

HISTORIOGRAFIA, ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES DE PODER

M A R A N H ã O.



Adriano Negreiros da Silva

Gleiciane Brandão Carvalho

Leonardo Leal Chaves

Mariana da Suldade

Marla Rafaela Lima de Assunção

Natasha Nickoly Alhadef Sampaio Mateus

Priscilla Piccolo Neves

Reinilda de Oliveira Santos

Werbeth Serejo Belo

William Braga Nascimento

Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus

JOSÉ HENRIQUE DE PAULA BORRALHO
VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA
(Organizadores)



JOSÉ HENRIQUE DE PAULA BORRALHO
VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA
(Organizadores)

HISTORIOGRAFIA,
ENSINO DE HISTÓRIA
E
RELAÇÕES DE PODER

EDUEMA
2017

© copyright 2017 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

A HISTORIOGRAFIA, ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES DE PODER

EDITOR RESPONSÁVEL

Claudio Eduardo de Castro

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho
Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte
Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar
Emanoel Gomes de Moura
Fabiola Oliveira Aguiar
Helciane de Fátima Abreu Araújo
Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva

José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr
Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcelo Cheche Galves
Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza
Maria Claudene Barros
Maria Sílvia Antunes Furtado
Rosa Elizabeth Acevedo Marin
Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe

Capa: Claudio Eduardo de Castro

Tiragem: 500 exemplares

José Henrique de Paula Borralho; Viviane de Oliveira Barbosa
A historiografia, ensino de história e relações de poder.
São Luís: EDUEMA, 2017

333 p.

ISBN: 978-85-8227-190-2

1 – História; 2 – Historiaografia; 3 – ensino; 4 – Relações de POder

1 - A historiografia, ensino de história e relações de poder

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical

CEP - 65055-970 São Luís – MA

www.editorauema.uema.br – editora@uema.br

Telefone (98) 3245-8472



SUMÁRIO

Apresentação	6
APONTAMENTOS PARA UM DIÁLOGO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA: O LIVRO DIDÁTICO E AS LUTAS CAMPONESAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	
<i>Mariana da Sulidade</i>	10
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA E MÍDIA IMPRESSA EM SALA DE AULA: um modelo de análise para a mediação didática	36
<i>Werbeth Serejo Belo</i>	
RISO ABERTO E AMARELO”: LEGISLAÇÃO, HUMOR GRÁFICO E ENSINO SOBRE A DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR BRASILEIRA (1975-1985)	62
<i>Adriano Negreiros da Silva</i>	
LEI DE ANISTIA DE 1979 EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: Tempo de aprender o verbo perdoar"	90
<i>Leonardo Leal Chaves</i>	
REPENSANDO O ENSINO DOS CRISTIANISMOS DA ANTIGUIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS	132
<i>William Braga Nascimento</i>	
MEMÓRIA CRISTÃ, TEMPO E RECORDAÇÃO NA IDADE MÉDIA	158
<i>Natasha Nickoly Alhadeff Sampaio Mateus</i>	
NA ESCOLA COM OS ENCANTADOS: RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS, CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR NO MARANHÃO	188
<i>Reinilda de Oliveira Santos</i>	
A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA DO HOLOCAUSTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	216
<i>Priscilla Piccolo Neves</i>	

A FORMAÇÃO SOCIAL E O PERCURSO EDUCACIONAL EM CABO VERDE	246
<i>Gleiciane Brandão Carvalho</i>	
O IDEAL DA PÓLIS DEMOCRÁTICA E A PAIDÉIA NA ATENAS CLÁSSICA	276
<i>Marla Rafaela Lima de Assunção</i>	
A BALAIADA: entre os saberes acadêmicos e a sala de aula por meio dos materiais didáticos	304
<i>Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus</i>	

APRESENTAÇÃO

A coletânea *Historiografia, Ensino de História e Relações de Poder* reúne artigos resultantes de pesquisas desenvolvidas por mestrandos do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN) da Universidade Estadual do Maranhão. Os textos reunidos na coletânea trazem temáticas diversificadas e diferentes abordagens acerca das relações entre a produção do conhecimento histórico e o ensino de História. Todos os textos, embora tratem de contextos e temáticas distintas, de alguma maneira remetem para as dimensões do conflito e das relações de poder, cruciais para o entendimento das experiências históricas contemporâneas, também no tocante ao ensino.

O primeiro artigo, *Apontamentos para um diálogo sobre ensino de história: o livro didático e as lutas camponesas no Brasil contemporâneo*, de Mariana da Suldade, preocupa-se com o saber histórico acerca das questões camponesas no Brasil. A autora reflete sobre o espaço ocupado pelas lutas agrárias nos materiais didáticos de circulação nacional, apontando quais abordagens a dimensão camponesa assume nesses materiais.

O texto de Werbeth Serejo Belo, *HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA E MÍDIA IMPRESSA EM SALA DE AULA: um modelo de análise para a mediação didática*, aborda questões sobre Ensino de História e a sua relação com o uso das fontes impressas. O autor faz um panorama da escrita da História e do uso dos impressos, chamando atenção para a importância da interface entre História Política e História do Tempo Presente.

"RISO ABERTO E AMARELO": legislação, humor gráfico e ensino sobre a ditadura empresarial-militar brasileira (1975-1985), de autoria de Adriano Negreiros da Silva, analisa o humor gráfico e sua interação conflituosa com a legislação ditatorial, destacando a complexa disputa hegemônica e a resistência contra-hegemônica nesse cenário. O artigo também se preocupa com o processo de ensino-aprendizagem da História do Brasil nas escolas do país e com o conteúdo da ditadura nos livros didáticos.

O artigo de Leonardo Leal Chaves, *LEI DE ANISTIA DE 1979 EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: "Tempo de aprender o verbo perdoar"*, discorre sobre a Lei da Anistia (1979), olhando para a legislação e para as obras produzidas

sobre o tema e abordando disputas de memórias e efeitos das memórias eleitas e empregadas no ensino de História do Brasil.

No texto *Repensando o ensino dos cristianismos da antiguidade nos livros didáticos*, William Braga Nascimento aborda como o tema do cristianismo aparece nos materiais didáticos trabalhados no ensino médio no Brasil, chamando a atenção para um equívoco na leitura única e singular do cristianismo.

O artigo de Natasha Nickolly Alhadef Sampaio Mateus, *Memória Cristã, Tempo e Recordação na Idade Média*, analisa a obra Doutrina para Crianças, de Ramon Llull, como preservação da memória cristã, ou seja, uma memória educativa, que visava sempre o ato de lembrar, recordar, reinterpretar e guardar os ensinamentos do cristianismo primitivo.

Reinilda de Oliveira Santos, no texto *Na escola com os encantados: religiões afro-brasileiras, currículo e cultura escolar no Maranhão*, reflete sobre o tema das religiões afro-brasileiras na escola, sobre os percalços e percursos da implementação da lei 10.639/03 na educação brasileira, com foco para uma escola ludovicense – o Centro de Ensino Sotero dos Reis.

O texto de Priscilla Piccolo Neves, *A importância da memória do Holocausto na Educação Básica*, destaca a necessidade de se discutir o tema do Holocausto nas escolas, preocupando-se em repensar como esse evento histórico vem sendo abordado nos manuais didáticos. Sem dúvida, refletir sobre esse tema implica em discussões sobre as disputas de memória e os sentidos que a história pode tomar como história exemplar.

A formação social e o percurso educacional em Cabo Verde, de Gleiciane Brandão Carvalho, é uma reflexão sobre o percurso histórico da educação de Cabo Verde e de como este país tem se preocupado em construir uma identidade nacional por meio do ensino.

Em *O ideal da pólis democrática e a Paidéia na Atenas Clássica*, Marla Rafaela Lima de Assunção destaca as contribuições da Educação na constituição de uma cidadania, tendo em vista que a legislação brasileira aponta a 'formação cidadã' como uma das premissas da educação contemporânea, ideal já presente na Atenas Clássica.

Por fim, o artigo *A BALAIADA: entre os saberes acadêmicos e a sala de aula por meio dos materiais didáticos*, de autoria de Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus, traz uma contribuição importante sobre o tema da Balaiada nos materiais didáticos que são utilizados em salas de aula da Educação Básica maranhense.

APONTAMENTOS PARA UM DIÁLOGO SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA: O LIVRO DIDÁTICO E AS LUTAS CAMPONESAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Mariana da Sulidade

"Uma opção política e metodológica, baseada na diversidade, não pode ser restrita à constatação de insuficiências, mas alarga-se em uma transformação continuada de novos saberes e perspectivas. Neste sentido, reconstruir a memória camponesa é um processo político de presentificar o passado, para irromper silêncios."
(Comissão Camponesa da Verdade)

O que pensar e refletir em sala de aula sobre o tempo, a humanidade e o espaço? E que relação essa dinâmica estabelece com a construção do conhecimento histórico na construção de uma consciência histórica e suas múltiplas linguagens? São questões que contribuem para pensar o saber histórico em construção. Ainda sobre o que nos interessa no presente artigo, que espaço as lutas agrárias têm nos materiais didáticos de circulação nacional e, principalmente, qual a sua abordagem?

Não podemos deixar de pontuar que nos últimos anos a relação entre Historiografia e Ensino de História tem sido alvo de inúmeras revisitações teóricas. Nessa perspectiva o livro didático passou a ser uma constante no que se refere à reflexão do que é proposto como relevante para "historia ensinada".

Assim sendo, o presente trabalho objetiva refletir sobre a temática da luta pela terra presente livro no didático do último ano do Ensino Fundamental. Para tanto, compreendemos o livro didático de História como objeto histórico, uma vez que faz parte de uma literatura específica correspondendo à História ensinada

Mas receptível é apenas a teoria que articula uma prática, a saber, a teoria que por um abre as práticas para o espaço de uma sociedade e, que, por outro lado, organiza os procedimentos próprios de uma disciplina. Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira

necessariamente limitada, compreendê-la como relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada “enquanto atividade humana”, “enquanto prática”. (DE CERTEAU, 2002, p. 66)

Outra perspectiva que nos interessa para pensar o livro didático é levar em consideração a sua natureza mercadológica (BITTENCOURT, 2004, p 72), não deixando de refletir sobre alcance dos materiais didáticos na construção de uma determinada consciência e histórica (CERRI, 2011).

Os livros presentes neste artigo são adotados na rede pública de ensino no município de São Luís e estado do Maranhão no 9º ano do Ensino Fundamental II última etapa desse ciclo de formação.

Observamos ainda que não se trata de uma tarefa de demonizar os materiais didáticos adotados em sala de aula. No caso específico, diz respeito a analisar como tais materiais didáticos se colocam diante da história social dos movimentos rurais de luta pela terra. A investigação aqui presente será em torno das limitações dos livros didáticos e dos pontos trazidos à tona sobre os aspectos das lutas dos movimentos sociais rurais na História do Brasil Contemporâneo.

O desafio de um ensino de história voltado para a construção do sujeito histórico levou este campo à aproximação entre currículo e teoria da História na tentativa de resolver (ou propor) questões do próprio ensino de História na contemporaneidade. (BARROSO, 2010). Tal aproximação muito acrescentou para anatomia da história ensinada no que se refere aos estudos sobre o currículo e seu lugar social na produção de um imaginário coletivo, ou de um projeto nacionalizador de um tempo histórico e sobre um conceito de História

Os currículos são responsáveis em grande parte pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados estabelecendo em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante que formará a consciência e memória coletiva da sociedade. (ABUD, 2004, p. 32)

Assim, entre o currículo e a sala de aula está o livro didático com a sistematização de conteúdos escolhidos como importantes para a construção de uma identidade nacional. É bem verdade que nos últimos anos observamos saltos significativos na qualidade do livro didático e nas propostas curriculares nacionais fruto, sobretudo, das discussões entre os profissionais de História em um contexto de redemocratização e luta pela autonomia e presença da disciplina de História em sala de aula.

Tal aspecto não significa ausência de elementos limitadores de construção do sujeito histórico, mas que o currículo como expressão de uma proposta de sociedade também está em movimento podendo avançar ou recuar sobre o conceito de História, sobre a leitura do tempo e espaço e dos interesses dos agentes envolvidos na sua elaboração.¹

HISTORICIZANDO O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A análise do livro didático tem ganho uma atenção relevante no debate sobre o ensino de História. A sua caracterização mercadológica, a sua inserção como fonte e objeto de estudo contribuíram significativamente para pensá-lo como espaço de disputas de projetos de leituras acerca do passado.

¹ A atual reforma curricular do Ensino Médio inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, reflete exatamente esse caráter de movimento em relação ao currículo. Os recuos referentes ao ensino de História e ao trato para com a formação educacional custarão caros para sociedades futuras. A elaboração e aplicação da nova Base Nacional Comum Curricular 2017, reflete um momento limite de retrocesso, silenciamento das comunidades escolares e homogeneização e centralização do ensino. Somados a essa tragédia curricular tramitam no legislativo propostas assustadoras de controle disciplinares, tal como o projeto de lei mais conhecido "Escola sem Partido" que representa um segmento conservador que busca por meio do controle e criminalização da prática docente retirar toda e qualquer discussão relacionada principalmente a diversidade de gênero, religiosa ou qualquer discussão que implique participação, respeito e tolerância.

