

NAÇÃO E NACIONALISMO: DESNATURALIZANDO IDENTIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Gil Eduardo de Albuquerque Macedo
Renan Vinícius de Alves Ramalho
UFRN
gileduardo7@yahoo.com.br

O trabalho apresentado a seguir é integrante do Programa institucional de bolsa a iniciação a docência, PIBID, em atividade com o departamento de história da UFRN financiado pela CAPES. As atividades e experiências em sala de aula foram realizadas no colégio José Fernandes Machado sob a coordenação e orientação da Prof.^a Dr.^a Fátima Martins Lopes. O tema, identidade, foi uma das propostas trabalhadas pelo PIBID História UFRN. O grupo trabalhou sob a orientação temática das identidades históricas, nesse sentido os conceitos de nação e nacionalismo tornaram-se objeto de ensino. O ensino dessa temática nos possibilitou discutir como estes elementos permeiam o censo comum do aluno. A partir dessa perspectiva, o objetivo foi mostrar como estes conceitos são construídos historicamente, quais operações sociais e políticas implicam o seu uso. A relevância do ensino do conceito de identidade é apontada por Circe Bitencourt como um dos eixos fundamentais no ensino de História:

(...) um dos objetivos centrais do ensino de história na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela história escolar. (BITENCOURT, 2004, p.121)

Talvez fosse demais dizermos que hoje o ensino de História está em crise na realidade brasileira. Entretanto, percebe-se que há carência de uma prática que incorpore as principais reflexões sobre aquilo que se entende como um ensino significativo, capaz de gerar sujeitos hábeis a pensar autonomamente sua realidade presente, e compreenderem sua ligação com os processos históricos ao longo do tempo. Sabemos que diversos fatores no desenvolvimento da disciplina – como seu uso ideológico nos anos de regime de arbítrio – produziram frutos que ainda hoje são colhidos na compreensão geral do ensino de História. Expressões como “matéria decorativa” (memorização) povoam o senso comum gerando uma insatisfação diante de uma ausência de sentido, delegando a disciplina um papel quase que “decorativo”

(ornamental). Da mesma forma, os alunos em geral possuem baixa compreensão da relação entre o que é estudado e sua realidade vivida. Sintoma desta letargia, é o fato da constante apologia que o professor tem que fazer de sua prática em sala, assim como também é possível ver trechos em livros didáticos destinados a mostrar o ‘porque estudar História’. Aqui não queremos afirmar que pensar a respeito da razão da prática docente, ou que a curiosidade do aluno, sejam coisas indesejáveis, mas sim explicitar o não avanço neste debate – todo campo do conhecimento humano passa por processos de construção de discursos legitimadores, entretanto, a História, aparentemente, se encontra distante deste estado de conforto no campo da educação.

A lei 9394/96 de Diretrizes e bases da Educação Nacional, artigo 22, estabelece que a educação básica deve “(...) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Entendida desta forma, a prática escolar se define enquanto geradora de autonomia, ou seja, de habilidades que ultrapassem as fronteiras das escolas; que acompanhe o aluno nas demandas da vida prática e os conduzam a um exercício da cidadania de maneira consciente. Da mesma forma, compreendemos que os conteúdos curriculares não são uns fins em si mesmos, mas “meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações” (Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio, artigo quinto, I). Sendo assim, a crítica que se faz, por parte dos alunos, atribuindo uma falta de sentido no ato de decorar fatos e datas, não é carente de sentido. Entretanto, compreendemos que um primeiro passo para a mudança deste estado perpassa pela alteração da representação que se faz da disciplina histórica, atrelada a uma mudança da práxis – uma mudança conceitual corporificada na concretude da prática.

Primeiramente, é importante que os alunos tomem conhecimento da qualidade da História enquanto produto da historiografia, compreendendo que o que se lê no livro didático, ou se ouve do professor, não traduz mimeticamente os acontecimentos passados; mas que por meio de registros humanos, intencionais ou não (as fontes) remontam-se o passado, tal como um pintor recolhe formas da natureza para montar um retrato verossímil. Desta feita, desenvolve-se a possibilidade de o aluno compreender o papel da subjetividade na análise da realidade. Podendo, inclusive,

reflexivamente, compreender o papel de sua própria subjetividade na análise de seu contexto, confrontando-a com definições dadas. Desta forma, ao mesmo tempo em que a abertura do currículo abre espaço para a inserção de conteúdos conceituais, sua revisão colocam-nos como necessários, dado que:

“Apenas por meio dos conceitos providos de capacidade de duração, de uma economia de repetição de seu uso e, ao mesmo tempo, dotados de referencial empírico, ou seja, conceitos providos de capacidade estrutural, é que são capazes de deixar o caminho livre para que uma história antes tida como “real” possa hoje manifestar-se como possível, logrando assim ser representada” (KOSELECK, 2006).

Ou seja, naquilo que nos interessa, a percepção da subjetividade no discurso da disciplina histórica, perpassa pela compreensão da natureza discursiva das construções humanas de significado e seus resultados sociais. Em segundo lugar devemos substituir a transmissão mecânica de saberes consolidados pela seleção consciente do currículo, dado que não existe um estudo do passado que se faça em sua totalidade, e que as escolhas curriculares devem ser feitas de acordo com demandas específicas de cara realidade, e de acordo com as renovações, no campo da pesquisa científica, da compreensão da disciplina. Desta forma, conteúdos conceituais podem ganhar espaço, frente conteúdos tradicionais, uma vez que eles possuem capacidade de unir realidades diacrônicas pela própria natureza dos conceitos.

Segundo Koselleck: “No câmbio das perspectivas sincrônicas e diacrônicas, podem se tornar visíveis as disjunções entre antigos significados lexicais, referente a um fato ou circunstância não mais existentes, assim como podem surgir novos significados da mesma palavra” (KOSELLECK, 2006). Partindo desse pressuposto, podemos compreender que a confrontação do uso atual de determinado conceito, com seu uso em outro recorte, assim como a demonstração da agregação de sentidos ao longo do tempo, bem como sua relação com processos sociais, abre a possibilidade para a apreensão por parte dos alunos da noção de processo histórico. Da mesma forma, as permanências de significado, constituem uma possibilidade de ponte entre a realidade do discente e o objeto de estudo, acrescentando significado a prática docente.

Uma vez explicitadas as questões que, ao nosso ver, se colocam como empecilhos a uma prática docente que seja ao mesmo tempo, do ponto de vista da ciência histórica, significativa, e, do ponto de vista discente, igualmente atrativa,

pensemos como aplicar tal proposta. Ratificando a idéia que “uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela” e que para tanto esta deve ser polissêmica (KOSELLECK, 2006), e, sabendo ainda que, segundo Eric Hobsbawm, o conceito de nação deve ser antes compreendido e associado ao conceito de cidadania (HOBSBAWN, 2002), achamos por bem escolher a Revolução Francesa, momento do desenvolvimento do conceito moderno de nação, para figurar nossa proposta.

Primeiramente, sabemos que a história dos conceitos não pode se limitar somente a estudar a história da língua, mas deve-se ocupar também da investigação da relação destes com os processos da história social. Por isso é de fundamental importância o trabalho com cronologias no ensino de História. Em nossa proposta, um primeiro momento objetiva apresentar a sociedade francesa, as vésperas do processo revolucionário, como tal (ainda que a apreensão de sua totalidade, ou deforma puramente objetiva, seja impossível no fazer historiográfico), com a finalidade de ambientar o aluno no período a ser estudado, tendo idéia não só do espaço ocupado na linha do tempo por este evento, mas também compreender as relações de poder, de produção, e tradição desta época. Enfim, compreender a conjuntura aonde se insere as questões semânticas. Este é um momento para o aluno perceber, por exemplo, como se davam as relações na sociedade do Antigo Regime e o espaço das tradições na definição dos papéis sociais estabelecidos rigidamente.

Em um segundo momento, seria possível trabalhar o processo revolucionário em si. Demonstrando como um conceito de cidadania, ressignificado em sua abrangência em relação a seu sentido clássico, e corporificado na Declaração dos Homens e do Cidadão, relaciona-se com a luta revolucionária. Já que neste momento já haveríamos mostrado como era a situação das classes populares e de suas relações com os nobres e o clero, agora, poderíamos apresentar como estas classes, aliados a burguesia nascente, responderam a tal condição. Nossa intenção é mostrar o desencadeamento dos acontecimentos em relação às novas concepções semânticas. Dentro da nova categoria de cidadão, todo ser humano era definido por natureza enquanto semelhante aos seus demais; tal idéia contraria a estratificação tradicional da sociedade francesa que conferia a cada membro da sociedade um papel natural.

Somava-se a isso noções como a de classe: diferindo da idéia de comum das três ordens, as posições sociais deixavam de serem entendidas como dadas, passando a figurar funções dentro do sistema produtivo. Como possibilidade de recurso didático pode ser usada a “Marselhesa”, dado que esta era originalmente um hino revolucionário, posteriormente incorporado aos símbolos nacionais, demonstrando que suas expressões e simbolismos fizeram parte da amalgama do então Estado Nacional.

Por fim, dado que o objetivo de nossa abordagem é promover uma participação crítica e ativa por parte do aluno, nosso terceiro momento traz como proposta o trabalho com o conceito de nação. Notadamente este é um conceito muito fértil, devido sua abrangência, e ao fato de ele permanecer, muitas vezes despercebidamente, influenciando ações e representações que fazemos de nosso mundo, muitas vezes compreendido como uma categoria evidente, natural. É neste momento, Revolução Francesa, que o conceito original (derivado do latim *natio*, nascido) passa a ganhar uma natureza polissêmica – ou seja, não mais compreendida a partir do uso, mas somente na abrangência de seus significados –, elucidada enquanto relacionada aos conteúdos agregados neste momento histórico, além de representar uma generalização em torno daqueles pertencentes, por sua natureza de cidadão, ao território francês. O estudo da Revolução Francesa, momento que figura o nascimento do conceito moderno de nação, possibilita a reflexão sobre a natureza histórica deste conceito, viabilizando uma ação crítica e reflexiva por parte do aluno em relação a sua própria existência.

Nossa proposta demonstrada até aqui, ao nosso ver, atende as demandas de um ensino de História que proporcione o desenvolvimento da autonomia e construção de competências cognitivas e sociais, bem como atende as necessidades específicas da 5 disciplina histórica, a saber, a concepção do homem enquanto sujeito histórico e a historicidade de seu mundo. Um estudo desta natureza extrapola os muros da escola, fornecendo ao aluno ferramentas para a vida concreta e a análise de seus contextos.

A primeira experiência, em sala de aula, de nosso grupo de Ensino de História PIBID na Escola Estadual José Fernandes Machado, ocorreu no dia 28 de setembro, ocupando dois horários da disciplina de História. O tema da Revolução Francesa já vinha sendo trabalhado pela professora supervisora da turma, dando assim um preparo inicial antes da aplicação do projeto pelos bolsistas. A turma trabalhada foi a

2ª série do Ensino Médio, e o tema escolhido pelo grupo a ser trabalhado foi: “A Formação da Identidade Nacional na Revolução Francesa”. O projeto que foi desenvolvido por nós trata esta questão da formação das identidades, mostrando ao nosso público que certos elementos presentes em seu cotidiano, os quais estes indivíduos se identificam, foram construídos durante a História, não são elementos naturais. O nosso principal objetivo para com este trabalho é trazer novas metodologias de ensino para as salas de aula de História da rede pública, para que tanto nós desenvolvamos a nossa prática docente quanto os professores da escola melhorem o seu processo ensino-aprendizagem no dia-a-dia, além dos alunos também tirarem proveito destas aulas desenvolvidas pelos bolsistas.

O primeiro momento da aula foi a exposição do material de slides no retroprojetor oferecido pela instituição de ensino. Formulamos uma estratégia de ensino que estimulasse a interação entre professor e aluno. Desta forma, com a utilização do retroprojetor, foram expostas algumas imagens que continham símbolos e representações nacionais da revolução francesa. Incentivamos aos alunos uma participação durante a exposição, questionando-os a relação dos elementos presentes nas figuras apresentadas aos conceitos explanados, a fim de que pudessem perceber como as operações do Estado e sociedade se articularam na construção dos símbolos nacionais. No segundo momento da aula, entregamos aos alunos mais um material relacionado à temática trabalhada, o Hino Nacional Francês (*La Marseillaise*). Propomos uma pequena atividade aos discentes, a qual pedia para que estes identificassem elementos, ou passagens deste documento histórico, relacionados aos conceitos de Nação e Nacionalismo já anteriormente explicados. Após alguns minutos para a leitura, estes alunos deveriam explicar passagens escolhidas por eles, a fim de estimular sua capacidade de associação e análise do tema em um documento histórico, que expressa uma perspectiva e visão do nacionalismo francês em final do século XVIII.

Este trabalho ocorreu com bastante fluidez, a turma foi, nesta experiência, bastante receptiva e participativa, o que contribuiu muito no cumprimento do nosso cronograma. E também para o desenvolvimento da nossa prática docente dentro da sala de aula. Nesse sentido, percebemos a importância em articular um constante diálogo com os alunos, discutir como os diferentes elementos de identidade nacional permeiam

suas experiências e vivências, mostrar como nacionalismo moderno foi construído e poder relacioná-lo a revolução francesa instrumentaliza o ensino de História. Constitui como ferramenta de análise e compreensão do aluno para com sua realidade, possibilita capacitá-lo a desconstruir e desnaturalizar conceitos que são tidos como naturais e invariáveis.

BIBLIOGRAFIA

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSELLECK, Reinhart. *História dos conceitos e história social*. In: *Futuro do Passado: contribuição a semântica dos tempos modernos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KARNAL, Leandro (orgs.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2007. BRASIL. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais história (Ensino Médio)*. Brasília: MEC/SEF.

HOBBSBAWM, Eric J. *Nações e Nacionalismo desde 1780*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. ISBN: 90-2060

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

**SEDUZIDOS PELAS POSSIBILIDADES DA MÚSICA E DA HISTÓRIA ORAL NA
ESCRITA DA HISTÓRIA.**

Paulo Souto Maior (Bolsista PET – História – UFCG)

Janaina Maia (Bolsista PET – História – UFCG)

Regina Coelli do Nascimento (Tutora do PET – História – UFCG)

Resumo: Este texto tem um duplo nascimento. Primeiro ele é uma introdução aos debates empreendidos no mini-curso Imagens e Subjetividades na Escrita da História ministrado pelos integrantes do PET (Programa de Educação Tutorial), curso de História, no II Seminário Nacional Fontes Documentais e Pesquisa Histórica: Sociedade e Cultura na UFCG. Segundo, é fruto da afetação com as possibilidades de escrita e pesquisa histórica nos domínios da História Oral e da relação entre História e Música. Seu objetivo é operacionalizar uma breve e introdutória – é bem conhecido livros e manuais problematizando as fontes aqui escolhidas - resenha bibliográfica consonante a metodologia da música e das oralidades pensadas no campo historiográfico brasileiro nos últimos vinte anos. A leitura de diferentes textos permite perceber a possibilidade do trato com as fontes, uma série de questionamentos a respeito de um determinado acontecimento histórico, raramente singular, e a relação com fontes de outras naturezas.

Dessa forma, passa a ser idéia norteadora deste estudo, analisarmos a importância de se interrogar novas fontes históricas, e entender as maneiras como o historiador poderá utilizar novos instrumentos históricos em suas pesquisas. Como há uma quantidade significativa de textos ressaltando as fontes pinceladas aqui objetivamos em fazer um recorte mais de ordem metodológica em detrimento da teórica, sem que eles estejam dissociados, isto é, os autores analisados se debruçam mais em análises metodológicas. Como instrumento de análises, usaremos José Geraldo Vinci de Moraes (2000) , Marcos Napolitano (2004) no diálogo com a música na história e Verena Alberti(2000) e José Carlos Bom Meihy(2006)na história oral. No fim tentamos uma aproximação entre os objetos aqui pensados.

Palavras-chave: Metodologia – História e Música – História Oral.

Música, maestro!

“Música é claro. Não existe nada mais profundo. A alma, nos seus lugares onde as vozes perturbadas dos homens não atingem, onde tudo é silêncio, lá não há palavras. Lá só existe música”, canta Rubem Alves direto das páginas da sua Literatura. Vai mais adiante. Afirma que a música precedeu os instrumentos. Primeiro o homem a ouviu, depois tratou de criar instrumentos para reproduzi-la. “Olhavam para os céus estrelados e ouviam a silenciosa música das esferas: cada astro era um globo de cristal, instrumento de uma orquestra na qual Deus tocava sua música” continua e mais adiante acrescenta um complemento curioso e apaixonado ao “no princípio era o Verbo” e propõe “Mas ele, distraído, se esqueceu de dizer que esse Verbo eram as palavras de uma canção. Ele prestou só atenção na letra. Caso contrário teria escrito: ‘No princípio era a Música’”.

No breve exemplo de acima o autor demonstra sua paixão pela música no texto *Laudati Pueri* – louvai a criança. É o que Rubem Alves ouve enquanto escreve. Sua narrativa permite pensar uma relação de condescendência com a música, é apaixonado por ela. Simultaneamente ela toca sua sensibilidade, cria consigo relação de subjetividades e mostra que a vida pode ser com seus sons astistificada. A música que ele ouve é de Vivaldi um compositor italiano inserido no estilo barroco tardio. Daí poderíamos entender um pouco da produção musical na época, que fatores levaram o artista a compô-la, que fatores a eternizaram para que séculos depois Rubem Alves a ouvisse embalado pelos sons. É visível que essa conversa remete a este corpo bailando pelo salão, o historiador.

Ora, o historiador se apropria das notas musicais e as utiliza na sua fabricação artesanal, ou seja, pode fazer história, analisá-la e escrevê-la usando a música como fonte. Ocorre que essa discussão não é antiga no país. Suas primeiras pinceladas contaram com os estudos do historiador Arnaldo Daraya Contier na década de 1970. Este professor inaugurou este campo de estudo no Brasil num trabalho que se estende da publicação do livro *Música e Ideologia no Brasil* (1978) e o *Ensaio sobre a Música Brasileira* de Mário de Andrade, analisando a produção do autor como inspirada na realidade nacional do país bem como do folclore multicultural, às diversas orientações realizadas na USP, onde leciona. A produção acadêmica aparece timidamente em fins dos anos 1980, mas em meados da década de 1990 há uma avalanche de dissertações e teses. Então, passa a haver um maior interesse por este campo de pesquisa.

O “a utilização da musica como fonte para a escrita da história” enfrentou ainda pelos anos 1980 uma série de dificuldades inclusive de legitimação do campo. As dificuldades são as mesmas dos historiadores que lidam com outras fontes, os arquivos empilhados e desorganizados, a dispersão das fontes e a ausência de um apoio financeiro nas pesquisas. Segundo Moraes(2000; p. 3) com a música popular urbana moderna as dificuldades foram maiores dificultando o desenvolvimento da pesquisa. O historiador Hobsbawn, por exemplo, ao escrever a sua *História Social do Jazz* (2008), usando o pseudônimo de Francis Newton, verifica as mudanças da música popular na Europa de fins do século XIX.

Tornou-se comum ainda trabalhar com música popular, mais especificamente, numa perspectiva romântica, nacionalista ou folclórica, portanto da história tradicional, para nos valer das análises de Moraes (2000) Nesse sentido a vida do artista era o objetivo maior, ele era a grande mente capaz de construir a arte, o estudo não se separa da obra que está em questão, são vistas como a verdade, não há um estranhamento, foca suas explicações nem gêneros com uma temporalidade demarcada em si mesma.

Daí, somos indagados a tentar responder bastante introdutoriamente como pensar a música enquanto uma possibilidade na escrita da história? Pensemos música e letra, elas se combinam, mas se separam também. Pode ser analisada separadamente. Mas quem pode analisá-la separadamente, através de que discurso será legitimada? Se o historiador se restringe apenas ao musical ele faz musicologia, não faz história, o estudo isolado da música seria mais bem observado por musicólogos. Logicamente isso não significa dizer que o historiador isole e exclua as notas musicais, o ritmo.

A manipulação da documentação pode ser iniciada lançando mão de aspectos da teoria musical, isto é, os materiais dos sons produzidos e de que modo foram reapropriados pelos ouvintes nas sociedades e em temporalidades específicas. Porque os sons, as melodias, as escalas feitas por certa comunidade se constroem por relações sociais e culturais (Moraes, 2000; p.9). A música só existe se há ouvintes para construir subjetividades a partir dos seus ritmos e a estruturação musical está inserida na visão de mundo do autor e, portanto a aspectos culturais.

Mais próximo dos estudos no campo da historiografia o documento musical merece ser situado no seu tempo e espaço. Atentando para aspectos de circulação, produção, criação e recepção da música popular. Napolitano (2002; p. 87) lembra “quando pensamos numa canção específica, pensamos numa obra abstrata, lembrada a partir de certa ‘letra’ e de certa ‘melodia’” e acrescenta que é preciso identificar a historicidade, a sua época, os meios de difusão da música posto que nem sempre houve rádio, só para lembrar desse primeiro disseminador. Será preciso na operação antes de tudo estranhar as produções, quebrá-las, sacudi-las, rasgá-las, deixá-las em pó e perceber, por exemplo, se a fonte ficou famosa em dada temporalidade e daí questionar onde foi divulgada mais intensamente. Teria sido trilha de novela? Das oito horas? Da Rede Globo? Marcou lugar nas paradas de sucesso? Qual o momento histórico no qual a canção emerge? Seus ritmos se reportam a outros ritmos?

Músicas remetem também aos ambientes onde são produzidas, divulgadas, dadas a pensar. Desse modo pode fazer referência aos encontros no Teatro Recreio e estudar as reuniões dos populares para diálogos com José do Patrocínio, o “messias da raça negra”. Lá questionar o trono, criticar os cativados, exigir a abolição imediata foram algumas das preocupações deste grupo. E Chiquinha Gonzaga muito preocupada com a situação vendia suas músicas e partituras nas portas da casa a fim de conseguir comprar a liberdade de um escravo, Zé Flauta. Organizou e tomou a frente de festivais artísticos cujo objetivo era arrecadar fundos para a Confederação Libertadora objetivando comprar alforrias. Coordenava tais eventos, mas não só: varria o teatro, pregava cartaz, propagava seus objetivos em cafés, teatro (Maior Júnior, 2011). A música pode ser lida enquanto produção vendida sugerindo modificações sociais. Atualmente músicas são produzidas constantemente fazendo referências a diversos temas e incluídas num processo de divulgação amplamente difundido através da internet.

Desse modo pretendemos introduzir algumas possibilidades e cuidados que o historiador ao utilizar a música como fonte deve se armar na sua caminhada rumo aos palcos, salões, discotecas, botecos, shows que visitará. Atentando para os agentes sociais em sintonia com as experiências musicais numa dada sociedade. Perceber, mesmo com as dificuldades de arquivos e museus especializados, que instituições pretendem divulgar gostos a serem seguidos por ouvintes e simultaneamente os artistas tem múltiplas possibilidades de produzir sua arte num espaço-tempo marcado por relações culturais, políticas e econômicas.

Era uma vez...

A luta entre o velho e o novo impele a que os primeiros sejam quebrados, e ela encontra arrefecimento quando novos costumes são instituídos. Mas até que isto se efetive impõe-se uma significativa transição histórica. Para sobreviverem, os personagens sociais reinventam formas artesanais, disseminam práticas de outros tempos históricos. (AUED, 1999, p.9).

O trecho acima citado foi escrito por Bernadete Aued em sua pesquisa sobre as histórias das profissões no estado de Santa Catarina. No referido trabalho a autora faz uma discussão a respeito de uma possível transição da importância trabalhista de algumas profissões neste estado, pelo fato de se ter percebido que os empregos que antes eram tidos como honrados e imponentes, como por exemplo, o do barbeiro e do alfaiate, terem sido superados por outras profissões no que se refere à importância e ao prestígio adquirido no exercício destas. Para a execução satisfatória deste trabalho Bernadete nos fala que foi necessário para ela, ouvir o testemunho daqueles que ainda hoje preservavam as suas profissões vendo neste ato uma medida de se preservar suas tradições, embora o reconhecimento e o respeito pelo exercício destas tenham sido relegados a um passado que vive a partir da rememoração.

Trabalhos como o de Bernadete Aued, hoje em dia vêm ganhando grande espaço no meio acadêmico pelo fato de ter havido nos últimos tempos um crescente interesse em se problematizar algumas questões que se fazem perceber em nosso presente, para isto, ouvir os discursos proferidos pelos indivíduos que estiveram inseridos no episódio histórico que se deseja problematizar passa a ser a medida mais eficaz para o bom resultado do trabalho idealizado. Neste momento torna-se necessário saber que o uso da metodologia da história oral se tornará essencial e em alguns casos até primordial para a execução de uma pesquisa que tenha no testemunho individual e na oralidade seu principal embasamento, já que a utilização deste método permitirá que a pesquisa idealizada permaneça história diante da memória e de testemunhos fragmentados que tem o sentimento de uma experiência única e intransmissível (Joutard, 2000). Sendo assim, saber em que se consiste a metodologia da história oral passa a ser o passo mais importante a ser dado pelo historiador que aceita o desafio de assumir esta empreitada, pois se sabe que trabalhar com o discurso oral, requer problematizações e questionamentos, fatores que são imprescindíveis para análise deste e de qualquer outro tipo de fonte.

Quando dizemos isto, nos pautamos no fato de que a história oral embora tenha sido vista com desconfiança pela historiografia positivista do século XIX, pelo fato de se duvidar de sua contribuição metodológica para o estudo da história, hoje é considerada como uma importante ferramenta histórica assim como são consideradas as outras fontes (documentos escritos, processos crimes e etc.) que são utilizadas mais recorrentemente em pesquisas históricas. Sendo assim, trabalhar com esta fonte exige o diálogo com leituras afins, no intuito de que a partir desta ação haja a convicção de que o método com o qual se trabalha embora seja interrogado, de forma alguma deve ser visto como algo impossível de ser utilizado em um estudo histórico.

O trabalho com a história oral consiste primeiramente em se fortalecer a relação entre memória e história, pois é em razão da primeira que a segunda passa a ser possível, e neste caso é a narrativa que funciona como o elo entre estas duas, pois no momento em que os atores que contracenaram ou foram espectadores de um determinado acontecimento histórico expõem suas memórias a partir das suas narrativas a história passa a ganhar forma e a ser escrita. Para que seja possível a concretização desta tríade promissora passa a ser importante seguir uma metodologia de pesquisa no momento da coleta dos testemunhos históricos, pois esta é uma etapa interessante do trabalho em razão de ser este o momento em que o historiador percebe que a história oral é mais que entrevista e nesta linha passa a se configurar em um processo de transformação de realidades onde é possível o sujeito ser o escritor da sua própria História (MEIHY, 2006). Desta forma, a partir do momento em que a seleção de testemunhas, a entrevista, a transcrição e a análise do material coletado forem concretizadas pelo historiador, que deve seguir a uma série de padrões metodológicos instituídos no estatuto da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), este poderá fazer uma exploração inteligente do discurso oral (TOURTIER-BONAZZI, 1998).

Sabendo da importância de se conhecer as normas metodológicas da coleta das narrativas orais, não devemos esquecer que neste processo também passa a ser importante a problematização da própria fonte, pois grande quantidade das críticas que são direcionadas a história oral, enquanto fonte de pesquisa tem como principal argumento o caráter inconstante da mesma, já que em razão desta ser um produto da memória, esta não está livre de sofrer mudanças pelo fato de ser um produto do tempo e das sensibilidades daqueles que a evocam. Para isto, passa a ser importante que o historiador tenha o seu olhar treinado e saiba selecionar muito bem as pessoas que lhe fornecerá as informações necessárias para a concretização do seu estudo e o mais importante, coloque a sua função de historiador pesquisador acima da de ouvinte de histórias, pois um dos maiores riscos que se corre ao não se respeitar esta regra, é não se distanciar do seu objeto histórico o suficiente para analisá-lo, já que o envolvimento emocional com a fonte, neste caso, com o testemunho coletado pode trazer grandes problemas e em alguns casos acabar com o sonho de se concluir a pesquisa idealizada.

Sendo assim, a partir desta rápida abordagem, se faz necessário perceber que a história oral além de proporcionar ao historiador que a escolhe como principal fonte para a sua pesquisa a possibilidade de dotar o seu escrito de sensibilidade e subjetividade, também pode funcionar como um instrumento de contestação dos velhos modelos historiográficos e da defesa dos estudos das fontes diversificadas para a escrita da história.

“Foi assim, eu vi você passar por mim”¹

Compreendemos para além do campo interdisciplinar na história seja possível interseccionar algumas áreas. Eis que estas fontes afetam o campo historiográfico para além das suas fontes, elas se encontram e dão as mãos num tango no La Boca ou deixam seus corpos livres e olhares conectados numa balada na The Week.

Fazer por exemplo uma história dos Novos Baianos possivelmente seria uma pesquisa de grande valia para entender as dimensões da Revolução Sexual no movimento Tropicalista brasileiro, pesquisa que recorreria aos sons, as letras bem como a entrevistas com os integrantes do grupo, entrevistas com pessoas que viveram esse período. Conversas e músicas no salão da história.

Sendo a música e a história oral fontes inesgotáveis na realização da operação historiográfica somos tentados a tentar uma aproximação entre essas duas possibilidades – fique claro que se trata de uma introdução. Músicas e relatos são conforme percebemos nesta pesquisa rastros de discursos que envolvem humanos e momentos históricos inter cruzados entre si, indissociáveis. São pois produções elaboradas pelos humanos na grande maioria sobre os humanos e suas experiências em um dado espaço-tempo. Pretendemos deixar claro no caso da música, a narrativa é preservada a partir da composição e da melodia que têm como principal intuito o desejo de preservar a partir de uma simples canção um determinado acontecimento ocorrido na época em que foi possível a composição desta, exemplo disto podem ser as canções que foram compostas no período da ditadura militar brasileira, que para além dos objetivos de protesto são objetos dos *les lieux de mémoire*. Seguindo uma linha semelhante, a história oral também objetivando resgatar estes elementos históricos do passado, acaba optando em percebê-los a partir dos pequenos fragmentos narrativos, que são possíveis de serem encontrados em razão de ter havido um desejo por parte de um indivíduo que viveu as emoções da época em que se deseja estudar de preservar este momento a partir da narrativa que é lembrada e repassada para que as pessoas que não viveram as mesmas emoções possam ao menos senti-las através das palavras articuladas sob a forma de memória assim como a música, que captura estas mesmas emoções com a intenção de que elas sejam preservadas e sentidas por aqueles que desejam conhecer as experiências vividas por indivíduos que compõem ou foram expectadores em um determinado contexto histórico.

A partir daí, caberia ao historiador abrir as marés do oceano do seu campo no momento em que decide trabalhar com estas fontes, pois o enriquecimento que ambas podem trazer para uma pesquisa tanto em sua individualidade quanto em sua relação, podem ultrapassar as barreiras do inexplicável em razão das possibilidades de reflexões e das subjetividades em que o sujeito histórico passa a estar inserido a partir de um determinado universo histórico. Mãos à obra!

¹ Música interpretada pela cantora Wanderléia, disponível em:

<http://letras.terra.com.br/wanderlea/83530/>

Referências Bibliográficas:

AUED, Bernardete Wrublewski. História das Profissões em Santa Catarina: Ondas largas “civilizadoras”. Florianópolis: Ed. Do Autor, 1999.

ALBERTI, Verena. Indivíduo e biografia na história oral. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000. [5]f.

ALVES, Rubem. Laudeta Pueri. Disponível em:
<http://www.rubemalves.com.br/laudatepueri.htm>

DINIZ, Edinha. Chiquinha Gonzaga uma história de vida. São Paulo: Editora Rosa dos tempos. São Paulo, 2005.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves, História Oral- Memória-, tempo, identidades, - 2. Ed ; Belo Horizonte: Autêntica 2010.

MEIHY, José Carlos Sege Bom, *Os novos rumos da História Oral*, Revista de História 155, (2º 2006) 191-203.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v20n39/2987.pdf>

_____. Entrevista com José Daraya Cortier. Disponível em:
http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S003483092007000200009&script=sci_arttext

NAPOLITANO, Marcos. História & música: história cultural da música popular . Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

**ENEM E AS CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS: NOVAS
SENSIBILIDADES PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA**

Janaína Leandro Ferreira (Bolsista PET – História – UFCG)

inaleandroferreira@hotmail.com

Jaqueline Leandro Ferreira (Bolsista PET – História – UFCG)

jaquelineleandroferreira@hotmail.com

Regina Coelli do Nascimento (Tutora PET – História – UFCG)

reginacgn@gmail.com

Neste artigo temos a pretensão de analisar uma experiência de extensão desenvolvida no Programa de Educação Tutorial (PET – História – UFCG) no ano de 2011, direcionada para alunos de escolas públicas da cidade da Campina Grande-PB. Cuja finalidade estava direcionada para problematizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), priorizando a área das “Ciências Humanas e suas tecnologias”. Especialmente, questões referentes às Competências e Habilidades. A partir dessas preocupações discutiremos as novas tendências exigidas em sala de aula para preparação do aluno que se submeterá a nova avaliação (Novo ENEM) para o ingresso em uma instituição de ensino superior.

Buscaremos pensar de que forma a nova proposta do ENEM vai interferir no modelo tradicional do ensino de História e como essas novas maneiras de trabalhar a História em sala de aula chegam até as escolas públicas. Para fundamentar nossas análises dialogamos com alguns autores que nos deram o aporte teórico para pensar a História e o Ensino de História como Marc Bloch (2007) e Neves (2004) e para dialogar com as questões referentes a nova proposta do ENEM recorreremos a Andriola (2011), além de outros vários autores e pesquisas área de Competências e Habilidades – que embora não citadas diretamente, compartilharam para o nosso raciocínio. Assim buscaremos associar as questões historiográficas e, até certo ponto dialogando com autores teóricos, junto com as abordagens do Novo Enem ligando-os com as competências propostas. Pensando até que ponto essas alcança seus objetivos indicados

nas Matrizes de Referências e como pretendem influenciar, em longo prazo, o ensino de História.

Relatando Experiência

Em meio aos anseios e curiosidades despertadas pelos novos tratamentos e reformulações do processo de seleção para ingresso nas Universidades Federais através do novo ENEM, o Programa de Educação Tutorial (PET – História – UFCG), viu-se motivado a realizar uma pesquisa direcionada a satisfazer uma necessidade de conhecimento pessoal e acadêmico, visto que há uma lacuna na compreensão desse novo modelo avaliativo por competência, além disso, existe uma necessidade de nós, como historiadores e futuros professores, compreendermos essa nova dinâmica avaliativa, já que, antes de tudo, como educadores, é indispensável que estejamos capacitados para contribuir com nosso conhecimento para preparar os alunos para esse novo modelo de avaliação proposta pelo MEC.

Durante o primeiro semestre de 2011, nos debruçamos em pesquisas a partir de materiais oficiais, como provas, as Matrizes de Referências, e informações de alguns poucos pesquisadores que estão estudando a temática, juntamente com a ajuda de professores que trabalham diretamente com o ensino médio e que nos deram o devido suporte para entendermos os contornos dessa nova proposta. Coletadas as informações iniciais buscamos entender as dinâmicas das provas anteriores para tentar compreender o que seria mudado. A partir destas pesquisas elaboramos um material didático trazendo informações relevantes que dessem base para a compreensão, pelo menos em parte, da nova prova, como também das questões avaliativas, como, por exemplo, o TRI² (Teoria de Resposta ao Item) para auxiliar os alunos do ensino médio das escolas públicas³ de

² Permite identificar os acertos aleatórios feitos pelo participante. Com isso, o cálculo da nota final do aluno não levará em conta apenas o número de acertos feitos, mas o grau de dificuldade das questões acertadas. As que forem "chutadas" terão peso menor, que será calculado com base no padrão de respostas de cada aluno (a).

³ A oficina ENEM e as ciências humanas e suas tecnologias: novas sensibilidades para pensar o ensino de história, foi direcionada a alunos(a) de escolas públicas por entendermos que a uma carência no acesso a essas novas informações a respeito do novo ENEM.

Campina Grande-PB, no entendimento da nova prova e das distinções desta frente aos vestibulares tradicionais.

Realizamos a oficina ENEM e as Ciências Humanas e suas Tecnologias: novas sensibilidades para pensar o ensino de história, nos dias 14 e 15 de Outubro de 2011, trabalhando a partir de conceitos como: identidade, cidadania, democracia, movimentos sociais e memória, para junto com aos alunos problematizarmos como tais conceitos foram construídos e ressignificados durante o tempo, trabalhando não em cima dos fatos isolados, mas pensando as suas ligações e desdobramentos no passado e no presente.

Pensando a História e o ensino de História

Nós, como historiadores, não poderíamos deixar de fazer uma breve historicização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde sua instituição – como forma avaliativa do ensino médio - até a utilização desta prova como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma vaga em uma instituição de ensino superior. Criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em 1998 o ENEM visava, inicialmente, avaliar o desempenho do aluno concluinte da escolaridade básica para, assim, medir a capacidade individual de exercer a cidadania, ou seja, avaliar o ensino médio, enquanto instituição pública, partindo do pressuposto que este teria o dever de formar indivíduos críticos diante à sociedade.

A partir de 2004 o ENEM passa a ser utilizado como critério de seleção de estudantes para concorrerem a uma bolsa do ProUni⁴ (Programa Universidade para Todos). No ano de 2010 o MEC (Ministério da Educação) proporcionou uma nova formulação para o processo seletivo das Instituições Federais de Ensino Superior.

⁴ O Prouni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem - Exame Nacional do Ensino Médio conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

Segundo esta proposta se unificaria o processo seletivo, paulatinamente, para o aluno adentrar nas Universidades Federais. Em seu princípio observa-se que a prova do ENEM não trazia em si uma articulação direta com os conteúdos trabalhados em sala de aula, já com a Nova proposta se pensa em uma dinâmica entre conteúdo e transdisciplinaridade. Além do mais a Nova Proposta do Enem visa, sobretudo, uma reforma no ensino médio, quebrando com idéia de um ensino tradicional e fora da realidade do aluno, mas associando as experiências cotidianas aos diversos saberes.

A utilização do novo ENEM como forma de seleção unificada nos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitando a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.⁵

É neste sentido que procuramos perceber de que forma essa nova proposta do Enem, pensando a prova referente as Ciências Humanas e suas Tecnologias, (equivalendo as áreas dos saberes que envolvem Filosofia, Geografia, História e Sociologia), podem contribuir para uma mudança no ensino de História - e do próprio sentido do termo - permitindo uma abordagem que interaja com as novas possibilidades historiográficas discutidas e as novas produções voltadas para discussões de mentalidades, cotidiano, e outros pormenores temáticos que os olhares da *nova história* nos possibilitam.

As novas disposições para mudanças curriculares que são colocadas pelo novo ENEM, visam envolver os alunos no procedimento de aprendizagem da história, provocando no aluno um raciocínio crítico perante as questões sociais, culturais, econômicas e política, na relação constante entre presente e passado. Fazendo com que o aluno repense as maneiras de olhar a história e de sua “função”, abrandando a idéia, por vezes repetidas, de que a história nada teria haver com o presente, ou seja, visando apenas um passado pelo passado.

Poderíamos recorrer, então, a uma analogia exposta por Bloch (2007) em seu texto *Apologia da História ou O Ofício do historiador* que trás a indagação de uma

⁵ ANDRIOLA, Wagner Bandeira. *Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)*, Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.19 no.70, Rio de Janeiro, 2011.

criança a respeito da “utilidade” da História: “Papai, então me explica para que serve a História” (...) Eis portanto o historiador chamado a prestar contas. (BLOCH, 2007;36). Para as concepções tradicionais do ensino de História, muitos aprenderam segundo o método da “decoreba” onde se valorizava, sobretudo, os grandes fatos, nomes, datas, fomentando um resquício de uma herança positivista, contribuindo para a ideia – afirmada por vezes pelos alunos – como avessa ao seu presente, mas, que não condiz mais com as novas perspectivas adotadas pelo novo Enem, visando desenvolver na sala de aula competências e habilidades em cada aluno para os diversos saberes.

Nas competências e habilidades⁶ o novo Enem propõe despertar no aluno o saber fazer, relacionar, analisar situações-problemas, correlacionar informações. A proposta do Enem é relevante, pois desperta nos alunos as capacidades reflexivas em detrimento dos conhecimentos imutáveis, fixos e imóveis. Neste ponto as competências trariam uma nova visão do conhecimento histórico, sendo entendido como um saber em permanente construção, produzido coletivamente e individualmente. Assim o novo Enem visa que, há longo prazo, haja uma mudança na forma de transmitir o ensino de História como das demais áreas dos saberes que compõe a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A nova proposta de educação para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias se adapta ao pensamento de Neves ao tratar sobre a pesquisa histórica e o ensino de História:

Educação é o ato de educar, do latim *educare*, um verbo que tem a mesma raiz do verbo *conducere* que quer dizer conduzir. A partícula *con* dá ideia de junção; tanto que o dicionário registra, em português, conduzir: “fazer-se acompanhar de”, ou “ir na companhia de, guiando, orientando”. Por sua vez o *e* de educar é a partícula que indica exteriorização, trazer algo para fora. Portanto, em *latim*, mal e precariamente, traduzido ao pé da letra, educar seria conduzir (ao que é partilhado, feito junto com) alguém para fora ou possibilitar que esse alguém se exteriorize, se revele.⁷

⁶ As competências se referem à formação pessoal e aptidão para resolver situações que exijam tomadas de decisão diante de uma situação-problema. É o conjunto de: Saber-fazer relacionando a prática do trabalho mental. Ou seja, é o direito de você enfrentar uma situação-problema melhor do que as outras pessoas. É fazer melhor. Habilidades são capacidades que, interligadas, são necessárias, mas não suficientes para solucionar uma situação-problema, as habilidades são vistas como “uma competência de ordem específica”. Ou seja, é a capacidade de interpretar e interligar informações.

⁷ NEVES, Joana. *O ofício do Historiador: entre as fontes, a narrativa e o quadro de giz*, in: FLORES, E. C.; BEHAR, Regina (org.). *A formação do historiador*. João Pessoa: Universitária, 2004. p.17 – 28.

Ou seja, a educação passa a ser encarada como um compartilhamento de conhecimentos, onde educador e educando juntos formulam os saberes dinamizando-os a partir das praticas cotidianas na sala de aula. Desta forma, as novas propostas visam uma reforma que não deverá acontecer de forma imediata, mas, como a nota do Enem servirá de critério para a entrada nas Instituições Federais de Ensino Superior, entendemos que desta forma, se conduzirá um aperfeiçoamento do ensino nas escolas.

Referências Bibliográficas:

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)**, Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.19 no.70, Rio de Janeiro, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Matrizes de Referências para o ENEM 2011

Fonte: <http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202012/PS%202012%20ENEM.pdf>

Acesso: 24/10/2011 hora: 13:00

CERRI, Luis Fernando. **Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.213-231 - 2004

DIAS, Maria da Graça Bompator Borges. **O desenvolvimento das competências que nos permite conhecer**. in. Eixos Cognitivos do ENEM, Brasília, 2002.

GUIMARÃES, Raul Borges. **Mudança social, Ciências Humanas e Enem**. in. Eixos Cognitivos do ENEM, Brasília, 2002.

MACEDO, Lino de. **A situação-problema como avaliação e como aprendizagem**. in. Eixos Cognitivos do ENEM, Brasília, 2002.

NEVES, Joana. **O ofício do Historiador: entre as fontes, a narrativa e o quadro de giz**, in: FLORES, E. C.; BEHAR, Regina (org.). A formação do historiador. João Pessoa: Universitária, 2004. p.17 – 28.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

ENEM E AS CIÊNCIAS HUMANAS: NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Emmanoela de Lima Maracajá (PET – História – UFCG) ¹

Priscila Gusmão Andrade (PET – História – UFCG)²

Regina Coelli Gomes Nascimento (Tutora do PET – História –
UFCG)³

Este artigo busca problematizar uma atividade de extensão desenvolvida no Programa de Educação Tutorial do curso de História da Universidade Federal de Campina Grande (PET – História – UFCG), durante o ano letivo de 2011. A oficina intitulada “ENEM, Ciências Humanas e suas tecnologias: Novas sensibilidades para pensar o ensino de História”, foi arquitetada a partir do seguinte percurso metodológico: 1) pesquisa e leitura da bibliografia relacionada ao tema; 2) seleção e preparação dos recursos didáticos que foram utilizados; 3) divulgação e realização da oficina. O público alvo foram trinta alunos das escolas públicas da cidade: Escola Estadual da Prata; Colégio Virgílio Gomes e Escola Estadual Raul Córdula. Assim, foram estudadas e discutidas pelas participantes questões direcionadas: 1) a proposta do “Novo Enem”, havendo um enfoque para o entendimento da perspectiva do Enem referente às “Competências e Habilidades;” 2) as novas características da prova, e os critérios de avaliação do Enem “Teoria de Resposta ao Item” (TRI) e 3) a transdisciplinaridade utilizando-se dos eixos temáticos “Identidade, Memória, Movimentos Sociais e cidadania”. Para execução da proposta dialogamos com Lino de Macedo (ANO) e Raul Borges Guimarães (ANO).

Palavras Chaves: ENEM, Ciências Humanas, História.

Este artigo busca problematizar uma experiência desenvolvida no Programa de Educação Tutorial (PET) de História da UFCG, no ano de 2011, sobre as novas perspectivas do ensino de história no ensino médio, a partir das mudanças propostas pela prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

O projeto de extensão surgiu no Programa de Educação Tutorial do Curso de História da UFCG (PET-HISTÓRIA-UFCG) a partir do ano de 2010. Inicialmente, buscava-se desenvolver atividades de apoio junto aos estudantes do ensino médio das escolas públicas da cidade de Campina Grande- PB sobre o Enem. Com esta finalidade foram realizadas pesquisas, leitura da bibliografia relacionada sobre o ENEM e preparação do material para realização de uma oficina com 20 horas de duração na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Luiz Gonzaga Fernandes. Na época participaram 43 estudantes.

No ano 2011 a proposta foi realizada numa segunda versão exigindo novas pesquisas sobre o tema para acompanhar as mudanças apresentadas no ENEM e por percebermos a carência de trabalhos nessa área. Essa mudança marcou no projeto o título, “ENEM, Ciências Humanas e suas tecnologias: Novas sensibilidades para pensar o ensino de História”. A preparação da oficina passou a exigir dos integrantes do grupo o aprofundamento da pesquisa, realizada no primeiro semestre do ano e a preparação do material e ser utilizado.

Um das questões observadas no processo da pesquisa, que exigiram uma maior preocupação do grupo, foram às teorias que alicerçaram a proposta do ENEM no ano de 2011. Assim, organizamos o artigo tendo como preocupação discorrer sobre as mesmas e, em seguida, pensar sobre a realização da oficina.

O projeto foi realizado por um grupo de quatro alunas do PET: Emmanoela de Lima Maracajá, Jaqueline Leandro Ferreira, Janaina Leandro Ferreira e Priscila Gusmão Andrade. Sendo decidido pelo grupo, inicialmente analisar as provas do ENEM de 2008, 2009 e 2010 da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Devemos ressaltar a dificuldade encontrada para a realização desta análise, por conta da falta de fontes relacionadas ao assunto.

Priorizamos em nossas análises questões relacionadas a conteúdos, eixos temáticos, especialmente Competências e Habilidades. Uma das questões que nos inquietou foi o que são Competências e Habilidades para o ENEM? E por qual motivo foi adotada esta proposta?

De acordo com Lino de Macedo em seu trabalho “Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica”, competência seria a capacidade de resolver um problema proposto com criatividade e astúcia para se resolver situações inesperadas. A habilidade seria o que é requerido, para a solução do problema. Ou seja, para Lino Macedo, “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular.”⁸(MACEDO, 2005, p.58). Podemos assim entender que muitas habilidades são necessárias para se chegar a uma solução, mas não são

⁸ MACEDO, Lino. q. In: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2005.

suficientes, sem uma perspectiva reacional, sem a mobilização dos conhecimentos, que seria a competência.

