Diante das afirmações maledicentes do escritor baiano, os professores da Univasf iniciaram a referida nota expressando respeito à memória e à trajetória de Abdias Nascimento, manifestando “solidariedade e empatia pelo(s) movimento(s) negro(s) no Brasil”, como também aqueles “igualmente impactados pela mistificação da miscigenação: os povos indígenas neste país”.

² A nota foi publicada no jornal baiano *A tarde* em 16 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1922110-celebrar-miscigenacao-e-desservico-ao-brasil-dizem-professores>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

Questionando a postura intelectual de Risério, exigindo ética e etiqueta acadêmica no trato das ideias e seus autores, os docentes questionaram: “A fachada de elegia da mestiçagem biológica acompanhada da omissão da falta de mestiçagem nos domínios intelectuais, culturais, políticos, econômicos e sociais não resiste a um exame mais cuidadoso.” Isso porque “os espaços de poder e decisão no Brasil”, após anos de História, ainda se apresentam com “gritante sub-representação e mesmo ausência, em alguns casos, de negros e indígenas”.

Os professores da Univasf também criticaram a “celebração” da “miscigenação”, uma vez que: “É esta mesma 'celebração' que vem sustentando discursos que visam à criminalização de lideranças quilombolas, indígenas e pesquisadores/as destas questões”, como ocorrera recentemente com a CPI Funai/Incra. Concluíram: “Por último, frise-se que o artigo do autointitulado antropólogo dista de todo e qualquer conhecimento antropológico. Nele, não há nenhuma menção à vasta produção da Antropologia das Relações Raciais e Interétnicas brasileira, base do Pensamento Antropológico no Brasil.”

Os argumentos de Antonio Risério evidenciaram como os discursos sobre a mestiçagem são uma via mais fácil, que se diz definitiva para explicar uma suposta identidade do Brasil. São discursos sobre a mestiçagem baseados em narrativas míticas e mistificadora das violências coloniais, das relações de poder, do predomínio de elites políticas e oligarquias ao longo da História do Brasil que não reconhecem as sociodiversidades existentes no país, apesar das históricas mobilizações dos povos indígenas pelas conquistas e garantias de direitos territoriais e sociopolíticos.

III. Movimentos sociais e conquistas de direitos: a Lei n.º 11.645/2008

A Lei n.º 11.645 (Brasil, 2008), promulgada em 10 de março de 2008, que determinou a inclusão do ensino da História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos escolares da Educação Básica pública e privada, faz parte de um conjunto de mudanças provocadas pelas mobilizações da chamada sociedade civil, os movimentos sociais. São conquistas pelo reconhecimento legal de direitos

específicos e diferenciados em anos recentes, quando observamos a organização sociopolítica no Brasil. Nas últimas décadas, portanto, em diversos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades.

Todavia, faz-se necessário ter presente que o reconhecimento dessa nova configuração das sociodiversidades no Brasil não vem ocorrendo sem muitas tensões e conflitos, a exemplo dos acalorados debates sobre as cotas para negros nas universidades (GOMES, 2008). Porém, durante muito tempo no Brasil, vigorou e sem restrições a chamada “lei do boi”. Tratava-se da Lei n.º 5.465, de 3 de julho de 1968, conhecida por beneficiar filhos de fazendeiros e criadores de gado, que ingressavam sem vestibular nas universidades públicas inicialmente nos cursos de Agronomia e Veterinária. Efetivamente, a Lei passou a vigorar para todos os cursos! E só foi revogada em dezembro de 1985, ou seja, durante muitos anos existiu em nosso país, e sem contestações, cotas para ricos nas universidades públicas, pois a chamada “lei do boi” não beneficiava filhos de trabalhadores no campo empobrecidos (SILVA, 2012a).

Na atual conjuntura sociopolítica em que o país se reconhece pluriétnico e são questionadas as desigualdades sociais herdadas do regime escravocrata, como forma de repará-las, vem sendo favorecidas oportunidades de ingresso das pessoas negras e indígenas nos cursos de Ensino Superior. A adoção da medida foi motivo de acirrados debates e campanhas contrárias, com a defesa da meritocracia acadêmica. Contudo, quem defende essa perspectiva não questiona as condições favoráveis em que foram construídos tais méritos, em contraste com a falta de oportunidades historicamente vivenciadas por determinados grupos sociais, especificamente negros e indígenas, ainda que outros não sejam lembrados a exemplo dos povos ciganos em nosso país.

Foi nesse contexto de acaloradas discussões e polêmicas que a implementação da Lei n.º 11.645/2008 veio somar-se aos debates sobre o reconhecimento e respeito às sociodiversidades no Brasil contemporâneo. Exigindo, portanto, um repensar sobre a História do país, discussões sobre a chamada “formação” da sociedade brasilei-

ra e da “identidade nacional”; a respeito da existência de uma suposta “cultura brasileira”, “nordestina”, “amazônica” “catarinense”, etc.; a problematização das ideias e concepções a respeito da “mestiçagem”, dos lugares dos índios, negros e outras minorias que formam a maioria da chamada população brasileira (SILVA, 2012b).

Após dez anos da promulgação da Lei n.º 11.645, ainda observamos, além de possibilidades para diálogos interculturais, alguns desafios e impasses na sua implementação. Nesse sentido, é necessária uma avaliação crítica das ações realizadas para a efetivação da citada lei. Uma avaliação das práticas docentes, das experiências de ensino sobre a temática indígena, da formação de professores, bem como sobre ensino e pesquisa da temática indígena nos níveis da graduação e pós-graduação em cursos no Nordeste brasileiro, região onde são bastante evidentes os preconceitos contra os indígenas.

IV. A Lei n.º 11.645/2008 como possibilidades para a interculturalidade

Infelizmente, com frequência, observam-se muitas confusões não somente na afirmação de pessoas à frente de órgãos públicos na área de Educação, como também são encontradas em documentos administrativos estatais atribuições equivocadas aos significados da Educação Indígena, a Educação Escolar Indígena e o ensino da temática indígena. Tais equívocos e confusões resultam, sobretudo, de desconhecimento, desinformação, preconceitos, equívocos e generalizações comumente existentes sobre os povos indígenas.

A Educação Indígena são os processos educativos não formais que se constituem mediante as relações socioculturais históricas vivenciadas de geração em geração entre grupos e indivíduos indígenas (BERGAMASCHI, 2008; BRAND, 2012). A Educação Escolar Indígena é compreendida por meio dos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (DCEEI) de 1999, dentre outros, e dos estudos relacionados com esse assunto (NASCIMENTO, 2005). Trata-se de uma modalidade de ensi-

no específica, diferenciada, bilingue ou multilíngue em alguns casos, como também intercultural, constituindo-se como espaços de organização dos processos educativos formais implementados nas escolas indígenas.

Em outras palavras, a Educação Escolar Indígena são os processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas; enquanto o ensino da temática indígena são reflexões sobre os povos indígenas, atualmente atendendo às exigências da Lei n.º 11.645/2008, discutindo o assunto nas escolas não indígenas nas áreas urbanas ou rurais; ou seja, tratar a respeito da temática indígena no ensino significa conhecer sobre os povos indígenas: sua história, as diversidades socioculturais, as formas de ser e de viver dos diferentes entre si e da sociedade não indígena. Em razão da citada lei, indiretamente tornou-se obrigatória a temática indígena como conteúdo de ensino na formação de professores, motivo pelo qual a necessidade de constar no currículo das universidades e instituições de formação de professores e professoras.

Também, suscitando a formulação de políticas de formação continuada para professores e professoras em exercício docente nas redes de ensino público estadual, municipal e privado, e ainda para os demais profissionais que atuam na Educação. O que ocorre nos cursos de licenciatura, principalmente Pedagogia, e na formação de professores e professoras é que erroneamente vem sendo incluída uma cadeira nomeada por Educação Indígena. Quanto ao se buscar atender às exigências da Lei n.º 11.645/2008 para formação do professorado, o correspondente seria uma cadeira sobre o ensino da temática indígena.

As reflexões a respeito da temática indígena exigem discussões sobre a interculturalidade. A noção de interculturalidade que adotamos pauta-se pela perspectiva teórica crítica em oposição ao multiculturalismo neoliberal, ou a interculturalidade funcional, considerando que estas servem como dispositivos de poder e manutenção das estruturas sociais calcadas no pensamento colonialista. Enquanto a interculturalidade crítica: "Se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade,

humanidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade” (WALSH, 2009, p. 13-14).

A Lei n.º 11.645/2008 possibilitará o viés da interculturalidade crítica na medida em que proponha questionamentos à história sobre os povos indígenas, a qual se convencionou pensar pela ótica do eurocentrismo. Além de fomentar discussões e debates acadêmicos que intervenham e transformem os subsídios didáticos e as práticas escolares, e, ainda, contribuirá para que reconheçamos como legítimas as formas diferenciadas dos povos indígenas viverem, conceberem o mundo e produzirem conhecimentos.

Também é importante considerarmos que a referida lei é fruto das demandas e reivindicações dos povos indígenas por uma Educação que valorize as expressões socioculturais sem visões exóticas e a folclorização. Aracy Silva e Grupioni (2012) observaram essa reivindicação por parte de professores e professoras indígenas que, além de exigirem uma escola diferenciada nas aldeias, sugeriam mudanças nas práticas escolares nas escolas das cidades. Acusavam tais escolas de não ensinarem conteúdos coerentes com as experiências dos povos indígenas contemporâneos.

Reivindicações como essas somaram-se a tantas outras contidas nos documentos oficiais no âmbito nacional e internacional, com recomendações para os estados nacionais reconhecer, respeitar e colaborar na construção de uma Educação para as relações étnico-raciais justas e igualitárias (SILVA, M. P., 2015). Nessa perspectiva, dentre os documentos internacionais, são importantes a Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais, aprovada durante a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, realizada durante a sua 20ª Reunião em Paris, realizada em novembro de 1978; como também o documento final da Convenção n.º 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, ocorrida em Genebra em junho de 1989.

Segundo Maria da Penha da Silva (2015), sendo o Brasil signatário dos acordos realizado com as Nações Unidas, tais documentos corroboraram os debates da Assembleia Nacional Constituinte em 1986, a qual contou com a participação de representantes indígenas, resultando no reconhecimento das especificidades históricas e

socioculturais dos índios e assegurando-lhes direitos diferenciados na Constituição de 1988. Posteriormente, com outros desdobramentos, durante a formulação da LDB (BRASIL, 1996). Essa lei recomendava não só a formulação de políticas públicas garantindo a educação diferenciada, bilíngue e intercultural para as sociedades indígenas, como também chamava a atenção para que o currículo escolar levasse em consideração a “diversidade” racial que constituía o povo brasileiro.

Considerando as devidas restrições aos termos “diversidade” e “o povo brasileiro” como conceitos que provocaram polêmicas e acirradas discussões acadêmicas naquele período, é possível afirmar que o reconhecimento das diferenças étnico-raciais nos dois documentos foi um avanço significativo para a formulação e implementação de políticas públicas afirmativas destinadas aos negros e indígenas; embora ao longo das décadas seguintes tais documentos tenham passado por alterações, necessárias para preencher algumas lacunas ou dirimir questões que ainda não atendiam às especificidades desses grupos sociais.

Portanto, pensar na Lei n.º 11.645/2008 como possibilidade para uma educação intercultural, é propor os diálogos entre as expressões socioculturais, é se dispor a conhecer o “outro”. Por meio do conhecimento, impõe-se o respeito às suas diferenças e especificidades. Dialogar nesse sentido favorece transitar em via de mão dupla, em que as hierarquias socioculturais sejam superadas e o equilíbrio entre as relações étnico-raciais seja estabelecido efetivamente; e a escola pode ser um caminho privilegiado para que isso ocorra.

Pensar a educação em uma perspectiva intercultural é ir além da educação específica e diferenciada vivenciada pelos povos indígenas, é, pois, introduzir os conhecimentos sobre esses povos nas demais modalidades de ensino. Como também explorar vivências interdisciplinares, construindo conhecimentos para além da disciplina de História, aproximando-se de outras áreas de conhecimento que possibilitam diálogos com os conhecimentos indígenas. A exemplo de jogos matemáticos; Geometria/Artes

(como os desenhos geométricos em trabalhos de cestaria); Linguagem e códigos, a diversidade linguística brasileira e a função social da linguagem oral (relacionada com a socialização dos conhecimentos indígenas).

No ensino de Literatura, os discursos sobre os indígenas na Literatura Brasileira, a Literatura produzida pelos indígenas; Geografia, localização dos territórios indígenas contemporâneos, as condições climáticas, o manejo dos recursos naturais, os conflitos agrários, violência e disputas territoriais; Educação Ambiental, as maiores reservas de recursos naturais no Brasil estão nas áreas indígenas; Religião, a diversidade religiosa no Brasil e entre os povos indígenas, dentre outras possibilidades. Pensando na interculturalidade como uma via de mão dupla, nessa perspectiva a Educação possibilitará o intercâmbio de conhecimentos, as trocas, os diálogos, as igualdades de direitos e oportunidades.

Uma Educação que favoreça a troca dos diversos conhecimentos, contribuindo para a construção de outro projeto de sociedade, fundamentado em princípios de justiça e igualdade social, e na erradicação dos preconceitos contra as diversidades étnico-raciais no país. Nesse sentido precisamos lançar um olhar para além das especificidades, perceber quanto é importante que as sociedades plurais, como no caso do Brasil, conheçam as expressões socioculturais inerentes a essas, e assim possam respeitá-las.

Efetivar a Lei n.º 11.645/08, no que se refere ao ensino sobre a História e as culturas dos povos indígenas em toda Educação Básica, constitui-se em uma exigência, mesmo quando as escolas estão localizadas em regiões onde não há uma visível heterogeneidade étnico-racial. É um direito de todo brasileiro e toda brasileira ter acesso aos conhecimentos sobre a História do Brasil, de forma a contemplar novas abordagens que problematizem as expressões socioculturais existentes no país, como possibilidades de pôr fim à discriminação social e étnico-racial.

Sobretudo quando a diversidade sociocultural faz parte do cotidiano escolar, a ser considerada como um aspecto enriquecedor das práticas pedagógicas, considerando, ainda, as múltiplas possibilidades dialógicas por meio de questionamentos sobre as relações sociais, política, economia, que historicamente contribuíram para a constituição dessa diversidade. Considerando também os conhecimentos

prévios do público estudantil, provocando uma leitura crítica sobre os conceitos e as imagens construídas a respeito dos povos indígenas, negros, ciganos, dentre outros grupos, nos discursos históricos em nosso país. Questionando imagens que durante séculos fomentou a ideia de que essas populações eram culturas “inferiores”, exaltando a suposta “superioridade” da cultura ocidental, e com base nessas reflexões, construir conhecimentos, outros conceitos e outras abordagens históricas (SILVA, E. ; SILVA, M. P., 2016, p. 153-156).

V. A temática indígena no Ensino Fundamental: uma vivência intercultural

Para atender à determinação da Lei n.º 11.645/2008, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE), no Recife, nos últimos dois anos, semestralmente vem sendo ministrada PD Os índios na História para as turmas do 6.º ano do Ensino Fundamental com 30 estudantes, crianças com idade entre 10 e 11 anos. A Parte Diversificada (PD) no currículo escolar está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Observemos que esse texto da lei possibilita e favorece a inclusão das discussões sobre a temática indígena no currículo escolar; portanto, por essa razão, a PD foi a forma com a qual o CAp-UFPE buscou o cumprimento da referida determinação legal. Portanto, a *PD Os índios na História*, foi pensada tendo como objetivo geral contribuir para os conhecimentos e as reflexões sobre as sociodiversidades dos povos indígenas na História do Brasil, particularmente no Nordeste e especificamente em Pernambuco. Possibilitando a compreensão das expressões socioculturais indígenas e promovendo uma leitura

ra crítica de imagens, visões e discursos, para a superação de desinformações, equívocos e preconceitos generalizados sobre os chamados “índios”.

A metodologia proposta para os estudos consiste, afora a leitura do livro *Os primeiros habitantes do Brasil* (GUARINELLO, 2009), publicado em várias edições e segundo a editora com reedição prevista para 2018, também do livro *Povos indígenas: terra é vida* (HECK; PREZIA, 2012). Ainda leitura de pequenos textos específicos informativos sobre a temática indígena, reportagens de revistas, jornais de grande circulação e específicos a exemplo do *Porantim*³, realizadas individualmente e/ou em grupos para posteriores discussões. Mais exposições e discussões sobre os videodocumentários como *Demarcação já; Pluralidade cultural* (MEC/TV Escola); *As caravelas passam; Pisa ligeiro; Os primeiros brasileiros; A sombra de um delírio verde; Índios na cidade*, e *Xicão Xukuru*, todos disponíveis para acesso na internet. São sugeridas também pesquisas temáticas a exemplo das realizadas na internet, além de, próximo ao fim do semestre nos dirigimos a uma excursão pedagógica ao Território Indígena Xukuru do Ororubá, localizado nos municípios de Pesqueira e Poção, região semiárida em Pernambuco, como recursos complementares no processo de aprendizagem. Trata-se de uma excursão previamente articulada e agendada com o povo Xukuru do Ororubá, contando também com a participação e apoio de colegas professores e professoras, e eventualmente pais e mães voluntários.

Os estudos são divididos em duas unidades letivas. No primeiro bimestre, como conteúdo programático, são realizadas discussões com os seguintes temas: uma história indígena ou os índios na História? O Brasil indígena na atualidade; os povos indígenas no Nordeste em Pernambuco; os povos indígenas na História do Brasil; “os índios”: questionando imagens, visões e discurso.

Essa unidade tem como objetivos: compreender os sentidos e as diferenças entre pensar na história indígena e os índios na História; conhecer os povos indígenas em sua atualidade do Brasil e compreen-

³O jornal *Porantim* é publicado em versão impressa e também digital mensalmente pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sediado em Brasília, DF. O periódico publica notícias, informações, diversos textos sobre as situações de conflitos e mobilizações por direitos realizadas pelos povos indígenas em todas as regiões do Brasil.

dê-los não como povos de um passado remoto, extintos ou em via de desaparecimento; conhecer a atualidade indígena no Nordeste e em Pernambuco, a situação dos povos indígenas, os conflitos em que vivem e suas mobilizações sociopolíticas pelos seus direitos; identificar e questionar imagens, concepções e afirmações equivocadas, estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas.

Na segunda unidade letiva, os temas discutidos são: as expressões socioculturais indígenas no Brasil; diversidades, diferenças e multiplicidade indígenas; o “índio” no livro didático de História: uma leitura crítica; os Xukuru do Ororubá⁴; povos indígenas: o direito às diferenças. Tendo como objetivos: conhecer as expressões socioculturais dos povos indígenas no Brasil, no Nordeste e em Pernambuco, e identificar as formas de afirmação da identidade étnica indígena; compreender as diversidades socioculturais indígenas como diferentes formas de afirmação das diferenças dos povos indígenas entre si e de nossa sociedade; analisar criticamente o livro didático de História em suas imagens e discursos sobre os indígenas.

A excursão pedagógica ao Território Xukuru do Ororubá como uma das atividades da *PD Os índios na História*, além de favorecer os estudantes com os conhecimentos sobre situações vivenciadas no cotidiano dos índios, contribuiu para a superação de ideias equivocadas, generalizações e preconceitos contra os indígenas. As viagens com estudantes foram previamente discutidas e organizadas em sala de aula, com exibição de documentários, leituras e informações sobre os Xukuru do Ororubá.

A visita ao território indígena realizou-se por meio do ônibus disponibilizado pela UFPE. O território indígena localiza-se a 220 km do Recife, uma distância percorrida em cerca de quatro horas dependendo do trânsito na Rodovia Recife-Pesqueira. Viajamos pela manhã, bem cedo, e retornamos à noite, estando de volta próximo das 22 horas. Durante o trajeto no território indígena, foram apresentadas as especificidades geográficas e socioambientais do local. No fim do percurso, dirigimo-nos a uma escola indígena na Aldeia Vila de

⁴ Na citação do povo indígena Xukuru, a orientação é escrever com a inicial maiúscula, usando a letra “k” e no singular, quando nos referirmos à coletividade indígena; e grafar “xukurus” em minúsculo e no plural quando se tratar de indivíduos indígenas. Regra essa de acordo com a Convenção para a grafia dos nomes tribais estabelecida, em 14 de novembro de 1953, pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1954) e aceita nos estudos acadêmicos sobre a temática indígena.

Cimbres, onde éramos aguardados por professores, professoras e estudantes indígenas, que falaram de sua vivência como também responderam aos questionamentos de estudantes do CAP-UFPE. Finda a troca de experiências com duração de uma tarde, retornamos ao Recife. Na aula seguinte, houve uma avaliação sobre os significados da excursão pedagógica e as relações possíveis com os conteúdos estudados.

As aulas da *PD Os índios na História* têm sido bastante proveitosas, pois são evidentes as mudanças nas percepções, ideias e atitudes dos discentes em relação aos índios entre o início e o fim do período letivo. As discussões sobre leituras realizadas e os documentários exibidos, também a excursão pedagógica ao citado território indígena, vêm contribuindo para os questionamentos dos preconceitos e equívocos da formação escolar anterior, e sobremaneira com conhecimentos para que os estudantes expressem outra visão a respeito dos índios. Também, como relataram, serviu como referência para as discussões que fizeram sobre o tema entre os familiares, pessoas próximas e do círculo de amizades.

As discussões realizadas nas aulas também contribuíram decisivamente para afirmação identitária de algumas das crianças, que buscaram saber e descobriram a história e as trajetórias dos familiares que migraram para o Recife em décadas passadas. Uma descoberta que, além de relacioná-la orgulhosamente com os antepassados indígenas em Pernambuco, é expressa pela autoestima em afirmar ser índio, seja, por exemplo, um Pankará (os Pankará habitantes em Carnaubeira da Penha), ou Pankararu (Tacaratu) ou ainda um Xukuru do Ororubá.

VI. Considerações finais

O estudo da temática indígena, além de questionar visões colonizadoras, ufanismos e concepções deterministas sobre o lugar e o papel dos povos indígenas na História do Brasil, possibilita repensar a História, superar equívocos, (re)conhecer os significados das socio-diversidade indígenas em nosso país; e mais quando se trata de discussões com estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental, de tenra idade e em formação com as concepções de mundo e os lugares das diferenças a serem (re)conhecidas e respeitadas.

O ensino público tem um papel importante na formação da maioria da população no Brasil. Nesse sentido, a efetivação da Lei n.º 11.645/2008 possibilita o reconhecimento das diferenças socioculturais representadas por negros e indígenas. Nessa perspectiva, são muito importantes as afirmações de Gersem José dos Santos Luciano, índio Baniwa⁵, Mestre e Doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília/UnB, professor na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), que publicou vários textos e livros, dentre os quais, *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Um livro relevante para compreensão um pouco mais sobre as sociodiversidades dos povos indígenas. Nesse livro, o reconhecido intelectual indígena escreveu:

Quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes europeu, asiático, africano e a Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes (LUCIANO, 2006, p. 49).

O (re)conhecimento das sociodiversidades é, portanto, fundamental para superação da classificação simplista e homogeneizadora expressa na ideia de uma sociedade mestiça, que, por um lado, reconhece a sua origem nos grupos étnico-raciais distintos, brancos, negros e indígenas; enquanto por outro defende uma identidade nacional única como forma de suprimir as diferenças socioculturais e as históricas relações de poder que as caracterizam, como a escravidão negra e as invasões dos territórios indígenas.

Por essas razões, o reconhecimento das diferentes identidades socioculturais existentes no Brasil implica também refletir sobre a complexidade que constitui essas identidades, desde os aspectos que diferem os povos indígenas da população não indígena, até os aspectos que diferem os povos indígenas entre si. Ainda que existam muitas dificuldades e desafios para o ensino da temática indígena, a

⁵ Os índios Baniwa habitam na fronteira entre o Brasil, a Colômbia e a Venezuela em aldeias às margens do rio Içana e seus afluentes, além de aldeias no Alto Rio Negro, e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos, AM.

exemplo da ausência de subsídios didáticos e de formação específica destinada aos docentes que favoreçam o fazer pedagógico, refletir, discutir, estudar sobre os povos indígenas contribui para a formação de uma cidadania crítica e de respeito às sociodiversidades.

Significando que, para respeitar os “outros” (índios), é necessário conhecê-los, e esse conhecimento inicia-se pelos questionamentos ao que está posto sobre os índios. Por exemplo: qual o lugar dos índios na História do Brasil? Quem são os índios? Onde estão? Como vivem? Quais as conexões possíveis entre suas expressões socioculturais e as nossas? Nesse sentido, é possível afirmar que a Lei n.º 11.645/2008 vem interculturalizando o Ensino Fundamental, pois à medida que exige de professores, professoras e estudantes uma aproximação com os conhecimentos sobre os povos indígenas e suas expressões socioculturais, vem favorecendo vivências pedagógicas para a construção de outros olhares sobre as configurações socioculturais em nosso país, nas suas singularidades e diferenças, sem romantismo, exotismo ou folclorização, e sem perder de vista as relações de poder que as perpassam e onde estão inseridas.

Referências

ABA. *Convenção para a grafia dos nomes tribais*. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 150-152, 1954.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Org.) *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. *E por falar em povos indígenas: quais as narrativas contam em práticas pedagógicas*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRAND, Antônio Jacó. *Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares*. In: REUNIAO DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. Anais eletrônicos do GT 21 – Educação e relações étnico-raciais. Porto de Galinhas, PE, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.834-27.841.

_____. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

GOBBI, Izabel. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

GOMES, Nilma L. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003*. In: MOREIRA, Antônio F; CANDAU, Vera M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GUARINELLO, Norberto L. *Os primeiros habitantes do Brasil*. São Paulo: Atual/Saraiva, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HECK, Egon; PREZIA, Benedito. Povos indígenas: terra é vida. São Paulo: Atual/Saraiva, 2012.

LUCIANO, Gersem J. dos S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad; Museu Nacional/UFRJ, 2006.

MONTEIRO, Eliana de Barros. *A temática indígena em culturas escolares e entre interculturalidades: análise de contextos e experiências no Sertão do Submédio São Francisco, Brasil*. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

NAKASHIMA, Edson Yukio. *Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública em São Paulo*. 2009. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. *Educação escolar indígena: um olhar sobre a formação diferenciada no Ceará*. In: EPENN, 17, 2005, Belém, PA, 2005. Anais digitais do GT 25 – Educação Indígena. Belém, PA, 2005.

RISÉRIO, Antonio. Movimentos negros repetem lógica do racismo científico, diz antropólogo. Folha de S. Paulo, São Paulo, 16 dez. 2017. Ilustríssima. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/12/1943569-movimentos-negros-repetem-logica-do-racismo-cientifico-diz-antropologo.shtml>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. *As sociedades indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar*. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Aracy Lopes da.; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org.). *A temática indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus*. 4. ed. São Paulo: Global, 2012.

SILVA, Edson. *História e diversidades: os direitos às diferenças: questionando Chico Buarque, Tom Zé, Lenine...* In: MOREIRA, Harley A. (Org.). *Africanidades: repensando identidades, discursos e o ensino de História da África*. Recife: UPE/Livro Rápido, 2012a. p. 11-37.

_____. Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos currículos com a Lei 11.645. In: ROSA, A; BARROS, N. (Org.). *Ensino e pesquisa na Educação Básica: abordagens teóricas e metodológicas*. Recife: EDUFPE, 2012b. p. 75-87.

_____. *Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008*. In: FERREIRA, Gilberto G; SILVA, Edson H; BARBALHO, José I. S. (Org.). *Educação e diversidade: um diálogo necessário na Educação Básica*. Maceió: EdUFAL, 2015. p. 161-180.

_____. *Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá, Pesqueira, PE, 1950-1988*. 2. ed. Recife: EdUFPE, 2017.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. *As diversidades éticas no Brasil: desafios às práticas escolares*. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Org.). *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. 2. ed. Recife: EdUFPE, 2016. p. 151-177.

SILVA, Maria da Penha da. *A temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE*. 2015. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, 2015.

SOUZA, Ricardo L. de. *Identidade nacional e modernidade brasileira: o diálogo entre Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Câmara Cascudo e Gilberto Freyre*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. *O que interessa saber de índio? um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas no Mato Grosso do Sul*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

A XILOGRAVURA NO ENSINO DE HISTÓRIA: usos do passado na arte do poeta José Costa Leite

Geovanni Gomes Cabral

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa

E-mail: geocabral22@gmail.com

I. Introdução

Este artigo tem como desafio pensar e problematizar o uso das xilogravuras como fonte documental para o ensino de História. A partir dessas imagens — a princípio desenhadas na madeira para ilustrar as capas desses impressos — encontram-se representações de práticas culturais que nos permitem dialogar com as diversas leituras que os poetas/xilógrafos fazem de acontecimentos do nosso País. A diversidade temática permite encontrar ilustrações de cangaceiros; religiosos, como padre Cícero e Frei Damião; cenas de paisagens do sertão nordestino, imagens de políticos, como Getúlio Vargas, João Goulart e Lula; situações engraçadas do cotidiano desses poetas que transitam entre feiras e mercados públicos.

A questão em debate é poder utilizar essas imagens ou ilustrações como ferramenta nas aulas de História, permitindo que professores e estudantes possam fazer uso desse passado presente nesse campo visual. Nesse contexto, escolheu-se a produção artística do poeta José Costa Leite — tomando como exemplo o álbum *Transportes na Zona Canavieira* (1972) e as capas de folhetos de cordel — como fio condutor desse campo investigativo. Tal recorte, dentre outros xilógrafos, está relacionado com as pesquisas desenvolvidas no curso de doutoramento acerca desse poeta e sua produção artística gravada na madeira. Esta análise foi dividida em três momentos: 1) um pouco da história do poeta; 2) sua produção xilográfica e seus desafios e 3) o uso dessas imagens no ensino de História.

II. Caminhos do poeta

José Costa Leite, poeta de bancada (termo atribuído aos poetas que vendiam folhetos na feira e sentavam em uma mesa ou banca para escrever sua poesia), nasceu na cidade de Sapé, Paraíba, em 27 de

julho de 1927. Filho de Paulino Costa Leite e Maria Rodrigues dos Santos fazia parte de uma família de agricultores que trabalhavam no campo para sobreviver e manter seus irmãos. Sua mãe plantava milho, feijão, macaxeira, batata-doce, algodão, além de cuidar da casa, da educação e do afeto dos filhos. Seu pai era cambista e gostava de passar jogo do bicho na feira; só vinha para o roçado nos fins de semana. Nessa microrregião, Brejo da Paraíba, na Fazenda Ribeiro, viveu até os 3 anos de idade, quando seus pais se mudaram para Itambé, município da Zona da Mata Norte de Pernambuco, o qual compreendia os distritos de Camutanga, Caricé, Ibiranga e Serrinha. Regiões cercadas pelo verde da cana-de-açúcar, pelo solo massapê vermelho e pela terra fértil, boa para plantar. No distrito de Camutanga, permaneceu até os 10 anos de idade.

Menciona Costa Leite que “[...] de um até dois anos nada tenho para contar [...]” (LEITE, 2012, p. 22). Suas lembranças desse período de infância foram ditas por seus pais que remontam aos anos 1930, momento difícil acarretado por tensões sociais na política brasileira, uma época de grande escassez na economia (CABRAL, 2013). Não foi encontrado nenhum documento ou qualquer outro registro que mencionasse os motivos dessa migração da família Leite para as terras pernambucanas, nem Costa Leite tem alguma reminiscência sobre essa época. O que se pode pensar é que esses sucessivos deslocamentos em busca de melhores condições de vida e trabalho não foram exclusivos da família Leite. Fazem parte de muitas famílias que, decorrendo do seio familiar, se vêem obrigados a percorrer fronteiras, cidades e estados com marcas de sofrimentos, saudades, mas também de superação (SILVA, 2015).

Pelos relatos encontrados sobre a vida da família Leite em terras pernambucanas, e a descrição realizada pelo poeta, pode-se perceber que essa vida foi marcada por dificuldades e pobreza. Com pouco dinheiro para sobreviver e comprar comida, o sustento vinha da agricultura de subsistência e a plantação de algodão. Mesmo assim, nunca foram de baixar a cabeça; seu Paulino Leite e dona Maria dos Santos sempre lutavam para manter a família e criar seus filhos, conforme relatos da autobiografia *A vida da minha vida* (LEITE, 2012).

Nessas andanças, chegaram a residir em 12 lugares, todos em terras que pertenciam aos engenhos de cana-de-açúcar; a cada

sítio de que se aproximavam, construíam uma casa de taipa e organizavam algum roçado. Com a morte de seus pais, as dificuldades aumentaram. Seu irmão mais velho ficou como guia da família, uma espécie de “tutor”. Conduzia os irmãos, inclusive Costa Leite, nessa trajetória em busca da sobrevivência. Menciona o poeta “[...] meu irmão era um cigano/gostava de mudar/e saía viajando/pelo mundo procurando/outro sítio para morar.” (LEITE, 2012, p.48). Quando estava tudo plantado, pensando em viver daquela terra, o irmão mais velho dava a “doideira” e partia para outro local. Essa quantidade de moradias é percebida nas diversas representações xilográficas de casas que talhou para compor o aspecto gráfico de sua autobiografia (LEITE, 2012). Um entrecruzamento de poesia com imagens; marcas que fazem parte de suas reminiscências.

Percebe-se que nesses intervalos de mudança ninguém frequentava a escola, o trabalho infantil registrado desde seus 8 anos de idade também se estendeu para seus seis irmãos, que pescavam, plantavam ou procuravam alguma coisa para ajudar nas despesas da casa. O tempo da escola era o tempo do trabalho. A pobreza, as dificuldades sociais abatiam-se sobre seus familiares, era o cotidiano do roçado, da vida rural semelhante ao de tantas outras famílias que lutavam pela sobrevivência nas zonas rurais desse Brasil. Como afirma, “[...] finalmente em minha casa/a vida nunca foi doce/não se pegava em dinheiro/seja de que jeito fosse [...]” (LEITE, 2012, p. 53).

Aos 20 anos de idade, José Costa Leite, aproveitando as possibilidades e oportunidades da vida, enveredou pelas estradas que o levaram à poesia e à publicação de folhetos anos depois. Paralelamente a essa atividade, ainda permaneceu com seu roçado de inhame, que lhe rendia algum complemento financeiro por mês. Não quis seguir o exemplo do irmão, sem paradeiro, sem plantar raízes; por onde passava, queria, sim, “[...] criar lodo sem fazer mudanças [...]”. Menciona que “Daqui por diante eu vou/Falar sobre poesia/Falar de xilogravura/De CD, de cantoria/De trabalho, de roçado/De repente improvisado/E também de Astrologia” (LEITE, 2012, p. 117). Seguindo os caminhos da vida, em 6 de maio de 1957, casou no civil e no religioso com Severina Maria de Almeida, que o acompanha até os dias atuais. Não teve filhos biológicos; adotou uma garota, a quem deu o nome de Zorilene. A filha lhe deu dois netos, sendo que um deles mora em sua casa

e o chama de “pai” (SOUZA, 1981).

Durante suas andanças pelas feiras do interior dos estados de Pernambuco e da Paraíba, entre as décadas de 1940 e 1950, Costa Leite conviveu com muitos poetas que declamavam seus versos em praça pública, em feiras e mercados, com suas maletas cheias de histórias engraçadas, bravuras, amor, sofrimento, padre Cícero, Lampião, Antônio Silvino e tantas outras registradas nos folhetos de cordel. Foi no intervalo do roçado de inhame onde trabalhava, ao cair da tarde ou na hora do descanso — de tanto ouvir aqueles gracejos nas feiras na companhia de seu pai ou negociando alguma mercadoria — que começou a recitar suas histórias “traçando sua vida no cordel”.

Histórias iam surgindo enquanto trabalhava em plena lavoura do inhame ou limpava cana-de-açúcar nos engenhos. Seus versos fluíam à medida que se aproximava da leitura e escrita dos folhetos. Para o cordelista, essa facilidade no versejar está associada ao que ele denomina “veia poética”; em outras palavras, afirma que a “poesia é um dom”, algo divino, “[...] a minha inspiração é Deus que me dá” (LEITE, 2012).

Essa construção discursiva acerca do “dom poético” não é uma singularidade de Costa Leite. Outros poetas, como Patativa do Assaré, em depoimentos ao Jornal *O Globo*, corroboram essa prática. Em suas palavras: “É um rio de versos, é um pensamento penetrante que a gente não sabe explicar direito. É um dom, e sobre ele quem sabe falar é Deus” (LINS, 2000, p. 1). Percebe-se que há entre os poetas algum consenso sobre o indivíduo que, para escrever poesia, precisa de certa inspiração divina (ARANTES, 1982). Nesse caso, não associam suas práticas culturais, suas experiências de vida que vão desde a escolha do tema, passando pela escrita e publicação. O poeta se constitui em seu cotidiano. A palavra e a escrita emergem do social, da coletividade, constituindo uma construção histórica.

As formas escriturais e poéticas desses impressos facilitavam a memorização e, nesse recorte temporal entre as décadas de 1950 a 1970, existia um ambiente que favorecia a propagação dessas histórias. A leitura em voz alta com os amigos funcionava como importante meio de socialização. Em entrevista à pesquisadora Déserbais Maryaline, Costa Leite descreveu: “Acontece que não existe nenhum

aprendizado para ser poeta de cordel, o poeta não se faz, ele já nasce sendo poeta. Na maioria das vezes, eles são semianalfabetos.” (MARYALINE, 2012, p. 3).

Percebendo que a venda e a procura desses impressos nas feiras proporcionavam um lucro maior do que suas plantações, Costa Leite não perdeu tempo e deixou de vez as atividades ligadas à agricultura. Além de ser um trabalho cansativo, sentia-se bastante explorado diante dos valores arrecadados quando ia negociar seus balaios de inhame com os comerciantes. Dessa forma, partiu para a escrita de seus cordéis. Em entrevista, descreve esses momentos iniciais do seu contato com os folhetos, inclusive ri quando no início pôs o nome de romance a um folheto de oito páginas, quando a denominação de romances está associada a folhetos de 24 a 32 páginas. De acordo com seu relato na referida entrevista:

Aí peguei fui para o Recife comprei tudo de miudeza, mais bijoteria... Aí eu peguei vender, mas sempre pensando nos cordéis. Um dia comprei uns cordéis e botava também pra vender o pessoal – ah! Tem folheto também? Naquele tempo ninguém chamava cordel, chamava folheto. Aí peguei vender. Aí um dia eu comprei, arrumei um dinheiro, comprei uns cordéis. A primeira feira que eu fui ferear foi a Usina São José, lá foi aonde eu peguei a prática, mas lia com a mão assim tremendo [faz os gestos], aí botei a vergonha fora, peguei os primeiros folhetos que eu fiz, foi Eduardo e Alzira, de oito páginas e eu botei o nome de Romance de Eduardo e Alzira, romance de oito páginas! [Risos] e a Discussão de José Costa com Manoel Vicente. Manoel Vicente era um senhor de idade que vendia folheto. Ele engolia as palavras todinha, ele num olhava nem pro papel, inventava e cantava, a história feia ficava bonita, com ele aí eu fiz a Discussão de José Costa com Manoel Vicente (LEITE, 2011).

Seu relato sobre essa fase inicial em que envereda no ramo da poesia nos aponta vários indícios dessa dinâmica de leituras entre ouvintes e consumidores. A começar pelo nome do impresso que as pessoas chamam de folheto, e não de cordel. De fato, a denominação literatura de cordel torna-se habitual só na década de 1970, quando pesquisadores das universidades voltam seu olhar para esse tipo de literatura. Até então, alguns jornais que circulavam nos centros urbanos, o convívio entre os poetas e pessoas nas feiras atribuíam nomes diversificados a esses impressos de poucas páginas, tipo livretos, romances, jornal do matuto, livrinhos de feira etc (GRILLO, 1999).