Desta forma, além de um lugar de transposição didática² o livro didático é também portador de valores, ideologias e, sobretudo, está inserido no desenvolvimento das tecnologias editoriais sendo possível verificar sua dimensão somente a partir da sua materialidade social, cultural e física

A noção de materialidade, em suma, remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados. Na esfera da produção, diversas modalidades de trabalho concorrem para que o livro venha à luz. Esses trabalhos são geralmente executados por diversos trabalhadores em suas especializações (editores, revisores, paginadores, artes-finalistas, impressores, encadernadores etc.), embora não seja impossível que todos esses trabalhos especializados sejam realizados por um só trabalhador ou por um punhado deles. A circulação, em se tratando de livro didático no Brasil, é uma operação complexa, exatamente pela materialidade desse objeto: imagine-se, por exemplo, a logística envolvida para que os 160 milhões de exemplares, adquiridos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), cheguem simultaneamente no início do ano letivo em todos os recantos do território brasileiro (MUNAKATA, 2012, p. 184).

O livro didático é um produto cultural, dotado de múltiplas e complexas linguagens e inserido em uma hierarquia de confecção. No entanto, mesmo diante de sua polifonia de linguagem e múltiplas possibilidades analíticas, o livro didático durante muito tempo foi invisibilizado como fonte de pesquisa

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em um número cada vez maior de países (...). Uma das razões essenciais é a onipresença — real ou bastante desejável — de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses

² Pode ser compreendida como uma prática pedagógica de reconstrução de um objeto de ensino de forma dialética. Não só uma mera tradução de linguagem, mas um refazer, repensar um determinado objeto inserido-o em cultura ensinada. (MONTEIRO, 2003, p. 37-62).

dois últimos séculos. É impossível para o historiador do livro tratar da atividade editorial da maior parte dos países sem levar isso em conta: em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Os agentes avaliadores são acionados para qualificar e enquadrar o livro didático em uma inserção de tradição de ensino que traduz uma expectativa de valores de uma sociedade. Segundo Circe Bittencourt (2004), o livro didático também é um produto mercadológico que além de ser coletivo e envolver as relações hierárquicas entre editor, autor (autores), técnicas gráficas e público consumidor é o grande porta-voz da ideologia curricular.

E finalmente, o livro didático é u importante veículo portador de uma ideologia e de uma cultura [...] o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. (BITTENCOURT, 2004, p. 72, 73.)

O Governo Federal é o principal financiador e distribuidor do livro didático pelo Governo Federal³. A política pública do livro didático é uma das mais antigas do país, datada no ano de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro Didático.

O Decreto-lei n. 1006 de 1938, cria a Comissão Nacional do Livro Didático. Com o golpe empresarial militar e as reformas conservadoras do ensino público, em 1966, o Ministério da Educação (MEC) fez um acordo com Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional que enquadra os critérios educacionais da nação a partir de interesse macroeconômicos.

³ O processo de financiamento e distribuição do livro didático perpassa as seguintes etapas: 1 Adesão; 2 Editais; 3 Inscrição das editoras; 4 Triagem/Avaliação; 5 Guia do Livro; 6 Escolha; 7 Pedido; 8 Aquisição; 9 Produção; Avaliação de qualidade física; 11 Distribuição; 12 Recebimento. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento> Acesso em 14.09.2016.

Sob o período militar, a questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indelévels no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 125)

A distribuição de livros didáticos e dicionários para as escolas públicas não era feita de forma integral, excluindo alguns segmentos como Educação Jovens e Adultos e estabelecendo um quantitativo menor para o Ensino Médio. Aliás, o processo de distribuição de livros em toda rede básica equiparando esses segmentos de ensino foi gradual, sendo regularizado nos anos 2000.

Por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são distribuídos milhares de exemplares para os estabelecimentos de ensino de Educação Básica⁴, fazendo da indústria do livro didático um grande negócio. Tal política pública passou por redefinições, sobretudo a partir de 1997, ano da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que guiarão a confecção e as matrizes pedagógicas do livro didático. O MEC por sua vez é o maior comprador de livro didático do mundo e PNLD demonstra o quão lucrativo é ter o livro didático em seu catálogo.

⁴ Houve aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, para utilização a partir de 2010. O maior volume de investimento foi direcionado às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (distribuição integral) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas. Os estudantes de ensino médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação e reposição. Dados disponíveis em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 15/09/2016.

Os valores negociados entre o FNDE e as editoras que forneceram livros didáticos para o Ensino Fundamental em 2011, por exemplo, foi de R\$ 880.263.266,15 (Assessoria de Comunicação FNDE, 2010). O PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma vendagem certa. A produção é feita a partir da encomenda estatal. Mesmo pagando um preço bem menor do que o valor de venda do material em livrarias, as compras do governo federal têm permitido que as editoras ampliem bastante o faturamento, já que o volume de negócios é muito grande. A alta lucratividade do setor vem da enorme quantidade vendida. (SILVA, 2012 p. 810).

A relação mercadológica do livro didático é entranhada com sua natureza educativa, além da grande lucratividade da produção didática no Brasil. Alguns historiadores observam a oligopolização do setor traduzida na presença de grandes redes editoriais que controlam o mercado do livro didático no Brasil (SILVA, 2012, 811).

As críticas conferidas aos PCNs, ao PNLD e à produção dos livros didáticos não alteram a posição de grande parte dos pesquisadores, segundo a qual houve uma evolução nos critérios de avaliação do livro didático que avançou qualitativamente nos anos 1990 e 2000.

O debate sobre a relação com tempo histórico contribuiu para o surgimento de livros pedagógicos que traziam novas abordagens, como a coleções temáticas e integradas⁵, que vão em sentido contrário à hegemonização da abordagem cronológica e eurocêntrica, muito embora essa ainda prevaleça.

Ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa

⁵ Selva Guimarães Fonseca a respeito das experiências nas escolas de São Paulo analisa o currículo que integra diferentes abordagens de tempo histórico na definição dos conteúdos durante os anos 1990, período determinante para a revisão das reformas educacionais da Educação Básica (Leis de Diretrizes e Bases da Educação e definição dos Parâmetros Nacionais da Educação) e profundo impacto de novas orientações teóricas e metodológicas da própria disciplina histórica. Para mais aprofundamento, ver FONSECA, 1993, p. 43.

política por quase uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro. Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 127).

Figura 1: Avaliação das Coleções de História

Código	Coleção	Manual Professor	Met. da História	Met. ensino-aprend.	Citadania	História da África, das afrodescendentes e das indígenas	Projeto editorial
25024COL06	A ESCRITA DA HISTÓRIA						
25188COL06	CAMINHOS DO HOMEM						
25047COL06	CONEXÕES COM A HISTÓRIA						
25061COL06	ESTUDOS DE HISTÓRIA						
25094COL06	HISTÓRIA						
25022COL06	HISTÓRIA - DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO						
25097COL06	HISTÓRIA EM DEBATE						
25098COL06	HISTÓRIA EM FOCO						
25099COL06	HISTÓRIA EM MOVIMENTO						
25100COL06	HISTÓRIA GERAL E BRASIL						
25101COL06	HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL						
25102COL06	HISTÓRIA GLOBAL - BRASIL E GERAL						
25104COL06	HISTÓRIA SEMPRE PRESENTE						
25106COL06	HISTÓRIA TEXTO E CONTEXTO						
25077COL06	HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE						
25129COL06	NOVA HISTÓRIA INTEGRADA						
25132COL06	NOVO OLHAR - HISTÓRIA						
25140COL06	POR DENTRO DA HISTÓRIA						
25171COL06	SER PROTAGONISTA						

Legenda (-) (+)

FONTE: www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico

A criação do Guia do Livro Didático que disponibiliza critérios de orientação para o professor(a) tais como propostas pedagógicas, formação cidadã, projeto gráfico entre outros, trouxe aspectos positivos na qualidade do material didático e sua atualização em relação às discussões historiográfica e teóricas relativas à disciplina de História.

Os presentes critérios contribuíram de forma inquestionável para a problematização de estereótipos vinculados e naturalizados em períodos anteriores, assim como a obrigatoriedade de diálogos com novas linguagens, temáticas e conteúdos no âmbito do conhecimento histórico.

LIVRO DIDÁTICO E A LUTA PELA TERRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Pontuadas as questões acerca da historicização do livro didático, retomemos a presença da luta pela terra em suas páginas. Essa temática tem grande relevância uma vez que as múltiplas experiências de resistência de grupos distintos em uma sociedade são indispensáveis para uma leitura do tempo que agregue sujeitos históricos com realidades históricas divergentes.

[...] Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. (PCN, 1998, p.34)

Alguns conceitos ligados à História (em maior ou menor grau) já não são estranhos aos alunos do 9º do Ensino Fundamental. A expectativa para o ensino de História nesse ciclo é que os alunos estabeleçam relações diante dos fenômenos políticos e sociais, assim como possam fazer com a dimensão temporal apresentando ampla percepção de fontes históricas a partir da leitura das diferentes linguagens, tais como rádio, televisão, jornais, cinema, propagandas e internet. Espera-se, portanto,

que ao final do quarto ciclo os alunos sejam capazes de utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades

históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania; reconhecer as diferentes formas de relações de poder inter e intragrupos sociais; identificar e analisar lutas sociais, guerras e revoluções na História do Brasil e do mundo; conhecer as principais características do processo de formação e das dinâmicas dos Estados Nacionais; refletir sobre as grandes transformações tecnológicas e os impactos que elas produzem na vida das sociedades; localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para compará-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade; debater ideias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação; utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares; ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos. (PCN, 1998, p. 66).

Se, por um lado, os objetivos e as diretrizes para o componente curricular de História representaram um avanço na qualidade do livro didático (em que pese a historicidade desse processo e o quanto ele agregou elementos positivos ao ensino de História), avaliamos também a persistência de um grau ainda hierarquizado na produção do saber histórico que evidencia um contexto de homogeneização do ensino de História através da pasteurização do material didático como eixo de produção e problematização das realidades das regiões sul e sudeste.

A análise do material didático ajuda-nos a perceber como essa temática está sendo abordada enquanto conteúdo a serem desenvolvidos em sala de aula. Escolhemos dois livros didáticos que circulam nas escolas de São Luís. a) Projeto Araribá História da Editora Moderna; b) Estudar História - das origens do homem a era digital - Editora Moderna. Para selecionar os livros tivemos contatos respectivamente com as seguintes escolas: Escola Modelo, Colégio Universitário (COLUN) e U.E.B. Gov. Jackson Képler Lago.

a) Projeto Araribá História

A Coleção Projeto Araribá - História da editora Moderna é produzido em São Paulo e corresponde a uma obra coletiva. A editora executiva responsável é Maria Raquel Apolinário – Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo.

A abordagem da coleção é feita através de uma narrativa linear cronológica. O livro contém 296, divididas em oito unidades⁶ que intercalam entre história europeia e a história nacional. De acordo com o Guia do Livro Didático o projeto Araribá- História é avaliado da seguinte maneira:

A preocupação com a competência leitora é central na proposta pedagógica da coleção. A coleção valoriza as ações da formação cidadã, promovendo a percepção e o respeito às diferenças dos grupos que compõem a sociedade, inclusive das minorias. Destaca-se o vínculo estabelecido entre os conteúdos históricos com as problemáticas do presente, incentivando a compreensão dos problemas sociais e o respeito às distintas culturas e aos modos de vida. Há constantes referências à história ambiental, com conexões entre as ações do passado e o contexto atual. (Guia do Livro Didático PNLD, 2014, p. 105)

No que tange a presença da luta pela terra, o livro do nono ano da presente coleção dispõe de pouco ou quase nada sobre as problemáticas e diversidades de lutas sociais do campo. Não só em relação ao Brasil é perceptível essa ausência, mas também, em relação a outras realidades e momentos históricos, como por exemplo a ausência das referências rurais em diferentes contextos revolucionários. A Revolução Mexicana (1910) não aparece em nenhuma divisão temática, e a mesma está ausente em capítulos ou subcapítulos.