São propostas pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) cinco competências para o ENEM que são: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas. E em um nível mais específico, são definidas 21 habilidades. Podemos assim perceber que a ideia de Competência e Habilidade está intimamente interligada, ao falar destas concepções a equipe técnica do INEP ressalta:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p.7).

A adoção desse sistema por parte do ENEM surge para que o estudante do ensino médio seja avaliado no sentido da formação de um cidadão crítico e ativo. Raul Borges Guimarães, em seu texto “Mudança Social, Ciências Humanas e ENEM”,⁹ afirma que:

os participantes são desafiados a operar seu raciocínio, exercitando-se competências e habilidades no domínio das linguagens e da capacidade de expressão e pensamento lógico, visando demonstrar sua autonomia de julgamento e de ação diante de situações-problema que envolvem a vida social. (2005, p.74).

Podemos então perceber, que a teoria do ENEM pretende formar um aluno que valorize um saber crítico, sem perder de vista três necessidades: conhecimento, habilidade do pensamento e o ponto de vista afetivo e social.

De acordo com Raul Guimarães, o ENEM não é uma prova que exige a memorização, mas sim um saber crítico voltado para um maior conhecimento social e cultural. Deve-se assim ressaltar a importância que o participante leia a prova com

⁹ GUIMARÃES, Raul Borges. **Mudança Social, Ciências Humanas e Enem**. In: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2005.

atenção, sendo necessário que o mesmo tenha clareza no que deseja encontrar no texto, pois mesmo que nunca tenha tido contato com o assunto abordado na questão, à prova deve desafiar o estudante a levantar hipóteses a partir da observação do enunciado.

Guimarães ressalta que “Estas características da prova transformam o ENEM em um poderoso indutor das mudanças em andamento da escola brasileira” (GUIMARÃES, 2005, P.74), surgindo então o questionamento, seria o Enem uma reforma na educação brasileira, que vem ocorrendo de cima para baixo? Deixaremos esta questão em aberto, para que o leitor possa refletir sobre as mudanças que ocorrem no momento.

Outra mudança característica da prova do Enem, com relação aos vestibulares “convencionais”, estudada no projeto, seria a ideia da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

O TRI surge no Brasil, para substituir a TCT (Teoria Clássica dos Testes), que é um exame basicamente classificatório, onde todos os candidatos se submetem à mesma prova e recebem uma nota. A marcante limitação da TCT é que dois candidatos submetidos a provas distintas são incomparáveis. O TRI por outro lado, pretende aferir a capacidade ou habilidade dos candidatos sobre um determinado domínio.

O TRI trabalha teoricamente com a consideração de que toda questão tem uma probabilidade de acerto em função (crescente) da proficiência do candidato: quanto mais proficiente, mais provável de acertar. Teremos assim a probabilidade de acerto da questão e a Habilidade do candidato, sendo calculadas a partir de um gráfico chamado “Curva Característica ao Item”, que vai construir a proficiência do candidato, e consequentemente seu perfil.

Para trabalhar a Teoria de Resposta ao Item na prova, a mesma é elaborada a partir de grupos de níveis de dificuldades diferentes. Sendo 20% de questões fáceis, 40% de questões intermediárias e 40% de questões difíceis. Ao ser formado o “perfil” do candidato, a partir do TRI, as respostas que forem consideradas “chutes”, terão uma pontuação menor, para o candidato em questão. Como é apresentado por Maria Eliza Fini em seu texto “Erros e acertos na elaboração de itens para a prova do Enem”.¹⁰

¹⁰FINI, Maria Eliza. - 4.1 Erros e acertos na elaboração de itens para a prova do Enem. As Técnicas de Elaboração de Itens e as Questões Objetivas de Múltipla Escolha do Enem. In: Instituto Nacional de

A partir da pesquisa sobre esses temas, foi possível para o grupo, entender a diferença teórica entre as provas de vestibulares tidas como “tradicionais” e o ENEM. E dessa forma analisar se a proposta teórico-metodológica apresentada para a prova do ENEM vinha ocorrendo na prática.

Ficou claro para o grupo, que esta proposta nem sempre tinha sua validade na prática da prova. Pois se percebeu considerável numero de questões que não condiziam com a teoria proposta pelo ENEM. Desde questões que possuem o assunto por si só, sem ligação com as competências ou habilidades, a questões em que a resposta não possui ligação com o enunciado. Considere esta questão retirada do caderno azul, do primeiro dia, da prova de 2009:

Para Caio Prado Jr., a formação brasileira se completaria no momento em que fosse superada a nossa herança de inorganicidade social — o oposto da interligação com objetivos internos — trazida da colônia. Este momento alto estaria, ou esteve, no futuro. Se passarmos a Sérgio Buarque de Holanda, encontraremos algo análogo. O país será moderno e estará formado quando superar a sua herança portuguesa, rural e autoritária, quando então teríamos um país democrático. Também aqui o ponto de chegada está mais adiante, na dependência das decisões do presente. Celso Furtado, por seu turno, dirá que a nação não se completa enquanto as alavancas do comando, principalmente do econômico, não passarem para dentro do país. Como para os outros dois, a conclusão do processo encontra-se no futuro, que agora parece remoto. (SCHWARZ, R. Os sete fôlegos de um livro. Sequências brasileiras. São Paulo: Cia. das Letras, 1999 (adaptado).)

Acerca das expectativas quanto à formação do Brasil, a sentença que sintetiza os pontos de vista apresentados no texto é:

- (A) Brasil, um país que vai pra frente.
- (B) Brasil, a eterna esperança.
- (C) Brasil, glória no passado, grandeza no presente.

(D) Brasil, terra bela, pátria grande.

(E) Brasil, gigante pela própria natureza.

Resposta correta, Letra (B).

Podemos perceber que foi construído um enunciado excelente, que faz com que o aluno trabalhe sua capacidade de interpretação, a partir de clássicos historiográficos sobre a formação do Brasil, entretanto vai possuir um desfecho pobre para com relação a necessidade de interpretação do aluno, o que não condiz com a proposta da prova do Enem.

Após a conclusão parcial da pesquisa, o grupo passou para o segundo momento da proposta que se caracterizou pela preparação do material e realização da oficina realizada no auditório da Biblioteca Central da própria Universidade Federal de Campina Grande. O evento foi divulgado, nos colégios: Colégio Estadual Doutor Elpídio de Almeida; Colégio Virgílio Gomes e Escola Estadual Raul Córdula. E aceitou inscritos dos mesmos.

A oficina contou com 30 participantes, dos respectivos colégios, onde devemos ressaltar a dificuldade de convocar alunos do Ensino Médio Público para o Campus da Universidade, por diversos motivos, dentro os quais podem ser destacados a carência de projetos que articulem o ensino Básico a Universidade, especialmente, na área de História. Para facilitar à locomoção dos estudantes no Campus as alunas responsáveis pelo projeto receberam os estudantes no portão principal da UFCG para que pudessem conduzi-los até o Auditório da Biblioteca onde foi realizada a oficina. Esta atitude provocou uma aproximação com os estudantes das escolas públicas que passaram a questionar sobre os demais ambientes da instituição.

O perfil do estudante que participou da oficina caracterizou-se por um aluno notavelmente interessado e surpreso com o assunto. Era perceptível a falta de informação, sobre as características da prova do ENEM e o interesse em entender as mesmas, o que ocasionou um envolvimento do grupo com as questões analisadas. Entretanto, devemos salientar que a preocupação central dos estudantes ainda estava relacionada ao conteúdo presente no Livro Didático sem articulação com os eixos temáticos, o que caracteriza o ensino conteudístico ainda presente na escola brasileira.

A oficina foi organizada em dois dias, e contando com cinco respectivos momentos. Primeiro houve a apresentação das características da prova do ENEM, em seguida houve a resolução de questões que montaram os quatro momentos seguintes e que foram apresentadas a partir dos seguintes eixos, e na respectiva ordem: Identidade, Memória, Movimentos Sociais e Cidadania.

Podemos assim concluir, que estudar e analisar a proposta do ENEM é de extrema importância para entender as mudanças que vem e ainda ocorrerão no ensino de base e médio brasileiro. Afinal as propostas colocadas pelo governo estão ganhando visibilidade e atuação a partir da prova do ENEM. Tais mudanças são de absoluta importância para o estudante brasileiro, que vai sentir a repercussão das mesmas no seu dia a dia e principalmente para o professor, que vai precisar utilizar-se das mesmas, para “formar” o estudante apto a ser aprovado no ENEM.

Referência Bibliográfica:

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. In. **Revista Brasileira de História**, vol. 24, nº 48. 2004.

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2005

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1999). **Exame Nacional do Ensino Médio**: Documento Básico 2000. Brasília: INEP.

<http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202012/PS%202012%20ENEM.pdf>

Acesso: 24/10/2011 hora: 13:00

**REVISTA “EVOLUÇÃO”: ARTE E CULTURA NO INSTITUTO
PEDAGÓGICO**

Alexandro dos Santos (PET História UFCG)

Graduando do curso de História da UFCG

Alexandro.dossantos09@gmail.com

Elson da Silva Pereira Brasil (PET História UFCG)

Graduando do curso de História da UFCG

Elson_sonso@hotmail.com

Ronyone de Araújo Jeronimo (PET História UFCG)

Graduando do curso de História da UFCG

Ronyone_guns@hotmail.com

Regina Coelli Gomes do Nascimento (Tutora PET História UFCG)

Orientadora

Neste trabalho temos a pretensão de discutir algumas estratégias utilizadas pelos editores da Revista Evolução, produzida pelo Instituto Pedagógico da cidade de Campina Grande-PB, no período de 1931 a 1932, para divulgar as atividades artísticas, culturais e educacionais desenvolvidas na instituição. O interesse pela temática surgiu durante a realização da pesquisa “CENAS DE (DES) ORDEM: PRÁTICAS E SABERES DISCIPLINARES EM CAMPINA GRANDE- PARAÍBA (1900-1940)” realizada no Programa de Educação Tutorial do curso de História da UFCG. Assim, pretendemos problematizar questões relacionadas aos discursos produzidos pela revista sobre as atividades escolares realizadas pelos alunos (as) dentro e fora da sala de aula. Para fundamentar nossas indagações dialogamos com os seguintes autores: (PIMENTEL, 2011) (, (SILVA, 2002) e (CAMÁRA, 1947)

Palavras- chave: Revista Evolução, Campina Grande, Educação

Este trabalho é primeiro resultado da pesquisa CENAS DE (DES) ORDEM: PRÁTICAS E SABERES DISCIPLINARES EM CAMPINA GRANDE- PARAÍBA (1900-1940) desenvolvida pelo programa de Educação Tutorial do Curso de História da

UFCG, com a intenção de revisitar momentos da História da Educação na Paraíba, especificamente na cidade de Campina Grande. Leitura a partir da ótica do historiador, tendo em vista que muitos trabalhos foram produzidos por pedagogos ou estão restritos a Capital e cidades circunvizinhas.

A proposta deste artigo é problematizar questões relacionadas aos discursos produzidos pela Revista *Evolução* sobre as atividades escolares realizadas pelos alunos (as) do Instituto Pedagógico e Escola Normal “João Pessoa” dentro e fora da sala de aula, atividades estas de cunho artístico, cultural e educacional expostas na Revista *Evolução*, para tanto discutiremos as estratégias utilizadas pelos editores ao expor nas páginas do periódico algumas atividades realizadas pela instituição de ensino.

A Revista *Evolução* produzida pelo Instituto Pedagógico e Escola Normal “João Pessoa”, de Campina Grande, nos números publicados entre setembro de 1931 e março de 1932, era editada mensalmente. Os seus dois últimos números foram editados em uma única revista para os meses de abril e maio de 1932. As produções jornalísticas do Instituto Pedagógico são retomadas em 1934 com a publicação do jornal *Evolução Jornal*.

A revista é lançada com a proposta de divulgar para a sociedade campinense, um referencial de cultura e saber “nela escreverão os mestres e os discípulos os doutos e os semidoutos”(Evolução Nº1,1931,p. 9). Além dos alunos e professores, também podiam publicar textos na Revista pessoas que tivessem o interesse de colaborar com a mesma, desde que se identificassem para o corpo editorial, que tinha como proposta: “agremmiar inteligências cultas no intuito de coordenar esforços no apiário das letras” (Evolução Nº1, 1931, p.9)..

O Instituto Pedagógico surgiu em um período, no qual a cidade estava passando por uma fase de desenvolvimento econômico relacionado ao comércio algodoeiro que promovia o desenvolvimento econômico da região. No entanto faltava para cidade uma instituição educacional que atendesse as necessidades dos moradores. Para suprir esta necessidade o Tenente Alfredo Dantas Correia de Goés, fundou o Instituto Pedagógico, cujo objetivo estava direcionado para:

Sob os auspícios dos atuais diretores deste instituto de ensino foi fundado em 1919, na Rua Barão do Abiaí desta cidade, com o título que epigrafa estas linhas, estabelecimento destinado, então, à difusão do ensino primário e secundário aos educandos, de ambos os sexos; compondo-se de duas cadeiras, regidas, respectivamente, pelos seus

fundadores, Tenente Alfredo Dantas Correia de Góes e a professora normalista, Ester de Azevedo.(Sic)(Evolução N°1, 1931, p.7).

O surgimento da instituição só fora possível graças ao desempenho de pessoas empenhadas em criar um modelo educacional equiparado ao ensino da capital, que supriria a necessidade da elite campinense, que se destacava comercialmente.

E em meio as mudanças providas pelo Instituto Pedagógico a Revista Evolução possivelmente representava um desejo de progresso educacional para cidade “São, hoje, á tona, Evolução vexilario que representa o esforço de uma arrancada de modestos pioneiros acantoados nesse socálco da Borborema (Sic)”(Evolução N° 1, 1931, p.9). No momento em que a revista fora criada, a cidade passava por transformações econômicas, políticas, culturais e sociais que repercutia na educação segundo Câmara “No ano de 1929, a cidade de Campina Grande possuía 52 escolas publicas e 18 particulares com freqüência de 3500 alunos.” (CÂMARA,1998, p. 106). Entre o número de escolas particulares o Instituto Pedagógico estava inserido, e oferecia a comunidade o ensino primário, secundário, militar, técnico comercial e cursos profissionais, nos cursos de instrução profissional eram desenvolvidas as atividades de prendas domésticas, pinturas e outros ofícios. Um centro de ensino com diversos cursos destacando-se por influenciar na formação de futuros profissionais que diferenciava a instituição das outras escolas de Campina Grande-PB. E no ano de 1931 a partir da publicação do

Decreto estadual nº 1.615 que equiparou, à escola normal, o Instituto Pedagógico[...], o qual passou a funcionar no prédio do grêmio de instrução. O curso equiparado teve, em fevereiro de 1931, a denominação de Escola Normal João Pessoa.” (Câmara, 1998, p.107).

A criação do curso Normal proporcionaria ainda mais destaque a instituição de ensino, que em pouco tempo, já aparecia como escola padrão do estado da Paraíba, por se tratar de um curso de formação de professoras primarias, inédito para cidade. Percebemos que isso implicou no aumento do numero de alunos, portanto o antigo prédio não teria espaço suficiente para abrigar os mesmos, o que acarretará na mudança das instalações do Instituto Pedagógico para um prédio cedido pelo então presidente do estado da Paraíba, João Pessoa Cavalcante de Albuquerque.

Podemos atribuir a alteração do nome de (a) *Escola Normal*, para *Escola Normal “João Pessoa”* aos fatos acima citados, sem esquecer que João Pessoa passa a ser tido, na época, como mártir em circunstância da Revolução de 1930¹¹. A Revista *Evolução* trará em suas edições textos que fazem referência ao ex-presidente do Estado da Paraíba, os editores atribuem ao mesmo grande importância para o avanço da educação em Campina Grande. Possivelmente, em função desse apoio a Revista *Evolução* em diversos momentos exaltar a sua figura publicando fotos e textos sobre sua história; é o que podemos observar na I edição da revista que traz nas páginas 10 e 11 um poema enaltecendo a figura do Ex-Presidente e na página seguinte uma foto do mesmo, abaixo da foto a seguinte legenda “Morto, não te venceram” (*Evolução* N°1, 1931, p.10-11), a Revista *Evolução* mostra com esta frase todo um respeito para aquele que representava o espírito heróico paraibano que nem mesmo a morte conseguiu derrubar e que ajudara em vida o Instituto Pedagógico no seu desenvolvimento. Além da Figura de João Pessoa outros nomes da Política Paraibana também eram destacados na Revista. José Baptista de Melo em *Evolução do ensino na Paraíba* (1996) afirma que em sua gestão Antenor Navarro, interventor do estado (1930-1932), ao perceber frequentes fraudes por parte de políticos e de alguns gestores da instrução pública, vai fortalecer a Fiscalização Escolar principalmente no interior do Estado, Campina Grande será uma das “circunscrições” de fiscalização. A Revista *Evolução* em suas páginas faz referências a alguns inspetores, nomes como dr. Severino Cruz e o professor Batista Leite foram elogiados pelos escritores. Batista Leite, inspetor de ensino na “circunscrição” de Campina Grande, em uma entrevista no terceiro número da Revista vai destacar a importância do periódico para o desenvolvimento intelectual da sociedade campinense chegando a atribuir o status de “Nova York Paraibana” (*Evolução* N°3, 1931, p. 25) à Campina Grande por se destacar no cenário paraibano ao produzir um periódico nos formatos da Revista *Evolução*. Podemos considerar que o enaltecimento feito por Batista Leite à Revista *Evolução* seria um possível resultado dos tantos elogios feitos ao mesmo pelos editores da Revista em números anteriores. A revista expunha diversas questões que abrangiam outros campos, fora do ensino; a educação, no entanto, estava

¹¹ A revolução 1930 foi um movimento armado que culminou com golpe de estado da frente liberal, encabeçada pelos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba.

sempre inserida dentro do contexto, até na parte humorística da revista os textos tinham um sentido de educar e disciplinar, é possível em uma simples piada perceber estas estratégias do editores, como é o exemplo da que segue:

Dois cavalheiros conversaram muito animadamente numa sala, em pleno baile, onde se encontravam pela primeira vez.
-- Há sempre maneiras de vir a um baile sem ser convidado, dizia um. Eu, por exemplo, aqui estou sem convite algum, comendo e bebendo regaladamente!
-- Também eu, responde-lhe o outro.
--Sim! Então como arranjou você isso?
--É que eu sou o dono da casa!... (Evolução N°5, 1932. P. 27)

Podemos problematizar essa piada que além de seu lado humorístico, a mesma teria em seu sentido implícito, uma moral que disciplinaria os seus leitores para não irem para as festa sem serem convidados, portanto seria uma forma bem humorada de disciplinar as pessoas por meio da vergonha. “O saber gera o poder, e todo saber é político” (FOUCAULT, 1979) uma análise Foucaultiana dos fatos, nos liga a gênese do saber, o poder. Portanto essa seria uma forma dos editores usarem seu poder para disciplinar os seus leitores definindo qual o lugar dos sujeitos nos espaços, evitando constrangimentos e respeitando o espaço do outro.

A formação do caráter pessoal, da moral, das virtudes e disciplina dos alunos era o grande desafio do “Instituto Pedagógico”, que oferecia aos estudantes de Campina Grande e regiões vizinhas o “estabelecimento de ensino primário, secundário, normal, comercial e de instrução militar”.(Evolução,N°3,1931.p.8). Partindo do ponto de que as primeiras instruções e lições tinham que vir do lar, constituindo os primeiros aprendizados dos alunos, os diretores, professores e instrutores do Instituto Pedagógico, se utilizavam de “estratégias” pedagógicas com o objetivo de levar aos alunos um melhor aprendizado escolar e social, dentro e fora da sala de aula.

É no lar que se dá começo á formação dos caracteres. Quando os pais, concios dos seus deveres, procuram incutir no ânimo dos seus filhos, os verdadeiros sentimentos da honra e da dignidade, o aborrecimento aos vícios e o amor às virtudes, podemos ficar certos de que, amanhã, teremos homens aptos para as lutas da vida. (Evolução,N° 2,1931.p.18)

Entre as praticas pedagógicas que os alunos do Instituto Pedagógico, podiam participar estavam as atividades artísticas, culturais e educacionais oferecidas pela

instituição de ensino. Essas atividades tinham por objetivo “disciplinar”¹² os alunos e torná-los melhores alunos e alunas, mas também de mostrar para a sociedade campinense que a instituição vinha desenvolvendo preocupações sociais relacionadas com o bem estar das pessoas e da cidade.

Entre as principais atividades desenvolvidas pelos alunos junto aos professores e instrutores, se encontra: “uma festa de arte pelos alunos do Instituto Pedagógico”. (Evolução, N°3, 1931, p.8). A festa de arte era uma atividade que ao mesmo tempo era artística e cultural e tinha como principal finalidade a formação do aluno. A arte não só divertia, mas também trazia para o meio escolar novas disciplinas. Os alunos ao lado dos professores entravam em contato com novos meios de aprendizagem. A realização dos números da “festa de arte” era realizada no Teatro Apolo. Nas encenações estavam presentes professores e alunos, desempenhando diversos papéis de personagens que divertiam o público campinense, que fazia gosto em encher o teatro para assistir as apresentações. Os números tiravam risos e aplausos da platéia, formada por famílias inteiras que vinham ver os futuros cidadãos campinenses, e orgulhosos daquela instituição de ensino que tanto prezava pelo bom ensino de seus jovens alunos.

As apresentações eram divididas entre alunos e professores. Os alunos Elias Araújo, Esdras Vietoria, Faustino Costa, apresentaram o número “O castigo da Cobiça”. Entre uma encenação e outra sempre existia uma demonstração do coral da instituição. Na apresentação do “Bailado Clássico”, se destacavam as professoras “Tété Campelo, Herotides de Oliveira, Carmem Eloi, Nair Gusmão, Lourdes Barbosa, Consuelo Cavalcante, Euná Paiva, Isaura Galvão, Inalda Lobo, Ivanete Saldanha e Amenaide Pimentel”. (Evolução, N° 3, 1931, p.8)

As atividades artísticas e culturais desenvolvidas pelos alunos e professores do instituto, também tinham por finalidade o benefício social. Em muitas das apresentações se destacava a do grupo modelo formado pelas alunas do Instituto Pedagógico, na encenação as “CIGANAS”. As apresentações foram uma iniciativa para arrecadar fundos para o Hospital Pedro I. Nas demonstrações, as alunas se vestiam a caráter, eram verdadeiras Ciganas. Dando sequência às apresentações as alunas encenavam o número o “*Coronel*” e suas *Garotas*. Nessa apresentação as alunas vestiam saias e faziam

¹² O conceito de Disciplina aqui discutido baseia-se na obra do filósofo francês Michel Foucault. Os **Corpos Dóceis in:** Vigiar e Punir: nascimento da Prisão;

gestos com o corpo que lembravam poses “vulgares”. No fim das apresentações artísticas e culturais, no teatro Apolo, as alunas encerravam os números com o “Bailado Clássico”. Elas faziam passos de baile encantando o público. (Evolução, N°2, 1931. p15, 16, 17)

Entre as atividades educacionais do Instituto Pedagógico, se destacava as aulas de ginástica oferecida especialmente às alunas, assim como, a educação doméstica, enquanto que, a educação econômica era destinada aos alunos. A ginástica era uma atividade que as alunas desempenhavam fora da sala de aula, no pátio do instituto na companhia do sargento Moises Araújo, instrutor daquele estabelecimento. “Os mais analisados educadores e moralistas tiraram a conclusão de que é contraproducente a educação das escolas que condenam as alunas a passar o dia sentadas nos bancos, privadas de qualquer movimento”. (Evolução, N° 3, 1931. P.26). A ginástica além de educar e corrigir as posturas físicas e moral, também tirava as alunas do enclausuramento do dia inteiro dentro da sala de aula. Suaviza o aprendizado e deixa mais gostosa as aulas.

Na “educação doméstica” o instituto era excelência na maneira de formar as jovens campinenses. “... as mães, em geral, embalam o desejo de ter nos filhos primores de educação. Faltam-lhes os necessários conhecimentos da arte, tão espinhosa e delicada, quão grandiosa e sublime”. (Evolução, N°4, 1932. p.26). Nas aulas de educação doméstica as alunas tinham instrução de como agir nos afazeres domésticos, eram desenvolvidas atividades que auxiliavam as alunas a respeito da higiene, de prendas domésticas e outras atividades.

No curso de “lição econômica”, os alunos eram dotados de lições básicas de como se comportar diante de situações de uma eventual crise econômica, e até mesmo como gastar o dinheiro corretamente sem que haja o gasto desnecessário. “Ninguém poderá de vez resolver os múltiplos problemas brasileiros, sem que primeiro resolva o econômico”. (Evolução, N°4, 1932. p.7). O jovem deve dominar todos os meios que ligue a economia. O aluno do Instituto Pedagógico deve encerrar os seus anos de estudo estando preparado para os eventuais percalços da vida, sabendo viver sem ajuda de ninguém. Dessa forma o ensino do instituto pedagógico formava o aluno para sobreviver aos empecilhos que a vida proporciona, e dava a este o suporte para uma

carreira promissora, essa era a proposta do ensino que a escola desenvolvia que adentrava nos discursos da revista *Evolução*.

A Revista também trazia em suas páginas, além dos eventos promovidos pelo instituto, notícias que mostravam a preocupação dos editores com a situação do ensino no Brasil, e sua relação com os acontecimentos que reformulavam o cenário da política nacional.

A Chamada Revolução de 1930 estava fazendo com que todo o país passasse por uma fase de transição tanto política quanto econômica, e na educação campinense não era diferente. Todas essas mudanças repercutiam claramente nas páginas da Revista *Evolução* mescladas com notícias e artigos que falam sobre as mudanças na política, na economia, e na educação nacional e estadual. No Brasil “O ideário liberal da Escola Nova, estava difundido no país a partir de meados dos anos de 1920, exerce profunda influência na constituição de um ideário educacional independente da igreja católica” (OLIVEIRA, 2001). O desejo de implantar um novo modelo de educação livre de religiões e principalmente livre da igreja católica, que vinha dominando a educação no país desde a colonização, proposto pelo Modelo de Escola Nova, era compartilhado pelos editores da revista. Nos artigos *ESCOLA LEIGA E ESCOLA NOVA* é possível perceber o desejo dos editores em terem um modelo de educação renovada e livre de crenças religiosas; para os mesmos “nada mais consentâneo que o ensino livre no intuito conciliatório e educativo de formar as novas gerações sem aquelas reações próprias do antagonismo de credos hostilizantes”(Evolução, Nº 2, 1931. P. 5)

A Revista *Evolução* deve ser tomada não como um simples periódico, mas como formadora de opinião e lugar de fala para muitos intelectuais que queriam um novo perfil educacional e político para o Estado é o que podemos perceber a partir da leitura de um fragmento do primeiro número, onde os editores ao descrever o ideal da revista, vão apresentá-la como:

Sendo a EVOLUÇÃO o reflexo pedagógico do instituto e escola normal João Pessoa[...] não se restringirá a veicular idéias e fatos de seu exclusivo interesse. A sua finalidade é mais nobre: agremiar inteligências cultas no intuito de coordenar esforços no apuro das letras.”(SIC) (Evolução, Nº1, 1931p. 7).

Os editores buscavam agregar como colaboradores de suas páginas, além do corpo discente e docente do instituto pedagógico e escola normal “João Pessoa” segmentos da sociedade campinense consideradas “inteligências cultas”.

Neste trabalho ao refletirmos sobre alguns fragmentos publicados na Revista Evolução, produzida pelo Instituto Pedagógico da cidade de Campina Grande-PB, no período de 1931 a 1932, percebemos sua importância enquanto espaço de divulgação das atividades artísticas, culturais e educacionais desenvolvidas na instituição e que repercutiram na sociedade campinense. Assim, compreendemos a necessidade de novas pesquisas que permitam compreender as mudanças vivenciadas no Instituto Pedagógico e que repercutiram no cotidiano dos moradores ao (re) definir o lugar dos sujeitos envolvidos na educação na cidade.

REFERÊNCIAS

CÂMARA, Epaminondas. *Datas Campinenses*. Campina Grande: RG Editora e Gráfica, 1998
FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*/ Michel Foucault; org. e tradução Roberto Machado.- Rio de Janeiro: Edições, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Os Corpos Dóceis in: Vigiar e Punir: nascimento da Prisão*; tradução de Raquel Ramalhe. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010

MELO, José Baptista de. *Evolução do ensino na Paraíba. Sec. do estado de educação e cultura*. João Pessoa, Paraíba, 1996.

OLIVEIRA, Romualdo. **O direito a educação IN:**_____. ADRIÃO Thereza (org). *Gestão financiamento e direito a educação: Análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo. Xamã, 2001. pags: 15-43
Revista Evolução: Instituto Pedagógico. Campina Grande Parahyba do Norte. 1931 – 1932.

DA SALA DE AULA A BIBLIOTECA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR

João Batista de Lima
(jjoãobbatista2011@gmail.com)
Josenildo Marques da Silva
(jjossenildo@hotmail.com)
Patrícia Cristina de Aragão Araújo
(cristinaaragao21@hotmail.com)
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

O presente trabalho, articulado ao projeto “Saberes e Práticas Educativas em Ações Culturais Itinerantes na Biblioteca da Escola” da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tem por finalidade identificar as dificuldades relacionadas às práticas de leitura e escrita no espaço da sala de aula, assim como perceber a vinculação destas com a biblioteca escolar, bem como propor a oficina de leitura e escrita como atividade pedagógica que possa contribuir para superação de tais dificuldades e para um melhor resultado no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, além de recorrer a autores como Bezerra (2000), Kramer (2000) e Seffner (2006), procurou-se aplicar questionários a professores e alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Severino Marinho, na cidade de Juazeirinho (PB), seguido da realização de uma oficina relacionada à prática de leitura e escrita na escola. Assim, é a produção de artigos que possam contribuir para o debate em torno dessa temática, assim, como fomentar práticas de letramento capazes de estimular a formação de cidadãos leitores, que justifica a escrita do presente trabalho.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Ensino. Biblioteca Escolar.

Introdução

Nas últimas décadas muitos são os trabalhos que discorrem sobre a temática da leitura e escrita, focalizada, por exemplo, dentro da perspectiva de uma abordagem cognitiva, social, pragmática ou didática¹³. Independente desses enfoques o que nos parece consensual é que eles sempre tratam a leitura e a escrita como desafios a serem enfrentados no contexto da atualidade. Diante desta realidade as práticas de leitura e

¹³ Ver os seguintes trabalhos relacionados: “Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais” (KRAMER, 2000), “Leitura e escrita: ainda como desafios para o próximo milênio” (BEZERRA, 2000), “Leitura e escrita (do impresso ao digital) como práticas sociais formadoras de cidadania” (DINIZ, 2007), “Socialização e leitura infantil – além das letras” (THOMAZOTTI CLARO, 2007), “Enunciação e subjetividade em práticas escolares de leitura” (ALMEIDA, 2008) e “Práticas de leitura no mundo ocidental” (RIBEIRO, 2008),

escrita têm sido muitas vezes efetuadas na sala de aula sem uma necessária reflexão e, por conseguinte, adequação ao contexto social em que o aluno está inserido. Em função disso, percebe-se a ocorrência de inúmeros problemas que se apresentam como fortes entraves que acabam por comprometer os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o presente trabalho, fruto do projeto de extensão “Saberes e Práticas Educativas em Ações Culturais Itinerantes na Biblioteca da Escola”, se configura como uma proposta importante, uma vez que colabora para um fazer educacional inovador pautado em ações voltadas à formação do aluno como sujeito leitor na escola e fora dela.

Como abordagem metodológica, realizamos uma pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Severino Marinheiro, no município de Juazeirinho (PB). Por tratar de um projeto ainda em fase inicial, optou-se por trabalhar com apenas uma turma (6º ano F) do ensino fundamental II. Para tanto, foram aplicados questionários a professores e alunos (10 e 30, respectivamente).

Objetivando fazer uma diagnose da realidade escolar e verificar as dificuldades sentidas por professores e alunos nas práticas de leitura e escrita efetuadas em sala de aula buscamos: identificar, através das narrativas de professores e dos próprios alunos como no cotidiano da escola são vivenciadas as práticas de leitura e escrita; refletir sobre a biblioteca escolar, evidenciando suas práticas educativas e culturais no contexto da escola e; propor a realização de oficina de leitura e escrita como sugestão de atividade pedagógica que contemple o papel educativo e o potencial cultural da biblioteca, contribuindo para a solução das dificuldades verificadas no contexto escolar.

Um olhar sobre as práticas de leitura e escrita na sala de aula

Utilizando-se da aplicação de questionários procurou-se de início identificar o perfil de leitura e escrita dos alunos, verificando se gostam de ler/escrever, o que lêem/escrevem e com que frequência realizam a leitura/escrita. A partir dos depoimentos colhidos, percebeu-se que dos trinta alunos entrevistados apenas seis afirmaram não gostar de ler ou escrever. Entre os gêneros textuais mais lidos destacou-se o romance como o preferido, embora tenham demonstrado interesse por outros suportes de leitura como as histórias em quadrinho, cordel, poemas, contos, entre

outros. Com relação à frequência, detectou-se que 16 dos 30 alunos lêem todos os dias e que os demais ou lêem uma vez por semana ou simplesmente não tem o hábito da leitura. Em se tratando da escrita, os alunos afirmaram que geralmente só escrevem quando solicitados pelos professores através de atividades referentes ao estudo dos conteúdos.

Num segundo momento, procurou-se observar o que os alunos mais lêem dentro e fora do universo escolar. Foi possível verificar que, enquanto na escola o livro didático se sobressai nas práticas de leitura, fora desse espaço tais alunos dão preferência a outros suportes textuais como os citados anteriormente e, de acordo com eles, pouco utilizados na sala de aula, recorrendo ao livro didático apenas para a resolução das atividades propostas pelos professores.

Através desses relatos dos alunos percebemos como o livro didático tem ocupado, quase sempre, o centro das atenções na sala de aula, sobressaindo-se aos demais suportes textuais. Assim, muitas vezes, acaba sendo a única leitura histórica a disposição do aluno, como argumenta Seffner (2006). Segundo esse autor se ficarmos apenas no livro didático corremos o risco de empobrecermos as possibilidades de discussão e troca de idéias. Ademais, defende Diniz (2007) que:

A escola deveria promover meios de fomento à leitura regular de revistas e periódicos de vários tipos, inclusive as fotonovelas e histórias em quadrinho, que podem não freqüentar as listas de referências da maioria absoluta dos mestres e professores das redes formais, mas, com toda certeza habitam as preferências de quase todas as turmas, desde o pré-escolar até a faculdade (p. 43).

Em seguida, procurou-se observar as dificuldades de leitura e escrita sentidas pelos alunos. Assim, compreendeu-se que estes, em se tratando das práticas de leitura efetuadas dentro do espaço da sala de aula, apresentam algumas deficiências, sobretudo, em relação à verbalização de palavras consideradas por eles como “estranhas” ou desconhecidas, bem como, a interpretação e compreensão do texto. Ainda nesse sentido, percebeu-se que tais alunos demonstraram sentir nervosismo, insegurança e “vergonha”, além do medo de errar diante dos colegas de turma, quando solicitados pelos professores a realizar as leituras em sala de aula. Já com relação à escrita, descreveram dificuldades de organizar as idéias, construir o pensamento de forma lógica e expressá-

lo por escrito, especialmente na utilização de vocábulos por eles desconhecidos e na adequação às normas da nova ortografia.

Dessa forma se observa que os alunos enfrentam diversas dificuldades tanto em relação à prática da leitura como também da escrita e que tem consciência disto, haja vista, o grande número de relatos elencando as deficiências por eles mencionadas.

Uma das questões centrais abordadas nos questionários consistiu em saber se os alunos entrevistados freqüentam a biblioteca da escola, com que frequência fazem isso e o que os motivam para essa prática. Nesse sentido, percebeu-se que, por um lado, os alunos não são (ou são pouco) estimulados pelos professores a frequentar a biblioteca, e que, por outro, também não tem iniciativa própria para isso, com raras exceções. Da minoria dos alunos que vão à biblioteca, percebemos que entre as razões que os levam a freqüentar este espaço, está o gosto pela leitura de materiais paradidáticos, a vontade de aprender e saber mais e de enriquecer o vocabulário e de melhorar a oratória.

Tendo em vista que as bibliotecas, desde a antiguidade greco-romana, se configuram como espaços voltados à conservação das memórias históricas e a seleção e codificação do patrimônio literário e, por isso mesmo, exercendo influência no estímulo às práticas de leitura, como assinala Ribeiro (2008), e por concordar com os alunos quando parecem apontar para uma maior articulação entre as propostas de leitura e escrita e o espaço da biblioteca escolar, pensamos que os professores devam em suas práticas promover atividades didático-pedagógicas que estimulem e valorizem a leitura visando à formação de sujeitos leitores, dessa forma, reconhecendo o papel educativo e o potencial cultural da biblioteca.

Por fim, pedimos que os alunos apontassem sugestões de atividades de leitura e escrita a serem desenvolvidas na escola, nas quais eles gostariam de participar. Nesse sentido, uns defenderam que as atividades sejam realizadas individualmente, ao passo que outros, coletivamente, sugerindo, neste último caso, a realização de debates e de outras atividades voltadas à socialização da leitura. Numa outra direção, apontaram para uma maior articulação entre a forma como os conteúdos são oferecidos pelas disciplinas com a realização de “brincadeiras” voltadas ao seu contexto social, como a prática do esporte, o que parece indicar para a necessidade de adoção, pelo professor, de uma metodologia de ensino inovadora, dinâmica e mais significativa.

Essa necessidade de mudanças nas metodologias de ensino parece fazer muito sentido, principalmente quando observamos que as transformações tecnológicas tem afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, o que perpassa, evidentemente, pelo espaço escolar, como ressalta Bittencourt (2004). Essa constatação, de acordo com essa autora, interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino que devem levar em consideração as habilidades e capacidades dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e o ensino mais significativo.

Através da análise dos relatos dos professores, constatou-se que em suas praticas de leitura e escrita, cultivadas no espaço da sala de aula, utilizam além dos livros didáticos outros suportes, sobressaindo-se, entre esses, as revistas, jornais, filmes, além de outros materiais provenientes da internet. Estas práticas, segundo eles, teriam uma relação direta com o seu fazer pedagógico junto aos alunos, com vistas a enriquecer o conteúdo escolar.

Apesar dessas práticas de letramento apontar para metodologias diversificadas e para um ensino inovador, na percepção dos professores, os alunos se mostram, ainda assim, desmotivados e, conseqüentemente, sem interesse em participar das atividades desenvolvidas em sala, ressaltando que para eles a leitura e a escrita apresentam-se como algo cansativo, monótono, enfadonho e, logo, desnecessário.

Diante desse quadro, marcado por dificuldades nas práticas de leitura e de escrita e pela pouca vinculação delas com a biblioteca escolar, o que evidenciam que as mesmas se constituem ainda como entraves ao processo de ensino-aprendizagem e se configuram como desafios a ser superados, propomos práticas de leitura e escrita inovadoras, articuladas com a biblioteca da escola.

Considerando as metas do projeto de extensão “Saberes e Práticas Educativas em Ações Culturais Itinerantes na Biblioteca da Escola”, propomos a realização de oficinas, baú de memórias, rodas de conversas e contação de histórias a partir da utilização de recursos tais como a literatura, revistas e outros periódicos como jornais e histórias em quadrinho, além de cordéis, contos, poesias, entre outros suportes, com o intuito de promover o gosto por práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. No entanto, nesse primeiro momento procuramos trabalhar com uma oficina de leitura e

escrita através de histórias em quadrinho, em função de ser este suporte textual um dos mais citados nas preferências dos alunos, quando da aplicação dos questionários.

Com isso, acreditamos que as dificuldades verificadas a partir dos relatos de professores e alunos possam ser, se não superadas, pelo menos amenizadas, de modo que ambos possam alcançar um melhor resultado no processo de ensino-aprendizagem, no que consiste a relevância deste trabalho.

Considerações finais

Neste trabalho pretendeu-se identificar, através das narrativas de professores e dos próprios alunos como no cotidiano da escola são vivenciadas as práticas de leitura e escrita. Buscou-se refletir também sobre a biblioteca escolar, evidenciando suas práticas educativas e culturais no contexto da escola e, finalmente, apontando, como principal sugestão de atividade pedagógica a oficina de leitura e escrita com vistas a contemplar o papel educativo e o potencial cultural da biblioteca como propostas de intervenção, que possam contribuir para a solução de possíveis dificuldades verificadas no contexto escolar.

Entendemos que as práticas de leitura e escrita, efetuadas no contexto da sala de aula e articuladas com o espaço da biblioteca escolar, podem se constituir como de fundamental importância para a formação de sujeitos leitores, contribuindo para que estes possam se reconhecer como sujeitos sociais críticos, capazes de se posicionar diante do mundo em que vivem, dessa forma, contemplando uma educação humanizadora e incentivando uma formação voltada à cidadania.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Leitura e escrita: ainda desafios para o próximo milênio. – João Pessoa: Graphos, 2000.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- DINIZ, José Pércles. Leitura e escrita (do impresso ao digital) como práticas sociais formadoras de cidadania. In: www.fsba.edu.br/dialogospossiveis: 2007.
- KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. In: Revista Presença Pedagógica, v. 6, n.31, 2000.
- RIBEIRO, Wliane da Silva. Práticas de leitura no mundo ocidental. In: Revista Ágora, Salgueiro – PE, v. 3, n.1. p.34 – 46, nov. 2008.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: ler e escrever: compromisso de todas as áreas/ Iara Conceição Bitencourt Neves (org.). – 7. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

A POÉTICA DA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA: ARTES E ASTÚCIAS NAS REPRESENTAÇÕES DE UM POVO.

Joselma Lúcia da Silva¹

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

joselmalucia@hotmail.com

Profa Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo (Orientadora)²

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

INTRODUÇÃO

Esse trabalho não propõe uma genealogia da história religiosa dos afrodescendentes, tão pouco uma apologia a essas crenças. Nossa pretensão é de mostrar que esses grupos também promovem uma estética de si, reelaborando aquilo que lhe é posto no social dando-lhe um novo significado, promovendo, por conseguinte, espaços que tornam suas *práticas ordinárias*, símbolo de resistência. Nesse aspecto Certeau (2007) vem a afirmar que as representações serão resultado de alterações de regras impostas no social, havendo dessa forma uma arte e uma envergadura no que se imagina ser apenas uma passiva ingestão de verdades. Nas palavras do autor:

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nesses estratagemas de combate existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor (CERTEAU, 2007, p.79).

Portanto, o que veremos no transcorrer dessa escrita, estará voltado para as astúcias destas religiões em promover uma representação de suas manifestações bem como um a (re) apropriação das demandas historicamente erigidas sobre plataformas de poderes autorizados. Pretende-se pensar os discursos imageticos como aliado na prática do ensino de história, promovendo assim outras percepções acerca da religiosidade africana e afro-brasileira.

Cartografias dos espaços religiosos: Um lugar para práticas *ordinárias*.

Não há como falar de uma história das religiões afro-brasileiras, sem que se leve em conta as transmutação de sentidos nos silêncios que as conduziram a um lugar marginal. Nessa perspectiva é importante que se tenha claro que as religiões de matriz afro-brasileiras, só vieram a ser liberadas enquanto manifestação autorizada pelo Estado, em épocas bem recentes de nossa história. Porém no íterim deste percurso, as consonâncias poéticas dos afro-brasileiros foram forjadas em suas “mil maneiras de caçar não autorizadas.” (CERTEAU, 2007, p.38).

Nesse aspecto temos que compreender que os discursos que negativaram as crenças e ritos dos afrodescendentes, perpassaram pelo crivo de um pensamento elitizante e imbricado com a ideia de inferiorização dos nossos negros/as. A própria Constituição de 1824, deixava clara a exaltação da religião católica como oficial e a única com o direito de ser publicamente praticada:

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo. (CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1824,S/P Política do Império do Brasil, 1824,s/p).

Como podemos perceber, essas falas autorizadas privilegiavam a manifestação de uma única religião como oficial, vemos desse modo que a ideia entre estado e igreja retaliava outras representações a exemplo das crenças afro-brasileiras. Esse é apenas um, dos muitos vieses discriminatórios que ressoavam a insatisfação do estado em relação a outras manifestações religiosas, que não a católica. Porém mesmo na nossa atual conjectura politica, social e jurídica os discursos que notabilizaram as praticas das manifestações religiosas afro-brasileiras sofreram e sofrem perseguições.

Ainda que na nossa atual Constituição Federal (1988) reze no artigo 5º, VI, “ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas

liturgias”. (COSNTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASI, 1988). As manifestações afro-brasileiras com a umbanda e o candomblé sofreram perseguições que os mantiveram na clandestinidade, sendo obrigados a brincar espaços, golpear o lugar de autoridade do outro. Wissenbach (1994) faz uma importante análise sobre esse período, a autora relata que:

Considerada de outro ângulo, a história social dos grupos “**dominados**” [Grifo nosso] nos inícios da Republica deixa entrever concepções, padrões de organização e de sociabilidades peculiares a homens e mulheres que foram obrigados a forjar dimensões de uma privacidade possível, mas quase sempre tenazmente constituída (WISSENBACH, 1994, p.129).

As esferas de uma representação possível é nesse sentido alcançado por meio da (re) apropriação dos costumes da religião católica, seguindo desse modo, uma conotação sincrética, na qual se torna possível a afirmação de um *não- lugar*, ou de uma concepção astuta imprimida sobre o outro. Invertendo a lógica do poder autorizado, metaforizando a sua própria estética. Chartier ao falar de uma apropriação cultural nos mostra que:

A apropriação tal como a entendemos visa a elaboração de uma historia social dos usos e das interpretações, relacionados as suas determinações fundamentais e inscritos nas praticas especificas que os constroem. Prestar, assim, atenção às condições e aos processos que muito concretamente são portadores das operações de produção de sentido, significa reconhecer, em oposição a antiga historia intelectual, que nem as ideias nem as interpretações são desencarnadas, e que, contrariamente ao que colocam os pensamentos universalizastes, as categorias dadas como invariantes, sejam elas fenomenológicas ou filosóficas, devem ser pensadas em função da descontinuidade das trajetórias históricas.(CHARTIER,1989,p.44)

Desse modo a poética produzida pelos praticantes das religiões afro-brasileiras situa-se nesse caminho, as representações que seguem em nossa escrita, cedem espaços para que as falas por tanto tempo silenciadas sejam poeticamente apresentadas, mostrando que seus usuários, longe do universo complacente que se imagina, revestem-se de um poder sutil, usados nas suas *táticas*, pois segundo Certeau (2007) “A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha” (CERTEAU, 2007, p.100). Assim nos colocaremos nas linhas que segue, a mostrar esses caminhos forjados pelos praticantes da Umbanda e Candomblé.

Representações imagéticas da umbanda e candomblé: Invertendo poderes e forjando lugares.

Mediante a complexidade e diversidade que traçaram a nossa formação étnica e religiosa, mas precisamente aquelas que tocam as tradições africanas, não pretendemos evidentemente dar de conta de todas as concepções que as conduziram a sua atual constituição, os limites postos pelo espaço e tempo nos obrigam a definir escolhas. Seria leviano de nossa parte, porém, não ceder espaços para essas representações dentro desse trabalho, cientes de que não apenas as falas autorizadas enunciam *saberes e poderes*. Escolhemos abrir espaço para duas das tradições religiosas afro-brasileiras, são elas: A Umbanda e o Candomblé.