Outra informação que se tem é que o local escolhido por Costa Leite para vender os folhetos adquiridos no Recife foi a feira nas proximidades da Usina São José. A feira despontava, nesse período, como espaço de grande circulação de pessoas e mercadorias. Muitos a frequentavam para fazer suas compras e conversar com os amigos. Como menciona Raul Lima, no Jornal *Diário de Notícias*: “A feira é a súpula da vida no interior [...]. Ela é a síntese de todo um complexo sociológico intensamente rico de faces e aspectos a registrar e apreciar.” (LIMA, 1952). Os poetas gostavam desse cenário de encontros, pois chegavam e “[...] faziam suas rodas [...]” (SOUZA, 1981) para declamar suas histórias e, no fim, quase sempre conseguiam vender uma boa quantidade desses livretos. Um período rico e fecundo em que as feiras de todo o Nordeste e Sudeste eram agraciadas por violeiros e declamadores de folhetos; parava-se para ouvir e ver as entoações e os recitais desses poetas da voz (Figura 1).



Figura 1 – Cordelista na feira de Caruaru (1970).
Fonte: Brasil Açucareiro, 1970, p. 214.

Foi na feira, nesse “espaço da voz e da poesia”, que ele perdeu a vergonha de falar em público; com as mãos trêmulas segurando o folheto e os olhos fixos na leitura, declamava seus versos. Era uma manhã de domingo, as pessoas na roda escutavam-no atentamente em meio aos diversos sons que emergiam da feira (LEITE, 2011). Com isso, adquiriu prática, experiência e coragem, elementos indispensáveis em sua trajetória. Como menciona Beatriz Sarlo, “[...] a narração da experiência está unida ao corpo e à voz, a uma presença real do sujeito na cena do passado” (SARLO, 2007, p.24).

Em 1947, José Costa Leite começou a vender, na feira, histórias de outros cordelistas, como José Martins de Ataíde, João José, Manoel Camilo dos Santos, Severino Borges Silva e Luiz Gomes Lumerque. Conta: “Já escrevia alguma coisa, mas não tinha condições de publicar. Me interessei pela literatura de cordel ainda menino, lendo folhetos [...]” (LEITE, 2000). Escreveu seus primeiros folhetos intitulados *Eduardo e Alzira — uma história de amor* (em referência a um envolvimento amoroso que teve com Neuza que o traiu) e *Discussão de José Costa Leite com Manuel Vicente*, em que Costa dizia “[...]se casar perco a vida” e Manoel respondia “eu morro e não caso mais”. Escrita tímida, mas encorajada pelo desejo de recitar e de criar seus versos.

Dessa forma, a cada dia, novas histórias eram produzidas, cultivadas, versadas e imaginadas, visando a atender um público consumidor, leitor e ouvinte desses impressos. Cabe ressaltar que a produção desses folhetos não constitui algo isolado; muito pelo contrário, articula-se com traços culturais, históricos e sociais. Desponta, assim, um cordelista que nunca frequentou uma escola, aprendeu a ler nas andanças com seu pai nas feiras livres e praças, ouvindo histórias de folhetos e poetas que recitavam versos nas peregrinações pelo Nordeste.

Nos seus relatos, afirma: “[...] eu aprendi com o cordel, eu assistindo o poeta na feira cantando. Eu decorava o cordel sem saber ler, aí comprava o livro e lia [...]” (LEITE, 2013). O folheto que escutou e facilitou sua memorização foi de José Pacheco da Rocha, *A chegada de Lampião ao inferno*. As estrofes e rimas facilitavam a memorização e, por meio de associação das palavras, Costa Leite inseria-se no universo do mundo letrado, ocupando cada vez mais espaço e

definindo sua poesia com rima, enredo, oração e metrificação. Assim versifica:

A vida de Costa Leite
É escrever poesia
Em livros ou cordel
Com rima doce e sadia
Com enredo e oração
E boa metrificação
Que todo mundo aprecia.
(LEITE, 2012, p. 138).

Sua arte não cessou na versificação de folhetos. Percebendo que precisava ilustrar a capa de seus cordéis, não tardou em pegar um pedaço de madeira e talhar seus primeiros desenhos. Sentiu necessidade porque dois anos antes havia enviado seu primeiro folheto para a gráfica com uma fotografia na intenção de estampar a capa desse impresso. Por desconhecer a maquinaria dessa produção, o livro de oito páginas foi entregue sem o clichê e a fotografia escolhida foi devolvida. Percebeu que não era a gráfica que se encarregava de fazer a arte final da impressão, e sim os cordelistas. Não teve demora, buscou os caminhos que o levassem à aprendizagem dessa técnica ilustrativa.

Nessas andanças pela feira de Goiana-PE, conheceu o poeta Ailton Francisco da Silva, de Carpina-PE, mais conhecido como Inácio Carioca, com o qual aprendeu a fazer xilogravuras apenas observando sua forma de riscar a madeira (FRANKLIN, 2007; COSTELLA, 2003). Costa Leite pediu a esse amigo para produzir algumas matrizes para ilustrar a capa de seus folhetos *Valfrido e Dulcinéia, O príncipe Roldão e Lídia, Rogaciano e Dorotéia, Narciso e Iracema*. Fez o pagamento e, analisando as peças talhadas entre o baixo e alto relevo, verificou que também poderia fazer esses desenhos, facilitando suas publicações (LEITE, 2012).

O fato ocorreu em 1949, quando aprendeu a fazer xilogravura por si mesmo. Suas duas primeiras matrizes foram criadas para compor a capa de dois folhetos de sua autoria: *O rapaz que virou bode* (Figura 2) e *A peleja de Costa Leite e a poetisa baiana* (Figura 3). Um processo semelhante de aprendizagem se deu com o amigo João Antonio de Barros, conhecido por J. Barros (ALMEIDA; ALVES SOBRINHO, 1990), que aprendeu a fazer suas matrizes e xilogravuras observando os trabalhos de José Costa Leite, adquirindo aos poucos

sua especificidade artística no riscar da madeira (SOUZA, 1981). Todo folheto produzido e encaminhado para as tipografias seguiam agora com as ilustrações de Costa Leite, que não poupava detalhes e cortava a madeira criando e representando aspectos da vida e de sua imaginação.



Figura 2 – Xilogravura *O rapaz que virou bode*.

Fonte: Acervo Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), Rio de Janeiro.



Figura 3 – Xilogravura *A peleja de Costa Leite com a poetisa baiana*.

Fonte: Acervo FCRB, Rio de Janeiro.

Nesse contexto, entre escrita e produção xilográfica, o poeta desenvolveu uma trajetória artística que o permitiu, aos poucos, ter um registro próprio no tocante ao traçado da madeira e às singularidades presentes na metrificação de suas histórias. O tempo, a experiência e o convívio nas diversas feiras que frequentou possibilitaram-no chegar aos 90 anos de idade com reconhecimento de uma produção voltada para esse campo cultural. Seus versos entrelaçam-se com as imagens desenhadas; suas histórias estão registradas em suportes de madeira ou papel.

III. A produção xilográfica

Em seu ateliê de nome “A voz da Poesia Nordestina” (Figura 4), localizado no município de Condado, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, ao talhar a madeira de imburana e cajá ou a folha de compensado, Costa Leite dialoga com o tempo, desloca ideias e imaginações, inscreve sonhos, fantasias; signos que percorrem mentes, sentidos e ações. Suas mãos e sua memória criam

personagens e histórias que se deixam esculpir por meio das impressões registradas do cotidiano e das práticas culturais por ele vivenciadas. São sensações, emoções que se conectam entre autor, poesia e imagem.



Figura 4 – Costa Leite em seu ateliê, Condado - PE.
Fonte: Arquivo de fotografias do autor

A xilogravura, a princípio, surge na sua trajetória como imagens ilustrativas das capas de seus folhetos, como mencionado anteriormente, e aos poucos tomam outras proporções no campo da arte e sua comercialização por intelectuais e mercadores de arte. Seus relatos orais e escritos permitem perceber os caminhos e desafios que conduzem a arte da madeira, sua técnica, suas inscrições, seus cortes e perfis, de alto e baixo relevo, até a impressão final. “Aprendi xilogravura olhando os outros fazerem” (LEITE, 2011) – essas são as palavras do poeta quando se refere, em entrevista, aos momentos iniciais do seu uso da técnica artística de impressão na madeira.

Esse xilógrafo vem desenhando a capa de seus folhetos e dando vida às suas histórias versadas por meio de seus desenhos (que surgem de sua imaginação), utilizando a madeira para dar-lhe forma, contornos e movimentos. Era muito comum as pessoas comprarem os folhetos na feira, lerem em casa com a família e depois pedirem para ver a capa. Esta desempenhava um papel importante nas bancas e

mãos de poetas por apresentarem imagens que despertavam o leitor. Mas seu trabalho não se restringe a ilustrar apenas capas de folhetos; sua arte também é visível e admirada em outros suportes, como convites, cartazes, capa de livros, álbuns xilográficos e criações em matrizes maiores requisitadas por marchands (mercadores de xilogravuras), que decoram salas, museus e exposições no Brasil e no exterior. Costa Leite, em sua multiplicidade artística, assim como outros grandes nomes da xilogravura no Nordeste Brasileiro, faz da madeira o palco para suas criações.

É sentado em seu ateliê que o poeta/xilógrafo José Costa Leite vem, durante décadas, de maneira simples e rudimentar, talhando a madeira e dando-lhe formas de acordo com a sua criatividade e práticas culturais. Nesse espaço que fica ao lado de sua casa, além das ferramentas necessárias para o talhe como buril, canivete, estilete e faca, misturam-se tintas, folhetos, novenas, almanaques populares e um pequeno aparelho de som, que o faz voltar no tempo com as músicas de “Luiz Gonzaga e Marinês e sua Gente”, que são os cantores de sua preferência e que retratam, nas suas letras, temas que o fazem lembrar-se da família, da feira e dos amigos. É no embalo da sanfona, do triângulo e da zabumba que suas ideias fluem para a madeira (Figura 5).



Figura 5 – Costa Leite em seu ateliê.
Fonte: Arquivo de fotografias do autor.

Nesse momento, o tempo passado se faz presente em suas lembranças como elementos norteadores para seus traços. Com a mesma força e dedicação de décadas atrás, suas gravuras permanecem vivas, fortes e criativas. Suas mãos calejadas, seus dedos rudes, marcados por cortes de facas e estiletes, dão à madeira suas impressões. Mesmo dizendo que “[...] qualquer um pode fazer xilogravura [...]” (LEITE, 2011). Talhar uma madeira, desenhar, registrar pensamentos, vidas, histórias, deixar-se levar pelos contornos e desvios dos altos e baixos relevos pode-se perceber que não é tão simples assim. Requer jeito, conhecimento e manuseio, passando por diversas etapas, ou seja, é necessário que haja certa intimidade com o trabalho que se executa.

Foi entre idas e vindas à sua residência em Condado-PE, no esmiuçar da pesquisa e no coletar dos dados, que foi possível constatar os momentos significativos e peculiares que fazem parte da trajetória desse poeta. Assim como outros xilógrafos, ele imprime sua sensibilidade, potencialidade e fisionomia na madeira. Quando se menciona que não é fácil talhar, leva-se em consideração o fato de que muitos se aventuram em querer cortar, riscar e imprimir, mas poucos têm a habilidade, a técnica e o cuidado exigidos desde a preparação da matriz até a xilogravura final.

Em uma oficina de xilogravura, na cidade de Mossoró-RN, realizada no dia 10 de agosto de 2013, a convite para participar da 9ª Feira do Livro, Costa Leite reuniu 15 pessoas em seu entorno. Todos estavam ávidos para ouvir, ver e aprender os passos do poeta na preparação, no corte e na impressão da madeira. O registro desse momento foi ímpar, no tocante em perceber como cada um dos integrantes apresentou suas dificuldades, confirmando que riscar a madeira e cortá-la não é tão simples assim. Enquanto os participantes se contorciam com o estilete, o poeta finalizava sua matriz, exibindo toda sua arte gravada (Figura 6).



Figura 6 – Xilogravura e matriz produzida na Oficina de Xilogravura na 9ª Feira do Livro de Mossoró, realizada no dia 10 de agosto de 2013. É importante visualizar os diversos talhes para a finalização da arte.

Fonte: Arquivo de fotografias do autor.

Para realizar essa oficina, Costa Leite levou 15 tacos de madeira, solicitou estilete, papel ofício duplo, colher de madeira, lixa, tinta tipográfica e um rolo para a impressão. Os participantes foram chegando e sentando-se à mesa. Alguns já faziam xilogravuras, escreviam folhetos, outros não sabiam para onde caminhar. Como um professor que ensina as primeiras letras e sons, Costa Leite foi descrevendo as etapas, sereno e paciente. A cada palavra, a cada toque na madeira, sua intimidade deixava muitos olhares perplexos. Lixando, desenhando e talhando, o poeta e os alunos imprimiam seus signos, suas imagens e leituras. Ao final do trabalho, apenas duas pessoas conseguiram perceber como o manuseio da peça e seu corte são definidores para a composição da imagem.

O artista, ao se debruçar na madeira, mantém um diálogo que converge em curvas, formatos, traços e detalhes imaginados que se concretizam no seu querer pessoal. José Costa Leite não é melhor que Walderêdo, Antônio Batista, Manuel Serafim, Manoel Apolinário, Jota Borges, Antônio Lino, Abraão Batista e tantos outros que se destacaram na arte xilográfica. Mas apresenta sua especificidade que o caracteriza e o define como pontilhados, detalhamento das formas e realce nas aparências das pessoas gravadas, dos animais e objetos. Como se pode observar na matriz *A moça da Skol* (Figura 7),

a forma como ele preenche a madeira e distribui as folhas (formando uma espécie de moldura) envolve a moça em seu momento de descontração tomando cerveja. O trabalho de Costa Leite tem seus mistérios, intenções, técnicas e linguagens próprias que o distinguem em suas múltiplas manifestações artísticas.



Figura 7 – Matriz de *A moça da Skal* (2013).
Fonte: Arquivo de fotografias do autor.

Diante da produção e criação desse poeta, percebe-se que o tempo não faz apenas criar rugas e deixar marcas no homem, mas traz consigo sabedoria, conhecimentos e leituras de um mundo que só mesmo a vida e a experiência podem revelar.

Em um dos encontros à sua residência, estava o xilógrafo com suas talhas e suas matrizes, todas em ponto de receber suas primeiras impressões. Também existiam outras com riscos de lápis e cortes iniciais e, outras, ainda na fase de preparação. As madeiras, silenciosamente dispostas no chão, após o primeiro toque de tinta, apresentavam-se como um filme descrevendo cenas ainda incompletas (Figura 8). Para cada corte da madeira, podia-se ver um nome batizado pela imagem reproduzida. Nesse jogo de olhares, misturavam-se matrizes de todos os tamanhos; futuras impressões que comporiam quadros e capas de folhetos e livros.



Figura 8 – Matrizes secando sua primeira tinta (2013).
Fonte: Arquivo de fotografias do autor.

A xilogravura está associada à natureza, ao universo e à linguagem de cada artista, sendo esta dinâmica, utilitária e comunicativa. Pequenas, médias ou grandes — estejam na matriz ou no suporte, em galerias ou em folhetos espalhados em feiras — suas intenções vão além do ato de gravar e imprimir. A cada corte e gravura, há uma intenção que se vê reproduzida pelas nervuras da madeira, pelo burilar das ferramentas, pelo esculpir do estilete. A madeira tem vida e são das mãos desses artistas e de seus traçados que essa arte capta e registra suas memórias, palavras, imagens e sonhos. Nesse sentido, aproximamo-nos das discussões de Etienne Samain (2012), quando parte do princípio de que toda imagem oferece algo para pensar e dialogar com seu contexto de produção e visualidade. Ou seja, para o autor, as imagens estão “interagindo” mediante sua composição artística, com suas impressões e memórias. Como menciona Gilmar de Carvalho em *Madeira Matriz*:

Memória, enfim, de todos os materiais que se acumulam e foram várias aglutinações de uma reminiscência, que também pode ser considerada como uma lembrança, compactada, que se fraciona, como o prisma de cristal e irradia sugestões, emanações, lampejos de uma evocação primeira de tudo o que se fundiu em torno desta pedra basilar (CARVALHO, 1998, p.270).

Segundo José Lopes (1982, p. 42-43), a xilogravura ou o taco, assim como preferem chamar os artistas populares, teve sua maior expressividade com os clichês feitos de madeira leve como umburana, pinho, cedro ou cajá. Esse recurso permitia uma produção mais ágil, tendo em vista que se demorava muito para produzir um clichê de cartões postais ou de fotografia de artistas de cinema em Recife ou Fortaleza, pois eram encontrados somente nos grandes centros urbanos. A xilogravura tornou-se acessível, pois se tratava de uma técnica barata e eficiente, exigindo poucos materiais para a sua execução. Além do mais, os poetas faziam suas xilogravuras e levavam a impressão para a tipografia a fim de reproduzi-las nos folhetos. Nas palavras de Gilmar de Carvalho:

A xilogravura passava a ser um meio de expressão artística e um recurso da atividade editorial para ganhar agilidade e dar conta da expectativa dos leitores por novos títulos. [...]. O imaginário do leitor do folheto precisava ser atendido para que a compra se perfizesse e o cordel cumprisse seu ciclo e sua função social. ... Enquanto... Enquanto capa de folhetos, a xilogravura cumpriu um papel decisivo de estilização e transposição em termos de imagem de todo um universo mágico da chamada literatura de cordel. Passou a ser um artifício a que recorria a atividade editorial para atingir seus objetivos (CARVALHO, 1985, p. 149-150).

Cabe ressaltar que, nesse contexto de produção, a xilogravura acompanha uma temporalidade em seu fazer artístico. Existe dentro de um fluxo de circulação imagética e comunicação, pautado por padrões e intenções de quem produz e de quem aprecia — o que Roger Chartier (2007, p. 10-11) chamou de “cultura gráfica” — buscando associar as diversas representações que estão inseridas em seu corte, suas linhas e seus contornos. É interessante perceber que essas ilustrações viajam entre cidades, galerias de arte, escolas e bibliotecas; entrecruzam-se com pessoas que, de certa forma, são atraídas por sua composição estética e visual.

IV. Usos das xilogravuras nas aulas de História

Este tópico inicia tecendo a seguinte problematização: como a xilogravura pode ser operacionalizada no ensino de História? Como trabalhar o passado-presente representado nesse campo visual nas aulas de História? Como relacionar essas imagens no ensino e aprendizagem de História? Com isso, partiu-se da ideia de que as xilogravuras são documentos em sua expressividade histórica e artística, fonte documental que nos possibilitam dialogar e pensar nas práticas culturais em diferentes contextos: de produção, comunicação ou circulação.

No primeiro exemplo, para as questões acerca das xilogravuras de José Costa Leite, foi escolhido o álbum produzido em 1972, denominado *Transportes na Zona Canavieira* (Figura 9), impresso em *off set* no Rio de Janeiro, na Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda. Esse tipo de trabalho foi realizado sob encomenda do Instituto do Açúcar e do Alcool para compor cenas da lavoura canavieira do Nordeste. Nele, estão impressas 21 xilogravuras coletadas pelo folclorista Evandro Rabello (todas de autoria do Costa Leite), que registram aspectos de sua trajetória de vida, memória e escolhas. São imagens que representam o cotidiano dos engenhos de açúcar, o trabalho de cortadores de cana (Figura 10), o transporte de trem, o soar estridente do carro de boi, o transporte em banguê do bagaço da cana e a dor da triste partida de trabalhadores no leito de morte.

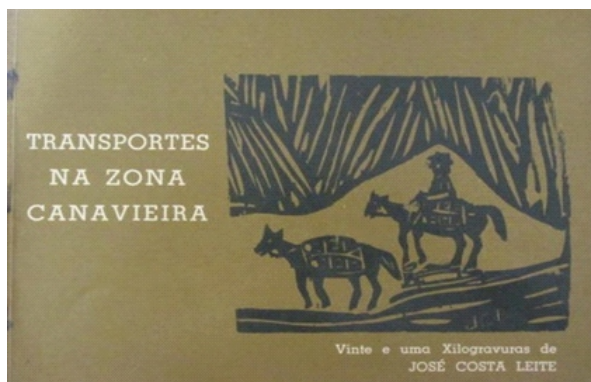


Figura 9 – Capa do álbum *Transportes na Zona Canavieira* (1972).

Fonte: Arquivo de fotografias do autor.



Figura 10 – Trabalhadores no transporte da cana-de-açúcar.
Fonte: Arquivo de fotografias do autor.

Ao pensar nessas xilogravuras nas aulas de História, o professor tem, em turmas do Ensino Fundamental ou Médio, um campo de possibilidades para instigar e estimular o uso desse passado gravado na madeira. São traços e detalhes de uma cultura histórica que se articula com uma memória em determinado tempo e espaço (ROCHA, 2015), despertando no cotidiano da sala de aula aspectos relacionados ao mundo do trabalho e suas relações de produção. Para cada xilogravura, um contexto é apresentado, provocando leituras diversas no tocante à lavoura da cana-de-açúcar e a seus sistemas de transporte. O álbum não apenas apresenta as intenções de produção de quem o solicita ou produz, mas uma teia de representações que se relacionam com as experiências da trajetória de vida do poeta.

Mobilizar essas imagens é permitir um diálogo com o passado e o presente, estabelecendo pontes com o uso dessa documentação nas aulas de História. Não é utilizar as xilogravuras como mero elemento ilustrativo, mas operacionalizar junto com os estudantes visualidades e reflexões, dentro de uma cultura visual construída socialmente (MUAZE, 2015; MENEZES, 2003). É pensar essas xilogravuras como recursos didático-pedagógicos que possibilitam evocar o passado, estabelecendo laços temporais com sua autoria e

sua produção. Analisar esse álbum — que trata de imagens dos transportes na zona canavieira — é deixar fluir entre os estudantes um espaço geográfico de produção da cana-de-açúcar, local marcado por latifúndio, exploração da mão-de-obra, ausência dos direitos humanos e exploração trabalhista, que ainda persistem em muitas áreas remotas do País. As xilogravuras, em seu caráter multidisciplinar, permitem aos professores estabelecerem atividades entre si, conectando, por exemplo, aulas de Educação Artística, História e Língua Portuguesa, promovendo debates, críticas, criações poéticas e leituras artísticas.

No segundo exemplo, outra fonte visual que se pode mobilizar e historicizar nas aulas de História são as xilogravuras presentes nas capas dos folhetos. Essas passaram a ilustrar os folhetos de Costa Leite a partir de 1949, quando ele deixou de fazer encomendas de desenhos a outros poetas e rabiscou seus primeiros traços na madeira. Despontava, desde então, um xilógrafo que criou seus próprios estilo e estética de riscar a madeira, cortar e pintar, aguçando sua memória para registros de suas práticas culturais.

A capa dos folhetos desponta com uma grande diversidade temática, possibilitando ao professor operacionalizar muitas questões, como os diferentes aspectos no que tange ao autor, tipo de impressão, ano de produção e contexto histórico, bem como aos aspectos gráficos de sua composição. Toma-se aqui, como exemplos dessa cultura visual, a temática do cangaço nas figuras de Lampião, Maria Bonita e Antônio Silvino, (Figuras 11 e 12). Tema preferido do xilógrafo Costa Leite e recorrente em sua obra que, segundo ele “[...] despertava o interesse das pessoas nas feiras, as pessoas gostavam de ouvir nas rodas de poesia, histórias de brigas, de sangue, de valentia, de bravuras, de faca riscando o chão, das façanhas dos bandos de cangaceiros [...]” (LEITE, 2011).

Costa Leite gostava de escrever sobre essas histórias, pois despertavam o interesse das pessoas nas feiras, facilitando sua comercialização e vendagem. As capas ilustradas com esses elementos despontavam como atrativo comercial, seduzindo o leitor a levar um exemplar para casa.



Figura 11 – Folheto *A Briga de Antônio Silvino com Lampião no Inferno*.
Fonte: Acervo FCRB, Rio de Janeiro.



Figura 12 – Folheto *A Briga de Antônio Silvino com Zé do Cangaço*.
Fonte: Acervo FCRB, Rio de Janeiro.

Utilizar as capas dos folhetos nas aulas de História é permitir, junto aos estudantes, um diálogo investigativo e comparativo com o momento da história dos bandos de cangaceiros que atuaram pelo interior do Nordeste do Brasil, entre as décadas de 1920 e 1930. É estabelecer links com a violência do campo presente ontem e hoje, problematizar o uso da terra, a apropriação indébita de fazendeiros de espaços que deveriam servir para assentar comunidades desprovidas de casas e lugares fixos. As xilogravuras desses folhetos levam a refletir, por exemplo, acerca das roupas e dos acessórios utilizados por esses cangaceiros, visualmente percebidos nos traçados e nas linhas dispostas entre o claro e o escuro. Não se pode descartar que, além dessa leitura visual, é possível utilizar a própria história versificada pelo poeta, articulando poesia, memória, imaginação, linguagem e curiosidades históricas desses personagens que andavam pelo Nordeste (Figura 13).



Figura 13 – Folheto *O Casamento de Lampião Com a Filha de Satanaz*.
Fonte: Acervo da Universidade Federal de Pernambuco.

V. Considerações Finais

Portanto, fazer uso da xilogravura em seus diferentes suportes, nas aulas de História, possibilita ao professor inserir vários debates em torno das representações dessas imagens, estimulando, nos estudantes, olhares para um campo artístico rico e fecundo quanto a sua produção e comercialização, estabelecendo diálogos com a história de uma forma imagética e suscitando reflexões e questionamentos. O uso de capa de folheto e de xilogravura viabiliza a articulação, em sala de aula, entre poesia e imagem, de forma que os estudantes percebam que essas se conectam em muitos aspectos de sua produção, seja no suporte impresso do folheto ou na xilogravura impressa para comercialização. Em seus recortes e detalhes, as xilogravuras registram marcas do passado e intencionalidades, guardam memórias de práticas culturais e potencializam uma determinada cultura visual, estabelecendo uma relação com o tempo e a vida do artista.

Pensar o ensino de História por meio da xilogravura e seu caráter multidisciplinar é promover essas aproximações e esses diálogos com essa diversidade temática. É mergulhar em um campo visual permeado de memórias, culturas históricas e usos desse passado. O que se pretende aqui, com essas leituras, é propor algumas estratégias de usos dessas imagens, instigar caminhos e sugestões

de como operacionalizar com esses registros históricos. Tais registros, na maioria das vezes, passam despercebidos pelo olhar do professor — seja por seu desconhecimento acerca dessa temática ou mesmo por essa não estar incluída em seus planejamentos bimestrais — que permanece com o modelo engessado do currículo apresentado. Contudo, também é possível encontrar, em algumas escolas, planejamentos que incluem o estudo dos folhetos de cordel, sua poesia e sua ilustração de forma interdisciplinar.

Nesta análise, foi possível constatar, em conversa com os estudantes do curso de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na cidade de Marabá-PA, certo desconhecimento acerca do tema. Na disciplina que ministrei, chamada *Ensino e Linguagens: literatura, oralidade e mídias*, por exemplo, 80% da turma nunca havia ouvido falar em literatura de folhetos ou literatura de cordel; 20% tinham escutado ou visto algo sobre o tema em algum livro, mas nunca chegaram de fato a operacionalizar, estudar ou ler seu conteúdo poético. Ao perguntar à turma se seus professores da Educação Básica, em algum momento, utilizaram a literatura de cordel ou a xilogravura em suas aulas, a resposta foi unânime: nenhum deles havia mencionado tal gênero em suas práticas pedagógicas. Diante do exposto, e tomando essa turma como referência para tal diálogo, foi possível perceber que, por se tratar de um tipo de literatura e produção artística que teve maior repercussão e produção no Nordeste do Brasil, seu uso é limitado em sala de aula. A região não dispõe de acervos, bibliotecas ou outro espaço em que se possa localizar tal literatura e, assim, ampliar as fronteiras de seu uso e de sua circulação entre os estudantes.

Nesse sentido, tratei de incluir, em um dos tópicos da aula, a temática “História e literatura: o uso do cordel na sala de aula”, visando a suprir a lacuna em torno desse registro documental da história do Brasil nessa determinada turma. Dessa forma, os alunos puderam visualizar e problematizar em termos práticos como utilizar esse tipo de poesia e a xilogravura na aula de História, o que permitiu uma maior interação entre eles acerca do tema. Os estudantes perceberam a potencialidade de incluir em suas aulas e seus futuros planejamentos o estudo dessas fontes (seja no Ensino Fundamental ou no Médio) e das possibilidades de organizar projetos interdisciplinares com as demais áreas do conhecimento.

Referências

Fontes

Entrevistas com Costa Leite:

José Costa Leite em entrevista concedida a Geovanni Cabral, Condado-PE, em 5 de maio de 2011.

José Costa Leite em entrevista concedida a Geovanni Cabral, Condado-PE, em 21 de agosto de 2013.

José Costa Leite em entrevista com o poeta popular, xilógrafo e editor de cordel para a *Revista Singular*, 17 jan. 2000.

Bibliografia

ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

ALMEIDA, Átila; ALVES SOBRINHO, José. *Dicionário biobibliográfico de poetas populares*. 2ª ed. Campina Grande: UFPB, 1990.

AMORIM, Maria Alice. A voz da poesia da tradição. *Diário de Pernambuco*, Recife, 22 jul. 2007. Caderno Viver, 2012.

ARANTES, Antônio Augusto. *O Que É Cultura Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CABRAL, Geovanni Gomes. Trajetórias biográficas e literatura: histórias do poeta José Costa Leite. In: CAVALCANTI, Erinaldo; CABRAL, Geovanni. (Org.). *A história e suas práticas de escrita: relatos de pesquisa*. Recife: EDUFPE, 2013.

_____. Folhetos de cordel, história e possibilidades de leituras. In: CAVALCANTI, Erinaldo; CABRAL, Geovanni. (Org.). *A história e suas práticas de escrita: narrativas e documentos*. Recife: EDUFPE, 2014.

CARVALHO, Gilmar de. *Xilogravura: os percursos da criação popular*. In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, 1985.

_____. *Madeira Matriz: cultura e memória*. São Paulo: Annablume, 1998.

_____. *Memórias da xilogravura*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2010.

_____. *Xilogravura: doze escritos na madeira*. 2ª ed. Fortaleza: Museu do Ceará, 2011.

CHARTIER, Roger. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura séculos XI-XVIII*. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

COSTELLA, Antônio Fernando. *Breve História Ilustrada da Xilogravura*. Campos do Jordão: Editora Mantiqueira, 2003.

DIÉGUES, JÚNIOR, Manoel. Ciclos Temáticos na Literatura de Cordel. In: *Literatura Popular em versos*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1986.

GRÉLIER, Robert. Com os dedos manchados de tinta In: *As crostas do Sol*. Trad. Martine Kunz e Teresa Maria Frota Bezerra. Rio de Janeiro: Index Massangana, 1995.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. *A literatura de cordel na sala de aula*. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

HERSKOVITS, Anico. *Xilogravura: arte e técnica*. Porto Alegre: Tchê, 2005.

JUAZEIRO, João Pedro do. *Xilogravura: a arte de gravar*. Mossoró: Queima-Bucha, 2011.

LEITE, José Costa. *Transportes na Zona Canavieira*. Rio de Janeiro: Instituto do Açúcar e do Alcool, 1972.

_____. *A vida da minha vida: uma autobiografia de José Costa Leite*. Recife: Editora Coqueiro, 2012.

LIMA, Raul. Feiras do Nordeste. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 3 ago. 1952. Disponível em: <http://www.cnfcp.gov.br/interna.php?ID_Seca0=62>. Acesso em: 10 jan. 2015.

LINS, Letícia. O canto do sertão. *O Globo*, Rio de Janeiro, 15 julho 2000. Prosa & Verso.

LOPES, José de Ribamar. (Org.) *Literatura de cordel: antologia*. Fortaleza: BNB, 1982.

LUYTEN, Joseph M. *A notícia na literatura de cordel*. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

_____. *O que é literatura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARYALINE, Déserbais. *Tristan et Iseut ou O amor na literatura de cordel*. Tese (Licenciatura) – Faculdade de Letras e Linguagens da Universidade de Poitiers, França, 2012.

MAXADO, Franklin. *O que é literatura de cordel?* Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

_____. *Cordel: xilogravura e ilustrações*. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

_____. *O que é cordel na literatura popular*. Mossoró: Queima-Bucha, 2012.

ROCHA, Elenice. *O Ensino de História Em Questão: cultura histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. In: SAMAIN, Etienne. *Como pensam as imagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. Belo Horizonte/São Paulo: EDUFMG/Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Josué Pereira da. (Org.) *Os filhos de Dona Silva*. São Paulo: Barcarola, 2005.

SOARES, José. *Poeta Repórter: xilogravuras de José Costa Leite*. Olinda: Tipografia da Casa das Crianças de Olinda, S/d.

SOUZA, Liêdo Maranhão de. *O folheto popular: sua capa e seus ilustradores*. Recife: Massangana, 1981.

TRADIÇÃO, CULTURA HISTÓRICA E ESCOLAR: o desafio de se ensinar história local no presente

Rosiane Marli Antonio Damazio

SEDUC Garopaba – SC

E-mail: rosianegrbr@hotmail.com

Cristiani Bereta da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

E-mail: cristianibereta@gmail.com

I. Introdução

Como tempo histórico, o presente se constrói em contraposição ao passado que, por sua vez, é sempre reconstruído no presente. A diferença entre um e outro está no contraste, que é também uma operação mental, intelectual, emocional e ao mesmo tempo puramente arbitrária e subjetiva. Isso porque presente e passado são durações que variam segundo escalas próprias e irredutivelmente plurais (POMIAN, 2013). Depreende-se que qualquer alteração na percepção de um desses tempos implica imediatamente na alteração da significação do outro. Ensinar História é, irrenunciavelmente, pensar nessa relação. Pomian (2013, p. 83-84) defende um ensino de História a partir do presente, partindo do pressuposto de que a consciência temporal mudou nas últimas décadas, pois o futuro não é mais orientado pelo passado distante. Esse passado, para as mais recentes gerações, vem se tornando depósito de eventos exóticos, estranhos. Pode ser atrativo como conteúdo de filmes, novelas, romances, mas não como orientação temporal para um futuro coletivo. Igualmente, o ensino de História será relevante se o futuro for significado no presente, pois o passado distante não faz mais sentido para os jovens.

É certo que nas escolas as experiências sobre o tempo passado vêm se tornando cada vez mais distantes de crianças e jovens. Tal premissa impõe maiores desafios ao ensino de História, haja vista que no Brasil, historicamente, hipoteca-se à escola a responsabilidade de despertar e incentivar os estudantes a desenvolver o senso de preservação da memória coletiva, condição essencial para a constituição de pertença à comunidade, a determinadas tradições sociais e culturais. Acredita-se que o ensino de história local seja

uma alternativa importante na promoção do diálogo entre as diferentes experiências sobre o passado e o presente (SILVA, 2016). Tal projeção encontra-se prescrita em diferentes documentos oficiais nacionais, estaduais e locais. Porém, em geral, as fontes e os documentos disponíveis aos docentes são produzidos pelos órgãos administrativos locais e tendem a transmitir o ponto de vista do poder político ou econômico, levando estudantes e docentes a preservar uma memória da elite local, contribuindo na construção de uma identidade coletiva e individual a partir desse referencial. “Esta história [...] está sendo feita a partir de determinado lugar social, falando sobre ele e buscando defendê-lo enquanto modelo identitário e social” (NASCIMENTO, 2012, p. 27). Assim, “como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder” (ORIÁ, 2006, p. 136).

Por outro lado, o ensino da história local voltado para as margens, para memórias não oficiais, colocando em evidência a memória dos habitantes comuns, pode permitir que os estudantes encontrem sua própria história de vida, suas experiências e lutas cotidianas. “A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha” (ORIÁ, 2006, p. 139). Nesse sentido, a memória é o agente responsável pela noção de pertencimento. Elementos comuns registrados na memória coletiva favorecem a construção da identidade. Não uma identidade em seu “significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna” (HALL, 2006, p. 109), mas uma identidade que se torna forte quando o sujeito se vê como integrante da história e que revela tensões e disputas, mas acima de tudo define o nós e os outros. Ou seja, “pertencer à mesma cultura equivale a dizer que interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus sentimentos e pensamentos de forma que um compreenda o outro” (HALL, 2016, p. 20).

Mesmo tendo clareza de que a escola não é responsável pela constituição de uma cultura histórica - pois esta se estabelece por meio das experiências vivenciadas pelas sociedades em determinados tempos e espaços, perpassadas por vários processos e práticas - coube à instituição escolar sedimentar determinada cultura

histórica. A História só se torna efetivamente objeto de ensino impulsionada pela Revolução Francesa, tal qual indicou Le Goff (1990), quando as massas tiveram acesso à escola sistematizada. Assim, no século XIX passou a existir a difusão de uma cultura histórica, sendo os compêndios escolares os mais profícuos nessa tarefa. Segue-se praticamente com o mesmo modelo de escola inaugurado no período; portanto, a escola segue auxiliando decisivamente na difusão de uma dada cultura histórica. Assim, a discussão proposta volta-se para a construção de uma ideia de história local e as prescrições curriculares a partir da década de 1990, sobre esse ensino especificamente. Para fins de recorte, optou-se por pensar a história local nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Garopaba¹, Santa Catarina. A história local, aí prescrita, conferiu ao imigrante açoriano² o protagonismo nas narrativas sobre o passado da cidade. A discussão proposta aborda questões que fazem parte de pesquisas mais abrangentes desenvolvidas pelas autoras sobre história local e conhecimento histórico escolar³. Neste texto coloca-se em evidência a “tradição inventada”, conforme aponta Hobsbawm (2008, p. 9), que tenta, sempre que possível, “estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado” e dimensões que se entrecruzam da cultura histórica e cultura escolar.

II. Algumas questões sobre história local

Hobsbawm aponta motivos pelos quais as tradições são inventadas: “As 'tradições inventadas' são reações a situações novas que ou assumem a forma de referências a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória” (HOBSBAWM, 2008, p.10). É possível ilustrar tal

¹ Município localizado no Litoral Sul de Santa Catarina, distante 92 km da capital, Florianópolis. Em 2016 sua população estimada era de 21.573 habitantes. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420570&search=santa-catarina|garopaba>. Acesso em: 11 abr. 2017.

² As primeiras levas de imigrantes provenientes do Arquipélago de Açores, Portugal, chegaram no litoral de Santa Catarina, no século XVIII.

³ Trata-se da pesquisa de doutorado desenvolvida por Rosiane Damázio, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, intitulada “Entre cultura histórica e historiografia: a construção da história local como saber escolar nos anos iniciais do ensino fundamental” (DAMÁZIO, 2017) e das pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre história ensinada e conhecimento histórico escolar por Cristiani Bereta da Silva, com financiamento do CNPq, no âmbito da UDESC, e que vem sendo divulgadas por meio de diferentes periódicos e livros.

invenção por meio dos acontecimentos que levaram o município de Garopaba a adotar a identidade cultural açoriana. Este movimento teve início depois que a vila de pescadores, e imediações, em um movimento que se estendeu ao longo do litoral catarinense, passou a ser visitada por turistas, em sua maioria do Rio Grande do Sul. Até então, tal identidade não era questionada; no entanto, tradições foram inventadas no sentido destacado por Hobsbawm (2008), para que os moradores locais, deslocados e incertos quanto ao pertencimento cultural, elaborassem uma representação histórica perante os demais, ou seja, para que sua cultura se afirmasse e se desse a ver. Ainda, segundo Hobsbawm (2008, p.21), as tradições “inventadas” indicam que algo está desequilibrado em uma sociedade, ou seja, são sintomas, indícios de um problema mais amplo, imerso na complexidade de dado contexto social, sedimentado pelas relações humanas com o passado. Além disso, “toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” (HOBSBAWM, 2008, p. 21), o que torna seu estudo imprescindível.