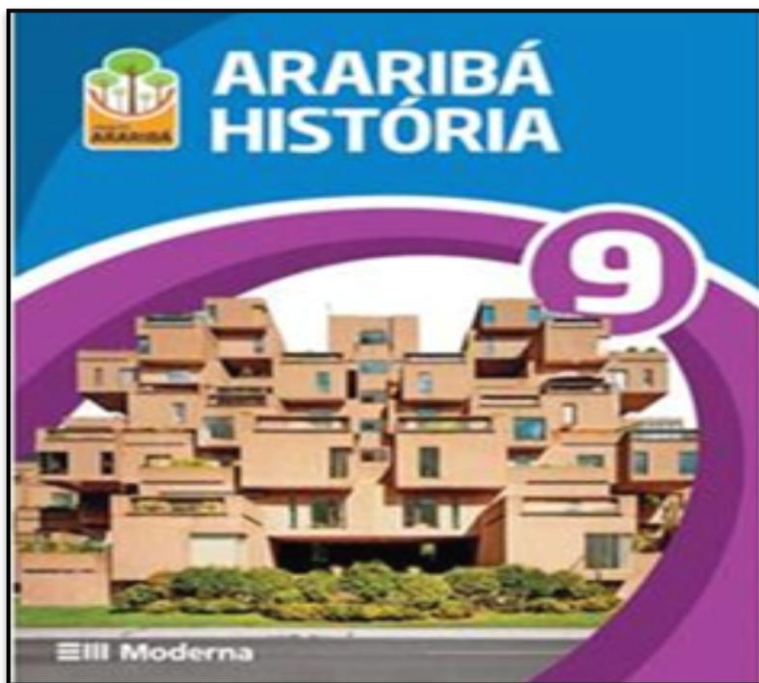
A Revolução Mexicana é central para a análise das especificidades revolucionárias do século XX. Sua ausência não só invisibiliza sujeitos históricos na conjuntura de desenvolvimento do capitalismo na América Latina como também anula as diversas formas de lutas sociais presentes no continente latino-americano

Os estudos desenvolvidos acerca da América Latina nos fazem compreender que no cerne de sua historicidade há uma tradição de resistência que perpassa suas várias temporalidades e que se torna um

⁶ Unidades: 1 – A era do imperialismo; 2 – A República chega ao Brasil; 3 – A Primeira Guerra e a Revolução Russa; 4 – A crise do capitalismo e a Segunda Guerra Mundial; 5 – A Era Vargas; 6 – Os anos da guerra fria; 7 – Democracia e ditadura na América Latina; 8 – A nova ordem mundial.

fator componente das múltiplas experiências sócio culturais engendradas no cotidiano de luta dos sujeitos históricos. A amplitude e a complexidade dessas experiências ultrapassam os conceitos e as ortodoxias, que buscam apenas rotulá-las de revolução burguesa, socialistas, democrático burguesa, e que acabam por empobrecer o sentido real dessas movimentações políticas, como é o caso da Revolução Mexicana. (LIMA; BATISTA, 2009, p. 2)

Figura 2 - Capa Projeto Araribá – História, 9º Ano



FONTE: Projeto Araribá, 9º Ano. 2010.

Embora o livro contenha aspectos positivos quanto a intercalação entre a história cronológica e história temática, a primeira sendo o principal eixo da organização explicativa, percebemos que a centralidade narrativa sobre a História do Brasil Republicano e Contemporâneo gira em torno do processo de urbanização do país e industrialização e até mesmo quando se

explora uma apresentação temática os elementos estão subordinados a essa centralidade.

No capítulo a "A República chega no Brasil" o termo "grandes latifundiários" é usado para caracterizar grupos sociais ligados à oligarquia nacional. Não é apresentado nenhum complemento ou explicação do termo através de boxes interativos reaparecendo em outro momento para designar a política coronelista e a mandonismo

A figura do coronel era típica das áreas rurais brasileiras, onde a enorme concentração de terras gerava um quadro contraditório: uma minoria de fazendeiros poderosos diante de uma minoria de camponeses empobrecidos (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 48).


A partir desse momento não é mais apresentada referência alguma sobre movimentos sociais no campo ou sobre a questão agrária brasileira, sendo essa temática retomado brevemente apenas na Unidade Sete.

Na unidade sete "Democracia e Ditadura no Brasil" é exposta a única referência política sobre a história das lutas sociais do campo. No subtema do capítulo "Governo Goulart e o Golpe de 1964" são feitas referências às Reformas de Base. O material não apresenta distinção entre reforma agrária e questão agrária e não contém informações sobre as origens das Ligas Camponesas. Também não são abordadas as especificidades das lutas pela terra presentes na formação do Brasil Contemporâneo. Termos como "desapropriação" e "arrendamento" não são explicados no texto.

Os camponeses são apresentados como categoria política (ainda que de forma homogênea) em uma breve apresentação das Ligas Camponesas e das Reformas de Base com o seguinte box explicativo sobre os direitos dos trabalhadores rurais.

Preocupado com as condições de trabalho no campo, o governo de João Goulart foi sensível a antigas reivindicações dos trabalhadores rurais, instituindo, em 1963, o Estatuto do Trabalhador Rural. Por meio dele, ao registro, em carteira profissional, à regulamentação da jornada de trabalho, ao salário mínimo, ao repouso semanal e às férias remuneradas (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 210)

Figura 3: Sumário

DEMOCRACIA E DITADURA NO BRASIL	
Unidade 7 	TEMA 1 - O Brasil depois de 1945 204 O retorno à democracia - 204, A Constituição de 1946 - 204, O governo Dutra - 205, O segundo governo Vargas - 205
	TEMA 2 - Os "anos dourados" 207 "Cinquenta anos em cinco" - 207, Desenvolvimento regional - 207, Investimentos estrangeiros - 207, O crescimento econômico - 208, Brasília: o sonho realizado de JK - 208, Um presidente excêntrico: Jânio Quadros - 209
	TEMA 3 - O governo João Goulart e o golpe de 1964 210 A batalha pela posse de Jango - 210, Reformas sociais no campo - 210, As reformas de base - 211, O avanço da mobilização social e o golpe - 211
	Atividades - Temas 1 a 3 212 • Edifícios daquele tempo - Brasília: seus edifícios, seus monumentos - 213
	TEMA 4 - O fim das liberdades democráticas 214 Um regime apoiado na repressão - 214, Os custos da estabilização - 214, Novas restrições à democracia - 215, Os anos de chumbo - 215
	TEMA 5 - O processo de abertura 216 Os descaminhos da abertura - 216, Investimentos em infraestrutura - 216, A reorganização dos trabalhadores e dos estudantes - 217, A caminho da democracia plena - 217
	TEMA 6 - A redemocratização e o governo Sarney 219 A campanha das diretas - 219, Um imprevisto dramático - 219, O governo José Sarney - 220, Uma nova Constituição - 220
	TEMA 7 - A cultura no regime militar 221 A música de protesto - 221, O cinema novo - 221
	Atividades - Temas 4 a 7 224 Em foco - Ditadura e resistência 228 Compreender um texto - Deuses da bola 228

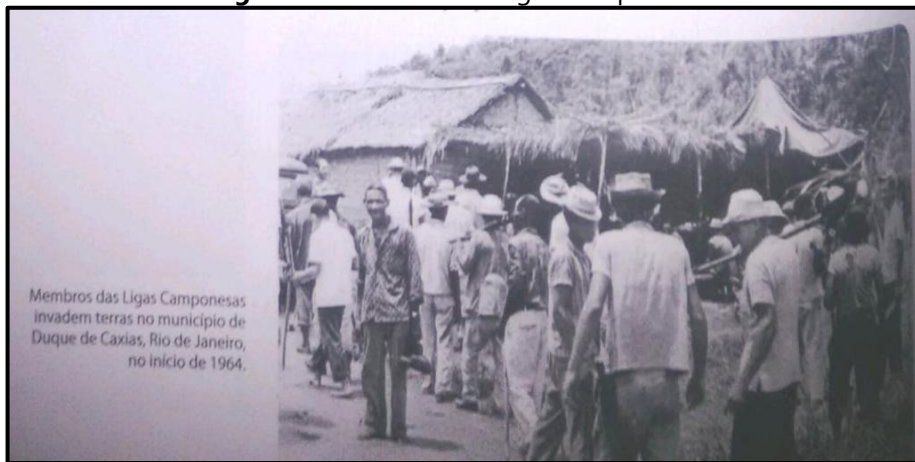
FONTE: Projeto Araribá 9º Ano. 2010.

O texto apresentado no livro sobre os camponeses simula uma aparente homogeneidade dessa categoria política na contramão da historiografia dos movimentos sociais rurais dos últimos anos. As atividades sugeridas não tentam ampliar as noções presentes no capítulo.

Encerrada a abordagem não se falará mais de lutas camponesas ou de qualquer assunto que faça referência à questão agrária. Durante toda a abordagem sobre a Ditadura Empresarial Militar não se faz menção às lutas e

resistências do mundo rural, o mesmo acontece nos tópicos sobre redemocratização. As análises privilegiam as formas de lutas e organizações de resistências urbanas.

Figura 4: Membros das Ligas Camponesas



FONTE: Projeto Araribá, 2010, p. 212

Nas referências bibliográficas do presente livro didático não constam obras direcionadas a temática agrária do país, todavia no Guia do Livro didático a coleção é avaliada da seguinte forma:

São constantes as referências sobre questões atuais e suas semelhanças e diferenças com o passado, vinculando aspectos históricos à realidade dos alunos e às problemáticas da atualidade. Privilegia-se a noção de que as temporalidades estão marcadas por mudanças e permanências. Há confrontação entre diferentes fontes e visões de mundo, o que denota a construção do trabalho historiográfico e a diversidade de vozes que constroem o mundo social. (Guia do livro Didático. PNLD, 2014, p. 105).

A memória das lutas populares, das suas mobilizações em particular às de origem rural são conferidas pouca relevância no que diz respeito à cultura da história ensinada significa a retirada (esquecimento) de referências sociais na construção do conhecimento histórico,

Um aspecto importante da história dos movimentos populares é aquilo que as pessoas comuns se lembram dos grandes acontecimentos, em contraste com aquilo que seus superiores acham que deveriam se lembrar, ou com o que os historiadores conseguem definir como tendo acontecido; e na medida em que convertem a memória em mito, como tais mitos são formados. (HOBBSAWM, 1998, p. 222)

Em tempos de renovação historiográfica em que sujeitos comuns ganham centralidade analítica⁷ uma questão se impõe sobre a temática da luta pela terra no ensino de história, o porquê de ainda ser uma dimensão desconhecida do nosso passado, mesmo que ainda presente nas demandas sociais de reforma agrária e na permanência de atrocidades contra os que lutam pelo direito à terra (assassinato de camponeses, extermínio indígenas, avanço do latifúndio em áreas de demarcação ambiental).

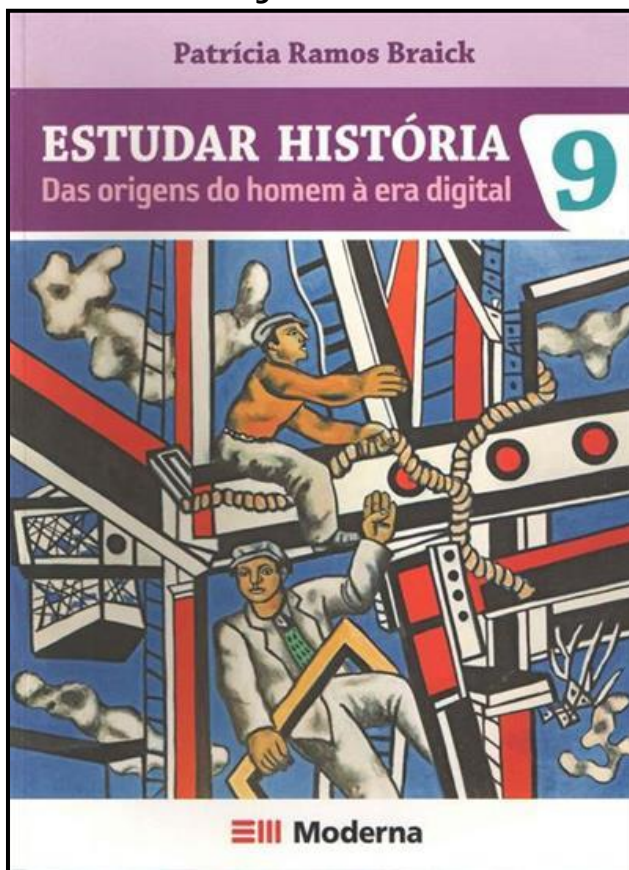
b) Estudar História⁸: Das origens do homem à era digital

O livro agora analisado, “Estudar História: Das origens do homem à era digital”, da autora Patrícia Ramos Braick, edição de 2011, foi aprovado no PNLD e adotado Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN) para as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, e contém 328 páginas apresentando 15 capítulos. O livro contém 328 páginas apresentando 15 capítulos⁹.

⁷ Essa renovação data dos anos 1960, com a historiografia inglesa e a consolidação da chamada “history from below”.

⁸ O livro faz parte da Coleção da Editora Moderna (a editora com o maior número de coleções na rede Pública de acordo com) Estudar História: das origens do homem à era digital. Os livros vão do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, para informações sobre tiragem e valores de aquisição ver em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>.

⁹ Capítulos: 1. O imperialismo na Ásia e na África; 2. O Brasil da primeira República; 3. A Europa e a América antes da Primeira Guerra; 4. A Primeira Guerra Mundial; 6. Entre duas guerras; 7. A Segunda Guerra Mundial; 8. A Era Vargas (1930-1945); 9. O mundo dividido pela guerra fria; 10. O populismo no Brasil; 11. A descolonização da África e da Ásia; 12. Os governos militares

Figura 5: CAPA

FONTE: Estuda História 9º Ano, 2011.