Como já havíamos discutido anteriormente, as condições possíveis de representação no Brasil, no que toca a religiosidade afro-brasileira, necessitaram ser em muitos momentos camufladas. Isso por conta das perseguições que sofreram, levando-as dessa forma, a forjar lugares possíveis, inverter a dinâmica autorizada e autoritária que cerceavam os seus espaços no corpo oficial do cotidiano. Dentre as muitas astúcias aplicadas por esses grupos, uma torna-se por hora efetivamente importante, a conotação sincrética que viabilizou os lugares possíveis dentro de uma sociedade que tinha como máscara benevolente e sagrada, uma religião cristã, o Catolicismo.

É dentro dessa concepção que veremos as poéticas representativas dos praticantes dessas religiões, seus ritos e símbolos serão postos aqui nessa escrita com todo rigoroso respeito que as entidades merecem. Segundo Bastides (1973) "o sincretismo não é uma coisa fixa, cristalizada, mas variável. Continua ainda hoje sua evolução criadora, pois penetrou de tal forma nos costumes que dá sempre lugar a novas identificações" (BASTIDE, 1973, p. 164).

A ideia de sincretismo posta desse modo é bastante plausível uma vez que nos leva a pensar na dinâmica da religiosidade como algo passivo de varias interpretações e acomodações ao longo de nossa formação histórica. As religiões de matriz africanas, sobretudo o candomblé e a umbanda, são dotadas de representações míticas que respaldam uma ideia de respeito por seus ancestrais, porém os contatos com as tradições

católicas as obrigaram a forjar uma arquitetura mista, onde santos, caboclos e orixás (deuses) partilham espaços no perfil religioso.

O Candomblé, assim com a Umbanda têm suas origens das tradições cultuadas na África, mais precisamente nas tradições yorubas, nagôs, e jeje. Essas tradições foram transplantadas até o Brasil pelo processo da colonização, dentro da lógica da escravidão. Apesar de Sofrerem perseguições da igreja católica, por considerá-las feitiçarias, foram capazes de burlar os espaços autorizados resultando em uma mescla astuta, uma vez que:

[...] diante do modesto altar católico erigido contra o muro da senzala, à luz trêmula das velas os negros podiam dançar imponentemente suas danças religiosas tribais. O branco imaginava que eles dançavam em homenagem à virgem ou aos santos; na realidade a virgem e os santos não passavam de disfarces e os passos dos bailados rituais cuja significação escapava aos senhores traçavam sobre o chão de terra batida os mitos dos orixás ou dos voduns [...] (BASTIDES, p72, 1978).

Vemos dessa maneira uma marca inegável de tradições, que se ritualizam numa poética de cores, ritmos e símbolos, demarcando uma estética, uma apoteose do sagrado revelado na arte do corpo, da fala e das crenças. No panteão dos cultos afro-brasileiros, existe uma infinidade de entidades ou orixás, essa diversidade se dá, sobretudo, por conta das diferentes tradições vindas da África, as *Nações*, no entanto, estão presentes tanto no candomblé quanto na umbanda. Algumas são notadamente mais reconhecidas: Exú, Ogum, Oxossi, Xangô, Iansã, Oxum, Obá, Ossain, Nanã, Obaluayê, Iemanjá, Oxumaré, logunedé e Oxalá.

Dentro das várias maneiras que nos possibilita uma representação desse panteão, optamos por tratar de algumas imagens, posto que as mesmas demarcam os ritos e as simbologias que tornam a ritualística afro-brasileira filha de nossas misturas culturais, nosso intuito não é oferecer mais uma verdade sobre a nossa africanidade, mas demonstrar que longe dos olhos colonizadores que impregnam sobre os ritos afros um estereótipo do mal, existe uma poética ressoante, instigante e fascinante.

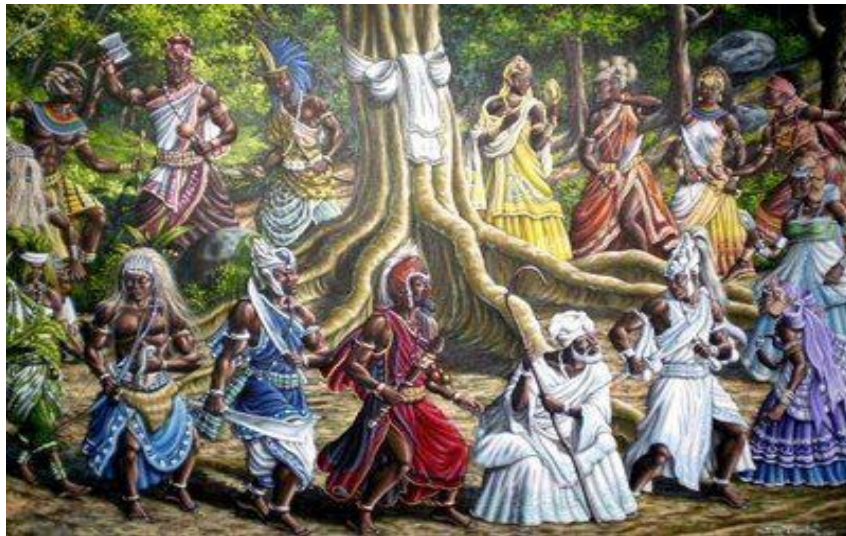


Figura 1 – Panteão dos orixás Fonte: ibualamacultoaosorixas.blogspot.com

Os rios, as árvores como tantos outros lugares da natureza, são consideradas sagradas para os umbandistas e para os praticantes do candomblé. Lugar de purificação e de iniciação equivalente a pia batismal dos católicos. Nessa imagem podemos perceber o quanto a simbologia relativa a esse espaço natural é sagrado e singularizado. Na parte central da imagem temos uma árvore, e em sua volta um laço branco símbolo do próprio *axé*, (vida, prosperidade) as suas raízes são sobrepostas de forma que faz alusão da ligação de cada entidade com a força suprema, segundo Prandi: “O candomblé também conserva a idéia de que as plantas são fonte de *axé*, a força vital sem a qual não existe vida ou movimento e sem a qual o culto não pode ser realizado.” (PRANDI, 2007, p.110).

Dessa maneira a representação posta na **figura1**, traz justamente essa ideia de respeito à natureza e mostra a dinâmica da vida em um ciclo necessário onde vida e morte reconstrói as paralelas da fé. Quando nos referimos à vida e a morte, temos o intuito de mostrar que a concepção ritualística das religiões afro-brasileiras, não resguardam a morte como algo perverso, ligado ao mal, antes, a entende como necessária, isso em grande medida é o que torna possível a relação com os orixás.

Ainda sobre a primeira imagem, podemos destacar a variedade de cores, nesse sentido é importante compreendermos a simbologia que cada cor ocupa nesse panorama

místico. De antemão, é importante que se tenha claro que todas as cores estão subordinadas as energias provenientes da natureza. Assim, o branco como já havíamos citado, tem nesse patamar a hierarquia prioritária, sendo usado como referencial a Oxalá que é considerado na mitologia africana o pai de todos, numa analogia sincrética Oxalá é a representação do próprio Jesus, na concepção católica.

Já o vermelho, é a cor representativa do elemento fogo, está presente, por exemplo, na representação das vestimentas de Iansã, Ogum, Oxumaré e xangô. O azul em grande mediada está ligado aos orixás femininos, simboliza a água dos rios sem a qual a vida seria impossível. O verde que está posto com certa regularidade dentro dos rituais tem nessa cosmovisão a reiteração de seus filhos e filhas de santos com a natureza, o próprio Oxóssi, tem dentro dessa cosmovisão a ligação profunda com as matas e com a caça, é considerado símbolo de prosperidade e energia.

As variantes simbólicas das cores tornam-se relativa de acordo com a conotação estabelecida pelos cultos, (Umbanda e Candomblé assume formas diferenciadas de cultuar seus ancestrais) mas em geral, estão associadas às forças provenientes dos elementos: Água, ar, fogo e terra. Não obstante, percebemos que essa ligação elementar já estava presente nas tradições mais antigas de nossa história, permeando a relação dos seres humanos com o universo, isso está presente, por exemplo, na mitologia grega, o diferencial é que essas foram escolhidas (a mitologia grega), como exemplo de cultura, isso é evidenciado nos livros, filmes outras formas simbólicas.

As formas como as diferentes culturas se apropriam desse universo torna-se nesse sentido primordial para captarmos os jogos de seus diferentes usos e torna-se emergencialmente importante nas salas de aula. Nesse sentido Prandi nos alerta que:

Ao se tomar uma cultura como objeto de reflexão, é preciso considerar os indivíduos que dela participam que a partir dela orientam suas ações, que manipulam seus símbolos e a transformam. Se o que mais nos interessa, no caso da religião, são os valores e normas, é preciso considerar que eles só fazem sentido no contexto da conduta real dos indivíduos e não podem ser dissociados das ações que orientam e que podem constituir padrões culturais, nas que também são históricas e concretas (PRANDI, 2007, p.160).

A relação
*animistas*¹⁴ torna-
de desejos, onde
se a apoteose e
ancestralidade

(a) de santo tem



dos praticantes das religiões
se nesse sentido uma conjunção
cada cor e cada símbolo somam-
consagração de uma
mítica, a ideia de que cada filho
sua cabeça regida por um orixá,

ganha proporções que ultrapassam a mera sujeição de um culto ou de simplesmente está
em um *terreiro*¹⁵, a umbanda e o candomblé, torna-se para seus praticantes um estilo de
vida.

É interessante percebermos também, que apesar de existir uma hierarquia
relacionada aos orixás, nem uma das entidades torna-se desprezível no contexto dessas
práticas religiosas, nesse sentido as figuras feminais (as Iyabás) têm um correlato de
equidade em relação aos masculinos e são colocadas como seres de encanto, magia e
poder. Os exemplos dessa simbologia estão representados, sobretudo nas figuras de
Iansã, Iemanjá, Oxum, Obá e Nanã.

Figura 2 - Iansã

Fonte: ibualamacultoaosorixas.blogspot.com

Iansã (fig. 2) é a orixá dos raios, dos ventos, da tempestade e da força. É
impetuosa e traz como símbolo a espada e o fogo, é também considerada muito

¹⁴ Entende-se por religiões animistas toda aquela que se presta a cultuar os elementos da natureza.

¹⁵ Terreiro, dentro das designações afro-brasileiras é o nome dado aos templos de reuniões dos praticantes, da umbanda e do candomblé, esse nome recebe denominações diferenciadas de acordo com os locais em que se encontram.

intrigante e atraente, sua mitologia revela a concepção de poder que as mulheres exercem sobre o mundo, esse orixá recebe denominações e cores diferentes na umbanda (amarela) e no candomblé (vermelha).

Iemanjá, (fig. 3) é considerada a rainha dos orixás, mãe atenciosa, tem nas transparecias das águas a força de seu axé, dentro da simbologia arquetípica é também intensa como as águas do mar, podendo ser reconhecida, sobretudo por seu poder de decisão. Dentro da ligação sincrética é também associada imagem de Nossa Senhora da Conceição.

Figura 3 - Iemanjá

Fonte: ibualamacultoaosorixas.blogspot.com

Oxum, (fig.4)
panteão dos orixás por
rios, e do amor, da
sensibilidade. O seu
astúcias na arte da
associada à imagem
vermelho e amarelo
personalidade arquetípica, simbolizando a riqueza e a sensualidade desse orixá.



é apreciada dentro do
sua beleza, é senhora dos
riqueza, da inteligência e da
mito é cercado por suas
conquista, no sincretismo é
de Santa Barbara. As cores
são as marcas de sua



Figura 4 -Oxum

Fonte: ibualamacultoaosorixas.blogspot.com

Obá (fig. 5), reconhecida por seu aspecto guerreiro, por não temer a luta e desafiar até os orixás masculinos, dotada de força que provém da terra esse orixá tem como simbologia representativa, as águas turvas dos rios, é enérgica e implacável. No sincretismo com catolicismo é a representação de Santa Catarina.



Figura 5 - Obá

Fonte:

ibualamacultoaosorixas.blogspot.com



Figura 6- Nanã

Fonte: <http://centroespiritaimaculadaconceicao.blogspot.com>

Nanã (fig. 6) é dentro da hierarquia feminina a mais velha dos orixás, sua vestimenta ganha diferentes cores dependendo da nação que a cultua. Geralmente, esse orixá, diferentemente dos outros, tem seu corpo todo coberto. Isso simboliza o respeito que lhe é atribuído. Em suas mãos carrega um *íbiri*¹⁶, a chuva é a sua majestoso benção, ela também representa a lama e o lodo e tem nessa dimensão cósmica tanto a intervenção da vida quanto da morte.



Figura 7 - Ibejis

Fonte: (<http://family.webshots.com/photo>)

¹⁶ É um apetrecho da cultura afro brasileira, inerente ao Orixá Nanã, indispensável em sua indumentária.

Por último, mas não menos importantes, vêm às figuras dos **Ibejis** e **erês**, esses seres dentro da liturgia afro-brasileira, tem uma conotação sincrética com os santos Cosme e Damião, está ligado à alegria e simplicidade das crianças. Em geral as figuras dos ibejis simbolizam a junção de dois seres, que trazem as energias da vida, e os erês também tem essa conotação da leveza da simplicidade e da brincadeira (fig. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos nessa festa de cores e ritos que as tradições das nações que aqui chegaram são alocadas em uma apropriação dos costumes, produzindo dessa maneira identidades, que na urgência dos tempos pós-modernos, ganham sonoridades e ritualísticas reelaboradas, “essas ‘maneiras de refazer’ constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reproporiam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2007, p.41).

É importante dessa forma, compreender a historicidade que dá movimento e sensibilidade a essas tradições, sobretudo na prática do ensino de história. Que o axé dos orixás seja reconhecido como uma arte símbolo de resistência e aliança com o cosmo e que todo o mal traduzido nas músicas, ritos e cores dos afrodescendentes sejam poeticamente traduzidos por nosso povo. É preciso que as identidades flutuantes no calderão pós-moderno sejam reconhecida e respeitadas por suas contribuições culturais.

BIBLIOGRAFIA

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo, Nacional, 1978. Nova edição: São Paulo, Companhia da Letras, 2001.

_____. **Estudos afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BRASIL Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil, 1824**: Registrada na Secretaria do Estado dos Negócios do Império do Brasil. Rio de Janeiro. 22/04/1824.

CERTEAU, Michel de. **Escritas e Histórias**. In: _____. A Escrita da História.

_____. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis – RJ:

Vozes 2007.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**.

Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 245p.

_____. **Cultura popular**: revisitando um conceito historiográfico.

Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 8, n.º. 16, 1995, p. 179-192.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo**. São Paulo, Hucitc, 1991.

_____. Conferência Inaugural das XIV Jornadas Sobre Alternativas Religiosas na América Latina. Buenos Aires, 25 a 28 de setembro de 2007.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In: SEVCENKO, Nicolau; NOVAIS, Fernando A. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo, 1998, v. 3, p. 49-130.

“EVOLUÇÃO”: REVISTA PEDAGÓGICA E MAGAZINE NA PARAÍBA DOS ANOS 30

Josemir Camilo de Melo
(Professor aposentado da UFCG, professor Visitante da UEPB)

Resumo

Pesquisando no acervo que pertenceu ao jurista e historiador paraibano Horácio de Almeida (Biblioteca Átila Almeida, da Universidade Estadual da Paraíba) nos deparamos com uma peça ‘arqueológica’ a coleção de 8 exemplares da revista *Evolução*, editada em Campina Grande-PB, em 1931/2. A revista tinha por plataforma divulgar não só as atividades do educandário Instituto Pedagógico, mantenedor daquele periódico, mas fazer as vezes, também, de um veículo de comunicação social, apresentando em seus números seções de magazine. No entanto, não há estudos sobre esta revista seja do ponto de vista da comunicação (havia publicidade comercial), seja da educação. Este periódico revolucionou a cidade ao divulgar fotos de alunas fazendo educação física. A militância pedagógica pode ser acompanhada através da polêmica entre ensino público e privado, e ensino laico e católico, bem como os embates pró e contra a Escola Nova. Nosso trabalho se situa entre a História da Educação e a História Cultural (CHARTIER, s/d; e 2004) para verificar como se deu a recepção desse veículo no meio educacional e no meio social da cidade através de embates dos editoriais e de artigos específicos sobre a Nova Escola. Na parte social, pretendemos analisar as novas sociabilidades principalmente femininas como a moda de cabelo e vestuário e até mesmo da imagética quando professoras saem nas capas da revista em vez dos tradicionais políticos. Buscamos entender como se deu a curta sobrevivência deste órgão revolucionário, seu contexto e recepção social para uma cidade interiorana que começava a despertar de sua letargia, agora servida pela ferrovia inglesa que a ligava ao Recife.

Palavras-chave: História, cultura, educação.

INTRODUÇÃO

O escritor e compositor pernambucano Fernando Lobo que viveu no Rio de Janeiro, em seu *À Mesa do Vilariño* (1991, p.24/6), narra sua curta infância em Campina Grande e nos diz que estudou no Instituto Pedagógico (IP). Foi aluno, diz, do professor de inglês, Santiago, e que este como o professor, tenente Alfredo Dantas ambos eram evangélicos. Lobo (um tanto cáustico) lembra ainda de Monsenhor (Almeida) Barreto,

que ‘largara a batina por alguma ovelha’. Considerando que Lobo nasceu em 1915, isto teria se dado por volta de 1925. Parte desta equipe pedagógica veria o IP passar por uma transformação, tornando-se a mais importante escola privada e laica de Campina Grande, nas décadas seguintes.

No começo dos anos 1930, o Instituto Pedagógico deixava de ser uma mera escola local para o ensino do que hoje chamamos de fundamental básico (o curso ‘primário’, de então) para se estender ao ensino médio (curso ginásial) da população campinense e ser reconhecido de utilidade educacional em nível nacional. Era uma proposta moderna, se comparada ao Colégio São José, do Professor Clementino Procópio, que fecharia suas portas em 1931, bem como o Instituto Olavo Bilac, do professor Mauro Luna. O reconhecimento da adequação do IP às regras nacionais pode ser acompanhado através dos processos burocráticos do Ministério da Educação¹⁷.

O Instituto Pedagógico, criado por Alfredo Dantas em 1919, pode ser tido como herdeiro do velho Grêmio de Instrução, fundado em 1899, um curso preparatório para a Faculdade de Direito do Recife. *Evolução* em seu primeiro número nos dá o histórico do IP (p.7). Inicialmente, a escola, na Rua Barão do Abiaí, visava o ensino primário e secundário para ambos os sexos, com salas separadas, como se dizia desde o Império: com duas cadeiras, uma para o sexo masculino (regida por Alfredo Dantas) e outra para o sexo feminino (regida por sua esposa Ester de Azevedo). Em 1924, a escola foi mudada para o número 327 da mesma rua, que depois se tornaria o internato do IP, quando este passou a ocupar o prédio municipal do extinto Grêmio de Instrução, na Marques do Herval, onde está até hoje, sem bem que em prédio construído no lugar do antigo casarão de janelões neoclássicos.

Em 1928, já chamado IP foi reconhecido de utilidade pública, pelo Conselho Municipal, quando era prefeito o Coronel Ernani Lauritzen, sendo em seguida criado o Curso Normal, e o Técnico-Comercial, sob fiscalização estadual e federal. Ao mesmo tempo um processo foi enviado à Assembleia solicitando a equiparação do Curso

¹⁷ Ofício N° 7.294, ao diretor do Instituto Pedagógico de Campina Grande, respondendo seu ofício de 18 de julho sobre quatro requerimentos de guarda-livros práticos; N°. 7.295, ao fiscal José Tavares Cavalcanti, transmitindo cópia do ofício enviado ao diretor do Instituto Pedagógico de Campina Grande. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2139972/dou-secao-1-11-08-1933-pg-7>. Acesso em: 28/04/2011.

Normal ao congênere da Capital, o que gerou uma luta surda de interesses, um ‘complot’ como registraria *Evolução*, cuja matéria, em sépia, trazia o antigo prédio do IP (o que ficou sendo internato, na Barão do Abiaí) no centro da página.

No entanto, na página seguinte, trazendo a foto do prédio da Marques do Herval, agora em preto e branco, dizia que a equiparação saía pelo Decreto nº 1615 de 9/12/1929, do governo estadual, e que o prédio era da municipalidade. Já se estava no quarto ano do Normal. Em sua publicidade, o IP divulgava as seguintes prestações de serviços pedagógicos: Grupo Modelo, para a prática do ensino de Didática às alunas do Normal; o Técnico-Comercial; e o de Instrução Militar incorporada ao Tiro de Guerra, conferindo caderneta aos alunos, além de outros cursos profissionais como de prenda doméstica, trabalhos, pintura etc. Além desta divulgação ainda fazia publicar a lista dos melhores alunos e alunas que tinham se destacado no concurso do mês de agosto, seis homens e cinco mulheres.

Há que observar o nome dado à Escola Normal, em fevereiro de 1931. Tratava-se de uma homenagem ao presidente Joao Pessoa por diversos motivos, desde o político partidário, pois esta equipe pedagógica tinha afinidades com a Aliança Liberal, até o jogo de forças políticas entre a Assembleia que analisaria o projeto de criação da Escola Normal do IP e o presidente João Pessoa que foi favorável a sua aprovação, em 1929, tornando-se o primeiro educandário a conseguir equiparação (CÂMARA, 1947, 143/4). Ainda mais, o fervor de alguns, como o dono do jornal Brasil Novo, Tancredo de Carvalho, desde o nome do periódico, mas e principalmente por ter sido este um dos membros da Comissão de levantamento de um monumento àquele político assassinado, na passagem do primeiro aniversário. Nesta comissão ainda estavam Almeida Barreto e Elpídio de Almeida que passariam a compor o quadro de editor e colaborador de *Evolução* respectivamente. Elpídio receberia uma carta da viúva de João Pessoa, pedindo representa-la naquelas cerimônias/

Em 1931, portanto, brindava a cidade com mais um serviço de comunicação e sociabilidade, a revista *Evolução*, cujo primeiro número saiu em setembro daquele ano. Esta revista (*magasine*, como proclamou um dos colaboradores) (“Revista mensal, de interesses gerais. Editada pelo IP [em desenhos em art nouveau]) media 0,16mX0,26m e

trazia já uma novidade: a capa em cores, tendo ao centro uma foto, inicialmente de políticos (José Américo, Getúlio Vargas, prefeito Lafaiete Cavalcanti) depois de professores homenageados, como Clementino Procópio, e autoridades, como Dr. Arlindo Correia, e da educação, Dr. Severino Cruz. Em seu número 7, no entanto, trazia a foto da professora Herotides Mathias de Oliveira. Impressa nas oficinas do jornal Brasil Novo, de Tancredo de Carvalho, a revista viveu apenas 8 exemplares (em 9 números) e o acervo fora adquirido pelo historiador Horácio de Almeida.

Vamos nos dedicar, aqui, por razões de espaço, a dissecar o primeiro número da revista da coleção de *Evolução* que conste apenas 9 números em 8 exemplares (o oitavo e nono saíram no mesmo exemplar) que eram editados nas oficinas gráficas do jornal recém instalado na cidade “Brasil Novo” (CARVALHO, 1975). Editada pelo Instituto Pedagógico, mantenedor da Escola Normal João Pessoa, seu editor chefe era o professor potiguar e ex-padre, (Manuel de) Almeida Barreto e seu proprietário era o Tenente do exército Alfredo Dantas, cujo passado político estava envolto em movimentos insurrecionais (PIMENTEL, 1958).

Pelo editorial pode-se perceber, pela linguagem, que não era tão modernista quanto à proposta gráfica: “São, hoje, à tona, a ‘*Evolução*’ – vexilario que representa o esforço de uma arrancada de modestos pioneiros acantoados neste socálco da Borborema” e continuava numa linguagem que já pareceria arcaica: ‘seio pletórico’, ‘êsmo’ –no sentido de meta, ‘bandos garrulosos de crianças’, ‘ritmo sincrónico e onimodo’, ‘draino’ (dreno?), ‘ideias joeiradas’, ‘traino’ (treino?) e ‘viático da razão’. Outra, se não fosse a influencia católica do (ex-padre e editor) Almeida Barreto. Por outro lado, chama Campina Grande de cidade ‘*leader*’.

“À Memória do Presidente João Pessoa”, na página 10, é uma ode sem autoria, laudatória ao benemérito do Curso Normal. O texto é modernista no feito gráfico lembra, uma ampulheta sobre uma base, e a moldura da foto (p.11) do homenageado é em sépia, em estilo art nouveau, sob a legenda: “Morto... Não te venceram!”

À página 12 vem a homenagem ao Ministro José Américo de Almeida, com o texto em forma de um vaso, geométrico (ou um cubo apoiado no vértice sobre uma base). No entanto, a abertura do texto é bem simbolista/parnasiana: “ Os que moirejam

na redação desta revista hemos por norma de decôro evitar encômios mariscados em trigais verdoengos”. No entanto, diz que José Américo é *therightman in therightplace*” e que lembra o ministro inglês Colbert. Dentro da mesma linha editorial, o próximo a ser homenageado é o interventor federal Antenor Navarro (p.13).

Na página seguinte, a revista retoma a parte dos colaboradores com o artigo do Dr. Elpídio de Almeida “*Mais cuidado com os cabelos. Conselhos às Moças*”. O tom da modernidade e das novas sociabilidades vai ser o motor de *Evolução* e sempre com apoio da ciência. É o que nos convida, em seguida, o Dr. Antônio de Almeida com seu artigo “*Hygiene Moderna*” com o subtítulo: *Essencial fator do Progresso Humano*. Faz uma rápida resenha dos avanços da ciência, apontando a era ‘pastoriana; (de Pasteur), a abertura do canal do Panamá, a extinção da febre amarela no Rio de Janeiro como evidências do avanço da ciência e da medicina que deve ser coroado com a prática da higiene moderna: (...) o bem incalculável trazido à humanidade pela sciencia medica, nesses últimos decênios, fizera da hygiene moderna a bussola que norteia os povos civilizados aos segredos do porvir” (p.15). Ou mais redundante: “Por ahi se começou a compreender o valor econômico individual. Cada pessoa vale a riqueza nacional, dividida pelo total dos habitantes do paiz. Urge cuidar da saúde e conservar a vida pelo mais dilatado tempo possível”. Como se percebe, uma apologia à civilidade, este conjunto de códigos de comportamento, de norma de conduta, boas maneiras e educação pessoal, como nos revela Cunha (2009, p.236). Ou como aponta Chartier, entrar na civilização, era adentrar o mundo da civilidade que pode ser tomado como: “‘passar por’, ‘ser visto como’, ‘ser considerado’: civilidade não pertence (ou não mais) à ordem da verdade, mas à da reputação” (CHARTIER, 2004, p.73).

O último doutor a desfilar neste primeiro exemplar de *Evolução* é o Dr. Severino Cruz, apenas como homenageado, já que, sendo ex-professor de química, do IP, estava afastado das salas de aula, nomeado que fora para inspetor federal. À p. 16, dava-se noticia de sua substituição neste cargo pelo professor Batista Leite.

O texto chave deste exemplar “Educação Feminina no Brasil” é de Francisquinha Amorim, (irmã de Apolônia Amorim, introdutora de algumas práticas

pedagógicas da Escola Nova que trazia do Rio de Janeiro). Aqui, por questão de espaço, será transcrito parcialmente:

“O Século XX, rico de maravilhosas invenções e descobertas pelo que se denomina – O Século da velocidade e do Progresso, não permite que a atividade feminina, em nenhum país civilizado, continue abandonada, como no Brasil (que) ainda não se cogitou de dar à mulher uma educação que a prepare para desempenhar missão importante na terra. Nossa instrução é muito diferente, mercê dos poderes públicos e dos preconceitos tolos dos pais de família. Entendem aqueles que a mulher só tem utilidade no lar(e) estes, a moral de suas filhas será atacada, se elas exercerem um emprego fora de suas vistas. E por isto, aqui mal se educa a jovem para ser esposa ou irmã, nunca, porém para ser viúva, solteira e divorciada. A função da brasileira é ser parasita, embora disto venham efeitos muito desagradáveis e todos sofrem a causa da má educação”.

“Se a moça rica perde seus pais, sua herança cai nas mãos de um tutor indolente ou de um esposo estroina, e, em poucos dias a fortuna desaparece; então a infelicidade bate-lhe à porta (...) as das outras classes ficam órfãs, têm sua subsistência a custo de subscrições nascidas de almas generosas e filantrópicas, enquanto não surge um casamento que as tire de tamanha humilhação! Sujeitam-se às vezes a casar sem a mínima parcela de amor, sacrificando assim sua felicidade, tão somente para terem o pão quotidiano e adornos com que se apresentem no palco da sociedade, dissimulando ao público o que vai de tortura no âmago do coração. E forçoso é dizer, estas ainda são as mais felizes”.

“Comumente, as moças mais cultas estudaram um pouco a Língua Materna, inglês, francês, pintura e música, sempre para ornamentar o espírito, jamais para fazerem disto uma profissão. Queremo-la apta para exercer qualquer profissão liberal ou manual. A virtude feminina solidifica-se à proporção que a mulher for desenvolvendo suas faculdades, no ambiente em que trabalha”.

“Virginia de Castro Almeida assim se expressa: - a atividade feminina bem repartida e aproveitada é uma alavanca poderosa e indispensável, para o progresso da bondade, da moral e da paz. Seríamos um povo mais próspero se o elemento feminino,

maior que o outro, agisse em todos os ramos da atividade humana. Como teremos uma nação independente financeiramente, si há mais consumidores que produtores? Vejamos: os países que estão na vanguarda são aqueles cuja cooperação feminina marcha ao lado do homem. Haja visto o exemplo da Inglaterra, dos Estados Unidos e da Suíça. Esperamos que os dirigentes do país e os chefes de família habilitem a Eva atual a prestar a si e à pátria valorosos serviços, sem deixar de ser baluarte e anjo do lar. Oxalá em breve, baseada em sãos princípios religiosos ela conquiste sua emancipação intelectual, moral e cívica”. Francisquinha Amorim. (p.6).

Evolução publicava o artigo “A Cooperação dos pais e professores na formação dos caracteres infantis”, assinado por “M.C.C.”, em que abordava a necessidade dos pais e professores colaborarem no processo educativo. Na página seguinte, vinha a foto do corpo docente, em que já havia um ligeiro predomínio feminino, 8 mulheres e 7 homens, a saber: Manuel de Almeida Barreto, Sargento Moisés Araújo (da Educação Física), Dr. Severino Cruz, Tenente Alfredo Dantas, diretor Lino Fernandes, Dr. Elpídio de Almeida e Dr. Antônio de Almeida. As mulheres eram: Erundina e Tété Campelo, Sinhazinha (Flávia) Schuller, Ester e Yayá Dantas, Francisquinha Amorim, Maria Coutinho e Sizênia Galvão.

Tomamos como destaque a História cultural, naquilo que Chartier chama de “*aculturação tipográfica*”, quando o escrito favorece cultura do escrito impresso (CHARTIER, 2004: 107 e 111). No caso exclusivo deste artigo, em vez de professores e intelectuais da primeira década do século XX, de que tratam as duas produções acima aludidas, partimos de um sujeito de discurso, aqui bi facetado, Escola (o Instituto Pedagógico) e um meio de comunicação (a revista *Evolução*) no cenário conturbado do início da década de 1930. No lado educacional nacional, o país mergulhava numa nova proposta pedagógica – a Escola Nova – cujos reflexos se fizeram sentir na Paraíba, principalmente em Campina Grande, quando ao lado do laico Instituto Pedagógico, surgiram as escolas católicas Colégio Pio XI e Colégio das Damas (Imaculada Conceição).

Por aí, já se denota a tentativa dos defensores do ensino religioso tomar a frente da Escola Nova, contra o ensino laico, principalmente o ensino público. A ação dos

católicos teve início logo após a Constituição de 1891. Na Paraíba, a campanha por uma educação católica foi liderada pelo bispo Dom Adauto Miranda Henriques, a partir de 1892, fundando um colégio feminino e outro masculino, levando sua influencia até a década de 1930 (KULESZA, 2006) com o jornal A Imprensa. A luta é reforçada em 1929 com a publicação da encíclica *Divini Illius Magistri* de Pio XI (MOTA, 2011). Três anos depois, em março de 1932, era inaugurado em Campina Grande o Colégio da Imaculada Conceição (Colégio das Damas). Em abril, foi a vez de o padre Delgado fundar o Colégio Pio XI, para os jovens

Pretendemos analisar esta proposta editorial, dentro do universo das criações de revista, como expõe Luca (2011), mas no plano das pequenas e efêmeras revistas, sempre sofrendo do princípio da descontinuidade. Este aspecto está patente nas páginas de *Evolução*, uma pequena revista que se pretendia para a família de classe média, na década de 1930, em Campina Grande, com prováveis repercussões na sociedade, principalmente sobre as sensibilidades das mulheres. Estas eram maioria relativa no quadro docente e na confecção dos textos da revista, na presença em fotos, demonstrando até a adaptabilidade à moda francesa chegada pelo trem do Recife, como o corte de cabelo, ‘à *lagarçonne*¹⁸, exibido por uma das professoras, Francisquinha Amorim, ardente articulista de *Evolução*. Lembrar que este corte de cabelo era o usado por Anayde Beiris, uma mulher ousada.

É neste contexto que surge a *Evolução* (1931), se confrontando indiretamente com o semanário católico *A Imprensa*, pelo ensino laico. Para sinalizar o enquadramento deste jornal num universo científico (cooptação através do discurso) suas páginas anunciavam que “o autor de *Aritmética na Escola Nova*, daria uma palestra intitulada *O que há de novo na escola Nova?*”. De fato, *Evolução* também busca petição de princípio científico ao adotar a palavra-chave do darwinismo social *Evolução*. Se ao mesmo tempo quer indicar que é progressista (e que, portanto seu oponente – *A Imprensa* – é conservador), quer, igualmente, mostrar seu engajamento no

¹⁸Sobre o estilo de cabelo diz o Almanaque Folha que em 1927, a mulher moderna pede liberdade de movimentos e a moda parisiense já mostra as novas roupas que reduzem os bustiês e estreitam os quadris. A silhueta esbelta faz com que as mulheres fiquem cada vez mais parecidas com rapazes, o que é acentuado com o novo corte de cabelo “*lagarçonne*”,* ainda mais curto que os já usados. (http://almanaque.folha.uol.com.br/cronologia_20.htm. Acesso em 24/10/2011).

universo científico. Não é à toa que do seu quadro docente participam alguns médicos, um dos quais já vinha acumulando um background científico e político que viria a se abrir em gestões municipais, Dr. Elpídio de Almeida, prefeito por duas vezes, de Campina Grande. Além do mais, seu nome em a *Evolução*, significava a presença da ciência, como em seu artigo sobre epidemias africanas trazidas para o Brasil. Dr. Elpídio de Almeida lecionava biologia e publicou um artigo “*Um mal que nos ameaça*” sobre doenças vindas da África. Infelizmente, representando o pensamento conservador da época, inicia seu artigo dizendo: “*Sempre a África a infelicitar-nos com suas mazelas*”, sobre a história das epidemias vindas a bordo dos navios negreiros e outros cargueiros. Portanto, *Evolução* carregava sentido denso em seu nome-discurso, pois sabia que do outro lado estava o rival que também chamava para si outro nome-discurso (sujeito discursivo) de peso, o diário católico chamava-se simplesmente *A Imprensa*.

Algumas considerações parciais

Não conseguimos apurar os motivos da extinção tanto de *Evolução* como de Brasil Novo, mas o que se observa é que ambos desaparecimentos são concomitantes. Por outro lado, parece surgir outro jornal em lugar de Brasil Novo, que é o Comércio de Campina (de 1932 a 1933) fundado por Alfredo Dantas e Almeida Barreto que, provavelmente, assumem o lado gráfico da revista, pois esta publica em seus últimos números (em uma só edição – abril e maio de 1932) um editorial deste último jornal.

A revista *Evolução* não resistiu muito, durou apenas de setembro de 1931 a abril/maio de 1932. Talvez também tenha ocorrido a extinção do Brasil Novo que não tinha tradição local. Este jornal já existia no distrito de Moreno (hoje, Solânea) com o nome Correio de Moreno, de propriedade de Tancredo de Carvalho e, a convite dos advogados e políticos José Tavares Cavalcanti e Octavio Amorim, veio em janeiro de 1931 se instalar em Campina Grande, tornando-se porta-voz dos espólios político da Aliança Liberal.

Além da parte educacional trazia publicidade e parte social com notas de aniversários, casamentos e algumas ‘focacas’, além de trocas de versos entre homens e mulheres poetas, pontificando Iracema Marinho, colaboradora constante de vários

jornais e almanaques. Talvez juntar pedagogia com publicidade não fosse algo tão proveitoso e, daí, um jornal seria a saída.

Esta revista ainda está precisando de um estudo acadêmico para se demonstrar seu pioneirismo local, senão estadual em muitos aspectos, principalmente no uso da fotografia e de temas tão polêmicos, para a época como a educação física para moças que rendeu tintas demais edições.

Referências

CÂMARA, Epaminondas. *Datas Campinenses*. João Pessoa: Departamento de Publicidade, 1947.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*. Entre práticas e representações. (Tradução de Maria Manuela Galhardo). Lisboa: DIFEL, s/d.

Leituras e leitores na França do Antigo Regime. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Saberes Impresso. Escritas de civilidade em impresso educacionais. (Décadas de 1930 a 1960). In: YAZBECK, Dalva Carolina e ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora, Editora da UFJF, 2009, p. 233-251.

IMPRENSA (A). (Jornal da Arquidiocese da Paraíba). João Pessoa. (diversos exemplares dos anos 1931 a 1934).

KULESZA, Wojciech Andrzej. Igreja e Educação na Primeira República. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso e MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). *Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006, p.87-113.

LOBO, Fernando. *À Mesa do Vilariño*. Rio de Janeiro: Record, 1991.

LUCA, Tania Regina de. *Leituras, projetos e (Re)vista(s) do Brasil (1916-1944)*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NARCIZO, Rodrigo Mota. Modelando o mestre cristão: um estudo sobre estratégias católicas de formação docente na primeira metade da década de 1930. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo02/Coordenada%20por%20Libania%20Nacif%20Xavier/Rodrigo%20Mota%20Narcizo%20-%20Texto.pdf>.

Acesso em 26/10/2011.

PIMENTEL, Cristino. *Pedaços da História da Paraíba*. Campina Grande: Livraria Pedrosa, 1958.

LINGUAGEM FÍLMICA SOBRE O BRASIL OITOCENTISTA: O FILME MAUÁ COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Danilo Wilson Lemos Menezes¹; Solange Pereira da Rocha²

Departamento de História/CCHLA/UFPB

danilomaresia@hotmail.com; banto20@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho resultou das atividades de monitoria desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2011, na disciplina *História do Brasil II*, cujo recorte temporal vai desde o processo de descolonização e emancipação política do Brasil, no início do século XIX, em 1822, até a desagregação do regime monárquico (1889).

Dentre os objetivos gerais da disciplina estavam as análises da historiografia e dos conteúdos históricos do século XIX, cujo programa estava organizado em cinco unidades, nas quais foram evidenciados o processo de Independência, a política no século XIX, as mudanças nas relações do trabalho escravo para o livre, a cultura das elites e das camadas populares, bem como as experiências humanas de vários sujeitos históricos como povos indígenas, população negra (escravizada, livre e liberta) e mulheres, conforme previsto na recente legislação educacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), nos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba (2010) e nas Leis 10.639/2003 (História da África e Cultura Afrobrasileira), 11.645/2008 (História e Cultura dos povos indígenas) e 11.340/2006 (Maria da Penha).

Como metodologia, destacamos que ao longo do desenvolvimento da disciplina, além de serem apresentadas as possibilidades de pesquisa sobre temas do período monárquico, com enfoque na história social e na cultural, também se procurou preparar os alunos do curso de licenciatura em História para atuar na educação básica, a partir da análise de livros didáticos e adequação dos conteúdos históricos a uma linguagem didática, de forma a estabelecer diálogo com estudantes da educação escolar na futura *práxis* docente e a utilização de recursos pedagógicos para aprender e ensinar história.

É inserido neste último enfoque que desenvolvemos uma proposta pedagógica com o filme histórico *Mauá, o imperador e o rei* (1999), que foi utilizado como recurso metodológico na disciplina. O trabalho com este recurso visual, ultrapassando a intenção de facilitar a apreensão dos conteúdos e do conhecimento, serviu de maneira a fomentar o debate em sala de aula sobre o uso dessas metodologias midiáticas no ensino e na pesquisa, visando inclusive, no futuro, a aplicação desse recurso metodológico em âmbito escolar pelos futuros professores.

Vale salientar que nos *Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural* (2010) as autoras discutiram a utilização de “metodologias e técnicas de ensino” que os professores podem ter em mãos de forma a possibilitar a apresentação da história sob várias linguagens, a exemplo do “recurso da mídia”. Sendo considerada parte do “universo midiático” que o mundo contemporâneo produziu, e uma ferramenta pedagógica indispensável para se abordar os conteúdos históricos³.

Neste sentido, como mencionado, utilizamos como recurso de mídia o filme histórico *Mauá: o Imperador e o Rei*, cujo tema diz respeito ao período em estudo e no qual se discorre sobre um personagem emblemático – Mauá – e suas relações sociais e políticas, cuja reconstrução histórica nos apresenta uma “representação da realidade” (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2010) ou “impressão da realidade” – principal questão do interesse do historiador ou professor de história que se propõe a utilizar esses recursos, como sugere Regina Behar⁴ – do Brasil Oitocentista, oferecida por um olhar de um cineasta do século XX, enquanto “produto cultural” (BEHAR, 2000, p. 12) de uma determinada sociedade em um determinado contexto.

Palavras-chave: História do Brasil Imperial. Linguagem fílmica. Proposta pedagógica.

OBJETIVOS

Apresentar proposta pedagógica com a utilização de recursos audiovisuais de natureza cinematográfica (filme histórico), como recurso metodológico a ser trabalhado de forma crítica no ensino de História do Brasil (período Imperial), destacando pontos

positivos ao processo de aprendizagem e certos cuidados de ordem metodológica inerentes ao uso de “imagens tecnológicas”⁵ no processo ensino/aprendizagem.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Faremos uma breve análise da experiência com material audiovisual vivenciada em sala de aula durante a disciplina *História do Brasil II*, ministrada pela Profa. Solange Rocha no primeiro semestre do ano de 2011, em turma do Curso de História (Licenciatura), turno noturno, à luz, principalmente, dos delineamentos teórico-metodológicos traçados por Circe Bittencourt em *Ensino de História: fundamentos e métodos*, obra de referência no que tange o ensino de História, no texto de Regina Behar *O Uso do Vídeo no Ensino de História* e nos *Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental* do estado da Paraíba.

No final da disciplina, tivemos como proposta de atividade escolar a análise fílmica para ampliar o conhecimento sobre o Oitocentos. Nesse sentido, antes de assistir o filme escolhido, os alunos receberam um roteiro (ficha técnica; contexto histórico; questões temáticas; questões para debate), o qual seria fundamental para a elaboração do texto analítico sobre o filme, que deveria ser articulada com a discussão de conteúdos históricos apresentados através da bibliografia trabalhada na disciplina.

O uso de recursos didáticos dessa natureza exige uma preocupação com a abordagem do material. Certos aspectos e fundamentos metodológicos devem ser observados de modo que o efeito no aprendizado não seja reduzido ou distorcido. A utilização dos filmes não deve ser apresentada apenas como ilustração de um tema ou conteúdo, não deve em nenhuma hipótese simplesmente substituir os textos escritos, tampouco se deve atribuir ao filme a transmissão do *real* ou o papel de criar uma “ressurreição histórica” (Jonathas Serrano, 1912 *apud* BITTENCOURT, 2004, p. 371), sob pena de reduzir o *conhecer* ao simples *ver* (BITTENCOURT, 2004, p. 365). Pelo contrário, o filme deve ser tratado de forma crítica, “exigindo uma leitura externa como qualquer outro documento” (BITTENCOURT, 2004, p. 374), pois ambos são permeados de intencionalidades (BEHAR, 2000, p. 17). Só assim teremos em mãos as possibilidades de utilização do filme enquanto “texto” (BEHAR, 2000, p. 9).

São também levados à análise aspectos da composição técnica como produção, edição, direção, música, fotografia, elenco etc.; as estruturas sociais em que esta produção fílmica está inserida, as características dessa sociedade que produz e que consome a produção; a conjuntura política e econômica de onde se insere, ideologias a que sofre influência e a recepção do filme na sociedade, assim como o tipo de público que o assistiu. Estabelecemos, assim, as devidas “conexões [...] (do) filme com o mundo que o produz”, “pois tanto o que está no filme, como a história de sua produção, testemunha sobre a sociedade e seu tempo” (BEHAR, 2000, p. 19). Deverão ser tomadas como foco da análise as *representações* fornecidas pela obra ou seus *efeitos de realidade*, nunca negligenciando e sempre provocando o estudo relacionado e amparado em outras fontes e bibliografia adequada.

Assim, o trabalho de análise fílmica em sala foi conduzido sob a égide desses preceitos mencionados e procurou estimular a reflexão sobre os fundamentos metodológicos adotados no uso desse recurso tecnológico de modo a ter bom aproveitamento didático no ensino de história do Brasil Oitocentista.

RESULTADOS VERIFICADOS

Os resultados obtidos com análise fílmica foram bastante satisfatórios, o que pôde ser verificado, principalmente, pela elaboração de análises críticas do filme, produzidas pelos alunos após a sessão de filme e debates em sala de aula. Verificou-se, através das análises elaboradas escritas e oralmente durante os debates em sala que os alunos apreenderam, de uma forma geral, as principais problemáticas metodológicas que se apresentam frente ao desafio de utilizar filmes no ensino de história.

Souberam remeter-se ao material fílmico de forma crítica em relação às questões já apontadas anteriormente como a contextualização da produção e o diálogo necessário do “texto visual” (BEHAR, 2000, p. 21) com outros textos. Puderam eles próprios apontar que questões temáticas relevantes poderiam ser instigadas pelo filme, de modo que isso não só enriqueceu e facilitou a apreensão dos conteúdos da disciplina por eles, como, na perspectiva dos conteúdos escolares, ajudou a elaborar, pensar e adaptar as temáticas e métodos que posteriormente serão trabalhadas em sala, ou seja, vislumbraram o uso desse recurso didático com seus futuros alunos.

Assim, destacamos que em suas análises fílmicas os alunos destacaram tanto a oportunidade que tiveram de conhecer um filme nacional de boa qualidade, como conseguiram visualizar as hierarquias internas e externas na sociedade oitocentista, a exemplo da situação das mulheres e dos trabalhadores escravizados e das relações de dependência econômica e política do Brasil frente aos países europeus, sobretudo, a Inglaterra. As percepções dos contemporâneos frente aos velhos e tradicionais modelos econômicos e sociais agrários e seus representantes e os conflitos com estes provocados pela inserção de novos modelos industrializantes experimentados no Brasil, cujo maior expoente e precursor foi Mauá, ou seja, Irineu Evangelista de Sousa (1813-1889). Mencionaram ainda a construção idealizada de personagem Mauá, para tanto destacaram o posicionamento (ou discursos) do roteirista e do diretor do filme.

CONCLUSÃO

Entendendo o uso das *imagens tecnológicas/fílmicas* como importante ferramenta pedagógica no ensino de história no contexto escolar deduz-se o uso desse recurso didático nos cursos de licenciatura de História de modo que, além de enriquecer o aprendizado, facilite a apropriação do conhecimento e o domínio dos conteúdos e familiarize os futuros professores com os recursos e sua adequada metodologia e usos, para que possam, por sua vez, utilizá-los em sala de aula, em âmbito escolar.