As operações que indicam a invenção das tradições remetem a usos do passado prático. Segundo o historiador e filósofo inglês Michael Oakeshott (2003) haveria diferentes tipos de passado, e que o que há em comum entre eles é o fato de serem pensados no presente. No entanto, existem vias distintas de acessar o passado prático e o passado histórico. A apreensão da realidade pode acontecer de diferentes formas, cada qual produzindo um tipo de discurso específico. Para o autor, a história não se reduz a uma narrativa dos homens no tempo, constituindo-se em uma modalidade peculiar de conhecimento. Neste sentido, procura “as condições de relevância por meio das quais uma investigação pode ser reconhecida como ‘histórica’” (OAKESHOTT, 2003, p. 45). Para o autor, o conhecimento histórico resulta da prática de historiadores profissionais, com formação acadêmica, e que seguem os postulados metodológicos do meio, tomando o passado histórico como referência.

Operar no sentido de “inventar” uma tradição demanda que determinado passado seja evidenciado. No caso em estudo, a decisão de formalizar um passado como culturalmente hegemônico partiu de pessoas envolvidas com o poder público, preocupadas em “resgatar”

a história de Garopaba, mas sem compromisso com o rigor historiográfico. O passado mobilizado está associado ao que Oakeshott (2003) classificou como passado prático, composto por passados identificados pelo autor como encapsulados – os que se tornam presentes sem que se precise rememorá-los, da mesma forma que a herança genética, ou o passado como atitude involuntária de memória, ou, como o passado consultado, caso que se verifica na psicoterapia. Além desses, existe o passado que pode vir à tona, dentre outras possibilidades, por meio do que Nora (1993, p. 12) chamou de “lugares de memória”: uma resposta à necessidade de identificação do indivíduo contemporâneo. Tais “lugares” são, sobretudo, “restos”. A forma extrema na qual subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. Vestígios materiais que encontramos na paisagem, nos museus e nos arquivos, todos capazes de despertar uma memória contemplativa, instrumentalizar fins práticos ou desencadear estudos voltados à aquisição do conhecimento humano. Ainda é preciso, porém, pensar que, se, por um lado, as lembranças e os indícios disponibilizam uma versão do passado, por outro, o esquecimento convida a imaginar as complexidades e a coerência de circunstâncias humanas que não sobreviveram.

O passado prático pode ser manipulado por leigos ou profissionais de outras disciplinas com o objetivo de realizar projetos considerados vitais para o presente. Busca-se um passado que justifique julgamentos e decisões e que forneça lições e valores a serem seguidos. Esse passado “resgatado”, porém, deve ter semelhanças razoáveis com a situação com a qual está sendo relacionado. Oakeshot (2003) alerta que os emblemas trazidos ao presente por meio de tal procedimento de pesquisa são apresentados, em geral, como conteúdos e imagens não problematizados, valorizados em função de sua atual utilidade. Esse passado, que também chamou de didático, ou vivo, não é significativamente um passado no sentido histórico, mas o “conteúdo atual de um vasto depósito no qual o tempo continuamente despeja as vidas, as expressões, as conquistas e os sofrimentos da humanidade” (OAKESHOT, 2003, p. 92). Sem dúvida, tal passado permeia a construção do conhecimento histórico e constitui a chamada cultura histórica, que empresta ao presente seu sentido prático. Assim, o que é ensinado nas escolas resulta da articulação de diferentes tipos de passado, ultrapassando as prescrições oficiais e a história dos

historiadores, abarcando os múltiplos agentes envolvidos com sua elaboração (GONTIJO, 2014). No meio escolar, a depuração do passado prático em histórico é apenas uma utopia, pois “a escola envolve uma pluralidade de culturas, isto é, de sistemas de referência e de significados heterogêneos entre si” (CARVALHO, 2013, p. 404).

Julio Aróstegui (2006) coloca a renovação dos estudos sobre história local como uma das contribuições mais importantes da micro-história, visto que o olhar sobre o micro introduziu a ideia “do que se chamou 'espaço local' e assinalou-se, a esse respeito, que a oposição entre o geral e o particular não se desfaz, certamente, sem uma ligação entre um e outro que permita fazer do particular um 'caso' do geral” (AROSTEGUI, 2006, p. 216). Figueiredo, Reznik e Gonçalves (1999) também expressam os ganhos que a história local teve com a mudança de escala de observação dos fenômenos sociais proposta pela micro-história. Enfocar histórias particulares de pessoas comuns, o dia a dia de pequenos vilarejos, os contornos relacionais de uma instituição ou grupo social, entre outros objetos e objetivos, ganhou relevância junto aos historiadores dedicados a utilizar uma metodologia de pesquisa que prioriza o micro. Isso na prática significa uma reação perante as abordagens históricas totalizadoras, guiadas pelo paradigma de que é possível construir uma inteligibilidade global do social, relativizando as explicações conseguidas por meio da análise de estatísticas demográficas aos detalhes apreendidos por meio das particularidades locais. Contudo, esses dois polos: macro e micro, não são colocados como pares de opostos. Assim, o micro corresponde a um retalho que pode ser alinhavado na dimensão global da história, afetando e sendo afetado pelas relações que estabelece com o todo.

Luis Reznik (2002) investe na identificação das tendências mais tradicionais de elaboração da história local, indicando que a maioria tem fins didáticos: a primeira tendência diz respeito às produções historiográficas que tomam como plano de fundo os diferentes momentos da História política e econômica brasileira e, na falta de vestígios locais que corroborem a narrativa, partem para comparações hipotéticas com o que pode ter acontecido em outros lugares, no contexto mais amplo da História do Brasil. A segunda consiste na produção de textos ufanistas, utilizando artifícios que

valorizem o local e o coloquem em evidência, tal qual acontece nas obras produzidas sobre a história local de Garopaba (SC), enaltecida por uma pretensa tradição açoriana preservada e homogênea. Essas duas tendências de elaboração histórica compartilham a lealdade ao pertencimento nacional, ou seja, “a nação forja uma estrutura na qual os indivíduos sentem-se identificados” (REZNIK, 2002, p. 2).

Na contramão de tais tendências, a história local defendida por Reznik (2002) alinha-se àquela que também se assume ser a mais coerente: o local consiste em adjetivo da história, palavra que tanto representa a experiência quanto seu conhecimento; o local não é simplesmente um espaço delimitado que reproduz aspectos culturais de uma história mais geral. O local da história local diz respeito tanto às experiências humanas em determinado lugar quanto à escrita histórica dessas vivências. “A história local é, em intrínseca complementaridade, conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e também o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências” (GONÇALVES, 2004, p. 3). Isso implica a redução de escalas de observação, pois vista de longe uma cidade é apenas uma cidade, um clarão luminoso na palidez noturna; de perto ela ganha novos contornos, exala cheiros, se traduz em cores, gestos, sons, trajetórias, arquiteturas e imagens, transparecendo uma infinidade de modos de operar das gentes que ali vivem. Assim, “ao voltar os olhos para o passado, precisamos fazê-lo na perspectiva dialógica, buscando a multiplicidade de falas, gestos rituais e sentidos, potencializando a construção de identidades múltiplas e plurais” (CAIMI, 2013, p. 31).

Nesse sentido, pensar e escrever sobre a história local é um exercício que muitas vezes levará o pesquisador a perseguir fatos fugidios, que não se dão a ver tão somente nos registros cartoriais ou eclesiásticos. São vestígios que podem estar no traçado das ruas, empoeirados em uma caixa esquecida sobre um armário, em fotografias amareladas pelo tempo, em versos e rimas de um pasquim ou na literatura de cordel. Voltar às lentes para o local consiste em lidar com emoções subjetivas, pois “As pessoas estão continuamente colocando para si mesmas questões relacionadas ao local onde moram e sobre como viveram seus antepassados” (SAMUEL, 1990, p. 121). Em cada moradia a vida pode ser musealizada por meio de recordações que, se convenientemente provocadas, estimularão a busca por

cartões postais, cadernos de receitas e suas marginais, convites para cerimônias diversas, cartas e cartões, entre tantos outros objetos capazes de evocar o passado. Esse é um costume recorrente entre as pessoas, motivadas, em geral, pelo desejo involuntário de resguardar o que são. Tudo isso indica o potencial da história local, no entanto Samuel (1990, p. 122) questiona: “Por que será, então, que a história local, embora escrita como um trabalho de amor, é tão repetitiva e sem vida?”

O problema da história local tradicional consiste basicamente em deixar as pessoas comuns fora de suas narrativas. Assim, são as escolhas do historiador que conduzem as narrativas para as estruturas sociais, deixando de lado as vivências. Samuel (1990) cita algumas situações de pesquisa que fragilizam a história local. Para ele, testamentos e escrituras dirão sempre mais sobre as posses das elites do que sobre as relações que estas estabeleciam com outros grupos sociais. As imagens aéreas de um povoado evidenciarão, em linhas gerais, a ocupação do local, mas pouco se saberá sobre aqueles que ali habitavam. Censos e fases econômicas organizadas por demógrafos e geógrafos podem evidenciar continuidades estruturais, desenvolvimento e mudança, no entanto o povo permanecerá escondido. Uma visão panorâmica é incapaz de recuperar a textura da vida no passado, o vaivém das relações pessoais, as idas e vindas diárias. Os materiais estáticos utilizados para compor as histórias locais traduzem uma compreensão equivocada sobre a “própria noção de história local: a ideia do local como uma entidade distinta e separada, que pode ser estudada como um conjunto cultural” (SAMUEL, 1990, p. 227).

A superação dos paradigmas que determinavam e, em certos casos, ainda determinam a construção de histórias locais começou a mudar quando, “sensíveis a novas abordagens antropológicas ou sociológicas, os historiadores quiseram restaurar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais” (CHARTIER, 2002, p. 82). As possibilidades de efetivação dessa mudança começaram pela reflexão sobre o que vem a ser o local da história local, salientando que a história local deve ser pensada sempre em relação a outros recortes da História: podendo ser de uma região, um município, uma instituição, uma empresa, etc. Confundido com comunidade, termo

que também carece de problematização, o local costuma ser encarado como um espaço social em que pessoas vivem reunidas em torno de interesses comuns, um organismo vivo com ritmo e ciclo de vida próprio, quando na realidade o local está para muito além do sincronizado, do mensurável, do equilibrado e do previsível. Contudo, o local não significa equilíbrio. Ao contrário, o local comporta interesses conflitantes e modos de vida distintos expressos por meio de sua cultura histórica.

Samuel (1990) elaborou indicações plausíveis e coerentes com uma história local articulada com o presente, útil aos que a aprendem. Uma história local que enriquece e esclarece a História Geral, levando o estudante a “compreender como se constroem os conceitos e as leis sobre o passado” (SCHMIDT, 2005, p. 188). Tal perspectiva aproxima o historiador do local de um atento analista, que tem no vestígio oral seu maior aliado, pois “a evidência oral pode também ajudar a trazer os resíduos da cultura material” (SAMUEL, 1990, p. 231). Os arquivistas não profissionais, que resguardam os papéis de família, na privacidade do lar, têm muito a contribuir com a reconstrução de uma história pautada nas pessoas e não nas coisas, nos modos de fazer e não apenas nos produtos finais. A habilidade do historiador aparece justamente na capacidade de trazer ao presente elementos de um passado não vivenciado, mas latente culturalmente, bem como estimular memórias adormecidas daqueles que lá estiveram. O uso da evidência oral redesenha o entendimento sobre o que vem a ser a história local, afastando-a dos vestígios bem organizados de bibliotecas e arquivos, encaminhando-a para dentro das casas, preenchendo vazios dos quais os documentos oficiais não são capazes de dar conta.

III. Prescrições sobre história local

Os estudantes aprendem História por um longo período na vida escolar, gerando, desde sempre, preocupação governamental com conteúdos ensinados pela disciplina. A ascensão dos diferentes movimentos sociais no final do século passado, dentre outras causas, gerou uma preocupação (ou reação, já que muita coisa poderia ser ensinada sem passar pelo crivo oficial!) explicitada em

documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e suas revisões, na qual aparece, nos artigos 26 e 26 A, entre outras determinações, a obrigatoriedade de uma base curricular nacional comum complementada pelas especificidades locais, além do ensino obrigatório da História dos afro-brasileiros e das populações que já viviam no território brasileiro antes das invasões europeias. Concomitantemente à LDB, outros documentos relativos à educação e mais especificamente ao currículo escolar foram gestados e concretizados, sendo questionada a apresentação do processo histórico linear e europeizada e, por conseguinte, reformuladas propostas de ensino nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam que “conhecer as muitas histórias de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos estudantes compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte” (BRASIL, 1997, p. 43-44). Nesse sentido, se encaminha o ensino de História com base na valorização da memória local, enfatizando os movimentos realizados pelos primeiros habitantes, assim como o cotidiano dos grupos sociais presentes no local. Contudo, a efetivação de tal proposta de ensino somente será possível com sua inserção na cultura escolar, pois a escola não é mera reprodutora de prescrições e imposições culturais, submetendo-se inertemente a toda demanda que lhe é destinada. A escola também, produz cultura, reelaborando, conforme sua dinâmica interna, normas, valores e práticas, dando-lhes nova coloração, contudo pertinente ao encadeamento social ao qual se insere. Para André Chervel (1990, p. 184) “a instituição escolar forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”.

A chamada cultura escolar ajuda a interpretar o universo escolar porque envolve todos os saberes e fazeres escolares. O ensino e o conteúdo a ser ensinado não são os únicos protagonistas dessa forma de entendimento do meio escolar, pois para além destes estão os acontecimentos hodiernos e os diferentes sujeitos que participam do processo educativo, esse emaranhado de corpos, ações e materialidade é revelador de uma cultura tipicamente escolar. Fazer um

mapeamento cultural do universo escolar favorece a compreensão, por exemplo, do que acontece com um currículo na prática pedagógica. As diferentes sociedades possuem um complexo sistema organizacional e de valores que compõe seu panorama cultural. A escola é, sabidamente, afetada pela organização social, no entanto ela também afeta as sociedades. É na escola que as gerações mais jovens são introduzidas ao sistema de valores que as antecedeu. Para conhecer a cultura escolar de determinada instituição de ensino, é fundamental olhar a escola a partir da escola.

Entende-se, ainda, que não só prescrições curriculares e a própria cultura escolar dão o tom do que é ensinado nas escolas. Existe uma constante simbiose com o meio social e as aulas se constituem por meio da atuação do professor, um ser que vive o seu tempo e acompanha o movimento da sociedade na qual está inserido, ou seja, vive em determinada cultura histórica que comporta, entre uma miríade de outras situações sociais, tradição, memória coletiva, cinema, novelas, museus, patrimônio material e imaterial, literatura e as artes em geral (CAIMI, 2013). Embora a cultura histórica de determinada localidade seja definida no e pelo social, há fatores que interferem de forma direta em sua constituição. Em Garopaba se consolidou, ao longo das três últimas décadas, uma cultura histórica que se caracteriza principalmente pela “invenção” de uma tradição açorianiana para sua gente. De acordo com Rösen (2013, p. 3), a cultura histórica “Explora e ilumina um campo amplo de atividades culturais e o delimita de outros campos, de tal forma que, na totalidade e na diferenciação do fenômeno abarcado, sua unidade se faz visível”.

Ao adquirir noções de que a História não é algo que se encontra apartado de sua vida cotidiana, o estudante conhece melhor a si mesmo, transformando seu modo de compreensão quanto ao outro e à sociedade, alterando as relações que estabelece com o conhecimento histórico, afinal “Só é possível mudar o que se conhece” (SANTA CATARINA, 2014, p. 145). Associar o mais próximo, o cotidiano, ao ensino de História possibilita significar a própria história de vida, relativizando com um contexto mais amplo, mas que não deixa de ser atrativo para o estudante, que consegue encontrar seu lugar dentro da coletividade. A memória familiar, dos

grupos de convívio, é reveladora de lutas, resistências a mudanças, bem como de apego às tradições. Assim, o passado que se oferece ao presente, de modo ativo, na vida prática, vai além do evidenciado pela História oficial, presentificando-se em ações, valores, escolhas e atitudes.

Ao abordar o ensino da história local nos anos iniciais, os PCNs (1997) elucidam os conceitos de memória e identidade, alertando para a relação de troca e proximidade entre os dois. Estudos que têm por mote a memória estão em evidência na atualidade. Para Hartog (2013), vivemos uma “crise do tempo”, desconforto típico da chamada pós-modernidade, provocado pelo esgarçamento do presente, ou presentismo, como nomeou o historiador. Na cultura do efêmero, em que a novidade de hoje se torna obsoleta amanhã, a resposta da sociedade apresenta-se, entre outros comportamentos, como apego à memória. Contudo, uma tradição historiográfica e pedagógica mais tradicional ainda se faz presente nas salas de aula, principalmente nos anos iniciais, pois muitos docentes, possivelmente por sua formação generalista, ainda ensinam História adotando modelos de sua experiência enquanto estudantes da Educação Básica. Assim, embora algumas docentes organizem um horário específico para as disciplinas, e esse é o caso das escolas de Garopaba a partir do 3o ano, são os saberes históricos escolares, muito mais do que a disciplina de História, que circulam. A História acaba sendo ensinada por meio de outros mecanismos, sua presença nas salas de aula vai além do que está oficialmente estabelecido.

O período em que o país viveu sob a ditadura militar, iniciada na década de 1960, e os acontecimentos pertinentes à luta pela redemocratização deixaram marcas indeléveis na sociedade brasileira, sendo a disciplina História “denunciada como produto pronto e acabado, redutor da capacidade de o estudante se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História” (BRASIL, 1997, p. 27). Nesse sentido, a escola precisava se reinventar. Os historiadores direcionaram seus interesses para novas problemáticas e temáticas, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano. Emergem “possibilidades de rever no Ensino Fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional”

(BRASIL, 1997, p. 24). Primeiro publicou-se a LDB 9394/96, em seguida os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais. Os PCNs (disciplinas curriculares da Educação Básica; formação docente: magistério e temas multidisciplinares) foram distribuídos em 1998, assim a década de 1990 “fechava” um ciclo e abria outro para a educação brasileira. Na verdade, chegava a hora de encaminhar a nova legislação e as novas propostas curriculares para as salas de aula, nos mais distantes e diferentes espaços educacionais.

Conforme indicado, a rede estadual de ensino de Santa Catarina, depois de 10 anos de discussões, efetivou sua proposta curricular em 1998. Tal proposta foi desenvolvida em consonância com a LDB 9394/96 e com os PCNs. É certo que a opção pela história local, pensada como possibilidade de narrar histórias de um lugar, surge como uma alternativa à História tradicional, de difícil assimilação pelos estudantes, com temas que não têm muito a ver com a realidade que vivem, principalmente na infância. Assim, tais diretrizes priorizam a “história local tanto como conteúdo, particularmente nas séries iniciais, e como recurso didático (em todas as séries), ou seja, como fim e como meio do ensino de História nas séries iniciais, consolidando-a como substrato importante na construção da didática da História” (SCHMIDT, 2005, p. 189). Nos PCNs de História, os anos iniciais são divididos em dois ciclos e os conteúdos a serem trabalhados estão dispostos de modo que no 1o e no 2o e no 3o ano “os estudantes iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola” (BRASIL, 1997, p. 41). Para o segundo ciclo, ou seja, 4o e 5o anos, recomenda que os estudantes desenvolvam habilidades que os tornem capazes de organizar “sínteses históricas das relações entre as histórias locais, regionais, nacionais e mundiais” (BRASIL, 1997, p. 48).

Porém, esse é ainda um processo em curso, pois entre a prescrição e a ação há um longo caminho a ser trilhado. Existe uma série de fatores que podem facilitar ou dificultar a efetivação de tais parâmetros, já que “no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são

apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas” (JULIA, 2001, p. 23). Não se pode reduzir a escola a receptáculo inerte das políticas públicas, tal posição reforçaria “a ideia de que os agentes históricos que promovem as mudanças estão exclusivamente fora da escola e que esta se transforma apenas pelas intervenções de elites intelectuais ou pelo poder político institucional” (BITTENCOURT, 2005, p. 1).

A PCSC também encaminha o ensino de História para a superação do tempo linear, enfatizando o papel de todos os sujeitos na construção histórica. “No vivido encontram-se os homens e suas experiências concretas [...] na busca de superar o ensino de História enquanto simples repasse de informações [entendendo] que o conhecimento histórico é uma construção de vários sujeitos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 160), pautando o ensino de História em questões evocadas pelo presente e também em um viés local. As categorias Tempo, Espaço, Relações Sociais, Relações de Produção, Cotidiano e Memória e Identidade são utilizadas para subsidiar os docentes em relação à socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Tanto os PCNs quanto a PCSC prescrevem o ensino de História a partir da realidade próxima do estudante, evidenciando a importância da noção de tempo, incentivando o docente a prover pesquisas utilizando os documentos que a maioria das pessoas tem à disposição: certidões, fotografias, canções e histórias da tradição oral, jornais, revistas, dentre outros. No entanto, a PCSC alerta que existem conteúdos que devem ficar para o docente especialista trabalhar nos anos finais, já que o docente generalista não possui aporte teórico-metodológico para tanto. Destarte, os anos iniciais devem desenvolver conceitos de temporalidade, espacialidade, identidade, entre outros, no âmbito da história local, já que a partir do local é possível identificar e estudar diversos aspectos sociais nos mais variados campos da ação humana. É importante que ao longo do percurso escolar “os sujeitos da aprendizagem sejam ouvidos e reconhecidos em suas vivências históricas e culturais, nos seus contextos de origem e nos quais se inserem” (SANTA CATARINA, 2014).

IV. Considerações finais

A história local não foi uma das novidades viabilizadas pelos recentes documentos curriculares, já que, desde a década de 1930, figurava entre os conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais. Na verdade, o que mudou nos últimos documentos foi o entendimento quanto à elaboração e ao ensino da história local, a exemplo do que aconteceu com a ciência histórica, em função da virada epistemológica dos anos de 1970 e 1980. Nesse viés, a história local adquiriu sentido relacional, desviando-se do caráter simplista que a acompanhou por longo tempo, quando seus conteúdos eram vistos como mais fáceis e menos complexos para as crianças. Aspectos políticos, econômicos e patrimoniais dominavam um ensino que partia da família e chegava ao estado no qual o município estava inserido. A nova perspectiva (PCNs) tenta romper com o positivismo e passa a sugerir que a história local está nos modos de fazer e estar no mundo de todos os sujeitos, que são inexoravelmente históricos. A exploração de fontes não oficiais tornou-se seu diferencial. Deixar a fria organização dos arquivos e entrar nas residências, e em seus acervos familiares, além de explorar as memórias de moradores mais velhos, constituem as marcas de uma história local comprometida em contribuir com o ensino de História significativo para os mais jovens.

Vê-la nessa perspectiva causou estranhamento a professores que tinham seus conteúdos bem definidos e usavam o planejamento do ano anterior, estático, distante do vivido. No caso específico de Garopaba/SC, a mudança de paradigma relativa ao que ensinar sobre o local nos anos iniciais ocorre concomitantemente ao movimento que pretendia dar ao município uma “raiz” cultural, a exemplo de outras cidades do litoral catarinense. Em função da colonização, o açorianismo tornou-se ícone dessa causa. Engana-se quem pensa que a reivindicação de uma memória ou a invenção de uma tradição aconteceram exclusivamente em certos lugares “ameaçados” pela crescente “invasão” de outras culturas, das que costumam acompanhar o turismo de massa. Esta foi, e ainda é, uma situação recorrente, movida pela necessidade da recordação total imposta pelo

modelo econômico capitalista neoliberal e pelo avanço das tecnologias, provocando um esgarçamento do tempo vivido, como se o passado corresse o risco de ser permanentemente esquecido. O medo do esquecimento transformou certas memórias em mercadoria.

Revisitar o processo que encaminhou a história local para o centro dos debates do ensino de História nos anos iniciais permite, mais uma vez, reconhecer que o currículo escolar é uma construção, resultado de disputas sociais que com o passar dos anos acabam naturalizando ações intencionais, gerando representações inteiriças de “retratos” que, se olhados com lentes inquietas, se mostrarão um verdadeiro mosaico. A representação que ora se apresenta em relação ao ensino de História foi construída historicamente e traz consigo uma série de lutas e conflitos que se circunscrevem nas tramas da sociedade ocidental, que instituiu a escola como esfera responsável por socializar determinados conhecimentos em detrimento de outros. Nada é por acaso, se algo se institui é porque houve um movimento que o produziu, ou seja, as ações humanas não são naturais; são produzidas, pensadas, certa cultura as produziu, por mais emaranhado e obscuro que seja o processo que a fez emergir. Nesse modo de interpretação histórica, a cultura é entendida como um conjunto de significações que se enunciam nos discursos ou nas condutas aparentemente menos “culturais” e que estão presentes nos mais diferentes campos de práticas e produções sociais.

Na escola se inter cruzam, com maior frequência, culturas históricas, culturas impostas, invenções de tradições, num imbricamento composto por fios de tons e texturas variadas. O ensino escolar não foi o único responsável pela visibilidade e aceitação da tradição açoriana “inventada” para Garopaba, mas muito contribui, já que a grande maioria dos materiais produzidos sobre a história local, nas duas últimas décadas, traz o açorianismo como hegemônico. Pontos de vista e interesses diversos podem interferir ou até mesmo determinar o teor de certa narrativa histórica, pois a História ensinada nos anos iniciais resulta de outras experiências, de uma cultura histórica que agrega a História produzida por historiadores profissionais, mas que vai além desta, não no sentido de ultrapassá-la, mas de abrir janelas para outros saberes, vivências, crenças, escolhas e até mesmo imposições.

Referências

ARÓSTEGUI, Júlio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. Apresentação da obra “As humanidades no ensino”, de André Chervel e Marie-Madeleine Campère. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, jul.-dez. 2005.

BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

CAIMI, Flavia Eloisa. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In: SILVA, Cristiani Bereta da.; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). *Ensino de história, memória e culturas*. Curitiba: CRV, 2013, p. 17-34.

CARVALHO, Janete Magalhães. Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18 n. 53 abr./jun. 2013, p. 399–497. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200009. Acesso em: 18 mai. 2016.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Entre práticas e representações. 2ª. ed. Portugal: Difel, 2002.

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

DAMAZIO, Rosiane Marli Antonio. *Entre cultura histórica e historiografia: a construção da história local como saber escolar nos anos iniciais do ensino fundamental*. 254 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FIGUEIREDO, H.; REZNIK, L.; GONÇALVES, M. A. Entre moscas e monstros: construindo escalas, refletindo sobre história local. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6, 1999, Ijuí, RS. *Anais eletrônicos...* São Paulo. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/6119/5007>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância, 5, 2004. Rio de Janeiro. In: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5401>. Acesso em: 12 out. 2015.

GONTIJO, Rebeca. *Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão*. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alm/n8/2236-4633-alm-08-00044.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC, 2016.
_____. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiência do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBBSAWM, Eric. *A invenção das tradições*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

NASCIMENTO, Diego da Luz. *“Senhores da história”*: representação e identidade na escrita e ensino da história de Guarapuava/PR. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História). Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, 2012. Disponível em: <ich.ufpel.edu.br/ppgh/publicacoes/dissertacao-diego-luz.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

OAKESHOTT, Michael. *Sobre a História e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT. (Org.). *O saber Histórico na Sala de aula*. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 128-148.

POMIAN, Krzysztof. *Partir du Présent. Le Débat*, Éditions Gallimard, n. 175 p.79-92, maio/out. 2013. Disponível em: <<http://www.le-debat.gallimard.fr/articles/2013-3-partir-du-present>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

REZNIK, Luís. Qual o lugar da História Local? *Projeto História de São Gonçalo*: memória e identidade, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2002. Disponível em: <http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica – teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*. Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Florianópolis: 2014.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. *Revista Brasileira de História*. N. 19. São Paulo: Marco Zero/ ANPUH, set./89-fev./90. Disponível em: <www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2005, p. 187-198.

SILVA, Cristiani Bereta da. *Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940*. Curitiba: CRV, 2014.

_____. Que memória? Que História? Usos do passado e o ensino de História a partir do presente. In: Janice Gonçalves. (Org.). *História do Tempo Presente: oralidade, memória, mídia*. 1ed. Itajaí/SC: Casa Aberta, 2016, p. 117-139.

AS MUDANÇAS CURRICULARES E SEUS REFLEXOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO (1970 a 2015)

Márcio Henrique Baima Gomes

SEEDUC-MA (CEM Cidade Operária I)

E-mail: marcio_historic@hotmail.com

I. Introdução

Nas últimas duas décadas, as pesquisas sobre o ensino de História vêm sendo realizadas levando-se em conta as articulações com o currículo escolar, entendido na perspectiva da Nova Sociologia da Educação¹ como construção social, e que tem profunda influência sobre o ensino de História, métodos e conteúdos (permanentes ou silenciados) na educação escolar dos sistemas de ensino brasileiros.

É no bojo dos debates sobre os projetos educacionais para o Brasil, nas décadas de 1970 e 1980 que as pesquisas sobre o ensino de História ganharam um novo fôlego. As pressões sociais em favor da democratização do país acabaram por definir um novo momento de luta nas questões educacionais, uma vez que as mesmas se encontravam situadas também nas disputas políticas.

Na década 1990, novas propostas curriculares para o ensino de História estariam em curso no Brasil. Vale salientar que, nessa década, outros países também sofreram mudanças em seus currículos oficiais. As pressões da economia mundial acabaram por influenciar os currículos e programas de ensino, principalmente em países emergentes, no intuito de adequar os mesmos a nova lógica do mercado.

É no contexto da influência neoliberal que as políticas educacionais e curriculares brasileiras ganham um novo contorno no final da década de 1990. Afinal de contas, era necessário adequar o Estado brasileiro as grandes transformações econômicas/ produtivas em curso na era da globalização.

¹ Na década de 60 do século XX, na Inglaterra, surge a Nova Sociologia da Educação, procurando consolidar seu próprio campo científico, através da ideia de que o mundo é uma "construção social", e tudo que envolve os processos de escolarização é parte dessa construção, dentre os quais os currículos (VALLE, 2014, p.29). Michael Young e Ivor Goodson são os principais autores dessa vertente da sociologia inglesa.

Conforme Costa (2010, p. 88),

O avanço da política neoliberal no Brasil ocorreu não só nos âmbitos de atuação do Estado, como no imaginário e discurso das pessoas que se apropriaram de termos como eficácia, qualidade, eficiência, entre outros. O reflexo destas reformas faz-se presente no processo de elaboração e na nova LDB promulgada, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no entanto, deve-se observar que a construção das políticas educacionais não se dá de forma absoluta nem num modelo pré-determinado, logo, deve-se refletir como o ideário neoliberal estabeleceu-se não só na política educacional, mas também na política curricular brasileira.

Na transição do século XX para o XXI, inúmeras foram as mudanças que romperam com modelos educacionais tidos como inabaláveis. Globalização, revolução digital, novas mídias, velocidade da comunicação e eliminação de barreiras culturais pressionaram os sistemas escolares a adotarem uma nova proposta para a educação. Consequentemente, essas demandas educacionais implicaram em alterações curriculares.

Sendo assim, as reformas curriculares, em processo nos períodos destacados, definiram não só um contexto marcado pela emergência de novas demandas educacionais, que exigiam o acesso ao ensino de qualidade e ao mesmo tempo questionavam o modelo de educação vigente, como também um campo profícuo para a pedagogia e para historiografia, ao buscarem analisar as relações entre a educação escolar, as práticas curriculares e o ensino de História.

Os estudos que abordam o saber histórico escolar nessa perspectiva, se articulam ao campo educacional, sendo o currículo² um dos segmentos mais expressivos. O diálogo entre o saber histórico escolar e o currículo possibilita uma reflexão sobre as diferenças sociais e culturais presentes no cotidiano escolar, assim como também sobre os discursos e as práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de História e a seleção de conteúdos nessa disciplina.

² Segundo Goodson (1997) a existência do currículo escrito serve de fonte para o entendimento de toda estrutura institucionalizada de escolarização existente. Portanto, ao se investigar a natureza e o propósito dos currículos escolares podemos vislumbrar as expectativas de formação da sociedade que se concretizam nos sistemas de ensino. Podemos considerar também que da forma como a sociedade seleciona, transmite e avalia o conhecimento nos seus mais diversos níveis educacionais, se reflete as tensões e disputas de classe no meio social/educacional.

Atento a necessidade de analisar as mudanças no campo do currículo e do saber histórico escolar, este artigo pretende fazer uma breve análise sobre os reflexos das mudanças curriculares sobre o ensino de História do Maranhão, do início da década de 1970, auge do período da Ditadura Civil Militar, até 2015, com a implantação das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino (2013) e das Orientações Normativas para o Funcionamento das Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino (2015).

II. Os Estudos Sociais e a História do Maranhão

Na década de 1970, o Brasil se encontrava em uma conjuntura autoritária, e o governo que emergiu da Ditadura Civil-Militar de 1964 alterou os currículos escolares. Temos a emergência dos currículos tecnicistas, alinhados à proposta nacional-desenvolvimentista do governo civil-militar. Os efeitos sobre as Ciências Humanas se fizeram sentir nas mudanças ocorridas nas disciplinas escolares. A História do Brasil, como exemplo das mudanças ocorridas, “[...] se mescla a estudos de Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), formando uma amálgama de conhecimentos sem base científica” (BITTENCOURT, 2010, p. 197). Essa mescla configurou o saber na área de Estudos Sociais.

Sobre as novas orientações curriculares instituídas a partir da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino de História regional e local do Maranhão se integram aos currículos de formação para o Magistério. “No ensino primário, a disciplina foi nomeada Estudos Regionais do Maranhão” (MARTINS, 2014, p. 130).

Martins (2014) destaca, como obras didáticas de referência para a disciplina de Estudos Regionais do Maranhão no período, o livro *Pequena História do Maranhão* (1959), de Mário Meireles, e o livro *Terra das Palmeiras* (1977), de Nadir Nascimento e Deuris Moreno Dias Carneiro.

Ao fazer uma análise das obras, Martins (2014) reconhece a influência dos Estudos Sociais do Maranhão no período, pelo próprio alcance dessas produções didáticas que foram introduzidas na rede escolar maranhense, produzindo memórias sobre a trajetória

histórica do povo maranhense, com material didático e metodologia específica. Sobre esse aspecto, a autora reconhece que

Os livros didáticos em questão de início não foram comprados pelo poder público. Com o avanço dos programas de implementação do ensino, o alcance dos livros didáticos ampliou-se no contexto dos sistemas públicos educacionais propiciando a difusão do conhecimento histórico local disciplinarizado (MARTINS, 2014, p. 143).

No entanto, a autora faz ressalvas em relação a obra de Mário Meireles, *Pequena História do Maranhão*³ (Figura 1). Reconhece que os conteúdos abordados no livro são desprovidos de qualquer problematização. A obra foi inovadora para o ensino da história regional no período de implantação dos Estudos Sociais, mas, em contrapartida, possuía uma abordagem tradicional da História (MARTINS, 2014, p. 137).



Figura 1: Capa do livro *Pequena História do Maranhão* (ensino primário).
Fonte: COSTA, 2008, p. 53

Quanto a obra *Terra das Palmeiras* (Figura 2), de Nadir Nascimento e Deuris Moreno Dias Carneiro, a análise de Martins (2014, p. 144) é mais positiva ao reconhecer que “a metodologia utilizada na referida disciplina preconizava como complementação ao livro didático, o emprego de métodos ativos [...]”, em que se considera o aspecto cognitivo do aluno no aprendizado, valorizando a relação com o meio em que o mesmo se encontra inserido.

³ Terceira edição em 1970, publicado pelo Serviço de Imprensa e Obras Gráficas do Estado – SIOGE, em São Luís, com 72 páginas, no formato 15 cm x 19 cm (Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite).

disciplina preconizava como complementação ao livro didático, o emprego de métodos ativos [...]”, em que se considera o aspecto cognitivo do aluno no aprendizado, valorizando a relação com o meio em que o mesmo se encontra inserido.



Figura 2: Capa do livro *Terra das Palmeiras: geografia e história do Maranhão*, (1º grau), de Maria Nadir Nascimento e Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro, de 1996.

O livro *Terra das Palmeiras*⁴ fez parte do cotidiano escolar maranhense no período em que esteve em circulação, sendo considerado um dos grandes fenômenos editoriais da história regional do estado do Maranhão. Durante quase três décadas, foi uma das fontes mais utilizadas no ensino básico para o estudo da História do Maranhão.

O livro *Terra das Palmeiras* esteve presente na formação escolar de uma geração que atualmente se encontra exercendo a docência. O que surge como questionamento, no entanto, é: como um livro de História regional de grande circulação na rede escolar maranhense, que contribuiu para a formação inicial de uma geração de professores, deixou de ser publicado e distribuído nas redes de ensino do Estado?

Sobre esse questionamento, Martins (2014) sinaliza para a não adequação da obra ao contexto curricular no período posterior a vigência da LDB 9394/96. E mesmo sendo praticamente uma das únicas fontes sobre a História do Maranhão presente por aproximadamente três décadas nas escolas do estado, deixou de fazer parte do catálogo do PNLN, no ano de 2007.

⁴ Publicado pela FTD em São Paulo, com 128 páginas, no formato 20,5 cm x 27,5 cm (Acervo da pesquisa).

Mesmo diante do revisionismo no âmbito da produção histórica e dos avanços nas medidas educacionais relacionadas ao currículo escolar por meio do PNLD, o livro didático Terra das Palmeiras manteve-se soberano como obra de História do Maranhão, caracterizando a única opção de embasamento para conteúdos históricos regionais no sistema público de ensino. Assim, durante 30 anos, constituiu o principal referencial adotado pelos estudantes para o aprendizado da história local, galgando um lugar na memória educacional maranhense (MARTINS, 2104, p. 158).

Podemos inferir que, no cenário educacional maranhense da década de 1970 até a primeira década do século XX, o ensino de História do Maranhão esteve presente nas escolas, contribuindo para a formação da identidade cultural do seu povo. Analisaremos no próximo tópico, a atualidade do ensino de História do Maranhão.

III. O presente da disciplina de História do Maranhão

Ao iniciarmos essa análise sobre o ensino da História do Maranhão, algumas indagações vieram à tona. Como os novos paradigmas da História e do ensino tiveram efeitos (ou não) sobre o ensino de História do Maranhão? Se a própria história nacional, frente aos avanços da globalização vem perdendo espaço, como garantir o ensino de História do Maranhão nessas escolas? Para Bittencourt (2010, p. 186),

Trata-se de uma reflexão sobre o ensino de História do Brasil relacionado ao problema da identidade nacional no atual momento histórico em que as histórias nacionais, não apenas entre nós, cabe ressaltar, mas em todos os países do mundo ocidental, têm sido questionadas e repensadas, sobretudo no que se refere à produção escolar.

A preocupação em relação ao ensino da História do Maranhão não é recente, como já foi apontado nas seções anteriores. Estudos mais atuais, como o de Cabral (1987)⁵ intitulado “Ensino de História do Maranhão no 1º grau (3a e 4a séries), já apontava uma série de

⁵ Maria do Socorro Coelho Cabral nasceu em 4 de julho de 1946, em Balsas, Maranhão. Formou-se em História pela Pontifícia Universidade Católica, de Goiás. Foi professora da Universidade Federal do Maranhão, durante 25 anos, em São Luís. Fez mestrado em História na Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo, e doutorado pela Universidade de São Paulo. Autora de três livros, dentre eles Caminhos do gado é obra de referência. (Disponível em: <http://padreangelo.com.br/padre_angelo_vida.php?secao=3>. Acesso: 16. Mar. 2015).

dificuldades enfrentadas pelos profissionais que ministravam aulas de História do Maranhão nesse período. Segundo a autora, ao se referir a um dos livros didáticos mais adotados nas escolas da época, a mesma ressalta que

[...] a periodização tradicional e o rol de conteúdo sugerido no documento oficial, os livros didáticos começam registrando os fatos históricos referentes ao Maranhão Colônia. Esses acontecimentos, entretanto, são narrados segundo uma ótica que não mostra a complexidade da trama histórica, ou seja, não contempla a participação dos vários segmentos que compõem a sociedade maranhense. (CABRAL, 1987, p. 11).