Estudar História - Das origens do homem à era digital, apresenta abordagem da história integrada, com ênfase na apresentação da história política e social de diferentes povos e sociedades. Os conteúdos são apresentados de forma progressiva e linear cruzando história europeia e brasileira.

no Brasil; 13. Crise e desagregação do bloco soviético; 14. A volta da democracia ao Brasil; 15. O Mundo Contemporâneo.

A abertura dos capítulos associa abordagem cronológica com outras linguagens gráficas. O material apresenta glossários em capa capítulo e boxes que diversificam o enfoque cronológico direcionando para aspectos temáticos.

A seção *Enquanto Isso* traz aspectos da particularidade cultural que se relacionam com o conteúdo em questão. É comum nas coleções identificadas como integradas a centralidade de uma narrativa cronológica que dialoga com boxes interativos de natureza temática. Tais aspectos foram identificados na avaliação do próprio Guia do Livro do Didático.

O componente curricular História desenvolve-se por meio de narrativa linear e cronológica da história, oferecendo reflexões que relacionam a produção do conhecimento histórico ao trabalho do historiador, além de apresentar as fontes históricas, em algumas situações, como objetos de pesquisa, submetendo-as a interpretações orientadas por procedimentos teórico-metodológicos do campo da história. A proposta pedagógica oferece inúmeras fontes documentais, tanto no decorrer dos textos didáticos como nas atividades. A seção História feita com arte merece especial atenção porque oferece possibilidades concretas de trabalho com as artes como fontes históricas, além de ter grande potencialidade para o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos para as diversas manifestações artísticas apresentadas. Na coleção, todos os capítulos estão organizados por meio de uma narrativa central e boxes, nos quais estão alocadas as seções principais: Amplie o seu conhecimento; Enquanto isso; Atividades; Compreender os conteúdos, Ampliar o aprendizado e História feita com arte; Avalie o seu aprendizado. Algumas seções são esporádicas: Biografia; Navegue pelo site; Vale a pena assistir e Glossário (BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2014 História. Ensino fundamental: anos finais, 2013, p. 30).

A temática sobre a luta pela terra aparece de forma mais pontuada nos capítulos: O Brasil da Primeira República; A Europa e América Latina antes da Primeira Guerra; O Populismo No Brasil. Os subcapítulos estão relacionados respectivamente: a) aos movimentos de resistências no meio agrário durante a Primeira República; b) a Revolução Mexicana e seus aspectos de Luta Camponesa; c) reformas de base do Governo Goulart.

TABELA 1: Luta Pela Terra – Conteúdo e Abordagem¹⁰

CONTEÚDO	SUBCONTEÚDOS	ABORDAGEM
O Brasil Republicano	Arraial de Belo Monte; A Guerra de Canudos;	Evidencia a singularidade da relação terra-trabalho em Canudo; Destaca a centralidade da luta pela terra em Canudos; Ausência de uma relação interpretativa de inserção de Canudo em conjuntura de poder Nacional;
	A Guerra do Contestado - José Maria e a luta pela terra;	Relaciona a estrutura agrária e aos interesses macro-econômicos; Apresenta aspectos de liderança camponesa centralizado na figura de José Maria;
A Europa e a América antes da Primeira Guerra	A luta pela terra no México; <ul style="list-style-type: none"> • Eclode a Revolução; • Flores Magón e a luta popular; • O México em chamas • Plano de Ayala; • Caminhos da Revolução Mexicana; • O Zapatismo ainda vive; 	Apresenta a experiência de terras comunitárias no México; Centraliza a problemática agrária como fator determinante para a Revolução Mexicana

¹⁰ Tabela de construção própria a partir dos conteúdos e abordagens da luta pela terra em BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar História: origens do homem à era digital*. São Paulo: Moderna, 2011. 9 v.

	José Maria e a luta pela terra.	Abordagem da guerra de contestado a partir da centralidade das disputas agrárias entre camponeses e grandes empresas.
O Populismo no Brasil	As Reformas de Base;	Apenas cita as Ligas Camponesas não relacionando com aspecto da questão agrária nacional; Não diferencia Questão Agrária e Reforma Agrária;

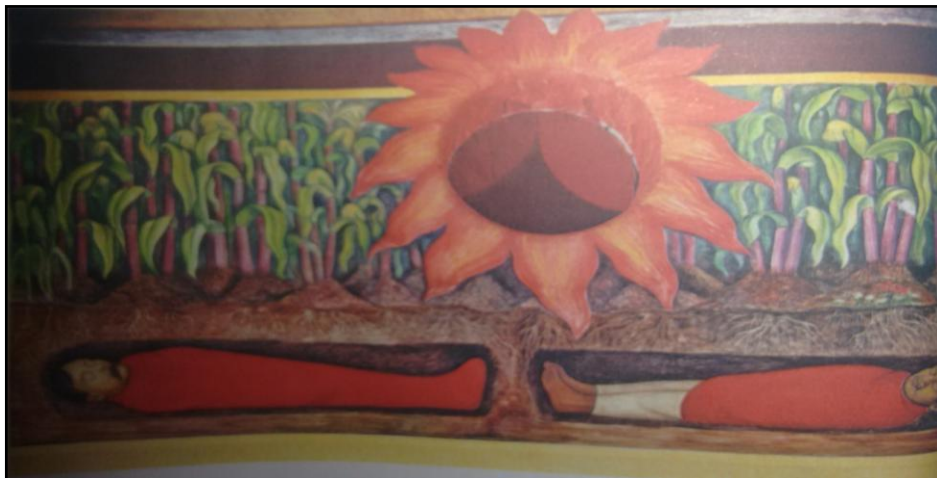
Embora não seja o objetivo do presente artigo analisar as representações sobre a Revolução Mexicana, chamou-nos atenção abordagem conferida a esse tema no tocante a centralidade da questão agrária. Na bibliografia para a elaboração do livro didático constam cinco obras sobre a Revolução Mexicana. No corpo do subcapítulo o aluno terá contato com várias representações da Revolução Mexicana podendo ser exploradas pelo professor a composição de cada uma.

Figura 6: Representação da Revolução Mexicana



FONTE: BRAICK, 2011, p. 67.

Figura 7: Representação da morte dos líderes da Revolução Mexicana



FONTE: BRAICK, 2011, p. 74

Nos conteúdos sobre o Brasil Republicano as lutas agrárias aparecem deslocadas do processo de formação política e da estrutura agrária do país. Muito embora, alguns elementos positivos podem ser percebidos em relação à Guerra de Canudos, por exemplo, ao traçar um paralelo interpretativo que desloca Canudos da interpretação de um evento único e exclusivamente messiânico com destaque a brutalidade do massacre conferido em Belo Monte e as formas de organização social e econômica Arraial de Belo Monte.

Também é destacada a centralidade da luta pela na terra no subtópico "José Maria e a luta pela terra". O texto explicativo acompanha a ilustração de uma foto de João Maria de Agostinho e há o uso de mapas na localização dos conflitos.

A questão agrária no Brasil irá reaparecer no livro didático no capítulo 10: "Populismo no Brasil". Sem apontar quaisquer relações com formação da estrutura agrária nacional, é exposto um texto sobre "As Reformas de Base" no qual são citadas as Ligas Camponesas em destaque, sugerindo a atenção ao um boxe explicativo sobre as mesmas.

Figura 8: Boxe Saiba Mais

+ Saiba mais

As Ligas Camponesas

As Ligas Camponesas foram fundadas pelo advogado e político Francisco Julião, em Pernambuco, organizando-se, em seguida, na Paraíba, no Rio de Janeiro e em Goiás. As ligas eram compostas por uma ampla e diversificada categoria de trabalhadores, como foreiros, meeiros, arrendatários e pequenos proprietários de terra. Elas defendiam esses trabalhadores rurais contra os abusos dos proprietários de terras, reivindicando, principalmente, a distribuição de terras e a extensão das leis trabalhistas ao setor rural.

FONTE: BRAICK, 2011, p. 212

Outro aspecto diz respeito ausência dos conflitos rurais durante a Ditadura Empresarial Militar¹¹. Na atuação do regime autoritário iniciado em

¹¹ Consideramos René Dreifus (1981) como ponto nodal para compreensão das articulações entre burguesia e militarismo. O termo encontrado no presente trabalho faz referência a Ditadura Empresarial Militar, conceito ligado a renovação historiográfica que pontual e objetivamente localiza os níveis de participação da classe empresarial na elaboração e condução do projeto autoritário iniciado em 1964. A ditadura no Brasil não pode ser sustentada como um projeto apenas militar, ou a partir da homogeneização da sociedade (DREIFUS, 1981, p. 161).

1964, são privilegiadas as lutas de resistência nos meios urbanos. O mesmo acontece quando da Redemocratização, quando são destacadas temáticas relativas às eleições e personificação dos processos político, dando ênfase a uma história política de centralização de grandes eventos destacando as eleições presidenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, anteriormente nas análises das obras de circulação nacional apresentadas, o quadro de exposição das lutas camponesas nos livros didáticos possui um espaço irrisório para compreensão dos dilemas agrários do país.

A repressão política no campo durante a Ditadura Empresarial Militar foi letal para inúmeros camponeses e camponesas. Inúmeras foram as formas de perseguição aos movimentos sociais rurais, que vão desde a desarticulação dos sindicatos às agressões físicas e assassinatos.

Na construção de conhecimento histórico em sala de aula que objetiva se posicionar diante de um passado e nos redirecione para "agir no mundo" não se pode omitir o significado das ditaduras (no caso em estudo, a iniciada em 1964) para a sociedade em geral e sua atuação no sentido da efetivação de políticas violentas, violando direitos básicos, como os direitos à vida e a reprodução desta

Na prática escolar, a construção de um conhecimento histórico das ditaduras militares, comprometido com a Educação em Direitos Humanos, significa que o professor deve não apenas abastecer os alunos de informações e dados sobre os acontecimentos, fatos, personagens e processos relacionados às ditaduras militares, mas, ao mesmo tempo, conduzir uma problematização que oriente os alunos no sentido de perceber a violência e as violações de direitos humanos que caracterizam os fatos, acontecimentos e processos constitutivos de tais circunstâncias (SETEMY, 2017, s/p)

No Maranhão foram 148 assassinatos de camponeses e apoiadores durante o período de 1964 a 1988¹². Negligenciar parte desse passado compromete saber quem somos e o que podemos conceber sobre nós mesmos, revelando o projeto de esquecimento em torno da história nacional e local

Os planos do passado coletivo que implicam situações de ruptura e violência acabam por gerar memórias ou esquecimentos traumáticos. Isso é ainda mais intenso quando os grupos contendores são patrícios e sua luta implica também na definição no sentido da História nacional. (CERRI, 2011, p. 10)

A percepção do livro didático como objeto e fonte histórica amplia as possibilidades de se refletir sobre a construção do conhecimento histórico em sala de aula. Dessa forma, procura-se evitar que discussões frágeis a respeito de complexas relações históricas permaneçam ausentes do cotidiano escolar, fazendo perdurar uma invenção trágica para cultura ensinada: o desencontro entre Pesquisa e Ensino.

Os livros didáticos analisados estão marcados por continuidades de silêncios sobre as lutas pela terra que precisam ser problematizados. A análise dos materiais didáticos visa construir uma nova relação/percepção sobre o passado, onde lutas, sujeitos e temáticas são reinscritos e reapropriados para lembrar-nos de que o tempo, a memória e a consciência histórica são palco de constantes disputas.

REFERÊNCIAS

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

¹² Dados disponíveis no Relatório Final Comissão Camponesa da Verdade 2014, p. 420.

_____. **Livros didáticos entre textos e imagens. In: O saber histórico na sala de aula.** 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Ensino Fundamental. História** Brasília: MEC, 1998.

_____. Plano Nacional do Livro Didático. **Guia do Livro Didático** www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico Acesso em 12.04.1986.

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

CARNEIRO, Ana. **Retrato da repressão política no campo. Brasil 1962-1985.** Camponeses mortos e desaparecidos. Brasília. MDA, 2011.

CCV – Comissão Camponesa da Verdade. Relatório final: **Violações de direitos no campo – 1946 a 1988.** Sérgio Sauer et al. (Orgs). Brasília, Senado Federal, Comissão de Direitos Humanos, UnB, 2015.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro. Editora FGV, 2011.

CHOPPIN, Alain. **História do livro e das edições didáticas: sobre o Estado da Arte.** Educação e Pesquisa. São Paulo. V 30, N. 3 p. 549-566. Set/Dez. 2004.

DREIFUS, René A. 1964: **A Conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe.** Rio de Janeiro, Vozes, 1981.

FONSECA, Selva Guimarães. **Os caminhos da História Ensinada. Campinas - São Paulo.** Papyrus, 1993.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. Cia das Letras. São Paulo. 1998.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144. 2004.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro Didático como Mercadoria**. Pro Proposições. V.23 N.03. Set/Dez, 2012. Disponível em. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>.

PROJETO ARARIBÁ. **História**. Volume 4. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.

LIMA, Helayne Mikaele Silva; BATISTA, João do Carmo Silva. **História Escrita e História Ensinada: A Revolução Mexicana a partir dos livros didáticos**. 2009. Disponível em www.periodicos.ufc.br/amerindia/article/download/1613/1455.