Enfim, com a linguagem do cinema em sala de aula, procuramos desenvolver uma atividade pedagógica que levou o aluno a refletir sobre o ato de ensinar, considerando o filme histórico como uma representação do real, que busca encenar a realidade e, portanto, merece uma leitura crítica dos estudantes de História, mas, sem dúvida, o uso de filme propicia a ampliação do conhecimento histórico e enriquece o ensino de história.

¹ Monitor do componente curricular História do Brasil II (2011.1), do curso de História/UFPB.

² Professora do componente curricular História do Brasil II (2011.1), no curso de História/UFPB.

³ GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Educação e Cultura. Gerencia Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais**

Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural. João Pessoa: SEEC/Grafset, 2010.

⁴ BEHAR, Regina Maria Rodrigues. **O Uso do Vídeo no Ensino de História.** João Pessoa: Universitária/UFPB, 2000.

⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

REFERÊNCIAS

Filmografia:

MAUÁ: o Imperador e o Rei. Direção: Sérgio Resende. Brasil, 1999. 134 min.

Bibliografia:

BEHAR, Regina Maria Rodrigues. **O Uso do Vídeo no Ensino de História.** João Pessoa: Edições CCHLA/Editora Universitária/UFPB, 2000.

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

FONSECA, Thaís Nivia de L. e. **História & Ensino de história.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural.** João Pessoa: SEEC/Grafset, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **O cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Fontes audiovívisuais: a História depois do papel. In: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas:** São Paulo: Contexto, 2005, p. 235-289.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

STEPHANOU, Maria. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História.** V. 18, n. 36, p. 15-38, 1998.

**LEI 10.639/03- OBRIGATORIEDADE DO ENSINO E HISTÓRIA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: AFIRMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DOS
AFRODESCENDENTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Carla Liege Rodrigues Pimenta

Universidade Estadual da Paraíba

carla_liege@yahoo.com.br

Maria Emanuela de Oliveira Cruz

Universidade Estadual da Paraíba

emanuela.rcc@gmail.com

Cristiane Maria Nepomuceno¹⁹

Universidade Estadual da Paraíba

crismarianepomuceno@hotmail.com

O trabalho que se segue tem por finalidade apresentar os resultados de uma pesquisa em andamento financiada pelo Programa de Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (PROPESQ) e pelo programa nacional de financiamento da iniciação científica, PIBIC. A pesquisa intitulada: “AFRICANIDADES E AFROBRASILIDADES NA LEI 10.639/03 – UM OLHAR PARA AS ESCOLAS QUILOMBOLAS E AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE-PB: CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE” objetiva investigar as mudanças ocorridas nos currículos, nas práticas e na formação docente no após a instituição da Lei 10.639/03 e outros documentos que contribuem para promoção do conhecimento da história e à valorização das

¹⁹ Profa. Dra. UEPB/PROPESQ (Orientadora)

características da cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro, deste modo os ornamentos legais favorecem a afirmação identitária étnico-racial dos afrodescendentes presentes nas escolas e nas universidades. A Lei como fonte documental tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito do sistema público de educação. A pesquisa realizada pode ser classificada de cunho exploratório e descritivo, tomando como instrumentos procedimentais as fontes documentais que afirmam o reconhecimento da Pluralidade Cultural na escola. Durante a realização da primeira etapa da pesquisa, uma série de documentos foram lidos e analisados, dentre os nacionais: a Constituição Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96); a Lei Federal 10.639/03; a Resolução Nº 1 de 17 de junho de 2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio de 2008, documentos e diretrizes que intencionam trazer para as escolas a história em uma perspectiva ampliada e aprofundada das matrizes étnicas que contribuíram para formação do povo brasileiro.

No Brasil ao longo dos últimos cinco séculos, praticamente todos eles, a história que se contou sobre o processo de formação da nossa sociedade foi muito mal contada à medida que ora desconsiderava ora omitia ou mesmo desvirtuava o papel das diversas etnias que contribuíram para sua edificação. Nesse sentido, até pouco tempo atrás, a nossa história foi contada apenas a partir da perspectiva do elemento europeu, o que pouco contribuiu para a promoção do reconhecimento de que somos uma sociedade etnicamente multifacetada. Para incluir no currículo das nossas escolas o ensino da história do Brasil, com menos lapso em relação à formação do povo brasileiro, foi necessário a força da lei.

A partir dos anos de 1980, a proposta de tornar as nossas escolas um espaço voltado para a valorização das diferenças culturais ganhou destaque em todo o país, não só em decorrência dos movimentos internacionais, mas, principalmente, como resultado dos movimentos sociais e políticos promovidos pelos negros brasileiros. Todavia, de acordo com o Parâmetro Curricular Nacional de Pluralidade Cultural, para tornar as nossas escolas um ambiente onde a temática da pluralidade cultural possa possibilitar o

“(…) conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, (...) conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (2001, p. 19), fez-se necessário a adoção de uma série de leis, diretrizes e orientações. Elaboradas e instituídas ao longo das duas últimas décadas, estas leis e diretrizes estão voltadas da reestruturação curricular baseado num conteúdo que valorize a história e a cultura dos diversos grupos que compõem a nossa sociedade, às exigências da formação inicial e continuada, dentre outras mudanças, mas todas ainda em andamento.

De acordo com o que está posto na Constituição Brasileira de 1988 em seu Artigo 206 e na LDB/96 em seu Artigo 3º o ensino deverá ser ministrado com base em vários princípios, dentre eles: “(...) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [e o] pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, (...)”. Entendendo-se assim, que o nosso ensino deverá ser norteado pelo reconhecimento da pluralidade sociocultural da sociedade brasileira e da realidade diversificada dos alunos presentes em sala de aula, o que possibilitará edificar uma proposta de “educação para diversidade”, ancorada na consideração e valorização da cultura de cada um. Para consolidar os princípios postos, ficou estabelecido no Artigo 26 da LDB/96 que

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.

(...)

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

A promulgação da Lei 10.639, em 09 de janeiro de 2003, tornou obrigatória a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e africana na Rede Oficial de Ensino. A partir de então, as escolas da rede pública de ensino, de acordo com o definido no Inciso 2º da referida Lei, “(...) os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Espera-se com inserção da temática, combater os discursos disseminados pela elite brasileira de que de

que negros e indígenas não eram civilizados, sem cultura e nada contribuíram para formação da sociedade brasileira, além de sua força de trabalho.

A institucionalização da Lei 10.639/03 tornou o ensino de História da África e dos africanos obrigatório no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, razão pela qual foi acrescentado o Artigo 26-A a LDB/96 e lá já aparece uma orientação preliminar para o conteúdo que deverá ser trabalhado sobre a temática em questão:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Em 17 de junho de 2004 foi promulgada a RESOLUÇÃO nº 1 que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Estas Diretrizes, as quais a partir de agora denominaremos DCNs, além de trazer orientações para as relações étnico-raciais em âmbito geral. Este respaldo legal demonstra a intencionalidade governamental de atender a demanda de um novo tempo histórico, que se orienta para o reconhecimento de um mundo plural, o que no nosso caso significa trabalhar e disseminar a cultura negra e indígena na sala de aula. As práticas que se vem gestando através destas políticas públicas também objetivam reparar os erros que vitimaram os afrodescendentes e os remanescentes indígenas e muito contribuíram para a formação de uma sociedade desigual.

As DCNs trazem as determinações e orientações curriculares que complementam o que é prescrito na Lei 10.639/03, no entanto em seu documento resgata a contribuição histórica do movimento negro que favoreceu pela efetividade destes ordenamentos legais, e estas diretrizes vão além quando estabelecem na construção curricular plural, a relação étnico-racial em meio ao âmbito educacional e posteriormente social, isto é, a seleção dos conteúdos deverá levar em consideração a

melhoria das relações de sociabilidade para um país multicultural em sua essência. Nas DCNs também há uma discussão sobre as políticas afirmativas que visaram o reconhecimento e a reparação de toda ação discriminatória direcionada ao negro durante muito tempo. Quando o texto aborda reparação não se refere a compensar, mas a uma retratação, no sentido de agir de maneira diferenciada em suas ações.

Em linhas gerais, estas proposituras visam à reeducação e melhoria das relações de sociabilidade para um país multicultural em sua essência.

Partindo destes pressupostos, vem ajudando a construção de um novo paradigma de educação e currículo que tem como objetivo principal a promoção do diálogo entre as diferenças, pois, como nos diz Moreira e Candau, “(...) é importante que consideramos a escola como espaço de cruzamento de culturas e saberes” (2008, p. 35). Assim, dizendo que a escola deve se constituir em espaço de divulgação da história e da memória dos grupos étnicos e, por conseguinte, atuem no reforço e na manutenção da identidade dos mesmos.

A escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.35-36).

É nesta perspectiva que se faz necessário que a escola e o currículo com seu papel político, cultural estabeleçam uma discussão e valorização das diversas manifestações que expressam a singularidade de um grupo, sem falar do resgate dos elementos culturais. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente o Volume 10 que discute acerca da Pluralidade Cultural, muito tem contribuído à medida que orientam para uma prática voltada para a desconstrução de atitudes, comportamentos preconceituosos e estigmatizantes relativos às questões diversas, dentre elas o preconceito contra negros e indígenas.

A partir desta discussão um questionamento pode ser colocado: “Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade? Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece” (BRASIL, 1997, p. 57). Este argumento dos PCNs sintetiza claramente o ensino multicultural, construído a partir de relações de

sociabilidade em meio à troca de saberes, experiências e entendimento do outro em sua diferença.

Esta política excludente, ao longo das muitas décadas, contribuiu a edificação de uma sociedade desigual. Nesta perspectiva, as políticas atuais estão voltadas “corrigir” os equívocos históricos, são medidas que buscam a valorização da riqueza cultural dos que ficaram por muito tempo a margem da sociedade, construindo a idéia de que estes tiveram um papel importante na formação da nossa nação brasileira. Estes dispositivos legais, principalmente a Lei 10.639/03, objetiva viabilizar a valorização da memória do povo negro, mostrando a contribuição dos mesmos para a formação de nossa sociedade, assim, contribuindo para o reconhecimento da sua importância histórica, de modo a desconstruir visões preconceituosas que ajudaria aos alunos negros dentro contexto educacional entenderem que promover a liberdade e lutar pela igualdade dos negros inicia-se com a tomada de consciência de suas identidades e pertencimento étnico-racial. Desde modo, como nos diz Moreira e Candau (2008), seria possível se explorar e se confrontar “(...) perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir á tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repreensões, silenciamentos, exclusões” (p. 33). E aos profissionais da educação brasileira instituiu-se a grande responsabilidade de mostrar outra versão da nossa história, guiados por pressupostos pautados na diversidade cultural, seguindo os princípios de respeito e igualdade entre todos, indistintamente.

Em linhas gerais, a adoção desta nova proposta educacional, as nossas escolas tornar-se-ão o principal espaço de valorização da cultura do povo negro, africano e afro-brasileiro, do mesmo modo que contribuirá para a afirmação identitária étnico-racial dos afro- descendentes presentes nas escolas e nas universidades brasileiras.

Neste sentido, chamamos atenção para a formação continuada dos professores, pois estes têm um papel primordial para sensibilizar uma consciência crítica da realidade brasileira que se configura enquanto plural. Necessário se faz a esta nova geração entender a nossa história e como se deu a presença negra africana em nosso país, como esta contribuiu para formação do povo brasileiro. Portanto, através desta observação podemos concluir que muito ainda precisa a ser feito dentro do contexto educacional para valorizar a cultura africana e afro-brasileira. E aos profissionais da educação instituiu-se a grande responsabilidade de mostrar outra versão da nossa

história, guiados por pressupostos pautados na diversidade cultural, seguindo os princípios de respeito e igualdade entre todos, indistintamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. 36 edição Atualizada e Ampliada. São Paulo: Saraiva, 2005. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Pluralidade cultural/Orientação sexual. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001. Volume 10.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítica-compreensiva** – artigo a artigo. 16ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-10.

HACK, Daniela. História e cultura afro-brasileira e africana: um olhar para os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: KRONBAUER, S. C & STRÖHER, M. J. (orgs.) **Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores**. São Paulo: Paulinas, 2009.

MENEZES, Waléria. **O PRECONCEITO RACIAL E SUAS REPERCUSSÕES NA INSTITUIÇÃO ESCOLA**. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>. Acesso em: 05/07/2011.

MOREIRA, F. B. & CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LINGUAGEM FÍLMICA SOBRE O BRASIL OITOCENTISTA: O FILME MAUÁ COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Danilo Wilson Lemos Menezes¹; Solange Pereira da Rocha²

Departamento de História/CCHLA/UFPB

daniomaresia@hotmail.com; banto20@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho resultou das atividades de monitoria desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2011, na disciplina *História do Brasil II*, cujo recorte temporal vai desde o processo de descolonização e emancipação política do Brasil, no início do século XIX, em 1822, até a desagregação do regime monárquico (1889).

Dentre os objetivos gerais da disciplina estavam as análises da historiografia e dos conteúdos históricos do século XIX, cujo programa estava organizado em cinco unidades, nas quais foram evidenciados o processo de Independência, a política no século XIX, as mudanças nas relações do trabalho escravo para o livre, a cultura das elites e das camadas populares, bem como as experiências humanas de vários sujeitos históricos como povos indígenas, população negra (escravizada, livre e liberta) e mulheres, conforme previsto na recente legislação educacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), nos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba (2010) e nas Leis 10.639/2003 (História da África e Cultura Afrobrasileira), 11.645/2008 (História e Cultura dos povos indígenas) e 11.340/2006 (Maria da Penha).

Como metodologia, destacamos que ao longo do desenvolvimento da disciplina, além de serem apresentadas as possibilidades de pesquisa sobre temas do período monárquico, com enfoque na história social e na cultural, também se procurou preparar os alunos do curso de licenciatura em História para atuar na educação básica, a partir da análise de livros didáticos e adequação dos conteúdos históricos a uma linguagem didática, de forma a estabelecer diálogo com estudantes da educação escolar na futura *práxis* docente e a utilização de recursos pedagógicos para aprender e ensinar história.

É inserido neste último enfoque que desenvolvemos uma proposta pedagógica com o filme histórico *Mauá, o imperador e o rei* (1999), que foi utilizado como recurso metodológico na disciplina. O trabalho com este recurso visual, ultrapassando a intenção de facilitar a apreensão dos conteúdos e do conhecimento, serviu de maneira a fomentar o debate em sala de aula sobre o uso dessas metodologias midiáticas no ensino e na pesquisa, visando inclusive, no futuro, a aplicação desse recurso metodológico em âmbito escolar pelos futuros professores.

Vale salientar que nos *Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural* (2010) as autoras discutiram a utilização de “metodologias e técnicas de ensino” que os professores podem ter em mãos de forma a possibilitar a apresentação da história sob várias linguagens, a exemplo do “recurso da mídia”. Sendo considerada parte do “universo midiático” que o mundo contemporâneo produziu, e uma ferramenta pedagógica indispensável para se abordar os conteúdos históricos³.

Neste sentido, como mencionado, utilizamos como recurso de mídia o filme histórico *Mauá: o Imperador e o Rei*, cujo tema diz respeito ao período em estudo e no qual se discorre sobre um personagem emblemático – Mauá – e suas relações sociais e políticas, cuja reconstrução histórica nos apresenta uma “representação da realidade” (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2010) ou “impressão da realidade” – principal questão do interesse do historiador ou professor de história que se propõe a utilizar esses recursos, como sugere Regina Behar⁴ – do Brasil Oitocentista, oferecida por um olhar de um cineasta do século XX, enquanto “produto cultural” (BEHAR, 2000, p. 12) de uma determinada sociedade em um determinado contexto.

Palavras-chave: História do Brasil Imperial. Linguagem fílmica. Proposta pedagógica.

OBJETIVOS

Apresentar proposta pedagógica com a utilização de recursos audiovisuais de natureza cinematográfica (filme histórico), como recurso metodológico a ser trabalhado de forma crítica no ensino de História do Brasil (período Imperial), destacando pontos

positivos ao processo de aprendizagem e certos cuidados de ordem metodológica inerentes ao uso de “imagens tecnológicas”⁵ no processo ensino/aprendizagem.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Faremos uma breve análise da experiência com material audiovisual vivenciada em sala de aula durante a disciplina *História do Brasil II*, ministrada pela Profa. Solange Rocha no primeiro semestre do ano de 2011, em turma do Curso de História (Licenciatura), turno noturno, à luz, principalmente, dos delineamentos teórico-metodológicos traçados por Circe Bittencourt em *Ensino de História: fundamentos e métodos*, obra de referência no que tange o ensino de História, no texto de Regina Behar *O Uso do Vídeo no Ensino de História* e nos *Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental* do estado da Paraíba.

No final da disciplina, tivemos como proposta de atividade escolar a análise fílmica para ampliar o conhecimento sobre o Oitocentos. Nesse sentido, antes de assistir o filme escolhido, os alunos receberam um roteiro (ficha técnica; contexto histórico; questões temáticas; questões para debate), o qual seria fundamental para a elaboração do texto analítico sobre o filme, que deveria ser articulada com a discussão de conteúdos históricos apresentados através da bibliografia trabalhada na disciplina.

O uso de recursos didáticos dessa natureza exige uma preocupação com a abordagem do material. Certos aspectos e fundamentos metodológicos devem ser observados de modo que o efeito no aprendizado não seja reduzido ou distorcido. A utilização dos filmes não deve ser apresentada apenas como ilustração de um tema ou conteúdo, não deve em nenhuma hipótese simplesmente substituir os textos escritos, tampouco se deve atribuir ao filme a transmissão do *real* ou o papel de criar uma “ressurreição histórica” (Jonathas Serrano, 1912 *apud* BITTENCOURT, 2004, p. 371), sob pena de reduzir o *conhecer* ao simples *ver* (BITTENCOURT, 2004, p. 365). Pelo contrário, o filme deve ser tratado de forma crítica, “exigindo uma leitura externa como qualquer outro documento” (BITTENCOURT, 2004, p. 374), pois ambos são permeados de intencionalidades (BEHAR, 2000, p. 17). Só assim teremos em mãos as possibilidades de utilização do filme enquanto “texto” (BEHAR, 2000, p. 9).

São também levados à análise aspectos da composição técnica como produção, edição, direção, música, fotografia, elenco etc.; as estruturas sociais em que esta produção fílmica está inserida, as características dessa sociedade que produz e que consome a produção; a conjuntura política e econômica de onde se insere, ideologias a que sofre influência e a recepção do filme na sociedade, assim como o tipo de público que o assistiu. Estabelecemos, assim, as devidas “conexões [...] (do) filme com o mundo que o produz”, “pois tanto o que está no filme, como a história de sua produção, testemunha sobre a sociedade e seu tempo” (BEHAR, 2000, p. 19). Deverão ser tomadas como foco da análise as *representações* fornecidas pela obra ou seus *efeitos de realidade*, nunca negligenciando e sempre provocando o estudo relacionado e amparado em outras fontes e bibliografia adequada.

Assim, o trabalho de análise fílmica em sala foi conduzido sob a égide desses preceitos mencionados e procurou estimular a reflexão sobre os fundamentos metodológicos adotados no uso desse recurso tecnológico de modo a ter bom aproveitamento didático no ensino de história do Brasil Oitocentista.

RESULTADOS VERIFICADOS

Os resultados obtidos com análise fílmica foram bastante satisfatórios, o que pôde ser verificado, principalmente, pela elaboração de análises críticas do filme, produzidas pelos alunos após a sessão de filme e debates em sala de aula. Verificou-se, através das análises elaboradas escritas e oralmente durante os debates em sala que os alunos apreenderam, de uma forma geral, as principais problemáticas metodológicas que se apresentam frente ao desafio de utilizar filmes no ensino de história.

Souberam remeter-se ao material fílmico de forma crítica em relação às questões já apontadas anteriormente como a contextualização da produção e o diálogo necessário do “texto visual” (BEHAR, 2000, p. 21) com outros textos. Puderam eles próprios apontar que questões temáticas relevantes poderiam ser instigadas pelo filme, de modo que isso não só enriqueceu e facilitou a apreensão dos conteúdos da disciplina por eles, como, na perspectiva dos conteúdos escolares, ajudou a elaborar, pensar e adaptar as temáticas e métodos que posteriormente serão trabalhadas em sala, ou seja, vislumbraram o uso desse recurso didático com seus futuros alunos.

Assim, destacamos que em suas análises fílmicas os alunos destacaram tanto a oportunidade que tiveram de conhecer um filme nacional de boa qualidade, como conseguiram visualizar as hierarquias internas e externas na sociedade oitocentista, a exemplo da situação das mulheres e dos trabalhadores escravizados e das relações de dependência econômica e política do Brasil frente aos países europeus, sobretudo, a Inglaterra. As percepções dos contemporâneos frente aos velhos e tradicionais modelos econômicos e sociais agrários e seus representantes e os conflitos com estes provocados pela inserção de novos modelos industrializantes experimentados no Brasil, cujo maior expoente e precursor foi Mauá, ou seja, Irineu Evangelista de Sousa (1813-1889). Mencionaram ainda a construção idealizada de personagem Mauá, para tanto destacaram o posicionamento (ou discursos) do roteirista e do diretor do filme.

CONCLUSÃO

Entendendo o uso das *imagens tecnológicas/fílmicas* como importante ferramenta pedagógica no ensino de história no contexto escolar deduz-se o uso desse recurso didático nos cursos de licenciatura de História de modo que, além de enriquecer o aprendizado, facilite a apropriação do conhecimento e o domínio dos conteúdos e familiarize os futuros professores com os recursos e sua adequada metodologia e usos, para que possam, por sua vez, utilizá-los em sala de aula, em âmbito escolar.

Enfim, com a linguagem do cinema em sala de aula, procuramos desenvolver uma atividade pedagógica que levou o aluno a refletir sobre o ato de ensinar, considerando o filme histórico como uma representação do real, que busca encenar a realidade e, portanto, merece uma leitura crítica dos estudantes de História, mas, sem dúvida, o uso de filme propicia a ampliação do conhecimento histórico e enriquece o ensino de história.

¹ Monitor do componente curricular História do Brasil II (2011.1), do curso de História/UFPB.

² Professora do componente curricular História do Brasil II (2011.1), no curso de História/UFPB.

³ GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Educação e Cultura. Gerencia Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais**

Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural. João Pessoa: SEEC/Grafset, 2010.

⁴ BEHAR, Regina Maria Rodrigues. **O Uso do Vídeo no Ensino de História.** João Pessoa: Universitária/UFPB, 2000.

⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

REFERÊNCIAS

Filmografia:

MAUÁ: o Imperador e o Rei. Direção: Sérgio Resende. Brasil, 1999. 134 min.

Bibliografia:

BEHAR, Regina Maria Rodrigues. **O Uso do Vídeo no Ensino de História.** João Pessoa: Edições CCHLA/Editora Universitária/UFPB, 2000.

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

FONSECA, Thaís Nivia de L. e. **História & Ensino de história.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso e Diversidade Sociocultural.** João Pessoa: SEEC/Grafset, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **O cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Fontes audiovisuais: a História depois do papel. In: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas:** São Paulo: Contexto, 2005, p. 235-289.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

STEPHANOU, Maria. Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História.** V. 18, n. 36, p. 15-38, 1998.

FONTES HISTÓRICAS E A PRODUÇÃO DE UM SABER ETOPOÉTICO

Thuca kércia Morais de Lima
Universidade Estadual da Paraíba
thucak1@hotmail.com

Prof^a. Dr^a. Auricélia Lopes Pereira
Universidade Estadual da Paraíba
auricelialpereira@yahoo.com.br

Este texto tem como finalidade discutir a utilização de fontes históricas na produção de diferenças, a partir do exercício da educação, no *êthos* do sujeito, ou seja, na sua maneira de ser, na forma como conduz sua existência. Temos como base as experiências do programa de extensão “Subjetividade, Adolescência e Ética” desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Asfora, na cidade de Seridó – PB, realizado em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Estadual da Paraíba (PROEAC/UEPB). Além de fontes como músicas, filmes, etc. procuramos ter, como pressuposto de nossas práticas, textos da filosofia helenística. Nesse sentido, as fontes servem não ao passado, pois não objetiva resgatá-lo, mas sim ao presente, pois visa, principalmente, à produção de subjetividade na vida do indivíduo, bem como à modificação da sua relação com os afetos, com os desejos, tornando possível a construção de uma nova ética de si. No desenvolver de nossas atividades, procuramos proporcionar aos jovens atendidos a construção de um saber que possa ir além da apreensão dos conteúdos disciplinares impostos pela Instituição de Ensino. O que propomos é o alargamento do saber *etopoético*, aquele saber que serve à vida, que pode ser usado na luta contra os problemas que abalam a estabilidade do sujeito. Segundo Foucault (2004), quando o conhecimento tem uma forma, quando funciona de tal maneira que é chamado a produzir o *êthos*, então ele é útil. Procuramos fazer uma abordagem a cerca da possibilidade de fazer com que o uso dessas fontes atue no processo de desconstrução do ser, na modificação de suas práticas, onde o objetivo emergente é tornar viável ao sujeito o desenvolvimento de novas formas de conduzir sua existência.

Palavras- Chave: Fontes históricas. Subjetividade. Saber *Etopoético*.

Seria possível utilizar fontes históricas no processo de produção de diferenças na maneira de ser do sujeito? Esta pesquisa objetiva mostrar como determinadas fontes podem, dentro do exercício educacional, contribuir para que haja mudanças significativas na forma como as pessoas conduzem sua existência. Desse modo, é necessário olhar para tais recursos e não pensar no seu uso exclusivamente didático, mas numa perspectiva de produtores de subjetividade, que venham a interferir diretamente na formação do *êthos* do sujeito.

As atividades do Programa de Extensão “Subjetividade, Adolescência e Ética” da Universidade Estadual da Paraíba, realizados semanalmente na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Asfora na cidade de Seridó, no Curimataú Paraibano, são provas de que as mais variadas fontes, já presentes no currículo escolar, usadas prática e teoricamente em sala de aula integram-se à produção novos olhares perante a vida. Em nossos encontros utilizamos documentos como, por exemplo, músicas, filmes e textos que possam oferecer aqueles jovens atendidos novos pressupostos, sobretudo filosóficos, que sejam importantes para suas transformações enquanto seres passíveis de mudança. Para Deleuze, leitor de Spinoza, (1991) somos constituídos a partir do encontro que estabelecemos com os dados que a vida traz. Somos transformados na medida em que tais componentes de subjetivação atravessam nossas vidas imprimindo suas marcas.

Interessa-nos desta forma, a aquisição de um saber útil à vida que se torne agente motivador de um movimento de construção e desconstrução do *êthos*, nos detemos à concepção de alguns filósofos gregos que nos permite entender o *êthos* como o modo de existência do indivíduo; as formas pelas quais a pessoa determina suas ações; a visão que tem de si e do mundo bem como a forma que se relaciona com estes; as escolhas que realiza durante sua trajetória existencial e tantos outros fatores que dizem respeito à vida humana.

O saber que carrega com si elementos favoráveis ao construir e ao modificar do *êthos*, que induz o sujeito a pensar de outras formas sua prática de viver, é o saber, que ficou conhecido pela filosofia helenística como *etopoético*. Quando o conhecimento tem uma forma, quando funciona de tal maneira que é chamado a produzir o *êthos*, então ele é útil (FOUCAULT, 2004). Buscamos, pois, nas experiências vividas e nos

ensinamentos adquiridos ao longo da vida de cada um tornar possível a formação desse saber útil que é responsável por dotar o sujeito de capacidades que serão fundamentais nas suas vivências cotidianas. Visto que, a todo tempo, somos postos em situações das quais é necessário discernimentos diversos para poder enfrentá-las e obter êxito.

Em nossas atividades extensionistas, determinamos para uso em sala de aula fontes que outrora podem ser utilizadas como recursos didáticos, mas que para nós são consideradas maquinarias de subjetivação. A partir do momento em que canalizamos aquele determinado conteúdo para o exercício de reflexão a cerca da formação do ser, que implica tanto construir como desconstruir através de ações que visem mudar atitudes, ressignificar conceitos, reelaborar valores.

Os debates feitos em torno do material apresentado nos encontros facilitam a apreensão do que foi exposto e geralmente vem seguido de uma contextualização com dados existentes na vida dos adolescentes, como violência, drogas, sexualidade na adolescência, preconceitos, relações de afeto, escolha profissional, entre outros. Assim, as fontes selecionadas e aplicadas em nossas discussões deixam de ser elementos relacionados apenas à formação escolar da pessoa e passam a constituir paradigmas fundamentais à sua formação ética.

Pensar o uso da música em nossos encontros perante esse sentido de produção do saber *etopoético*, nos remete não a uma análise rígida da composição destacando seus elementos, prática essencial no processo de ensino-aprendizagem, mas o que propomos é que ao ouvir, meditar e discutir a música ela possa tornar-se importante instrumento no processo de subjetivação. Tendo em vista que a música tem como uma de suas intenções, atingir o sujeito na sua totalidade, afetando suas emoções. Para Stefani (1987), a música ouvida pode e deve fazer com que as pessoas sintam algo diferente, se ela proporciona sentimentos, permite-se dizer que estes são experiências da vida que constituem um fator de inestimável importância na formação do êthos da pessoa.

Procuramos fazer com que as canções selecionadas para compor nossos encontros sejam compostas de conteúdos que contribuam para o exercício de autotransformação, que ocorre na medida em que o sujeito estabelece uma relação de domínio de si sobre si, ou seja, por meio de uma prática que a ficou conhecida pela filosofia grega como *enkrateia*, uma dobra de força capaz de dobrar a vida e a si

mesmo, e que está situada no eixo da luta e da resistência, segundo Foucault (1984). A *enkrateia* compreende vencer as próprias paixões, estar firme diante das adversidades, resistir a tentação, livrar-se de vícios que colocam em risco a estabilidade do ser humano.

Semelhante a forma como usamos a música em nossas ações enquanto projeto de extensão, utilizamos também a linguagem cinematográfica. Acreditamos que os filmes definidos como lugares de produção e afirmação de sentido, são úteis no cultivo de valores e atitudes, além de possibilitarem o entendimento da realidade, através de simulações da vida real, que fornece a visualização de fatores inerentes ao cotidiano do expectador. Feita a análise prévia da obra a ser trabalhada, procuramos mostrar a turma filmes que vinculem valores que conduzam a pessoa a questionar suas práticas em setores importantes de sua vida, buscando assim uma transformação, mesmo que parcial das práticas freqüentes na vida do sujeito.

A leitura da obra trabalhada pelo grupo pode e deve estimular uma releitura da vida, sendo obrigatório fazer uma discussão posterior com o intuito de verificar se o filme produziu ou não algum tipo de encontro com o público-alvo. Tendo em vista que nosso trabalho objetiva principalmente o alargamento do saber *etopoético*, é preciso que os conceitos apresentados no decorrer da trama estejam aliados a bases filosóficas que ajudem o indivíduo no âmbito pessoal e coletivo a desenvolver seu raciocínio, sua postura crítica e conseqüentemente seu pensamento autônomo.

Freqüentemente, usamos em nossos encontros com os jovens atendidos pelo projeto de extensão, textos filosóficos, de autores desde a filosofia helenística, como por exemplo, as “Cartas de Sêneca a Lucílio” até os mais contemporâneos. Não administramos tais fontes em sala de aula interessados apenas nas suas dimensões históricas, como requer o currículo escolar, o que procuramos fazer é mais que isso, seria então, tirar proveito daquilo que a filosofia tem de útil a formação do saber *etopoético* e propor que os jovens apliquem tais ensinamentos à sua vida.

Segundo Chauí (2008), julgamos se algo é útil ou não pelo resultado visível das coisas e das ações que este desencadeia, para tanto a mesma autora aponta-nos caminhos para que haja novas possibilidades de se entender a utilidade, sobretudo dos saberes filosóficos. Um deles seria, na perspectiva de se ter uma vida melhor, por exemplo, o que assegura Kant ao dizer que a filosofia é o conhecimento que se adquire

pra si, para que se saiba o que pode conhecer, o que pode fazer e o que pode esperar, tendo como finalidade a felicidade humana.

A reflexão filosófica contribui ainda para tentarmos compreender o que se passa em cada um de nós, no que diz respeito a nossa realidade interior; bem como nas relações que mantemos com o mundo a nossa volta e também para que possamos pensar melhor as ações que realizamos. Mais do que comprovadamente a filosofia é de grande importância dentro de nossas atividades, por nos fornecer componentes que orientam na arte do viver bem. Ferry (2007) diz que a há na filosofia, indicativos para que se possa vencer os medos que paralisam a vida, superar a banalidade cotidiana, o tédio, o tempo que passa, os atropelos existentes na relação com os afetos e desejos, almejando assim aprender a viver de uma forma diferente. Dessa maneira trabalhamos com a construção de uma nova ética que objetiva tornar o indivíduo um ser bem sucedido no mundo no qual está inserido.

É possível sim que se faça das fontes, consideradas históricas, instrumentos para a produção de diferenças na vida das pessoas, mediando dentro dos processos educativos a distinção entre o saber que apenas importará pra a formação escolar e posteriormente profissional, do saber que será imprescindível à caminhada diária que todos fazem em busca de um ideal maior, que para muitos seria a felicidade ou conquista de alguma meta, mas também na superação de problemas que vão surgindo ao longo do caminho, como o medo, a insegurança, as fragilidades perante os desafios, as decepções, as perdas, a desmotivação.

O saber *etopoético* não está necessariamente atrelado as práticas educacionais da sociedade vigente, por isso é de extrema importância pensar na sua implantação dentro das Instituições de Ensino, visto que elas são responsáveis por boa parte da formação do sujeito, que desde muito cedo aprende que é preciso que freqüente a escola para que de adquira um futuro mais próspero. Porém, as mesmas instituições formadoras pouco se preocupam em preparar os jovens para enfrentar os desafios que fazem parte do seu presente, que põe suas vidas cotidianamente em situações de risco.

O projeto de extensão “Subjetividade, Adolescência e Ética” visa uma promoção dessas fontes (música, filme e vídeo) à condição de maquinarias de transformação de vidas. Num momento em que estão consolidadas como um recurso pedagógico que facilitam a aprendizagem, e ainda podem atuar como excelentes ilustrações de

conteúdos. O ideal é que mostremos, ainda dentro dos processos educativos, que se pode ir muito mais além, fazendo uso desses mesmos recursos, porém com finalidades distintas, que para nós seria proporcionar ao jovem a aquisição e a expansão do que chamamos de “arquivo espiritual” que é constituído de referências, conceitos e idéias provenientes ao saber *etopoético*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DELEUZE, Gilles. *A Dobra*: Leibniz e o barroco. – Campinas; SP: Papirus, 1991.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *História da sexualidade* (Vol. II: O uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal, 1984.

STEFANI, Gino. *Para entender a música*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2008.

FERRY, Luc. *Aprender a Viver – Filosofia Para os Novos Tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

O ENSINO DE HISTÓRIA E OS SUJEITOS SOCIAIS: ANÁLISES DA FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DO RECURSO CINEMATOGRAFICO COMO FONTE DOCUMENTAL

Karina Maria de Lima Amâncio (HISTÓRIA/UEPB/PIBIC/CNPQ)²⁰

Professora Orientadora: Patrícia Cristina de Aragão Araújo²¹

INTRODUÇÃO

Considerando a grande relevância dada à temática da formação de professores na atualidade e a utilização de recursos que o auxiliem nesse processo com o tema proposto, pretendemos suprir as falhas e saber como este assunto é abordado na escola, desde a formação do professor, durante sua graduação, em sua formação continuada, até como isso repercute em sala de aula, quando o professor passa a atuar, de maneira a respingar o que lhe foi passado e compreendido durante sua formação.

O ambiente escolar necessita deste olhar diante das mudanças ocorridas no currículo escolar e contemplando a diversidade étnica, social, política e econômica existente na escola.

Dentre os aspectos metodológicos foram utilizados análise do conteúdo de cinema, que aborda temáticas sobre o negro (a) procurando perceber como neles esse assunto é abordado e como auxilia o professor em seu processo de formação.

Dentro desta perspectiva o objetivo da pesquisa é discutir a formação do professor de história na atualidade, a diversidade cultural existente e os recursos utilizados por ele em seu cotidiano como fontes documentais e no caso trabalhado o cinema, tomando por norte em especial a cultura afro-brasileira.

OBJETIVOS

²⁰ Graduanda em História pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB/Pesquisadora PIBIC, vinculada ao CNPQ. karinamariahistoria@gmail.com

²¹ (Orientadora) Professora Doutora em Educação. Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. cristina-aragao21@hotmail.com

- Mostrar, a partir do estudo do povo negro, o significado educativo de tais saberes e práticas para a educação escolar, sobretudo na formação docente, a partir do que postula a lei 10.639/2003;
- Discutir sobre a formação docente e os diversos recursos midiáticos utilizados por este, em especial no caso trabalhado o cinema como fonte documental e a identidade negra com base nos estudos sobre a temática afro e a formação do professor quanto a diversidade étnica presente no ambiente escolar;
- Fazer levantamento do material produzido sobre formação docente, cultura africana e afro-brasileira e produções cinematográficas através de pesquisa bibliográfica;
- Identificar se professores/as e alunos/as de História das turmas do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino fundamental e Médio Clementino Procópio, têm conhecimento acerca da importância do uso em sala de aula de recursos midiáticos que auxiliem o educador no processo de construção de conhecimentos e de propagação do saber referentes aos estudos da cultura afro-brasileira nos conteúdos escolares;
- Mapear e catalogar a produção cinematográfica referente à cultura africana e afro-brasileira, contemplando o período compreendido entre as décadas de 40 à década de 2000. E através da aplicação de questionários com alunos do ensino fundamental acerca de suas opiniões sobre a temática.
- Refletir sobre como no ensino fundamental se torna significativo ao docente e estudantes ter conhecimento acerca das produções cinematográficas referentes a cultura africana e afro-brasileira, para propiciar assim uma educação que contemple os pressupostos contidos na lei 10.639/2003 que acena para a importância de ministrar conteúdos referentes a esta cultura.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa foram utilizados textos auxiliares na pesquisa bibliográfica, como: CARVALHAL (2009), FERREIRA (2008), FONSECA (2009), GOMES (2003),

LELIS (2001), MESQUITA E FONSECA (2006), NÓVOA (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.(2004), Plano Nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, Resolução da lei de nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

Nesta pesquisa foram colhidos como amostragem questionários, destinado as turmas selecionadas para a pesquisa, contendo ao todo cerca de quarenta e três alunos participantes para que a pesquisa fosse desenvolvida de maneira a termos uma grande quantidade de visões sobre a mesma temática, realizada com alunos do ensino fundamental I e II da escola Clementino Procópio, para identificação da proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Pesquisa foi realizada com vinte alunos do 6^a ano e vinte três alunos do 8^a ano da escola de ensino fundamental e médio Clementino Procópio na cidade de Campina Grande, Paraíba. Na primeira análise se faz referência aos alunos do 6^a ano, contendo alunos de faixa etária de 10 a 15 anos sendo cerca de 90% de etnia branca e 10% da etnia negra.

Nos questionários foi indagado sobre seus conhecimentos referente à lei 10.639/2003 e os alunos responderam que 12 não conhecem a lei e 8 a conhecem. Também foi indagado sobre como eles percebem a presença da cultura afrobrasileira nos filmes nacionais e em unanimidade os alunos relatam que não conhecem ou pouco vê as referências quanto à cultura afrobrasileira nos filmes nacionais e citam só lembrar-se da série Ó-pai-Ó da rede globo de televisão e que trazia por personagem principal o ator Lázaro Ramos.

Com relação aos conhecimentos sobre filmes com a temática afro, eles relataram que em 15% não conhecem nenhum, 20% conhecem o filme diamante de sangue, 10% conhecem o filme o besouro e 55% citaram o seriado todo mundo odeia o Cris.

Muitos dos alunos alegam que acha de grande importância a presença do negro e da cultura afrobrasileira importantes no cinema, pois ajuda em grande parte da

população e desmistificar e acabar com os preconceitos, e também porque se trata de uma cultura que deve ser propagada e lembrada como qualquer outra, cada uma com seu devido importância e também porque a produção cinematográfica é uma forma de propagar as demais gerações a cultura africana e para que uma grande parte da população perceba o quanto a cultura africana é importante e o quanto ela se faz presente em nossa sociedade devido o processo de partilhamento e de ingresso na chegada dos portugueses ao Brasil e da união das culturas indígena, européia e africana.

Na segunda análise realizada com vinte e três alunos do 8º ano, tendo faixa etária entre 12 e 17 anos, sendo cerca de 10 alunos de etnia branca, três de etnia negra, um não se identificou, uma parda e oito assinaram outra e especificaram morenos (as).

Nesta turma também lhes foi indagado sobre seus conhecimentos referente à lei 10.639/2003 e os alunos responderam que 15 não conhecem a lei e 8 a conhecem. Notamos um grande déficit em relação ao 6º ano, pois uma turma com faixa etária superior e subteve-se com mais conhecimentos, poucos são os alunos que sabem da existência da lei. Sobre como eles percebem a presença da cultura afrobrasileira nos filmes nacionais todos os alunos responderam que pouco vê as referências quanto à cultura afrobrasileira nos filmes nacionais.

Quando pedimos para os alunos assinalarem os filmes que retratavam a cultura negra, sete, afirmaram não conhecer nenhum e o restante assinalaram filmes como Mandela, Diamante de sangue, Besouro, Todo mundo odeia o Cris e Hotel Huanda.

Quando indagado sobre a opinião deles referente à importância da presença dos negros no cinema nacional eles afirmam que é grande relevância, pois nos permite um maior conhecimento de sua cultura e é uma forma demonstrar que os negros fazem parte de nossa cultura e que são tão bons quanto os negros quando estão atuando. Notamos que apesar de não saberem sobre a lei ou de pouco perceberem a cultura africana nos filmes, todos acham que se faz muito importante a propagação desta cultura pois esta faz parte de nosso cotidiano e de nossa própria cultura.

A lei de nº 10.639/2003, em que torna o ensino da cultura africana e afro-brasileira obrigatória em todo o país em escolas do ensino fundamental e médio, trata-se de decisão política, com diversas repercussões pedagógicas, inclusive no que faz

referência à formação de professores. Sendo reconhecido que além de garantir vagas escolares para negros e brancos em igualdade, é necessário valorizar a história e cultura de seu povo, buscando corrigir erros repetidos a mais de cinco séculos, à sua identidade e os seus direitos enquanto seres humanos. Vale salientar, que essa lei provocou inquietações no sistema escolar, pois muitas vezes os argumentos são utilizados pelos professores para a não execução desta lei, como por exemplo, o despreparo tido a essa temática, tendo sido instituída há pouco tempo no país.

A abordagem realizada por Santos (2007) explicita que após as temáticas abordadas e evidenciadas através do estudo da cultura africana e afro-brasileira e a instituição da lei de nº 10.639/2003 ocorreram inovações para os estudos realizados sobre essa temática e que gerou os estudos culturais em relações aos grupos ditos “comuns” pela sociedade, incluindo-se negros, índios, mulheres, menos favorecidos e analfabetos. A lei muitas vezes é criticada por não determinar formas de qualificação do professor, e ela foi incorporada apenas das disciplinas de Língua portuguesa, Artes e História, acreditamos que ela poderia ampliar o leque de disciplinas escolares que também poderiam ser abordadas.

Devemos lembrar que a escola, construída enquanto base de uma instituição social que é responsável pela organização, transmissão e socialização em que as representações negativas dos negros são difundidas. Cabe aos educadores fazer a compreensão das diversas etnias e como ao longo da história estas se classificam entre os demais, como esta construção interfere na auto-estima e como impede a construção de uma escola igualitária e democrática.

O educador em seu processo de formação muitas vezes é ensinado a pensar de maneira que envolva assuntos relacionados ao racismo ou preconceitos étnicos, por estes de tratarem, no caso do Brasil, em assuntos do ponto de vista político e social, e ser visto na escola como uma discussão meramente política. Segundo Gomes (2003), “ao não politizarmos a ‘raça’ e a cultura negra caímos nas malhas do racismo e do mito da democracia racial”. (Gomes, 2003. p.78). Mais se tomarmos por norte o fato de que a implementação da cultura africana e afro-brasileira, com a lei de nº 10.639/2003, só ter

sido implementada no país há oito anos, a formação anteriormente a essa data, não abrangia essa temática e conseqüentemente e não a transmitiria no ambiente escolar.

No processo de formação do professor ele é ensinado a trabalhar com os alunos de acordo com a prática pedagógica da escola, mais é na prática em sala de aula que ele percebe as dificuldades e desafios que permeiam o ambiente em que ele está inserido, como um ser social, responsável pela transmissão do conhecimento e do respeito perante as desigualdades sociais e as diferenças étnicas e culturais existente em sala de aula.

Conclusões

A temática que envolve a formação de professores se tornou um fator preponderante no ambiente escolar, pois é na Escola que esse processo de formação será continuado a partir da prática que o professor irá obter em sala de aula, tendo que abranger uma grande área de diversidade existente no ambiente escolar e em especial em sua sala de aula, eliminando discriminações, e emancipando os grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a questões culturais diferenciadas, também no que diz respeito à conquista da racionalidade, da identidade e para a construção de espaços igualitários.

A educação que envolve as questões étnico-raciais disponibiliza aprendizagens entre as diversas etnias, como troca de conhecimentos, quebra de desconfiças, processo esse que serve para a construção de uma sociedade baseada na justiça, na igualdade e no respeito mútuo. Esse processo é um modo de ampliar o currículo escolar, para uma diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Cabem as escolas e principalmente ao professor, incluir em suas atividades questões que contribua histórico e culturalmente povos indígenas, asiáticos, africanos europeus.

O Brasil enquanto um país multi-étnico e pluricultural necessita de organizações nas escolas em que todos estejam incluídos, e que o direito de aprender seja concedido a todos, sem negar-se a si próprio pra utilizar-se aspectos ditos “corretos” para se afirmarem enquanto identidades é necessário uma conscientização política e histórica da diversidade existente em nosso país e um dos grandes responsáveis para que essa idéia

seja efetivado é o professor, enquanto construtor de saberes e transmissor de conhecimentos.

O professor deve fazer com que o aluno se sinta pertencente à etnia negra e a cultura afro, para que o sentimento e a aceitação desta cultura sejam efetivados. A cultura negra é um fator de relevada importância tanto para os negros, quanto para nós brasileiros e resultados de junções culturais e de mudanças em constante processo de formação. O professor enquanto construtor de identidades tem esse papel de fundamental importância e deve a cada momento se reciclar a fim de atender a todo o seu público, respeitando as diferenças existentes e sabendo que cada uma tem a sua particularidade passando também para os alunos esse saber, ele criará seres que se respeitam em sua heterogeneidade e capazes de debater sobre assuntos de diversas especificidades, tanto políticos, econômicos, sociais e étnicos.

Referências

CARVALHAL, Fernanda Caraline de A. **“Instituto nacional de cinema educativo da história escrita à história contada – um novo olhar”**. 2009.p.1-26.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.Brasília/DF,2004

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva**. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008.

FONSECA, Vitória Azevedo da. **Filme histórico:gênero ou diálogos?**. 2009. P.1-13.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Universidade federal de Minas gerais, Faculdade de educação, 2003. P. 75-85.

LELIS, Isabel Alice. **DO ENSINO DE CONTEÚDOS AOS SABERES DO PROFESSOR: MUDANÇA DE IDIOMA PEDAGÓGICO?**Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. P.43-58.

MESQUITA, Ilka Miglio de e FONSECA, Selva Guimarães. **Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades.** História Unisinos. 2006,P. 333-343.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.**Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa, Portugal. 2010, P.1-10.

Plano Nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Resolução da lei de nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

ENTRE TEXTOS E IMAGENS: REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.