Já sobre a atualidade do Maranhão, naquele período, Cabral (1987, p. 16) considera que falta criticidade e questionamento no teor do conteúdo analisado:

Os dados sobre o Maranhão atual contidos nesses livros também não levantam nenhum questionamento, destacando sempre a ação dos governantes e ocultando os conflitos e as contradições. Segundo esses livros, estamos todos, em comum cooperação, construindo o progresso do Maranhão.

Outra contribuição da professora Cabral (1987), diz respeito a problematização da questão curricular. A mesma apontou que a maioria das escolas pesquisadas naquele período não elaborava os seus programas e se limitava a seguir o livro didático e os conteúdos sugeridos pelo currículo oficial.

A autora fez uma crítica à maneira como a História do Maranhão era ensinada. Propôs também que o professor deveria ter uma postura mais autônoma, e questionar tanto o currículo quanto material didático a que tinham acesso no intuito de buscar um ensino mais crítico e significativo para o aluno.

A história do Maranhão, ensinada nas escolas, não deve se constituir, pois, num relato sem vida, que deve ser memorizado pelo aluno, provocando por isso, muitas vezes, por parte deste, descaso e desinteresse. Para isso o professor tem que questionar o livro didático e os guias curriculares, a fim de se tornarem instrumentos úteis na aprendizagem (CABRAL, 1987, p. 10).

Como podemos observar, em meados da década de 1980, o ensino de História do Maranhão necessitava de uma reformulação, assim como também a própria História do Brasil, dadas as circunstâncias do período. De acordo com Bittencourt (2010, p. 197)

As reformulações curriculares iniciadas em meados da década de 1980, no momento dos intensos debates de redemocratização do país, trouxeram novas perspectivas para o ensino de História do Brasil. O aumento da produção historiográfica, contemplando variados temas, as críticas a uma determinada formulação da História Política, a crescente produção da História Social e a mudança do perfil dos alunos criavam novas necessidades e possibilidades de repensar o ensino de História nacional e de seu papel na constituição da identidade nacional.

Dessa forma, os estudos historiográficos se ampliaram, viabilizando mais pesquisas na área do ensino, e também as discussões sobre a História regional e local. Com as produções dos programas de pós-graduação em História, muitos trabalhos foram elaborados com temáticas e documentação disponíveis em acervos regionais e locais, surgindo então uma nova geração de historiadores preocupados com as “[...] conexões oblíquas entre o regional, o local e o nacional, em que o elemento espacial ganha relevância, ombreando-se ao tempo” (MARTINS, 2014, p. 142).

Em busca de mais pesquisas sobre o ensino da História do Maranhão, tomamos conhecimento de um estudo um pouco mais recente, especificamente, uma monografia de graduação cuja autora é Santos (1999), intitulado O ensino de História do Maranhão no 1º Ciclo (3ª e 4ª séries). O mesmo faz referência ao trabalho docente e, também, aos livros didáticos adotados para o ensino da História do Maranhão. A autora destaca também as limitações dos livros didáticos adotados para o ensino nessa área:

[...] esses livros focalizam com muita superficialidade os aspectos ligados à História do Maranhão. Por exemplo, na fase da República Nova, os enfoques dados são superficiais e muito resumidos. E dificilmente uma criança irá entender esse tipo de texto. O assunto é colocado de forma bem solta, dificultando assim, uma maior compreensão do texto (SANTOS, 1999, p. 47).

Santos (1999) continua tecendo uma crítica ao ensino de História desprovido de “vida” em seus relatos, enfadonho e desinteressante, o que acaba por qualificar a História como disciplina “decorativa”. Conclui dizendo que:

Tendo como base essas observações, não se poderia qualificar os presentes livros como adequadamente satisfatórios. A História do Maranhão ensinada através desses manuais, constitui-se, pois, num relato de fatos, datas, de vultos ilustres. E a vida da classe menos favorecida, seus anseios, suas reivindicações, a vida cotidiana do homem simples, onde fica? (SANTOS, 1999, p. 54).

Em outro trabalho de natureza igual ao aludido por último, com autoria de Ferreira (2002), intitulado *O Processo de Ensino Aprendizagem no Brasil: reflexões sobre o ensino de História no Maranhão*, chama atenção pelo título, mas o conteúdo destoa do que se propõe, pois não está diretamente relacionado ao ensino da História do Maranhão propriamente dito. No entanto, é uma importante fonte de pesquisa para se analisar a evolução do ensino de História no Brasil, assim como a posição do ensino de História na legislação educacional atual.

Como dissemos, com avanço dos cursos de pós-graduação no contexto maranhense, o cenário para pesquisas no campo da educação e do ensino se tornou mais favorável e produtivo, trazendo à tona as discussões relativas aos conhecimentos de caráter regional, seja no campo da educação ou da história.

No final da década de 1980, surgiu o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Vinculado a esse programa, existe um núcleo específico voltado para o estudo da História da Educação, o NEDHEL - Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras, que têm apresentado produções sobre a história e cultura educacional maranhense.

Não poderíamos deixar de mencionar, também, o Programa de Pós-graduação Cultura e Sociedade da UFMA, com trabalhos de referência sobre a História do Maranhão, dentre os quais é importante destacar a dissertação da Prof^a. Ms. Dayse Marinho Martins intitulada *Currículo e historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902 - 2013)*, apresentada em 2014.

O estudo de Martins (2014) se constitui em uma fonte segura e consistente no que diz respeito a compreensão das práticas curriculares na sua relação com o surgimento e o ensino da disciplina da História do Maranhão e a atual situação em que a referida disciplina se encontra, bem como o ensino decorrente da mesma.

Destacamos também o funcionamento do Programa de Pós-Graduação em História e Narrativas (PPGHEN) do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, do qual essa pesquisa faz parte. O PPGHEN tem como principal foco

[...] qualificar profissionais dedicados à docência no ensino básico e contribuir com o seu papel de agente condutor de práticas pedagógicas. A finalidade é atualizar competências e habilidades capazes de proporcionar um refinamento teórico-metodológico e pedagógico do historiador-docente, ante as novas diretrizes para o Ensino de História, estabelecidas desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, pretendemos contribuir para a transformação do professor-docente em agente ativo do processo de construção de novas estratégias pedagógicas, capazes de alterar o cotidiano do ensino da História em nosso Estado. Para tanto, a reflexão sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos que envolve o campo da História, será apreendida a partir da interface entre História, Ensino e Narrativas, eixos a serem desenvolvidos e articulados a partir do conhecimento historiográfico, estratégias metodológicas e múltiplas linguagens, inseridas no cotidiano escolar (PPGHEN, 2013, p. 1).

O PPGHEN trará grandes contribuições para o ensino de História no Estado do Maranhão à medida que as pesquisas realizadas no programa alcançarem os seus destinatários, teremos resultados satisfatórios, principalmente no que diz respeito ao ensino de História do Maranhão.

Ainda assim, de um modo geral, podemos afirmar que o quantitativo de pesquisas sobre o ensino de História do Maranhão não é ainda suficiente para possibilitar maior aprofundamento desse objeto de análise, o que não inviabiliza um esforço de pesquisa para se preencher essa lacuna.

Como foi observado, os estudos relativos ao ensino de História do Maranhão, aqui mencionados, tinham como foco discutir as possibilidades de ensino dessa disciplina nas redes educacionais do Estado. A problemática ainda persiste em função da não efetivação dessa disciplina no contexto escolar maranhense na atualidade.

IV. As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino de 2013: o ensino de História com contextualização

As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino, implantadas em 2013 no Estado do Maranhão, são um exemplo de ambiguidade em relação ao ensino de História do Maranhão, pois definem “[...] **o que deverá ser ensinado**; como deverá ser ensinado; o que deverá ser avaliado (MARANHÃO, 2014, p.37, grifo nosso) sem, no entanto, deixar claro quais conteúdos da História do Maranhão deverão ser trabalhados. Nas matrizes curriculares por área de conhecimento, que são apresentadas nas Diretrizes Curriculares (2013) para o ensino de História no Ensino Médio, existe apenas uma menção à História do Maranhão.

Na proposta das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino, a disciplina de História tem como principal objetivo estimular nos estudantes a noção de que os mesmos são sujeitos da sua própria História (MARANHÃO, 2014). Como então contemplar a perspectiva da historicidade dos educandos da rede de ensino se os mesmos não têm acesso a história da sua própria região? Da sua cidade? Do seu bairro?

A historicidade, como propõe Cerri (2011), é condição própria da existência humana, antes mesmo de ser ensinada ou pesquisada. É o que dá sentido a experiência humana no tempo, nos permitindo evoluir na perspectiva da coletividade aos estabelecermos laços de identidade comuns, que por sua vez vão se solidificando através de um passado/história também comuns.

Devemos considerar também que tal processo (atribuir sentido a experiência humana no tempo) não é natural, apesar de ser intrínseco a vida humana. Na coletividade, produzimos narrativas históricas que, dependendo das intenções (sociais, políticas, culturais), serão legitimadas ou não. E a escola, através do seu currículo/ensino e transmissão do conhecimento/narrativa para as gerações futuras, tem um papel significativo, cabendo a disciplina escolar de História orientar os indivíduos quanto a relação que os mesmos travam com o tempo histórico.

Dessa forma, atribuição de sentido a História pelo educando seria mais eficaz quando o mesmo experimentasse discutir com maior frequência narrativas que são próximas da sua realidade. Palpáveis, no sentido de se integrar ao contexto em que compartilham suas vivências e as relacionam com a História do lugar em que se encontram.

Conhecer o lugar onde se vive, como se deu sua formação, a forma de integração entre os elementos humanos que o compõem, sua organização política e cultural, enfim, sua história, permite ao sujeito compreender sua sociedade, e dessa forma agir sobre sua realidade. Além disso, o conhecimento e a compreensão acerca de seu espaço social é essencial para a formação e a afirmação da noção de pertencimento e identidade (PRADO; MACEDO, 2013, p. 1204).

Com a ausência de um ensino de História significativo nas escolas, os educandos são privados de “[...] simbolizar o seu lugar, de situar-se numa complexa rede de forças e de analisar as suas relações [...]” (CERTEAU, 1989, p. 13), ou seja, perde-se a capacidade crítica e de representação da realidade na qual estão inseridos.

Não estamos aqui a defender que o estudo da História das sociedades a nível global ou nacional não seja significativo. A inserção de estudos históricos sobre a região/local no currículo não invalida o estudo sobre o global e o nacional, já contemplados há décadas nas propostas curriculares vigentes para a disciplina escolar de História.

Segundo Martins (2010), as exigências por novas narrativas e interpretações da história local e regional vem crescendo. Seguindo esse argumento, é interessante propor uma valorização da História regional/local (em especial a História do Maranhão) nos currículos e livros didáticos no intuito de tornar o ensino de História mais significativo e proveitoso aos alunos do Ensino Médio da rede Estadual do Maranhão.

A importância do ensino de História Regional na Educação Básica demarca o dimensionamento entre o local e global, de modo a estabelecer a possibilidade do aluno se perceber e se posicionar como sujeito dentro dos processos sociais. Os conteúdos referentes à essa abordagem regional devem se pautar em três grandes princípios: contribuir para a formação intelectual e cultural

dos estudantes, favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades e proporcionar a compreensão de que as Histórias individuais e coletivas se integram e fazem partes da História (MARTINS, 2014, p. 177).

Não haveria antagonismos entre esses recortes históricos nas práticas de ensino, mas, complementariedades, que seriam fundamentais para a compreensão do papel e da historicidade dos sujeitos que atuam ao mesmo tempo e em dimensões espaciais distintas na construção de identidades histórico-sociais.

Em uma conjuntura onde a globalização tem influência na circulação de ideias, valores e comportamento através do consumo de massa e das tecnologias de comunicação, é importante analisar as relações entre o global, nacional, regional/local.

Acredita-se que a globalização trouxe um grande impacto sobre a identidade nacional na contemporaneidade. Esse fato é percebido pela integração cada vez maior dos mercados, pelo intercâmbio cultural, pela comunicação em tempo real, pela

[...] 'compressão espaço-tempo' – a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância (HALL, 2015, p. 40).

Esse impacto da globalização acarretaria em um processo de homogeneização cultural? Devemos considerar que os processos de trocas culturais entre os diversos povos do mundo foram e são dinâmicos. E mesmo quando há a imposição de uma cultura sobre a outra e a possibilidade de se perder uma estabilidade identitária, os particularismos do nacional – regional – local resistem e se articulam, produzindo novas identificações sociais sem perder a originalidade. Nas palavras de Martins (2010, p. 138)

[...] aos observadores mais atentos da história do último quartel do século XX e dos acontecimentos do início do terceiro milênio, fica claro que o planeta não caminha no sentido de ser libertado das originalidades regionais e locais. É verdade que a globalização afeta cada quilômetro quadrado da superfície terrestre, aumentando a pressão sobre as culturas tradicionais e sobre as regiões. [...]

Mas também é verdade que ela faz isso de maneira desigual. Os impactos da globalização não desencadeiam processos iguais no Brasil e na China, no interior mineiro ou na metrópole paulista. Enfim, o regional continua importante.

Pode ocorrer ainda, o fortalecimento das identidades regionais e locais por parte de certos grupos que se sentem ameaçados diante da presença de culturas exógenas com a expansão da globalização. O que poderia gerar um processo de homogeneização, acaba tendo dois possíveis efeitos: o fortalecimento ou a produção de novas identidades.

É certo que a globalização pode contestar e deslocar as identidades (HALL, 2015), sem, contudo, acabar com as mesmas. Portanto, o discurso sobre a impossibilidade de afirmação das identidades regionais e locais com sua história e tradições específicas é precipitado. Da mesma forma também, é precipitado afirmar que o ensino de História do Maranhão, depois da implantação do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, está fadado a desaparecer das salas de aulas, em função do caráter de seletor unificado do referido exame para todo o Brasil, ocasionando “[...] um decréscimo na participação do ensino de história local e regional na composição das provas que que seriam respondidas pelos concluintes do Ensino Médio em território nacional” (SILVA; ARAÚJO, 2015, p. 8).

Em 1998, o MEC instituiu, pela Portaria nº 438, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na perspectiva de avaliar a qualidade da educação pública do país (MARTINS, 2014). Em 2009, o exame passou a ser o instrumento de seleção para o ingresso nas universidades públicas em todo país. Com o intuito de padronizar o processo de avaliação, o antigo vestibular foi substituído pelo ENEM.

A nota do ENEM oferece uma referência cujo desempenho serve: a) para escolhas futuras em relação ao universo de trabalho e continuidade dos estudos; b) como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção do universo de trabalho; como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à educação superior; para ascender a programas governamentais como o PROUNI; e) como exame supletivo para os maiores de 18 anos, permitindo a certificação de conclusão do ensino médio; f) como avaliação de desempenho das escolas de ensino médio; g) como avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior. (PILETTI, 2010 apud MARTINS, 2014, p. 194).

O ENEM, hoje, é a porta de acesso para as universidades públicas, institutos de ensino superior federais, faculdades e universidades privadas. Também é instrumento de avaliação de desempenho dos estudantes a nível nacional. Sendo o ENEM seletor nacional unificado para o ingresso nas instituições de nível superior, impõe aos estudantes de todo o país programas com abordagens dos conteúdos dispostos no currículo nacional. Os professores do Ensino Médio, diante de tal realidade, precisam de trabalhar para que seus alunos alcancem resultados satisfatórios no ENEM (PINTO; PACHECO, 2014), focando nos conteúdos globais que são exigidos pelo exame. Como consequência, a História Regional fica em segundo plano.

A partir do impacto das políticas curriculares nacionais, ocorreu uma diminuição nas abordagens relativas a História Regional e Local. E a História do Maranhão não mais se constitui como disciplina do currículo do Ensino Médio do Estado. A abordagem temática da disciplina “[...] vem se desagregando diante das propostas que centralizam o ensino de História a partir dos conteúdos previstos do MEC e dos exames nacionais [...]” (MARTINS, 2014, p. 198).

Atualmente, somente a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (o que estimula a procura dos alunos pela História do Maranhão) exige em seu programa de processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) conteúdos da História do Maranhão. As universidades que utilizam o ENEM como critério para o ingresso de estudantes em suas instituições priorizam conteúdos globais, em detrimento dos conhecimentos regionais e locais, ainda mais quando se trata da disciplina de História.

O que nos chama atenção em relação ao processo seletivo para acesso de alunos à UEMA e o seu programa que contempla a História do Maranhão, é o fato de os alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino não possuírem um único livro didático específico para História do Maranhão. Como os mesmos podem alcançar um bom desempenho nesse processo seletivo sem acesso ao conteúdo de História do Maranhão? É possível que um quantitativo de alunos da rede estadual de ensino possa investir em cursos pré-vestibulares, e assistam aulas de História do Maranhão, e, os que não tem como fazer esse investimento, provavelmente saem em desvantagem.

Mesmo sabendo que, pelo sistema de cotas para as escolas públicas, os alunos da rede concorrem entre si, cria-se uma diferenciação quanto ao acesso ao ensino de História do Maranhão.

Devemos considerar no entanto que, a UEMA, contribui de forma significativa para o estudo da História do Maranhão no Ensino Médio, exigindo em seus programas tópicos e conteúdos da referida História. Pena que os livros didáticos de História do Maranhão não estejam à disposição dos alunos da rede estadual de ensino que irão prestar o vestibular. Atendendo a essa necessidade, o professor Joan Botelho lançou, em 2010, o livro *Conhecendo e debatendo a História do Maranhão*. Mas seu acesso ficou restrito aos professores que por vontade própria manifestam interesse em realizar exames vestibulares e concursos públicos (MARTINS, 2014).

Dessa forma, a ausência do ensino de História do Maranhão nas escolas públicas de Ensino Médio implicaria em um duplo processo de exclusão: o primeiro diz respeito ao fato dos alunos se encontrarem privados de conhecer a história de sua região, do seu Estado, e, em segundo lugar, a dificuldade em fazer uma boa avaliação no processo seletivo da UEMA.

Fica claro um descompasso entre a proposta curricular das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino de 2013 e os conteúdos que são exigidos pela UEMA quando a questão é História do Maranhão. Essa incongruência pode se manifestar no cotidiano escolar da rede de ensino estadual. Confirmamos esse distanciamento quando comparamos o programa de História da UEMA com “o que deve ser ensinado” a partir das Diretrizes Curriculares do Estado, em vigor desde de 2013.

Observando o quadro a seguir,

Quadro 1 – Conteúdos de História do Maranhão dispostos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão e no Programa do PAES – UEMA

DOCUMENTOS	HISTÓRIA DO MARANHÃO
CONTEÚDOS NAS DIRETRIZES DO ESTADO – ENSINO MÉDIO (2013)	A resistência negra no Brasil e Maranhão .
CONTEÚDOS EXIGIDOS PELA UEMA (2016)	Os primeiros habitantes do Brasil e do Maranhão : formas de organização social; O Maranhão colonial: conquista e disputa pelo território; relações sociais e de trabalho; O Maranhão e o processo de Independência do Brasil; O Maranhão no Império: movimentos de contestação à ordem; economia e trabalho; resistência escrava; sociedade e cultura. Os primeiros habitantes do Brasil e do Maranhão : formas de organização social; a conquista do Brasil e o confronto interétnico; a estrutura política e administrativa: capitanias hereditárias e governos gerais; a conquista do Maranhão e a disputa pelo território; o domínio político na América Portuguesa e no Maranhão). O Brasil e o Maranhão colonial (As relações sociais e de trabalho. O tráfico negreiro em suas relações com a África. As atividades econômicas e a formação e expansão do território brasileiro e maranhense; O Maranhão e o processo de Independência do Brasil; As oligarquias no Maranhão . Bases econômicas: a agroexportação e sua crise. Indústria têxtil, a pequena produção agrícola e a emergência do babaçu no Maranhão ; O Vitorinismo no Maranhão . Conjuntura econômica no Maranhão (1945-1964): a crise da indústria têxtil; as indústrias do babaçu; a expansão da produção de arroz O Maranhão no período do regime militar brasileiro (O Sarneísmo. A penetração do grande capital e suas consequências sociais. Os conflitos agrários); Problemas e desafios no Brasil e no Maranhão : a situação das minorias: os índios, os negros, as mulheres e os homossexuais; a luta pela terra e a Reforma Agrária; violência, desemprego e miséria; a construção da cidadania; problemas do meio ambiente e os movimentos ecológicos; cultura e cotidiano nos dias atuais; preservação do patrimônio histórico - cultural).

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Edital do PAES – UEMA, de 2016 e nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão, 2013 (Grifo nosso).

Diante de tal realidade acerca do ensino de História do Maranhão, é possível que a história e a cultura do povo maranhense se encontrem em vias de um “silenciamento” no cotidiano escolar pelo fato de não ser ensinada com maior frequência nas salas de aula das escolas públicas do Estado?

Sabemos que a História Regional/Local é de suma importância para o resgate e a afirmação da cultura e da identidade de um povo. É importante para os indivíduos, sensibilizados por meio de uma reflexão sobre as questões do regional/local, contextualizar historicamente e problematizar a sua noção de identidade, seu lugar no mundo, como sujeitos de sua própria história.

Sendo assim, é necessária uma maior presença da História do Maranhão no currículo e nas salas de aulas do Ensino Médio da rede Estadual por entendermos que o protagonismo de um povo só se torna efetivo quando o mesmo conhece e valoriza a sua própria história. E para conhecer a sua própria história, a mesma precisa de ser ensinada e valorizada nas escolas, e em outras instituições que dialogam com a sociedade.

V. Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015: indicativo de mudanças para o ensino de História do Maranhão?

Em 2015, o governo do Estado do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, apresentou à rede escolar as Orientações Normativas para o Funcionamento das Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino, formuladas de acordo com a política educacional do Estado, com o intuito de balizar “[...] as atividades administrativas e pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar [...]” (MARANHÃO, 2015, p. 10) da referida rede.

Para além das questões administrativas relativas ao funcionamento escolar, as orientações normativas de 2015 definiram também diretrizes voltadas à organização curricular, com o objetivo de subsidiar o planejamento das ações pedagógicas e docente, no tocante as praticas avaliativas, plano de ensino e atividade docente (MARANHÃO, 2015).

Ao realizarmos a análise desse documento, nos deparamos com uma nova orientação curricular, que tem como base as diretrizes de 2013, e direciona o planejamento anual docente estabelecendo “sugestões de conteúdos básicos” a serem trabalhados na rede de ensino. Essa organização curricular, que é apresentada por ano do Ensino Médio, mesmo a título de sugestão, se tornou elemento balizador do currículo da rede de ensino do Estado.

Nesse aspecto as diretrizes curriculares de 2013 e as orientações normativas de 2015 seguem a linha de entendimento do currículo como mecanismo homogeneizador, e que continua desconsiderando as peculiaridades culturais e regionais existentes no Estado do Maranhão.

O currículo, na sua gênese e implementação é profundamente influenciado por fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Sendo assim, a título de exemplo, é questionável uma proposta curricular que pretende igualar o processo de ensino em uma escola do sertão maranhense a uma escola da capital (MARTINS, 2014).

Devemos considerar, no entanto, que, no tocante ao Ensino de História do Maranhão, as orientações de 2015 avançaram em relação as diretrizes de 2013. Os conteúdos de História do Maranhão estão claros nos planos de ensino sugeridos nas orientações normativas de 2015, enquanto que, nas diretrizes curriculares, de 2013, a História do Maranhão aparece dispersa, ocorrendo por meio da contextualização dos conteúdos históricos e a partir da iniciativa docente no âmbito da transposição didática.

Um dos fatores que contribuiu para essa melhoria no currículo, quanto aos temas da História do Maranhão, foi o fato de os modelos de planos anuais propostos pelas orientações normativas terem sido elaborados por professores da rede, lotados nas escolas e na Supervisão de Currículo da SEDUC. Já nas diretrizes curriculares de 2013, a participação dos professores se resumiu a “[...] acatar as proposições determinadas pelos técnicos para organização curricular do sistema estadual de ensino” (MARTINS, 2015).

A participação dos professores na elaboração do planejamento anual de ensino, que serve de referência para a rede, expressa um ponto positivo nesse processo de aperfeiçoamento curricular, já que o olhar docente, daquele que está (ou já esteve) no “chão da sala de aula” aproxima as formulações técnicas, a nível de secretária de

Estado, do cotidiano da sala de aula. É interessante considerar que, na perspectiva de Tardif (2002), o saber profissional docente é plural, englobando os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, e os saberes experienciais, e o envolvimento dos mesmos nesse processo de construção das orientações para a prática pedagógica é de grande valia para a rede de ensino como um todo.

O planejamento anual proposto pelas orientações normativas de 2015 para a rede estadual visam articular conteúdos, metodologias e avaliação da aprendizagem com base na estrutura curricular existente, de maneira que o professor possa concretizar essa articulação, resultando num processo de alinhamento da prática pedagógica, logo o “[...] planejamento é uma etapa decisiva para a efetivação das aprendizagens curriculares” (MARANHÃO, 2015, p. 90) segundo as já mencionadas orientações normativas da rede estadual de ensino.

Sabemos da importância conferida ao plano anual como instrumento norteador da prática pedagógica dos docentes que atuam na rede de ensino estadual. Esse modelo apresentado nas orientações normativas trazem elementos essenciais “[...] à organização operacional do processo de aprendizagem e de ensino em cada período do ano letivo: aprendizagens esperadas; **conteúdos a serem trabalhados**; metodologias de ensino; formas de avaliação e instrumentos.” (MARANHÃO, 2015, p. 90 – 91, grifo nosso).

Ao apresentar uma seleção de conteúdos no modelo de plano anual aos professores por disciplina, a orientação normativa de 2015 cria uma nova orientação curricular que vai servir de base para o ensino das disciplinas e respectivos conteúdos na rede de ensino estadual, nacionais e estaduais, que versam sobre as questões curriculares, e, sendo, assim, expressa as intenções governamentais na formação escolar da sociedade (brasileira e maranhense) por meio do currículo.

No que se refere aos conteúdos de História do Maranhão, notamos um avanço considerável, pois, nas orientações normativas de 2015 os mesmos aparecem com mais frequência e de forma clara e objetiva. Apesar de seguir o modelo quadripartite, cronológico e evolutivo de currículo de História, para o ensino de História do Maranhão,

essa disposição de conteúdos contribuiu para destacar a História Regional do Maranhão, não apenas a título de contextualização como nas diretrizes de 2013, e sim como um conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula.

Espera-se então que o professor atuante na rede desenvolva os conteúdos referentes a História do Maranhão uma vez que “Na rede estadual de ensino o planejamento docente é obrigatório e envolve o **Plano Anual de Ensino** e o **Plano de Atividade Docente** (plano de aula) na organização curricular da escola” (MARANHÃO, 2015, p. 90). Ainda, existe um fator complicador nesse processo: os conteúdos dispostos no modelo de plano anual aparecem a título de “sugestão”. Nesse caso, o professor pode trabalhar os conteúdos de História do Maranhão, ou não trabalhar nenhum deles, por não ter um caráter de obrigatoriedade.

Vejam, então, os conteúdos de História do Maranhão apresentados nas orientações normativas de 2015:

QUADRO 2 - Conteúdos da História do Maranhão nas Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015

Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015	
SUGESTÃO DE CONTEÚDOS BÁSICOS – PLANO DE ENSINO ANUAL - HISTÓRIA – ENSINO MÉDIO	<ul style="list-style-type: none"> • Colonização do Maranhão • Fundação de São Luís e Batalha de Guaxenduba • Revolta de Beckman • Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (século XVIII) e Escravidão africana no Maranhão • Adesão do Maranhão à Independência do Brasil • O Maranhão dos Coronéis aos Grandes Projetos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015.

Fazendo uma comparação entre os conteúdos de História do Maranhão nas diretrizes curriculares de 2013 com os que são

apresentados nas orientações normativas de 2015 observamos a diferença, quanto a abordagem dos mesmos, no que se refere a volume (quantidade de conteúdos), assim como também em objetividade (assertividade na definição dos conteúdos).

QUADRO 3 - Conteúdos da História do Maranhão nas Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015.

Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino (2013)	Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo (2015)
ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS – DISCIPLINAS: HISTÓRIA – ENSINO MÉDIO	SUGESTÃO DE CONTEÚDOS BÁSICOS – PLANO DE ENSINO ANUAL – HISTÓRIA - ENSINO MÉDIO
A resistência negra no Brasil e no Maranhão	<ul style="list-style-type: none"> • Colonização do Maranhão • Fundação de São Luís e Batalha de Guaxenduba • Revolta de Beckman • Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (século XVIII) e Escravidão africana no Maranhão • Adesão do Maranhão à Independência do Brasil • O Maranhão dos Coronéis aos Grandes Projetos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão, de 2013 e nas Orientações Normativas da Secretaria de Estado da Educação para o funcionamento escolar para o ano letivo de 2015.

Comparando os conteúdos nas diretrizes de 2013 e com as orientações normativas de 2015, fica claro que a intenção do documento mais atual é oportunizar o trabalho com os conteúdos de História do Maranhão, reconhecendo a importância da História Regional no currículo do Ensino Médio da rede estadual, o que favorece, nesse momento de esquecimentos e presentismo contínuo entre os jovens (HOBBSBANW, 1995), uma revalorização da memória

e da história da sociedade maranhense. Olhando ao seu redor, com base na sua história, os educandos encontrarão elementos de continuidade e de legado do passado (MARTINS, 2010).

Sem essas referências, o sentido de permanência e pertencimento ao “lugar” ou a “região” não consegue responder as demandas coletivas e individuais que permeiam a vida dos nossos alunos. Somos aquilo que lembramos (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 63), e, professores de História, tem uma parcela de contribuição importante nesse processo à medida que, nos espaços de promoção do ensino formal, ajudam a lembrar tudo aquilo que a passagem do tempo nos faz esquecer. Os professores de História são desafiados a selecionar conteúdos e, às vezes, silenciar outros através do seu referencial de formação acadêmico-profissional, social e ideológico.

Conhecendo a estrutura curricular da rede que integra, faz com que o docente esteja mais capacitado para fazer adequações, contextualizações e inserções de conteúdos necessários à aprendizagem significativa do aluno. Em relação aos conteúdos de História do Maranhão, o professor de história da rede que conheceu (ou deve conhecer) as Diretrizes Curriculares do Estado (2013) e as Orientações Normativas (2015) tem possibilidade real de viabilizar os estudos sobre a História do Maranhão em sala de aula.

VI. Considerações Finais

Diante do exposto, consideramos que a análise sobre o ensino de História do Maranhão, do período que vai da década de 1970 até 2015, entendendo as mudanças curriculares sob a perspectiva de um constructo social e histórico, mediador das relações entre escola, conhecimento e sociedade (SILVA; FONSECA, 2010) contribui consideravelmente para o entendimento da atual situação do ensino de História do Maranhão no cotidiano escolar.

Fruto da intencionalidade, tensões e ambiguidades que norteiam o seu processo de construção, o currículo acaba por expressar os anseios de formação educacional da sociedade em que está estabelecido como elemento norteador das práticas educativas. Seus efeitos são sentidos na organização escolar e na sala de aula. Dessa forma, a inclusão, permanência ou silenciamento de

determinada disciplina ou conteúdos no currículo escolar expressa o interesse de certos grupos especializados na sua elaboração.

Atualmente, a História do Maranhão não é mais disciplina do currículo da rede estadual de ensino. E o ensino de seus conteúdos é praticamente inócuo tendo em vista a relevância dada a História Regional e Local nas diretrizes curriculares nacionais e regionais. Diante de tal realidade, é importante propor ações, medidas, debates e projetos que possam viabilizar os estudos da História do Maranhão.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 185-204.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei Federal nº 9.394/96* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>>. Acesso: 12 maio 2016.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. *O ensino de história do Maranhão no 1º grau*. 1987. Disponível em:

<[http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/pesquisa%201\(1\).pdf](http://www.pppg.ufma.br/cadernosdepesquisa/uploads/files/pesquisa%201(1).pdf)>. Acesso em: 24 set. 2014.

CERTEAU, Michel de et al. *A nova história*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, Odaléia Alves da. *A produção da disciplina escolar e os escritos em torno dela: os estudos sociais do Maranhão*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

COSTA, Rodrigo Biagini. *PCN de história na escola: caminhos e descaminhos para a construção da cidadania*. Marília, 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

FERREIRA, Domingos Sebastião Cantanhede. *O processo de ensino e aprendizagem no Brasil: reflexões sobre o ensino de História no Maranhão*. 2002. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2002.

GIL, Carmem Zeli de Vargas.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim Edelbra. 2012.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12^a. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (Org.) *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MARANHÃO. *Diretrizes curriculares*. 3^a. ed. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. SEDUC. São Luís, 2014.

MARANHÃO. *Orientações normativas para o funcionamento escolar*. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. SEDUC. São Luís, 2015.

MARTINS, Dayse Marinho. *Currículo e Historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902-2013)*. 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MARTINS, Marcos Lobato. História regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 135 – 152.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimaraes. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SANTOS, Romênia Mitoura dos. *O ensino de história do Maranhão no 1^o Ciclo (3^a e 4^a séries)*. 1999. Monografia (Graduação em História) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2013.

PINTO, Monike Gabrielle de Moura.; PACHECO, Roberto de Aguiar. O ENEM como referência para o ensino de história. *Cadernos da pedagogia*, v. 8, ano 8, n. 15, p. 76-85, jul./dez. 2014.

PRADO, Daniel Porciuncula.; MACEDO, Sabrina Meirelles. Reflexões acerca do ensino de História: a história local e a consciência histórica. *Revista latino-americana de história*, v. 2, n. 6, ago. 2013. Edição especial.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS – PPGHEN – UEMA. 2013. Apresentação. Disponível em: <<http://www.ppghen.uema.br>>. Acesso em: 13. jun. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. *Edital nº 99/2016 - PAES - Reitoria/UEMA*, 2016a. Disponível em: <<http://www.paes.uema.br/wp-content/uploads/2016/07/edital.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Estatística de candidatos/vaga por curso e campus: 01-São Luís – PAES – 2016b. Disponível em: <<http://www.uema.br/wp-content/uploads/2015/11/EstatisticacandidatosvagaPaes2016.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. *Sociologia da educação: currículo e saberes escolares*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

TERCEIRA PARTE

A História entre diálogos acadêmicos e o ensino



GUERRA FRIA E LIGAS CAMPONESAS NO BRASIL: outras histórias possíveis

Pablo Porfírio

Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE)

E-mail: pablorporfírio@hotmail.com

I. Introdução

Esta história começa em Washington, Estados Unidos, 1961. O governador do Rio Grande do Norte, Aluizio Alves, buscava recursos financeiros para o seu estado. Dirigiu-se ao escritório da *Aliança para o Progresso*, onde se elaboravam e executavam “ações que visavam oferecer auxílio para o desenvolvimento das áreas mais pobres da América Latina” (EISENHOWER, 1962). O Nordeste do Brasil era uma região prioritária.

A viagem do governador parecia fadada ao fracasso. O presidente da *Aliança para o Progresso*, o embaixador Teodoro Moscoso, estava de férias na Austrália e os diretores afirmaram que nada poderiam resolver. Como última opção, Aluizio Alves procurou Roberto Campos, embaixador do Brasil em Washington. Durante a conversa, este se propôs a tentar uma audiência com o presidente dos EUA, John Kennedy. Não era algo simples, sobretudo porque se vivia um período de campanha eleitoral para governadores e o presidente Kennedy viajava pelo interior do país.

Roberto Campos, no entanto, conseguiu marcar um encontro no Departamento de Estado. Aluizio Alves foi recebido pelo casal Kennedy. O presidente, “que parecia ser um homem sem rodeios e devidamente preparado para as audiências” (FURTADO, 1989, p. 114), mostrou-se bastante interessado em ouvir um relato sobre o Nordeste do Brasil.

A audiência foi iniciada com uma explanação do governador do Rio Grande do Norte sobre a situação da *Aliança para o Progresso* no Brasil. Queixava-se de que nenhuma ação havia saído do papel. O presidente John Kennedy escutava de forma atenciosa e realizava breves perguntas para obter informações sobre alguns detalhes. Ao final, chamou um dos seus assessores e solicitou que Teodoro Moscoso estivesse em Washington para uma reunião com Aluizio

Alves. O embaixador suspendeu suas férias na Austrália e o governador do Rio Grande do Norte conseguiu 25 milhões de dólares em recursos.

John Kennedy, que interrompeu sua viagem pelo interior dos Estados Unidos, aproveitou a oportunidade para obter informações sobre a situação política do Brasil. Perguntou sobre a experiência parlamentarista que o país começava a viver e no meio de suas questões, disparou: e a articulação política de Francisco Julião na área rural do Nordeste?¹ (ALVES, 2001).

Essa história foi contada por Aluizio Alves em seu livro de memórias intitulado *O que eu não esqueci*, no qual narra, com detalhes, vários momentos de sua atuação política. O autor constrói um relato sobre seus encontros com representantes do governo dos EUA, ressaltando aquele com o presidente John Kennedy.

O governo de John Kennedy (1961-1963) implantou o programa da *Aliança para o Progresso*. O objetivo do recém-eleito presidente era criar, para a América Latina, novas políticas para ampliação das oportunidades profissionais, educativas e de desenvolvimento de projetos nas áreas de saúde, saneamento, alimentação e outras. A *Aliança para o Progresso* utilizava ideias do Plano Marshall e era chefiada por Adolph Berle, responsável no governo Franklin Roosevelt (1933-1945) pela implantação da política da Boa Vizinhança (GREEN, 2009, p. 57). Apesar de implantada por Kennedy, a concepção de outra forma de atuação sobre a América Latina, baseada na melhoria das condições de vida das populações pobres e não apenas no aparelhamento das forças armadas, já havia sido pensada no governo do presidente Dwight Eisenhower. A hostil recepção a seu vice, Richard Nixon, em visita a alguns países da América do Sul em 1958, alertou o governo norte-americano sobre a péssima imagem dos EUA que circulava nessa região. Em 1959, o Conselho de Segurança Nacional passou a dar maior importância à abordagem do Secretário Assistente para Assuntos Interamericanos, Roy Richard Rubottom, para quem as ações na América Latina deveriam se concentrar em questões sociais e econômicas (FICO, 2012, p. 23-26).

Nesse debate, o Nordeste do Brasil tornou-se um dos principais

¹ Esta narrativa do encontro de Aluizio Alves com John Kennedy foi construída a partir das informações contidas no capítulo X do livro: Alves, Aluizio. *O que eu não esqueci: reminiscências políticas, 1933-2001*. Rio de Janeiro. Léo Christiano Editorial, 2001.

pontos de atuação da *Aliança para o Progresso*, que investiu milhares de dólares por meio de uma cooperação técnica com a Superintendência de Desenvolvimento para o Nordeste – SUDENE. Com essas ações, os Estados Unidos desejavam se fazer mais presentes e atuantes em uma das áreas da América Latina onde se acreditava existir um dos maiores focos de ação comunista no início da década de 1960. Para o governo norte-americano, a pobreza dessa região era considerada um dos principais fatores responsáveis pela aproximação dos trabalhadores, especialmente do meio rural, com o comunismo e seus representantes (MONTENEGRO, 2010, pp. 151-183; PORFIRIO, 2009, p. 59).