SETEMY, Adriana. **A Licenciatura em História e o Desafio do Ensino das Didaduras Militares nas Escolas**. Disponível em: http://historiadaditadura.com.br/na_escola/artigo-na-escola-teste/. Acesso em 12.04 2017.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático**. Educação e Realidade, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA E MÍDIA IMPRESSA EM SALA DE AULA: um modelo de análise para a mediação didática

Werbeth Serejo Belo

Antes de qualquer movimento de escrita da História Contemporânea é necessária uma reflexão a respeito da História do Tempo Presente, percebendo seus meandros e relações, sobretudo entre o historiador e suas fontes, o historiador e seu tempo. A História Contemporânea nos permite, a partir do desenvolvimento tecnológico, utilizar outras fontes como a mídia, por exemplo. No entanto, é preciso estar atento para a utilização dessas fontes e a construção de uma História do Tempo Presente, haja vista que estas fontes são reprodutoras de determinados discursos classistas.

A análise do tempo presente tem sido alvo de cientistas políticos e sociólogos mesmo que um grande número de historiadores já esteja se voltando ao recorte temporal mais recente. No entanto ainda há algumas problemáticas ao se construir a chamada História do Tempo Presente.

Três são as denominações dadas à escrita da História mais recente: História Próxima – diz respeito aos últimos 30 anos; História do Tempo Presente – tem como recorte os últimos 50 ou 60 anos e; História Imediata – feita no calor do acontecimento (MARANHÃO FILHO, 2009, p. 138-139). Levando-se em consideração essa divisão apresentada por Eduardo Maranhão Filho em *Para uma história do tempo presente: o ensaio de nós mesmos* (2009) adota-se aqui, pelo o recorte temporal deste trabalho, a História do Tempo Presente como eixo de análise.

Eric Hobsbawm em *Sobre História* (2013) aponta as seguintes problemáticas: a época de nascimento do historiador; a perspectiva de alguém sobre o passado pode mudar à medida que a história progride e; devemos atentar para como escapar dos pressupostos que a maioria nos compartilha. (HOBSBAWM, 2013, p. 315). Na perspectiva de estarmos atentos ao compartilhamento de ideias desenvolvidas no jornal O Imparcial que se pretende analisar este objeto.

Essas problemáticas, somadas à possível dificuldade de acesso às fontes, leva à contestação de uma verdadeira construção da escrita da História do Tempo Presente. Acreditamos que as chamadas novas fontes (como a mídia, por exemplo) são instrumentos latentes ao historiador dos fatos recentes ainda que precisem ser feitas considerações importantes a respeito destas novas fontes. No entanto, deve-se ter cuidado com a excessiva relativização do discurso subjetivo (MARANHÃO FILHO, 2009, p. 149), para não cairmos em uma subjetividade excessiva ao analisar o discurso subjetivo.

Maranhão Filho aponta, ainda, dois pontos que o historiador do Tempo Presente deve se atentar ao escrever, o primeiro deles é a subjetividade daquele que pesquisa e escreve (MARANHÃO FILHO, 2009, p.141). Para o autor, temos três desdobramentos importantes deste ponto de análise que se relacionam. O historiador deve ter cuidado por muitas vezes ser testemunha e historiador, haja vista que pode ser ator da situação pesquisada. O segundo, quem “escreve pensa sobre si e a partir de si mesmo” (MARANHÃO FILHO, 2009, p.141), portanto, é de extrema importância que ao utilizar a memória como fonte o historiador a coloque sob a análise constante “da crítica e da perspectiva histórica” (MARANHÃO FILHO, 2009, p.141). Então,

A escrita do tempo presente deve ser identificada não como a expressão de um sujeito, mas como um lugar no qual a subjetividade ensaia e experimenta a si mesma em relação à sua exterioridade e estranheza, e identificar isto tem muita relevância especialmente pelo vínculo que se forma com a própria concepção de verdade (MARANHÃO FILHO, 2009, p.144).

Interessante perceber a análise feita por Maranhão filho a respeito do sujeito. O sujeito é parte de um todo social, mas não somente parte dele, o sujeito se relaciona com outros sujeitos e com o todo social, portanto, não deve ser feita a história de um indivíduo, pois a sociedade é parte de uma estrutura ampla que inclui relações políticas, econômicas e culturais agrupadas e relacionadas a um todo social. Por exemplo, a micro-história “deve apontar para um contexto mais ampliado” (MARANHÃO FILHO, 2009, p. 147), a micro-história percebe relações em instâncias mínimas que um fazer histórico

tradicional – como a história política clássica – jamais poderia analisar, no entanto há que se inserir as análises micro em aspectos mais amplos.

Segundo François Dosse (2012) a história do tempo presente requer uma mudança historiográfica, isto é um “ampliação do tempo presente” (DOSSE, 2012, p. 11) haja vista que há uma ascensão da história oral no século XX além de que novas fontes surgem ao historiador que não as fontes oficiais.

Essa nova relação dos historiadores com suas fontes permitiu uma “transformação do próprio entendimento daquilo a que se está chamando como contemporâneo; de sua história e de sua historiografia. Essa transformação tem como eixo central a mundialização da noção de historicidade” (PICCOLO, 2010, p.36). Segundo Monica Piccolo (2010) outros pontos também “marcam o desenvolvimento de uma História do Tempo Presente” (PICCOLO, 2010, p.36): a) o abandono da noção do passado como imóvel, estático, pronto e acabado, encontrando-se petrificado somente à espera do momento em que será ressuscitado, trazido à vida pela sapiência e erudição do historiador e; b) o entendimento e definição do presente e seus limites cronológicos.

No que diz respeito à demarcação cronológica dos limites temporais da História do tempo Presente. Temos dois referenciais cronológicos: o fim da Segunda Guerra Mundial e a inacessibilidade dos arquivos públicos (PICCOLO, 2010, p.37). Na primeira demarcação temporal temos autores como: Serge Berstein e Danièle Voldman, na segunda demarcação Eric Hobsbawm.

Este trabalho se insere na nova lógica do fazer historiográfico do Tempo Presente sem tentar romper com a história política, mas seguindo o que Marieta Ferreira (2000) aponta como um caminho percorrido pela história desde os Annales que tinha como principal objetivo “questionar a hegemonia da história política” (FERREIRA, 2000, p.116), este trabalho, então: privilegia a história econômico-social; acredita que comportamentos coletivos tem mais importância sobre o censo da história que os comportamentos individuais; prima pela análise das estruturas e; objetiva identificar as relações (...) que comandam os mecanismos econômicos, organizam as relações sociais e engendram as formas do discurso. (FERREIRA, 2000, p.116).

O ENSINO DE HISTÓRIA E OS IMPRESSOS

Dentre as reformulações do ensino de História que possibilitam renovações metodológicas, temos a utilização de novas fontes como forma de elaboração de estratégias didáticas em salas de aula do ensino básico. Essas estratégias emergem de novas pesquisas acadêmicas em torno da utilização destas fontes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (2000, p. 28), temos como uma das competências dos alunos “Crítico, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção”. Portanto, competência a ser desenvolvida com o uso dos impressos, análise de gráficos e tabelas, além da discussão de conceitos econômicos, como estratégia didática eficaz para desenvolver o olhar crítico e analítico dos alunos.

A História como disciplina escolar tem sido discutida por diversos estudiosos que se dedicam à exaustiva pesquisa de diversos elementos que podem auxiliar no aprimoramento do ensino de História. Alguns pontos merecem ser destacados, a fim de que possamos perceber os pontos centrais destes debates.

Holien Gonçalves Bezerra (2003) aponta que a História “busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos” (BEZERRA, 2003, p.44) o que mostra que a História tem por função despertar a capacidade crítico-analítica dos indivíduos em sociedade e não um simples registro dos acontecimentos passados como ponto de partida para a compreensão das relações contemporâneas do indivíduo. Partindo desse pressuposto, percebemos a ampliação da noção de História que rompe com o positivismo do século XIX e traça novos caminhos adotando uma nova função que se assemelha a uma ação social.

Nesse contexto de reformulação da História como ciência, o ensino de História deve acompanhar essas reformulações de forma que a escrita da História quanto pesquisa acadêmica deve estar relacionada ao ensino de uma nova história em salas de aula do ensino básico, a fim de que possa haver a recomposição do ensino a partir das inúmeras reformulações historiográficas dos últimos anos, pois,

[...] identificar as mudanças, que são de ordem conceitual, abre caminhos para melhor conhecer o processo numa análise que reconheça a pluralidade de saberes e o papel das diferentes subjetividades e interesses envolvidos no processo (MONTEIRO, 2003, p.15).

Entre essas reformulações nos diversos campos da História temos a preocupação com a utilização de alguns conceitos como: História, Processo Histórico, Tempo, Sujeito Histórico, cultura, cidadania, Estado, entre outros (BEZERRA, 2003) que podem ser alvo de debates para a construção do conhecimento histórico. Segundo Circe Bittencourt (2008) é uma das tarefas do pesquisador “selecionar os conceitos-chave, contextualizá-los e utilizá-los na organização e sistematização dos dados empíricos” (BITTENCOURT, 2008, p. 191).

Acreditamos que não seja somente tarefa do pesquisador tomar determinada postura, mas também, do professor de História do ensino básico, haja vista que os conceitos são aplicados a momentos distintos e em sociedades díspares. Portanto, a apresentação e contextualização destes conceitos em sala de aula são de fundamental importância para que os alunos possam compreender a lógica de toda uma estrutura social e relacioná-la a determinada conjuntura estudada. Segundo Bittencourt o conhecimento histórico escolar produz-se “por intermédio da aquisição de conceitos, valores e informações” (BITTENCOURT, 2008, p. 195).

Além da discussão a respeito dos conceitos empregados em determinadas conjunturas e estruturas temos que a utilização das diversas fontes como recurso para uma nova abordagem da história em sala de aula tem um caráter valioso na construção do conhecimento histórico renovado,

sobretudo pela ampliação do conceito de fontes históricas desde a Escola dos Annales.

Os impressos se constituem como fonte privilegiada para as diversas análises históricas. No entanto é necessário que se faça um trajeto para a utilização desses periódicos como forma de construção do conhecimento histórico em um ambiente escolar:

A catalogação de fontes, a organização e a análise que permita uma interpretação do material são ações que envolvem tanto o professor como os alunos, propiciando um aprendizado que visa à valorização da História e do acervo histórico. (RODRIGUEZ, 2010, p. 37).

Para a utilização dos impressos em sala de aula é preciso perceber o processo de produção desta fonte e estar atento a um método de análise específico que envolva todo o processo constitutivo desta fonte, isto é,

A produção do documento não se fecha em si mesma, ela está contextualizada e adquire conotação histórica à medida que reflete ou explica um fato e um tempo específicos da produção humana, seja ela material ou simbólica. (RODRIGUEZ, 2010, p. 43).

Entremos agora no debate a respeito da “veracidade” das fontes, nos levando a perceber que, para os alunos, a história só poderia ser escrita a partir das chamadas fontes oficiais. Este ponto nos leva ao debate a respeito do uso dos impressos como fontes latentes para a construção de um novo saber histórico em sala de aula haja vista que

O uso das fontes no ensino de história pode ser uma estratégia adequada e produtiva para ensinar história a indivíduos que não têm como objetivo se tornar historiadores, mas para os quais o conhecimento da história pode fazer muita diferença na compreensão do mundo em que vivem (PEREIRA. SEFFNER, 2008, p. 113).

Os impressos não se constituem como fontes que pretendem trazer à realidade dos alunos uma verdade inquestionável a respeito do período. Vale

salientar que o que se busca neste trabalho é uma aproximação entre a escrita da história conforme o método científico e o ensino de história e não uma representação de uma única “verdade” a respeito do tema ensinado em sala de aula, haja vista que não é função do pesquisador da área de história, nem do professor de história, apresentar uma única verdade, mas, sim, analisar, criticar para que se possa chegar ao mais próximo possível das funções de um historiador que, segundo Dosse, são três: a função crítica, cívica e ética (DOSSE, 2012, p. 19).

Tais funções serão exercidas a partir da compreensão que temos da relação entre o historiador e seu objeto: a renovação do caráter científico e histórico da História Contemporânea e a reconstrução de um entendimento acerca das relações entre passado e presente (NORA, 1992, p.49).

Então, os impressos como fontes para uma nova abordagem didática do ensino de História são utilizados partindo do pressuposto de que são Aparelhos Privados de Hegemonia, conceito elaborado como parte do conceito de Estado do filósofo italiano Antonio Gramsci.