Rosineide Alves de Farias
Mestranda em História (UFCG)
rosehistoriadora@yahoo.com.br
Welton Souto Fontes
Mestrando em História (UFCG)
weltonsf@ig.com.br

Introdução

Desde o século XIX, a ferramenta mais utilizada para ministrar aulas é o texto/livro didático. Este instrumento pedagógico ocupa um destacado lugar como depositário de conteúdos e de conhecimento. Por isso o mesmo deve ser muito bem avaliado antes de sua escolha, que dura em média 4 anos de utilização, por alunos e professores nas mais diversas disciplinas no Ensino Fundamental e Médio. “Por isso, precisa oferecer um conteúdo diversificado, correto e atualizado que, em uso, potencialize o desenvolvimento das diversas competências” (BERUTTI, 2009, p. 97). Porém nem sempre esses critérios são visíveis na maioria dos livros didáticos de história, que conserva-se muitas vezes em suas tradições meramente reprodutivas. Deixando assim de produzir um diálogo, quanto ao respeito, a convivência e a relação de identidade e diferença no que se refere a outras culturas.

Incomodados com estas questões, este artigo vem problematizar uma análise feita a partir da presença (e ausência) dos índios brasileiros no livro didático do 7º. ano do Ensino Fundamental, dialogando com temáticas como identidade e diferença. Contribuindo assim para pensarmos e repensarmos a presença deste grande aliado na transmissão de conteúdos na sala de aula. Afinal, ao escolhermos um livro didático, precisamos ter muito claro o que queremos dele.

Durante quase todo o século XX, o ensino de História esteve voltado para a formação da identidade nacional, priorizando os heróis e os grandes acontecimentos relacionados com a formação política e econômica do Brasil. Na elaboração dos currículos e dos livros didáticos, omitiu-se a valorização dos diversos grupos étnicos que compõem a nossa formação histórica. Foi em fins do século XX que o Livro Didático começou a rever essas posturas, mas foi apenas com a passagem para o século XXI, que medidas institucionais resultantes das reivindicações dos movimentos sociais e étnicos que a situação passou por um novo olhar, um novo contexto educacional.

A Lei 10.639 de 2003 e a sua reformulação em 2008 com a Lei 11.645, tornaram-se iniciativas importantes, incluindo no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira e indígena, possibilitando a eliminação de estereótipos e discriminações. Assim se reconhece a importância da escola e dos livros didáticos na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde seja possível reconstruir a identidade nacional baseada no pluralismo cultural e com a valorização dos diversos grupos que compõem a nação. Apesar dessas conquistas, dos avanços e do respaldo do Estado, ainda se caminha a passos lentos em favor de uma efetiva abordagem que contemple de forma mais ampla a importância dos diversos grupos étnicos na formação do que somos.

A formação da identidade do brasileiro no espaço escolar e a contribuição dos livros didáticos nesse processo ainda se mantêm sob uma perspectiva monocultural e eurocêntrica, dificultando assim a que se estabeleça uma relação de identificação com os diversos grupos étnicos. Prioriza-se o olhar do colonizador, estabelecendo uma abordagem muitas vezes folclórica e pitoresca, principalmente sobre os povos indígenas do Brasil.

De acordo com Fernandes (2005), “os manuais didáticos que silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias

têm contribuído para elevar os índices de evasão e repetência” (p. 380). Ora, o distanciamento e até o estranhamento em relação àquilo que se aprende, impede que o educando se veja na história, na cultura e não se identifique. Pior ainda, quando se proporciona um olhar preconceituoso, errôneo e taxativo sobre os povos indígenas, formando uma mentalidade que não se valoriza a sua contribuição e perpetua o etnocentrismo europeu, com visões racistas, estereotipadas e religiosas comumente aplicadas nos séculos anteriores, mas que no seu discurso travestido de inovação pedagógica, reproduz as mesmas interpretações.

Como afirma Bittencourt (1998), não é suficiente verificar nos livros didáticos a ideologia e a defasagem dos conteúdos em relação à produção acadêmica, deve-se analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições, entre seus textos e suas imagens, ou ainda, entre os autores e os editores. Bittencourt (2004) propõe que o livro didático seja analisado sob três perspectivas: pela *forma*, onde se averigua a capa, o material de impressão, as cores e destaques, bem como a organização; o *conteúdo histórico*, no qual se analisa o discurso, a linguagem, os conceitos, a bibliografia, as leituras complementares, a influência historiográfica e a proposta curricular; por fim, o *conteúdo pedagógico*, percebendo os métodos e as dinâmicas das atividades, da concepção de aprendizagem e das propostas teóricas.

Nesse texto, daremos destaque ao *conteúdo histórico*, buscando tornar inteligível como as representações elaboram uma determinada concepção sobre os povos indígenas do Brasil, enfatizando o discurso dos textos e imagens, bem como, a linguagem e as suas generalizações. Assim, poderemos perceber como a elaboração de uma imagem sobre os índios do nosso país dificultam a construção de um sentimento de identidade com os índios e com a causa indígena, no que diz respeito à demarcação de terras, por exemplo. Esses índios do Livro Didático são diferentes de nós, são os outros.

O índio no livro didático

Analisamos o exemplar voltado para alunos do 7º. ano do Ensino Fundamental, livro este que compõe a coleção do Projeto Araribá (2007). Os autores, num total de oito, são formados pela Universidade de São Paulo (USP), apenas uma autora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Destes, quatro são mestres, um em Semiótica e Linguística Geral (USP). O lugar e a formação dos autores nos

remete a influência teórica que predomina na elaboração desse manual de História. A USP, possui em sua linha pesquisa e na formação de seu corpo docente uma forte influência da História Social, o que pressupõe que a obra em questão também foi elaborada a partir dessa perspectiva historiográfica, dando ênfase as relações sociais nos quais os grupos e agentes históricos estão envolvidos.

A proposta curricular da obra, segue a forte tendência que recentemente vem sendo abordada nos livros didáticos de História, trazendo vários tipos de fontes entre escritas e iconográficas nas quais se pretende manter relação entre o passado e o presente, pensando na história enquanto processo de rupturas e de continuidades. Mas também, explora outros textos na seção *Em foco*, leituras que se interligam com o conteúdo, permitindo ir além do conteudismo, como por exemplo, o que leva a refletir sobre a construção do corpo e a mudança dos padrões de beleza, abordagem que se faz após o conteúdo sobre a Civilização Grega, no exemplar do 6º. ano. A coleção é organizada em *Unidades* que tratam de um conteúdo e de *Temas* que são subtópicos destes conteúdos, diferentemente das outras coleções que são geralmente divididas por capítulos.

No que diz respeito ao nosso enfoque, as representações sobre os povos indígenas, percebemos que esse é um tema pouco abordado na obra, na verdade, em toda a coleção. Apenas dez páginas falam sobre os índios do Brasil, destas, quatro estão no livro do 6º. ano no conteúdo sobre Pré-história Brasileira. Nesse momento, textos e imagens representam o nomadismo, a passagem para o sedentarismo, os povos dos sambaquis, o ceramismo amazônico e as casas subterrâneas dos Itararés na região onde hoje é o sul do Brasil. Já para o 7º. ano, são dedicadas seis páginas aos índios do Brasil, justamente na seção *Em Foco*, ao fim da *Unidade Sete: O império Ultramarino Português*.

Antes da seção *Em Foco*, na *Unidade Sete*, o *Tema Dois: A colonização portuguesa na América*, realiza uma pequena incursão sobre os primeiros contatos entre portugueses e nativos. O texto fala uma pouco das primeiras impressões e o choque cultural, logo em seguida por um eufemismo trata da relação de escambo como “uma relação simples pela qual os portugueses forneciam produtos aos indígenas em troca do seu trabalho na extração do pau-brasil” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 198). Desta relação de troca, não se especifica o que se trocava, qual o valor de troca para ambos e

muito menos esclarece que essa era na verdade uma relação de exploração. Diante dessa colocação, ainda afirma que:

Tribos indígenas se recusaram a extrair o pau-brasil para os portugueses e resistiram à ocupação de sua terra atacando os povoados lusos e fugindo para regiões distantes do litoral. A guerra entre conquistadores e nativos tornou-se uma prática freqüente. Os portugueses denominavam o enfrentamento com os nativos de **Guerra justa**. No século XVII, as populações nativas se encontravam dramaticamente dizimadas. As que sobreviveram foram submetidas ao domínio europeu e perderam muitas características de sua cultura tradicional (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 199, negrito no original).

O texto acima, corresponde a tudo o que a obra trata a respeito da exploração e a dominação dos nativos do Brasil. Sabemos que os discentes constroem os significados a partir daquilo que lhes é conhecível, do que é apropriado em seu universo simbólico. Na conjuntura atual, no mundo que cerca os alunos se valoriza o trabalho que também se mantém por uma relação de troca, no caso, de trabalho por dinheiro, essa é a referência no qual os alunos entendem o que é relação de trabalho. Além disso, não tivemos em nossa experiência recente invasões estrangeiras de nosso território, por isso, os alunos não conhecem e não viveram o sentimento de ter aquilo que lhe é de mais valor tomado. Tratado assim de forma superficial, os alunos não entendem a gravidade e a dificuldade enfrentada pelos índios até hoje.

O texto citado não deixa claro qual o motivo da recusa dos índios em extrair a madeira e qual a sua relação com a terra, deixando margem para interpretações errôneas. Ao se omitir tais informações, os alunos podem entender que se trata de uma simples recusa ao trabalho e aos “visitantes”, que ao se negarem ao trabalho atacavam os povoados portugueses, que por isso, por boas razões, mantinham uma “guerra justa”. Ainda sobre a Guerra Justa, não se explicita os ideais políticos e religiosos que sustentavam tal concepção.

Ao tratar da redução das populações indígenas, silencia-se como foram dizimadas, a violência empregada, as doenças que assolaram o povo nativo e o que motivou essa dominação, como se tudo tivesse ocorrido por causa dos próprios índios que se recusavam ao trabalho e que atacavam os portugueses por causa disso. A generalização empregada ao se referir aos índios que sobreviveram, não esclarece que essas eram na verdade comunidades do litoral, que as tribos do interior mantiveram-se

preservadas por mais tempo, e mesmo as que foram dominadas, não foram passivas e mantinham formas diferentes de resistência.

A iconografia exposta nesse momento (antes da seção *Em Foco*), nos remete mais uma vez ao olhar europeu. São três imagens: a primeira é a “capa da obra História natural do Brasil, de George Marcgraf, publicada em Amsterdã em 1648” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 198, informações contidas na legenda); a segunda, é um “detalhe do mapa de *Lopo Homem*, do século XVI, que representa índios tupis derrubando e transportando troncos de pau-brasil” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 198, informações contidas na legenda); a terceira é uma cena em que “No filme *O descobrimento do Brasil*, de Humberto Mauro, 1937, vemos uma representação de como teria sido o contato entre índios e portugueses no início da colonização” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 199, informações contidas na legenda).

Percebe-se que a visão edênica presente no imaginário europeu sobre a América, ainda predomina na produção didática. Na escolha das imagens, percebe-se a forte influência da obra *Visão do Paraíso*, de Sérgio Buarque de Holanda. Nesse estudo, autor nos mostra como as descrições do Novo Mundo produzidas pelos conquistadores ibéricos está repleta de elementos fantásticos e correspondem às temáticas edênicas, enquanto, no caso português, se assume o lugar da imaginação criadora, assegurando às visões do Paraíso um espaço limitado na América portuguesa. Já o mapa de *Lopo Homem*, nos remete ao domínio português na América, domínio da natureza sob a vontade humana, visto que representa o litoral completamente mapeado, com seus cabos, entradas de rios e baías, tendo cada acidente geográfico uma respectivamente nomeação, além de representar alguns animais e os nativos extraindo a valiosa madeira, povo então submetido aos interesses portugueses.

Já sobre a imagem do filme de Humberto Mauro, sabemos que esse foi produzido no Governo Vargas, quando havia uma busca pela história da formação nacional. Buscando objetividade para o filme, todo o roteiro foi elaborado a partir da Carta de Caminha e de pinturas de artistas brasileiros, como por exemplo as telas de Oscar Pereira da Silva, *O Desembarque de Cabral em Porto Seguro em 1500*, e de Victor Meireles, *A Primeira Missa no Brasil* (TRINDADE, 2010). A produção historiográfica nesse período foi bastante influenciada por Francisco Adolpho de Varnhagen e Capistrano de Abreu, os quais supervalorizavam a missão civilizadora.

A foto em questão representa a figura do português com a sua vestimenta e adereços à bordo do batel, entregando algo nas mãos de um nativo enfeitado por plumagens e segurando na outra mão a sua lança. A imagem reproduz um olhar eurocêntrico, confrontando civilizado e bárbaro, o português que traz algo que é seu e entrega para o nativo que passivamente o recebe. Supostamente algo bom, algo que atrai o índio em sua direção para buscar. Esse tipo de abordagem perpetua o ideal da missão civilizadora, infere sobre como concebemos a expansão portuguesa e sobre como se deu o contato com os nativos, transmite a idéia de que houve receptividade, visto que estava para se concretizar algo “bom” para todos, a civilização.



Figura 1: Cena do filme *Descobrimento do Brasil* (1937), de Humberto Mauro. Imagem presente no exemplar do 7º. ano (p. 199) do Livro Didático de História do Projeto Araribá.

Após essa abordagem, o livro didático em questão passa a relatar os fatores da substituição do trabalho escravo indígena para o africano, informa de forma bastante superficial que os motivos para tal se deram pela insuficiência numérica e pela justificativa religiosa, além das constantes fugas. A partir daí, pouco discorre sobre o comércio de escravos e simplifica a manutenção do abastecimento do mercado mediante as alianças com chefes africanos.

Passemos então para a seção *Em Foco*, e voltemos a questão indígena, no qual o livro didático explora textos, imagens e algumas atividades. As duas primeiras páginas (p. 206 - 207), utilizam a letra da música *Pindorama*, de Sandra Peres e Luís Tatit (1998) como recurso para propor a reflexão sobre as dissonantes percepções sobre a terra. Na letra dessa canção, dois personagens, o índio e o português, conversam sobre a quem pertencem a terra, os primeiros a denominam de Pindorama o território que a

muito ocupam, já os lusos, impõem a sua conquista em favor de D. Manoel e chamam de descoberta a terra de Vera Cruz.

Os autores do livro expõem que a letra demonstra como essas duas concepções se juntam para formar a terra brasileira e os brasileiros. Interpretação que, além de não refletir sobre a relação de conquista de um povo sobre outro, erroneamente antecipa a constituição do Brasil e da nacionalidade, pois no período colonial, ainda não havia a idéia de nacionalidade, até porque, o território começa a partir desse momento a integrar o império português. Não é por acaso que diversos autores que pesquisam sobre essa temática preferem o termo América Portuguesa.

Nas atividades, os autores exploram três fontes para a sua resolução, no entanto, não as problematizam de forma coerente. Ou as questões apenas solicitam que o aluno identifique a temática de cada uma, ou destaca em suas alternativas informações de cunho etnocêntrico e religioso dos europeus sobre os “selvagens”. A primeira (Fonte 1. P. 206) é uma litografia colorizada, a figura representa “Tupinambás e indígenas de outras aldeias festejam bebendo o cauim antes de matar o prisioneiro e comer a sua carne. Desenho de Theodore de Bry, 1562.” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 198, informações contidas na legenda); a segunda (Fonte 2) é um pequeno texto intitulado *Encontro de culturas*, trecho do livro *Hans Staden: primeiros registros escritos e ilustrados sobre o Brasil e seus Habitantes* (STADEN, 1999 p. 40-41), narrando o ataque de oito mil “selvagens” a um grupo de noventa cristãos que caso fossem pegos seriam comidos (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 207); a terceira (Fonte 3), é uma imagem que retrata “o conflito entre índios e soldados representado por Johann Moritz Rugendas, 1835” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 207, informações contidas na legenda).

Nas quinta e sexta páginas (210 – 211), ao discorrerem sobre “A sociedade dos tupis”, tomam de um modo geral esse grupo étnico para definir os índios de todo o Brasil. De fato, “em menos de cem anos, esses indígenas foram reduzidos de forma drástica, em parte devido à ferocidade do conquistador” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 210), como afirmam os autores. Mas isso, não justifica a generalização usada para falar da imensa diversidade cultural e étnica do índios do Brasil, ou ainda” para fundamentar a guerra como um componente cultural básico, onde “o maior trunfo resumia-se em matar e comer o oponente capturado na luta” (PROJETO ARARIBÁ,

2007, p. 210). Generalizações que não reconhecem a diversidade, pois nem todos os índios eram antropófagos.

O *Cotidiano* dos índios, de acordo com o texto da seção *Em Foco*, também está ligada à guerra, desde a divisão sexual do trabalho até a cultura religiosa. Os homens, parafraseando os autores do livro, guerreavam, mantinham a poligamia e acrescentavam ornamentos na cabeça, nos lábios e nos pescoços, as mulheres, faziam previsões e preparavam o cauim para as batalhas, além de cuidar das crianças e da comida (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 210). Este é o índio predominantemente representado na obra, seja por textos ou por imagens, de modo que esses sejam vistos pelos estudantes leitores de tal Livro didático, como selvagens poligâmicos que resistiram ao trabalho e que por isso promoveram guerras contra os portugueses, que caso derrotados eram comidos em rituais antropofágicos os quais bebidas alucinógenas e nada higiênicas são consumidas.



Figura 2: Imagem disposta no Livro Didático (p. 211), “na ilustração, vemos tupinambás desmembrando o inimigo. Theodore de Bry, 1562”. A figura reproduzida do livro de Hans Stadem foi colorizada por de Bry para compor outras edições da obra.

Nas terceira e quarta páginas (208 – 209), entre essas representações exóticas, pitorescas e diferentes de nós, os autores buscam estabelecer a relação entre presente e passado, mostrando que existem continuidades na sociedade brasileira, principalmente sobre a manutenção de comunidades indígenas em nosso país. No subtópico “*Os índios de hoje: quantos são? Onde estão?*” e no próximo intitulado “*Diversidade Cultural*”, destanca-se os números do IBGE sobre o quantitativo de descendentes no Brasil e resumir a diversidade indígena apenas pelas suas diferentes línguas faladas, sintetizando a etnias remanescentes em dois troncos comuns: o tupi e o macrojê. Os autores

inclusive, comentam sobre a incorporação de palavras no nosso idioma, no entanto, não há nenhum exemplo que corrobore a inclusão dessas palavras no português.

No subtópico “*Um mundo de problemas*”, existe a reflexão sobre a redução dessas comunidades mediante a colonização, visto que “tal contingente humano foi dizimado por guerras, doenças e escravidão. A população sobrevivente também perdeu suas terras de origem” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 208). Os autores até citam a constituição do Brasil no que se refere a garantia de terras tradicionais aos índios, necessárias à sobrevivência e preservação de sua cultura.

Para materializar essa abordagem os autores incluem um mapa do país (Fonte 1) com as regiões demarcadas e em demarcação. Ainda expõem uma foto em que “indígenas realizam o ritual do Quarup no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 208-209), e outra (Fonte 2) com alguns índios em uma “escola indígena Kamayurá, no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso” (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p. 208-209). Algumas dessas imagens servem de recurso para resolução de questões sobre o assunto. Por mais que as atividades busquem explorar da melhor forma possível essas *fontes* para a produção das respostas, que imagens e textos, representações do índio brasileiro predominou nesse Livro Didático?

Considerações Finais

Os Livros Didáticos são em muitos casos os únicos recursos com os quais os professores podem contar para promover e facilitar um processo de aprendizagem. Este recurso inserido na escola sem devidas análises, pode deformar, e não formar pessoas cidadãos que se vejam na História, que percebam a nossa diversidade étnica e cultural como resultante de um longo processo histórico que se mantém, com as devidas precauções, bastante presente em nosso presente. A identidade do brasileiro também construída no espaço escolar com o auxílio dos manuais didáticos pode ou não contribuir para que esse passado e esse nosso presente seja vivo, meu e seu.

Mas como reconhecer a importância dos povos indígenas para a nossa história e para o que somos? Como se identificar com um índio folclorizado, estranho? Existe o reconhecimento da causa indígena sobre a demarcação de terras?

Os livros didáticos possuem grande importância nesse processo de construção e de conscientização, visto que, a maneira como o índio é representado no Livro Didático pode favorecer a construção de uma mentalidade coletiva. O dilema entre formar para que se reconheça as dificuldades dos povos indígenas ou para que se conceba o índio como um estranho, como um “selvagem”, “canibal” e “violento”, que diante da modernização e do progresso da economia do país, resista a tomada de suas terras, que inclusive, são grandes demais para a sobrevivência de uma pequena comunidade.

Por isso, para não se reproduzir ideologias e valores que contrapõem os objetivos pautados na Lei 11.645/08 e na promoção de uma educação plural, se faz necessário uma intervenção por parte do educador, buscando identificar erros e representações que sem uma devida interpretação e orientação ocasionem construções errôneas de significados por parte dos educandos. Com essa leitura, propomos a reflexão sobre a identidade, mas também, sobre o papel do educador e a sua difícil tarefa entre intervir ou reproduzir. Entre contribuir para a formação de cidadãos que reconheçam a importância dos povos indígenas para a constituição do que somos, ou para reproduzir ideais preconceituosos e de distanciamento.

Referências

- BERUTTI, Flávio. Ensinar e aprender história. Belo Horizonte: RHJ, 2009
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. IN: **O saber histórico na sala de aula**. BITTENCOURT, Circe (org). São Paulo: Contexto, 1998, p. 69 – 90.
- _____. Livros e materiais didáticos de História. IN: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 295 – 324.
- FERNANDES José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**. Campinas: vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 26 de novembro de 2010.
- PROJETO ARARIBÁ. História / Ensino Fundamental – 7º. ano. São Paulo: Moderna, 2007.
- TRINDADE, Alexandro Dantas. O "descobrimento" no pensamento cinematográfico brasileiro: diálogos possíveis quanto à identidade nacional. **Lua Nova** [online]. 2010, n°. 81, p. 47-74. ISSN 0102-6445. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452010000300004> Acesso em: 25 de outubro de 2011.

OS REIS DA RUA

Gustavo Gabriel de Lima Silva

Licenciado em História pela UFRN

gustavo_legiao@hotmail.com

Prof. Dra. Carmen Margarida Oliveira Alveal (Orientadora)

Professora do Departamento de História da UFRN

carmenalveal@cchla.ufrn.br

Assim como os seres vivos, os espaços têm sua vida própria. Eles são construídos, nascem, desenvolvem-se, crescem, e chegam a desaparecer em sua estrutura física, em uma espécie de morte, permanecendo somente na memória dos indivíduos, seja na memória oral ou material, representada pelos mais diversos tipos de documentos. Os bairros estão incluídos aí. Em sua dinâmica espacial, eles vão possuindo estruturas próprias que os diferenciam uns dos outros. O bairro Alecrim não é diferente nesse aspecto.

Nascido no século XIX, como uma área de sítios, granjas e vacarias, tipicamente rural, próximo aos limites urbanos de Natal, servia como passagem de viajantes que vinham do interior para negociar na capital. Além disso, por apresentar um aspecto rural, o bairro atraiu pessoas que vinham do interior, em busca de uma vida melhor na cidade.

O espaço foi recebendo estabelecimentos urbanos importantes (como o Cemitério Público), pois se situava distante, em torno do qual foram construídas casas. Era o nascimento do bairro. Em 23 de outubro de 1911, o Alecrim viria a ser oficializado como bairro, como descrito no documento produzido pela Intendência Municipal de Natal:

Art. 1º - É criado o bairro do Alecrim desmembrando da Cidade Alta desta capital, tendo limite ao norte uma linha que partindo da ponta de Areia Preta, se dirige pela rua Ceará-Mirim e Baldo, no rio Potengi. A leste, o oceano até encontrar avenida Sul que demora no extremo do terreno patrimonial do município até o Rio Potengi. E o mesmo rio Potengi, até encontrar o ribeiro que banha o sítio denominado Oitizeiro. Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário. Natal, 23 de outubro de 1911. Joaquim Manuel Teixeira Mouro, Presidente. (A REPÚBLICA, 1911).

Nessa época, início do século XX, o bairro não experimentou grande crescimento e ainda funcionava como espaço extra-urbano da cidade de Natal, formado por pessoas do interior, que constituíam grande parte do bairro. Até a Segunda Guerra Mundial, o bairro não experimentou grandes modificações, mas recebeu algumas obras importantes como a instalação de linhas de bonde no bairro, a construção do Grupo Escolar Frei Miguelinho e diversas praças, como a Gentil Ferreira, a Pedro II e a Almirante Tamandaré. Entretanto, o advento da guerra mudou a estrutura do bairro.

Segundo Bezerra (2005), ao sair da guerra, Natal tinha o número de habitantes praticamente dobrado e era uma cidade possuidora de novos estabelecimentos e serviços urbanos importantes. Além do crescimento populacional e da expansão da infraestrutura física, o impacto da guerra era observado nas relações sociais dos habitantes da cidade e do Alecrim, graças ao contingente populacional que veio do estrangeiro, mas também aos costumes que iriam marcar a vida do bairro. O Alecrim, então, começava a experimentar um período totalmente novo de seu crescimento.

O bairro cresceu e as pessoas cresceram juntamente com ele. Muitos indivíduos viveram sua infância no bairro e acompanharam o seu crescimento desde a mais tenra idade. Eles veem como esse crescimento do bairro afeta o desenvolvimento dos indivíduos que habitam dentro dele. Crianças que cresceram num bairro que estava tornando-se mais complexo.

Os reis se divertem

Francisco Derneval de Sá chegou a Natal com cinco anos de idade, na metade da década de 1950. Ao chegar a Natal, foi morar, inicialmente, no Alecrim, na Rua Olinto Meira. Sobre a experiência, ele conta:

Foram os primeiros anos em Natal muito bons para mim, porque era, como eu disse, um período em que a meninada, tinha a vizinhança, aquele companheirismo. Nós jogávamos bola na rua, brincávamos na calçada de biloca... Em que pese, naquela época, também era uma rua central, mas, nos grandes bairros de Natal não tinha calçamento, as ruas eram de areia, de terra, e a gente se aproveitava disso, fazia campo de futebol, era uma beleza. (SÁ, 2011).

A realidade da falta de calçamento não era somente da Rua Olinto Meira. Segundo Bezerra (2005), somente 14 anos após a oficialização do bairro que o calçamento começou a ser providenciado, na gestão do prefeito Omar O'Grady (1926-1930). Dez

anos depois, Gentil Ferreira, na sua gestão, continuou o trabalho de calçamento e sabe-se que, que entre 1960 e 1980, “quase todas as ruas do Alecrim, haviam sido pavimentadas e algumas afastadas” (BEZERRA, 2005, p. 102).

João Galvão do Nascimento Neto também relata sobre a relação que se estabelecia na rua:reescrever subtraindo informações “Então, havia uma relação muito interessante, na rua que não era calçada (pavimentada), todo mundo brincava, a brincadeira da meninada era no meio da rua: futebol ou qualquer outra coisa, ou tica, bandeirinha...” (NASCIMENTO NETO, 2010). João Galvão conviveu na Av. 10 (Rua dos Paianazes) até os 17 anos, de 1953 a 1970, demonstrando como era essa realidade na transição dos anos 1950 para os anos 1960.

As experiências citadas refletem o mundo de crianças em seus primeiros contatos com o bairro do Alecrim, a *primeira infância* desses pequenos moradores; um bairro que saía do pós-guerra há dez anos com uma ausência de infraestrutura que permitia às crianças realizar tranquilamente suas brincadeiras, em ruas de barro e areia, árvores e quintais conjugados, fazendo com que os mesmos fossem os verdadeiros *Reis da Rua*, enquanto dominavam esses espaços. É essa a realidade apresentada no relato de João Galvão:

Na minha geração a gente tinha um espaço de brincadeiras, um espaço lúdico que a gente chamava “o outro lado”. Que era simplesmente um “miolo de quadra” que ficava entre a 10, a 5, a 9 (Avenida 9 – Rua Coronel Estevão) e a Presidente Mascarenhas. Então, esse “miolo de quadra” era um espaço livre, muito comum no Alecrim, em que as casas não se prolongam na extensão do lote, e muitas delas param num determinado ponto e há um miolo que sobra sem construção, sem nada. [...] Dai você tinha acesso a todos os quintais de casas da Avenida 5 e da Avenida 10, eles ficavam visíveis. E essas casas também tinham acesso a esse “outro lado”. (NASCIMENTO NETO, 2010).

José Normando Bezerra, ao chegar a Natal com cerca 11 anos de idade, em 1964, relata que as ruas continuavam sem calçamento, mesmo em uma de suas ruas principais, a Av. 2 (Rua Presidente Bandeira):

Outra coisa no Alecrim que eu lembro bem era o Parque São Luís. São Luís era um parque de diversão que existia na Presidente Bandeira, Avenida 2. Ficava próximo onde é hoje o Nordeste. Para vocês terem idéia, naquele tempo a rua não era calçada, era areia. Eles armavam o Parque de Diversões São Luís e era o grande point. A diversão era ir para esse parque ou para os cinemas. (BEZERRA, 2010).

Entretanto, pelo retrato apresentado por Normando, a realidade vivida por ele no bairro já vai além daquela apresentada numa *primeira infância*, numa meninice propriamente dita. Também experimentou brincadeiras tradicionais de crianças, como visto no relato: “a gente podia brincar a vontade, jogar bola, não tinha asfalto. A gente tinha brincadeira que eu não vi mais: bandeirinha, triângulo, que pegava um ferro e fazia, num sei se vocês chegaram a conhecer o triângulo...” (BEZERRA, 2010). Entretanto, na metade dos anos 1960, já se experimentavam outras formas de diversão, como cinemas, clubes, festas de paróquia, etc.

EvânioJaneilson Mafra, morador do Alecrim desde que nasceu, em 1976, também viveu sua infância no bairro. O seu relato da meninice não se diferencia muito daqueles já apresentados: “Bom, acho que foi uma infância numa época em que se vivia realmente a infância. [...] a gente ia brincar na rua, na areia, na lama, na chuva, tomava banho de bica” (MAFRA, 2011). Samya Maria Queiroz Maia, nascida em 1985, também parece ter vivido uma experiência semelhante: “Eu fui criança ruim! Não uma criança normal, uma ruim! Brincava com os meninos, na rua, de futebol, virava a noite brincando” (MAIA, 2011, p. 1).

Entretanto, Mafra acrescentou que havia impedimentos ao divertimento das crianças:

inclusive no período bem no início dos anos 1980, sei lá, 1985, já no finalzinho da Ditadura Militar, ainda era proibido jogar bola na rua. Então, às vezes, quando tinha uma quantidade de gente muito grande jogando, a polícia vinha e dispersava realmente as pessoas. (MAFRA, 2011).

Nada disso os impedia de continuar divertindo-se de outras maneiras, pois, segundo ele “Sempre estávamos brincando na rua de alguma forma” (MAFRA, 2011). Nada mesmo? Onde estão hoje, então, num Alecrim em transformação, em pleno século XXI, os *Reis da Rua*, as crianças que, até a década de 1990, vivida por Samya Maia, ainda reinavam nas ruas com brincadeiras e travessuras?

Onde estão os reis?

Ao contrário do Alecrim do século XX, que era um bairro com características residenciais, o Alecrim do século XXI é um bairro comercial. Apesar de sempre ter tido uma íntima ligação com o comércio, o Alecrim permaneceu, por muitos anos, como um bairro de características residenciais, tendo perdido essas características ao sofrer modificações nas suas funções urbanas ao longo dos últimos 20 anos. Pode-se notar isso

de novo a partir do depoimento de depoimento de Êvanio Mafra. Ao ser perguntado se o mesmo percebia alguma mudança no bairro, ele respondeu:

Minha época de infância e adolescência o bairro e a minha rua mais especificamente, ela era quase totalmente residencial. [...] Hoje ele é quase que 100% comercial, sobraram poucas casas e algumas das casas que ainda restam estão fechadas em ponto de transformação pra comércio. Os meus vizinhos mesmo, tanto da esquerda quanto da direita viraram comércio, a minha casa ela está quase que isolada, embora alguns comércios abriguem nos fundos também a residência das pessoas que tomam conta do comércio. (MAFRA, 2011).

Para Bezerra (2005), o fato de o comércio ser fator importante na vida do bairro, faz que o mesmo sempre atraia grande contingente populacional. O número de pessoas que transita pelo Alecrim aumenta a cada ano, junto com o número de carros que passa por lá. Para José Normando “O trânsito é o grande gargalo, é o grande problema do bairro do Alecrim. É inviável do jeito que está até agora” (BEZERRA, 2010, p. 18). Com o aumento no número de carros, e a dificuldade no trânsito, temos visto a diminuição no número de crianças brincando nas ruas. Entretanto, o que parece tirar as crianças da rua não é o movimento que o bairro recebe cotidianamente, mas, sim, um problema que a cada dia, está invadindo o bairro e deixando as crianças presas em casa: a violência.

Para Samya Maia, isso foi uma das piores mudanças que aconteceram no bairro:

[...] segurança, é um problema muito grande do bairro. Na minha época não tinha, a gente brincava, os moradores tinham “A Praça é Nossa”, em que iam para a frente das casas e se agrupavam. [...] De uma hora eles entravam para as casas e a gente continuava brincando de futebol, de queimada... E não tinha o perigo que tem hoje. As crianças de hoje nem saem para brincar fora. As crianças hoje, lá no Alecrim, são assim elas saem de casa para a casa do vizinho, entram, no portão, e ficam lá brincando. De sete e meia da noite, normalmente, os pais vão lá, pegam e trazem para dentro de casa. Não tem mais as brincadeiras na rua. Então, é uma mudança para pior. (MAIA, 2011).

Entretanto, para Mafra, a violência sempre foi uma questão presente no bairro, mesmo que em regiões mais específicas do mesmo:

[...] não vou negar que a violência sempre esteve presente no bairro do Alecrim, principalmente nessa questão de Guarita. Essa palavra “Guarita”... Se você pegar qualquer pessoa da minha idade, ou um pouquinho mais velha, e falar “Guarita”, elas vão identificar como sendo uma parte do bairro mais perigosa, onde havia, digamos assim, os bandidos. (MAFRA, 2011).

Com o crescimento dessa violência, o modo como às crianças viviam sua infância foi, de algum modo, afetado.

Mafra ainda coloca que o advento de novas tecnologias tem prendido mais as crianças em casa, numa infância diferente da sua, “onde as pessoas estão muito atrás de uma tela, jogando videogame, atrás de um computador” (MAFRA, 2011).

Com a intensificação do trânsito, a questão da falta de segurança e o advento de novas tecnologias, as crianças não têm mais passado seu tempo na rua. Se não estão nas suas casas, estão nas de seus amigos e colegas. A rua parece ter sido o espaço por essa excelência das brincadeiras, mas posteriormente é um espaço de insegurança, no qual os pais não querem ver os seus filhos, por isso, esses tem que arrumar outros meios de diversão.

O Alecrim mudou. As crianças, entretanto, continuaram a existir e ser crianças, mas, agora terão que se adaptar a um bairro que vive tempos ferozes, não mais os “velhos tempos, belos dias” de Roberto Carlos, citados por José Normando. Os *Reis da Rua* perderam seus domínios; talvez para sempre.

Referências Bibliográficas

A *REPUBLICA*. Natal, 24 out. 1911.

BEZERRA, Josué Alencar A geo-história do bairro do Alecrim. In.: *Reafirmação do bairro: um estudo geohistórico do bairro do Alecrim na cidade de Natal-RN*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2005. p. 70-126.

BEZERRA, José Normando. José Normando Bezerra: depoimento [dez. 2010]. Entrevistadores: Gabriela Fernandes de Siqueira; Gustavo Gabriel de Lima Silva e Thaiany Soares Silva. Entrevista concedida ao Programa Memória Minha Comunidade.

MAFRA, Evandro Janeílson. Evandro Janeílson Mafra: depoimento [abr. 2011]. Entrevistadores: Gustavo Gabriel de Lima Silva; Marina Dantas Pinheiro e Thaiany Soares Silva. Entrevista concedida ao Programa Memória Minha Comunidade.

MAIA, Samya Maria Queiroz. Samya Maria Queiroz Maia: depoimento [mar. 2011]. Entrevistadores: Gustavo Gabriel de Lima Silva e Thaiany Soares Silva. Entrevista concedida ao Programa Memória Minha Comunidade.

NASCIMENTO NETO, João Galvão. João Galvão Nascimento Neto: depoimento [set. 2010]. Entrevistadores: Gabriela Fernandes de Siqueira e Thaiany Soares Silva. Entrevista concedida ao Programa Memória Minha Comunidade.

SÁ, Francisco Derneval. Francisco Derneval de Sá: depoimento [fev. 2011]. Entrevistadores: Gustavo Gabriel de Lima Silva e Thaiany Soares Silva. Entrevista concedida ao Programa Memória Minha Comunidade.

**POSSIBILITANDO A AUTO-ESTIMA DOS (AS) ALUNOS (AS) NEGROS NO
MUNICÍPIO DE ALAGOA GRANDE A PARTIR DE JACKSON DO
PANDEIRO**

Maria Adriana Chaves do Nascimento Rodrigues (UEPB/CH/NEABÍ)

adriana.historiauepb@gmail.com

Orientador: Dr. Waldeci Ferreira Chagas – (UEPB/CH/DGH/NEABI)

INTRODUÇÃO

Em nossa contemporaneidade ainda podemos observar o discurso de que o racismo no Brasil não existe. Muitos acreditam na idéia de que o problema no nosso país é a disparidade entre pobres e ricos, ou seja, apenas social, de classe. Mas uma análise mais profunda deve ser feita sobre quem são os pobres, ou seja, quem é que vive à margem da sociedade. Após essa compreensão veremos que são os (as) negros (as) as vítimas de toda essa disparidade, vítima de um vilão, chamado “democracia racial”. Ora, mas que democracia é essa, se todos são iguais por que a grande diferenciação social entre brancos e negros? A questão primordial das desigualdades é acreditar na dita democracia, que não existe e nunca existiu no Brasil. Pois para o negro sempre foram “reservados” os piores lugares na sociedade brasileira, como afirma Santos (2002, p. 3):

Ser negro no Brasil hoje é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto incomodo haver permanecido na base na pirâmide social quanto haver “subido na vida”.

No entanto, ao negro (a) o direito de se constituir cidadão nesta sociedade onde a cor da pele era um dos principais referenciais para que esse sujeito fosse aceito ou marginalizado, foi um entrave, pois em torno do indivíduo negro foram criados estereótipos que se cristalizaram na opinião pública de que o negro era vadio, preguiçoso e insolente e que o fracasso dos negros (as) dava-se por suas próprias deficiências. Mas, com estas estratégias de coerção social, o negro não deixou de criar mecanismos para se integrar à sociedade, não aceitando de forma passiva e apática essa

situação, procuraram explorar as possibilidades abertas pela legislação imperial buscando na justiça o direito à liberdade. Os negros sempre estiveram presentes de forma ativa e dinâmica na busca de sua libertação, e não esperando somente ser visto pelo benefício dos abolicionistas como a historiografia brasileira relata. Desta feita concordamos com José Honório Rodrigues. *“a abolição da escravidão não foi uma dádiva dos senhores, mas sim uma conquista de escravos ajudados por aqueles cuja consciência iluminada o fez servir desinteressadamente à história.”*

Sendo assim, se faz necessário criar referenciais negros positivos para discutir e pensar no espaço escolar a importância desses negros e negras na construção da nossa identidade. Nossa pesquisa tem como objeto de estudo José Gomes, conhecido como Jackson do Pandeiro, O campo da nossa pesquisa foi uma análise feita ao Memorial Jackson do Pandeiro em Alagoa Grande e também numa bibliografia *específica sobre educação e racismo*.

RIQUEZA E CULTURA NEGRA: HERANÇA DE UM POVO

A riqueza cultural da população negra é composta de bens materiais e imateriais, que são expressões dessas comunidades, nos mais diferentes aspectos: objetos, costumes, canções, rituais encontrados na religião, na culinária, nos modos de tecer e de vestir-se. O negro usou todas as possibilidades possíveis de inserção seja através da alimentação, vendendo seus quitutes A nas feiras livres, com as ervas devido ao seu conhecimento medicinal, no artesanato, na arte, na religião, enfim no corpo com as danças e músicas que trazia o cotidiano e a luta dos negros em afirmar-se enquanto cidadãos ativos na construção de sua negritude. Discriminados pelas elites religiosas e sociais e sob intensa repressão da polícia desse período. O preconceito racial e regional sempre foi uma constante para aqueles que queriam divulgar suas raízes de matriz africana, desta forma o negro passou a criar estratégias de aceitação, ou seja, a partir das músicas e ritmos a cultura afro brasileira e nordestina passou a ser conhecida nacionalmente.

CONSTRUINDO REFERENCIAIS NEGROS POSITIVOS A PARTIR DE JACKSON DO PANDEIRO

José Gomes, semi-analfabeto e negro, conseguiu superar as adversidades tendo como base exclusivamente seu talento exclusivo com os ritmos, chegando a ser recordista de público e venda nas décadas de 50 e 60. Uma febre *jacksiniana* tomou conta das rádios e tevês há 30 anos, embaladas pelos forrós, sambas, cocos, frevos, rojões, maracatus e outros estilos, magistralmente massificados por um dos mais completos músicos brasileiros de todos os tempos. nasceu no dia 31 de agosto de 1919, em Alagoa Grande, Paraíba. Cantor, instrumentista e compositor conhecido como Jackson do Pandeiro, filho do oleiro (fazedor de tijolos) José Gomes e da cantora de coco pernambucana Glória Maria da Conceição mais conhecida pelo nome de Flora Mourão. Aos sete anos, Jackson tocou zabumba pela primeira vez para acompanhar sua mãe nos cocos. Aos oito anos, além de tocar zabumba. Passou a acompanhar sua mãe nas festas de Alagoa Grande. Devido ao falecimento de seu pai em 1932, José muda-se para Campina Grande (a pé) aos treze anos. Nasce o quarto filho de Dona Flora, Geraldo, filho de Zé Piroca. Jackson começou a trabalhar desde cedo para ajudar na renda da família, precisando fazê-lo ainda mais após a morte de seu pai. Sua história reforça a influência da cultura negra na música nordestina. Ao chegar a Campina Grande trabalhou como entregador de pão na Padaria São Joaquim, engraxate e prestava pequenos serviços na feira local. Desde cedo José Gomes despertou seu lado artístico, tendo como referencial sua mãe Flora Mourão, Jack depois chamado Jackson sempre foi um amante da música e também do cinema adorava os filmes de faroeste, em especial do personagem Jack Perry de onde veio o apelido de Jack. Com o passar dos anos essa paixão pela cultura de sua terra só aumentou, ou seja, dos ritmos. Um autodidata que nunca teve um professor para ensinar tudo que sabia, na verdade nasceu artista criando seu próprio estilo musical, queria na verdade ser sanfoneiro, mas como uma sanfona custava muito caro ficou muito feliz quando recebeu de sua mãe um pandeiro, seria aquele instrumento a porta que levaria o nome de Jackson para todo o país. Recebe sua primeira oportunidade para trabalhar como baterista no clube Ipiranga substituindo o baterista do conjunto que animava os bailes. Sendo efetivado como baterista e ritmista, atuando em diversas festas da cidade, ele impressionava ao tocar fluentemente nos lugares aonde chegava. Campina Grande tornou-se pequena para tanto talento decide mudar-se para a capital João Pessoa onde toca nas noites pessoense em especial na Rua Maciel Pinheiro. Passando a ser

contratado para o regional da rádio Tabajara. Jack a cada dia torna-se mais popular, tornando-se um furacão na música popular brasileira, cantando todos os ritmos nordestinos. Concordamos com José Avelar Freire quando diz: *“Jackson do Pandeiro nasceu artista. Aos 12 anos começou a tocar pandeiro. Não teve professor e tudo que aprendeu foi por intuição, até se tornar um dos maiores profissionais do mundo musical. Criou seu estilo próprio”* (1998, p.112)

Jack sente a necessidade de sair da Paraíba para tentar levar sua música e ritmos a outros territórios então viaja para Recife em 1948, sendo Lá contratado pela rádio Jornal do Comércio, que estava sendo inaugurada, conheceu na época Rosil Cavalcante, com quem fez a dupla Preto e Branco, detalhe: Jackson pintava-se de branco e era o “leite” e Rosil pintava-se de preto e fazia o papel de “café”. Agora por necessidade de um nome mais impactante para a mídia foi preciso mudar seu apelido de Jack para o pseudônimo de Jackson. Fazendo grande sucesso com músicas nordestinas e eventos de carnaval. Conhece em Recife a cantora e dançarina de rumba Almira Castilho de Albuquerque, com quem fez uma dupla de música e de fato. Casaram-se em 1956, vivendo com ela durante doze anos de matrimônio até 1967. Almira funcionária do Rádio Jornal do Comércio, ex-professora primária. Nas apresentações, formavam uma unidade: ela, com danças envolventes e sensuais; ele, sendo Jackson do Pandeiro, Jackson foi muito apaixonado por Almira e a prova dessa parceria incondicional foi que ele colocou diversas músicas no nome dela. Nas apresentações deles as cenas era envolvida com roupas coloridas e alegres, tal quais as dos ex-quilombolas de sua infância. O sucesso veio com óbvia naturalidade. Primeiro no Norte e Nordeste; depois, em todo o País, com a gravação do primeiro disco pela Copacabana.

Após essa experiência na cidade de Recife Jackson do Pandeiro decide Transferir-se para o Rio de Janeiro, lá grava seu primeiro disco pela Copacabana 78rp a coco Sebastiana de Rosil Cavalcante e o Forró em Limoeiro de Edgar Ferreira. O primeiro LP foi um sucesso, a aceitação foi imediata e com tanta aceitação se decide gravar o segundo LP com O Rojão 1 X 1 (Edgar Ferreira) e o coco A Mulher do Aníbal (Genival Macedo / Nestor de Paula), fez muito sucesso ainda mais que o primeiro e Jackson decide viajar de navio para o Rio de Janeiro, já que tinha pavor da idéia de sequer embarcar num avião. Após três dias a bordo do fabuloso Vera Cruz, Jackson do

Pandeiro e Almira Castilho chegaram ao Rio de Janeiro em 18 de abril de 1954, fazendo sucesso com a música Forró em Limoeiro, na época, um campeão de vendas de discos, como dupla artística com Almira, porém só casam-se em 1956. Jackson e Almira separam-se e ele casa mais uma vez dessa vez com uma baiana de nome Neuza Flores dos Anjos, separando-se também dela antes de morrer.

Dos seus sucessos, podemos destacar algumas músicas que foram sucesso em sua trajetória artística: O Canto da Ema (Aires Viana), Chiclete com Banana (Gordurinha), Zum- Zum (José Dias e Wilton Ferreira) Vou Gargalhar (Edgar Ferreira), Vou Ter Um Troço (Arno Provenzano e Otolindo Lopes) entre outros. Após tanto sucesso Jackson começa a declinar por inúmeros fatores dentre alguns o advento da jovem guarda, cai no esquecimento e passa a morar no subúrbio do Rio de Janeiro. Durante 54 anos de trajetória artística grava mais de 400 canções, desde o *bolachão* de 78 rotações a discos mais modernos. Morreu pobre e quase esquecido da mídia, gravadoras e produtores.

Em 1982, Jackson do Pandeiro que era diabético, morreu aos 62 anos durante uma turnê, em Brasília, em decorrência de complicações de embolia pulmonar e cerebral. Ele tinha participado de um show na cidade uma semana antes e no dia seguinte passou mal no aeroporto antes de embarcar para o Rio de Janeiro e foi levado para o hospital, morrendo algumas horas depois. Foi enterrado no cemitério do Caju no Rio de Janeiro com a presença de músicos e compositores populares.