Em uma audiência com o ex-presidente Juscelino Kubitstcheck, John Kennedy afirmou, por mais de uma vez, que a situação do Brasil era prioritária e mais grave do que a de Cuba, sobretudo devido à sua posição-chave nos assuntos do hemisfério (BANDEIRA, 2001, p. 94). O presidente dos Estados Unidos demonstrava-se preocupado com um movimento social e uma pessoa: as Ligas Camponesas e Francisco Julião. Advogado por formação, durante o curto governo Kennedy, ele exercia seu segundo mandato (1959-1962) como deputado estadual pelo Partido Socialista Brasileiro em Pernambuco. Em novembro de 1962, foi eleito deputado federal também pelo PSB. Ele era um dos principais líderes do movimento social das Ligas Camponesas.

Qual seria a “articulação política” de Francisco Julião, referida por John Kennedy, segundo as memórias de Aluizio Alves, que atraía a atenção do líder norte-americano e o preocupava? Havia discursos e imagens acerca daquele advogado que circulavam em diversos veículos da imprensa dos Estados Unidos. O jornal *The New York Time*, no dia 31 de outubro de 1960, publicou em sua primeira página uma reportagem com o título “A pobreza do Nordeste do Brasil gera ameaça de revolta”. O texto do jornalista Tad Szulc mostrava como a pobreza dos trabalhadores rurais era explorada por movimentos sociais, como as Ligas Camponesas, segundo ele, infiltradas por agentes comunistas. Francisco Julião era apontado como uma das principais lideranças desse movimento e teria relações com os considerados líderes mundiais do comunismo. No período da reportagem, ele tinha visitado a China de Mao-Tsé Tung. Também já

havia estado em Cuba, naquele ano, junto com a comitiva do então deputado e candidato a Presidência do Brasil, Jânio Quadros.

Missões do governo dos Estados Unidos foram mobilizadas, no início da década de 1960, para investigar *in loco* o que estava acontecendo no Nordeste do Brasil e também conhecer e coletar informações sobre Francisco Julião. Em 1961, assessores do presidente J. Kennedy realizaram uma longa viagem por países da América Latina. Visitaram algumas regiões do Brasil e chegaram a Pernambuco. Arthur Shelesinger, um dos assessores, conheceu lugares muito pobres, conversou com várias pessoas, entre elas Celso Furtado, superintendente da SUDENE, e fotografou diversas situações. Ao retornar para os Estados Unidos, foi questionado por Kennedy: “Quais os países que davam a Castro o maior apoio? Qual a capacidade que tinha Castro de provocar violência simultânea e concentrada em vários países?” (SCHLESINGER JUNIOR, 1966).

Arthur Shelesinger em sua resposta, quando se referiu ao Brasil, deve ter citado o movimento das Ligas Camponesas e o seu líder, que apoiava Fidel Castro. Isso, contudo, era algo possível de se identificar, até mesmo para quem vivesse nos Estados Unidos e não tivesse acesso às informações dos relatórios governamentais.

Ainda em 1961, a jornalista Helen Jean Rogers, que trabalhava para a rede de TV e rádio *ABC*, esteve em Pernambuco, a fim de realizar uma série de entrevistas e locações sobre os movimentos sociais de camponeses. Recebida por Celso Furtado, a jornalista e sua equipe visitaram feiras livres, luxuosas casas de senhores de engenho e entrevistaram camponeses. Acompanharam também Francisco Julião em uma ação para mobilização de trabalhadores. No Alto do Pascoal, uma localidade pobre nos morros da zona norte do Recife, os norte-americanos presenciaram um encontro entre Julião e alguns dos seus correligionários e simpatizantes. Conheceram o carisma e a facilidade de comunicação que ele tinha com as camadas mais carentes da população. Escutaram seu discurso, no qual dizia esperar a união de todos para realizar uma revolução igual a de Cuba, seguindo o exemplo do “grande Fidel Castro” (PORFIRIO, 2009, p. 50).

O material produzido a partir das gravações realizadas em Pernambuco foi transformado em um documentário intitulado *The Troubled Land*, exibido no horário nobre da emissora *ABC*, alcançando uma extraordinária repercussão (FURTADO, 1989, p. 109).

De outro modo, a *Central Intelligence Agency* — CIA — registrava em seus relatórios secretos, no início da década de 1960, a atuação das Ligas Camponesas no Nordeste do Brasil, enfatizando a influência exercida pelos comunistas sobre este movimento. Um dos textos afirmava que as “Ligas Camponesas lideradas pelo pro-comunista Francisco Julião estão centralizadas no Nordeste e integram uma estrutura comunista de exploração das deficiências. Existem 80 – 100 por toda a região, com um total de 60 a 80 mil membros” (Relatório da CIA, 18/05/1962, p. 12). A CIA destacava a dimensão do movimento e classificava Francisco Julião como o líder. Outro relatório da mesma agência o definia como alguém que:

[...] tem indicado uma longa admiração por Fidel Castro e Mao Tse-Tung e [ilegível] tem declarado desde o início deste mês: “Pela lei ou pela força nós exigimos a reforma agrária, a reforma urbana e a reforma financeira”. Julião, que se descreve como um marxista, mas não um comunista, prognosticou que a revolução logo começaria no centro do Brasil (Relatório da CIA, 15/12/1961, pp. 33-34).

A relação com Fidel Castro e o uso da “força” nas estratégias políticas eram aspectos constantes nos textos produzidos sobre Julião e que circulavam nos EUA. O jornal *Miami Daily News* informava, em março de 1963, que o “líder esquerdista das Ligas Camponesas do empobrecido Nordeste brasileiro, não fez hoje qualquer mistério das suas táticas. A única maneira de combater o que denomina de influência dos EUA na América Latina, disse ele, é pela força” (*Miami Daily News*, 03/03/1963).

Tal afirmação teria sido dita em uma entrevista concedida ao correspondente George Arfeld, da *Associated Press*, em Havana. Francisco Julião iria reunir-se com Fidel Castro para organizar um congresso de solidariedade à Revolução, a ser realizado dentro de alguns meses no Brasil.

A mesma reportagem também apresentava a preocupação do governo norte-americano com o grande fluxo de latino-americanos em Cuba, pois “o chefe de Inteligência dos Estados Unidos John McCone chocou Washington com seu testemunho de que 1500 latino-americanos estiveram em Cuba no ano passado. [...] Um dos latino-americanos que fez frequentes viagens a Cuba é Francisco Julião”, que ainda segundo o jornal, “declara liderar cerca de dois

milhões e meio de camponeses na luta pela terra” (*Miami Daily News*, 03/03/1963).

A reportagem do *Miami Daily News* publicava ainda uma pequena fotografia de Francisco Julião, apresentando-o como um líder pronto para o enfrentamento com seu exército de camponeses. Entre 1961 e 1963, o seu nome e as referências às Ligas Camponesas circularam em diversas reuniões e relatórios do governo John Kennedy. Naquele momento, a preocupação dos Estados Unidos com o avanço do comunismo na América Latina estava também relacionada à ação do movimento camponês no Nordeste do Brasil. As Ligas Camponesas produziam efeitos no cenário internacional e mobilizavam as ações do governo dos EUA. Os camponeses eram uma peça no tabuleiro de xadrez da Guerra Fria.

II. O que dizem os autores?

O historiador Tony Judt (2011, p. 413), no seu texto “De quem é esta história? A Guerra Fria em retrospecto”, critica a leitura que localiza a América Latina, no cenário da Guerra Fria, apenas como “uma coadjuvante, embora lá centenas de milhares de figurantes tenham sido mortos”. As disputas ideológicas e as ações das superpotências produziram e justificaram a ascensão de governos militares na região e a execução de uma política estatal de perseguição, tortura e desaparecimento forçado de pessoas. A Guerra Fria foi travada em diversas frentes, inclusive dentro das fronteiras nacionais, afirma Judt (2011, p. 419). “Sob o disfarce de confrontos terceirizados da América Central à Indonésia, tanto a pacificação quanto a limpeza étnica – para não mencionar conflitos religiosos – acompanharam constantemente a Guerra Fria” (JUDT, 2011, p. 421).

A leitura de Tony Judt nos leva a deixar de pensar a Guerra Fria apenas por meio do eixo do Norte que alinha EUA, Europa e URSS. Como uma política global, ela desenvolveu sincronicidades com os movimentos políticos e sociais do Sul. As dinâmicas consideradas globais tiveram impacto na vida cotidiana de diversos setores populares nos diferentes países do continente americano.

Segundo Aldo Marchesi (2017, p. 193), “desde o final do século passado há uma crescente literatura sobre a Guerra Fria latino-

americana”. Em alguma medida, essa historiografia buscou mapear o efeito do imperialismo praticado pelos EUA sobre a América Latina neste cenário bipolar, o que foi destacado por Tony Judt. Essa leitura posiciona a política local apenas nos campos da resistência ou da colaboração em relação às políticas do Império (MARCHESI, 2017, p. 193). Seria subsidiária da política imperial.

Essa perspectiva toma como ponto de observação privilegiado o Império. Se pensarmos, contudo, essa relação como sincronidade ou ressonâncias, poderemos identificar que os Estados Unidos afetavam os atores locais da América Latina, mas também foram afetados por eles durante a Guerra Fria. Cuba, provavelmente, é o principal exemplo de dinâmicas locais que entraram em ressonância com a política global da Guerra Fria e atingiram os EUA e seu imperialismo. Propomos o exercício de pensar as Ligas Camponesas do Brasil como outro exemplo. É certo que durante o governo John Kennedy, os camponeses do Nordeste do Brasil ocupavam alguns dos pensamentos do presidente dos EUA e, claro, a agenda política do seu governo.

O movimento das Ligas Camponesas pode ser analisado de vários modos. Representa a conflitividade social na luta pela reforma agrária no Brasil e por melhores condições de vida de trabalhadores na América Latina. É importante para entender os discursos e práticas que possibilitaram a construção de um Estado autoritário no Brasil e em outros países da América Latina a partir da década de 1960. Compreender ainda como esses trabalhadores tornaram-se subversivos, inimigos internos das nações.

Alguns trabalhos clássicos, como o de Fernando Azevedo (1982) – “As Ligas Camponesas” – de Bernadete Auede (1986) – “A Vitória dos Vencidos” – e de Francisco Julião (1962) – “Que são Ligas Camponesas”, escrito em 1962 como o registro de uma experiência – situam como o estudo desse movimento social e político é fundamental para analisarmos o final dos anos 1950 e início da década seguinte, bem como o golpe civil-militar de 1964 no Brasil. A mobilização política dos camponeses era um protagonista naquela conjuntura. Apesar disso, os estudos que analisaram o golpe de 1964 e aquele momento político tenderam a situar as Ligas Camponesas e seus personagens como coadjuvantes.

Há alguns outros textos que buscaram localizar as Ligas Camponesas na sua relação com as ações dos Estados Unidos sobre a América Latina no início dos anos 1960. Joseph Page, um estudante de direito norte-americano, que esteve no Brasil neste período, foi um dos primeiros a estabelecer aquela relação. No livro “A Revolução que nunca houve”, publicado em 1974 no Brasil, Page produziu um relato sobre suas experiências vividas no Nordeste, nos primeiros anos da década de 1960 até o golpe. Também recorria a jornais e revistas, como documentos históricos, para narrar aquele contexto político e social. Sobre as Ligas Camponesas, destacou sua ascensão como movimento social no cenário político da América Latina, composto ainda pela Revolução Cubana de 1959 e pela *Aliança para o Progresso*.

Antonio Montenegro (2004) retomou o debate proposto por Joseph Page no artigo “Ligas Camponesas às vésperas do golpe de 1964”. Em determinado trecho, o autor apresentou as reportagens publicadas no “*The New York Times*” pelo jornalista Tad Szulc, que viajou para o Nordeste do Brasil em 1961 e entrevistou alguns líderes das Ligas Camponesas. Szulc afirmava que a pobreza da população e a ação desses líderes, inspirados pelo exemplo da Revolução Cubana, transformava o Nordeste do Brasil, com sua mobilização camponesa, em um barril de pólvora pronto para explodir e transformar a região em um novo território comunista na América Latina. Para analisar as reportagens veiculadas no *The New York Times*, Antonio Montenegro aciona dois fatores: a Revolução em Cuba, como citamos, e a Guerra Fria. Para ele, esses acontecimentos “concorriam para produzir a percepção, a compreensão e a representação que Szulc então descrevia e informava ao *The New York Times*. Um jornalista sem militância nas lides da esquerda reproduzia o anticomunismo dominante nos Estados Unidos” (MONTENEGRO, 2004, p. 405). A perspectiva de análise do movimento das Ligas Camponesas a partir da dinâmica da Guerra Fria era inovadora.

Carlos Fico, no livro *Operação Brother Sam*, ao analisar os planos militares dos EUA para apoiar o golpe de 1964 no Brasil, refere-se também ao interesse despertado pelo movimento das Ligas Camponesas na imprensa daquele país. Afirma o autor que vários jornalistas visitaram o Nordeste “por conta de reportagens que exageravam o significado das Ligas Camponesas” (FICO, 2012, p. 28). Talvez se pensarmos que as Ligas não realizaram uma revolução como ocorreu

em Cuba, o termo exagero faça sentido. Mas se não tomarmos esse padrão, o movimento camponês pode ser recolocado no contexto da Guerra Fria com alguma importância. De todo modo, o sentido analítico oferecido por Carlos Fico e compartilhado por outros historiadores, indica que o a própria historiografia produziu um certo esquecimento sobre o movimento camponês no contexto nacional e internacional.

III. Os camponeses na Guerra Fria

Fernando Azevedo, sociólogo que escreveu “As Ligas Camponesas”, livro resultante de sua dissertação de mestrado, lembra, quando era criança, ter assistido a uma marcha de camponeses pelas ruas de João Pessoa. Eles marcharam pela cidade de forma lenta e silenciosa, com a foice no ombro e o chapéu de palha na cabeça. A cidade parou e a classe média, apavorada, se trancou em casa. Na linha de frente formada pelos trabalhadores estava Francisco Julião, magro e cabelos revoltos (*Diário de Pernambuco*, 23/01/2017)².

A mobilização dos trabalhadores impressionou o sociólogo, formava marcas da memória de sua infância. Aquelas pessoas que viviam no meio dos canaviais, de modo precário, com a morte as espreitando todo dia, entravam nos centros urbanos e ocupavam as manchetes da imprensa de circulação nacional.

Em 1960, participando da comitiva de Jânio Quadros, Francisco Julião realizou uma visita a Cuba. Conheceu Fidel Castro de quem se tornou próximo. Naquele mesmo ano, o candidato à presidência dos EUA, John Kennedy, informava em seu último discurso de campanha que era necessário estar atento para o que ocorria no Nordeste do Brasil.

A Guerra Fria criou condições para que a mobilização dos camponeses e os discursos de seu principal líder ganhassem repercussão. No início dos anos 1960, a Revolução Cubana oferecia um caminho de mudanças políticas. Os trabalhadores vivenciavam essa possibilidade. Operavam os significados de mudança do

² Disponível em: <http://www.impresso.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/cadernos/vida-urbana/2017/01/23/interna_vidaurbana.161955/francisco-juliao-o-guia-das-temidas-ligas-camponesas.shtml>. Acesso em : 24 maio 2017.

movimento comandado por Fidel Castro em pequenas reuniões, comícios e mobilizações que os fortaleciam. Acreditavam na possibilidade de algo novo em suas vidas. Enfrentavam capangas, arriscavam-se na luta por direitos e melhores condições de vida.

Francisco Julião se apropriava das imagens produzidas pela imprensa nacional e estrangeira. Mostrava que a potência do Norte os temia. Que os camponeses eram uma peça principal no jogo político, não só no Brasil, mas no mundo da Guerra Fria. O entendimento desse poder e desse cenário era uma mudança na vida daquelas pessoas, uma revolução.

A elite política no Brasil, com destaque para os latifundiários, e o governo dos EUA, por meio da imprensa, das fotografias, dos documentários e dos relatórios das missões técnicas tratavam de produzir e monopolizar os ditos e escritos sobre aqueles trabalhadores e seus movimentos sociais e organizações políticas. Diziam quem eram e o que desejavam aquelas pessoas. Roubavam-lhe o estatuto de sujeitos ativos e independentes ou, ao menos, desejavam. Usavam da “arrogância paternalista do imperialismo”, para acionar uma ideia de Edward Said (2011, p. 19).

As reportagens, fotos e filmes traziam a ideia de que era necessário proteger e salvar esses trabalhadores do avanço do comunismo. Mas, ao mesmo tempo, diziam que esses trabalhadores, organizados e mobilizados para mudar suas péssimas condições de vida, eram subversivos que deveriam ser eliminados, inimigos no campo de batalha da Guerra Fria.

IV. Imagens produzidas na/pela Guerra Fria: camponeses do Brasil

Com grande circulação nos Estados Unidos e em outros países da América Latina, a Revista *Life* produziu uma extensa reportagem sobre a influência de Fidel Castro no continente americano em 1961. Por meio de várias fotografias, mostrava as manifestações de apoio a Cuba que ocorriam em diversos países, inclusive no Brasil, e destacava o movimento das Ligas Camponesas e seu líder, Francisco Julião.

Deve-se atentar que a *Life* fazia parte de um grupo de revistas ilustradas, marcado pela forte presença de um jornalismo fotográfico, popularizado na primeira metade do século XX. Tais publicações se

caracterizaram por considerar o uso das imagens como um meio de captar a atenção de leitores-consumidores (MANJARREZ, 2006, p. 230).

As revistas ilustradas, durante a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, conseguiram aumentar de forma significativa suas vendas, principalmente nos Estados Unidos. A política internacional ampliou o interesse dos leitores e favoreceu a sua circulação em amplos setores sociais, especialmente a classe média. Produzia-se uma expectativa na população que aguardava as reportagens sobre a guerra e depois os movimentos revolucionários no período da Guerra Fria (MANJARREZ, 2006, p. 232).

Mas também, essas revistas, desde os anos 1930, passaram a desenvolver um estilo de jornalismo fotográfico que incorporava imagens da vida cotidiana em tomadas espontâneas de personagens considerados importantes. Desejava-se aproximar do leitor o dia a dia e as formas de vida das pessoas que se destacavam, por exemplo, no cinema, nos esportes e na política.



Imagem 1: Julião e camponeses do Engenho Galiléia

A imagem 1, produzida pelo fotógrafo Andrew St. George, foi publicada na Revista *Life*, em junho de 1961, na reportagem sobre a influência de Fidel Castro na América Latina. Mostrava uma concentração de camponeses, no Engenho Galiléia, em Pernambuco, rodeando Francisco Julião. O periódico, associando fotojornalismo e textos, constrói uma representação daquilo que seria o cotidiano de atividades das Ligas Camponesas. Segundo Manjarrez (2006, p. 233), muitas vezes a Revista *Life* conferia mais espaço e importância às imagens do que aos textos. O intenso uso de fotografias visava produzir um maior sentido de veracidade à reportagem.

Em um pequeno texto, a revista norte-americana construiu uma breve trajetória política do líder campesino fotografado. Ele, como um jovem advogado, “foi compelido pela compaixão humana” para ajudar camponeses extremamente pobres, que em pouco tempo perceberam a força de sua união. Neste momento, segundo a revista, Francisco Julião teve a oportunidade de descobrir duas coisas: “o programa de reforma agrária da China vermelha e de Cuba, e o fato de que ele [...] tinha carisma”. Estes fatores aliados à constatação de que o “poder estabelecido” não viabilizaria uma reforma agrária, sendo a única forma a mobilização dos camponeses, transformou Julião em um revolucionário, o qual “naturalmente encontrou seu caminho nos braços do comunismo”. Ainda segundo a reportagem, ele era a “frente de ataque de Fidel Castro entre os camponeses pobres” (Revista *Life*, 02/06/1961, p. 88).

A revista selecionou elementos para representar o líder dos camponeses, “amado entre seus seguidores” (Revista *Life*, 02/06/1961, p. 88). Tomado pelo sentimento de compaixão, mobilizou trabalhadores rurais por meio de seu carisma. Estes elementos estariam representados na imagem 1. Em primeiro plano aparecia Francisco Julião, encostado no portal de uma casa de taipa, recebendo os aplausos de um grupo de camponeses, situados do lado de fora, em um plano inferior. Com as mãos para o alto, o movimento de aplaudir se confunde com o de rezar ou dar graças aos céus, comum às práticas religiosas. Poderia também estar sendo dado graças ao próprio Julião, já que havia da parte de alguns camponeses um sentimento de veneração ao advogado, que em momentos mais exaltados aproximar-se-ia de um culto. Por vezes beijavam-lhe a mão

e algumas mulheres se ajoelhavam em um gesto para tomar a bênção (BARRETO, 1963, p. 62).

Deve-se pensar que naquele momento circulava pela América, por meio de discursos e imagens, a ameaça de que as massas de trabalhadores rurais pobres estariam na iminência de efetivar uma revolução como já ocorrera em Cuba. Essa condição pode ser identificada na primeira fotografia da reportagem da *Life* (Imagem 2).

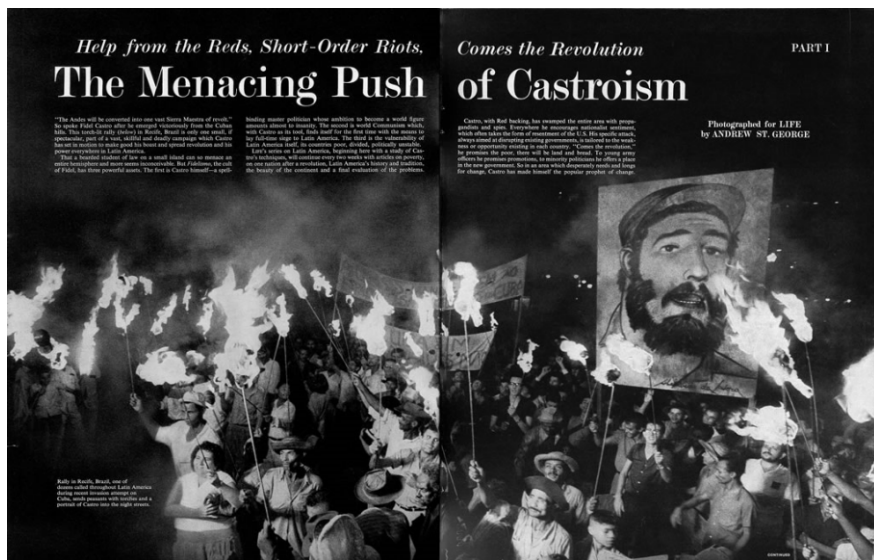


Imagem 2: Passeata em Recife de apoio a Cuba, abril de 1961
Fonte: Revista *Life*, 02 de jun. 1961

Os camponeses, identificados por seus chapéus, carregavam tochas, faixas de apoio a Cuba e um painel com a imagem de Fidel Castro. Marchavam pelas ruas de Recife, à noite, sob uma intensa fumaça. Esses elementos davam existência social e sentido a fotografia (MENESES, 2003, p. 18), quando interagem com o título: "Ajuda dos vermelhos, pequenos tumultos, chega a revolução: o impulso ameaçador do Castrismo", que aparece na imagem 2, em tradução livre. Mas também, quando se relacionavam com aquela ideia de que a revolução era promovida pela ação dos comunistas junto aos trabalhadores pobres.

A *Aliança para o Progresso* foi criada levando-se em consideração esta lógica e tentando combatê-la. Circularia, essa fotografia, pelos

EUA como a comprovação desta teoria e como afirmação da necessidade de ações, como o programa elaborado pelo governo John Kennedy? É provável que sim. E ao mesmo tempo em que esse discurso, fortalecido por toda essa produção imagética do fotojornalismo, justificaria a execução de uma cruzada anticomunista, elegia o movimento das Ligas Camponesas e Francisco Julião como um perigo revolucionário para a América Latina, apresentado pela Revista *Life*, por meio do registro daquilo que seriam suas atividades cotidianas: mobilizar camponeses, promover marchas e pequenos tumultos, fazer a revolução. O discurso anticomunista conferia sentido para aquelas imagens e inseria os personagens retratados na política global da Guerra Fria.

V. Políticas de esquecimento

Em Janeiro de 1955, no Engenho Galiléia, de “fogo morto”³, localizado em Vitória de Santo Antão - Pernambuco, o advogado e recém eleito deputado estadual Francisco Julião era recebido com aplausos, foguetes e pétalas de rosas pelos moradores. Eram homens e mulheres, camponeses, alegres pelo fato de contarem com o apoio de um advogado para defender os interesses da Sociedade Agrícola que haviam fundado. As Ligas Camponesas – como essas sociedades ficaram internacionalmente conhecidas nos anos seguintes ao se espalharem pela Zona da Mata do estado – foram criadas inicialmente para atender necessidades locais dos moradores do Galiléia, como acesso à educação, e para organizar uma luta contra o aumento do valor do foro pago ao dono do engenho pelo uso da terra.

Passou-se pouco mais de sessenta anos daquele encontro. Completou-se ainda, no dia 16 de fevereiro de 2015, o centenário de nascimento de Francisco Julião. Algumas poucas e tímidas matérias foram publicadas pelos jornais sobre o tema. Nenhuma reportagem especial. Essas datas “redondas”, como um centenário, geralmente atraem interesses midiáticos. Sendo Francisco Julião e o movimento das Ligas Camponesas personagens importantes de parte da nossa história no século XX, imaginei que encontraria uma grande quantidade de material.

Pensei que interessaria no presente conhecer a história desses personagens, camponeses e seus líderes, que ocuparam a cena política nacional e internacional entre as décadas de 1950 e 1960 do século passado. As Ligas Camponesas mobilizaram milhares de trabalhadores rurais que viviam sob a condição e o signo da pobreza e sujeitos a todo tipo de violência dos latifundiários e seus capangas. O movimento surgido no Engenho Galiléia atraiu a atenção de muitos e ocupou páginas da imprensa escrita nacional e internacional, com longas reportagens publicadas no *New York Times* e na *Revista Life*. A rede de TV dos Estados Unidos *ABC* produziu um documentário - *The Troubled Land* - sobre as Ligas Camponesas exibido em horário nobre, alcançando excelente índice de audiência.

Jornalistas, professores, estudantes e políticos se dirigiram de diversas partes do Brasil e de fora dele para conhecer Pernambuco e o engenho de fogo morto localizado em Vitória de Santo Antão. Queriam ver *in loco*, conhecer e fotografar os camponeses, chamados também de Galileus, e seus líderes, com destaque para Francisco Julião. O presidente John Kennedy enviou seu assessor e irmão Edward Kennedy ao estado. Em agosto de 1961, ele esteve no Engenho Galiléia. Suas observações e relatórios foram discutidos em reunião na sede do governo em Washington.

O governo dos EUA desejava saber as intenções do carismático político pernambucano, que inflamava as massas com discursos pedindo reforma agrária na lei ou na marra, no início dos anos 1960. Recebido várias vezes em Cuba por Fidel Castro, Julião representava para o governo de Kennedy o revolucionário que poderia fazer do Nordeste do Brasil uma nova Cuba. Por isso deveria ser vigiado e combatido. A mobilização das Ligas Camponesas e de seu principal líder afetava o centro do império estadunidense e criava ressonâncias na dinâmica da Guerra Fria.

A atuação dos camponeses organizados nas Ligas iniciadas a partir daquele encontro de 1955 promoveu várias conquistas. Como já citado, em 1959, a Assembleia Legislativa de Pernambuco aprovou a desapropriação do engenho Galiléia. No início dos anos 1960, a luta pela reforma agrária ocupava a agenda política do país e os camponeses do interior de Pernambuco haviam rompido a condição de sujeitos invisíveis.

Os encontros e mobilizações de trabalhadores rurais para discutirem estratégias de ação, compartilhar informações sobre os seus direitos sociais e formas de reivindicá-los passaram a ser frequentes no início dos anos 1960. Era uma nova mobilização política na zona canavieira de Pernambuco. José Sebastião, trabalhador dos canaviais, relembra:

Começamos com as Ligas Camponesas, fazendo essas reuniões nos engenhos [...] participava dessas reuniões no engenho Duas Barras e no arruado que tinha ali chamado Arruado do Mateus. A gente tava se reunindo lá, depois a turma da usina descobriu e pegou a perseguir e vinha de noite, aí a gente ia se reunir numa mata que tinha ali em cima chamada Floresta. Quando a gente chegava limpava a folha num lugar assim e quando a gente saía ciscava a folha todinha assim no lugar e botava um graveto de pau... tinha ponta de cigarro, aí dizia: olhe, quem for fumar bota a ponta de cigarro aqui... botava num canto que era pra não deixar lá para eles não descobrirem que a gente tava se reunindo lá (Entrevista realizada com José Sebastião, 21/07/2014).

O relato de memória nos revela um pouco do cotidiano da mobilização política dos trabalhadores; a perseguição e as estratégias para despistá-la. Essas pequenas reuniões, rápidas, migrantes entre engenhos, matas e arruados, fortaleciam o sentimento dos latifundiários de que estavam perdendo o controle social e político total exercido há muito sobre os trabalhadores. Essa era, talvez, a grande conquista da experiência política das Ligas Camponesas.

Mas, por que o esquecimento em relação a esse passado, essas histórias? O esquecimento, é bom que se diga, não como a injustiça de quem não foi lembrado, mas como uma produção social e política do apagamento daquilo que não se quer lembrar. Em parte, proponho que esse esquecimento está relacionado à outra data comemorativa de 2015. Os 30 anos da eleição de Tancredo Neves e a dita consolidação da transição entre a ditadura (governo militar) e a democracia (governo civil) no Brasil.

O modo como o processo de redemocratização foi encaminhado, desde a Anistia de 1979, proclamou o silenciamento das lutas sociais e políticas vivenciadas no período da ditadura e mesmo antes dela. A narrativa da arbitragem, da conciliação, estaria acima e por cima dos conflitos. A prática política da nova república negava a vitória e a derrota, compartilhando a benevolência social e o conagraçamento nacional.

A (re)democratização exaltava a ordem constitucional e procurava apagar suas disputas de poder. Assentava a prosa política sobre a luta política. Aos camponeses no Brasil foi negado a condição de vítima e, por conseguinte, o direito de se queixar, protestar e reclamar. Nos processos atuais de reparação homologados pelo Governo Federal, poucos são os casos aprovados que envolvam esse grupo social. A Comissão de Anistia de Mortos e Desaparecidos reconhece um total de 457 vítimas da ditadura, sendo apenas 17 trabalhadores rurais (VIANA, 2013).

A ordem constitucional na Nova República tratou de manter a criminalização jurídica para os reclamantes. Não permitiu mais deputados que gritassem no Congresso Nacional por reforma agrária na lei ou na marra. A questão da luta contra o latifúndio não tem espaço no debate público, nem é pensada dentro de um projeto de nação. Ao contrário, o latifúndio e o agronegócio são recolocados como fontes de crescimento e desenvolvimento para o Brasil.

Ainda devemos pensar que a história das Ligas Camponesas e a luta pela terra e contra o latifúndio estão entre nós não apenas como passado, como algo que remete ao início da década de 1960. Hoje, inclusive, essa luta não está restrita ao campo. Esta atualizada também nas cidades, não apenas brasileiras, manifestada na urgência de uma reforma urbana, de democratizar o uso do espaço público das cidades, cada vez mais concentrado nas mãos de um pequeno grupo privado, representado pela autoritária aliança entre construtoras e setores do poder público. Assim, discutir as ideias e ações de Francisco Julião e das Ligas Camponesas hoje é também pensar que a lógica de concentração, exclusão e violência que imperava no Brasil e nos outros países da América Latina dos anos 50 e 60, segue com parte das disputas por espaço nas cidades e nas diversas formas atuais de desapropriação e concentração promovida pelos atores do grande capital.

Enquanto não enfrentarmos publicamente o debate sobre os mecanismos de acumulação e exclusão praticados por setores sociais dominantes e não construirmos caminhos para uma experiência social menos desigual, os discursos de Francisco Julião e as mobilizações dos Galileus serão memória subterrânea (POLLAK, 1989, p. 02), que se manifestará mesmo nas brechas da ordem

constitucional do esquecimento posto pela redemocratização.

A atual prosa política vai continuar situando as Ligas Campone-
sas no período pré-1964, seja para torná-los anacrônicos, seja para
falar de um passado de lutas que foi superado democraticamente.
Portanto, um passado que não teria mais significados para o presen-
te. Interpretação que institui Francisco Julião e as Ligas Campone-
sas como sendo construções radicais e, como tal, não teriam espaço
na democracia da década de 1980 e talvez das décadas seguintes
(PORFÍRIO, 2016).

Mas, os Galileus são extremamente contemporâneos. Seus dis-
cursos e modos de agir são atuais, porque estão desconectados e
dissociados do presente, e por estarem dissociados do presente é
que são contemporâneos, no sentido dado a esse tempo pelo filósofo
Giorgio Agamben (2009). Pregam a agitação ao invés do gerenciamen-
to político promovido pelos aglomerados partidários. Estudar e
conhecer a trajetória dos galileus é analisar os nossos maiores pro-
blemas de modo propositivo.

VI. Considerações Finais – Sobre o ensino da temática

Um dos debates permanente sobre a História e seu ensino na
educação básica, diz respeito a sobre *o que* ensinar para estudantes
e como o fazer frente aos desafios que nos impelem no chamado
tempo presente. Quais passados narrar no presente em nossas
aulas para os jovens que não são historiadores? Como explicar os
passados narrados nos livros didáticos de modo a contribuir com o
entendimento crítico do nosso presente?

A Guerra Fria é um tema que desfruta de reconhecimento e
importância no ensino de história. No currículo formal da educação
básica, as discussões sobre a chamada Guerra Fria são colocadas
para o 9º ano do Ensino Fundamental. Antes da reforma curricular
que suprimiu o ensino de história no ensino médio, por meio da lei
13.415/2017, esse tema voltava a ser trabalhado na 3ª série.

Os livros didáticos que trabalham essa temática, em geral, apre-
sentam-na por meio de uma narrativa pautada no binômio capitalismo
X comunismo, Estados Unidos x União Soviética. Uma narrativa

homogeneizadora e antiga que ensina a Guerra Fria por meio da história de duas potências, logo que não aborda outras personagens que poderiam deslocar o aluno para outras realidades e outras temporalidades mais próximas a sua, como o estudo das Ligas Camponesas. Essa nova abordagem, presente nas reflexões históricas acadêmicas, como já demonstrado, devem ser, como afirma Marieta de Moraes e Renato Franco (2008, p. 81), “estendidas para os livros didáticos, sob pena de termos grandes hiatos entre os que se discute na academia e o que se ensina nas escolas do país”. Diminuir essa distância é um dos objetivos desse texto.

É oportuno ressaltar que os livros didáticos têm limites e, portanto, selecionam e recortam certas temáticas e formas de abordagens. Por conseguinte, não se deseja encontrar uma narrativa completa capaz de representar a multiplicidade dos acontecimentos narrados, como se fosse possível. O exercício realizado nesse texto buscou oferecer outro ângulo de análise e, por conseguinte, incentivar novos debates sobre o assunto, a partir dos estudos de novas personagens, outras relações políticas e temporais e inovadoras narrativas sobre o passado, fugindo da simples apresentação do fato. Como alerta Erinaldo Cavalcanti (2016, p. 276), “os estudantes podem encontrar diversas outras descrições [do acontecimento Guerra Fria] com apenas um clique”. É possível, da nossa perspectiva, estudar a História do Brasil e da América Latina por meio da Guerra Fria. Assim como, é possível estudar a Guerra Fria a partir da história de vida de camponeses dos anos 1950 e 1960. Mas ainda, debater sobre as produções de memória e os usos das imagens na história política do Brasil e da América Latina.

Referências

Fontes

Relatório da CIA – *Drought in the Brazilian Northeast*. 18 maio 1962, p. 12. Disponível em: <<http://www.foia.cia.gov>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

Relatório da CIA – *Leftist gains in Brazil*. 15 dez. 1961, p. 33–34. Disponível em: <<http://www.foia.cia.gov>>. Acesso em: 25 nov. 2007.

Miami Daily News. 3 mar. 1963. Recorte integrante do prontuário de Francisco Julião. *Prontuário Guanabara* n° 48.214. Caixa 2176. APERJ.

Entrevista realizada com José Sebastião em 21 de julho de 2014, na cidade de Gameleira.

Bibliografia

AGAMBEN, Giorgio. O que é o Contemporâneo? In: *O que é o Contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALVES, Aluizio. *O que eu não esqueci: reminiscências políticas, 1933-2001*. Rio de Janeiro. Léo Christiano Editorial, 2001.

AZEVEDO, Fernando Antônio. *As Ligas Camponesas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

AUED, Bernadete Wrubleski. *A vitória dos vencidos: Partido Comunista Brasileiro e ligas camponesas (1955-64)*. Florianópolis: Editora UFSC, 1986.

BARÃO, Carlos Alberto. A influência da Revolução Cubana sobre a esquerda brasileira nos anos 60. In: MORAES, João Quartim de; REIS, Daniel Aarão. *História do marxismo no Brasil*. Vol. I. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

BARRETO, Lêda. *Julião, Nordeste, Revolução*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1963.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. *O Governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil, 1961 — 1964*. 7. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Revan; Brasília, DF: EdUnB, 2001, p. 94

CALLADO, Antonio. *Tempo de Arraes: a revolução sem violência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 5, n° 9, p. 262-284-2016.

DABAT, Christine Rufino. “Depois que Arraes entrou, fomos forros outra vez”. *Ligas Camponesas e Sindicatos de trabalhadores rurais: a*

luta de classe na zona canvieira de Pernambuco segundo os cortadores de cana. *CLIO*. Revista de Pesquisa Histórica. n. 22, 2004. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

EISENHOWER, Milton S. A Aliança para o Progresso: Raízes históricas. In: Dreier, John C. (Org.). *A Aliança para o Progresso: problemas e perspectivas*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Os desafios do ensino de história*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.21, n.41, p.79-93, jan-jun. 2008.

FICO, Carlos. *O Grande Irmão - Da Operação Brother Sam aos Anos de Chumbo - O Governo dos Estados Unidos*. São Paulo, Civilização Brasileira. 2012.

Furtado, Celso. *A fantasia desfeita*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1989.

GREEN, James N. *Apesar de vocês: oposição à ditadura brasileira nos Estados Unidos, 1964-1985*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JUDT, Tony. De quem é esta história? A Guerra Fria em retrospecto. In: *Reflexões sobre um século esquecido: 1901-2000*. Rio de Janeiro. Ed. Objetiva, 2011.

MANJARREZ, Maricela González Cruz. Momentos y modelos em la vida diária. El fotoperiodismo em algunas fotografías de la ciudad de México, 1940-1960. In: Los Reyes, Aurélio de. (Coord.). *Historia de la vida cotidiana en México*. Siglo XX. La imagen, espejo de la vida? Tomo V. Volumen 2. Ciudad de México: El Colégio de México; Fondo de Cultura Económica, 2006.

MARCHESI, Aldo. Escrevendo a Guerra Fria latino-americana: entre o Sul "local" e do Norte "global". *Estud. hist.* (Rio J.) [online]. 2017, vol.30, n.60, p.187-202.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes Visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, proposta cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, 2003.

MONTENEGRO, Antônio Torres. Labirintos do medo: o comunismo (1950-1964). In: _____. *História, Metodologia, Memória*. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

_____. Ligas Camponesas e sindicatos rurais em tempo de revolução. In: FERREIRA, Jorge.; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (Org.). *O Brasil Republicano*. O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. 5. ed., v. 3, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Ligas Camponesas às vésperas do golpe de 1964. *Proj. História*, São Paulo, (29) tomo 2, p. 391-416, dez. 2004.