Enquanto para Marx e Lenin o Estado Capitalista era composto por superestrutura e infraestrutura, para Antonio Gramsci (2012) ¹ em *Cadernos do Cárcere: notas sobre a política de Maquiavel*, esse Estado é elaborado a partir de uma concepção de que este (o Estado) é ampliado, isto é, o Estado é Sociedade Política (Estado no sentido restrito) e Sociedade Civil. No seio da

¹ A obra aqui utilizada foi escrita entre 1932 e 1934. “Um dos fundadores do Partido Comunista Italiano. Estudou literatura na Universidade de Turim, cidade aonde frequentou círculos socialistas. Filiou-se ao Partido Socialista Italiano, tornando-se jornalista e escrevendo para o jornal do Partido (L'Avanti) e tendo sido editor de vários jornais socialistas italianos, tendo fundado em 1919, junto com **Palmiro Togliatti**, o L'OrdineNuovo. O grupo que se reuniu em torno de L'OrdineNuovo aliou-se com Amadeo Bordiga e a ampla facção Comunista Abstencionista dentro do Partido Socialista. Isto levou à organização do Partido Comunista Italiano (PCI) em 21 de janeiro de 1921. Gramsci viria a ser um dos líderes do partido desde sua fundação, porém subordinado a Bordiga até que este perdeu a liderança em 1924. As teses de Gramsci foram adotadas pelo PCI no congresso que o partido realizou em 1926. Em 1924, Gramsci foi eleito deputado pelo Veneto. Ele começou a organizar o lançamento do jornal oficial do partido, denominado [[L'Unità]]. Em 8 de novembro de 1926, a polícia fascista prendeu Gramsci (apesar de sua imunidade parlamentar, permaneceu preso até próximo da sua morte, quando foi solto em liberdade condicional dado ao seu precário estado de saúde. (Disponível em: www.marxists.org/português/dicionário/verbetes/g/gramsci.htm)

Sociedade Civil estão os Aparelhos Privados de Hegemonia² e, inseridos nesses aparelhos – ou não – estão os intelectuais orgânicos³ que transitam entre a Sociedade Política e a Sociedade Civil com o objetivo da nacionalização deste projeto. Segundo Carlos Nelson Coutinho,

O pensador italiano (Norberto Bobbio) indica corretamente uma diferença essencial entre os conceitos de Sociedade Civil em Gramsci e em Marx: enquanto Marx identifica Sociedade Civil com base material, com infraestrutura econômica, a Sociedade Civil em Gramsci não pertence ao momento da estrutura, mas ao da superestrutura. (COUTINHO, 1989, p.73).

Portanto, para Gramsci, as relações são estabelecidas de forma dual, isto é, através da coerção e do consenso e dentro da Sociedade Civil e da Sociedade Política⁴ e, ainda, em uma relação entre ambas. Quando a disputa ocorre dentro da sociedade política Gramsci caracteriza como *fissura do bloco no poder* e, quando na Sociedade Civil, podem ser caracterizadas como *movimentos contra - hegemônicos*. Esses movimentos contra hegemônicos se tornam hegemônicos a partir da crise de hegemonia de determinado projeto que conduz a organização do Estado. Esta crise de hegemonia ocorre

[...] ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas

² São considerados aparelhos privados de hegemonia as instituições localizadas na sociedade civil como a imprensa, por exemplo, utilizadas para garantirem a hegemonia de determinado projeto, ou mesmo, garantirem que um novo projeto se torne hegemônico.

³ Os intelectuais orgânicos podem ou não colaborar na elaboração do projeto que pode vir a ser hegemônico, no entanto, como foi dito no corpo do texto, seu principal objetivo é a nacionalização do projeto.

⁴ A partir das concepções de sociedade civil e sociedade política Gramsci elabora os conceitos de sociedade ocidental e sociedade oriental. Essa divisão de formas de sociedade em ocidental e oriental nada tem a ver com a divisão geográfica, mas com a capacidade de organização da Sociedade Civil. A Sociedade de tipo Oriental possui uma Sociedade Civil fraca, isto é, com pouca capacidade de organização, enquanto nas Sociedades de tipo Ocidental a Sociedade Civil é forte. São exemplos de Sociedade de tipo Oriental as em que predomina a forma de Estado Imperialista.

(sobretudo de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução. Fala-se de “crise de autoridade”: e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto. (GRAMSCI, 2012, p.60).

Há, ainda, para Gramsci, os partidos, que são responsáveis por organizar a vontade coletiva que geralmente são movimentos contra – hegemônicos, isto é, que possuem projetos diferentes do que o que está hegemônico.

No que tange à tomada de poder, para Antonio Gramsci, a partir de sua concepção ampliada do Estado, o poder pode ser tomado de duas formas: no que ele chama de *Guerra de Movimento e Guerra de Posição*. Guerra de movimento seria a tomada do poder de assalto e a chamada Guerra de Posição seria a tomada do poder a partir da elaboração de projetos contra hegemônicos capazes de serem nacionalizados e se tornarem hegemônicos a partir de estratégias.

UM ROTEIRO DE ANÁLISE DO IMPRESSO NO ENSINO BÁSICO

Trabalhar com a mídia impressa – tanto como fonte, quanto como objeto – requer uma análise cuidadosa a respeito. Analisar, por exemplo, sua estrutura, seu conteúdo, além de sua inserção social é fundamental para uma análise da totalidade de suas funções, sem esquecer obviamente, de perceber os principais envolvidos no processo de elaboração deste impresso.

Portanto, esta seção tem por objetivo principal analisar o jornal O Imparcial⁵ durante o primeiro mês do período conhecido como “milagre econômico” (1969-1973), isto é, serão analisadas as edições do mês de janeiro de 1969 que se encontram organizadas em livros por organizados por trimestre na Biblioteca Pública Benedito Leite.

⁵ O jornal O Imparcial em 1969 se localizava na rua Afonso Pena, 46.

A escolha do recorte temporal se justifica por ser este um período que é conhecido por altos índices econômicos, além disso, a justificativa se dá, também, para que possamos compreender qual a função deste impresso diante de um projeto desenvolvimentista que estava em processo de consolidação em um período de regime ditatorial. Inicialmente abordaremos questões em torno da organização do jornal, para posteriormente analisarmos alguns artigos e/ou editoriais.

A escolha do nome do jornal já apresenta uma pretensão de neutralidade deste diante das notícias veiculadas. Essa é uma característica marcante da imprensa: uma tentativa de se mostrar neutra diante dos temas abordados em reportagens e editoriais. No entanto, sabemos que a imprensa é espaço de defesa de interesses constantes e posicionamentos bem marcados mesmo com o pretense espaço de neutralidade que diz ocupar entre o Estado e a sociedade civil⁶. Portanto, segundo, Biroli (2009)

[...] existe uma correlação entre a noção iluminista de “crítica” (Koselleck), o esvaziamento do político como dimensão da história (Koselleck e D’Allones) e a construção de um lugar neutro, apaziguado e exterior aos conflitos, para a imprensa. Esse lugar, constitutivo do *ethos* assumido pelo jornalismo, implica na sobreposição de dois aspectos: um, supostamente técnico, refere-se à objetividade como valor, procedimento e forma de legitimação do trabalho e do discurso jornalístico; outro, reconhecido como político, refere-se ao liberalismo como um conjunto de valores não apenas associados à imprensa, mas que seriam sua condição de existência. (BIROLI, 2009, p.276)

É notável a tentativa de sobrepor aspectos de neutralidade sobre a defesa de interesses, comum aos periódicos, haja vista que estes não possuem impessoalidade tampouco imparcialidade como o título do periódico em análise pressupõe, pois este (O Imparcial) faz parte de uma rede midiática pertencente a Assis Chateaubriand e dirigido no Maranhão por Pires Saboia, rede midiática esta denominada de Diários Associados.

⁶ A concepção de Estado presente neste texto é marxista de matriz gramsciana, isto é, acredita-se que o Estado contemporâneo é repleto de debates entre classes ou mesmo entre frações de classe na disputa pela nacionalização de determinado projeto.

Em 1966, Pires Saboia era diretor geral do jornal O Imparcial e deputado federal pelo Maranhão pela Arena (partido situacionista) com reeleição em 1970 ainda pela Arena. Em 1973 diplomou-se pela Escola Superior de Guerra, entidade responsável pela elaboração da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento.

Pires Saboia notadamente se alinha a medidas adotadas no âmbito da Sociedade Política naquele momento de regime ditatorial, nos possibilitando uma investigação mais direcionada a perceber a organização deste periódico de forma a veicular notícias, reportagens, editoriais que servissem como forma de organização da vontade coletiva em prol do projeto em hegemonia. Importante destacar que a principal propaganda do governo militar no ano de 1969 era o desenvolvimento econômico.

Outro sujeito importante na edição dos Diários Associados era Assis Chateaubriand, que atuava em diversas áreas no Brasil desde a política até os âmbitos culturais, fundou a rede midiática chamada "Diários Associados" a partir das aquisições de jornais, revistas, rádios e canais de TV com sua primeira aquisição em 1924 de O Jornal no Rio de Janeiro, passando pela fundação da TV Tupi em 1950, até a inauguração da TV Borborema na Paraíba em 1966⁷, sem mencionar as aquisições feitas após a morte de Chateaubriand em 1968.

Além de jornalista e advogado – atuando já como consultor jurídico do ministério das relações exteriores em 1917, no âmbito da política, Assis Chateaubriand começa a sua inserção ainda em 1929 nas campanhas presidenciais para a eleição de 1930. Sua vida na política se intensifica a partir de então e passa a ser conhecido por seu posicionamento anticomunista e a favor do capital estrangeiro em prol do desenvolvimento econômico. De forma direta se insere na política em 1952, como senador da Paraíba pelo PSD e, em 1955, senador do Maranhão também pelo PSD⁸.

⁷ Informações retiradas do site <https://ahistoriadosdiariosassociados.wordpress.com>. Acessado em 01.10.2017,

⁸ ABREU, Alzira Alves de [et al]. Dicionário histórico- biográfico brasileiro pós-1930. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001.

Paralelamente à sua atuação no âmbito político desde 1930, Chateaubriand ampliava sua rede midiática, ocorrendo em 1944 a compra do jornal maranhense O Imparcial – fundado em 1926⁹. A partir de então, O Imparcial deveria estar alinhado à ideologia antinacionalista e anticomunista defendida por Chateaubriand.

A ampliação dos Diários Associados foi possível pela relação existente entre Chateaubriand e o âmbito político, isto é, Chateaubriand utilizava sua rede midiática em defesa de campanhas e projetos de políticos, em troca recebia o financiamento destes. Além disso, utilizava os fundos levantados com a sua produção de café e investia na ampliação de sua rede midiática. Portanto, o financiamento se dava a partir de fundos que provinham de seu próprio investimento em outros ramos empresariais e do mundo da política. Esse trânsito realizado por Chateaubriand entre a sociedade política e a sociedade civil possibilitava a ele nacionalizar projetos políticos através de sua rede midiática exercendo este a função de intelectual orgânico na concepção gramsciana de Estado Ampliado.

Na década de 1960 o jornal O Imparcial se constitui como periódico de edições diárias tendo cada edição oito páginas que tratavam de temas diversos (política, economia, cultura, cotidiano, entre outros) sem uma organização por cadernos específicos, separando os temas em páginas específicas em suas edições, no entanto, isto não constituía uma regra, havendo edições com temas abordados em páginas diversas.

Além dessa relação de financiamento é importante destacar o vínculo existente deste periódico com a ditadura Empresarial-Militar. Chateaubriand, como anteriormente citado, tinha um posicionamento anticomunista e antinacionalista que se alinhava com a política dos governos militares. No entanto, seu posicionamento de alinhamento ao governo militar não se limitava a estes aspectos, Chateaubriand defendia claramente a entrada de capital estrangeiro para que o desenvolvimento econômico se efetivasse no Brasil.

⁹ O Imparcial foi fundado em 1º de maio de 1926 por José Pires Ferreira, pertencendo a este até 1944 quando comprado por Chateaubriand.

A sua defesa pelo desenvolvimentismo se materializava nas páginas de O Imparcial por meio de notícias veiculadas neste de forma objetiva, isto é, demonstrando um posicionamento claro a favor do desenvolvimento econômico, dando um espaço considerável a notícias de cunho econômico, além de espaço a editoriais que tratassem deste aspecto.

Na primeira página do jornal – canto esquerdo superior - temos a data de fundação do jornal (1º de maio de 1926) e o preço deste: NCr\$: 0,20 – canto direito superior. Além disso, no centro superior, temos o número da edição do jornal e que este faz parte dos Diários Associados e que este é o jornal mais antigo em circulação no Maranhão possivelmente pra atribuir um caráter legitimador com base na tradição.

Dos temas em destaque na primeira página, entre os dias 1º de janeiro e 31 de janeiro, quatro blocos de temas foram elaborados para análise, a saber: a) Reportagens relacionadas a questões internacionais (guerras, política internacional, cotidiano internacional, entre outros); b) questões políticas (atuação de políticos, órgão estatais de repressão, cassações, eleições, entre outros); c) temas do cotidiano (trânsito, festas, entre outros) e; questões relacionadas à economia (salário, recessão, investimentos, entre outros).

O critério utilizado para o levantamento e a seleção das reportagens como “em destaque” foi a seleção de chamadas de reportagens em letras garrafais e em negrito que se destacavam das demais na primeira página e reportagens que viessem centralizadas e com imagens relacionadas a estas.

Do levantamento feito os temas que tem mais espaço na primeira página estão relacionados a questões políticas e econômicas, seguidos por temas relacionados ao cotidiano e a questões internacionais. No total foram contabilizadas 92 reportagens em destaque sendo 30 relacionadas à política, 28 relacionadas à economia, 22 ao cotidiano e 12 a questões internacionais.