Pensar a história de Jackson do Pandeiro é perceber como foi difícil sua ascensão na pirâmide social. Com as leituras feitas entendemos que o preconceito racial e regional acompanha esse grande ícone em todo seu caminho artístico. Em sua cidade natal, Alagoa Grande, Jackson do Pandeiro, de acordo com José Avelar só foi convidado para apresentar-se uma única vez entre os anos de 1945 ou 1946 em uma festa junina promovida por João Nóbrega Montenegro em um pavilhão armado em frente do teatro Santa Ignês.

Numa entrevista exibida num documentário da TV Cultura Jackson afirma:

... Eu sou da Paraíba meu camarada, tem muita gente que pensa que eu sou pernambucano, outros pensam que eu sou baiano você sabe como é todo crioulo pensa logo que é da Bahia, não sou. Eu sou da Paraíba de Alagoa Grande... A minha cidade rapaz eu vou te contar não sei se melhorou não porque eu acho que já faz 900 anos que eu saí de lá, mas eu até gostava de lá entende nego vei porque tinha o trem, nas outras vizinhas não tinha e as lagoas pra gente pescar entendeu? Passei uma fome da bexiga lá por isso não quero voltar lá entendeu? Trabalhar na enxada é o que tinha lá em Alagoa Grande outra coisa mais não tem ai eu fui para Campina Grande...

Jackson afirma ser alagoagrandense desfazendo alguns rumores que se cogitava que o mesmo se negava ser, porém ele conclui sua fala dizendo que não queria voltar mais a terra que padeceu tanta fome “... É explícito que Jackson se deparou com diversos entraves em Alagoa Grande, talvez a falta de oportunidade de crescer enquanto artista da terra. Sem escolaridade a vida tornou-se ainda mais difícil, na cidade havia uma escola de música em que poucos privilegiados tiveram acesso a algum ensino formal de música. Porém esse não foi o caso de Jackson aprendeu o que sabia apenas de olhar e ouvir, era um artista nato. A pobreza, a falta de escolaridade, de formação musical não foram empecilhos para esse menino negro, que nasceu para o sucesso.

Alagoa Grande possui hoje o Memorial Jackson do Pandeiro fundado no dia 19 de dezembro do ano de 2008 às 16h, instalado na Rua Apolônio Zenaide, 687, bem no centro da cidade. Além do Memorial, agora quem chegar a Alagoa Grande tem que atravessar um gigantesco pórtico em forma de pandeiro, instalado na entrada da cidade, circundado por uma placa proporcional ao monumento, com os dizeres: “Alagoa Grande – Terra de Jackson do Pandeiro”. No memorial o visitante encontra discos, objetos, documentos, fotografias, vestuários, entre centenas de peças, como também seus restos mortais que foram trazidos do Rio de Janeiro para seu memorial. Reunidos por familiares, amigos, colecionadores, pesquisadores e artistas, estarão em permanente exposição, a partir da data de inauguração. Tem sido bastante visitado por escolas de todo o Brasil, pesquisadores, como também por estrangeiros vindos de vários países europeus. Os alagoagrandenses orgulham-se de ter como referencial um negro que conseguiu através de sua música receber o título nacional do Rei do Ritmo e o reconhecimento da sua contribuição para a música popular brasileira.

REFERÊNCIAS

FREIRE, José Avelar. Alagoa Grande: sua História - João Pessoa: Idéia, 1998.

JACKSON DO PANDEIRO. **Para sempre**. Coordenação do projeto: Sônia Antunes e Maurício Dias. Emi: Brasil, p. 2001. 1 CD. Remasterizado em digital.

GASPAR, Lúcia. Jackson do Pandeiro. Pesquisa Escolar On-Line, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>>. Acesso em: 01 de Maio 2011.

Mosaicos "A Arte de Jackson do Pandeiro" Disponível em: TV Cultura http://www.youtube.com/watch?v=kOxE_1pXiDU acesso em: 01 de maio de 2011

RODRIGUES, José Honório. A rebelde negra e a abolição, em História e historiografia. Petrópolis, 1970, p. 67. IN: CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravidão no Brasil, 1850 – 1888**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª Ed, 1978, p. 18.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. In: **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002.

PEDAGOGIAS DA DIFERENÇA”: AS IDENTIDADES NEGRAS NAS

AMARRAS DA LEI 10.639/03

Josefa Josiana Bezerra Brito
(josiana100@hotmail.com)

Maria Lúcia Maciel de Lima Silva
(marialuciamacieli@hotmail.com)

Atualmente o ensino básico no Brasil tem se pautado na ideia de democracia em que todos devem ter direito a ingressar na sala de aula, convivendo todas as diferenças em um mesmo espaço de aprendizagem. Diante disso, as preocupações com as questões étnicas no meio educacional e social passaram a fazer com que os dirigentes políticos voltassem seus interesses para esta problemática construindo a imagem de uma política preocupada com as diferenças sociais e definindo o papel do estado como propulsor das transformações sociais. Para tanto, estava sendo sancionada em março de 2003 a lei nº 10639/03 – MEC, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta mudança institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Sendo assim, este artigo tem como objetivo problematizar as mudanças propostas por esta determinação, analisando seus interstícios prático-discursivos no âmbito educacional, além de questionar o próprio livro didático e a atuação do professor diante desta nova determinação educacional. A importância deste debate em torno das questões étnicas no ensino fundamental e médio justifica-se, pois, nos últimos anos tem ocorrido no âmbito educacional algumas discussões sobre o currículo escolar, atestando para a ausência dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e a história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista. Estas discussões apontam para os problemas em torno do preconceito e discriminação da cultura africana e vêm a cada ano ocupando seu espaço nos debates educacionais. Assim, nossa proposta neste debate é a de analisar como vem sendo abordadas e instrumentalizadas as questões de etnia no âmbito educacional.

Palavras-Chave: Ensino, História da África, Currículo, Etnia.

“PEDAGOGIAS DA DIFERENÇA”: AS IDENTIDADES NEGRAS NAS AMARRAS DA LEI 10.639/03

Josefa Josiana Bezerra Britoⁱ

Maria Lúcia Maciel de Lima Silvaⁱⁱ

A construção de identidades escolares para os negros

Atualmente, o ensino básico no Brasil pauta-se na ideia de democracia na qual todos devem ter direito a ingressar na sala de aula, convivendo todas as diferenças em um mesmo espaço de aprendizagem. A democracia não está relacionada apenas à possibilidade de livre acesso, mas permite acolher as diferenças, respeitando-as em suas múltiplas identidades. Assim, por meio da democracia, é possível construir uma pedagogia que não exclua o diferente e, desse modo, propiciar o desenvolvimento de uma cidadania pautada no respeito à diferença. Segundo os historiadores Carla e Jaime Pinsky:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar do destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila.
(PINSKY & PINSKY, 2003, p. 9.)

De acordo com essa exposição, ser cidadão é ter garantia de seus direitos perante as leis, mas, acrescentamos a essa explanação que a construção da cidadania não se opera

apenas por meio da legislação, ela é tramada e enredada por meio das relações sociais. É na vida cotidiana, no *face a face*, que a garantia do direito à igualdade se articula.

Na educação brasileira é muito utilizado o binarismo “sucesso e fracasso” para se referir ao resultado “positivo e negativo”, obtido pelos alunos no final do ano letivo. Entende-se, assim, que o aluno passa a fazer parte de uma análise quantitativa, resultando na sua trajetória escolar o sucesso, ou o fracasso. Esse discurso, em grande medida, orienta a prática educacional enquanto verdade e constitui assim a subjetividade do professor e do aluno. Como diria Michel Foucault, trata-se de: “[...] uma visibilidade que diferenciando e classificando os indivíduos, define como normais”. (1996, p. 170).

Na década de 1950, o sucesso foi atribuído às escolas particulares enquanto que o fracasso foi destinado às escolas públicas. Porém, a partir de 1960, esse discurso sofre um deslocamento pautando-se numa outra explicação, voltada para os aspectos culturais, como por exemplo: carência alimentar, carência cultural, carência afetiva, principalmente no que diz respeito àquelas crianças que, além do fracasso escolar, sofrem com a discriminação étnica.

Há algumas décadas, vigoram no Brasil leis que proíbem a discriminação étnica. Diante disso, como pensar essas leis no âmbito educacional? Constata-se que os maiores índices de reprovação e exclusão escolar ocorrem dentre os alunos de nível socioeconômico baixo, faixa na qual se situa boa parte da população negra:

Contudo dentre esses alunos ainda são os negros que mais lentamente são absorvidos pelo sistema educacional ou mais cedo dele excluídos. A situação discriminatória é, portanto, mais forte do que a diferença sócio-econômica. (SILVA, 1997, p. 31)

Portanto, combater a discriminação às diferentes etnias, trabalhar para que a desigualdade social e étnica possa ser minimizada, investir na reeducação das diferentes relações sociais, não são tarefas exclusivas da escola, mas também da sociedade, pois essas discriminações estão presentes em qualquer instituição socializadora como a família, a escola e a comunidade.

O espaço ocupado pelo negro na sociedade brasileira não pode ser visto a partir do determinismo econômico/social, mas deve ser compreendido por meio de agenciamentos históricos que constroem um espaço de exclusão, instituindo-o por meio de nomenclaturas que o colocam a margem da sociedade, sendo considerado inferior, menos inteligente, menos capaz, violento, tribal... Percorrendo essa construção histórica em torno do negro, pode-se afirmar que este, na sociedade brasileira, é um sujeito mergulhado em uma história de lutas e combates.

Nesse sentido, estudar o negro é uma questão complexa e trazê-lo para as questões educacionais torna-se um grande desafio, pois a escola contemporânea prima por um modelo branco, heterossexual e jovem. Assim, pensamos que a escola deve desempenhar seu papel de reconhecimento, especialmente com os negros, para que não sejam menosprezados pelo fato dos seus antepassados terem sido explorados como escravos. Portanto, não estejamos desencorajados em prosseguir nos estudos, em elaborar questões que dizem respeito à comunidade, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação”. (FREIRE, 1987, p. 78).

Por uma inclusão da diferença: uma nova proposta pedagógica

O papel da escola, hoje, ainda funda-se numa proposta humanista que tem como princípio a promoção do ser humano na sua integridade, buscando estimular ações, valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as múltiplas identidades.

Percebemos que atualmente as questões em torno das diferenças e das desigualdades permeiam os debates no nosso país. Diante disso, a preocupação com as questões étnicas no meio educacional e social passaram a fazer com que os dirigentes políticos voltassem seus interesses para essas questões, construindo a imagem de uma política preocupada com as diferenças sociais e definindo o papel do estado como propulsor das transformações sociais. Assim, alguns dirigentes dizem reconhecer as disparidades entre os negros e brancos em nossa sociedade. Para tanto, os políticos, alegando seus interesses em minimizar as desigualdades sociais, sancionaram em março de 2003, a lei nº 10639/03²² – MEC²³, que altera a LDB²⁴ e estabelece as diretrizes curriculares para a implementação da mesma. Essa lei institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Dentre as temáticas a serem abordadas em sala de aula encontram-se:

A História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, regatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Lei nº 10639/03, Art. 26-A)

²² Ver anexo.

²³ MEC – Ministério de Educação e Cultura.

²⁴ LDB – Leis de Diretrizes e Bases.

Essa decisão busca reconhecer a participação histórica e a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, logo podemos perceber que essa nova lei pode ser vista como uma tentativa de territorialidade da cultura negra. Trata-se de “[...] uma lei de promoção aos direitos sociais e culturais, tendo em vista a promoção do pluralismo e da diversidade e o direito à educação.” (DUARTE, 2003, p. 55)

Em março de 2003, também estava sendo criada a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), cujo principal objetivo é “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo”. (RIBEIRO, 2004, p. 8).

A SEPPIR propõe minimizar os entraves que impedem o pleno desenvolvimento da população negra no Brasil. O principal instrumento utilizado é o encaminhamento de diretrizes que buscam nortear a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação com estados, municípios e ONG’s (Organizações não-governamentais) e, principalmente, em parceria com o MEC para o cumprimento desse desafio que é diminuir a exclusão étnica no nosso país e a partir daí promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a diversidade brasileira. Portanto, devemos entender que “[...] O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também nas do que discriminam.” (RIBEIRO, 2004, p. 16).

Diante dessa mudança, questionamos: como se operacionaliza essa obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação básica?

Pensamos que a educação se articula nas mais variadas instâncias da sociedade, nesse sentido, temos então que problematizar a própria formação do professor diante da imposição dessa lei, estariam as universidades brasileiras capacitando profissionais para lidar com um tema há tantos anos silenciado pela educação? Além disso, o que falar do próprio ambiente escolar, no qual os demais profissionais também parecem não estar preparados para acolher essa diferença? Estaria a educação limitada apenas ao conteúdo posto na sala de aula?

Devemos pensar a educação como um trabalho mais amplo, que ultrapassa os muros da escola e as paredes das salas de aula, pois uma reeducação étnica não pode estar limitada apenas ao fato de ser transmitido um conteúdo sobre a história dos negros no Brasil. Pensamos que é necessário um exercício mais complexo para que a discriminação, que há mais de um século está situada na história do país, possa ser dissolvida e desfeitos os significados negativos em torno do negro. Faz-se necessária, portanto, a atuação da família, de todos os profissionais ligados à educação e à sociedade de um modo geral, para que ao menos um novo sentido em torno do negro comesse a ser produzido e instaurado não só na educação, mas na cultura de uma forma mais ampla.

O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. Mas com o passar dos anos, os discursos foram emergindo em torno da exclusão e, então, se vê no Brasil a necessidade de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, a exemplo daqueles que sofrem com a discriminação étnica, pois a educação pode ser entendida como um amplo processo constituinte da nossa formação, não apenas enquanto aprendizes, mas também enquanto seres humanos, materializando-se em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, ou como afirma Carlos Rodrigues Brandão:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar –, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1981, p.10-11.)

Sendo assim, torna-se interessante ressaltar a importância dessa lei não como o único instrumento que possibilitará refazer os signos negativos em torno do negro e instaurar uma convivência fluida entre as várias etnias, mas pensá-la como uma, dentre tantas outras ações que poderão possibilitar uma nova história para o negro no Brasil. Portanto, salientamos que a relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não deve se restringir à população negra, pois ela diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir um país mais democrático.

Os novos espaços escolares para os negros produzidos pelo livro didático e pelos PCN's

As discriminações étnicas no sistema educacional brasileiro estão presentes nos livros didáticos, onde os negros são tratados de “coitadinhos”. Esse pensamento muitas vezes é reforçado por professores, diretores e funcionários. Os livros didáticos de História, na sua maioria, veiculam uma representação negativa em torno do negro. Eles omitem tanto a participação dos negros na construção da história do país, como na história da organização e da resistência negra e ainda excluem a contribuição do negro na cultura brasileira. Entretanto, em alguns livros didáticos, começam a aparecer depoimentos de pessoas vinculadas ao movimento negro no Brasil em enfoques diversos. Vejamos:

O sistema de ensino brasileiro desde a pré-escola à universidade tem primado por ocultar ou distorcer o passado histórico e a cultura do povo negro, na África e aqui; bem como apresentar o negro de forma inferiorizada, como seja: bêbado, serviçal, exercendo papéis considerados inferiores na sociedade. O livro didático apresenta como modelo de bom, inteligente e bonito apenas personagens brancos. A família, a professora, o médico, todas as profissões e instituições consideradas importantes são representadas nos livros por pessoas brancas. Há centenas de livros em que o negro não aparece e quando aparece em alguns é de forma negativa. A ideologia subjacente (que está por detrás) a essa prática de ocultação e distorção do negro e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos positivos que ajudam a construir uma auto-imagem positiva, nem um referencial de sua verdadeira história aqui e na África. Em consequência desenvolve-se no negro um complexo de auto-rejeição e inferioridade e uma necessidade de branquear-se, de tornar-se semelhante ao branco, o único modelo considerado bom, bonito e aceito pela sociedade. (MACEDO & OLIVEIRA, 2002, p. 102)

Desse modo, em geral, os atores dos livros didáticos mostram repetitivamente o negro na servidão, na miséria e incapaz de dar conta de algum conhecimento, aliás, nem falam em educação para os negros, mas apenas para os brancos.

Por essa questão, desde 1980, o livro didático, como também o currículo escolar, vem sendo discutido nos espaços voltados para a educação, problematizando-se a sedimentação de papéis subalternos e estereótipos étnicos protagonizados pelos personagens negros. Tudo isso a partir do momento em que essas práticas afetavam crianças e adolescentes brancos e negros em sua formação, destruindo a autoestima do primeiro grupo e cristalizando no segundo imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural.

João Baptista Borges Pereira sugere que seja realizado um incessante trabalho de desestigmatização da imagem do negro divulgada desde os livros didáticos até a mídia, somada à ação de um professorado socialmente mais responsável e mais consciente. Mas, isso não quer dizer que apenas o livro didático e os professores sejam os únicos responsáveis pelos prejuízos da população negra, porém devemos perceber que são fortes aliados para formar cidadãos livres de sentimento de preconceitos étnicos. Enfim, os professores em especial não devem se iludir com a possibilidade de eliminação total do preconceito étnico, até porque isto se constitui como uma utopia, mas precisam se comprometer em minimizar tal preconceito nas relações sociais.

O mesmo se aplica ao livro didático, pois as crianças acreditam no seu discurso e sendo um dos recursos mais utilizados em sala de aula tem importância fundamental na construção

dessas questões étnicas. Por isso, atualmente, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) exige livro didático que tende a valorizar a sociedade e a cultura do povo brasileiro, estimulando sua utilização de forma crítica, desenvolvendo, assim, um espírito reflexivo em alunos e professores.

Atualmente, há uma grande discussão sobre o currículo escolar, atestando para a ausência dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial. Mas, com o passar do tempo, o Brasil praticamente universalizou o ensino fundamental e melhorou o acesso ao ensino médio. Assim, essas discussões sobre preconceito e discriminação vêm, a cada ano, ocupando seu espaço nos debates educacionais. Entretanto, o estudo do negro ainda vem ocorrendo de forma estereotipada, talvez pela ausência de um debate mais incisivo dentro das próprias universidades. Como foi dito anteriormente, a lei nº 10639-0, promulgada em 2003, objetiva mudanças nos currículos das escolas, que venham facilitar a inclusão da questão étnica, afinal, “a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer”. (COSTA, 1998, p. 160). Portanto, a elaboração curricular remete a questão que diz respeito ao tipo de cidadão que se quer construir.

No início dos anos 90, do século XX, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) estava presente o tema transversal da “Pluralidade Cultural”, o qual buscava traduzir as preocupações da sociedade brasileira, sabendo-se que essa sociedade é marcada por preconceito e discriminação de grupos diferenciados nos planos social e cultural. Portanto, a temática cultural diz respeito ao conhecimento e valorização de características étnicas e culturais e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes, as quais permeiam a sociedade brasileira, e vêm ajudar o corpo docente e discente a compreender suas relações marcadas por essas desigualdades e apontar mudanças necessárias, oferecendo elementos

para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los na complexidade de sua diferença.

A desigualdade social e a discriminação, articulam-se no que se convencionou denominar de ‘exclusão social’: impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e de participação na gestão coletiva do espaço público-pressuposto da democracia. (PCN’s, 1998, p 121).

Foram materializados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) a pluralidade cultural e a questão racial, na tentativa de marcar as diferenças culturais e étnicas, no intuito de combater a discriminação. Logo, percebemos que esse tema transversal “Pluralidade Cultural” deixa claro a necessidade de abordar a exclusão étnica, mas, para que isto seja ampliado, é preciso que haja debates, esclarecimentos, formação de professores e não apenas isso, mas ampliar tais debates para a cultura de um modo geral.

CONSIDERAÇÕES

Concordamos com Rebeca Duarte quando essa afirma que o racismo brasileiro efetivou a educação como um dos meios de controle social difuso que mais alimentam a invisibilidade da história do povo negro na sociedade brasileira:

Pesquisas realizadas da década de 1980 até 2000 comprovam a discriminação presente nos livros didáticos onde a pessoa negra surge sempre na figura passiva do escravizado e a história de sua contribuição

para a formação nacional é pano de fundo da cultura dominadora e exploradora do povo branco-europeu. (DUARTE, 2003, p 56)

De acordo com o que foi exposto, dever-se-ia construir uma educação que estabeleça e direcione à etnia negra um tratamento pedagógico merecido, como também um lugar de destaque nas nossas políticas educacionais. O papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, é estimular a ação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características de grupos e minorias.

A educação deve estar comprometida com a formação do cidadão e a escola brasileira deve desenvolver atitudes coerentes com os ideais democráticos de personalidade e de existência social, só assim haverá uma competição mais justa, na qual todos, independente de cor e posição, almejem o seu objetivo, pois as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando as diferenças os inferiorizam e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COSTA, Marisa Vorraber (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

FREYRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

DUARTE, Rebeca Oliveira. *Manual sobre discriminação racial: a perspectiva dos direitos humanos*. Recife: Djumbay, 2003.

MACEDO, José Rivair & OLIVEIRA, Mariley W. Brasil. *Uma história e construção*. São Paulo: Brasil, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: 1998.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

RIBEIRO, Matilde. Apresentação do Seppir. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana brasileira*. Brasília, 2004.

SILVA, Duarte. *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papirus, 1997.

A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA SOBRE FONTES HISTÓRICAS E SEU USO EM SALA DE AULA

MANOEL PEREIRA DE MACEDO NETO

Professor de História do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
da Paraíba IFPB

macedohistoria@uol.com.br

RAFAEL DA SILVA VIRGÍNIO

Professor de História da Educação Básica

rsv_dm@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O ensino de História de qualidade depende, entre outros fatores, da adequada formação do professor para o exercício de sua prática, visto que a prática do ensino deve ser exercida com embasamento teórico, domínio dos conteúdos ministrados e controle das metodologias utilizadas.

Nesse sentido, Silveira afirma:

Este é o trabalho de profissionais da História. Este trabalho requer capacidade de leitura contextual da situação de ensino-aprendizagem, em interação com os educandos; domínio do conteúdo do processo histórico; controle das metodologias adequadas para empreendê-lo e analisá-lo (2000/2001:68).

A prática do ensino de História é exercida sob influência de teorias, conhecimentos e saberes que norteiam o universo intelectual do professor. Sendo assim, é imprescindível que o professor exerça sua prática respaldada no conhecimento dos referenciais teóricos, das experiências históricas (conteúdos) trabalhadas em sala de aula e no domínio de outros saberes indispensáveis à docência:

Noutras palavras, o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico (que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe) são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho (TARDIF, 2008: 259).

Dessa forma, julgamos imprescindível para o ensino de História de qualidade que os professores tenham domínio das metodologias utilizadas e das experiências históricas abordadas em sala de aula (conteúdos ministrados). Além disso, é indispensável o conhecimento sobre os referenciais teóricos relacionados à disciplina que lecionam, ou seja, os fundamentos conceituais da História como área do conhecimento. É essencial, por exemplo, que o professor conheça as principais correntes historiográficas, manifestando capacidade de distinguir diferentes narrativas, metodologias e teorias.

O ensino de História de qualidade depende, entre outros fatores, da capacidade do professor de fundamentar suas argumentações, seus procedimentos metodológicos e suas críticas. Por exemplo, para combater ou defender o positivismo, para refutá-lo ou adotá-lo como referência, o professor precisa conhecer seus referenciais teóricos. É preciso conhecer, entre outros pressupostos, a Lei dos Três Estados, a teoria da objetividade científica e a visão de neutralidade do historiador, e suas influências na produção do conhecimento histórico e no ensino de História.

O mesmo se aplica as outras correntes, ou seja, o professor só pode se posicionar, com consistência, diante das escolas historiográficas, com o devido conhecimento acerca de seus fundamentos básicos.

Ao mesmo tempo, é importante que o professor perceba como as referidas correntes influenciam as propostas curriculares de História e como as mudanças paradigmáticas no campo historiográfico estão repercutindo no ensino de História, qual a contribuição do materialismo histórico para se pensar a história dos vencidos e qual a relação entre a nova história e o ensino de História com base em eixos temáticos. Refletindo sobre estas e outras questões, o professor reflete sobre

sua própria prática, ancorando suas reflexões no conhecimento teórico, a prática é exercida com maior segurança e consistência.

Diante do exposto, como parte de nossa pesquisa de mestrado, entrevistamos, no período de junho a outubro de 2009, 08 professores de História, formados na Universidade Federal da Paraíba, que lecionam na cidade de João Pessoa. Os professores foram escolhidos aleatoriamente, sendo quatro do ensino Fundamental (dois da escola privada e dois da escola pública) e quatro, do ensino Médio (dois da escola pública e dois da escola privada).

Os professores entrevistados, colaboradores imprescindíveis para o nosso estudo, tiveram suas identidades preservadas e seus depoimentos receberam as referências de Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2) e assim sucessivamente. Os números estão de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

Para a realização da nossa pesquisa, fizemos a opção pela entrevista semi-estruturada, pois entendemos que é necessária a elaboração de um roteiro que nos auxilie na condução das entrevistas no sentido dos objetivos da pesquisa. O que não significa o direcionamento dos resultados, mas um procedimento que torne esse instrumento eficaz na busca de informações e dados indispensáveis aos seus objetivos.

Na análise dos dados, optamos por fazer a transcrição, sem edição, das entrevistas, recorrendo a algumas técnicas de análise de conteúdo, que entendemos ser um recurso aplicável a uma pesquisa de natureza qualitativa e “adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, s.d: 33). Considerando que a nossa pesquisa foi fundamentada nos diálogos desenvolvidos através das entrevistas e partindo do pressuposto de que tudo que é dito ou escrito pode ser submetido à análise de conteúdo, buscamos apoio em algumas de suas técnicas para análise das entrevistas.

DIÁLOGOS SOBRE FONTES HISTÓRICAS

O conceito de fontes históricas tem passado por importantes mudanças e ressignificações, assim como, tem se ampliado a variedade das fontes à disposição

dos historiadores. A aceitação e as formas de utilização das fontes mudam com o tempo e, por isso, precisam ser pensadas em sua historicidade. Nas palavras de Pinsky:

Fontes históricas têm historicidade: documentos que “falavam” com os historiadores positivistas talvez hoje apenas murmurem, enquanto outros que dormiam silenciosos querem se fazer ouvir. E que dizer da História oral, das fontes audiovisuais, de uso tão recente (2006, p. 7).

O uso das fontes tem uma história de mudanças porque os interesses dos historiadores mudam no tempo e no espaço em função das mudanças processadas na sociedade, de seus interesses e de suas identidades culturais. As sociedades foram criando formas de registros de sua própria existência, entre elas a escrita. Segundo Janotti (2006, p.10), os documentos escritos constituíram-se “nas fontes mais valorizadas pelos pesquisadores até meados do século XX”.

No referido século houve, segundo Le Goff (2003, p.529) uma verdadeira revolução no que se entende por documento, com a ampliação e diversificação na definição de fonte na pesquisa histórica. A historiografia passou a questionar o caráter e as limitações das fontes oficiais, comprometidas com a História dos grandes nomes, com uma História “vista de cima”, próprias da historiografia positivista. Esse movimento de renovação, impulsionado pela nova História e por historiadores marxistas, contribuiu para o reconhecimento da subjetividade na escrita da História e para uma maior valorização da História dos vencidos. Sobre a revolução documental do século XX, Le Goff acrescenta:

Esta revolução é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos [...] (2003, p.531).

Essa ampliação do conceito de fonte tem proporcionado a utilização de fontes orais, audiovisuais, arqueológicas, entre outras, permitindo a realização de pesquisas históricas sobre o clima, o inconsciente, o cotidiano, mulheres, operários, e várias outras dimensões da vida humana.

Preocupamo-nos em saber como os professores estão pensando essas questões, visto que são muitas as possíveis relações entre a chamada “revolução documental” e o ensino de História. Entendemos como essencial à História ensinada que o professor conheça as mudanças relacionadas ao uso das fontes históricas e se utilize dessas novas possibilidades no contexto da sala de aula, por exemplo, para envolver os alunos em trabalhos de pesquisa.

Dessa forma, dialogamos com os professores procurando saber como definem fontes históricas. Em suas falas, predomina uma visão ampla sobre as fontes, não restrita aos documentos escritos ou oficiais, como podemos observar na fala do professor E1:

Os historiadores sempre colocavam o seguinte: “pré-história, o tempo que o homem não tinha história”. Mas, todo e qualquer vestígio deixado pelo homem é uma informação histórica, sem escrita o homem já tem sua história. (E1)

Nessas palavras, fica evidenciada uma visão contrária à idéia positivista de restringir as fontes aos documentos escritos. Essa mesma compreensão constatamos nas palavras dos professores dos professores E4, E6 e E8:

Eu trabalho o conceito de um historiador da nova história, [...], ele diz que fonte histórica é tudo aquilo que identifica o que aconteceu, tudo aquilo que dá informação sobre o passado é fonte histórica, sem preconceito. (E4)

As fontes são os vestígios deixados por esse sujeito, que nos foi trazido para o dia a dia para saber o que realmente aconteceu naquele período, a arquitetura, a cerâmica, dentre outras coisas. (E6)

Tudo. Documentos escritos e não escritos. (E8)

Embora tenham demonstrado, nos diálogos anteriores, certo distanciamento em relação ao movimento de renovação historiográfica, os professores revelam uma visão muito próxima do que propõe a chamada revolução documental. Essa visão mais ampla em relação às fontes, pelo menos em tese, possibilita a incorporação de novas estratégias e procedimentos ao cotidiano da sala de aula de História, na educação básica. Por exemplo, o reconhecimento da importância da História oral para a pesquisa histórica cria condições mais favoráveis à realização de entrevistas nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por alunos e professores no ambiente escolar.

Quanto à discussão e ao trabalho com as fontes no contexto da sala de aula, os professores revelam questões de relevante importância, como podemos observar na fala da professora E3:

Aí eu trabalho com vários conceitos, eu joga umas fotos, dentro dos conteúdos que eu trabalho [...]. (E3)

Nessas palavras, percebemos o interesse da professora em trabalhar com fotografias, no sentido de fazer a discussão sobre fontes e tornar a aula mais dinâmica. A professora E8 também manifesta esse interesse de tornar mais viva a discussão sobre as fontes:

A fonte histórica quando eu trabalho em sala de aula para trabalhar a realidade deles, peço para trazer documentos, certidão de nascimento, essas coisas, mas eles também recusam, não participam, tem dificuldade, eles não querem participar. (E8)

Ao mesmo tempo, a professora aponta algumas dificuldades para concretizar o trabalho e envolver os alunos. O professor E4 também nos fala da dificuldade de se ampliar o trabalho com as fontes em sala de aula:

Dentro da escola particular você tem que seguir o livro didático, não pode trabalhar diversas fontes. (E4)

A despeito da variedade de questões apontadas nessas três falas anteriores, os professores manifestam o interesse de trabalhar com fotografias, documentos relacionados à história de vida dos alunos e, com isso, diversificar suas abordagens em sala de aula. Ao mesmo tempo, apontam obstáculos para a concretização de suas iniciativas, como a imposição do livro didático e o desinteresse do aluno.

Como professor da educação básica, conhecemos essa realidade que dificulta a dinamização do ensino. O uso quase exclusivo do livro didático, as aulas voltadas para o concurso vestibular, entre outros aspectos, contribuem para que a aula de História na educação básica tenha poucas possibilidades de conseguir inserir novos conteúdos, trabalhar os resultados de pesquisas recentes e envolver os alunos nos trabalhos de pesquisa.

Contudo, mesmo reconhecendo não ser tarefa simples, entendemos que o professor não deve medir esforços no sentido de dinamizar o ensino de História, o próprio livro didático possibilita uma problematização das fontes históricas. O professor pode discutir algumas imagens contidas nos livros, por exemplo, trabalhar a heroização de Tiradentes enfocando a construção da sua imagem. Nesse sentido, a imagem pode ser desatacada como uma representação, uma construção intencionalmente elaborada para atingir determinados fins, e não um retrato fiel da realidade.

Como exemplo, o conhecido **Tiradentes Esquartejado** de Pedro Américo é objeto de diferentes interpretações.



(*Tiradentes Esquartejado*, Pedro Américo, 1893, Museu Mariano Procópio)

Na análise dessa representação, José Murilo de Carvalho afirma:

Mesmo na alusão quase chocante de Pedro Américo, a alusão a Cristo é inescapável. Seu *Tiradentes Esquartejado*, de 1893, mostra os pedaços do corpo sobre o cadafalso, como sobre um altar. A cabeça com longas barbas ruivas, está colocada em posição mais alta, tendo ao lado um crucifixo, numa clara sugestão da semelhança entre os dois dramas (2008, p.65).

A análise dessa representação, em sala de aula, pode proporcionar uma reflexão sobre os interesses que envolvem a produção de um determinado registro histórico e a construção de uma imagem e, assim, entender que o documento não é neutro, nem uma verdade absoluta, mas traduz uma visão de mundo, conveniências políticas, ideológicas e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas questões dialogadas com os professores, percebemos o empenho dos docentes em fazer do ensino de História um caminho para a conscientização dos sujeitos históricos. Ao mesmo tempo, são apontadas muitas dificuldades para a o exercício profissional, como a falta de motivação dos alunos.

Quanto à percepção dos professores entrevistados sobre conceitos fundamentais da História como área do conhecimento, constatamos a necessidade de um conhecimento mais sólido, acerca dos referidos conceitos, que possa alicerçar suas práticas como professores de História. Apesar de demonstrarem distanciamento em relação às mudanças no conceito de fontes históricas promovidas por correntes historiográficas como a Nova História e a História Social Inglesa, os professores revelam uma visão de fontes históricas muito próxima do que sugere a “Revolução Documental”, predominando uma visão ampla sobre as fontes, não restrita aos documentos escritos e oficiais. Ao mesmo tempo, os professores reconhecem a importância do trabalho com documentos em sala de aula, no entanto, afirmam que as condições encontradas na escola impossibilitam ou dificultam a concretização dessa dinâmica. Diante da falta de domínio acerca dos conceitos fundamentais da História como área do conhecimento, por parte dos professores entrevistados, propomos uma maior valorização de discussões conceituais na formação inicial e nos cursos de formação continuada promovidos pelos sistemas de ensino que permitam ao professor domínio conceitual e, especialmente, melhor articulação entre as mudanças no conceito de fontes históricas e seu uso em sala de aula.

Defendemos a criação de estratégias que aproximem os professores da educação básica dos eventos promovidos pelas universidades, como, por exemplo, uma maior divulgação dos eventos realizados pela academia.

Os diálogos com os professores entrevistados, muito mais do que um instrumento de coleta de dados, criaram situações de trocas sinceras, de crescimento profissional e político e de permanente reflexão sobre a prática. Pensando a relação dialógica como expressão da nossa abertura ao mundo e aos

outros, procuramos construir diálogos voltados para a reflexão crítica de sujeitos inconclusos em permanente movimento na história.

Diálogo e reflexão crítica sobre a prática devem ser pensados como pressupostos essenciais para a formação e prática dos professores. Nessa linha de pensamento, Paulo Freire dedica parte significativa de sua obra à compreensão do educador crítico, reflexivo e dialógico.

A superação da curiosidade ingênua se faz através da reflexão crítica desenvolvida em sintonia com a prática. Essa análise é extensiva à formação docente, pois o processo formador deve envolver todos os sujeitos em um processo de permanente reflexão crítica sobre suas práticas e sobre as estruturas que as envolvem.

Entendemos que a reflexão do professor sobre sua própria prática é um caminho para o seu aperfeiçoamento e crescimento profissional. Nesse sentido, acreditamos que pesquisas como essa são importantes, pois podem contribuir para a reflexão sobre a prática dos professores de História.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

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

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

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: A Revolução Francesa da Historiografia. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Os Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 2005.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro fontes históricas como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista de História**, n. 25/26. São Paulo: ANPUH, 1993, p.143-162.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: _____ (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

RICCI, Cláudia S. A academia vai ao Ensino de 1º e 2º graus. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Vol. 9, n. 19, set. 1989/ fev.1990, p. 135-142.

_____. **A Formação do Professor e o Ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas** (Belo Horizonte 1980/2003). Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Relação entre conteúdo e metodologia do ensino de história: uma clássica questão em um novo tempo. In: **SAECULUM**. Revista de História. n. 6/7, jan./dez. 2000/2001. p.59/70.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n.13, Jan. Fev. Mar. Abr. de 2000, p.5-24.

CARTOGRAFIAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - UMA HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR EM PATOS-PB.

Daniela Medeiros da Silva
FIP e IFPB
dnimedeiros@hotmail.com

A História da Educação, segundo Fonseca (2008) é um campo historiográfico com propriedades equivalentes às que identificamos para a História Cultural, isto é, a existência de pressupostos teóricos-metodológicos específicos que a diferenciam de outros campos, e que ainda, pudessem torná-la referencial para diferentes campos de investigação.

Dessa forma, tem sido em torno da História da Educação Superior em Patos - PB implicando sob os aspectos relevantes do contexto educacional, político, econômico e social atrelada a pesquisa científica e suas relações históricas com o papel da educação na formação intelectual de uma cidade a partir dos anos 1960 até os dias atuais, envolvendo a memória local e de seus indivíduos que ativamente participaram e contribuíram para a historiografia da educação brasileira e paraibana.

Com isso esta pesquisa trabalha a História da Educação, no que diz respeito as representações que teceram a educação de ensino superior em Patos – PB, devido hoje a cidade ter quatro instituições de ensino superior – na modalidade presencial – que são: Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, e a Fundação Francisco Mascarenhas –FFM, hoje Faculdades Integradas de Patos – FIP, que fora pioneira nesse processo de institucionalização do ensino superior na cidade, assim como frutos das tramas institucionais que envolveram a implantação e implementação do ensino superior, como a participação e contribuição de José Gomes Alves.

As primeiras instituições de Ensino Superior no Brasil foram fundadas em 1808 com a chegada da Família Real Portuguesa ao país, até antes o Governo Português não permitia que o Brasil dispusesse de Universidades no período Colonial²⁵. Mesmo com a Independência do Brasil em 1822 não houvera nenhuma mudança no formato do

²⁵ Ver: MARTINS, Antônio Carlos Pereira. *Ensino Superior no Brasil: Da Descoberta aos Dias Atuais*. Acta Cirúrgica Brasileira – Vol. 17, 2002. pp.04-06.

sistema de Ensino Superior, pois a elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de Universidades.

Nesse contexto, podemos observar apenas uma discreta expansão das instituições educacionais com a consolidação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e Observatório Nacional, a partir do ano de 1850.

Ficando para o final do século XIX cerca de 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes²⁶. A partir daí, a iniciativa privada começa a construir seus próprios estabelecimentos de ensino superior legitimada pela Constituição da República em 1891, com isso as instituições privadas surgem da iniciativa das elites locais e confessionais católicas.

Na década de 1920 as questões quanto a expansão das Universidades ganha novas conotações ao que diz respeito a sua função social de abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa, ela ganha definições de saberes interessados. Nesse período o Brasil só contava duas Universidades existentes, a do Paraná e a do Rio de Janeiro, as demais instituições eram faculdades isoladas que somavam cerca de 150 unidades no país.

No Governo Provisório de Getúlio Vargas em 1931, ocorre uma reforma educacional autorizando e regulamentando o funcionamento das Universidades e Faculdades, incluindo a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público não era gratuito. Nesse período, a Era Vargas fora caracterizado pela intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação, em troca de apoio o governo concedeu espaço a Igreja Católica e com isso culminou na criação das suas próprias universidades nos anos 1940.

Nos anos que compreenderam o período de 1945 a 1968 houve a luta por parte da classe estudantil e dos professores na defesa de um ensino público e na institucionalização de Universidades e o fim de Faculdades isoladas, estava em pauta no Governo Federal uma discussão sobre uma reforma de todo o sistema de ensino no Brasil, em especial a da Universidade.

²⁶ Ver: MATTOS, PLCL. As universidades e o Governo Federal. Recife: UFPE, 1983.

Nas discussões que permearam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso em 1961, que defendia a iniciativa privada e facultava a realização da pesquisa e facilitava a disseminação de faculdades isoladas. Dessa forma, regulamentava a expansão do setor, especialmente pela iniciativa privada sem estimular a investigação científica.

Após o Golpe Militar de 1964, a política econômica adotada levou ao aparecimento de um “surto nacionalista”. No âmbito deste, questões de ordem política, econômica e militar enfatizavam conceitos como ‘prioridades do país’, ‘projeto brasileiro’ e geraram, nos anos seguintes, o projeto “Brasil: Grande Potência” uma projeção das relações do país para o futuro²⁷.

Segundo Ianni (1996), o Governo Militar preconizou uma política destinada, entre outros fins, a superar os problemas tecnológicos da indústria nacional, dando-lhe condições de aumentar sua participação na oferta nacional e global. Foram elaborados planos para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia (C&T), nos quais a formação de técnicos e pesquisadores era considerada primordial.

Nesse contexto, a Universidade tinha o importante papel de produzir as “mentes” e a tecnologia que o país demandava nessa configuração o ensino superior na cidade de Patos – PB é idealizada pelo desempenho de José Gomes Alves que cria a primeira Faculdade de Ensino Superior na cidade, a Fundação Francisco Mascarenhas instituída em 01/05/1964 juntamente com a Faculdade de Economia, autorizada pelo decreto federal nº66.908 de 23/07/1970 em consonância com a Resolução 51/69 do Conselho Estadual de Educação e mais tarde, Agronomia e Medicina Veterinária, Resolução 22/71 do Conselho Estadual de Educação, assim a cidade inicia sua História da Educação Superior.

A Fundação Francisco Mascarenhas emerge no contexto brasileiro marcado por profundas transformações políticas do Governo Militar e assim, a educação brasileira se tornava alvo de políticas públicas gerenciadas pelos militares, principalmente para promover a abertura de novas instituições de ensino superior.

Para atingir este objetivo foram firmados convênios com a Agency for International Development (AID) - agência americana que disponibilizou assistência

²⁷ Ver: FÁVERO, M.L. A Universidade Brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1977.

técnica e de cooperação financeira para organizar o sistema educacional brasileiro. Esse período ficou conhecido por “Acordos MEC – USAID²⁸”, cujo objetivo era adequar o ensino brasileiro ao modelo de desenvolvimento econômico implantado no Brasil, a partir do Golpe Militar de 1964²⁹.

Portanto, a Fundação Francisco Mascarenhas emerge ao meio da reformulação da Universidade Brasileira e por interferência dos “Acordos MEC – USAID”.

Nesse sentido, a Fundação Francisco Mascarenhas é criada com a responsabilidade social de profissionalizar mão de obra, principalmente da cidade de Patos – PB e regiões circunvizinhas, estando atenta em atender as preocupações do Ministério da Educação e de seu fundador José Gomes Alves em formar profissionais para o mercado de trabalho, e também evitar a expansão de desempregados sem qualificação no país.

Com isso, a instituição ganha espaço na cidade e se amplia criando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, efetivada pelo decreto federal nº 66.558 de 12 de Maio de 1970.

Todo esse contexto indica que a implementação da Fundação Francisco Mascarenhas lança uma idéia de desenvolvimento, prosperidade e grande contribuição intelectual por meio desta instituição para Patos – PB e região, apresentando nas fontes um empreendedorismo e pioneirismo de José Gomes Alves para a História da Educação Superior de Patos – PB.

Então pensar em História da Educação é constitui uma identidade multifacetada e plural do historiador da Educação, que ao debruçar-se sobre a História da Educação torna-se relevante devido ao fato dos aspectos estudados nessa perspectiva acaba levando-nos para pesquisarmos sobre a realidade de uma cidade no aspecto cultural, histórico e sócio-econômico de um lugar ou região.

O objeto desta pesquisa refere-se à perspectiva da História da Educação no nível de ensino superior instalada sob a luz da ditadura militar e de políticas públicas

²⁸ MEC – Ministério da Educação e Cultura e USAID – United States Agency International Development.

²⁹ Ver: SILVA, Daniela Medeiros da. *Cartografias da Infância: Discursos Institucionais, Pedagógicos e Curriculares da Pré-Escola Campinense*. (Dissertação de Mestrado em História) Centro de Humanidades – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, 2009.p.103.

advindas do exterior. Como um “homem simples” – José Gomes Alves – “sem estudo”, apenas comerciante tem uma visão empreendedora para a época, onde aqueles que podiam fazer sua formação acadêmica iam para a Capital Paraibana ou Pernambucana. Sendo esse homem “sem estudo” tem a visão de criar e implantar cursos de nível superior na cidade de Patos – PB gerado por iniciativa própria.

Com esse propósito esse artigo apresenta algumas reflexões e questionamentos desenvolvidos a respeito do tema, fruto das leituras, investigações e observações feitas sobre a História da Educação Brasileira e no sentido mais local a cidade de Patos – PB e sua contribuição para o Ensino Superior na Educação Brasileira.

É nossa intenção trabalhar também com a memória local e de indivíduos que envolvem a História da Educação devido a participação e contribuição para a historiografia, pois acreditamos que o contexto e a época em que aconteceram as experiências influenciaram a construção de uma realidade local diferenciada em relação ao Ensino Superior nos dias atuais.

Para isso, Nunes e Carvalho (1993:23) diz: *“as fontes da história da educação definem, em boa parte, os limites e as possibilidades das reconstituições que fazemos com a ajuda da documentação possível.”* Dessa forma, pretendemos fazer uma análise sobre as questões propostas em estudo, além de encontrar uma trajetória metodológica que se desenvolva a medida das discussões teóricas que a pesquisa seja realizada, ainda que a metodologia aqui seja entendida como algo em construção em vista que o objeto de estudo é abordado e problematizado no decorrer da pesquisa.

Fonseca (2008) afirma que a historiografia da educação costuma ser um campo autônomo, permeado de especificidades metodológicas além daquelas do seu próprio objeto, ficando atento para os muitos aspectos que devem ser considerados mediante pesquisa realizada.

Referências Bibliográficas

FÁVERO, M. L. *A Universidade Brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1977.

- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História da Educação e História Cultural*. IN: _____ e VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.) *História e Historiografia da Educação no Brasil*. 1ª Ed. 1ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.pp.49-76.
- GONDRA, José Gonçalves (org.) *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LUCENA, Damião. *Patos em Revista*. Edição Histórica.2005.
- MARTINS, Antônio Carlos Pereira. *Ensino Superior no Brasil: Da Descoberta aos Dias Atuais*. Acta Cirúrgica Brasileira. Vol.17, 2002. pp.04-06.
- MATTOS, P.L.C.L. *As Universidades e o Governo Federal*. Recife: UFPE, 1983.
- NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Historiografia da Educação e Fontes*. Cadernos ANPED, n.05, set.1993. pp.07-64.
- SILVA, Daniela Medeiros da. *Cartografias da Infância: Discursos Institucionais, Pedagógicos e Curriculares da Pré-Escola Campinense*.(Dissertação de Mestrado em História) Centro de Humanidades – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande, 2009.p.103.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso e MACHADO, Charliton José dos Santos (orgs.) *Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

CANGAÇO NO NORDESTE BRASILEIRO: UMA ABORDAGEM DA HISTÓRIA SOCIAL DA CULTURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Wagner de Araújo Rabêlo

Adalberto Marinho da Silva Júnior

Departamento de História - UFRN

Neiji_6@hotmail.com

O presente trabalho propõe analisar o movimento social do Cangaço no Nordeste brasileiro, a partir de uma perspectiva da História Social da Cultura. Nesta visão temos o entendimento de que o cangaceiro foi um sujeito de sua própria história, o que significa pensar que suas ações não constituem meros reflexos de influências externas, mas possuem lógica e motivações próprias, que podem ser compreendidas por uma análise de uma História vista de “baixo”, sem desconsiderar o constante conflito com os atores de “cima” (as elites). Para compreender esses sujeitos históricos, pensamos a cultura como um elemento identitário, que informa determinadas formas de agir e ver o mundo. Esta perspectiva da História Social da Cultura tem como manter, Segundo Rachel Soihet:

O interesse pelos “de baixo”, sem excluir os “de cima”, já que se preocupa com o estudo das relações, amplia o espectro, incluindo não apenas as classes, mas também os gêneros, as etnias, as gerações e múltiplas formas de identidade, além de buscar diferenças entre todos, excluindo qualquer pretensão de homogeneidade. [...] Tal campo é privilegiado para aqueles que buscam as redes de práticas e significados pelas quais as relações e os conflitos se efetuam e expressam sua particularidade (SOIHET, 2003).