PAGE, Joseph. *A revolução que nunca houve*. Rio de Janeiro. Ed. Record, 1974.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PORFIRIO, Pablo. *Francisco Julião: em luta contra seu mita*. Golpe de Estado, Exílio e Redemocratização do Brasil. Jundiaí: SP, Paco Editorial, 2016.

PORFÍRIO, Pablo F. A. *Medo, comunismo e revolução: Pernambuco (1959-1964)*. Recife: Editora da UFPE, 2009.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCHLESINGER JUNIOR, Arthur M. *Mil dias: John Kennedy na Casa Branca*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 1966.

VIANA, Gilney. *Camponeses Mortos e Desaparecidos: Excluídos da Justiça de Transição*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. 2013.

O QUE OS JORNAIS (NÃO) DIZEM SOBRE A CIDADE E SUA GENTE: uma breve proposta de ensino de história a partir dos periódicos.

Thiago Lima dos Santos

Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA)

E-mail: thiagolima.santos@yahoo.com.br

I. Introdução

Embora seja um tema bastante debatido e pesquisado, o Ensino de História ainda parece ser um problema no que diz respeito à interface entre o ensino superior e o ensino básico. Em portais de periódicos, revistas especializadas e demais publicações sobre o tema, não é raro observar pesquisadores relatando a distância entre o que é ensinado nos cursos superiores e as experiências dos profissionais em sala de aula.

No Brasil, o espaço acadêmico no campo da História caracteriza-se pela multiplicidade de leituras e interpretações, métodos e temas, pela diversificação de práticas de ensino e pesquisa. Entretanto, trata-se de um espaço de produção de conhecimento acessível a um número restrito de pesquisadores e parte do reduzido percentual de estudantes com acesso à universidade. [...] Por sua vez, muitas de nossas escolas de educação básica ainda carecem não só de acervo de uma bibliografia variada, mas de projetos e práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação, a criação. Assim, as escolas podem configurar-se com espaços nos quais são recorrentes uma ou outra leitura historiográfica que, fragmentadas e simplificadas, acabam, muitas vezes impondo uma versão como a verdade histórica sobre determinados fatos (GUIMARÃES, 2012, p. 41).

Esse descompasso acaba fortalecendo também as antigas e caducas abordagens pedagógicas que valorizam as efemérides (*la histoire événementielle*), “grandes” personagens e uma leitura um tanto quanto superficial das relações sociais cotidianas. Nada de novo, afinal essa a abordagem é herança dos Estudos Sociais, instituídos pela Lei 5.692/1971 e destinada naquele momento para as primeiras séries do que hoje é chamado Ensino Fundamental, como destaca Circe Bittencourt:

As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática, os únicos

"conteúdos históricos" para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da "descoberta do Brasil", da "independência do Brasil", da "abolição dos escravos" e da "proclamação da República" tornou-se sinônimo de "ensino de História" para as séries iniciais (BITENCOURT, 2011, p. 76).

Paradoxalmente, essa abordagem voltada para o eventual, para a diacronia e para o personalismo dos líderes já é questão superada nos departamentos de história das universidades há bastante tempo – pelo menos desde a publicação de *A formação da classe trabalhadora inglesa* de E. P. Thompson em 1963 (ou de sua primeira tradução no Brasil em 1987) esse cenário passou por profundas mudanças, quando os historiadores seguem a proposta de observar a história *vista de baixo*, tomando como base as experiências cotidianas dos sujeitos ordinários.

Basta agora descobrir em que momento ou parte do percurso há uma quebra nas conexões de modo que essa reflexão do Ensino Superior não chegue a contento no Ensino Médio e principalmente no Fundamental. Não me parece ser uma boa justificativa a ideia de que as faculdades formam profissionais para elas mesmas, uma vez que a grande maioria dos profissionais formados nas licenciaturas de história se destinam as salas de aula não universitárias.

Uma pista para isso talvez seja a expressão: "ser professor é algo que se aprende no dia a dia da sala de aula", ouvida bastante de muitos colegas de profissão mais experientes. Em outras palavras, o professor seria aquele profissional que aprende com as contingências – e principalmente com os contingenciamentos –, isto é, pelos limites impostos por planos de aula e programas de curso engessados pelas diretrizes da instituição em que trabalha, onde, muitas vezes, até o material didático já é predeterminado.

Essa situação pode ser apontada como uma das principais dificuldades em se implementar a Lei 10.639 de 2003 que determina a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Afro-brasileira, posteriormente modificada pela Lei 11.645 de 2008, que adiciona a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Indígena nos estabelecimentos de ensino médio e fundamental do país.

Não raros são os relatos em eventos e publicações sobre as experiências de contingenciamento sofrido por professores ao

tentarem trabalhar com os conteúdos determinados por lei, ao se depararem com obstáculos impostos pela escola. Essa e tantas outras situações podem servir de exemplos para mostrar o distanciamento entre as ricas experiências de aprendizado durante a formação superior e as experiências docentes no ensino médio e fundamental.

Nesse sentido, o presente artigo pretende trabalhar algumas questões que considero importantes no que diz respeito ao ensino de história. Iniciaremos cotejando alguns pontos sobre a noção de fontes e a sua utilização em sala de aula. A partir daí faremos uma rápida exemplificação sobre como é possível usar uma matéria de jornal como uma série de gatilhos para reflexões sobre a história.

II. As fontes históricas

Uma das questões pertinentes ao ensino de história na atualidade diz respeito ao uso de fontes em sala de aula como ferramenta pedagógica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto para o ensino fundamental quanto para o médio, são bastante assertivos com relação não só a possibilidade, mas a necessidade do uso de fontes em sala de aula.

O conceito de fonte variou tanto quanto as correntes de pensamento históricas ao longo do tempo. Foi com a Escola dos *Annales* no século XX, que houve o alargamento da abrangência do conceito de fontes, de onde entendemos que *fonte* é todo artefato passível de ser tomado como registro de experiências humanas em um determinado tempo, ou como defendia Marc Bloch (2001, p. 79): “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”.

Sem a intenção de entrar em qualquer debate sobre o tema, o objetivo nesse tópico é destacar que o uso de fontes como ferramenta pedagógica é uma abordagem cada vez mais presente nos livros didáticos. Essa abordagem metodológica perpassa pelo exercício do *pensar historicamente*, como uma superação da ideia de que história é uma disciplina marcada pela absorção de informações pré-formuladas pelos autores e professores e que as fontes são provas dos eventos.

A utilização de documento em uma perspectiva dialógica propicia o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem que tem como pressupostos a pesquisa, o debate, a formação do espírito crítico e inventivo. Isso implica dizer que os professores e alunos podem estabelecer outras relações com as fontes de saber histórico. (GUIMARÃES, 2012, p. 325).

A crescente presença das fontes nos livros didáticos de história aponta para um caminho mais dinâmico no cotidiano escolar, em que o aluno torna-se participante do processo e não um mero espectador. Um bom exemplo para esse caso seria o documento da Lei Áurea. Antes tido como prova e efeméride do fim da escravidão, a Lei Imperial n.º 3.353 atualmente é vista como um ponto de reflexão sobre o processo de extinção e suas consequências para a sociedade brasileira.

O documento permanece o mesmo, o que variou ao longo do tempo foi a abordagem e os objetos da reflexão. Por essa razão a importância da conexão entre o ensino superior e a educação básica torna-se cada vez mais importante, tendo em vista a atualização constante dos debates em torno da construção do conhecimento histórico.

Ao professor cabe a tarefa de mediar ou conduzir a correta utilização da ferramenta, por meio de questões, observações e indicações, mas sempre tendo em vista a liberdade de leitura e interpretação por parte do aluno. No caso de uma notícia de jornal (ou até mesmo de outras fontes), cabe ao professor identificar quais “gatilhos” podem ser acionados que possam sugerir algum debate ou reflexão em torno de temas transversais à aula tendo como impulsor o documento.

Exigir do aluno certo nível de abstração torna-se um dos objetivos do profissional da área de história na atualidade. Em um ambiente em que o livro vem sendo substituído pelas mídias multimeios – em que você pode “ler de olhos fechados” e “ouvir com os olhos” – levar a imagem de um jornal do século XIX pode não surtir o efeito desejado, principalmente para o ensino fundamental.

E aqui entra a ligação que supostamente é desfeita quando o recém-formado professor sai do ensino superior e passa a atuar na educação básica para o básico. Um profissional que tenha compreendido o sentido da operação historiográfica de Michel de Certeau,

tenha realizado certo número de abstrações em seu itinerário acadêmico e tenha tido contato com os registros documentais, pode, com bastante tranquilidade, envolver o aluno na trama de experiências que resultaram no artefato que ele apresenta como fonte.

Isso funciona com tudo aquilo que podemos chamar de fonte. Uma moeda do século XIX pode ser apresentada aos alunos do ensino fundamental como parte de uma quantia que pode ter sido utilizada para comprar um escravo, ou para este comprar a sua alforria. Essa iniciativa aguça a abstração do aluno e pode ser um gatilho para refletir sobre a complexa economia escravista, utilizando a representação de um intenso vai e vem de moedas.

A letra tremida em um termo de confissão dos documentos do DOPS pode ser um detalhe a passar despercebido, mas também pode ser o “gatilho” de acesso para uma turma do terceiro ano do ensino médio debater práticas de tortura. A partir dessa primeira abordagem é possível sugerir uma discussão sobre a violência e repressão na nossa sociedade em uma proveitosa interface com a filosofia de Hannah Arendt e a sua ideia da banalidade do mal.

Uma narrativa iorubá sobre a criação do mundo pode ser descrita em sua possível transmissão para os mais jovens por meio de um ancião sentado a sombra de um baobá e a partir daí o trabalho com a cultura africana torna-se um “gatilho” para mostrar diferentes visões de mundo a um aluno de primeiro ano do ensino médio em seu processo de compreensão dos antigos reinos e civilizações africanas e perceber as diferentes formas de transmissão de conhecimento.

Por fim, retornando ao contexto de utilização dos jornais, uma aula que faz uso de um periódico do século XIX, por exemplo, deve ser precedida por uma reflexão sobre a existência do artefato em si. É preciso fazer o aluno pensar sobre a produção daquela fonte, situando-a no contexto histórico a partir de algumas observações sobre o processo de impressão, sobre a possível circulação desse periódico, sobre as diversas situações em que pode ter sido lido e quem possivelmente o leu.

Tudo isso pode se transformar em um mecanismo que envolva o aluno em um contexto de reflexão sobre a fonte, enquanto artefato que faz referência a uma época anterior e o instigue a refletir sobre as informações que podem estar ou não contidas naquela fonte, tudo

isso mediado pela capacidade de abstração e criatividade do professor.

III. Algumas considerações sobre os periódicos.

No esteio da sugestão de trabalho com jornais acima, creio ser importante tecer algumas observações, ainda que prévias, sobre como os jornais devem ser encarados pelo profissional da história, a fim de que possam vir a ser utilizados como os gatilhos necessários ao “pensar historicamente”.

Os jornais devem ser encarados como veículo de impressões que os indivíduos de um determinado período têm sobre o seu próprio tempo. Do ponto de vista mais conceitual, essa característica faz do jornal uma reunião de “visões de mundo”, ou seja, de representações sociais (CHARTIER, 1990).

Isso implica dizer que o historiador deve adotar uma postura metodológica que não enquadre essas visões de mundo sob o olhar normativo e moral do seu próprio tempo ou que compreende perfeitamente os sujeitos do passado em suas ações simplesmente a partir de algumas poucas páginas de jornais. Além disso o historiador não é um leitor comum, como destaca Selva Guimarães (2012).

É indispensável que ele esteja atento às redes, as implicações, aos padrões de notícias, aos preconceitos, às omissões e também às ênfases. Logo, é imperativo que deite um olhar, e um olhar crítico, sobre as todas as coisas, não permitindo que seja ofuscado, para que possa penetrar no campo inacessível ao leitor comum e até mesmo aos jornalistas. A eles, como testemunhas oculares do real, do acontecimento, compete decodificar uma linguagem que chega às massas. Mas, como toda representação, a imprensa também cria imagens do real: seletivas, limitadas, fragmentadas, e ao mesmo tempo, carregada de pistas e dados, que facilitam a busca de explicitação da realidade (GUIMARÃES, 2012, p. 337).

Isso nos leva a uma reflexão muito semelhante a que Clifford Geertz fez sobre o trabalho do etnógrafo e a sua crítica ao antropólogo, que, numa dada leitura, possuiria a “capacidade quase sobrenatural de pensar, sentir e perceber o mundo como um nativo” (GEERTZ, 2013, p.61).

A meu vez, o etnógrafo não percebe – principalmente não é capaz de perceber – aquilo que seus informantes percebem. O que ele percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o “com que”, ou “por meio de que”, ou “através de que” (ou seja lá qual for a expressão) os outros percebem. Em país de cegos, que por sinal, são mais observadores que parecem, quem tem um olho não é rei, é um espectador (GEERTZ, 2013, p.61).

Acredito que, guardadas as devidas proporções, os historiadores percebem os meios pelos quais os sujeitos do passado enquadram a sua realidade e, por essa razão, a pesquisa nos arquivos revela que o principal objetivo do “pensar historicamente”, não diz respeito a *reconstruir, resgatar, refazer* as ações dos indivíduos, pois é impossível observar o mundo como eles viram.

O que podemos, entretanto, é conhecer e compreender quais as representações sociais construídas em torno das situações estudadas, entendendo que boa parte delas pode sequer fazer algum sentido para o presente, pois os sujeitos do passado não existiram com o objetivo de criar explicações para as futuras gerações sobre os seus atos. Eles simplesmente agiram no cotidiano sem a preocupação de serem entendidos por indivíduos exteriores ao seu contexto (de culturas e grupos sociais distintos ou de tempos distintos).

Durval Muniz Albuquerque entende que, ao criar suas narrativas, o historiador imagina, pois cria relações entre os dados que surgem a partir de seus questionamentos.

O historiador conta uma história, narra; apenas não inventando os dados de suas histórias. Consultando arquivos, compila uma série de textos, leituras e imagens deixados pelas gerações passadas, que, no entanto, são reescritos e revistos a partir dos problemas do presente e de novos pressupostos, o que termina transformando tais documentos em monumentos esculpidos pelo próprio historiador, ou seja, o dado não é dado, mas recriado pelo especialista em História. O que chama de evidência é fruto das perguntas que se fazem ao documento e ao fato de que, ao serem problematizados pelo historiador transformam-se, em larga medida, em sua criação. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 62-63).

A forma como o historiador observa o mundo do sujeito do passado é completamente diferente daquela que este último a viu.

Fazer com que uma informação passe do universo do sujeito do passado ao universo do pesquisador na forma de dados científicos também é um exercício de criação, na medida em que o resultado dessa operação é uma narrativa que forja sentidos e explicações a partir do material que é gerado na pesquisa.

O conhecimento histórico torna-se assim, a invenção de uma cultura particular, num determinado momento, que, embora se mantenha colado aos monumentos deixados pelo passado, à sua textualidade e à sua visibilidade, tem que lançar mão da imaginação para imprimir um novo significado a estes fragmentos. A interpretação em história é a imaginação de uma intriga, de um enredo para os fragmentos do passado que se tem na mão. Esta intriga para ser narrada requer o uso de recursos literários como as metáforas, as alegorias, os diálogos, etc. Embora a narrativa histórica não possa ter jamais a liberdade de criação de uma narrativa ficcional ela nunca poderá se distanciar do fato de que é narrativa e, portanto, guarda uma relação de proximidade com o fazer artístico, quando recorta seus objetos e constrói, em torno deles, uma intriga. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 62-63).

Essa tarefa torna-se ainda mais significativa quando trabalhamos com os sujeitos silenciados ou cuja fala é mediada pelo discurso dominante. As matérias de jornais que fazem referências aos “excluídos da história” podem ser encaixadas nesse contexto, pois o que temos, na maior parte das vezes é uma leitura que os dominantes fazem das práticas que podemos classificar como *populares*.

A partir desses fragmentos é que o historiador torna possível a construção (ainda que limitada) de uma narrativa que possa dar a entender o objeto que pretende estudar. No caso da sala de aula, essa perspectiva torna-se necessária para conduzir o processo ensino/aprendizagem, tendo em vista a necessidade de explicar melhor aos alunos as situações que surgem a partir do que chamamos acima de gatilhos.

A narrativa é construída quando o historiador consegue captar quais são os sentidos das ações dos indivíduos, ou seja, quando consegue conhecer e compreender as suas visões de mundo. Os jornais são excelentes fontes para isso, pois entendo que, muito mais que formadores de opiniões (como é corrente afirmar), os periódicos são *ordenadores de opiniões*.

Enquanto meios de comunicação, os jornais são veículos que fazem a informação passar por uma série de interditos e condicionamentos dando forma e sequência lógica de acordo com a linguagem de um determinado grupo e em um tempo específico.

Por essa razão, retomando um pouco da lógica interpretativa de Foucault sobre os discursos, analisada por Durval Muniz Albuquerque (2007), penso que, de certa forma, a tarefa do historiador está ligada à interpretação desses emaranhados de discursos partilhados pelos grupos sociais e que engendram as realidades vividas em um espaço e tempo.

A produção de uma matéria de jornal leva em consideração a futura e possível interação entre quem escreve e quem lê e, nesse sentido, é um esforço construído dentro de um contexto social com o qual o jornal dialoga.

Outros aspectos podem ser acrescentados. O historiador Jean-François Sirinelli bem observou que “uma revista é antes de tudo lugar de fermentação intelectual e de adesão afetiva, ao mesmo tempo viveiro de espaço de sociabilidade”, observação extensiva aos jornais. De fato, jornais e revistas não são, no mais das vezes, obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças, valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita. Por isso Sirinelli os caracteriza como “ponto de encontro de itinerários individuais unidos em torno de um credo comum”. [...] Ou seja, à análise da materialidade e do conteúdo é preciso acrescentar aspectos nem sempre imediatos e necessariamente patentes nas páginas desses impressos. (LUCA, 2008, p. 140).

Um registro policial, uma matéria de jornal, um ofício entre repartições ou qualquer tipo de documento tem muito a revelar se parássemos para seguir os fluxos conceituais que permitiram a interação entre os indivíduos em um determinado espaço temporal e geográfico.

Por essa razão, os jornais nos oferecem os “*olhos de ver*”, o *ordenamento* ou o *processo de conceituação* pelos quais os sujeitos do passado viam o seu mundo e o expressavam na linguagem escrita. Isso faz do historiador alguém que interpreta esses discursos, mas em um tempo diferente para uma linguagem corrente diferente, fazendo, assim uma espécie de tradução.

Esse talvez seja o principal desafio do professor: fazer o aluno pensar historicamente e superar, de forma definitiva, uma abordagem mais “conteudista”, baseada em efemérides e vazia de abstrações e reflexividade. Isso só seria possível tendo em vista o foco da abordagem do professor deve estar mais na compreensão desse grande emaranhado de discursos e visões de mundo que organizam as ações dos indivíduos no passado do que nas suas próprias ações.

IV. A proposta de trabalho com os “gatilhos”

Para melhor entender como as fontes podem ser suportes do pensar historicamente, transcrevo a seguir uma matéria de jornal em que pretendo utilizar alguns trechos para explicar o que denominei de “gatilho”. O periódico em questão é o *Diário do Maranhão*, fundado em 1855, com circulação até 1920. O jornal apresentava um formato extenso, abordando não só questões do cotidiano do Estado que estampava em seu nome, mas destacando o movimento das atividades do comércio, lavoura e indústria, como mostra o seu subtítulo.



O periódico era um dos principais divulgadores das ações do governo estadual e conseqüentemente uma das caixas de ressonância dos ideais republicanos da época, o que incluía principalmente a defesa das ideias de modernidade e de civilização, razão pela qual não eram raras as publicações de materiais, notícias e notas a respeito da população negra e mestiça, principalmente em relação as suas práticas culturais e a sua religiosidade.

Era sobre esse tema que versava a matéria abaixo, publicada em 1910¹.

Poderá haver couza mais detestável do que o batido descadenciado e sem harmonia das caixas acompanhado do cantarolar dezafeitado com que, entre nós é festejado o Divino Espírito Santo? Haverá ouvido que se conforme com essa algazarra infernal que livremente percorre as nossas ruas? É impossível: nem mesmo as pessoas mais chegadas á religião podem suportar-a, penso. Não condeno a festa, absolutamente não a reprovoo, mas o que não posso é ouvir essa cantilena choroza sem que tenha dezejo irrezistível de furar todos os tambores e calar a boca clangoroza das festeiras. Nem temos o direito de estar tranquilos em nossa casa ás vezes quando, mais que nunca, precisamos do silencio?!

Passava ontem por uma das nossas melhores ruas, quando ouvi ao longe o alvoroço dos tambores, entremeiado pela mais que infame voz de uma festeira que tentava com os seus improvisados versos, fazer desaparecer a humanidade, ou, quem sabe, calar alguma creança manhoza que lá estrebuxava em gritos, aterrorizando-a. E era tal a melodia desse concerto que eu, completamente alheio, como sou á materia de canto, me senti aterrorizado.

Vinha-me aos ouvidos a sensação de coaxar de mil rãs confuzamente com o som que obtemos batendo noutras tantas latas velhas. Para o estrangeiro que vizita qualquer uma de nossas cidades não pode haver peor impressão que a cauzada por um desses atrazados festejos, mais próprio para as região (sic) do Congo do que para o Maranhão, que goza do melhor conceito pela sua civilização.

Não raras são as vezes em que nestas festas, onde o alcool corre co profuzão, regando a guela seca das cantoras e convivas aparecem os disturbios, de onde saem muitos para o hospital ou para o cemiterio.

No interior ha o arraigado habito do mastro, que já tem esmigalhado craneos na sua queda vertijinoza.

Portanto, mãos a obra.

Parte desta tarefa compete, na minha fraca opinião, á igreja e a outra a quem de dever. Que dentro de pouco tempo possamos gozar os deleites do sono da madrugada e ter os ouvidos livres do rufo duradouro dos tambores festivos (Diário do Maranhão 24/05/1910).

Essa matéria está diretamente relacionada ao contexto de construção do estado republicano, em seus aspectos sociais, na passagem do século XIX para o XX. A partir dela é possível exemplificar e discutir de maneira mais aprofundada temas relacionados à urbanização e também ao debate em torno das teorias raciais. Estas últimas, quando abordadas, são sempre trabalhadas em torno das ideias, mas quase nunca em termos de suas consequências nas relações sociais.

¹ A grafia foi mantida original e, em sala de aula, esse detalhe poderia ser o primeiro a chamar atenção dos alunos, o que garantiria uma boa discussão sobre a variação da língua escrita, embora não seja esse o tema central deste artigo.

Essa matéria de jornal poderia auxiliar bastante em termos de um exemplo “prático” de como tais ideias em torno da urbanização, modernização e civilização vão operar no meio social. Nesse sentido, o livro didático, de leitura obrigatória, vai ser a ferramenta por meio da qual o aluno terá contato com o tema e a partir dela poderá, por intermédio do professor realizar as associações de ideias necessárias para compreensão do assunto.

Dessa forma, iremos tomar duas passagens dessa matéria como gatilhos para explicar ambas as questões, mas, primeiramente, seria necessário explicar aos alunos alguns trechos do documento, principalmente em decorrência da grafia, do significado de algumas palavras e da estrutura de algumas frases que podem confundir ou dificultar a leitura.

A matéria é constituída de um texto que foi endereçado ao jornal provavelmente por um leitor que reclamava sobre um fato por ele vivenciado, pedindo que providências fossem tomadas para evitar que a situação se repetisse. Não raro, matérias eram publicadas a pedido de leitores, o que mostra mais uma vez a relação dialógica e a circulação de ideias entre público e editores do que propriamente uma formação de ideias e a distribuição delas em uma via de mão única.

Seria necessário também, nessa primeira leitura, explicar que é a Festa do Divino Espírito Santo, no contexto referido, tem origem portuguesa e é organizada em torno da ideia da caridade praticada pelos ricos em favor dos pobres. É também estruturada em torno de elementos da realeza. Esta festa aos poucos foi se espalhando por todo o território de Portugal, se popularizando e, por conta da expansão marítima portuguesa, teria chegado ao Brasil ainda no século XVI.

No Brasil, a festa também se difundiu assumindo diversos formatos. No Maranhão, o que se observa é que a festa em torno de um simbolismo da realeza passou a ser realizada pela população afrodescendente, como destaca Sérgio Ferretti.

Em São Luís o Divino é praticamente uma festa relacionada à religião de origem africana e incluída no ritual das casas de culto afro. É realizada em terreiros de tambor de mina ou em casas de pessoas ligadas a terreiros. Costuma ser oferecida em pagamento de promessa, em homenagem a entidade sobrenatural que é devota do Divino e aprecia a realização desta festa (FERRETTI, S., 1997, p. 2).

A explicação sobre o que é a festa poderia vir acompanhada de algumas imagens que contemplem seus elementos principais, como as caixas (instrumentos sonoros que acompanham os cantos e louvações ao Divino) e o mastro que são citados na matéria, bem como o contexto festivo que muitas vezes é marcado por outro tipo de comemorações, que fazem parte da festa religiosa e incluem outras formas de divertimento e o consumo de bebida alcoólica.

É preciso expor que, por sua associação à população negra e mestiça e principalmente com os terreiros de religião de matriz africana, a Festa do Divino Espírito Santo, que tem origem católica, figurava entre um dos elementos culturais da cidade de São Luís que eram objeto de repressão e condenação por parte da elite, muito embora as festas ligadas à Igreja Católica, como as que ocorriam nos *largos* das igrejas e procissões, não recebessem o mesmo tratamento violento e impeditivo.

A partir daí parte-se para uma segunda leitura do texto, com o objetivo de se atingir a discussão sobre os temas definidos para a aula. O primeiro trecho que poderia ser utilizado como gatilho para a explicação sobre o tema da urbanização é a expressão “melhores ruas”. Para tanto será necessário realizar uma pausa logo no momento da leitura desse trecho e questionar à turma o que eles entendem dessa expressão.

Ao dizer que passava por uma das melhores ruas da cidade o autor da matéria deixa claro que havia uma divisão dos espaços urbanos e era inadmissível que nos melhores espaços da cidade fosse possível encontrar esse tipo de costume “antigo, que de nenhum modo lustram o nosso orgulho de civilizados”. Era permitido então que tais costumes ocorressem nas “piores ruas”, por onde provavelmente não passavam outras pessoas que não aquelas acostumadas ou que também participavam desse tipo de “algararra”.

As melhores ruas na leitura de quem escreveu a matéria eram os locais por onde circulava a elite civilizada. Em outras palavras o espaço urbano era dividido a partir da forma como ele era (ou deveria ser, na leitura elitista do redator da matéria) ocupado. Um mapa da cidade, referente ao período da matéria ou temporalmente próximo, se disponível, seria outra fonte válida para complementar a compreensão desse aspecto geográfico.

Com o mapa, seria possível explicar aos alunos a relação entre a constituição dos espaços urbanos (como os centros e periferias) a partir da ocupação dos mesmos pelos grupos sociais. Quando alguém considerava que uma prática ou um grupo de sujeitos não possuíam qualidade para estar naquele local isso nos faz pensar que havia uma preocupação em estabelecer padrões de comportamento, que, naquele momento, eram vistos como adequados aos ideais de civilidade do período histórico. Dessa forma os espaços urbanos não podem ser pensados apenas do seu ponto de vista físico, mas também da ocupação humana.

Realizada essa primeira abordagem, o ideal nesse caso seria reiniciar a leitura do texto jornalístico, para que os alunos possam refazer todo o percurso explicativo das ideias, fortalecendo a reflexividade e a criticidade por meio da associação de ideias já trabalhadas, até que fosse possível chegar a um segundo “gatilho”.

Em nome da civilização, o autor defende que as pessoas com os costumes reprováveis sejam impossibilitadas de circular em alguns ambientes, pois esse comportamento não era adequado ao ideal de civilização que se pretendia construir naquele momento. E aqui se observa a possibilidade de questionar aos alunos se eles conseguem compreender a razão pela qual o autor da matéria jornalística não associa a ideia de civilização ao continente africano.

Após as intervenções, cabe ao professor construir uma interpretação que consiga articular as respostas adequadas e aparar as arestas de outras, informando que a África aparece como argumento contundente, pois, naquele momento, algumas teorias consideravam que a herança cultural e étnica dos africanos era um elemento negativo para a sociedade brasileira.

A Festa do Divino congregava tais elementos negativos aos olhos dos grupos dominantes. Era, ao mesmo tempo, expressão do catolicismo popular – reunindo toda a heterodoxia religiosa combatida pela igreja – e um batuque e cantoria de pessoas pobres, certamente negras e associadas a práticas religiosas consideradas como prejudiciais à ideia de evolução da sociedade.

Pelo conjunto de rituais e símbolos, a festa assumia um caráter profanador não só da religião católica – que mesmo não sendo oficial era socialmente aceita, por considerar-se uma religião adequada à civilização – como principalmente das normas e da moralidade social

de então. Para finalizar, ciente de que muito provavelmente outras questões poderiam ser suscitadas, o professor pediria que fosse novamente realizada a leitura do documento entendendo que esta leitura final traria um novo sentido às palavras e expressões por parte dos alunos.

V. Conclusão

Por meio dessas abordagens, o professor teria um leque de exemplos que complementaríamos a abordagem do livro didático, subsidiaríamos outras discussões pertinentes e possibilitaríamos um exercício de análise e reflexão histórica por parte da turma, aproximando os alunos do *modus operandi* do historiador.

A abordagem das fontes jornalísticas, como gatilhos que permitem acessar outras questões e debates, vai depender em muito do professor e de seu compromisso em superar as velhas abordagens conteudistas e pouco reflexivas. Caso contrário a fonte será vista apenas em sua materialidade e como um artefato que exemplifica um passado morto e que pouco nos interessa.

Ao mesmo tempo em que a fonte remete para outra realidade, possibilita o avanço no que tange a possibilidade de uma postura criativa e crítica por parte dos alunos, que acabam envolvidos nas intrigas da narrativa historiográfica e tornam-se partícipes das experiências de reflexão e construção do conhecimento histórico.

O pequeno exemplo aqui dado poderia ser reproduzido em tantas outras situações, desde que o professor consiga alinhar, de forma bastante articulada, um conteúdo e uma fonte jornalística. A quantidade de pontos de inflexão dentro de uma matéria dependerá não só do tempo, mas até mesmo da participação da turma, que, após uma série de experiências como essa, poderiam ser requisitados a fazer uma análise em grupo ou individualmente de tantos outros textos jornalísticos que pudessem suscitar algum tipo de debate.

Referências

ABREU, Martha. *O império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830 – 1900*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: FAPESP, 1999.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história.* – Bauru, SP: Edusc, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1996.

_____. Circe Maria Fernandes. *Produção didática de História: trajetórias de pesquisas* Revista de História, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BURKE, Peter. *História e Teoria Social.* – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *A Escola dos Annales (1929 – 1989): a Revolução Francesa da historiografia.* – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. *Cultura popular na Idade Moderna. Europa 1500-1800.* – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história.* – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial.* São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

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

DELGADO, Lucília de Almeida; FERREIRA, Jorge. *O tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930.* – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias da gente brasileira, volume 3.* – Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

FERRETTI, Mundicarmo. *Um caso de polícia! Pajelança e Religiões Afro-brasileiras no Maranhão 1876-1977.* – São Luís: EDUFMA, 2015.

FERRETTI, Sergio Figueiredo. *Querebentã de Zomadônu: etnografia da Casa das Minas.* – Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

_____. *Festa do Divino em São Luís.* Boletim da Comissão Maranhense de Folclore nº 07. 1997, p. 2-3.

FLORES, Elio Chaves. *Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural*

africana. Tempo, Niterói, v. 11, n. 21, p. 65-81, June 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 25/01/2018.

FREHSE, Fraya. *Os informantes que jornais e fotografias revelam: para uma etnografia da civilidade nas ruas do passado*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 36. julho-dezembro de 2005, p. 131-156.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. – Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. *São Luís do Maranhão: corpo e alma*. – São Luís – ALUMAR, 2012.

LEAL, João. *Festas do Divino em São Luís: um retrato de Grupo*. Boletim da Comissão Maranhense de Folclore nº53. Dezembro de 2012. p. 03-07.

_____. *The Making of the Feast: Working and Feasting*. Comunicação apresentada à Conferência "Feast as a Mirror of Social and Cultural Changes", Kraków, Jagiellonian University, 29 Setembro 2017.

LIMA, Carlos de. *O Divino Espírito Santo (1ª Parte)*. Boletim da Comissão Maranhense de Folclore nº22. Junho de 2002a. p. 06-08.

_____. *O Divino Espírito Santo (2ª Parte)*. Boletim da Comissão Maranhense de Folclore nº23. Setembro de 2002b. p. 06-08.

_____. *História do Maranhão: A República*. – São Luís: Instituto Geia, 2010.

LUCA, Tania Regina de Luca. PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *O historiador e suas fontes*. – São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *História dos, nos e por meio dos periódicos*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.) *Fontes Históricas*. – São Paulo: Contexto, 2008.

PALHANO, Raimundo Nonato Silva. *A produção da coisa pública*:

serviços e cidadania na primeira república ludovicense. – São Luís: IPES, 1988.

PRANDI, Reginaldo. *As religiões negras no Brasil: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros*. Revista USP, nº 28. – São Paulo, 1995.

REIS, João José. Religiosidades, rebelião e identidade afro-baiana. Entrevista concedida a Martha Abreu e Ronaldo Vainfas. *Revista Tempo*, revista do departamento de História da Universidade Federal Fluminense, dossiê Religiosidades na História, volume 6, nº 11, julho de 2001. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001. p. 255-260.

SANTOS, Thiago Lima dos Santos. *Uma religião que não gosta o governo: práticas religiosas de matriz africana na cidade de São Luís (1847 – 1888)*. 2011. 106 p. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2012.

SANTOS, Thiago Lima dos. Feiticeiros contra o Império: as práticas de feitiçaria e seus desdobramentos no Brasil e no Maranhão do século XIX. In: CARREIRO, Gamaliel da Silva [et. al](orgs) *Religiões e Religiosidades no Maranhão*. – São Luís – EDUFMA, 2011.

SANTOS, Thiago Lima dos. RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO NO SÉCULO XIX: entre práticas e representações. In: CARREIRO, Gamaliel da Silva [et. al](Org.) *Missa, Culto e Tambor os Espaços das Religiões no Brasil*. – São Luís – EDUFMA/FAPEMA, 2012.

SOUZA, Laura de Mello e. As religiosidades como objeto da historiografia brasileira. *Revista Tempo*, vol. 6, nº 11. Rio de Janeiro: 7Letras, julho de 2001, dossiê Religiosidades na História. Entrevista concedida a Ronaldo Vainfas, p. 251-254.

SOUZA, Marina de Melo e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. *Revista História Hoje*, v. 1, nº 1, p. 17-28 – 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *A abertura para o mundo: 1889-1930*. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

THOMPSON, E. P. *COSTUMES EM COMUM* - Estudos sobre a cultura popular tradicional. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA MIGRAÇÃO DE NORDESTINOS E MARANHENSES À LUTA PELA TERRA NO MÉDIO MEARIM-MA: proposta de mediação didática

Márcia Milena Galdez Ferreira

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

E-mail: milenagaldez@gmail.com

I. Introdução

Proponho como exercício de mediação o estudo da passagem do Médio Mearim-MA de região tida como *espaço vazio* em discursos oficiais e na imprensa ou *eldorado* para migrantes em lócus de conflitos e luta pela terra, envolvendo dentre outros sujeitos, migrantes nordestinos e maranhenses que chegam e se fixam nesta região, especialmente entre as décadas de 1930 e 1970. Além da importância do tema dentro da historiografia maranhense, concebemos sua viabilidade para pensar o alcance e os desdobramentos dos movimentos migratórios no Brasil do século XX, que são parte de uma reconfiguração das populações rurais e urbanas, ao mesmo tempo em que colocam o deslocamento de problemas de cunho político e natural (como a incidência das secas no Nordeste que expulsam grandes contingentes de homens e mulheres rumo aos ditos *espaços vazios* ou *eldorados*), para conflitos no campo, quando a terra passa a ser objeto de disputa entre posseiros e grileiros.

O período de 1930 a 1964, apesar de englobar conjunturas políticas e econômicas muito diversas, pode ser caracterizado como momento de forte nacionalismo, desenvolvimentismo e de incentivo estatal para o deslocamento de trabalhadores e suas famílias, buscando a ocupação dos ditos *espaços vazios* do extenso território brasileiro. Ângela de Castro Gomes (2013, p. 43) aponta que até 1930 o país é visto como “uma sociedade tradicional, atrasada, um país rural, agrário-exportador, com poucas *gentes* e muitos *vazios territoriais* a desbravar e ocupar”. Para esta autora, o período de 1930 a 1964 é marcado pelo projeto de realização de uma utopia: a conquista dos sertões, o preenchimento dos ditos *espaços vazios* (já que habitados por povos indígenas, quilombolas, camponeses) que levaria ao desenvolvimento e à modernização da nação. Entre a Revolução de

1930 e o início da Ditadura Militar, muitos trabalhadores e trabalhadoras se deslocaram ao longo do território brasileiro.

Na Era Vargas (1930-1945), o incentivo à industrialização ocorreu paralelamente a preocupação com o aumento da produção agrícola para o sustento das cidades. Cidades maiores e industrializadas precisavam de mais trabalhadores rurais para produzir matéria prima e alimentos. No período do governo de Juscelino Kubitschek, nos famosos *50 anos em 5*, abriram-se muitas rodovias ao longo do país, que tornavam mais fácil o deslocamento para cidades (como Brasília e o ABC paulista) para o campo (Maranhão, Goiás, Mato Grosso, Paraná) ou para a floresta (Pará, Amazonas). Entre os muitos deslocamentos pelo Brasil, encontra-se um amplo movimento de migrantes nordestinos e de outras regiões do Maranhão para um certo *eldorado* no centro do Maranhão: o Médio Mearim.

Apresento na tese de doutorado intitulada *Construção do eldorado maranhense: experiência e narrativa de migrantes nordestinos em municípios do Médio Mearim-MA (1930-1970)*, defendida em 2015 na Universidade Federal Fluminense elementos da história da migração de homens e mulheres provenientes de outros estados do Nordeste e também de outras regiões do Maranhão para o Médio Mearim, localizado no centro deste estado, entre 1930-1960. Comumente os estudos sobre o Maranhão abordam a ocupação, a sociabilidade e a cultura de duas regiões específicas: o norte (caracterizado desde meados do século XVII como uma sociedade escravocrata e voltada para a agro exportação) e o sul (onde se forma uma civilização do couro, baseada na pecuária e no trabalho livre). A região que lhes apresento foi até o início do século XX atrelada ao modo de ocupação e organização social do norte. Mas, a partir da abolição da escravidão e da desmontagem de uma economia agroexportadora, baseado no braço escravo, passou a se constituir por unidades de agricultura familiar que engloba sujeitos outrora escravizados e caboclos e caboclas maranhenses. A abordagem deste conteúdo na educação básica propicia também, portanto, compreender a multiplicidade dos processos de ocupação e dos deslocamentos populacionais e culturais ao longo do século XX.

Para o Estado, contudo, essa região ocupada por homens e mulheres simples era vista como *espaço vazio*, por ser dotada de

pouca importância para a arrecadação de impostos no Maranhão, neste momento reestruturada em torno das fábricas têxteis e de beneficiamento do babaçu. Para este dito *espaço vazio* afluíram muitos migrantes, vindos de outras regiões do Maranhão e de outros estados do Nordeste. Dentre os estados do Nordeste, destacam-se como polos migratórios o Ceará e o Piauí.