Na primeira página não há anúncios, estes estão dispostos ao longo do periódico sem espaço específico ou página específica para tal. Ocupam espaços dispersos nas páginas de forma que parecem auxiliar na organização do jornal ocupando espaços que não caberiam reportagens completas. No entanto, geralmente, ocupam mais espaço nas páginas dois e três, que muitas

vezes trazem notícias do cotidiano, havendo também nessas páginas alguns textos não assinados de temáticas políticas ou econômicas.

Os principais anunciantes de *O Imparcial* são: Armazém Paraíba, Espirais sentinela; A Salamandra; Elgin Ultramac; O Cruzeiro (que também fazia parte da rede dos Diários Associados); Óleo Cristal; Livraria ABC; Armazéns Abreu; Livraria O Contador; Pedreiras transporte; Caterpillar; Gás Butano; Rio sabão; Cera Brilux; além de espaços dedicados a anúncios populares e aluguel de casas.

Não foram encontrados registros que comprovem a ligação direta entre os anunciantes e Assis Chateaubriand. É sabido, no entanto, que havia relações diretas entre este e grupos como a Companhia Light and Power.

Percebendo as temáticas em destaque na primeira página e os anunciantes deste periódico acredita-se poder afirmar que o público alvo deste periódico é a classe média maranhense que era possuidora de um poder de compra e de um certo caráter ilustrado. No entanto, esta afirmação não inibe a possibilidade de este circular entre a classe trabalhadora maranhense.

Por fazer parte de um conglomerado midiático acredita-se que haja um alcance amplo por parte de *O Imparcial*, sobretudo, no sentido de criar consenso em torno do projeto desenvolvimentista adotado pelo governo militar haja vista a clara relação existente entre os condutores deste periódico com a sociedade política e seu alinhamento ideológico a essa instância estatal.

Isto posto, podemos considerar que há um espaço privilegiado à dimensão político-econômica neste periódico sendo clara a sua função como partido político, de acordo com a concepção gramsciana, de organização da vontade coletiva em apoio ao desenvolvimentismo. Este, portanto, é considerado o alinhamento editorial de *O Imparcial*, que tem como destaque atuação de Austregésilo de Ataíde como redator de artigos que se direcionam à análise econômica do país e à atuação das agências estatais em defesa do desenvolvimento econômico.

Austregésilo de Ataíde era amigo pessoal de Assis Chateaubriand que, mesmo divergindo deste politicamente durante a década de 1930, foi convidado a trabalhar nos Diários Associados. Em 1953 fez o curso na Escola

Superior de Guerra e passa a ser membro da ADESG (Associação dos diplomados da Escola Superior de Guerra). Sendo, portanto, assim como Pires Saboia, defensor da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Isto é, utiliza os espaços disponíveis em O Imparcial em prol da defesa de interesses da classe dirigente.

Além dos artigos assinados, outra peça fundamental de compreensão é a linha editorial do jornal. O Imparcial tem apelo objetivo à linha editorial político-econômica, como dissertado anteriormente. O editorial é a peça-chave de compreensão do posicionamento político dos periódicos, pois este, por não ser assinado, demonstra o posicionamento institucional do impresso aqui em análise.

Em 07 de janeiro de 1969 temos o seguinte posicionamento de O Imparcial a respeito à medida econômica de fiscalização de preços:

[...] não se desconhece que o governo tem a preocupação de salvaguardar a iniciativa privada e por isso mesmo não irá fixar preços fictícios. Os tabelamentos oficiais atenderão assim ao custo real dos bens mais os encargos fiscais, previdenciários e trabalhistas e a margem razoável de lucro. Em consequência as providências alcançarão também os centros produtores funcionando harmonicamente, no sentido de estabelecer o justo equilíbrio (O Imparcial. 07.01.1969).

O editorial claramente aponta à necessidade de medidas econômicas ostensivas por parte do governo federal mesmo estando ciente que estas medidas beneficiarão a iniciativa privada, no entanto, esta medida proporcionaria o equilíbrio econômico para que os centros produtores funcionassem harmonicamente. Isto é, as medidas adotadas pelo governo federal eram de fundamental importância para se atingir o desenvolvimento necessário.

Em 10 de janeiro de 1969 um novo editorial é utilizado em defesa dos interesses governamentais no que diz respeito ao "exercício financeiro":

Tem-se sustentado acertadamente que o ritmo do desenvolvimento econômico é função menos talvez da materialidade de grandes obras

públicas do que da confiança que inspire boa gestão dos negócios do Estado expressa assim na ordem financeira como nos objetivos globais da política econômica.

Sendo assim, o exercício financeiro que hoje se encerra constitui mais um convincente atestado das perspectivas realmente alentadoras que se abrem ao desenvolvimento do estado que passa afinal da área subjetiva das aspirações e dos sonhos fagueiros para o terreno de uma realidade que já não pode sofrer contestação. (O Imparcial. 10.01.1969)

Em 1969, uma nova fração de classe estava em disputa na Ossatura Material do Estado pela consolidação de seu projeto. A fração burguesa financeira se utilizava de Aparelhos Privados de Hegemonia pra a sua consolidação no Estado Restrito. O jornal O Imparcial claramente exerce a função de Aparelho Privado de Hegemonia quando se posiciona a favor da financeirização da economia auxiliando na consolidação deste projeto em processo de hegemonização.

No que tange ao posicionamento político deste, não encontramos editoriais destinados a questões estritamente políticas. Neste período O Imparcial ainda não apresenta editoriais com regularidade. No período aqui em análise (janeiro/1969) encontramos três editoriais e todos destinados a questões econômicas. Importante destacar que os editoriais não são assinalados com esta função, isto é, em geral são textos sem assinatura que possuem destaque por estarem em uma espécie de caixa de texto e posicionados na parte superior da página de forma centralizada.

Além dos editoriais, o teor das notícias veiculadas também demonstra muito do que o periódico tem como ideologia ou posicionamento político-econômico. A organização das páginas não segue uma lógica temática, havendo, portanto, a predominância de temáticas, mas não exclusividade. Isto é, nas páginas que tratam de temas políticos predominantemente, por exemplo, temos notícias relacionadas a esporte e cotidiano. Isto nos leva a considerar que não havia um roteiro de leitura pensado pelo jornal em análise, exceto pela organização da primeira página que seguia a linha editorial político-econômica do periódico em análise.

Na página dois temos a preponderância de temas voltados a questões do cotidiano (reportagens sobre assassinatos, assaltos, festas, ações da CAEMA, entre outros) e da economia (Atuações bancárias, investimentos estatais, atuação do Banco nacional de habitação na construção de conjuntos habitacionais, empréstimos contraídos pelo governo, entre outros). Entretanto, aparecem nesta página questões políticas, anúncios e, citação de editais, em segundo plano.

A página três se difere das demais, pois possui uma organização própria, organização esta ausente em todas as demais páginas. Nesta página temos ao centro os artigos assinados que tratam de questões econômicas e políticas, na margem direita temos um espaço, intitulado "linha geral", destinado a reportagens rápidas escritas por Cordeiro Filho. Estas reportagens geralmente são casos que já haviam tido destaque em outras edições do jornal e são descritos por Cordeiro Filho para que os leitores continuem acompanhando os casos.

Na margem esquerda temos outro espaço fixo desta página que é intitulado "repórter". Neste espaço é escrita uma coluna por Genu hegemonicamente, mas que também é escrito por outros repórteres, abordando temas diversos: saúde, educação, política, economia, entre outros.

Ainda nesta página temos um espaço chamado "momento social" em que são narrados acontecimentos da classe média maranhense, como festas, formaturas, viagens, entre outros. Em um espaço um pouco menor temos as charges - em sua maioria, feitas por Carlos Estevão - que não são parte fixa desta página. Estas apresentam teor cômico relacionado ao cotidiano e não ao mundo da política, haja vista que este periódico em análise se alinhava à política governamental não abrindo espaço para esta abordagem crítica às ações do governo militar. Além disso, temos anúncios em pequena escala e editoriais que ocupam o espaço dos artigos assinados.

Na página quatro há de forma fixa somente as informações a respeito do jornal O Imparcial no canto superior esquerdo (direção, endereço, etc). Os demais espaços não possuem uma temática ou abordagem regular, isto é, não

há uma padronização nesta página como na página três, anteriormente descrita.

Ao centro da página temos um espaço preenchido por artigos assinados que alternam o preenchimento deste espaço com textos destinados à Academia Maranhense de Letras. Na margem direita temos a coluna “de olho no mundo” escrita por Jámenes que tem por objetivo dissertar sobre as principais notícias internacionais. O restante da página é preenchido majoritariamente por anúncios e editais, seguidos de quadrinhos e notícias relacionadas ao esporte.

O espaço central dado à Academia Maranhense de Letras nos permite uma observação: este espaço central pode ser explicado pelo fato de Chateaubriand ser membro da Academia brasileira de Letras na cadeira 37 e por querer este atribuir um caráter ilustrado ao periódico.

A página cinco tem preponderância de reportagens relacionadas ao esporte maranhense, seguidas de reportagens relacionadas ao cotidiano e à economia. Em geral as reportagens são reproduzidas de outros periódicos pertencentes à rede midiática de Chateaubriand, sobretudo localizadas no Rio de Janeiro. Quadrinhos também estão presentes nesta página, assim como contos de Raquel de Queiroz e, anúncios diversos.

Na página seis prevalecem os anúncios com ênfase nos anúncios populares (vendas de objetos, aluguéis, serviços, entre outros). Um espaço é dedicado a reportagens de cunho político e voltadas a questões do cotidiano, além de um espaço, intitulado “em poucas linhas”, a notícias curta de temáticas diversas. Nesta página também estão presentes o horóscopo, editais e charges ocupando espaços menores.

A página sete é composta majoritariamente por anúncios, no entanto, há um espaço central – porém, menor – destinado a reportagens com temática predominantemente voltada a assuntos do cotidiano e - em segundo lugar - notícias dos municípios maranhenses. Além dessas temáticas, as reportagens desta página tratam, também, de economia e questões internacionais. O restante da página é preenchido com editais de citação da prefeitura de São Luís e de órgãos públicos.

A página oito traz reportagens sobre o cotidiano da capital, além de reportagens sobre a política local e a economia da capital e de alguns municípios. Os anúncios mais uma vez estão presentes nesta página assim como os editais e avisos de órgãos públicos com predominância de editais do Banco do Brasil e avisos da Companhia Elétrica do Maranhão (CEMAR).

Além das páginas que compõem a organização fixa do jornal (oito páginas), temos edições em que o jornal traz algumas páginas extras no intervalo das páginas fixas ou ao final da edição, como ocorre nas edições dos dias 05, 12 e 16 de janeiro contendo estas edições doze páginas.

A edição do dia 05 de janeiro de 1969 traz uma página intitulada "cartaz GB" com fotos de artistas e políticos em destaque como Paulo Gracindo, Garrincha, Joaquim Cardoso com pequenos textos nas margens direita e esquerda a respeito destes, como uma espécie de coluna social. As demais páginas são uma espécie de extensão das páginas principais com temas políticos, econômicos e reportagens do cotidiano assim como as páginas acrescentadas à edição do dia 12 de janeiro de 1969.

A edição do dia 16 de janeiro de 1969 tem suas páginas regulares até a página quatro tendo as quatro páginas extras anexadas entre esta e a página cinco. Nestas quatro páginas temos um editorial com a assinatura dos Diários associados com o título "O Brasil já está vivendo os dias que viriam no futuro!". Além de outras caixas de texto com o título "Com 10 novas e grandes realizações também fazemos a nossa própria prova de confiança no Brasil!". Estas caixas de texto estão dispostas ao longo das quatro páginas com subtítulos enumerados de acordo com o título supracitado.

Antes de passarmos às caixas de texto, vejamos o conteúdo deste editorial:

Há algarismos e fatos da vida de hoje mesmo, do nosso país, que nos sonhos dos patriotas estavam marcados para acontecer somente nas folhinhas do futuro.

Com que orgulho, pois, abrimos estas páginas, e organizamos este suplemento, para comunicar a nossos leitores a antecipação no calendário da História da nossa pátria! A evidência indiscutível dos dados objetivos e de números inesperados jogam-nos diante de uma nova

realidade brasileira, realidade eloquente, concreta, indesmentível e dinâmica – que conforta e desafoga de presságios o coração dos patriotas.

[...] Veja, sim, veja e abra seu coração – jovem ou adulto – tão visado pelos “slogans” dos negativistas (...) que compõem os fatos – ou dos milhões de algarismos – que perfazem os números da vida do novo Brasil que renasceu em 1964.