Este artigo traz um novo olhar para a temática do Cangaço, de forma a perceber como a análise de uma “cultura da violência” daquela época, permite uma melhor compreensão da população do sertão nordestino no início do século XX. A violência foi

um elemento característico deste grupo, sendo aceita como legítima por alguns membros da sociedade nordestina, ontem e hoje. É fundamental percebermos que esta “cultura da violência” ainda permeia nossa sociedade hoje, não como naquela do início do século, mesmo travestida com outra “roupagem”

Pensando neste problema da violência, temos como objetivo trabalhar em uma perspectiva pedagógica da transversalidade e interdisciplinaridade, seguindo as orientações do PCN e PCN + de História. Esta proposta visa desenvolver nos alunos de educação básica, a noção de que o Brasil é, e sempre foi um país de uma cultura plural. Segundo os PCNs transversais:

A temática da Pluralidade cultural diz respeito ao conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (PCNEM, 1997).

A relevância desta proposta consiste na ideia de proporcionar uma formação cidadã para estes alunos, em uma perspectiva da História Social da Cultura. Este olhar, tem como objetivo o desenvolvimento de valores próprios de uma sociedade democrática, respeito, tolerância, etc. Valores estes, os quais devem ir contra aquela “cultura da violência” dita anteriormente.

Pretendemos aqui, refletir todas estas questões, a começar do estudo de dois impressos do início do século XX. Um deles é um cartaz de procurado, emitido pelo Estado da Bahia, o outro é um fragmento de um jornal publicado na cidade do Rio de Janeiro. Estes dois documentos denunciam os cangaceiros como ameaça para a sociedade brasileira. Antes de analisarmos esta documentação, devemos compreender os valores que embasam esta dita “cultura da violência” da sociedade nordestina do início do século XX. Elencamos alguns autores que tentam explicitar estas questões ainda muito pouco exploradas na historiografia.

O historiador Eric Hobsbawn no seu livro “*Bandidos*”, nos apresenta no quinto capítulo deste livro – *Os Vingadores* – os atos de crueldade, de matança, de selvageria, em suma, de violência, que são de fato elementos próprios de uma sociedade nas quais esses homens foras da lei não são vistos como agentes de justiça – mas a vingança e a retaliação são inesperáveis da justiça em sociedades em que sangue se paga com sangue. Tais atos de violência seriam parte integrante do cotidiano do homem sertanejo do nordeste. Por exemplo, as práticas comuns na atividades de lida com os animais do campo foram usados pelos cangaceiros em diversos momentos. Em alguns casos quando se marcava com ferro quente o rosto de algum desafeto dos cangaceiros, nos remetemos automaticamente às práticas de ferrar o gado.

Em outra perspectiva, a antropóloga Luitgarde Oliveira Cavalcanti Barros, autora do livro *A Derradeira Gesta: Lampião e os Nazarenos guerreando no Sertão*, investiga de que forma a violência é um elemento fundador das relações sociais das comunidades camponesas do sertão nordestino. A violência, para a antropóloga, seria um elemento próprio deste grupo e por isso legitimado por todos os membros – pelos menos os homens do Sertão do Nordeste – como norteadores das práticas culturais destas pessoas no que se refere às questões de honra – masculina, principalmente -, pois segundo Luitgarde, haveria dois tipos de Valentia, das quais se destaca aquela pela qual a autora veio chamar posteriormente de uma antropologia da honra.

Considerando essas noções de honra, valentia, masculinidade, e violencia como parte do cotidiano do mundo do trabalho, vamos agora à análise dos impressos. O cartaz de procurado do Estado da Bahia ilustra a figura do conhecido cangaceiro “Lampião”, o qual é posto a prêmio pelo governo.



Ilustração 1: Cartaz de procurado, emitido pelo Estado da Bahia.

Na medida em que a confecção do cartaz e sua divulgação foi promovida pelo Governo do Estado da Bahia, podemos perceber claramente o conflito existente entre as elites da Bahia e estes grupos cangaceiros. Ao nomeá-los de bandidos pela imprensa, este grupo é posto à margem da sociedade, são, de certa forma, excluídos do resto da população, é declarada guerra contra estes grupos sociais. Nesta outra parte do texto “ao civil ou militar que capturar ou entregar de **qualquer modo**”, temos a questão chave de nossa problemática. Este trecho do discurso das elites do Estado da Bahia nos mostra que é dada liberdade à população ao uso da violência contra este determinado grupo. Podemos ver que o termo “**qualquer modo**” poderia significar hoje a frase “**vivo ou morto**”. Portanto fica claro que estes valores estavam arraigados nesta sociedade, eram legitimados pelos discursos das elites, pelos cangaceiros como foi dito anteriormente, e pela própria população, a qual iria a caça deste “famigerado bandido” para ser premiada, em dinheiro, pelo Estado. Ou seja não era somente os cangaceiros, sujeitos legitimadores destas práticas de “violência”, mas também o próprio Estado de Direito, o qual naquela época mantinha o monopólio da violência. Todos praticam a violência, mas o cartaz mostra que o homem comum só pode usar a violência com autorização do Estado. Os cangaceiros, nesse sentido, usurpavam um privilégio que deveria ser do governo constituído. Isso era tão grave que valia a pena mobilizar toda a sociedade, dividir com ela o monopólio da violência, só para acabar com essa ameaça.

Esta análise vai contra justamente a questão levantada por uma série de estudiosos do cangaço, a qual vê todos os sertanejos pobres como amigos, aliados dos cangaceiros, de quem eram protegidos. Luitgarde Oliveira acredita que este olhar acaba por julgar a totalidade social do sertão nordestino a partir do estado de pobreza daquela população. Esta questão servia de estereótipo às volantes para agredirem qualquer sertanejo pobre como um “cangaceiro disfarçado”. Um caso muito curioso foi o que aconteceu com um jovem morador da época, que por não ter atendido prontamente as ordens do comandante da volante – liderada pelo cunhado de Lampião – foi castrado do mesmo modo como se faz com o gado³⁰. Ou seja, o homem pobre também era vítima dos cangaceiros. Uma coisa deve ser dita antes de prosseguirmos com a análise, não

³⁰ MELLO, Frederico Pernambucano de. O eunuco do Morro Redondo. **Nossa História**, Rio de Janeiro, n.13, 56-60, nov. 2004.

estou aqui homogeneizando aquela sociedade nordestina pela questão da violência, até mesmo porque era preciso uma recompensa para a delação e perseguição destes grupos, pois o homem comum tinha medo de ser vítima do cangaceiro ou poderia concordar com ele. O importante, no caso, é não julgar todos iguais. Eles tinham pessoas a favor e pessoas contra, entre elites e homens pobres.

Nesta análise é possível desenvolver no aluno uma reflexão crítica sobre o meio em que está inserido, a partir da leitura de outras fontes de informação, neste caso fontes históricas. O PCN nos informa esta necessidade nesta seguinte passagem:

“Desenvolver procedimentos que permitam interrogar diversos tipos de registros, a fim de extrair informações e mensagens expressas nas múltiplas linguagens que os seres humanos utilizam em suas práticas comunicativas e nas diferentes formas de conhecimento que constroem o sobre o mundo. Ao interrogar as variadas fontes em suas múltiplas linguagens e especificidades – escrita, oral, gestual, pictórica -, situar os autores e os lugares de onde falam, os grupos sociais com que se identificam, seus interesses e os objetivos envolvidos na sua produção” (PCNEM, 1997).

Estes que foram colocadas nos permitem fazer várias questões a respeito desta sociedade: Quem escreve o cartaz? Quem o divulga? Para quem a mensagem foi transmitida e qual foi esta mensagem? Qual o propósito? Qual a estratégia de convencimento? Quando fazemos estas perguntas, podemos ter uma idéia na identificação dos sujeitos históricos envolvidos, os conflitos e uma melhor contextualização daquela sociedade que está sendo abordada. Acredito que a partir destas análises podemos desenvolver no aluno a capacidade de ver esta documentação, e assim tirar dela informações importantes tanto da operação historiográfica do passado, quanto suas repercussões em nossa sociedade hoje.

A outra fonte que vamos apresentar diz respeito a um fragmento de jornal carioca de nome “Jornal de Notícias”, o qual traz um depoimento de um ex-companheiro de Lampião. O jornal foi publicado dia 8 de março de 1931. É

importante notar que este jornal foi direcionado a um público totalmente diferente do impresso anterior, pois em um país de analfabetos o jornal não era para todos. Esta questão implica dizer em que foram outras estratégias de discursos e convencimento trazidas neste jornal. Vemos aqui não uma forma de convencimento voltada a premiação, ou a autorização do uso da violência, mas sim uma tentativa de trazer um elemento próximo daquela realidade (ex-companheiro de Lampião), para assim tentar entender como funcionava a dinâmica do movimento social do Cangaço.



Ilustração 2: Fragmento do Jornal carioca “DO RIO”.

Fazendo uma análise do discurso das elites transmitido por esta fonte documental, temos mais uma vez o conflito entre estes grupos sociais. Podemos ver claramente no trecho “Lampião, o soberano **sinistro**” a simbologia carregada por esta simples palavra, a qual remetia diretamente aos valores, a conduta deste cangaceiro (figura representativa deste grupo). Esta quis dizer que Lampião era uma figura violenta, sinistra, selvagem.

E assim, percebemos de uma forma muito branda como este discurso das elites é reproduzido atualmente, não exatamente desta maneira. Na letra de Música “Candeeiro Encantado”, do Cantor Lenine, é um exemplo da reprodução destes discursos. Por ser uma música tocada em novelas (voltada ao grande público), esta tem uma grande recepção e aceitação deste, muitas vezes este senso-comum dos trechos da música, são naturalizados pelo público, não são levados a reflexão. Existem 2 passagens muito claras da tentativa de representação do que foi este sujeito cangaceiro:

Lá no sertão
Cabra macho não ajoelha
Nem faz parelha
Com quem é de traição
Puxa o facão, risca o chão

Que sai centelha
Porque tem vez
Que só mesmo a lei do cão...

Já foi-se o tempo
Do fuzil papo amarelo
Prá se bater
Com poder lá do sertão
Mas lampião disse
Que contra o flagelo
Tem que lutar
Com parabelo na mão...

Nos trechos “Cabra macho não ajoelha” e “Porque tem vez que só mesmo a lei do cão”, podemos ver claramente a reprodução do mesmo discurso da violência no cangaço. É uma visão romanceada do cangaceiro, a qual justifica este uso da violência a partir da tentativa do entendimento destas práticas por meio de um código de conduta destes grupos. Ou seja, o cangaceiro agia desta forma, pois era uma prática cultural comum destes grupos. Esta “lei do cão”, estaria associada justamente ao contexto social do nordeste do início do século XX. Uma sociedade legitimadora, segundo o cantor, desta “cultura de violência. Porém não devemos homogeneizar esta sociedade nordestina, e sim tentar entender quais grupos estavam envolvidos/concordavam com estas práticas de violência.

Por isso é necessário reforçar a importância para o desenvolvimento de uma consciência crítica cidadã nos alunos do ensino médio, assim estes possam ser capazes de transformar as informações que lhes são trazidas, pelos diversos meios midiáticos, em conhecimento. É fundamental a capacidade de identificação destes tipos de discursos preconceituosos, intolerantes, percuosores de violências, para podermos combatê-los de maneira eficaz.

De que maneira estes discursos hoje se apresentam e quais valores éticos são apropriados para serem trabalhados, na perspectiva do ensino da História, nos alunos do ensino médio? Vamos começar desenvolvendo algumas questões relevantes à ética produzidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs elencam 3 pontos, os quais devem ser enfatizados em seu discurso. O primeiro quer nos mostrar como deve ser entendido um “núcleo” moral de sociedade, ou seja, valores necessários ao convívio entre os membros de uma sociedade. Esta “moralidade” exclui qualquer perspectiva de

“relativismo moral”, entendido como “cada um é livre para eleger os valores que quer”. Isto pode ser compreendido como uma tentativa de consolidação de um consenso mínimo, de um conjunto central de valores, indispensável à sociedade democrática, a qual vivemos hoje. O segundo ponto discute a compreensão do caráter democrático da sociedade brasileira. Segundo o PCN, a democracia é um regime político e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, a pluralidade. E por fim, a última questão levantada pelos Parâmetros, e a de maior relevância para este trabalho, é a discussão dos valores abstratos da Ética:

“Ética trata de princípios e não de mandamentos. Supõe que o homem deva ser justo. Porém, como ser justo? Ou como agir de forma a garantir o bem de todos? Não há resposta predefinida. É preciso, portanto, ter claro que não existem normas acabadas, regras definitivamente consagradas. A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem” (PCNEM transversal, 1997).

A formação cidadã na perspectiva histórica é a compreensão das noções do tempo histórico, pois essas ideias tem fundamental importância para que os alunos, como sujeitos de sua própria história, compreendam os limites e as possibilidades de sua atuação na transformação da realidade em que vive. Outro entendimento essencial na formação destes indivíduos é, segundo os Parâmetros:

“Os acontecimentos se inscrevem em processos com ritmos próprios que não obedecem os fenômenos físicos ou astronômicos. Essa percepção é fundamental para a compreensão das mudanças e permanências no processo histórico. A apreensão do tempo histórico bem como dos ritmos da duração, que permite reconhecer a velocidade das mudanças e a permanência de determinadas relações no transcorrer do

tempo, se desenvolve no estudo dos acontecimentos, considerada a noção de processo” (PCNEM, 1997).

A “cultura da violência” é um elemento, como foi dito anteriormente, o qual permeia nossa sociedade atualmente, porém ela é veiculada de outra forma. Esta “permanência” de determinadas relações no transcorrer do tempo, hoje pode ser traduzida nas práticas de Bullying e Cyberbullying. O Bullying pode ser entendido como um tipo de violência escolar; que traduz-se num conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, levados a cabo por um ou mais alunos contra outro. É uma forma de violência, a qual o agressor utiliza de linguagem ofensiva intencionalmente, repetidamente, a qual traz um desequilíbrio de poder (entre a vítima e o agressor). A continuidade destes atos podem levar a vítima a uma perda de trajetória de sua vida e liberdade. Já o Cyberbullying manifesta-se de outra maneira. Em nossa sociedade atual, onde existem diversos meios de informação, o mau uso destas tecnologias contribuem para uma elevada percentagem de casos de violência online. Segundo a pesquisadora Tânia Paias, o Cyberbullying:

“Remete para um tipo particular de violência, aquela que é perpetrada em torno das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). [...] Um grande número de casos de violência online converte-se em situações de risco grave para os menores, na medida em que o meio empregue para a difusão da informação difamatória e humilhante constitui plataformas de difusão de conteúdos que permitem a publicação de vídeos e imagens. Cyberbullying supõe o uso e difusão de informação difamatória em formato eletrônico através dos meios de comunicação como correio eletrônico, mensagens (texto e multimídia), redes sociais, publicação de vídeos e fotografias em plataformas eletrônicas de difusão de conteúdos, de um indivíduo ou grupo que pretende, deliberadamente, e de forma repetitiva causar mal estar noutro” (PAIAS).

Retomando os conceitos de ética dos PCNs, podemos desenvolver nos alunos, a partir desta temática, uma consciência cidadã, voltada no entendimento destas práticas de violência e como são estabelecidas relações de poder entre estes grupos sociais, as quais acabam por gerar discursos de preconceito, exclusão, violência entre pares, violência contra as classes mais baixas da sociedade. Já que a “cultura de violência” era uma prática legitimada por toda a sociedade nordestina do início século XX, devemos ter em mente que não existia somente o conflito entre o cangaceiro e o Estado, e sim que este movimento do Cangaço acabava também por exercer essa violência contra a própria população, muitas vezes inocente. . No momento em que contextualizamos a violência, ela deixa de ser algo naturalizado para ser uma prática historicamente construída. Não é algo que ocorre desde sempre e para sempre será assim. Surgiu em um determinado momento/contexto, havia interesses em jogo, e o privilégio de uns (no uso da violência) significava prejuízo de outros, acentuando a desigualdade e exclusão de alguns grupos sociais.

Portanto o discurso que nós docentes devemos ter é exatamente o de combate a todas as práticas de exclusão, desigualdade social, o preconceito, a intolerância. Devemos dar subsídios para o aluno refletir estas causas. Fazer com que estes discentes percebam o surgimento destas práticas, entender estas como algo historicamente construído, contextualizar estes discursos na história. Assim é fornecido subsídios para que este aluno possa desenvolver uma capacidade autônoma, crítica a esta nossa sociedade, a qual legitima estas práticas de violência por meio de discursos ainda muito fortes atualmente.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. **A derradeira gesta:** Lampião e Nazarenos guerreando no sertão. 2ª edição. Rio de Janeiro: Mauad, 2000. p. 11-83.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** História (Ensino Médio) (. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREITAS NETO, José Alves. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004. p. 57-73.

HOBBSAWN, Eric. **Bandidos**. Tradução de Donaldson M. Garschagem. 4ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 85-9.

MELLO, Frederico Pernambucano de. O eunuco do Morro Redondo. **Nossa História**, Rio de Janeiro, n.13, 56-60, nov. 2004.

PAIAS, Tânia. **O Cyberbullying**. Disponível em <<http://www.portalbullying.com.pt>>.

Fontes

Cartaz de procurado emitido pelo Estado da Bahia. Disponível em <<http://www.pm.al.gov.br/3bpm/joao.html>>. Acesso em 20/10/2011.

Jornal “A Notícia”. Disponível no Arquivo público do Estado de Pernambuco.

Letra de Música do cantor Lenine “Candeeiro Encantado”. Disponível em <<http://letras.terra.com.br/lenine/102202>>. Acesso em 03/11/2011.

A PERMANÊNCIA DO TRADICIONAL: O CONTEÚDO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EJA

Diego Firmino Chacon¹
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Mesmo havendo, desde a década de 1980, debates profícuos sobre a renovação no ensino de História, sabe-se que ainda existe uma distância perceptível entre as discussões no campo teórico, os quais fundamentam as Propostas Curriculares em nível nacional, estaduais e até municipais da disciplina de História e as práticas docentes presentes na sala de aula. No sentido de se perceberem as permanências de conteúdos tradicionais no ensino de História da Educação de Jovens e Adultos se elaborou esse artigo. Para isso, analisou-se os planos anuais de professores de História da EJA, do terceiro e quarto níveis do Ensino Fundamental, em uma Escola Pública de um município do estado do Rio Grande do Norte, no período do ano de 2007 ao de 2010.

Esses planos anuais foram considerados como fontes, visto que pela sua própria natureza, eles possibilitam uma visão mais global daquilo que o docente está programando como atividade para sua disciplina no decorrer do ano letivo. Estes se constituem como um marco referencial para as ações, direcionada para o alcance dos objetivos, percebendo-se assim os conceitos gerais que norteiam a elaboração de seu trabalho docente.

O interesse pelos conteúdos no ensino de História da Educação de Jovens e Adultos, dos níveis finais do Ensino Fundamental, explicam-se pela centralidade que os conteúdos sempre exerceram no ensino de História, uma vez que se discute como eles podem ser selecionados e colocados em prática de modo a aproximar os alunos do conhecimento histórico, formando cidadãos críticos, que possam no seu cotidiano pensar historicamente.

No que concerne à Educação de Jovens e Adultos, as observações preliminares sugerem que tais planejamentos não levam em consideração aspectos relacionados às especificidades escolares dos discentes, nem aquelas da modalidade EJA. Isso faz com que os temas desenvolvidos não estabeleçam relações com a realidade dos alunos, constituindo, assim, um dos motivos marcantes para o desinteresse destes com relação a essa área do conhecimento escolar.

A escrita desse trabalho foi sendo norteadada, principalmente, pela seguinte indagação: Quais as características presentes nos planos anuais de professores de História da EJA, que possibilitam perceber a permanência de conteúdos tradicionais no ensino dessa disciplina para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos?

Primeiramente, nesse texto, realiza-se um panorama histórico dos tipos de conteúdos presentes nos componentes da disciplina de História do ensino básico brasileiro; No segundo, discute-se como as *Propostas curriculares para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento (5ª a 8ª série) – História* (2004) vão se distanciando das concepções tradicionais de conteúdo histórico e, com isso, constroem conteúdos com característica própria a modalidade EJA; No terceiro momento analisa-se que mesmo depois das Propostas Curriculares para Educação de Jovens, existe a predominância dos conteúdos tradicionais de História; para terminar, se propõe algumas alternativas para criação de autonomia na seleção de conteúdos para modalidade EJA.

UMA HISTÓRIA DOS CONTEÚDOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

No tocante aos conteúdos presentes na disciplina de História no Brasil, esse texto se limitará a defini-los, no nível secundário de ensino, que predominou de meados do século XIX até o período Ditatorial do país, na década de 1970, onde se transformou no Ensino de Primeiro e Segundo Grau.

O Nível Secundário de ensino brasileiro se confunde com a criação do Colégio Pedro II, em 1838. Essa instituição surgida, durante o Império, integra o projeto de unificação nacional, que se delineia pelos agentes políticos, desde o período da Independência. Então, com o objetivo de contribuir para construção da identidade da recém formada nação, no mesmo ano de fundação do Colégio, coloca-se a História, como disciplina obrigatória, tanto no currículo científico, quanto no humanístico. (...) *cujos conteúdos eram de responsabilidade dos membros do Instituto Histórico e Geográfico (...)* (RAMOS, 2007, p. 103).

Além disso, os conteúdos propostos tinham o objetivo de realizar uma formação moral fundamentado no ideário de civilização, cujos valores eram disseminados como universais, mas exercidos com exclusividade pela elite. No currículo do colégio Pedro II, predominava a História Geral. A do Brasil, ou da Pátria como era denominada no período, assumia uma condição complementar. Nos conteúdos desta, a genealogia do Estado brasileiro se ligava a História dos povos europeus.

Nas primeiras décadas do XX, houve depois das duras críticas ao modelo do currículo humanístico, a junção, nas escolas públicas, das disciplinas, consideradas científicas daquelas tidas como clássicas. Os estudos históricos se integraram nesse novo modelo de organização curricular sem muitos problemas, uma vez que se evidenciava sua importância na formação política dessa elite, que se voltava para o capitalismo. A partir daí, a História da Civilização, se desligava totalmente da História Sagrada e sua organização de conteúdo se dava, por meio da divisão em quatro períodos, baseados nos padrões europeus, considerando-se os estudos da História brasileira, dentro dessa lógica eurocêntrica. Assim, *a História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral cívica.* (BITTENCOURT, 2004, p.84)

Na década de 1940, sob o ministério de Gustavo de Capanema, o conteúdo de História do Brasil e da América ocupou maior espaço no ensino Secundário. As medidas levaram em consideração o aumento da carga horária da disciplina e a dedicação de um ano letivo específico para os assuntos relacionados à História da América. Nesse momento, percebe-se que a disciplina se ligava a formação de uma cultura erudita. E apesar das proposições de mudanças metodológicas apresentadas por autores de programas de ensino de História da época, continuou sendo considerado fundamental o domínio de extenso conteúdo, de tipo enciclopédico

No período da Ditadura Militar no Brasil, a partir do ano de 1971, o ensino Secundário sofreu transformações profundas em sua organização, passando a ser dividido em dois níveis distintos: O primeiro Grau, de duração de oito anos; e o Segundo Grau, com três anos. Nesse contexto, a disciplina de História deveria ser substituída pelos Estudos Sociais, em todo o Primeiro Grau, mas, essa medida, só foi colocada em prática integralmente de 1ª a 4ª séries. Esta modificação teve como intuítos norteadores, principalmente, diminuir o número de docentes e sintetizar o ensino sobre a sociedade. Rocha (2002, p. 41) define as duas questões citadas acima, como fatores de caráter estrutural e conjuntural:

O primeiro, estrutural: a persistente procura do capitalismo em encontrar alternativas de redução de custos como forma de se aumentar os lucros, daí a formação de um profissional polivalente e o aligeiramento da formação. O segundo, conjuntural: o uso político do ensino como parte da estratégia de sustentação política da ditadura. Buscava-se, como já foi dito, subtrair as características críticas presentes nos conteúdos das Ciências Sociais.

Em decorrência do método ativo, incentivado nos Estudos Sociais, desenvolveu-se uma proposta de conteúdo cujo princípio de seleção era dos círculos concêntricos. As comemorações ou rememorações da descoberta e da independência do Brasil, da abolição dos escravos e da proclamação da República tornaram-se sinônimo de ensino de História.

A partir das discussões estabelecidas desde o início dos anos de 1980, entre os estudiosos do ensino de História, entendem-se como pontos principais na seleção dos conteúdos dessa disciplina escolar o domínio da produção historiográfica e do processo de reconstrução e apropriação desse conhecimento em uma circunstância escolar que

invariavelmente tem de estar ligada aos objetivos pedagógicos e às especificidades das condições de ensino-aprendizagem.

Com relação aos conteúdos das Propostas Curriculares Atuais do país, percebe-se um cenário diversificado, que vai desde a predominância de conteúdos tradicionais, baseados em círculos concêntricos, até na presença de idéias inovadoras, como as dos Eixos Temáticos e Temas geradores, que exigem do docente e dos outros envolvidos no espaço escolar critérios mais complexos para escolha dos assuntos a serem desenvolvidos nas aulas de História.

OS CONTEÚDOS NA PROPOSTA CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA EJA (SEGUNDO SEGMENTO)

Com referência as *Propostas curriculares para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento (5ª a 8ª série) – História (2004)*, a qual serve de parâmetro para o desenvolvimento das idéias do ensino de História na EJA, fica evidente a preocupação em se criar uma especificidade na construção dos diversos momentos constituidores do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade. Esse pensamento é compartilhado na contemporaneidade no Brasil por variados estudiosos da área, que tecem críticas a formação de currículos nessa modalidade, cujos princípios se baseiam em reproduzir modelos dos outros níveis de ensino. Barcelos (2010, p.34) assim escreve:

(...) é o fato de quando pensamos o currículo na Educação de Jovens e Adultos acabamos seguindo as mesmas orientações e perspectivas curriculares que nos levaram aos modelos atuais de currículo nas demais modalidades ditas regulares de educação – Educação Infantil, educação nos anos iniciais, anos finais, Ensino Médio e, como não poderia deixar de ser, na formação inicial de professores (as) no ensino universitário.

A partir desse pensamento, busca-se mostrar nesse documento curricular que os conteúdos da disciplina de História devem ser organizados com flexibilidade, levando em consideração as realidades sociais, econômicas e culturais dos alunos jovens e adultos.

Então cabe ao professor de História selecionar e organizar os conteúdos significativos para esses alunos jovens e adultos, reconhecendo a impossibilidade de

ensinar toda a história da humanidade. E não apenas isso, mas as Propostas Curriculares criticam o conteúdo organizado de modo linear e baseado numa organização temporal cronológica, argumentando que ela (...) *transmite, portanto, uma concepção de saber definido, pronto e acabado, cabendo ao aluno apenas aprendê-lo e ao professor simplesmente transmiti-lo.* (BRASILb, 2004, p. 123)

Para aproximar o conteúdo da realidade dos discentes, esse documento propõe que os trabalhos sejam realizados em Eixos Temáticos, pois estes estabelecem uma ruptura com os conteúdos tradicionais prescritos apenas pelo docente e abre possibilidade da realização de um trabalho, mais dinâmico, partindo da interação dos diversos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Isso proporciona (...) *a superação da passividade diante do conhecimento histórico e do próprio mundo social.* (BRASILb, 2004, p.123)

LINEARIDADE, CRONOLOGIA E TOTALIDADE NOS PLANOS ANUAIS DE HISTÓRIA DA EJA

Os Planos Anuais dos professores são documentos curriculares importantes para se delinear as ações que os agentes do processo de ensino-aprendizagem buscam desenvolver em sala de aula. Neles estão contidos, explicações gerais sobre o desenvolvimento da disciplina no ano letivo, os objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliações que são programadas e dirigirão suas práticas docentes.

Como fonte de pesquisa no ensino de História, esses planos abrem um leque de possibilidades de respostas para o pesquisador de acordo com as perguntas que lhe são feitas, no transcorrer de sua análise. Compartilha-se aqui da concepção de fonte proposta pelos novos paradigmas da historiografia, principalmente, depois da Escola do Annales, que concebe o documento como (...), *todo aquele material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criação humana, através do qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo.* (ARÓSTEGUI, 2006, p. 491) Dessa maneira, fica evidente que as explicações tecidas nesse item não são a verdade absoluta, mas são uma maneira de observar um determinado ponto em um processo tão complexo que envolve uma realidade social num determinado tempo: a educação de jovens e adultos.

Quanto se iniciou a análise dessas fontes ficou perceptível, que a preocupação principal dos professores estava relacionada à descrição dos conteúdos conceituais a serem trabalhados com seus alunos jovens e adultos, pois em todos os planos havia uma listagem longa dos temas e, posteriormente, sua definição de acordo com cada bimestre. Esses conteúdos estavam, na maioria dos planos, organizados de modo linear e enfatizando um estudo baseado na temporalidade cronológica dos eventos. Segundo a Proposta Curricular atual para a EJA esses modos de organizar são – inadequados (...) *à complexidade do mundo globalizado e multicultural. Elas são responsabilizadas ainda pelo completo distanciamento entre ensino de História e o âmbito da experiência cotidiana dos alunos.* (BRASILb, 2004, p. 121) Como se pode observar a seguir o conteúdo de História para o 3º Nível de 2009 e para o 4º Nível, no ano de 2010, respectivamente:

4º Bimestre: A Guerra de Secessão nos Estados Unidos; Neocolonialismo e 1º Guerra Mundial; Crise de 1929 e Totalitarismo; a 2ª Guerra Mundial; A Guerra Fria; 1º Bimestre: A República Oligárquica; O Declínio da República Oligárquica; a Era Vargas (1930-1945); A República Populista (1946-1964); O Autoritarismo do Estado (1964); A Nova República.

Alem disso, pode-se perceber, também, que os temas estão ligados a uma produção historiográfica de predominância de temas políticos, demonstrando a permanência de uma visão historicista, no ensino de História Escolar da EJA. Segundo Circe Bittencourt (2004) a presença ainda muito forte de características do positivismo histórico se dá entre outros aspectos pelo caráter secundário, dedicado aos diálogos, que visam estabelecer a relação entre as recentes produções historiográficas e o ensino de História. E, além desse ponto, precisa-se também auxiliar a apropriação desse debate pelos professores dessa disciplina, por meio de formações contínuas, pois assim, os profissionais da docência poderão situar com segurança os novos referenciais teóricos para seleção dos seus conteúdos escolares.

A seleção dos assuntos está baseada nas propostas delimitadas pelos livros didáticos para o Ensino Básico, havendo assim pouca adaptação e transformação para a modalidade da EJA. Isso faz com que se perceba um descompasso entre a seleção dos conteúdos conceituais pelos docentes de História e as Propostas Curriculares para essa modalidade, uma vez que esta afirma a necessidade de não se copiar os conteúdos

curriculares de outros níveis para o dos Jovens e Adultos. Além do mais, fica evidente o quanto os professores de História dos níveis de ensino Básico são dependentes dos manuais didáticos, mostrando assim sua falta de autonomia com relação a um dos *métier*, fundamentais do trabalho docente: a seleção, organização e transposição de conteúdos significativos para atender a diversidade atual da clientela estudantil.

Outro aspecto a ser discutido, se refere que os docentes de História ainda permanecem apegados a idéia de que os conteúdos tanto de História do Brasil quanto Geral têm de ser estudados de modo a perceber um processo, que abarque toda a História da humanidade. Os planos nos quais isso fica mais perceptível são o do 4ª Nível de 2009 e do 3º Nível de 2010: o primeiro elenca como tema para os quatro bimestres, os quatro períodos da História Geral; e o segundo as três divisões clássicas da História do Brasil:

4º Nível – 1º Bimestre – Mesopotâmia; 2º Bimestre – O Império bizantino e Islâmico; 3º Bimestre – A Revolução Francesa e o Império Napoleônico; 4º Bimestre – A Crise de 1929 e o totalitarismo.

3º Nível – 1º Bimestre – A Economia Açucareira; 2º Bimestre – As Rebeliões Separatistas; 3º Bimestre – O Brasil no Império de dom Pedro I; 4º Bimestre – O Brasil na Primeira República.²

Ao priorizar a seleção dos conteúdos desse modo tradicional faz-se uso, nas aulas, de uma narrativa exaustiva por parte do professor. Esse tipo de narrativa descritiva tem o objetivo de relatar, de maneira seqüenciada, os fatos do passado, construindo a idéia de uma sucessão de eventos históricos. Ela assume pouca significação para os alunos, uma vez que estes não assumem vínculos com a realidade que se estabelece a sua volta, mas se limita a descrever acontecimentos, personagens, conjunturas, datas que se esgotam no passado.

Além disso, no domínio pedagógico, a descrição desses relatos exige que o professor continue realizando um método bancário de ensino, pois este tem de despejar nos alunos todas aquelas informações afim de que eles estudem para uma prova, fazendo com que o discente se torne um paciente na sala, pronto a decorar acriticamente todas as informações da aula. Traz também à tona uma noção do ensino de História,

predominante, no início do século XX, cuja preocupação continua *sendo (...) o domínio de conteúdo, de tipo enciclopédico*. (BITTENCOURT, 2004, p. 88)

No que se refere aos alunos, não possibilita o desenvolvimento da criticidade, visto que a formulação de novas interpretações, fundamentadas no conhecimento histórico, não é estimulada pelos docentes. Os assuntos são despejados em sala de aula como uma única verdade, sem discussão do processo dinâmico de construção e reconstrução constante do conhecimento. Isso faz com que esses conteúdos ao serem trabalhados em sala de aula como verdades totalmente elaboradas, não adquiram significado no presente, principalmente, para os discentes, uma vez que eles só reforçam o sentido de que a História é uma disciplina, dissociada da realidade atual e que o seu estudo só serve para decorar as informações para realizar as avaliações prescritas pela escola.

ESCUTA, EXPERIÊNCIA E DIÁLOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EJA

Nesse item se discute a possibilidade dos professores de História levarem em consideração na construção de sua autonomia na seleção de conteúdos, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, três conceitos propostos por Barcelos (2009; 2010), que são: *a Escuta, a Experiência e o Diálogo*. Para esse autor, Escuta não se resume ao ato de ouvir outra pessoa, tendo seu discurso como isolado de uma realidade, ou como mais um na multidão, mas se refere ao disponibilizar todos os seus sentidos para buscar compreender o outro em sua complexidade. Isso exige que estejamos alertas e dispostos para outro, vendo, admirando e sentido o seu mundo. No seu raciocínio *o trabalho com EJA exige escutadores e escutadoras* (BARCELOS, 2009, p. 85).

Já no que diz respeito à concepção de Experiência, para Barcelos (2010, p. 94) *ela não é apenas informação ou simplesmente aquilo que nos acontece, mas sim aquilo que fazemos com aquilo que nos acontece. A experiência vista como aquilo que nos toca*. Ela, então, experiência não é uma realidade apenas subjetiva, mas está ligada a uma série de implicações, que estão relacionadas a aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Por fim, a concepção de Diálogo se relaciona a idéia de se criar ambientes de ensino-aprendizagem, cujas práticas dialógicas desenvolvam atitudes de acolhimento,

cuidado, tolerância, amorosidade, (...) *enfim, do reconhecimento de que o outro não é um inimigo em potencial, mas, sim, um possível parceiro.* (BARCELOS, 2010, p. 43)

Na seleção dos conteúdos no ensino de História para modalidade da Educação de Jovens e Adultos, os docentes podem se utilizar desses referenciais conceituais. A sala de aula pode ser um espaço para a construção dos diálogos constantes, entre professores-alunos e alunos-alunos, numa perspectiva de Escuta das Experiências desses diversos jovens.

O professor de História antes de organizar sistematicamente os conteúdos, vendo a sala de aula como lugar de *diálogo*, planejará em algumas aulas momento para motivar a fala dos alunos da EJA. Assim, ao mesmo tempo em que os discentes relatam suas histórias de vida e os fatos que foram marcando sua história educacional se construiria também um ambiente fluído para o conhecimento, por parte do docente, das realidades, sociais, econômicas, políticas e culturais em que esses estudantes se encontram envolvidos.

Por conseguinte, essa seleção e organização dos conteúdos, que levam em consideração *o diálogo, a Experiência e a Escuta* estabelece uma relação mais profícua entre os diversos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e sua finalidade fundamental é levar o discente da EJA a pensar criticamente sobre temas que tem relação com os valores e práticas cotidianas, que contribuem para construção das identidades individuais e coletivas, na qual esse indivíduo está inserido. Também colabora para perceber que o conhecimento histórico escolar não é imóvel, mas passa, constantemente, por modificações, levando em consideração diversos aspectos, entre eles, a realidade dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como intuito principal analisar as permanências dos conteúdos tradicionais no ensino de História escolar da EJA. Para alcançá-lo foram construídos caminhos que mostraram ao leitor que a seleção dos conteúdos na disciplina de História se ligou a interesses distintos, desde o Império, no século XIX, até as discussões, no final do século XX. Primeiramente, estava ligada a constituição de uma identidade

nacional e a formação de uma elite política; e, atualmente, a formação de uma cidadania crítica numa sociedade multicultural.

Para a Educação de Jovens e Adultos, a seleção de conteúdos enfatizada nas Propostas Curriculares para essa modalidade incentiva os professores a criarem sua própria autonomia para assim colaborar na formação de conhecimentos históricos próprios para EJA, sem que haja a reprodução dos modelos adotados pelos níveis de ensino, tidos como regulares.

Já na análise dos planos anuais percebe-se, principalmente, que os docentes ainda reproduzem, sem discriminação, em seus planejamentos os conteúdos de outras modalidades para a da EJA. Ligado a isso, são predominantes na seleção, os temas de abordagem política; e na organização são perseverantes os critérios da linearidade; da cronologia, e da totalidade da História da Humanidade.

Para terminar, propõem-se a seleção e organização dos conteúdos histórico, fundamentados nos conceitos de *Escuta, Diálogo e Experiência* (BARCELOS, 2009; 2010), que leva em consideração que no ensino de História se criem espaços de diálogo em que os alunos possam falar sua experiências, sendo os professores os escutadores, que selecionam pontos desses relatos para servirem de Temas Geradores ou Eixos Temáticos na construção de suas aulas.

NOTAS

¹ Graduado em História (Licenciatura plena) pela UFRN e mestrando em Educação no PPGED-UFRN, tendo como orientador o Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade.

² Foram selecionados um tema de cada bimestre para realização da análise nesse texto.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASILa. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série) – Introdução. Brasília: MEC, 2002.

BRASILb. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série) – História. Brasília: MEC, 2002.

RAMOS, Márcia. O ensino de história e a questão do multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **Ensino de história e educação.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

ULTRAPASSANDO BARREIRAS MIDIÁTICAS: ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anna Maria de Lira Pontes

Mestre (UEPB)

E-mail: annamaria.lira@gmail.com

Simone da Silva Bezerril

Mestranda (PPGH / UFPB)

E-mail: nowaysimony@hotmail.com

Este artigo é fruto das reflexões que surgiram durante as aulas referentes ao ensino de história da África. A partir do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática em questão, pudemos perceber como a cultura midiática está presente na formação educacional, e essa influência acaba gerando um conhecimento fragmentado, que, por sua vez, permite a constituição de um saber parcial e preconceituoso. Estamos nos referindo ao conteúdo África e todas as implicações ideológicas que o tema abordado pode causar quando os meios de comunicação se apresentam como as principais, quando não as únicas, fontes de informação.

É justamente a partir dessa problemática que iniciamos o presente trabalho, ao nos indagar sobre a importância de se estudar conteúdos cuja temática central seja a África em todas as suas dimensões: territorialidade, sociedade, política, economia e

cultura. Nossa problemática, portanto, é a discussão sobre como as aulas sobre História da África podem contribuir para a construção de um conhecimento mais completo e crítico sobre a mesma.

Com a obrigatoriedade, no Brasil, do ensino de história da África na educação básica, devido à aprovação da lei 10639/03, foi possível detectar algumas deficiências causadas na formação do conhecimento do aluno em virtude da até então ausência da disciplina nos currículos escolares.

Assim, pôde-se verificar as lacunas deixadas com a não abordagem da temática acerca da história e da cultura africana na sala de aula, pois os alunos parecem não conhecer e muito menos distinguir, por exemplo, a África enquanto continente ou país.

Essa realidade escolar torna-se ainda mais grave ao se constatar que os únicos referenciais sobre a África adquiridos pelos alunos são provenientes do universo midiático. Ou seja, o que é conhecido sobre o continente africano perpassa, principalmente, pelas veiculações televisivas.

Desse modo, não é de se estranhar que se faça presente no imaginário dos alunos uma visão única e fragmentada quando o assunto é o continente africano, pois só conhecem a África construída pelos meios de comunicação.

As principais imagens que aparecem na televisão sobre o continente africano são de miséria, fome, atraso. Além disso, o continente é mostrado de forma homogeneia, como se naquele imenso espaço territorial não coexistissem uma diversidade de etnias, dialetos, grupos políticos e culturais.

Assim, o olhar por um único ângulo implica em uma série de questões ou problemáticas. Não conhecer pressupõe ignorar e formar um pré-conceito em relação a um povo e a uma cultura. Por sua vez, essa condição dá suporte para a proliferação de atitudes racistas, principalmente, contra os negros.

As idéias que se reproduzem na mente dos alunos acabam sendo condicionadas pelas informações que circulam na mídia, como ressalta o historiador Anderson Ribeiro Oliva.

Para ser mais claro: excluindo um seletivo grupo de intelectuais e pesquisadores, uma parcela dos afrodescendentes e pessoas iluminadas pelas noções do relativismo cultural, nós, brasileiros, tratamos a África de forma preconceituosa. Reproduzimos em nossas idéias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um Continente marcado pelas misérias, guerras étnicas,

instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica (OLIVA, 2003, p. 431).

O imaginário coletivo acerca da África é alimentado pelas memórias midiáticas, cujas representações são caracterizadas por fragmentações da realidade. Segundo o teórico francês Maurice Mouillaud (2002), a mídia, em especial os jornais, dá forma e sentido ao mundo. Desse modo, como salienta o historiador Oliva, se não houver um ensino de qualidade nas escolas e nas universidades, o imaginário social continuará refém das distorções impostas pelas mídias.

A falta de referências imagéticas positivas, a pequena atenção dedicada ao continente nas salas de aula brasileiras e até mesmo nos bancos universitários e a divulgação contínua pelos mass media e pela indústria audiovisual (incluindo-se aí as produções cinematográficas) de cenários de um mundo em flagelo contribuem decisivamente para que essa percepção seja preservada (2008, p.177).

Em outras palavras, podemos dizer que antes de veicular um assunto ou um fato, a mídia seleciona não só sobre o que vai relatar, mas, principalmente, como será construído esse relato. Por isso, a necessidade de ter uma visão crítica acerca do que é noticiado, pois essas veiculações são norteadas por fatores sociais, políticos e culturais.

Assim, parece que as distorções representativas, condicionadas pela escolha de certos ângulos de interesse, são características inerentes dos meios de comunicação. Nesta direção, Oliva chama atenção para o fato de que:

Se continuarmos a reproduzir essas leituras distorcidas, é muito provável que o imaginário de nossas futuras gerações sobre a África não sofra modificações significativas. Neste caso, o papel das escolas é de fundamental importância. Se não mudarmos os textos explicativos acerca da História da África, tal tarefa se tornará praticamente impossível de ser bem sucedida e a África continuará a ser pensada como um espaço mítico ou simplesmente rejeitado e desconhecido, seja pela construção de identidade brasileira, seja pelas nossas referências mentais (OLIVA, 2008, p. 177).

Além do material didático sobre o tema, que, de fato, precisa de aprimoramentos em torno de uma reflexão cada vez mais ampla, deve-se buscar também a análise sobre a maneira como já são elaborados os conteúdos no cotidiano de sala de aula.

Ora, no debate entre alunos(as) e professores, é possível a construção de novas reflexões e posicionamentos sobre a região. Tomando por base a experiência em três

salas de sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino, com aproximadamente 35 alunos assíduos em cada, localizada no bairro do Conjunto Ceará II, Fortaleza, Ceará, levantamos alguns questionamentos e, talvez, contribuições para a temática.

Neste ano letivo, a África foi tratada através de dois reinos - Mali e Congo -, a partir de suas principais características, evolução ao longo do tempo e, por fim, o contato com os portugueses (momento em que o capítulo no livro didático encerra-se).

No início do conteúdo, foi solicitado que o alunado escrevesse uma redação rápida sobre o que estes pensavam sobre o continente. Os temas giraram em torno da fome e da miséria.

Numa tentativa de virar este quadro, foi pedido, como uma forma de trabalho extra, que fizessem uma pesquisa sobre pelo menos um país africano. Neste momento, foram curiosas as reações, afinal, alguns alunos descobriram que a África não era um país. Ainda mais, fizeram ligações do continente com incursões televisivas, como a Copa do Mundo de 2010, a música “Waka Waka”, da cantora Shakira, tema do evento anterior, e, entre outros, o filme “Madagascar”.

Após o conteúdo específico ser explicado em sala, os reinos do Mali e do Congo, foi pensada mais uma atividade perpassasse o tema. Enquanto avaliação bimestral, tomamos dois livros sobre cultura afro-brasileira e pedimos que os alunos, em duplas, pesquisassem sobre uma herança africana que pudessem perceber no Brasil e no Mundo e escrevessem sobre a mesma, com a pesquisa sendo apresentada, posteriormente, para a turma. Tais temas poderiam incluir os reinos pesquisados, como também todas as temáticas existentes nos outros livros de pesquisa.

De temáticas consideradas interessantes a todos, como o samba e a capoeira, a escolha da maioria dos alunos voltou-se para temas mais polêmicos, tais como: escravidão, preconceito e racismo. E, ao serem questionados sobre o racismo no Brasil, todos os alunos concordaram na existência do mesmo e compartilharam algumas experiências em que o presenciaram.

Esta escolha pelo tema pode ser considerada comum, quando entende-se em toda uma herança simbólica por sobre a exploração do continente, em que, conforme pensamento de Wedderburn, gira sob uma “repercussão negativa” advinda dos séculos em que o continente ficou sob o estigma da escravidão:

A singularidade do continente africano que teve a maior repercussão negativa sobre o seu destino, determinando o que é a África de hoje, foi a de ter sido o primeiro e único lugar do planeta onde seres humanos foram submetidos à experiência sistemática de escravidão racial e de tráfico humano transoceânico em grande escala. As deportações violentas de africanos foram metodicamente organizadas, primeiro, pelos árabes do Oriente Médio, desde 800 d.C. até o século XIX, com ampla participação dos iranianos, persas e turcos. A partir de 1500 até a segunda metade do século XIX, foram os povos da Europa ocidental quem protagonizaram o tráfico negreiro, através do oceano Atlântico. (WEDDERBURN, 2005, p. 9-10)

Apesar de todas as riquezas percebidas na África, boa parte dos alunos escolheram uma temática de sua convivência. Contudo, ao mesmo tempo, também foram surpreendidos ao saberem que alguns costumes praticados pela maioria da população no país são de origem africana, como o fato de usar branco nas festividades do dia 31 de dezembro (ano novo).

Apesar de não comentarmos muito sobre o tema “racismo”, a maioria o escolheu para debater. E o diálogo mostrou-se interessante para perceber que o preconceito vive entre nós e que devemos combatê-lo.