O que atraía tantos migrantes maranhenses e nordestinos para o Médio Mearim? A abundância de terras sem dono (terras devolutas), os bons invernos (período chuvoso do ano), os rios, lagos, lagoas e igarapés da região, e a não oposição do governo e da população do Médio Mearim à chegada de outros agricultores, tropeiros e quebradeiras de coco que traziam fortes traços culturais na bagagem: um catolicismo popular marcado pela devoção a São Francisco e a Padre Cícero, o gosto pela sanfona e pelo cordel, o costume de casar na igreja e de comer mugunzá, carne seca, bode, uma cultura de produção agrícola visando à acumulação, a saudade de sua terra, lembradas nas letras de baião.

Após quatro décadas de forte fluxo migratório, com a Lei Sarney de Terras nº 2.979 de 17 de julho de 1969, o Médio Mearim maranhense deixa de ser um espaço propício à migração e se torna palco de disputas e conflitos em torno da terra.

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 na região do Médio Mearim, concebida oficialmente como *espaço vazio*.

Conforme José de Souza Martins aponta:

Desde os anos 50 o deslocamento da frente de expansão e o processo de ocupação das terras novas da fronteira no Paraná, em São Paulo, no Mato Grosso, em Goiás, no Tocantins, no Maranhão, no Pará, no Amazonas, em Rondônia, no Acre, podem ser vistos de modo geral, por meio do mapa geográfico da violência, pela explosão de conflitos fundiários que os acompanha. Essa é a versão moderna da Conquista. Hoje, esse movimento de ocupação territorial, é desenhado no mapa do país por milhares de pontos de conflito e violência: violência do "branco" contra o índio, violência do branco rico contra o branco pobre,

violência do branco pobre contra o índio, violência de modernas empresas contra posseiros e indígenas e também contra peões escravizados (MARTINS, 1988, p.669).

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 respaldada e transformam-se em espaços de expansão do agronegócio e de intensos conflitos de terra envolvendo empresários, grileiros, pistoleiros e o próprio Estado, a partir da atuação da polícia. A rápida 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, modificando completamente sua forma de vida e trabalho.

II. Por que estudar migração e luta pela terra na educação básica?

Os deslocamentos de sujeitos em busca de trabalho e/ou de melhores condições de vida pode facilitar aos discentes seu reconhecimento como sujeitos históricos cujas práticas são marcadas por contingências naturais, sociais, culturais e políticas econômicas. As migrações, pelo fato de implicarem em deslocamentos, possibilitam visualizar em um microcosmo a dinâmica das transformações e per-

manências das práticas culturais e sociais, bem como as margens de negociações e os ajustes dos sujeitos frente às ações, discursos estatais e as suas próprias representações sociais.

A migração confere a história sua dimensão de movimento e possibilita desconstruir ideias como a existência de *espaços vazios*, normalmente habitados por sujeitos marginalizados ou ocultos na escrita da história, e a multiplicidade de elementos que configuram as sociedades nos seus deslocamentos, fixação e interação. Como estratégia de mediação didática, considero profícuo partir dos dados quantitativos para a análise qualitativa de entrevistas de História Oral.

Em um primeiro momento proponho que se apresentem as principais características da migração de nordestinos para o Médio Mearim neste período através dos dados dos Censos do IBGE e da análise de um levantamento quantitativo dos registros de casamento nas paróquias da região, atentando para conjunturas locais, regionais e nacionais.

Proponho a finalização deste exercício de mediação didática enfocando a história experiência migratória pela via da História Oral. A narrativa de uma mulher, mãe, esposa, trabalhadora e militante permitem adentrar esse tempo-espaço onde características culturais tão distintas se encontram e se reelaboram.

Sugiro a abordagem da temática em dois momentos específicos: nos conteúdos de Segundo Reinado, no momento em que se aborda a Lei de Terras de 1850 e as transformações no mundo do trabalho, a partir da extinção do tráfico negreiro, momento também próximo à emergência da seca de 1877-1879 que aponta a migração de nordestinos como problema de Estado. Outra possibilidade é abordá-lo paralelamente aos estudos da Era Vargas e do nacional desenvolvimentismo ou durante a discussão da Ditadura Civil Militar (1964-1985), para enfatizar a violência no campo nas décadas de 1970 e 1980.

III. Dados demográficos da migração de nordestinos para o Médio Mearim

O estudo dos dados demográficos disponibilizados pelo IBGE torna-se complexo pelo desmembramento de vários municípios do Médio

Mearim durante o recorte temporal adotado. Esta dificuldade, no entanto, também pode ser otimizada no processo de ensino e aprendizagem de história para se pontuar as mudanças ocorridas nos mapas dos estados brasileiros com tais desmembramentos.

Das décadas de 40 a 60, o Piauí aparece, segundo o Censo do IBGE, como o estado que possui o maior número de migrantes adentrando no Maranhão. Enquanto nos Censos de 1940 e 1950, Pedreiras aparece como o maior município do Médio Mearim, a partir de 1960, Bacabal passa a ocupar essa posição e São Luiz Gonzaga, apesar de apresentar um crescimento significativo, persiste como o menos expressivo dos três municípios ao longo dessas décadas de intenso fluxo migratório de maranhenses e nordestinos para essa região.

Como não há dados referentes à década de 1930, Musumeci apresenta dados sobre o crescimento das cidades, da região e do estado do Maranhão, nas décadas de 1920, 1940, 1950, 1960, 1970 e 1980. Bacabal e São Luiz Gonzaga constam em uma só região, já que, em 1920, Bacabal fazia parte do município de São Luiz Gonzaga.

Conforme Musumeci, entre as décadas de 1920 e 1940, Pedreiras (4,03%), Bacabal e São Luiz Gonzaga (5,46%) apresentam taxa de crescimento muito superior as do estado do Maranhão (1,74%). Possivelmente, o incremento demográfico deve-se ao fluxo migratório de nordestinos e maranhenses de outras localidades. Na década de 1940, a região do Médio Mearim (3,20%) continua com taxas de crescimento superiores a do estado (2,51%), sendo 3,16% em Bacabal e São Luiz Gonzaga e 3,27% em Pedreiras, mas sem a mesma expressão do período anterior. Na década de 1950, ocorre o maior impulso demográfico da região, com taxa de crescimento de 8,41%, próxima ao dobro da apresentada pelo estado (4,64%). Pedreiras apresenta um crescimento menos expressivo que o dos demais municípios (5,10%), enquanto São Luiz Gonzaga e Bacabal crescem 10,30%.

Durante a década de 1960, a região do Médio Mearim apresenta um decréscimo demográfico (-0,29%), enquanto o estado do Maranhão persiste crescendo (1,85%), ainda que em taxa moderada. Musumeci (1988), Almeida (1976), Velho (1972) e Arcangeli (1987) afirmam que a partir da década de 1960, o Médio Mearim deixa de ser

região receptora de migrantes, tornando-se expulsora, especialmente para os estados do Pará e do Amazonas. A partir de então as correntes de migrantes nordestinos dirigem-se rumo à outra frente de expansão: o sul e sudoeste do estado do Maranhão.

IV. História quantitativa da migração para o Médio Mearim-MA através de registros paroquiais

Escrever a história de migrantes que chegam de pés ou em lombos de jumentos na década de 1930 e 1940 e, principalmente, em paus de arara nas décadas de 1950 e 1960, não foi tarefa fácil, por ser difícil encontrar os rastros desses personagens que fizeram do Médio Mearim um local de passagem e fixação dos anos 30 aos anos 70. Ao longo destas décadas, mencionam-se na imprensa local e em documentos oficiais iniciativas do governo de incentivo à migração (como a Colônia de Retirantes Lima Campos em 1932) ou noticiava-se a chegada de migrantes nordestinos no porto da capital São Luís ou nas principais cidades da região de estudo.

Mas essa história só pôde ser escrita, localizando e tabulando dados como a idade, o nome, o local de nascimento e de residência dos noivos. Neles vi muitas Claras Rosas, Joanas, Antônias, Luzias, vindas do Ceará e do Piauí, principalmente, casarem com Serapiões, Beneditos, Joãos, Pedros, vindos destes estados ou nascidos no Maranhão. Esse estudo quantitativo pela amostragem de livros de casamento das paróquias de São Luís Gonzaga (a mais antiga) e Bacabal (cidade que mais cresce no período estudado) permitiu mapear de onde vinham homens e mulheres residentes no Médio Mearim nas décadas de estudo.

Pela tabela abaixo, é possível perceber um intenso movimento migratório para a região que estudo. As tabelas 1 e 2 permitem mensurar o resultado da amostragem por estado e por região maranhense ao longo das décadas de 1930 a 1970.¹

¹ Os apêndices 7 e 8 da minha tese de doutorado apresentam esses dados em forma de gráfico. Vide Ferreira (2015).

Tabela 1 - Comparativo do percentual de migração por estado – décadas de 1930 a 1970

ESTADO	DÉCADAS				
	1930	1940	1950	1960	1970
ALAGOAS	0,03%	0,2%	0,04%	0,04%	0,00%
AMAZONAS	0,03%	0,00%	0,04%	0,00%	0,1%
BAHIA	0,06%	0,2%	0,18%	0,1%	0,1%
CEARÁ	18,02%	13,1%	29,11%	33%	25,1%
EXTERIOR	0,03%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
GOIÁS	0,06%	0,1%	0,04%	0,04%	0,00%
MARANHÃO	50,50%	67,0%	45,42%	43%	48,3%
MATO GROSSO	0,0%	0,0%	0,04%	0,00%	0,00%
MINAS GERAIS	0,0%	0,0%	0,00%	0,04%	0,00%
ORIGEM NÃO INFORMADA	0,0%	0,00%	3,14%	0,00%	0,00%
PARÁ	0,32%	0,0%	0,00%	0,00%	0,00%
PARAÍBA	0,87%	0,9%	1,08%	0,6%	0,8%
PARANÁ	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,1%
PERNAMBUCO	2,12%	0,8%	1,48%	1,3%	0,6%
PIAUÍ	25,89%	17,3%	17,88%	21%	23,8%
POVOADOS SEM INFORMAÇÃO DA CIDADE/ESTADO	0,0%	0,4%	1,17%	0,2%	0,2%
RIO GRANDE DO NORTE	1,99%	0,2%	0,36%	0,8%	0,9%
SÃO PAULO	0,03%	0,00%	0,00%	0,1%	0,1%
SERGIPE	0,03%	0,00%	0,00%	0,1%	0,00%
TOTAL	100%	100%	100%	100 %	100%

Fonte: Livro de Casamento da Paróquia de São Luiz Gonzaga (1932-1933), (1934-1935), (1935-1938), (1941-1944), (1955-1957), (1963-1967) e Livro de Casamento da Paróquia de Santa Teresinha, Bacabal, (1943-1949) (1954-1955) e (1959-1960). Livros de Casamento da Paróquia das São Francisco das Chagas, Bacabal, (1963-1964), (1964-1968) (1970-1973), (1971), (1973-1976, interior) e (1964-1979).

Tabela 2 - Comparativo do percentual de migração por região maranhense – décadas de 1930 a 1970.

MIGRAÇÃO POR REGIÃO MARANHENSE					
	1930	1940	1950	1960	1970
ALTO MEARIM	8,40%	6,8%	2,3%	0,7%	0,8%
ALTO PARNAÍBA	2,80%	0,8%	0,4%	0,4%	0,2%
BAIXADA	2,86%	2,2%	0,8%	2,1%	4,8%
BAIXO PARNAÍBA	2,23%	2,1%	6,4%	7,1%	10,7%
CAROLINA	0,25%	0,7%	0,1%	0,3%	0,2%
FORTALEZA-MA	0,06%	0%	0%	0%	0%
GURUPI	0%	0%	0%	0%	0,2%
ITAPECURU	35,18%	23,6%	18,1%	14,9%	13,7%
LITORAL NORDESTE	0%	0%	1,7%	0,6%	1,1%
LITORAL NORTE	1,40%	0,2%	0,9%	0,6%	1,6%
MÉDIO MEARIM	45,04%	61,0%	68,7%	71,5%	65,2%
MÉDIO PARNAÍBA	1,27%	1,6%	0,3%	1,0%	0,8%
OUTRA-MA	0,13%	0%	0%	0%	0%
PINDARÉ	0,25%	0,9%	0,4%	0,6%	1,0%
TOCANTINS	0,13%	0,1%	0%	0%	0%
TOTAL	100,00%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Livro de Casamento da Paróquia de São Luiz Gonzaga (1932-1933), (1934-1935), (1935-1938), (1941-1944), (1955-1957), (1963-1967) e Livro de Casamento da Paróquia de Santa Teresinha, Bacabal, (1943-1949) (1954-1955) e (1959-1960). Livros de Casamento da Paróquia das São Francisco das Chagas, Bacabal, (1963-1964), (1964-1968) (1970-1973), (1971), (1973-1976, interior) e (1964-1979).

Avaliando o resultado comparativo da amostragem, percebe-se, da década de 1930 à de 1970, um acréscimo paulatino do total de homens e mulheres nascidos na região do Médio Mearim: de 45% nos anos 1930, chega à 71% na década de 1960. O decréscimo desse percentual para 65%, na década seguinte, é indicativo da inversão da posição de polo atrativo de migrantes para polo expulsor, entre os anos 60 e 70.

No período analisado, o Itapecuru mantêm-se como maior foco de deslocamento interno para o Médio Mearim, mas seu percentual de residentes na região de estudo, decresce em mais de 60%: de 35% nos anos 1930 a 13% nos anos 1970. O Alto Mearim tem uma redução percentual ainda mais drástica: de 8,4% na década de 1930 para menos de 1% – 0,8% – na década de 1970. O Baixo Parnaíba é a região que, neste tempo de média duração, mais amplia sua mobilidade em direção ao Médio Mearim, passando de 2,2% nos anos 1930 a 10,7% nos anos 1970. Esse fluxo intensifica-se a partir da década de 1950; passa de 2,1% nos anos 1940 a 6,4% nos anos 1950 e 7,1% nos anos 1960. A Baixada também amplia o contato com a região de estudo, porém, com um impacto muito inferior ao do Baixo Parnaíba, passa de 2,8% nos anos 1930 a 4,8% nos anos 1970.

Pelo cômputo geral da amostragem, a migração de nordestinos tem seu ápice entre as décadas de 1950 e 1960. Como os nubentes normalmente tem idade adulta, é possível que os percentuais ainda elevados na década de 1970 sejam reflexo das migrações de crianças, que ocorreram em décadas anteriores, especialmente nos anos 1950. A partir desta década, o Ceará ultrapassa o Piauí em número de migrantes, conforme os dados da amostragem dos Livros de Casamento. Na década de 1970, a diferença do percentual dos dois estados é irrisória. A contiguidade territorial do Piauí e a recorrência de secas no Ceará são elementos que podem auxiliar a compreensão dos dados quantitativos.

A história da migração através de dados quantitativos demonstra o incremento demográfico, mas não permite a compreensão da experiência migratória na sua complexidade, profundidade e subjetividade. Mas é importante em um primeiro momento da discussão da temática, apresentar numericamente o impacto do fluxos migratórios, a partir dos Censos e dos registros paroquiais para dar visibilidade e concretude ao fato histórico estudado. O uso dos dados computados em Livros de Casamento, por outro lado, favorecem o entendimento de como se processa, lenta e cautelosamente, a escrita da história a partir de outros rastros, emblemas e sinais coletados e analisados pelo historiador.

V. História Oral: um meio de escrever e ensinar história

Um segundo momento de mediação didática do tema consiste em abordá-lo a partir da interpretação de como essa história foi narrada por migrantes nordestinos e seus descendentes através do método da História Oral.

A História Oral é um método e técnica de produção de documentos que chega ao Brasil nos anos 70. Consiste no registro através de gravação em áudio ou áudio visual de entrevistas que tem como foco a história de vida do entrevistado ou temas específicos que lhe são perguntados. Na pesquisa para a elaboração da tese de doutorado abordei tanto questões específicas sobre a história da migração, como me detive com certo vagar sobre detalhes da infância, casamento, maternidade, velhice, educação e trabalho de migrantes nordestinos que se fixam no Médio Mearim.

Realizei 40 entrevistas, a maioria com migrantes e descendentes de migrantes nordestinos, outras com migrantes de outras regiões do Maranhão e uma com um frei franciscano que chega da Alemanha na paróquia de Bacabal na década de 1960. É preciso deixar claro que a entrevista não nos leva de volta ao passado, já que o entrevistado narra o passado a partir do presente. Assim como cabe ao historiador ter uma atitude crítica e confrontar relatos de memória entre si e com outros documentos escritos, iconográficos, ou da cultura material, cabe ao professor na mediação didática do conteúdo para a educação básica, além de aproximá-la do universo dos discentes, que decerto escutam relatos de outros tempos narrados por seus pais e avós, sinalizar para a necessidade de articulação dos relatos individuais aos contextos locais, regionais e nacionais em que se inserem. Assim, a tessitura da história enquanto análise crítica de documentos escritos ou orais, quantitativos ou qualitativos, a partir da erudição é um instrumento profícuo para a compreensão do fazer historiográfico.

Como aponta Guimarães,

Parece-me que a questão fundamental a ser formulada é justamente acerca do papel do ensino de história em meio a essa cultura da memória que, se por um lado, é particularmente importante para o trabalho do historiador, por outro lado, não deve ser confundida com o próprio exercício da crítica histórica, tarefa essencial da produção

historiográfica. As diferenças são assim indispensáveis para o futuro da disciplina, como atividade crítica e forma diferenciada de conhecimento das experiências passadas, a qual, dialogando com as construções da memória, as torna parte da própria experiência histórica dos homens vivendo no mundo entre outros homens (GUIMARÃES, 2009, p.45).

Sugiro a abordagem do tema proposto a partir das narrativas femininas. As provocações seguintes são um meio eficaz de sinalizar que a história é feita por homens e mulheres. *Por que entrevistar mulheres para escrever a história de migrantes que se fixam no campo? Os relatos masculinos não seriam suficientes para escrever essa história?* Não! Porque não só os homens trabalham, sustentam materialmente as famílias e nem seu ponto de vista é o único ou o mais completo para a compreensão dos fatos e experiências históricos. A historiadora Joana Pedro (2003, p.240) nos ajuda a compreender essa questão, quando afirma que o “recurso à memória feminina, não se explica por esta ser a guardiã privilegiada da memória da intimidade. Tanto a intimidade, quanto os acontecimentos da esfera pública fazem parte da sua memória”.

Na pesquisa realizada, os relatos femininos remetem à vida privada e à esfera pública. Como donas de casa, mães, filhas, irmãs, professoras, quebradeiras de coco, autônomas, militantes, narram caminhos e descaminhos traçados pelas experiências dos migrantes. Muitas interpretam os movimentos e as sociabilidades instituídas a partir do lar, mas não circunscrevem sua leitura a essa dimensão social e espacial da experiência: casamento, separação, nascimento dos filhos, trabalhos domésticos – muitas vezes imprescindíveis à reprodução de famílias camponesas –, gestão da economia familiar permitem-lhes construir ideias-imagens da lavoura, do extrativismo do babaçu, do comércio e do cotidiano dos mundos do trabalho e da casa.

Sugiro como mediação didática a análise do relato de memória² de Joana Guilhermina, migrante, mãe, esposa, camponesa, quebradeira de coco e militante. Seu microcosmo oferece diversos elementos que exemplificam a complexidade das transformações no campo do Médio Mearim a partir das migrações e dos conflitos de terra.

² No capítulo quinto da minha tese de doutorado, encontram-se outros exemplos que podem ser usados pelo leitor. Vide FERREIRA (2015).

VI. Mulheres migrantes: trabalhadoras, militantes, mães, esposas.

Joana da Silva Guilhermina nasceu em 1947 no povoado de Pedra Branca, município de Camocim, no Ceará, e migrou aos três anos de idade, com os pais e nove irmãos, para o povoado Santa Emília, município de São Luiz Gonzaga, no Médio Mearim, em fevereiro de 1951. Sua família chegou ao povoado Independência, também município de São Luiz Gonzaga, com outras nove famílias de cearenses. Algumas permaneceram nessa região, outras partiram rumo a Bom Jardim e Santa Luzia do Pindaré, localizados na microrregião do Pindaré, foco de migrantes nordestinos e maranhenses a partir da década de 1950.

Em Camocim, a família de Joana vivia da roça de mandioca plantada nas terras do avô. Sua migração dá-se por conta da seca de 1951-1953. Seu pai já passara por outras estiagens e, em algumas delas, trabalhara na construção de açudes para garantir o sustento dos filhos. Tendo conhecidos em São Luiz Gonzaga, foi viver como agregado nas terras de Z³ – que se dizia proprietário de uma área posteriormente reconhecida como *terra de preto* –, pagando foro pelo uso da terra e sendo obrigado a vender a produção de mandioca, arroz e legume exclusivamente para ele.

Aí nós chegamos em Independência tinha esses conhecido e eles falaram que esse velho Z, que era o dono da terra, tinha muita terra e ele queria agregar o povo pra que o povo trabalhasse, ajudasse ele na terra, porque o povo né... o povo que trabalha mesmo pros outros. E aí nós viemos. O papai quando chegou, ele se deu muito bem com o papai. Aí deu uma localidade lá pra papai fazer a casa. Papai fez a casa e nós ficamos morando lá e ele ficou trabalhando. Aí aqui mudou, lá ele trabalhava de enxada, aqui ele trabalhava mermo no facão. Como a terra era mata, só dava uma capina, plantava, roçava, queimava, aí plantava, aí só dava uma capina por cima. Aí nos tirava três safra por ano: nós tirava o primeiro arroz, tirava o segundo e ainda tirava o terceiro, que a terra era boa, né. Aí ele ficou trabalhando, se deu muito bem, foi trabalhando passou muitos ano, passou uns vinte e cinco anos trabalhando aí nesse São Luiz Gonzaga.

Tinha a terra livre, agora a gente que não sabia... e o Z comprou um povoadozinho, uma morada lá e lá ele se apossou da terra. Só que a gente não sabia! E a gente pagava foro pro dono, só que o dono não tinha o documento da terra. Mas quando a gente chegou, ele já era o dono, já tinha se apossado. A gente ficou lá trabalhando... Depois,

³ Opto por omitir o nome.

depois com muitos anos que começou se organizar, começou a formar sindicato, aí começaram a saber que a terra, o povo não tinha documento. Era terra dos preto, era do tempo do tempo dos escravo. Na Santa Emília ainda tinha uns tachão assim, aonde era cozinhado pros escravo, não é? A gente via aqueles tachão, só que a gente não sabia, aí as terra, que a maioria das terra, aí mermo era terra dos escravo, dos preto, que eles sofriam muito (GUILHERMINA, 2013).

A boa notícia que trouxe o pai de Joana a São Luiz Gonzaga, no Médio Mearim, não foi a existência de terras libertas, mas a facilidade de conseguir trabalho junto ao Z, tido como grande proprietário de terras. Z figura como uma das pontas das *teias migratórias*, pois ele “queria agregar o povo para que o povo trabalhasse”. Outros migrantes, igualmente agentes das *teias migratórias*, tratavam de propalar bonanças entre conterrâneos, parentes e amigos, atraindo outros lavradores para a região. Dessa forma, foram os “conhecidos” que atrelaram o pai de Joana às terras de Santa Emília e ele, inicialmente, se adaptou bem às novas condições de trabalho: “ele [Z] se deu muito bem com o papai”. Os elementos fundamentais para a fixação foram fornecidos pelo dito proprietário: moradia, terra e trabalho.

Esse trecho da narrativa descreve adaptações necessárias às técnicas de trabalho no Maranhão. A existência de matas – terras virgens – dispensa o uso da enxada: a “capina por cima” e a “queimada” tornam a terra pronta para o plantio. A abundância de chuvas no Maranhão – iniciam em outubro e só se encerram em junho do ano seguinte – também favorecia a lavoura. A ideia-imagem da natureza promissora figura na narração das três safras tiradas por ano: “Aí nos tirava três safras por ano: nós tirava o primeiro arroz, tirava o segundo e ainda tirava o terceiro, que a terra era boa”. Apesar da família camponesa de Joana ter se dedicado à plantação de outros produtos visando à comercialização – como a manaíba –, o arroz é o elemento acionado na narrativa para compor a representação da fartura.

O pai de Joana permaneceu 25 anos como agregado em Santa Emília, pagando foro pelo uso de uma terra usurpada. Somente no final dos anos 70, com a organização de sindicatos e movimentos de luta pela terra em São Luiz Gonzaga, a família de Joana e de outros agregados tomaram conhecimento do fato de Santa Emília ser

*terra de preto*⁴. Durante mais de duas décadas, a existência de *terras libertas* no Maranhão foi desconhecida por Joana e por muitos trabalhadores(as) rurais dessa localidade. Conforme narra: “tinha a *terra livre*..., agora a gente que não sabia”.

O ato de rememoração não é um retorno ao vivido, mas uma reconstrução a partir das experiências acumuladas pelo(a) narrador(a). Nesse sentido, o envolvimento de Joana na luta pela terra e pelo *babaçu livre* no curso da vida permite-lhe tecer uma avaliação crítica das condições a que os trabalhadores rurais são submetidos durante as décadas de 1950, 1960 e 1970, na área abrangida pelo município de São Luiz Gonzaga.

Nas duas décadas e meia em que o pai trabalhou como agregado nas terras ditas de Z, o foro⁵ foi pago em alqueires de arroz; a farinha fabricada com a mandioca colhida da terra era vendida obrigatoriamente ao *dono*; e os mantimentos indispensáveis, não produzidos localmente, eram comprados também obrigatoriamente na *barraca* de Z. Uma teia de endividamento atrela o lavrador à barraca do fazendeiro: “a gente vinha fazer a gente comprava a miudeza era nas barracas, que nesse tempo chamava quitanda, né? As barracas dos fazendeiro. Eles tinham barracas que tinham tudo né, tinha açúcar, tinha sabão, tinha tudo que precisava e a gente comprava lá” (GUILHERMINA, 2013).

Por ser uma área de ocupação antiga no Médio Mearim, o município de São Luiz Gonzaga não oferecia ao migrante nordestino recém-chegado, a possibilidade de acesso a *terras sem dono*, ainda

⁴ Utilizo esse conceito segundo a formulação de Alfredo Wagner Berno de Almeida; “tal denominação compreende aqueles domínios doados, entregues ou adquiridos com ou sem formulação jurídica por famílias de ex-escravos. Abarca, também, concessões feitas pelo Estado a tais famílias, mediante a prestação de serviços guerreiros. Os descendentes dessas famílias permanecem nessas terras há várias gerações, sem proceder ao formal de partilha, sem desmembrá-las e sem delas apoderarem individualmente. Além de detectáveis na Baixada Ocidental (12), nos vales dos rios Mearim (13), Itapecuru e Parnaíba (14), no estado do Maranhão, e na zona limítrofe deste com o Piauí, são também observáveis no amapá, na Bahia (15), no Pará, bem como em regiões de antiga exploração mineral de São Paulo e Minas Gerais, onde as agriculturas comerciais não chegaram a se desenvolver de maneira plena”. Cf: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de quilombo, terras indígenas, 'babaçuais livres', 'castanhais do povo', faxinais e fundos de pastos: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PPGSCA/UFAM, 2006, p. 113.

⁵ O pai de Joana paga três alqueires por linha de arroz plantada.

abundantes em muitos povoados e *centros*⁶ de outros municípios dessa região na década de 50. O depoimento de Joana e de outros migrantes ali fixados sinalizam para *teias migratórias* direcionadas ao fornecimento de mão de obra para sujeitos que se diziam proprietários. Além dos *agenciadores* que conduzem trabalhadores de outros estados do Nordeste para a região, especialmente em anos de seca, quando os agregados se tornavam mais suscetíveis à migração, o outro ponto da *teia migratória* era a *barraca* do fazendeiro, onde se comprava obrigatoriamente tudo o que não se produzia. A grande disponibilidade de *terras sem dono* tornava esse mecanismo, juntamente à cobrança do foro abusivo, indispensável para o atrelamento do trabalhador migrante.

A destruição de roças pela invasão do gado dos ditos *donos da terra* foi outro problema enfrentado por Joana desde a infância à maturidade: “E o gado do fazendeiro ainda entrava na roça e ainda comia as mandioca e a gente ainda estava arrancando as mandioca e o gado comendo por outro lado. E a gente não tinha voz, se a gente matasse um gado era pior de que matar uma pessoa.” Assim prossegue narrando Joana:

E nós, quando eu me casei, nós fomos, eu fui me embora pra um lugar chamado Santo Antônio. Lá também era a mesma coisa: ninguém podia ofender nada. Um dia, a gente já sabia que tinha a lei em aberto, né, a lei, mas era o prefeito não liberava a lei, e a gente que era do interior, não sabia.

E nós fomos morar lá no Santo Antônio. Chego lá, o porco do dono da terra, era um bocado de porco, e aí a gente fez uma roça, o feijão estava todo maduro. Meu esposo saiu e eu saí pra caçar [coletar] uns coco [babaçu]. Quando eu cheguei, a roça estava cheia de porcos, porco comendo... Eu peguei a espingarda, dei um tiro no porco, matei, dei outro tiro no outro porco e ele correu pra casa e eu fiquei cantando. E meu esposo: “- Vai te esconder que eu vou resolver!” E meu esposo ficou escondido, eu fiquei e eu disse: “- Se for pra...”, porque quem fizesse isso ia preso. Eu disse: “- Eu resolvo o problema.” Aí eu fiquei, a gente foi chamado. Chegou lá aí porque tinha matado e eu falei: “- Eu não matei, o porco foi morrer porque estava comendo a alimentação de meus filho. Agora o porco ia comer a alimentação de meus filho e eu ia morrer de fome com meus filho?! Então eu matei o porco pra dar vida a meus filho, porque o dono não tirava. E eu sei que eu ganhei a questão (GUILHERMINA, 2013).

⁶ Centro A região de estudo é pontilhada ao longo do recorte temporal adotado por centros. Maristela Andrade e Murilo Santos (2009, p.31) conceituam centros como “agrupamentos de moradias de pequenos produtores agrícolas que se desenvolvem em seus locais de trabalho no interior da floresta”. Distinguem dos povoados pela inexistência de uma ligação mais direta com a sociedade nacional, perceptível na ausência de representantes da Igreja, de chefes políticos, de delegados sindicais e de autoridades investidas de poder de polícia. O constante deslocamento é outra característica dos centros, que “podem mudar constantemente no interior da mata,

Nesse trecho, Joana refere-se a episódios ocorridos em momentos distintos da sua vida. O primeiro ocorria rotineiramente em Santa Emília: a destruição das roças de mandioca pelo gado do patrão. O agregado era obrigado a pagar o foro, independente da ocorrência ou não de intempéries climáticas, pragas, furtos ou invasão de roças pelo gado. O sustento da família de Joana na sua infância e juventude dava-se através da lavoura de arroz e mandioca, da qual se ocupavam pai e filhos; da costura - atividade exercida pela mãe; e da quebra do coco babaçu, exercida exclusivamente pelas crianças. O equilíbrio dessas atividades era fundamental para a manutenção de uma família numerosa, submetida a condições de exploração pelo fato de trabalhar em terra tida como *alheia*. A invasão das roças pelo gado de fazendeiros era uma das formas mais violentas de exercício de poder pelos proprietários, grileiros ou pretensos grileiros. O gado destrói o produto de meses de trabalho e desnuda, para o trabalhador, sua situação de exploração e vulnerabilidade.

A narração do segundo episódio iniciou-se com a descrição de uma atividade comum ao universo feminino e infantil de trabalhadores rurais do Médio Mearim: a coleta do coco babaçu, exercida por Joana como filha, na infância, e como mãe/mulher, na vida adulta. A coleta e quebra do coco babaçu, apesar de não ser, conforme a narradora, uma atividade rendosa até a década de 1960, era primordial para garantir o vestuário das crianças. Ela e os irmãos ajudavam o pai na lavoura e dois dias por semana quebram coco: “Nós trabalhava na roça, quando dava, toda semana o pai dava dois dia pra nós quebrar coco pra comprar roupa. Aí nós todo mundo ia quebrar coco pra comprar nossa roupinha” (GUILHERMINA, 2013).

Foi durante a coleta do coco babaçu que Joana flagrou a invasão de porcos na roça. Sua ação fora descrita como imediata e impulsiva: o tiro de espingarda saiu como contingência do instinto de sobrevivência.

São Luiz Gonzaga foi, dentre os municípios do Médio Mearim abordados neste estudo, o que contou com menos assistência estatal e infraestrutura. Muitos produtos inexistentes na pequena feira da cidade precisavam ser comprados em Pedreiras e Bacabal,

em função da grilagem ou de outros problemas tais como conflitos de família, disputas entre líderes religiosos e outras questões” (2009, p.32). Os centros são concebidos por esses autores como espaços de autonomia e solidariedade.

em percursos de seis e dez léguas respectivamente, passando a pé por veredas e trechos alagados. A dificuldade de vias de comunicação e transporte contribuía para onerar ainda mais o custo de vida das famílias camponesas ali residentes. Nesse ambiente, a invasão de roças pelo gado causava prejuízos imensos. O gado era tido como inimigo potencial do lavrador, e este não teria o direito de enfrentá-lo. A luta por melhores condições de vida e trabalho dos camponeses e camponesas do Médio Mearim pressupõe um embate com um dos seus maiores inimigos: o gado que destruía a plantação, mas não podia ser morto.

Joana casou em 1969 e foi viver, com o marido e os filhos que geraram, em Santo Antônio dos Nogueiras, outro povoado do município de São Luiz Gonzaga. O episódio do tiro de espingarda dado por Joana em um porco ocorreu em 1979, quando já participava das mobilizações políticas de trabalhadores(as) rurais da região. A maternidade e a militância lhe deram coragem para matar o inimigo que destruía suas roças. Assim relatou ao delegado, defendendo-se da prática do delito, mais repudiado e punido no campo que o assassinato de um ser humano: “- Eu não matei. O porco foi morrer porque estava comendo a alimentação de meus filho. Agora o porco ia comer a alimentação de meus filho e eu ia morrer de fome com meus filho?! Então eu matei o porco pra dar vida a meus filho, porque o dono não os tirava. E eu sei que eu ganhei a questão” (GUILHERMINA, 2013).

Se o enfrentamento do porco no momento do ataque às roças pode ser interpretado apressadamente como ação espasmódica, sua argumentação diante da lei e do Estado dá-se pela instrumentalização de leituras e estratégias apreendidas nos movimentos sociais. Os argumentos da maternidade e da sobrevivência permitiram-lhe inverter a lógica da ação: é como protetora dos filhos e não como assassina de porcos que deve ser vista perante a lei.

O mundo do trabalho levaria Joana a engendrar outras lutas: como a luta pelo *babaçu livre*. Sua narrativa dessa luta constrói-se discorrendo sobre a valorização do babaçu a partir da década de 1960 e sobre as práticas coletivas que envolvem sua coleta, quebra e transformação.

Joana, como outras mulheres migrantes narra sua história como lavradora, mãe, esposa, quebradeira de coco. Como ela, outras mulheres, alfabetizadas ou não, podem e querem contar histórias do

Médio Mearim e de um momento fundamental de sua ocupação, desde quando as terras eram soltas até quando deixaram de ser libertas. Possuem saberes, aprendidos na escola e/ou no trabalho, e narram com detalhes e profundidade experiências vividas e observadas. Resta interpretar seus atos, reflexões, inflexões, deslocamentos, sentimentos.

A narrativa de Joana sugestiona o leitor a inferir a pluralidade do vivido a partir da subjetividade do relato e do impacto da experiência concreta e irreversível sobre suas ações e representações. Narra desde a história da fatura da terra, a dureza do trabalho, os confrontos políticos com alegria, pesar, serenidade ou pulso firme. A partir de da luta e da denúncia, percebe claramente que o fim das terras devolutas e as pressões vividas por pequenos proprietários e posseiros, especialmente a partir dos anos 1970, transformam, irreversivelmente, o Médio Mearim.

Suas imagens do *eldorado* e do conflito desde o lar e do trabalho, sempre intenso, vivem e interpretam o espaço e o tempo narrado. Suas memórias são detalhistas, mas não se atém aos adereços e enfeites, às futricas e credices. Como os homens é sujeito e intérprete dessa história e elabora ideias-imagens que permitem pensar o processo de construção e desconstrução do eldorado de modo holístico, ao mesmo tempo em que, pela riqueza de detalhes, permite ler essa história das fímbrias das janelas, do cotidiano do lar, vislumbrando elementos que escapam aos relatos masculinos da acerca da migração e do conflito.

Joana nas suas memórias pontua o interstício do lar e da militância. É também como mãe e esposa que luta contra fazendeiros e porcos. Atuando em um campo tido como tipicamente masculino, coloca a necessidade de pensar a luta pela terra como primordial dentro de uma economia camponesa.

VII. Considerações Finais

A abordagem do tema proposto na educação básica permite ao docente fazer conexões entre Maranhão, Nordeste e Brasil em décadas de intensa migração, inclusive migrações do campo para o campo. O percurso sugerido permite compreender transformações

incisivas no meio rural, quando a disponibilidade de terras soltas deixa de ser um dos atrativos da migração e os conflitos de terra e a luta direta ou indireta para nela permanecer, matando porcos ou participando de sindicatos e movimentos sociais, passam a ser a principal característica da região de estudo.

Partindo da análise de dados quantitativos de Censos do IBGE e de registros de Casamentos, inicia-se enfatizando a objetividade do fato histórico abordado: uma intensa migração ao longo de três décadas. A incursão pela História Oral permite compreender a experiência migratória e a luta pela terra com mais detalhes e profundidade, enfatizando ainda o papel das mulheres como sujeito histórico.

Referências

Entrevistas

GUILHERMINA, Joana da Silva. Entrevista realizada em dezembro de 2013.

Bibliografia

ALBERTI, Verena. *História Oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

_____. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. *Nos destinos de fronteira: história, espaço e identidade regional*. Recife: Bagaço, 2008.

_____. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru-SP: EdUSC, 2007.

_____. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo, Cortez, 2001.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de.; MOURÃO, Laís. Questões agrárias no Maranhão Contemporâneo. In: *Pesquisa Antropológica*, n.º 9 e 10, Brasília, UNB, 1976.

ANDRADE, Maristela de Paula.; SANTOS, Murilo. *Fronteiras: a expansão camponesa na pré-amazônia maranhense*. São Luís: EDUFMA, 2009.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. *Caminhos do gado*. São Luís: EdUFMA, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. *Os Parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1982.

FERREIRA, Marcia Milena Galdez Ferreira. *Construção do eldorado maranhense: experiência e narrativa de migrantes nordestinos no Médio Mearim-MA*. Tese (Doutorado em História). Niterói-RJ: Programa de Pós-graduação em História, 2015.

_____. Configurando o espaço social no vale do Mearim: terra, trabalho e migração. In: FERREIRA, Márcia Milena Galdez.; FERRERAS, Norberto O.; ROCHA, Cristina Costa da. (Org.). *Histórias Sociais do Trabalho: usos da terra, controle e resistência*. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2015.

GOMES, Ângela de Castro. População e Sociedade. In: GOMES, Ângela de Castro. *Olhando para dentro (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. Coleção História do Brasil Nação (1808-2010). Vol. 4.

GOMES. José Tribuzi Pinheiro. *Formação econômica do Maranhão: uma proposta de desenvolvimento*. São Luís: FIPES, 1981.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. A escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice.; MAGALHÃES, Marcelo.; GONTIJO, Rebecca. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 35-50.

MARTINS, José de Sousa. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In SCHWARZC, Lilia Moritz. (Org.) *História da vida privada no Brasil: contrastes da sociedade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MUSUMECI, Leonarda. *O mito da terra liberta*. São Paulo: Vértice, 1988.

NEVES, Frederico de Castro. *A multidão e a história: saques e outras ações de massa no Ceará*. São Paulo: Relume Dumará, 2000.

_____. A seca na história do Ceará. In: SOUSA, Simone de.; GONÇALVES, Adelaide. *Uma nova história do Ceará*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

PEDRO, Joana. A experiência com contraceptivos no Brasil: uma questão de geração. *Revista Brasileira de História*. V.23, nº45, p.239-260, 2003.

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

THOMPSON, E.P. A economia moral da multidão inglesa no século XX. In: *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TROVÃO, José Ribamar. *O processo de ocupação do território maranhense*. São Luís: IMESC, 2008.

VELHO, Gilberto. *Frentes de expansão e estrutura agrícola*. Rio de Janeiro: Editores, 1972.

VELHO, Otávio Guilherme. *Frentes de expansão e estrutura agrícola: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

CONHECIMENTO LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA: Reflexões sobre o uso do Patrimônio Cultural

Magdalena Almeida

Universidade de Pernambuco – UPE
magdalena.almeida@upe.br

I. Introdução

Ao tratar de Cultura, como de História, podemos nos reportar a Certeau (1995, p. 221-232), lembrando que sempre falamos a partir de um certo lugar: o nosso. Uma pessoa sempre tem sua fala influenciada pelas suas experiências. Sobre formação acadêmica, mais uma vez, Certeau inspira: tratamos de universalismo fictício, de generalizações que têm por base nossas impressões, não nossas certezas. Do ponto de vista da autoridade da fala, Certeau diz que ninguém o autorizou a falar de cultura. Sem pretender qualquer comparativo quanto ao meu lugar social ou de fala, não me sinto especialista ao falar sobre História, menos ainda sobre patrimônio. Não me sinto autoridade, portanto. Isso me deixa à vontade para falar segundo o meu parecer, sem intenção de esgotar a temática ou mesmo apresentar conceituações indiscutíveis. Até porque é a reflexão que pretendo ao trazer algumas impressões de vivências na área de formação de professores de História e no relacionamento com praticantes, tratados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como detentores de bens patrimoniais. Com base em Certeau, para organizar meu texto, destacarei três desdobramentos: um objetivo, uma especialização técnica e algumas situações pernambucanas, vivenciadas pela observação, em pesquisa informal, e como docente, em sala de aula, numa Licenciatura em História.

Essas ponderações iniciais servem para conduzir quem lê aos propósitos que tracei para este texto, de pensar patrimônio cultural a partir de seu uso. Considero uma forma de uso a prática em sala de aula que, pretende-se, influenciará as experiências profissionais dos atuais estudantes e, novamente pretendo, deverá contribuir para o cuidado e a preservação de memórias culturais, estimulando o conhecimento sobre valores locais.

Patrimônio cultural é aqui considerado, basicamente, a partir da noção oferecida pelo IPHAN:

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a nomenclatura Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. A Constituição estabelece ainda a parceria entre o poder público e as comunidades para a promoção e proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro, no entanto mantém a gestão do patrimônio e da documentação relativa aos bens sob responsabilidade da administração pública¹.

II. Um objetivo

Falo com o intuito de provocar reflexões baseadas na temática do patrimônio cultural em suas relações com o conhecimento local e o ensino de história. Tenho a impressão, portanto, de destinar meu discurso a um público definido que, no entanto, não tem ainda uma definição sobre o que fará com ele. O que não o invalida ou anula, apenas projeta possibilidades de reflexão sobre patrimônio e cultura.

Antes de mais, gostaria de tecer novas considerações.

Acredito no discurso sobre patrimônio e na sua importância social, especialmente como fator contributivo para o cuidado e a preservação de objetos de memória, importantes para os diversos coletivos com os quais estejam envolvidos. Ao falar em objetos, nossa tendência é recorrer a imagens como exemplos, cuja concretude ajuda a visualizar bens construídos, seja pela engenharia, pela arquitetura ou pela arte.

Façamos uma síntese, proponho, e pensemos arte como lugar de criação; de construção, quem sabe? Mas também de liberdade. Não que a engenharia e a arquitetura não o sejam: as memórias individuais e coletivas são fundamentos para a criação nessas áreas. Mas a arte traz em si o emblema da liberdade. A memória, por outro lado, traz em si os mitos do passado, dentre eles o maior de todos: a verdade sobre o que se recorda ou documenta. Não trataremos de verdade aqui, mas de criação humana historicamente preservada, ainda que não tenha materialidade e se caracterize por um modo de

¹ Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>>. Acesso em 27 fev. 2018.

fazer ou viver:

Em muitos sentidos, a noção de patrimônio sintetiza preservação de memórias, referindo-se à ausência de fazeres de tempos passados e ao desejo de os mantermos presentes. Tratamos de bens que podem ser tomados como patrimônio oficial, criado ou reconhecido institucionalmente, pelo Estado nacional. Patrimonializado. Tratamos do patrimônio que é sentimento de apropriação, por pessoas, comunidades ou instituições, de bens ou práticas culturais. Neste caso, estaremos falando de representações simbólicas que têm sua existência contemporânea (que tratarei como presentificação²) garantida por humanos que a usam, reproduzem, repetem, registram, ensinam ou, simplesmente, a guardam e colecionam. Registrando, guardando e colecionando, garante-se o existir no presente, provocando no pretérito passado um permanente devir. Mas ele é sempre passível de novas interpretações. De criação, portanto. Pretendo capturar o existir do bem patrimonial e estimular seu uso pelas comunidades, também a partir de atividades de sala de aula, como conteúdo da História; não apenas no ensino superior, como em turmas de educação escolar, no ensino fundamental, ou não escolar, em suas infinitas possibilidades, num processo de reconhecimento dos valores de memória contributivos à formação cultural de uma localidade, uma cidade, um município.

Não há como distinguir, de modo simplificado, cultura, arte e patrimônio. Mas defendo suas múltiplas relações, nem sempre explícitas. Defendo a ideia de que, ao chamado patrimônio, só é dado sentido, para determinada comunidade, quando há uso. À sociedade e ao Estado, competem o cuidado e a preservação que protegem das perdas de memórias. No caso do Brasil, que o digam os artigos 215 e 216 da Constituição Federal. Mas nem sempre o uso existe. E o Estado tem se revelado, com o passar dos tempos, cada vez mais incapaz de cuidar da pluralidade e da multiplicidade das memórias representadas pelas práticas e fazeres culturais, apesar da aproximação com as comunidades detentoras e dos esforços de muitos servidores públicos, mobilizados em defesa das memórias patrimoniais.

² Segundo o Dicionário *on line* de Português, na Filosofia, presentificação é ato pelo qual um objeto se torna presente sob a forma de imagem e, na Psicologia, é característica do tempo vivido, sentida como presente e integrada como tal na memória. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/presentificacao/>>. Acesso em 20 fev. 2018.

Em não existindo uso, a preservação estatal poderá até ocorrer, através do tombamento ou do registro de bens, mas em muitas situações cairá no vazio da falta de atenção e cuidado cotidianos, necessários ao universo de bens existente em território nacional. Daí eu pensar que o uso, cuja conceituação nos remete à ideia de função e funcionalidade, não dever, não poder ou não precisar, ser único, nem no passado nem no presente. Tampouco precisa ser o mesmo, ao longo de sua existência, para as diversas gerações. O uso tem dinâmicas que necessariamente o alteram, provavelmente na direta relação com a mudança de pessoas, novas e diferentes nos diversos tempos e lugares de seu existir, quanto a interesses e pretensões que, em suas diferenças, se aproximam pelos valores das memórias. Se o uso é modificado, se a função é alterada, garante-se a preservação do bem, mas não se garante a permanência das mesmas memórias, senão através de sua materialidade, importante motor que aciona lembranças.

Na presentificação, pode-se identificar pelo menos dois caracteres: o representativo e o utilitário. Considerando as representações simbólicas, os objetos de memória podem remeter à visão de um objeto utilitário, um utensílio qualquer, para um determinado bem. O que digo é que, qualquer que seja a forma de uso, estaremos falando em representação simbólica. Caso se trate de um traje, de um alimento, uma escultura ou outro objeto qualquer, inclusive as edificações e as alegorias. Lembremos o roteiro do encerramento da Olimpíada Rio 2016 ou a Feira de Produtos Afro, ocorrida a 27 e 28 de agosto de 2016 no Largo do Paissandu, no centro da cidade de São Paulo. No primeiro caso, o patrimônio oficial atualizado, através do canto do Hino Nacional por um sambista como Martinho da Vila ou a projeção da Bandeira Nacional, representada por uma ilustração, onde crianças, vestidas de branco, remetem à configuração das estrelas na bandeira brasileira. Neste caso, abrindo o espetáculo, além de representação simbólica, vimos bens oficiais, reconhecidos pelo Estado brasileiro; na sequência, viu-se apresentações musicais com releitura de bens patrimoniais, como a música do maracatu de baque solto, reinterpretada pelo som da Orquestra Santa Massa. No Largo do Paissandu, representações simbólicas de ancestralidade africana da comunidade afro-brasileira são reinterpretadas e integradas ao universo do consumo, seja através da impressão em tecidos, camisetas

e outros objetos para venda, da gastronomia ou do samba, expressão musical utilizada, naquele momento, como referência para atrair e concentrar pessoas.

Estas são formas de utilização interessantes para um bem patrimonial, que atendem a algumas das dimensões da noção de cultura: primeiro, a utilização da representação simbólica como tal. Em seguida, a mesma representação utilizada como prática de cidadania, pelo símbolo oficial (hino ou bandeira nacional) ou pelo reconhecimento comunitário do bem (símbolos de afro-brasilidade, como imagens tribais, cabelo crespo trançado ou solto, vestimentas com caracteres tribais). Um terceiro aspecto a ser considerado é a comercialização de produtos referenciados nas representações simbólicas. Esta última, é uma importante dimensão das relações entre cultura e patrimônio, quando trabalho e emprego não são acessíveis a todos: a necessária geração de trabalho e renda, mesmo que em relações informais de trabalho, cujo debate não se pretende nesse texto.

Feitas essas digressões conceituais, sigo agora no preparo de quem lê para exemplos de trabalhos em sala de aula, feitos por estudantes de Licenciatura em História da Universidade de Pernambuco – UPE, em Nazaré da Mata, município da Zona da Mata Norte do Estado, distante 66Km da capital, Recife, com pouco mais de 30 mil habitantes, distribuídos entre as áreas urbana e rural. A UPE irradia sua atuação, nessa região, por diversos municípios polarizados por Nazaré da Mata, como Recife, Olinda e Feira Nova, por exemplo.



Figura 01 – Escultura do artista plástico Cavani Rosas, localizada no Parque dos Lanceiros, em Nazaré da Mata, Pernambuco, em 2016.
Fonte: Fotografia e acervo da autora.

A figura 1 apresenta aspecto do Parque dos Lanceiros, conhecidos como caboclos de lança, personagens do Maracatu de Baque Solto ou Maracatu Rural. As esculturas acolhem moradores e visitantes, numa representação que adota essa expressão patrimonial como referencial de identidade, já que Nazaré da Mata é tida como Terra do Maracatu ou Capital Estadual dos Maracatus. Essa imagem ajuda a entender o ambiente onde se situa a UPE e orienta a pensar sobre o lugar de debate que se pode instalar sobre patrimônio, especialmente na Licenciatura em História. O Projeto Pedagógico do Curso, na instituição, inclui um componente chamado História e Patrimônio, convencionalmente como disciplina obrigatória. No segundo semestre de 2017, foi ministrada por mim como eletiva.

III. Uma especialização técnica

Lembremos o título do capítulo de Certeau que serve de referência para fundamentar minhas ideias agora: o lugar onde se discute a cultura. No seu texto, o autor traz uma estrutura e um discurso. Eu me inspiro em alguns elementos do seu texto, mas não copio integralmente a lógica do seu discurso: a estrutura por ele apresentada é condutora do meu pensamento.

Assim, neste subtítulo, penso trazer alguns registros históricos de institucionalização da noção de patrimônio cultural no Brasil.

Lembremos que, ao falar de patrimônio, uma infinidade de desdobramentos pode ser identificada. Nesta infinidade, está uma base conceitual que se refere à materialidade e à imaterialidade dos bens patrimoniais. Teoricamente, o bem que possui concretude, é tangível ou material. O que não a possui, é intangível ou imaterial. Essa é a base referencial para os debates sobre o patrimônio no Brasil, desde a época de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, nos anos de 1930, fundante para o IPHAN atual. Essa base referencial, até meados dos anos de 1960, tomava a materialidade do bem, suas características físicas e estilísticas como principais elementos de historicidade para preservação e subsequente reconhecimento pelo Estado. Isso significa que as obras de pedra e cal eram privilegiadas em relação a saberes tradicionais, canções, lendas, práticas simbólicas, dentre outros. Mário de Andrade, nos

anos de 1950, e sua Missão de Pesquisas Folclóricas³, promoveu a importância da imaterialidade dos bens, o que contribuiu para propiciar espaço para o debate e a institucionalização do patrimônio nacional, em termos materiais e imateriais.

Lembremos que o reconhecimento do Estado brasileiro para um bem material é resultante de um tombamento e, para um bem intangível, de um registro. Tombamento e Registro são processos que sistematizam o bem, institucionalizando-o, segundo normas técnicas definidas pelo IPHAN.

Atualmente, as conceituações que tratam sobre patrimônio cultural apontam para a interdependência entre o concreto e o não concreto. Trata-se de um conceito que reconhece o elo entre o material e o imaterial, considerando a construção histórica de cada bem. Observa-se que bens como o Frevo, por exemplo, reconhecido como Patrimônio do Brasil, em 2007, e, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, em 2012, têm em si, sua própria diversidade, multiplicidade e potencialidade, desdobrando-se em outras formas de expressão que demandam conhecimento diversificado, inclusive pesquisa (histórica e historiográfica) e formação, cabíveis nos conceitos de material e imaterial.



Figura 2 – A pequena sombrinha de frevo é adereço usado por praticantes do Frevo na atualidade. Pátio de São Pedro, Recife, fevereiro de 2014.
Fonte: Fotografia e acervo da autora.

³ Missão de Pesquisas Folclóricas <<http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/missao>>.

Senão, vejamos, em relação ao Frevo simbolizado: sua representatividade está na música, na dança e nas agremiações, com suas alegorias e adereços. O Frevo é referencial discursivo e imagem para lembrar Recife, Pernambuco, Brasil, e, como bem patrimonializado, é salvaguarda, Comitê e Paço. Se, a cada um desses itens, se oferecer um desdobramento, teremos símbolos mais conhecidos: sombrinha – imagem do carnaval que circula pela cidade do Recife por todo o ano, dando nome a empresas locais ou a própria palavra Frevo. Na música, o Frevo ocupa músicos, regentes e orquestras, tocando frevo canção, frevo de bloco, frevo de rua. Na dança, envolve passistas, passos, Escola de Frevo e grupos de dança. Nas agremiações, o Frevo se traduz em clubes de frevo, clubes de bonecos, blocos líricos. Para os desfiles, as alegorias, com a criação de figurinos, adereços e de equipamentos (carros) alegóricos. Como salvaguarda, por meio da pesquisa, o Frevo é uma manifestação que envolve pessoas, em diversas atividades profissionais. Nesse sentido, demanda atividades de formação cultural, para aprender a música, a dança, a se reunir e reivindicar como grupo, promovendo ação política voltada ao seu segmento, como prática cultural, o que representa salvaguarda do bem: preservação para o presente de muitas comunidades praticantes e influência no planejamento de políticas públicas de cultura, quando as heranças familiares são insuficientes para garantir preservação e posteridade. Como exemplo de forma de expressão, o Frevo é um bem patrimonial que abriga uma complexidade. Esta, envolve o material e o imaterial, de modo permanente, a cada forma de uso que se observa.



Figura 3 – A gastronomia contribui para refletir sobre a materialidade e a imaterialidade do bem patrimonial: memória e tradição se encontram para criar a chamada tapioca rendada, produzida com goma de mandioca e queijo coalho. Vitória de Santo Antão, Pernambuco, outubro de 2015. Fonte: Fotografia e acervo da autora.

Pode-se dizer que todo bem material tem uma imaterialidade e as diversas formas de uso constituem essa imaterialidade; além disso, com o uso no presente, há possibilidade de criação, baseada no bem original. A tapioca rendada, mencionada na figura 3, é um exemplo. Feita à base da goma de mandioca, já foi recheada com a polpa ralada do coco maduro. Hoje, pode também ser consumida com outros recheios. Recheá-la e revesti-la com raspas de queijo é criação e permite ao bem uma nova aparência, que remete a novos sabores, com um nome que sinaliza para a produção de renda, outro fazer patrimonial.

Todo bem imaterial produz materialidades, objetos concretos, ainda que com temporalidade existencial efêmera. As imagens das figuras 1 a 4 dão conta de parte dessa materialidade. No caso da

gastronomia, há um caráter transitório quanto ao prato produzido. O que se considera bem patrimonial é o modo como é feito cada prato e os insumos utilizados para essa feitura. Trata-se de uma prática cultural com movimento próprio que carrega em si memórias ancestrais e modos de fazer de tempos imemoriais, ainda que reconhecidos, registrados e atualizados pelo uso. E nada impede que essas atualizações pelo uso se reportem ao sagrado, como as práticas e rituais religiosos, por exemplo.



Figura 4 - A religiosidade também abre espaço para a gastronomia num exercício de presentificação de memórias ancestrais. Aqui, a pipoca estourada no dendê é bem cultural que contribuem para promove bem estar aos seus consumidores. Paulista, PE, Mostra Culinária do Terreiro Axé Talabi, 2014.
Fonte: Fotografia e acervo da autora.

IV. Algumas situações pernambucanas

Esse subtítulo poderia ser atribuído ao anterior, mas específico, aqui, as relações de ensino e aprendizagem, pelo seu caráter de formação de pessoas e pelas possibilidades que o Ensino de História viabiliza, desde que garantida uma certa flexibilidade ao currículo, destacando aspectos culturais pelo seu caráter historicizante e pelos valores de memória que lhes são inerentes, especialmente

quando estão próximos daqueles que aprendem, garantindo uma visualização concreta de cada objeto estudado e a criação de categorias de análise que possibilitam uma abordagem crítica ao pensamento dos indivíduos envolvidos.

As experiências de sala de aula são fonte para produção de conhecimento pouco registradas. Trazê-las, significa compartilhar experiências, ao mesmo tempo em que é uma forma de dizer que as práticas nas salas de aula de História são campos abertos para a pesquisa, registro e reflexão. São reconhecimento de que salas de aula são espaços para criação, descoberta e auxiliam na formação cultural, em termos de cidadania, orientando para um viver crítico e reflexivo dos sentidos históricos de cada existir humano. Para esse texto, destaquei quatro trabalhos apresentados na eletiva História e Patrimônio, mencionada anteriormente: três, por trazerem análises distintas que giram em torno de um mesmo tema, a farinha, e o quarto, pela reflexão sobre Educação Patrimonial⁴.

Diz a ementa da eletiva História e Patrimônio – Educação Patrimonial, ministrada pela autora na Universidade de Pernambuco, em Nazaré da Mata, Pernambuco, em 2017.2:

Considerando como patrimônio um tipo de conhecimento histórico que inclui novas compreensões sobre diversidade e identidades culturais, este componente deve promover debates sobre a educação patrimonial e suas possibilidades na prática docente, especialmente em se tratando do historiador. Pretende-se sinalizar, com atividades práticas, vínculos entre história e memória, identificando potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na conjugação entre pesquisa e ensino na educação básica, incluindo campos para educação não escolar.

O propósito da eletiva História e Patrimônio não era apenas o conteúdo vivenciado em sala de aula, em função do limite de tempo do componente curricular, de apenas um semestre letivo, com trinta horas de aula. A proposta foi valorizar uma experiência de campo que cada estudante pudesse viabilizar. Na faculdade, em encontros semanais, dentro do calendário acadêmico, o semestre transcorreu com

⁴ São apresentados os trabalhos não publicados de Jacira Marilene da Silva – O bem cultural da comunidade Poças de Cima; Jaithanya W. dos Santos – Patrimônio cultural: experiência sobre a casa de farinha na Rua do Cajá, em Feira Nova, Pernambuco e de Rejoely Joanita de Souza – A festa da farinha em Feira Nova. Sobre Educação Patrimonial, o trabalho apresentado por Rebeca Vitória de Lima Fontes, A importância do conhecimento dos patrimônios de Olinda entre os estudantes, sintetizou o alcance dos objetivos na eletiva em pauta.

apresentações conceituais, de acordo com o programa do componente. Paralelamente, os estudantes, deveriam escolher livremente, nos seus espaços sociais, um grupo para trabalhar, onde pudessem conversar sobre bens patrimoniais próximos do seu viver. Como resultado dessa prática, considerada sala de aula, ainda que não escolar, cada estudante deveria apresentar um artigo em que discorresse sobre a vivência, avaliando os diversos aspectos que a envolveram. O alcance desse objetivo ficou claro pelo conteúdo dos trabalhos apresentados. Trata-se de formação de professores e preparação de profissionais para o Ensino de História.

O que dizem os estudantes sobre suas vivências e o que nós, professores, conhecemos de suas vidas é uma questão que tornou-se estratégia adotada nessa sala de aula para identificar o modo como se pode valorar o viver de cada estudante e incentivar suas melhores práticas: foi preciso obter dados do cotidiano. Dessa forma, acreditei em um despertar para o interesse pelo que está próximo, o que se constituiu especialmente importante, quando o objeto dessa proximidade abrigava historicidade e, com isso, constituía-se bem patrimonial, ainda que sem reconhecimento oficial.

Ao optar por usar uma experiência como forma de avaliação que incluiu a criação de salas de aula com pessoas de diversas comunidades, acreditei no direcionamento sugerido por Lucien Febvre, quando recomendou que estudantes de História virassem resolutamente as costas para o passado e observassem o mundo ao seu redor. Lefebvre sugeria a estudantes a quem conferenciava, em 1941:

virem resolutamente as costas ao passado e antes de mais vivam. Envolvam-se na vida. Na vida intelectual, sem dúvida, em toda a sua variedade. (...) É tudo? Não. Não é mesmo nada, se vocês continuarem a separar a acção do pensamento, a vida do historiador e a vida do homem. Entre a acção e o pensamento, não há separação (FEBVRE, 1952, p. 56).

A ideia inicial era o preenchimento de formulários de inventário participativo proposto pelo IPHAN dentro do Programa Mais Educação, do governo federal. Os estudantes, contudo, visualizaram outras possibilidades que trataram de identificar bens patrimoniais, caracterizá-los e conversar sobre eles com pequenos grupos de pessoas, criando uma forma de produção de conhecimento, sem

preocupação em estabelecer uma relação formal de ensino e aprendizagem, mas principalmente com o intuito de fortalecer a ligação da comunidade com os bens que lhes são mais próximos, estreitando laços ancestrais, em alguns dos casos.

Assim sendo, entre atividades teóricas, que incluíram palestras e vídeos, surgiram três experiências que apresentaram fortemente a relação com a mandioca, na produção de farinha do município de Feira Nova. A mandioca é um bem que faz parte da realidade histórica e contemporânea do povo brasileiro que permite estabelecer relações com o passado colonial e as populações então existentes. Trata-se de um bem patrimonial diretamente vinculado aos costumes e à história brasileiros, em muitas regiões do país. Ao Nordeste, é atribuída uma relação mais próxima com a farinha de mandioca, insumo básico para o preparo de muitos alimentos, associada ao consumo de feijão, pura ou para elaborar farofa ou pirão, que complementam refeições com proteínas animais diversas, como boi, peixe ou frango. Mas dela se extraem produtos como a goma, a massa ou o polvilho, base para alimentos de diversas formas, inclusive biscoitos e pães.

V. A Casa de Farinha como patrimônio cultural.

O trabalho de Jacira Marilene da Silva trouxe uma comunidade produtora, a Casa de Farinha de Inácio Zumba, que há mais de dezessete anos faz parte das memórias da comunidade Poças de Cima. O texto fala das atividades realizadas, assim como de sua dimensão física e dos problemas financeiros vivenciados. Descreve a forma como a farinha é produzida, destacando as dificuldades financeiras vividas pela comunidade de agricultores, da criação da casa de farinha até a atualidade.

Jacira diz, no trabalho que intitulou O bem cultural da comunidade Poças de Cima, que a cidade de Feira Nova caracteriza-se como “a terra da farinha”, título advindo desde sua povoação. A cultura da mandioca e da farinha na região é bastante forte, visto que a maioria dos moradores da zona rural cultiva a raiz, daí a fama que a cidade carrega. Tanto na zona rural, como dentro da cidade, se constituem pequenas e grandes casas de farinha. As maiores podem comportar até cinquenta vagas de trabalho, podendo chegar a produzir diariamente sessenta toneladas do produto.

Jaithanya W. dos Santos descreve seu objetivo, no texto, a partir da necessidade de compreender a importância, o significado e o que a casa de farinha representa para essas pessoas. Diz que foi realizada uma pesquisa de campo com alguns moradores da Rua do Cajá. Pretendeu compreender a perspectiva dos entrevistados com relação ao patrimônio cultural estudado e colaborar com o aprendizado sobre o conceito em questão. Como Jacira, embora mencione as pessoas, não traz depoimentos que corroborem seu testemunho. Destacou a Casa de Farinha da Rua do Cajá, localizada no centro da cidade de Feira Nova. Preocupada, ao longo de seu trabalho, em descrever o modo de produzir farinha de mandioca e as mudanças que o envolvem, ilustra seu texto com um poema de cordel, de autoria de J.M.SOARES, publicado pela Cactus Cordelaria, em 2013, chamado Feira Nova (terra da farinha):

Quero dizer do respeito
Que nutro aos antepassados
Viajando na história
Descobrir os seus legados
São gente de valentia
Desconhecem covardia
Por isso, admirados

Eram as casas de farinha
Do tipo rudimentar
O trabalho era braçal
Pra roda movimentar
Não tinha triturador
Pois não havia motor
Para a massa preparar

Hoje as casas de farinha
Já estão mecanizadas
Os seus fornos são elétricos
A vida é facilitada.
Quase tudo é automático
O serviço ficou prático
Melhorando a farinhada.

Rejoely Joanita de Souza escreveu sobre a Festa da Farinha na cidade de Feira Nova. No seu texto, como desdobramento da preocupação com a farinha como bem patrimonial, a estudante destacou questões econômicas e políticas, que envolvem a produção de uma festa, nas dimensões apresentadas e os usos do bem para fins comerciais e partidários, com diferentes formas de apropriação, algumas delas criticadas no texto.

Por último, dentre os textos aqui trazidos, o trabalho de Rebeca Vitória de Lima Fontes discute sobre a importância da Educação Patrimonial, tomando a cidade histórica de Olinda como seu referencial. Rebeca fala da Educação Patrimonial como necessidade, ao mesmo tempo em que destaca que o acesso do estudante, de um modo geral, ao conhecimento sobre os bens patrimoniais que lhe são próximos é fundamental, mas inexistente no universo trabalhado. Baseada numa consulta feita a trinta e oito estudantes no ensino médio de uma escola particular local, sem definição de faixa etária, questionou-os sobre o que é patrimônio, quais patrimônios da cidade conheciam e qual a importância do patrimônio. Suas observações a levaram a acreditar que, embora o discurso sobre patrimônio seja corrente, como parte das falas dos estudantes, as respostas eram, no geral, automáticas e não refletiam um sentimento de pertencimento, relacionando-os com os bens patrimoniais de Olinda. Para Rebeca, foi perceptível esse desconhecimento, até em estudantes que iriam tentar o curso de História para a faculdade. A maioria apresentou dificuldade em responder às questões colocadas, atribuída aos poucos profissionais que se interessem pela questão patrimonial, dificultando o ensino da História e a sua prática.

O que fica, relativo ao uso do bem patrimonial e as relações com o Ensino da História que este texto tenta evidenciar, é que há um universo de possibilidades concretas que pode ser oferecido a estudantes como forma de contribuir para a compreensão da história local, a partir dos desdobramentos que um profissional da História, no exercício do seu ofício, saberá proporcionar, explorando aspectos contextuais que envolvem a cultura, a política, a economia, as memórias, o cotidiano, enfim. A liberdade e o estímulo ao questionamento, aliados à observação do bem patrimonial que está próximo, pode garantir não apenas preservação e cuidado, mas principalmente conhecimento e apropriação de memórias que, sem qualquer forma de uso serão diluídas pelo tempo e esquecidas pelas novas gerações.

Referências

ABREU, Martha. Cultura imaterial e patrimônio histórico nacional. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca. (Org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007, p. 351-370.

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. (Org.). *Memória e patrimônio — ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALMEIDA, Magdalena. (Org.). *Memórias Comitê Gestor de Salvaguarda do Frevo*. Recife: PCR/FCCR, 2013.

BEECK, Alexandre Adão Basei. Algumas considerações sobre Educação Patrimonial e a realidade deste processo nas cidades de Gramado e Canela. *Revista Textura*. n.18, p. 56-65. Canoas, RS: jul./dez. 2008.

CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Campinas – SP, Papiurus, 1995, p.221-232.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Volume 1. Lisboa: Editorial Presença, 1952.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana e RAMASSOTE, Rodrigo. *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: IPHAN, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*. Brasília, DF: IPHAN, 2007. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf>

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). *Patrimônio cultural imaterial: para saber mais*. Brasília, DF: IPHAN, 2012.

_____. *Educação Patrimonial: inventários participativos*. Brasília, DF, 2016.

SOBRE OS AUTORES

Cristiani Bereta da Silva

Doutorado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2011 e no Departamento de História na Universidade de Alcalá de Henares (UAH, Madri-Espanha), em 2015. Professora associada do Departamento de História, atuando também como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em História e no Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória e, como professora colaboradora, no Programa de Pós-Graduação em Educação, todos na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ensino de História, memória e culturas (CNPq/UDESC), vinculado ao Laboratório de Ensino de História (LEH/UDESC) e do Grupo de Pesquisa Oficinas de História (CNPq/UERJ). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Edson Silva

Professor Titular de História do Colégio de Aplicação/CENTRO DE EDUCAÇÃO-UFPE. Doutor em História Social pela UNICAMP. Leciona no Programa de Pós-Graduação em História/UFCCG (Campina Grande-PB) e no Mestrado Profissional de História-PROFHISTÓRIA/UFPE. Publicou livros, capítulos de livros e artigos em revistas sobre os índios na História, História Ambiental e o ensino da temática indígena. E-mail: edson.edsilva@hotmail.com.

Erinaldo Cavalcanti

Licenciado em História pela Universidade de Pernambuco, Mestre e Doutor pela Linha de Pesquisa Cultura e Memória do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, com Estágio Doutoral (PDSE/Capes) pela Universidad General San Martín em Buenos Aires, Argentina. É autor dos Livros Didáticos: "Pernambuco de Muitas Histórias: História do Estado de Pernambuco" (2012), e "História e Geografia de Pernambuco" (2015) publicados pela Editora Moderna. Também é autor de "Relatos do

Medo: a ameaça comunista em Pernambuco - Garanhuns 1958-1964, (EdUFPE, 2012), e autor e organizador de "A história e suas práticas de escritas: relatos de pesquisa", (EdUFPE, 2013), "A história e suas práticas de escritas: narrativas e documentos" (EdUFPE, 2014); "A história e suas práticas de escritas: leituras do tempo, (EdUFPE, 2016) e "Ditadura militar no Brasil: entre práticas e representações" pelas editoras FGV e EdUFPE (2017). Coordena o grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (**iTempo** - CNPq/Unifesspa), é membro do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica - COMFOR, e parecerista de revistas especializadas como a Revista História Hoje (ANPUH-Brasil) atua principalmente nos seguintes temas: Teoria; Ditadura Militar; Ensino de História, Livro Didático e Formação Docente. É professor Adjunto da Faculdade de História na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Geovanni Gomes Cabral

Possui Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, Especialização no Ensino de História - UFRPE, Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE - área de concentração História do Norte e Nordeste do Brasil. Tem experiência na área de História Cultural, Brasil Republicano, História da Educação, Ensino de História, Cultura Popular e Patrimônio e Educação à Distância. É Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e membro do grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (**iTempo** - CNPq/Unifesspa). Atualmente vem desenvolvendo pesquisas na área do Ensino de História tendo como eixo investigativo o uso da fotografia em sala de aula e novas linguagens. Autor e coordenador dos livros A história e suas práticas de escrita, publicados pela Editora da Universidade Federal de Pernambuco.

Itamar Freitas

Possui licenciatura em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS-1996), especialização em Organização de Arquivos pela Universidade de São Paulo (USP-1997), mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (2000), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo (PUC/SP-2006) e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGH/UnB-2014). É professor do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Mestrado Profissional em História (UFS) e aluno do doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência nas áreas de Ensino de História, Teoria e Metodologia da História.

José Batista Neto

Licenciado em História pela UFPE, Mestre em História pela UFPE, Diploma de Estudos Aprofundados e Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Paris V-René Descartes. Atualmente é Professor Associado do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e membro permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE. Desenvolve pesquisa no campo da formação de professor e prática pedagógica do professor de História.

Magdalena Maria de Almeida

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com a tese *Brincadeira e arte: patrimônio, formação cultural e samba de coco em Pernambuco*, premiada pela Fundação Cultural Palmares, em 2013, com a publicação do livro *Samba de coco e políticas públicas - patrimônio e formação cultural em Pernambuco*. Professora adjunta da Universidade de Pernambuco - UPE, no Campus Nazaré da Mata. Licenciada, Bacharel e Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco, com a dissertação *Mário Sette: o retratista da palavra*, Prêmio Jordão Emerenciano – Categoria Ensaio, em 1999, do Conselho Municipal de Cultura do Recife, de onde foi membro, no período 2009-2011. Membro do Comitê Gestor de Salvaguarda do Frevo, escreveu as Memórias do Comitê Gestor de Salvaguarda do Frevo, com apoio do IPHAN. Membro do Núcleo da Diversidade e Identidades Sociais, na UPE. Conselheira do Conselho Estadual de Política Cultural, em Pernambuco, desde 2016, como representante da UPE. Coordena o Comitê de Educação em Direitos Humanos, na UPE. Está vinculada, na UPE, à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC, como Coordenadora Geral de Cultura.

Márcia Milena Galdez Ferreira

Professora Adjunta II da Universidade Estadual do Maranhão, vinculada ao Programa de Pós-graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN) e ao Departamento de História e Geografia desta instituição. Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Ciências Sociais e licenciada em História pela Universidade Federal do Maranhão.

Márcio Ananias Ferreira Vilela

É formado em História pela Universidade Federal de Pernambuco onde desenvolveu pelo Programa de Pós-Graduação em História o Mestrado, o Doutorado e o Pós-Doutorado. Escreveu o livro *A trajetória política de Francisco Heráclio do Rêgo*, publicado pela EdUFPE em 2014. Em 2015, pela mesma editora publicou *Discursos e práticas da Igreja Presbiteriana do Brasil durante as décadas de 1960 e 1970*. É professor de História no Colégio de Aplicação da UFPE. Atualmente é vice-presidente da Associação Nacional de História/ANPUH-Brasil (biênio 2017-2019)

Márcio Henrique Baima Gomes

Mestre em Ensino, História e Narrativas pelo Pós-Graduação em Ensino, História e Narrativas - PPGHEN - UEMA. Especialista em Docência no Ensino Básico e Superior pelo Instituto Superior Franciscano - IESF. Graduado em História - Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é professor do Ensino Médio - Secretaria de Educação do Estado do Maranhão e da rede Municipal de Paço do Lumiar, Ensino Fundamental - séries finais. Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História e Currículo.

Margarida Maria Dias de Oliveira

Possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1988), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria da História e Metodologia do Ensino de História,

atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, livros didáticos de História, formação de professores, historiografia, memória e patrimônio cultural (histórico). Atualmente é professora Associada III do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Foi representante de História na Comissão Técnica do PNLD nas avaliações de 2007, 2008, 2010, 2011, 2013 e 2014. É coordenadora da Coleção Ensino de História da EDUFRN que conta, atualmente, com sete volumes.

Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt

Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Paraná (1973), bacharel em Comunicação pela Universidade de Brasília (1968), mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1985), doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (1997), pós-doutorado em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal, 2001 (Bolsa Capes) e pós-doutorado em Teoria da História pela Universidade de Brasília (2016) Bolsa PDS-Cnpq. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Paraná, atuando na graduação nas disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de História, no Depto. de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação e no programa de pós-graduação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, nas disciplinas Educação Histórica I e II e Cultura e Escola, os fundamentos do saber escolar. Na mesma Universidade coordena, desde 2003, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica-LAPEDUH, articulado ao Programa de Pós-Graduação. Líder do grupo de pesquisa Cnpq - Cultura, Práticas Escolares e Educação Histórica, certificado pela UFPR, desde 1999. É pesquisadora participante na Universidade do Minho-Portugal, no Centro de Consciência Histórica da University of British Columbia, consultor da Universidade Estadual de Londrina; pesquisador participante na Universidade de Murcia, membro do conselho assessor da Revista de Investigación Enseñanza de las Ciencias Sociales e da revista Proyecto Clio. Editora do periódico Educar em Revista (2011-2013), Editora da Revista de Educação Histórica, membro do conselho editorial da Editora da UFPR (2001-2014). Editora do periódico Educar em Revista (2010-2013). Presidente da Associação Iberoamericana de Educação Histórica; Bolsista Produtividade 1B CNPq. Projetos financiados pelo CNPq, Capes e Fundação Araucária.

Maria da Penha da Silva

Doutoranda em Antropologia (UFPE). Mestra em Educação Contemporânea (CAA/UFPE). Licenciada em Pedagogia pela FUNESO (Olinda/PE). Especialista em Cultura e História dos Povos indígenas (UFRPE). Professora no Ensino Fundamental na rede pública municipal de ensino no Recife/PE. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Históricas, Educação e Culturas-NEPHECs/UFRPE. Publicou livros, capítulos de livros e artigos em revistas sobre o ensino da temática indígena.

Pablo Francisco de Andrade Porfírio

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2004), Mestrado em História também pela UFPE (2008) e Doutorado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013), com um doutorado sanduíche na Escuela Nacional de Antropología e Historia - ENAH - na Cidade do México. Atualmente desenvolve pesquisas sobre a ditadura militar no Brasil e outros regimes ditatoriais e autoritários na América Latina, com destaque para o México, na segunda metade do século XX. Sobre esses temas, tem trabalhado com a relação entre história, memória e imagem.

Raimundo Inácio Souza Araujo

Doutor em História pelo Programa de Pós-graduação em História da UFPE, possui graduação em História (2003) e Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (2005). Atualmente é professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA). Tem experiência nas áreas de História e Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, História do Maranhão e Religiosidades.

Rosiane Marli Antônio Damázio

Doutora em Educação, na Linha História e Historiografia em Educação, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora da Rede Pública de Educação, atuando na Secretaria Municipal de Educação de Garopaba-SC e como Membro do Comitê

Assessor da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, SEDE/SC, Brasil. Consultora ad hoc de Banca Avaliadora dos Planos de Gestão Escolar das escolas de Educação Básica e Profissional da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ensino de História, memória e culturas (CNPq/UDESC), vinculado ao Laboratório de Ensino de História (LEH/UDESC).

Thiago Lima dos Santos

Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN - UFMA). Graduado em História (UFMA), Doutor em Ciências Sociais (Programa de Pós -Graduação em Ciências Sociais - UFMA). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Religião e Cultura Popular. Desenvolve pesquisa na área de História e Antropologia das religiões Afro-Brasileiras no Maranhão.

Thiago Luís Cavalcanti Calábria

Licenciado em História pela UFPE, Especialista em História do Nordeste pela FUNESO e Mestre em Educação pela UFPE. Educador com experiência nas redes pública e privada da educação básica. Atualmente exerce o cargo de Professor de História da rede pública estadual da Paraíba. Desenvolve pesquisa no campo da formação de professor e formação continuada em interface com as tecnologias digitais de informação e comunicação.



Este livro foi impresso em agosto de 2018
pela EDUFPE, em Recife.
A fonte usada no miolo é Square721 BT e nos títulos Bookmark.