A escolha de uma estratégia de ensino enriquecedora para todos perpassa pela exposição do conteúdo de História da África que possibilite mostrar o continente em sua complexidade, sem generalizações. Em adição ao diálogo, uma ferramenta que pode vir a informar mais são vídeos e imagens sobre as existências de cidades e regiões diferentes localizadas no continente. E, deste modo, acredita-se que o conhecimento em torno da África também pode funcionar como um meio de acabar com preconceitos e visões negativas à respeito do continente, cujo território abrange países recheados de contrastes, tradições, costumes e riquezas.

Ora, através do diálogo com as turmas, foi possível absorver parte do pensamento de Wedderburn, ao expressar que:

O chamado continente negro - ainda que nenhum historiador tenha se referido à Europa como continente branco ou à Ásia como o continente amarelo - foi transformado, durante um período de um milênio, num verdadeiro terreno de caça humana e de carnificina. O impacto negativo cumulativo dessa realidade sobre o desenvolvimento econômico, tecnológico, político, demográfico, cultural e psicológico dos povos africanos está ainda por ser determinado. Mas as complexas interconexões existentes entre as singularidades apresentadas e a visão depreciativa que permeia tudo o que se refere à herança histórica e cultural dos povos africanos começam já a aparecer. (2005, p. 9-10)

Entre tais conexões que vêm a compor uma visão de África, vale a tentativa de se estabelecer, em contrapartida, as visões do continente – em suas questões sociais, ambientais, guerras, problemas e, entre outros, seus sucessos. Ora, o continente é complexo demais para ser generalizado.

O questionamento dos apontamentos em sala de aula tem proporções que nenhum professor consegue planejar. Sobre este tema, considera-se importante para despertar um ensino crítico, uma troca de experiências com os alunos, buscando compreender o continente em suas riquezas e problemas e, ainda mais, com a interligação entre a História do Brasil e vivência dos próprios alunos.

A linha divisória que divide o ensino crítico, então, é permeada pela atenção que é conferida, para além do aspecto negativo, às resistências e as forças contrárias a um determinado *status quo*. Ao falarmos sobre racismo, também podemos falar sobre as leis contra o mesmo e, ainda mais, sobre a atuação dos movimentos sociais pelo fim do preconceito. Além disso, em relação às políticas públicas, entre as sociais e as compensatórias, por que não tratá-las com alunos de sétimo ano se eles mesmos já tiveram que passar pelo racismo? O conhecimento pode tornar-se, neste ponto, crítica. Esta, por sua vez, torna-se uma questão social.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, também é possível captar o ensino sobre África de modo integrado aos demais temas da história brasileira. Ora, o que motivou o contato dos portugueses com povos africanos em pleno século XV. Apesar de a escravidão ser um tema do oitavo ano do ensino fundamental, ela já pode ser iniciada neste momento como uma forma de estimular o posicionamento crítico do aluno, colocando-o a par da nova historiografia sobre a escravidão, na qual o escravizado é abordado como sujeito de sua história, tendo sido capaz de desenvolver táticas que lhe permitissem viver melhor, ou de forma possível, em um sistema que deixava poucas alternativas.

Como a formação educacional dos alunos perpassa por vários setores da sociedade, não apenas pela escola, é preciso ficar atento para as implicações que a influência midiática pode causar no imaginário social, pois as informações veiculadas pelos meios de comunicação são apresentadas como verdades absolutas. É fundamental que haja uma postura crítica em relação aos produtos midiáticos de uma forma geral, e neste rol incluem-se não só os eventos esportivos ou as notícias jornalísticas, mas toda

uma série de produções tais como: telenovelas e, principalmente, minisséries, cujas temáticas sempre perpassam pelo histórico.

Por fim, uma forma de resistência à cultura da mídia, no sentido de dispor de conhecimento crítico que possibilite ver a realidade a partir de vários ângulos e vertentes, se dá por meio de um ensino de qualidade, cuja finalidade seja não apenas levar o conhecimento ao aluno, mas, sobretudo, estabelecer o diálogo e instigá-lo a refletir sobre o mundo. No caso da África, abordando-a em seus complexos e diversos aspectos.

Este trabalho pode ser visto, então, como uma iniciativa de perceber, junto ao conhecimento prévio do alunado, como a mídia tem uma participação significativa na constituição do conhecimento do aluno. Por outro lado, embora os veículos popularizem o saber, estes suportes acabam distorcendo realidades, em diversos pontos, pois se pautam por construções simbólicas e ideológicas determinadas por um lugar social, econômico e historicamente condicionado.

Acreditamos, assim, que a introdução de uma disciplina que tenha como foco central a temática africana e cultura afro-brasileira possibilita não apenas detectar as lacunas deixadas pela ausência desse debate na sala de aula, mas permite contribuir para o desenvolvimento de um ensino pautado no diálogo. Portanto, tendo como ponto de partida a vivência dos alunos, suas formas de se relacionar com o meio social onde se encontram inseridos e as influências sofridas com as veiculações midiáticas, objetiva-se contribuir para a eficácia de uma disciplina que tem papel fundamental na formação da cidadania, pois falar de África é se reportar não só às questões territoriais, mas, principalmente, é se voltar para assuntos diversos e contemporâneos, tais como: etnia, preconceito, humanidade, democracia, igualdade e justiça.

Dessa maneira, esta reflexão sobre a relação entre mídia e ensino de história da África faz parte de um projeto ainda em etapa inicial, cuja finalidade é utilizar a mídia como recurso de ensino, ao se exhibir filmes e documentários em sala de aula, e, ao mesmo tempo, chamar a atenção dos alunos para a existência de um mundo mais complexo do que aquele que eles vêem na televisão. Demonstrar, assim, a diversidade e a riqueza da África torna-se uma tarefa fundamental mediante ao fato de que vivemos em uma sociedade onde o racismo ainda se faz presente.

A partir do momento em que os alunos passam a vislumbrar o continente africano não só como o berço da humanidade, mas também como um território de uma gente que muito influenciou na formação de nossa história e cultura, por meio da música, da dança, da culinária e na introdução de muitas palavras de origem africana no nosso vocabulário, passam, sobretudo, a entender e olhar para o continente com outras referências, que não mais aquelas estereotipadas, que são mostradas pela tela da televisão.

Portanto, é dessa forma que pretendemos direcionar o ensino de História da África, além disso, nosso objetivo é levar esse projeto adiante, buscando novas metodologias para trabalhar com a temática. Procurar despertar nos alunos o interesse pela pesquisa, pela busca de conhecimento, é contribuir para que as visões negativas sobre a África, que a mídia televisiva veicula em seus telejornais, tornem-se críticas. E, que o aluno possa, por si próprio, estabelecer relações e opiniões sobre a mesma em seu cotidiano.

Portanto, para além das transmissões fragmentadas e generalizantes, buscamos o plural. O continente das etnias, das culturas, da resistência. Não estamos, aqui, pretendendo negar que exista problemáticas naquele continente, desejamos, sim, através de um ensino centrado no debate, demonstrar que o lugar também é portador de múltiplas realidades.

REFERÊNCIAS

OLIVA, Anderson Ribeiro . A História da África nos Bancos Escolares: Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, 2003, p. 322-358. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>>. Acesso em 30 de outubro de 2011.

_____. Notícias sobre a África: representações do continente africano na revista VEJA (1991-2006). *Revista Afro-Ásia*: UFBA, v. 38, 2008, p. 141-178. Disponível em:

<http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia38_pp141_178_oliva.pdf>. Acesso em: 31 de outubro de 2011.

MOUILLAUD, Maurice. A crítica do acontecimento ou o fato em questão. In.: MOUILLAUD, Maurice; PORTO, Sérgio Dayrell. *O jornal*. Da forma ao sentido. Brasília: UnB, 2002, p. 49-83.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *Novas bases para o ensino da História da África no Brasil: considerações preliminares*. 2005. Disponível em: <http://www.forumafrika.com.br/NOVAS%20BASES%20PARA%20O%20ENSINO%20_DEFINITIVO%20para%20MEC_11%20abril_1_.pdf>. Acesso em: 03 de novembro de 2011.

O RETORNO DAS BIOGRAFIAS: POR NOVAS ABORDAGENS NAS AULAS DE HISTÓRIA

JOSÉ DO EGITO N. PEREIRA
(PROFESSOR Me. do DH-UEPB)
WWW.uepb.edu.br

Resumo

Este artigo tem o propósito de sugerir novos temas para as aulas de história. O cenário atual do ensino de história sugere a emergência de novos objetos para se trabalhar nas escolas dos ensinos fundamental e médio. Como professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tenho trabalhado nas disciplinas de Prática Pedagógica e de Estágios, a temática, “Novos temas nas aulas de história”, objetivando aproximar a realidade das pesquisas ao conteúdo escolar. Os temas que podemos destacar como propostas para inovar nas aulas de história vão: dos “direitos humanos” ao “meio ambiente”, da “história regional” à “história integrada”, e, das questões envolvendo “gênero” até o chamado retorno das “Biografias”. Contudo, nosso trabalho será específico, dentre os temas apresentados, às biografias. As biografias são lembradas por nossos pais como assuntos que falavam dos heróis, de uma história alicerçada nas datas, nos acontecimentos decisivos de etapas históricas, como por exemplo, “O grito do Ipiranga de D. Pedro I”. Entretanto, não abordaremos aquelas biografias, típicas de uma história “vista de cima”, que seguiam uma metodologia da história metódica. Pelo contrário, Pretendemos demonstrar como a pesquisa historiografia passou por mudanças teóricas e metodológicas, dando oportunidades a novos sujeitos históricos. Trata-se da chamada “história vista de baixo”, como é o caso dos olhares lançados por um Carlo Ginzburg, um Michel Foucault ou uma Natalie Zemon Davis. As pesquisas desses autores deram visibilidades aos homens comuns, ou homens infames, como sugeriu o Foucault, que destacou o aparecimento desses sujeitos na escrita histórica por terem sido atravessados pelas relações de poder, que imperavam na era clássica, por exemplo. Deste modo, entendemos que os professores dos ensinos fundamental e médio, podem apropriar-se desta historiografia, trabalhando nas escolas as histórias de vida de pessoas comuns, mostrando, assim, que todas as pessoas são sujeitos históricos, e que, qualquer um de nós poderá ser lembrado nas narrativas de Clio.

Palavras-Chave: Biografia – Historiografia – Pessoas Comuns

Quem são os sujeitos da história? Esta pergunta era facilmente respondida no século XIX, quando da predominância da Escola Metódica, dita Positivista. Para esta corrente historiográfica “a história do Espírito Objetivo é a de individualidades

históricas” (Ranke apud REIS, 2004, p. 11). Deste modo, percebemos que o sentido da história para Ranke era o resultado da realização da vontade, dos posicionamentos dos “grandes” indivíduos políticos. Resultado: Ranke preparou o terreno para as histórias de vida (biografias) que emergiram na escrita da história a partir do século XIX.

Biografias, nossos pais não esquecem nunca. Quem descobriu o Brasil? Pedro Álvares Cabral. Quem descobriu a América? Cristovão Colombo. Quem rezou a Primeira Missa no Brasil? Frei Henriques Soares Coimbra. A história é filha do seu tempo! E, no tempo de nossos pais, dos professores de nossos pais, predominou no Brasil a historiografia do tipo Metódico, Positivista. Tratava-se de uma história em que os sujeitos da história eram os reis, os presidentes, os heróis que desbravaram o Brasil, ou os heróis que “morreram” pelo Brasil.

Nossos pais foram acostumados, adestrados na disciplina, no exame (Cf. FOUCAULT, 2002), da “decoreba” de nomes e datas, numa história cívica. Nesse tipo de aprendizagem, a história não deixava espaços para as pessoas comuns, os homens infames, parafraseando o Michel Foucault. O que pretendo provocar, é que em determinado períodos da história o conhecimento histórico foi produzido por intelectuais que determinavam quem seriam os sujeitos históricos. Logo, no Brasil de praticamente todo século XX “A história centrada na ação individual dos grandes homens foi praticamente hegemônica” (BERUTI; MARQUES, 2009, p. 37).

Na época de nossos pais e dos professores de nossos pais a noção de “documento” histórico era limitada aos chamados “documentos oficiais”, produzidos pelos governantes e considerados verdadeiros pelos historiadores metódicos, pelos historiadores do método crítico, do método erudito que criticava minuciosamente as fontes históricas.

Na época de nossos pais, e dos professores de nossos pais pregava-se a história das solenidades, em que a história deveria relatar ou expor a ação dos grandes homens (reis, ministros, generais e outros). Vejam um bom exemplo numa abordagem, de uma passagem encontrada na escrita de um seguidor metódico. O texto a seguir, foi escrito pelo historiador Luiz Pinto, na década de 1940:

“A Independência do Brasil”

D. Pedro, a 14 de agosto, seguiu para a terra dos bandeirantes, chegando a São Paulo a 25 daquele mês. Toda a cidade estava em festa. Das janelas atiravam flores, sentido-se na população uma alegria geral.

D. Pedro dissolveu a junta e nomeou um governo provisório, tendo seguido para Santos a 5 de setembro, donde regressou na manhã do dia 7. À altura do Riacho Ipiranga e já de volta ao Rio, D. Pedro recebeu o Correio da Corte, que lhe trazia cartas de José Bonifácio e D. Leopoldina. Correio trazia decretos da corte de Lisboa, com novas e humilhantes imposições. Na sua carta, entre outros argumentos, dizia D. Leopoldina a D. Pedro: 'Se a independência tem de se fazer, que se faça já'.

D. Pedro meditou; vinha adoentado e tinha feito alto para descansar um pouco. Mas, de súbito, amassa o papel que tem nas mãos, pisa-o e brada visivelmente irritado: 'É preciso acabar com isto'.

Salta sobre o cavalo e marcha em direção do riacho Ipiranga, onde se encontrava o resto da comitiva. A guarda forma. Há um alvoroço, e D. Pedro exclama com toda a força dos pulmões: 'Laços fora soldados!' Caem no mesmo instante todos os laços portugueses. E, impetuoso, vibrante, altivo, D. Pedro continua: 'Camaradas! As cortes de Lisboa querem mesmo escravizar o Brasil. Cumpre, portanto, declarar já a sua independência. Estamos definitivamente separados de Portugal !'

Ergueu-se no selim, puxou a espada e, entre solene e dramático, bradou: 'Independência ou morte seja a nossa divisa; o verde e o amarelo sejam as nossas cores nacionais!'. (PINTO. 1948, p. 227-228 Apud BERUTI; MARQUES. 2009, p.38)

Apesar de longa, a citação acima é elucidativa para demonstrar como a história no Brasil de meados do século XX, era uma operação voltada para o heroísmo de grandes personalidades políticas. Esse tipo de história predominou nos livros didáticos de história até as décadas de 1970. Na década de 1970 e nos anos de 1980, emerge no país a historiografia marxista que passa a influenciar uma nova geração de historiadores que libertando-se das amarras da Ditadura Militar (1964-1985) difundem aos poucos os ideais esquerdistas e revolucionário nos livros didáticos de história. Um exemplo da explosão do marxismo no Brasil é a coleção História das Sociedades do historiador Rubem Santos Leão de Aquino, publicada em 1980. A coleção de Aquino fazia provocações aos estudantes sobre os sujeitos da história. Era uma releitura de Karl

Marx, o Marx da luta de classes, que objetivava mostrar, por exemplo, que os trabalhadores também eram sujeitos históricos.

Geralmente, os trabalhos de história que seguiam uma linha de pensamento marxista apropriavam-se do pensamento do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956). No poema Perguntas de um trabalhador que lê, Brecht demonstra se um marxista que procurava em seus textos, abordar a história como um processo coletivo, vivida por vários sujeitos sociais, questionando a importância que a historiografia tradicional dava aos “heróis e aos “grandes homens”:

Perguntas de um Trabalhador que lê

“Quem construiu a Tebas de sete portas?

Nos livros estão os nomes de reis.

Arrastarão eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída,

Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas

Da Lima dourada moravam os construtores?

Para onde foram os pedreiros, na noite em que

A Muralha da China ficou pronta? (BRACHT. 1986, p. 1670).

O poema citado acima é encontrado na grande maioria dos livros didáticos brasileiros, que seguiam a corrente marxista. Mario Schimidth ficou famoso no país, pela coleção “História Crítica do Brasil” e “Nova História Crítica do Brasil”. Sua Coleção virou *Best Seler* de vendas, e o poema de Brecht é habilmente utilizado para provocar o público leitor sobre a importância dos sujeitos históricos (Cf. SCHIMIDTH, 1999). A leitura do poema de Brecht permite-nos perceber que a partir do materialismo histórico, “novos” sujeitos históricos foram incorporados à escrita da história. Conforme abordam Berutti e Marques (2009, p. 41), “esses sujeitos sempre foram agentes da história, sempre fizeram parte da história vivida pelos homens, mas não eram reconhecidos como tal por uma História que privilegiava apenas os grandes homens e os heróis”.

As biografias voltadas para os chamados “grandes homens” da história foi abominada durante a revolução francesa da historiografia, que foi uma mudança na maneira de se fazer pesquisa histórica, provocada pelo aparecimento, na França, da Escola do Annales, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre. A Escola dos Annales deixou de lado a história política para dá prioridade a uma história mais social e econômica.

Durante algumas décadas do século passado a Biografia ficou esquecida, relegada a segundo plano. Porém, durante os anos de 1980, a terceira geração dos Annales decidiu recuperar esse tipo de abordagem. Era o retorno da biografia. Nesse cenário, grandes nomes da história cultural francesa, a exemplo dos historiadores George Duby e Jacques Le Goff, tanto teorizaram sobre o tema, quanto escreveram textos biográficos. Porém, como será exposto, a terceira geração dos Annales continuou fazendo uma história vista de cima: “Notáveis nesse aspecto são: de Jacques Le Goff, as biografias de São Francisco e de São Luis e, de George Duby, a de Guilherme Marechal. No entanto, mesmo nessa escola historiográfica, a biografia continuou a tendência de se restringir aos “grandes Homens” (PINSKY. 2009, P.14).

Contudo, a grande virada da biografia vai acontecer com o aparecimento de novas pesquisas históricas das décadas de 1970 e 1980. Estamos nos referindo às influências da Micro-História e da História Vista de Baixo. Nesses estilos historiográficos os historiadores fugiram dos personagens célebres e priorizaram as ditas “pessoas comuns”. Nessa opção historiográfica destacam-se os trabalhos dos historiadores Carlo Ginzburg, Natalie Zemon Davis e Michel Foucault, entre outros. Todos esses operários da escrita histórica deram prioridade a vida de pessoas simples, que, se entraram para a história, foi porque se cruzaram com os jogos de poder, nos dizeres de Foucault.

O livro de Carlo Ginzburg, “O Queijo e os Vermes”, fez a fama da modalidade historiográfica da micro-história, e, se propôs a ser um projeto diferente do realizado por Foucault, em seu “Eu Pierre Rivière que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão”, publicado em 1973. (Cf. FOUCAULT, 1977). Mal sabiam os leitores que o retorno da biografia, da história de vida de pessoas comuns iria provocar uma grande discussão historiográfica entre dois gigantes da história. Os ataques do Ginzburg ao

Foucault foram provocantes, e uma releitura dessa disputa merece ser apreciada, tendo como foco, personagens comuns, a vida de homens infames, a biografia de sujeitos.

No o “Eu Pierre Rivière...”, de Foucault, Carlo Ginzburg, o acusou de dá prioridade aos discursos judiciário e psiquiátrico, deixando para segundo plano as memórias do assassino, que viveu no século XIX. Segundo Ginzburg, a possibilidade de interpretação sobre o discurso de Pierre Rivière foi totalmente excluída de forma explícita, porque, segundo Foucault, interpretar aquele texto, equivaleria a alterá-lo, reduzi-lo a uma “razão” estranha a eleⁱⁱⁱ. A “irritação” ou sátira do historiador italiano para com Foucault parece visível no prefácio do seu livro, publicado em 1976, posto que, a “arqueologia do silêncio” de Foucault, transformou-se, na opinião de Ginzburg, em silêncio puro e simples, por vezes acompanhado de uma muda contemplação estetizante (GINZBURG. 1987, p. 22).

Utilizando-se do método indiciário e dos filtros da circularidade cultural, Ginzburg, analisou um processo inquisitorial que tinha como réu, um simples moleiro friuliano, chamado Domenico Scandella, conhecido por Mennochio. No livro, Ginzburg demonstrou uma excelente habilidade de lidar com as fontes, tentando estabelecer relações de verossimilhança entre a vida camponesa da Itália quinhentista (a pobreza dos camponeses, o papel do moleiro em uma sociedade arcaica, os lugares de sociabilidade, os valores sociais e espirituais...) com questões que o historiador pretendia descobrir. Literalmente, Ginzburg comandou sua pesquisa como um detetive, fazendo perguntas aos processos, numa tentativa de se aproximar à veracidade dos fatos. O livro, que foi distribuído em 62 capítulos, mais parece uma obra de ficção, tal foi a leveza do enredo.

Nesta mesma linha de pesquisa, Natalie Zemon Davis, em “O Retorno de Martin Guerre” (Cf. DAVIS, 1987), retratou o caso de um impostor, que no século XVI tomou o lugar de uma outra pessoa, e viveu maritalmente com uma esposa que de direito não “lhe pertencia”. O livro mais parece uma trama de ficção, do que uma obra de história. Ao longo de 12 capítulos, Natalie Davis, colocou ao leitor um enredo fascinante, onde se misturam amor, ódio, imposturas, conveniências, comédia e tragédia; onde em clima de suspense, prevalece à história do impostor “Martin Guerre”, sobretudo, mas também a do verdadeiro Martin Guerre.

O livro de Davis não escapou às críticas, dada às montagens, as seleções, os recortes, e a própria estrutura da “intriga” que a historiadora criou. Davis chegou mesmo a afirmar, em resposta as críticas, que o historiador cria o passado, e que a história é uma ficção, tal como a literatura: “Mas uma ficção trabalhada a partir daquilo que existe” (PESAVENTO. 2005, p. 53). Diante desta polêmica entre ficção e história, Paul Ricoeur, chegou mesmo a admitir a ficcionalização da história, presente na capacidade imaginária das narrativas de construir uma visão sobre o passado e de se colocar como substituta a ele. A ficção é quase história, assim como a história é quase ficção (Idem, p. 54)

Bem, chegamos a um ponto de nossa explanação, em que se faz necessário, trazer novamente Foucault à cena. Afinal, se o historiador faz uma ficção a partir do acontecido, assim como na literatura, criando um enredo, uma trama ou uma intriga, Foucault em seu “Eu Pierre Rivière...” não estaria querendo garantir a “originalidade” dos discursos? Será que Ginzburg, ao fazer os seus comentários indiciários sobre o Menocchio, não estaria fazendo uma representação sobre algo já representado? Sendo assim, o verossímil de Ginzburg não deve ser confundido com a veracidade de um fato. Ginzburg ao se aproximar da verdade de um fato, pode também, reinventar o acontecido a partir de sua subjetividade, e assim, estando a fazer uma nova versão para o que aconteceu. Será que Foucault, também, não estava certo ao apontar para a não interpretação das memórias de Pierre Rivière, fazendo a escolha por garantir a supremacia dos discursos? Foucault manteve-se distante às interpretações dos discursos, no caso de Pierre Rivière, posto que: “Só a sua beleza já constitui uma justificativa suficiente para ele hoje”(FOUCAULT, p. 199, apud, O'BRIEN.2001. p. 53).

O “Eu Pierre Rivière...” de Foucault, foi publicado em 1973. Os ataques de Ginzburg a esta obra e a Foucault, ocorreram com o lançamento de “O Queijo e os Vermes” em 1976, num teórico prefácio. Entretanto a resposta de Foucault não tardou, e em 1977, o filósofo francês publicava “A Vida dos Homens Infames” (FOUCAULT. 1977, p. 12-29), reenfatizando o modelo de sua pesquisa frente aos discursos. Irônico, Foucault inicia o texto, afirmando que aquele trabalho não se traduzia numa obra de história. Era um trabalho sobre vidas breves, achadas a esmo em livros e documentos. Era um trabalho que buscava sentir a intervenção do estado (entre os anos de 1660-

1760) sobre as vidas de pessoas comuns, como por exemplo, Mathurin Milan, internado no hospício por esconder-se da família e emprestar-se à usura; e o frade Jean Antoine Touzard, acusado de ser sedicioso, sodomita e ateu, até mais não poder ser (FOUCAULT. 1994. p. 90-91).

A atuação do estado absolutista se fazia, mediante as denúncias dos próprios parentes dos acusados, de pessoas motivadas pela inveja, ira, falsidade, etc. O estado averiguava as denúncias e decidia o destino dos acusados por meio das *lettres de cachet* – ordem de prisão com selo real. Foucault negou-se outra vez a interpretar os discursos, optando por fazer uma recolha: “A minha incompetência voltou-me ao lirismo frugal da citação” (Idem. p. 93). E arremata: “Este livro não será, pois, do agrado dos historiadores, menos ainda que os outros” (Idem. p. 93).

A quem Foucault estava se referindo quando dessas palavras? A Carlo Ginzburg? Foucault alertou que sua pesquisa se tratava de existências reais, de vidas que se utilizou de palavras breves, e que, na maioria das vezes, se tratava de palavras falsas, enganadoras, injustas, exorbitantes a se utilizar do poder. E eis porque Foucault não interpretou os discursos, aquelas vidas:

De maneira que é sem dúvida para sempre impossível revê-las em si mesmas, tal como seriam “em estado livre”: já não se pode recuperá-las a não ser fixadas nas documentações, nas parcialidades táticas, nas mentiras imperiosas que supõem jogos de poder e as relações com ele (Idem. p. 98).

Foucault inicia um monólogo sobre seu ponto de vista frente aos discursos e suas táticas, posto que se recusa a interpretá-los.

Dir-me-ão: ora aí está o senhor, sempre com a mesma incapacidade de transpor os limites, de passar para o outro lado, escutar e fazer ouvir a linguagem que vem de fora ou de baixo; sempre a mesma escolha, do lado do poder, do que ele diz ou faz dizer; estas vidas, por que não ir escutá-las onde falam por si próprias? (Idem. p. 98).

E, Foucault, dentro de sua perspectiva sobre o poder, responde: “O que seria dessas vidas se não tivessem cruzado o poder e provocado suas forças? Afinal, não será um dos traços fundamentais de nossa sociedade o fato de o destino tomar aqui a forma da relação com o poder, da luta com ou contra ele?” (Idem. p. 99). Foucault mostrou-nos com sua teoria do poder, que o poder não é centralizado, que o poder não só age de cima, mas que o poder, vem também, de baixo; que o poder não apenas proíbe, censura, mas que o poder, também induz ao prazer, permeia. O exemplo de tudo isto, vem das *lettres de cachet*, que significava a resposta a um poder (pedido) vindo de baixo. Foucault negou-se a interpretar os discursos, preferindo vislumbrá-los em suas relações com o poder (táticas, mentiras infâmias), tendo em vista ser melhor deixá-los na forma mesma que mais tinham dado a sentir.

Esta é a grande originalidade de Foucault. A despreocupação de se obter uma verdade, ou um método confiável que leve o historiador às mais remotas das respostas sobre um dado objeto. Foucault preferiu vislumbrar a vida, se fazendo diante de seus olhos por intermédio dos discursos e regimes de verdade. Foucault não tinha um método, uma posição em história, mas várias posições. Talvez seja isso que cause tanta irritação nos historiadores realistas. Talvez seja por isso que Foucault se transformou num “marginal” para alguns historiadores, que o viam como um bárbaro, um “Átila”, a rir do terreno da disciplina história devastado pela poeira dos fatos. Foucault não via o fato como algo natural, dado; mas, como algo construído; nada no homem é suficientemente estável para servir de base para o reconhecimento de si mesmo ou da compreensão dos outros homens. A própria noção de homem é uma invenção recente da cultura europeia a partir do século XVI. O estado, o corpo, a sociedade, o sexo, a alma, a economia não são objetos estáveis, são discursos (OBRIEN. 2001, p.47).

As divergências teóricas entre Ginzburg e Foucault atravessaram todo o globo, chegou ao Brasil e fez-se muitos adeptos das “caixas de ferramentas”, dos “arsenais teóricos” daqueles dois intelectuais. Atualmente, os cursos de graduação e pós-graduação em história trabalham a biografia numa perspectiva em que se dão espaços para aos mais variados tipos de documentos e sujeitos históricos. A biografia voltou, porém, renovada! A grande problemática é levar ao público dos ensinos fundamental e médio as novidades difundidas pelas universidades brasileiras.

Falar que a história da escrita da biografia mudou pode ser fácil, afinal, isto já não é novidade nos cursos de história. O nosso desafio é levar tais novidades para as escolas da educação básica, públicas e privadas. Desafiar nossos estudantes de graduação ou os que se encontram nos estágios supervisionados pode ser um bom começo. Afinal, se os jovens adolescentes lêem “O senhor dos Anéis”, “Harry Potter”, ou “Crepúsculo”, porque eles não achariam interessantes as leituras de “O queijo e os vermes”, “O retorno de Martin Guère” ou “O príncipe maldito”, de Mary Del Priori? Portanto, as novas abordagens no ensino de história vão depender do fôlego intelectual de cada docente. Muitos preferem apenas transmitir os conteúdos dos livros didáticos de história. Porém, é preciso ir além! Durante “muito tempo, a disciplina história foi o espelho das trajetórias, biografias dos Chamados grandes homens”. Como escreveu o professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior (Cf. ALBUQUERQUE JÚNIOR. 2007), baixemos a bola! A história não pode apenas narrar o percurso dos grandes craques, dos camisas dez, dos centroavantes. Baixemos a bola, pois, no jogo da vida, também há a participação do quarto-zagueiro, do goleiro, do volante; há também a trajetória de um Grêmio rebaixado para a Segunda Divisão do futebol brasileiro que conseguiu se erguer (contra o Náutico) e subir na “Batalha dos Aflitos”. Baixemos a Bola.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz de. A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia. In: História: a arte de inventar o passado. Bauru-SP: EDUSC, 2007.
- AQUINO, Rubem Santos Leão de. *História das sociedades*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. Ensinar e aprender história. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- BRECHT, Bertolt. Poemas. 1913-1956. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DAVIS, Natalie Zemon. O Retorno de Martin Guerre. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- O'BRIEN, Patrícia. A História da Cultura de Michel Foucault. In: HUNT, Lynn. A Nova História Cultural. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- FOUCAULT, Michel. O que é um Autor. Lisboa: Presença, 1994.
- _____. FOUCAULT, Michel. La vie des hommes infâmes. In: Lês cahiers du chemin. Nº 29. 15 janvier, 1977.
- _____. FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense. 1987.
- _____. Eu Pierre Rivière que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- _____. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 2000.

- GINZBURG, Carlo. O queijo e os Vermes. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- PESAVENTO, Sandra Jathahy. História e História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Novos Temas nas Aulas de História. São Paulo: Contexto, 2009.
- REIS, José Carlos. A História entre a filosofia e a ciência. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SCHIMIDT, Mário. Nova História Crítica do Brasil. São Paulo: Nova Geração, 1999.

**OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: OS CAMINHOS
DE UMA RENOVAÇÃO PRA DIVERSIDADE CULTURAL^{iv}**

Jonathan de França Pereira

Graduando em História/UFPB

Jonathapret@gmail.com

Prof^{ra} Dra. Regina Célia Gonçalves^v

Professora do Departamento de História/UFPB

reginacelia@ciadaterra.com.br

Fruto das reivindicações de movimentos sociais, a implementação das leis 10639/03- que prevê a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira - e 1145/03 - que prevê o mesmo em relação aos povos indígenas nos sistemas de ensino do Brasil, representam um avanço significativo para um ensino de qualidade, que reconheça a importância das diferentes matrizes étnicas no processo de formação do país. Contudo, apesar do avanço presente nesta etapa, devemos nos perguntar que tipo de abordagem histórica se pretende transmitir acerca dessas etnias aos estudantes de ensino médio e fundamental. Para isso é preciso estar atento às inovações historiográficas das últimas décadas, mas também enxergar as deficiências e os limites presentes na produção dos livros didáticos de história que, em certa medida, permanecem vinculados a representações ultrapassadas. Assim, este artigo se propõe a analisar algumas abordagens da história dos povos indígenas presentes em dois dos mais recentes livros didáticos para o ensino fundamental.

Já não é novidade que a imagem construída pela historiografia tradicional sobre os indígenas no Brasil - quando não passou pela sua completa omissão - oscilou entre a de vítimas ingênuas de uma história em que não atuaram ou a de obstáculos ao desenvolvimento da civilização. Nas duas hipóteses, se nega a historicidade das sociedades indígenas e se pressupõe seu fatídico destino de extinção (MONTEIRO, 2001, p.4-5) Desta maneira, opera-se o esquecimento da forte atuação indígena no passado, omitindo sua presença e reivindicações no tempo presente. Noções deste tipo, fundadas no século XIX, principalmente através dos Institutos Históricos, que partiam

de noções eurocêntricas do conhecimento, se repetem até hoje na historiografia, seja a nível acadêmico ou escolar.

Apesar dessas considerações, temos em vista a transformação pela qual vêm passando os estudos acadêmicos sobre os povos indígenas do Brasil e no mundo. No Brasil, esta renovação teórica sobre os povos indígenas, foi iniciada majoritariamente por antropólogos no final da década de 1970, tendo como ponto de partida a militância para conquista de direitos das sociedades indígenas contemporâneas (MONTEIRO, 2001, p.6). As novas perspectivas deixam de encarar os indígenas como sociedades em via de extinção, tentando compreender, para além da violência direta e simbólica de que foram alvos, as novas formas de sentido que se articulam através do choque com a cultura européia no processo de ocidentalização. Dessa forma, passa se perceber os indígenas como homens profundamente marcados pela autonomia de decisões^{vi}, utilizando a todo o momento estratégias políticas diferenciadas, não só como forma de resistência^{vii}, mas também de modo a se inserir e interferir em novas realidades sociais.

Os livros didáticos.

Propomo-nos aqui a analisar duas obras da historiografia didática para ensino fundamental aprovadas pelo MEC no ano de 2010: *História e vida integrada* de Nelson Piletti, Claudino Piliatti e Thiago Tramonte, 4^a.edição, Editora Ática, 2009, que trata da história indígena nos volumes dedicados ao 7º e 8º anos e, *Novo História: conceitos e procedimentos*, de Ricardo Dreguer, Eliete Toledo, 2^a.edição, Editora Saraiva, 2009, que aborda o tema no volume destinando ao 7º ano. Ambos foram selecionados como amostragem, já que em outros livros a que tivemos acesso a temática indígena encontrava-se praticamente ausente.

No manual do professor os autores expõem seus pressupostos teóricos, onde se pode constatar a preocupação com um ensino de história engajada com a diversidade cultural^{viii}. Na introdução da unidade três: *O que os europeus encontraram na América*, os autores ponderam sobre o significado do choque cultural entre indígenas e europeus. Interessante notar que, logo em seguida, é feita a seguinte consideração: “[...] o encontro entre culturas tão diferentes, a européia e a ameríndia, transformou profundamente a concepção do mundo dos sujeitos que participaram deste processo histórico e suas marcas ainda hoje são sentidas” (125). Portanto, não encaram o processo como um

movimento de uma única parte, mas como processos nos quais europeus e ameríndios atuaram, alterando a ambos os lados, embora em diferentes níveis.

Apesar destes pontos positivos contatamos há alguns equívocos no capítulo XIV, a começar pelo título, *Os Povos Indígenas do Brasil*. Neste capítulo são apresentados apenas os povos tupis, antes da chegada dos portugueses no atual território brasileiro. O que deveria se tornar um acerto, por demonstrar que o território que seria colonizado pelos portugueses já era habitado por diversos povos, acaba se tornando uma armadilha, pois além do título supor uma idéia de Brasil antes da colonização portuguesa, restringe apenas aos grupos tupis a ocupação de um território habitado por diversos outros grupos étnicos. Ainda no mesmo capítulo são encontrados deslizos, como o caso em que é feita a ligação da antropofagia a canibalismo “nas guerras, freqüentemente se praticava a *antropofagia*, ou canibalismo, entre os grupos indígenas rivais, como uma forma de vingar a afronta do povo inimigo”. (PILETTI e TREMONTE, 2009, p.137).

O capítulo seguinte, *A chegada dos portugueses ao continente americano*, praticamente não trata a questão indígena, sendo apenas retomada no capítulo XVII: *A exploração de Pau-Brasil*. Para apresentar a exploração desse recurso o autor se limita a dizer que “o corte das árvores e seu transporte para os navios eram feitas pelos indígenas. Em troca eles recebiam roupas coloridas, espelhos, canivetes, facas” (PILETTI e TREMONTE, 2009, p.154). Ao parar por aí os autores reproduzem uma representação ingênua dos indígenas, não atentando para a dimensão simbólica e prática que estes utensílios representavam para estes povos.^{ix}

Já no livro *Nova História*, Ricardo Dreguer e Eliete Toledo partem da seguinte afirmativa na sua apresentação do volume que analisamos aqui: “estudaremos os contatos que se estabeleceram entre povos da Europa, Ásia, África e América do século VI ao século XVII. Destacaremos [...] os processos de dominação de um povo sobre outro e as formas de resistências dos dominados, bem como as trocas culturais ocorridas no processo” (2009, p.3). O que se pode perceber é que o livro se propõe a analisar, a partir do século VI, a história de povos dos cinco continentes ressaltando a diversidade destas populações. Culturas que até o final do século XVII, após a expansão comercial e marítima européia, já teriam entrado em contato entre si com maior ou menor grau de intensidade. Notamos também a utilização dos conceitos opostos de *dominação* e *resistência* empregados para a análise destes contatos que, que apesar de remeter ao

caráter conflituoso do processo(s), os autores entendem que suscitaram paralelamente as trocas culturais.

Para tratar dos indígenas que ocupavam o atual território do Brasil, os autores se concentram na divisão em tupis-guaranis, designada como “povos do litoral”, e os grupos que podem ser inseridos no grupo lingüístico macro-jê. Os povos tupis são abordados nos sub-tópicos, *Organização social e econômica*, onde os autores descrevem suas atividades para obtenção de alimentos, suas características seminômades e a divisão social de gênero; e *Religiosidade*, onde descrevem a atuação dos pajés e a prática dos rituais antropofágicos. Para apresentar os jês ressaltam a grande diversidade existente entre estes: “muitos grupos tinham a caça e pesca como atividades principais. Outros praticavam também a agricultura” (2009, p.174).

No capítulo XII, que trata da colonização espanhola Dreguer e Toledo dão destaque à resistência dos indígenas tanto à exploração do trabalho, quanto à catequização: “essa resistência se expressou em ataque aos padres e incêndio das igrejas por eles construídas” (2009, p.174). Tratam também das mestiçagens étnicas: “também faziam parte da sociedade colonial os mestiços” e das trocas culturais: “Apesar da forte diferenciação social os colonos espanhóis acabaram se apropriando de vários costumes indígenas” (2009, p.174)^x. Ponderamos aqui que a resistência indígena e a afirmação da identidade indígena não se restringiram à oposição direta aos elementos da cultura ocidental.^{xi}

No capítulo XIV, voltado para a colonização portuguesa, mais uma vez os indígenas ganham destaque, desta vez através da atuação de missionários Jesuítas. Neste quesito o autor apresenta não apenas os fatores impositivos da conversão indígena, mas também a simbiose de culturas que os aldeamentos, constituídos por várias etnias, possibilitaram: “esta convivência levou à mescla de elementos culturais diferentes, bem como à adoção de uma língua comum falada por todos, fossem índios, padres ou colonos. Era a chamada ‘língua geral’, baseada no idioma tupi” (DREGUER E TOLEDO, 2009, p.196). Desta maneira, os autores convergem com os novos estudos sobre os povos indígenas, que deixam de compreender os mecanismos coloniais apenas em termos de “aculturação” ou “dessocialização”.

No mesmo capítulo os autores reforçam a resistência indígena no período colonial:

"Os indígenas resistiram à imposição do cristianismo e muitos deles se negaram a abandonar seus costumes. Alguns líderes religiosos percorriam as aldeias realizando cerimônias tradicionais [...]. Outra forma de resistência indígena freqüente no século XVI foram os deslocamentos em massa" (2009, p.197).^{xii}

Conclusão

O que percebemos com a análise acima, é que os livros didáticos passam por importantes avanços no que diz respeito à história dos povos indígenas. Contudo, ainda se percebe algumas limitações que devem ser superadas para proporcionar à formação básica uma visão menos eurocêntrica de história e para um maior diálogo com as sociedades indígenas contemporâneas. Não obstante, estes livros permitem olhar com otimismo a relevância que a temática indígena começa a assumir no sistema de ensino do país. Os melhoramentos tendem a ser constantes e as falhas corrigidas seguindo as renovações dos estudos acadêmicos. Neste sentido, a lei 1145/03 se torna mais um impulso para a multiplicação das pesquisas sobre o tema e progressivamente se conclui que o entendimento da história indígena é fundamental não só para destrinchar das complexas relações sociais do sistema colonial nos séculos XVI e XVII, mas também para enxergar o papel das tradições que persistem e se transformam com a globalização.

ⁱ Josefa Josiana Bezerra Brito é licenciada em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Possui Especialização em História do Brasil pela mesma Universidade. Atua como professora de história em escolas públicas do estado da Paraíba e de Pernambuco. Endereço eletrônico: (josiana100@hotmail.com).

ⁱⁱ Maria Lúcia Maciel de Lima Silva é licenciada em Estudos Sociais pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e em História pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Possui Especialização em História do Brasil e História da Paraíba pela Fundação Integrada de Patos – FIP. Atua como professora de história na rede pública do estado da Paraíba. Endereço eletrônico: (marialuciamacieleri@hotmail.com).

Notas:

^{iv} A análise dos livros didáticos selecionados foi possível através das referências e discussões obtidas dentro do projeto de pesquisa Os “Brasis” e o Jesuíta: os Povos Indígenas no olhar do Padre Antonio Vieira, realizado entre agosto de 2010 e julho de 2011 e financiado pelo PIBIC/UFPB/CNPq.

^v Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de História e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba.

^{vi} Ainda que se tente superar a noção de que a dinâmica social indígena pós-contato foi mero fruto da dominação colonial, ressaltando-se a capacidade de escolha dos indígenas; John Monteiro (2001, p77) chama a atenção para o fato que “é preciso considerar que as escolhas pós-contato sempre foram condicionadas por fatores postos em marcha com a chegada dos europeus”.

^{vii} Atualmente os cientistas sociais têm preferido o conceito de “negociação” em lugar do da noção de resistência. Segundo Burke (2002 p.123), em casos de sociedades de classe: “em geral, os desprivilegiados não rejeitam os valores dominantes, mas “os negociam ou modificam à luz de suas condições existenciais”

^{viii} O primeiro aspecto que observamos é que se trata de livros que seguem orientações colocadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL/SEF, 1998a), cuja pauta está voltada para uma história mais conceitual e atenta à questão da diversidade cultural. Resultado dos esforços de reforma curriculares intensificados na década de 1980 os PCN's fazem parte de um processo que se deu através dos debates da historiografia no período, em que as questões para o ensino de história passaram pela crítica da “apresentação do processo histórico num eixo espaço-temporal eurocêntrico, seguindo um processo evolutivo, seqüencial e homogêneo, [...], redutor da capacidade de o aluno se sentir na condição de sujeito comum, parte integrante e agente da História” (BRASIL/SEF, 1998 a.p.19).

^{ix} Na concepção de Eduardo Viveiros de Castro (2002, p.223) esta leitura esquece a abertura Tupinambá para alteridade da cultura ocidental. Segundo o autor, essa concepção da relação Tupi com a parafernália dos Europeus, “ainda que inevitavelmente guiada por fins culturais autóctones, não se deixa ler sempre em termos de um instrumentalismo auto-esclarecido. Ele ignora, sobretudo, que a cultura estrangeira foi muitas vezes visada em seu todo como um valor a ser apropriado e domesticado, como um signo a ser assumido e praticado enquanto tal”.

^x Infelizmente, a apropriação da cultura indígena pelos europeus no livro se restringe à adoção de gêneros alimentares.

^{xi} Estudos recentes demonstram que, por diferentes maneiras, a simbologia e os valores europeus foram apropriados e ressignificados pelas sociedades nativas em seu benefício próprio, relativizando-se, portanto, o entendimento dessa relação em termos de oposição ou resignação. Em outras palavras, os processos de ocidentalização das sociedades nativas na construção do sistema colonial, estão vinculados a mecanismos de reinvenção das identidades por estas culturas. “A resistência, neste sentido, não se limitava ao apego ferrenho às tradições pré-coloniais, mas, antes, ganhava força e sentido com a abertura para a inovação” (MONTEIRO, 2001, p.77).

^{xii} Os autores não se equivocam com estas afirmações. Contudo, em certa medida podemos relativizá-las. Deve-se levar em conta que muitos desses deslocamentos se manifestavam com a adoção de uma simbologia cristã, ou melhor, através de simbioses entre a cosmogonia tradicional e a os símbolos cristãos. Este é o caso na santidade do Jaguaribe (Vainfas,1995) em que indígenas – havendo também mestiços e negros- se rebelaram contra colonos adotando a idéia de um paraíso terrestre . Também não faltam relatos colônias de indígenas que pediram para se aldeiar também como forma de fugir da opressão dos colonos. Eduardo Viveiro de Castro no ensaio “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem” (2001), argumenta o quanto os carajés, que visavam manter o prestígio tradicional baseada nas práticas religiosas pré-contato, de fato foram opositores ferrenhos da cristianização. Contudo, isso não os impedia de se apropriarem do discurso cristão em sua disputa com aos padres. Como demonstra Castro os indígenas sempre estiveram abertos a incorporar as práticas do outro, mesmo com a desconfiança perante os europeus após as primeiras experiências de contato. A inconstância dos indígenas, demonstrada no célebre

Sermão da Sexagésima de Antonio Vieira (1655) compara os indígenas à murta, que apesar de aparentemente e com certa facilidade tomarem a forma que se deseja, necessitam ser constantemente “poupados” para não retomarem ao aspecto original.

Referências:

- ALMEIDA, Maria Regina celestino de. **Identidades Étnicas e culturais**. Novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Marta & SOIHET, Rachel (Org.). Ensino de história; conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.
- GONCALVES, R. C. ; CARDOSO, H. S. ; PEREIRA, J. P. C. R. . Povos Indígenas no Período do Domínio Holandês: uma análise dos documentos tupis (1630-1656). In: Carla Mary S. Oliveira; Mozart Vergetti de Menezes; Regina Célia Gonçalves. (Org.). Ensaios sobre a América Portuguesa. 1 ed. João Pessoa: Universitária UFPB, 2009, v. único, p. 39-52
- GONÇALVES, Regina Célia. **Guerras e açúcares**: política e economia na Capitania da Parayba, 1585-1630. Bauru: Edusc, 2007.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia*. São Paulo, Cosac Naify, 2002
- MONTEIRO, John M. *Tupis, Tapuias e Historiadores*. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese de Livre Docência. Unicamp, 2001.
- POMPA, Cristina. *Religião como Tradução*. Missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil Colonial. Bauru, Edusc, 2003.
- GRUZINSKI, Serge. *A Colonização do Imaginário*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003
- PILETTI e TREMONTE, *História e vida integrada*. 7º São Paulo, Ática, 2009
- DREGUER E TOLLEDO, *Novo História: conceitos e procedimentos*. 7º ano, São Paulo: atual, 2009
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: *História*. Brasília: MEC/SEF, 1998b
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União* , Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: nov. 2007.
- _____. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.
- Brasil, lei 11451 de maio de 2008. DIÁRIO OFICIAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 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” ..Brasília, DF, dez de março de 2008.

■