E com esses fatos e esses números, erga, você também, o andaime das suas esperanças, e arregace as mangas para participar ainda mais ativamente do mutirão da grandeza do Brasil nesta hora em que a nação inteira já está nas ruas, nas estradas, nas fábricas, nas lavouras, nos escritórios, nas escolas, nos quartéis – na alvorada de quem fez madrugador o seu porvir e anteciper o seu futuro. (O Imparcial. 16.01.1969)

Percebemos a construção do consenso em torno do desenvolvimentismo que supostamente ocorria no Brasil a partir da conclamação feita neste editorial ao povo brasileiro, de modo que demonstra o ressurgimento do progresso no Brasil a partir de 1964, isto é, a “revolução” – como aparece diversas vezes em outros espaços do jornal – foi a responsável pela reestruturação econômica do país, fazendo com que a nação entrasse nos rumos do progresso e do desenvolvimento econômico.

O fato de este suplemento estar localizado em páginas destacadas do restante do periódico traz uma centralidade ao tema abordado chamando a atenção dos leitores para o tema abordado nestas páginas.

Os demais fatos em destaque também trazem uma centralidade a estes de forma que também se destacam em letras em negrito e maiores que as das outras páginas abordando temas relacionados ao progresso que o Brasil estava vivendo. Estas enumeram os fatos de 1 a 10 que levaram o país ao desenvolvimento: a) o maior rebanho bovino de todo o mundo; b) o plano de habitação é maior que o de todas as repúblicas latino-americanas juntas; c) Urubupungá é a maior usina hidroelétrica do mundo livre. E dobra o potencial que o Brasil tinha até 1964; d) Brasil de 1968: mais de três trilhões de cruzeiros em educação! Até 1972: meio milhão de vagas nas universidades; e) Nunca se plantou tanto no nordeste... Planta-se agora uma fábrica por dia; f) sementeira brasileira de 1968: 117 quilhas de novas embarcações, e 410 milhões de

árvores plantadas. Estes são só alguns dos fatos que, segundo os Diários Associados, são os responsáveis pelo progresso brasileiro.

Duas considerações precisam ser feitas: a) a partir da exposição do suplemento feita e a centralidade que este tem, além dos demais posicionamentos em editoriais, percebemos que O Imparcial é ferramenta fundamental de construção de consenso em torno do projeto desenvolvimentista da ditadura Empresarial-Militar, funcionando como Aparelho Privado de Hegemonia; b) a análise das páginas e do suplemento deste periódico nos leva a perceber como este é pensado e organizado em prol de interesses de uma fração de classe que se pretendia hegemônica naquele momento, nos permitindo perceber a imprensa “como uma fonte que representa, fundamentalmente, um instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social (VALLE. ARRIADA. CLARO, 2010, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo exposto a estrutura e o conteúdo de O Imparcial de janeiro de 1969 percebemos a potencialidade deste para os estudos históricos como fonte e objeto de pesquisa. Além disso, a sua potencialidade como documentação a ser utilizada no ensino de História nos segmentos fundamental e médio do ensino básico.

No entanto, o professor deve estar atento à seguinte reflexão acerca da utilização da imprensa no ensino de História:

Os jornais e periódicos estão localizados na encruzilhada entre sociedade, política e poder, combinando-se com eles em alguns momentos endossando o discurso oficial, em outros se opondo a ele. Assim sendo, o conteúdo jornalístico é resultante tanto dos atores sociais que esboçam suas linhas, quanto do contexto em que é construído. A manipulação da e na imprensa, portanto, demanda um controle pelo poder, quer seja esse poder do Estado, quer seja dos sujeitos de maior domínio sobre as publicações (historicamente, em sua maioria, donos de jornais) (VALLE. ARRIADA. CLARO, 2010, p.67).

Portanto, sendo os impressos uma fonte para a História, necessitam de metodologia própria que permita sua análise como documento histórico e como ferramenta no ensino básico.

Este trabalho se configura alinhado à perspectiva de Lopes (1997) quando a autora afirma que o termo transposição didática, elaborado por Chevallard (s/d), nos remete a uma aplicação no saber escolar do conhecimento produzido na academia, a uma reprodução deste conhecimento, sendo o professor do ensino escolar mera ferramenta de reprodução deste conhecimento.

Por outro lado, o conceito de mediação didática nos reporta a pensar em um trajeto em que a metodologia deve ser elaborada e aplicada de acordo com uma série de questões existentes no saber escolar que são díspares das questões que permeiam o universo acadêmico e que, assim, requer um movimento dialético em sua aplicação, ou seja, “um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1997, p. 106).

Neste processo não há, portanto, produtores e consumidores de forma polarizada, isto é, não há um professor que produz o conhecimento, ou ainda, a universidade não é vista como produtora de conhecimento que será despejado sobre os estudantes que seriam, portanto, meros consumidores (LOPES, 1997). O que há é produção e consumo de conhecimento mútuo haja vista que no âmbito do ensino escolar é produzido um conhecimento próprio que passa a ser consumido pelas universidades em suas pesquisas ao mesmo tempo em que, a partir destas pesquisas elaboram novos conhecimentos a serem mediatizados ao saber escolar, em uma espiral em que a dialética conduz o movimento de produção-consumo do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de [et al]. Dicionário histórico- biográfico brasileiro pós-1930. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos básicos. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. IN: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: contexto, p.37-48, 2003.

BIROLI, Flávia. Representações do golpe de 1964 e da ditadura na mídia: sentidos e silenciamentos na atribuição de papéis à imprensa, 1984-2004. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 25, nº 41: p.269-291, jan/jun 2009.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, p. 183-220, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2000.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio ai saber ensellado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s.d.

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

CRUZ, Heloisa Faria. PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n. 35, p.253-270, dez. 2007.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e historiografia. IN: **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.4, nº1, p.5-22, jan/jun., 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do Tempo Presente: desafios. IN: **Cultura Vozes**, Petrópolis, v.94, nº3, p.111-124, maio/jun., 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 03. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

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

LOPES, A.R.C. "Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática." **Educação & Realidade**. 22(1): 95 -112. jan-jun.1997.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. Para uma História do Tempo Presente: o ensaio de nós mesmos. IN: **Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n.17, p. 137-151, 2009.

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

MOREL, Marco; BARROS, Mariana Monteiro de. **Palavra, imagem e poder: o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.126-129.

NORA, Pierre. De L'Histoire Contemporaine au Présent Historique. **Actes de la journée d'études de l'IHTP**. Paris: CNRS, 14 mai, 1992.

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**. V.15, n.18, p. 113-128, dez. 2008.

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

RODRIGUÉZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. IN: COSTA, Célio Juvenal. MELO, Joaquim José Pereira. FABIANO, Luiz Hermenegildo (orgs.). **Fontes e métodos em História da educação**. Dourados: Ed. UFGD, p. 35-48, 2010.

VALLE, Herdalla Santos do; ARRIADA, Eduardo; CLARO, Lisiane Costa. A utilização de fontes no ensino de História: a imprensa na construção do conhecimento. **Momento**, Rio Grande, 20 (1): 59-72, 2010.

SITES:

<https://oimparcial.com.br>

<https://ahistoriadosdiariosassociados.wordpress.com>

<http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>

<http://www.marxists.org/português/dicionário/verbetes/g/gramsci.htm>

FONTE:

O Imparcial. Janeiro/1969.

“RISO ABERTO E AMARELO”: LEGISLAÇÃO, HUMOR GRÁFICO E ENSINO SOBRE A DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR BRASILEIRA (1975-1985)

Adriano Negreiros da Silva

No último decênio da Ditadura Empresarial-Militar Brasileira houve o advento de um revés na sistemática política nacional, muito da estrutura de sustentação coercitiva do Estado de Exceção é amainada e à opinião pública, considerando-a um conglomerado de expectativas diversas em torno do espírito democrático, respirava aliviada à espera de novos tempos. Democracia e liberdade eram palavras de primeira ordem e passaram a ser clamadas com maior fervor. Vários setores de classe ratificaram essa possibilidade de restauração do Estado Democrático de Direito com gritos e discursos apaixonados pelas ruas de mãos dadas por uma nova era política, simbolizada na campanha por eleições diretas, as “Diretas já”.

Assim, o imperativo desse trabalho estará na análise do humor gráfico e sua interação conflituosa com a legislação ditatorial, interligado umbilicalmente a uma estrutura classista, fracionada até mesmo em seus estamentos, numa complexa disputa por hegemonia e resistência contra-hegemônica. Logo, delinearemos um panorama do cenário político nacional nos dez últimos anos do estado ditatorial, ressaltando, respectivamente, a gradação coercitiva e censora implementada através de um forte aparato legal; portanto, elencaremos o conjunto legislativo elaborado e recepcionado pela ditadura, como o fator crucial de orientação da dinâmica de funcionamento da crítica ilustrada alinhado à Situação, e também, o das difusas oposições.

Deste modo, temáticas como o “milagre econômico” e seus reveses político-econômicos que se acumularam e reverberaram, por exemplo, em índices alarmantes de inflação; a abertura política e a lei de anistia; o movimento das “Diretas Já”, em 1984, que deram a tônica das esperanças democráticas da nação, eram questões centrais de análise e compreensão dentro das iconografias e iconotextos daquela época. Em outras palavras, veremos o papel desse recurso discursivo frente ao turbilhão de anseios pró e contra a ditadura em seu término.

Por fim, com vistas a trazeremos esses elementos à pauta do processo de ensino-aprendizagem de História do Brasil, faremos uma abordagem acerca dos materiais didáticos, especificamente, aquela que é a grande ferramenta do professor nas escolas do país, o livro didático. Pois, afinal, com vistas às permanências daquele tempo, o que estão ensinando nas escolas sobre a ditadura? Como as linguagens iconográfica e iconotextica da crítica ilustrada estão sendo inseridas nesses livros com relação ao seu papel de crítico ou não do Estado? Problematizações caras à qualidade do que se ensina nas salas de aula do país sobre o seu passado recente.

O PAPEL DA CRÍTICA ILUSTRADA (CHARGE, CARICATURA, CARTUM E QUADRINHOS/TIRA) FRENTE À ORDEM

A crítica ilustrada (charges, caricaturas, cartuns e quadrinhos/tiras), comum nos jornais impressos, assume papel importante na opinião pública, pois viabiliza independente de classe social e níveis de conhecimento, a disseminação do pensamento reflexivo por meio da imagem. É um discurso ideológico, amplamente parcial que visa polemizar, desnudar e trazer à tona, por via do humor, tudo que está maquiado na sociedade – organização social, arranjos políticos, disputas por poder, conflitos culturais, desrespeitos legais, discursos hegemônicos, etc. Nessa esteira, a caricatura não é subordinada à estética, tem validade crítica por expor as imperfeições dos padrões sociais, um flagelo direcionado a ridicularizar. O cartum tem temáticas amplas, não versa sobre fatos delimitados no tempo e espaço; o que lhe confere um caráter universal, genérico; seus temas são a fome, a corrupção, a criminalidade, a paz, a ilegalidade, o abuso de poder, etc.

Adiante, a charge é a crítica burlesca de um fato ou acontecimento específico de conhecimento público. Tem como matéria-prima para a sua inteligibilidade, os fatos do dia-a-dia e o conhecimento prévio do leitor. Ela está presente em jornais e revistas, tem papel importante na opinião pública, pois viabiliza a disseminação do pensamento reflexivo por meio da imagem sobre um acontecimento e o que é oculto nas suas entrelinhas. Visa polemizar, refletir, desnudar e trazer à tona por via do humor tudo que está maquiado

por outros discursos. Por fim, a tira ou quadrinhos, em suas histórias transitam discursos entre a abrangência temática dos cartuns e a especificidade das charges na exposição da sociedade. Direto, trata-se de um texto curto construído em um ou mais quadros, com a presença de personagens fixos quase sempre, que criam uma narrativa com desfecho inesperado no final; conciliando textos imagético e escrito ao mesmo tempo, como regra.

Portanto, como elemento da arte cômica, “o riso ‘castiga os costumes’. Obriga-nos a cuidar imediatamente de parecer o que deveríamos ser” (BERGSON, 1982, p. 13). Dessa forma, a crítica ilustrada funciona como o vetor do cômico que extrai pelo ridículo o que está oculto e presente na matéria-prima diária da charge, do cartum, da tira ou quadrinho e da caricatura. Tendo em vista, a proeminência e potencialidade dos seus registros em possíveis estudos sobre a disseminação de discursos e ideários múltiplos.

Cientes de que a imagem é concebida como uma via profunda e variada de apreensão do passado; todavia, não menos perigosa. Esse tipo de fonte histórica impõe certos cuidados quando da investigação e elaboração do saber histórico, haja vista que “para utilizar a evidência de imagem de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar ciente de suas fragilidades” (BURKE, 2004, p.18).

Pois, como afirma Mikhail Bakhtin em sua obra *Marxismo e Filosofia da linguagem*, a natureza de todo sistema de comunicação, de toda linguagem é eminentemente ideológica e múltipla. Todo signo é ideológico, caracterizado como uma realidade ideológica, que tem sua materialidade e que se constrói no ambiente social da comunicação, pela interação verbal e não-verbal. Dessa forma, são visíveis as intencionalidades incutidas em cada desenho chárgico ou humorado, é a crítica ou apologismo propriamente dito pelo olhar da forma e do conteúdo mediante auxílio da iconografia (BAKHTIN, 2006). Em sentido próximo está também à linguagem jurídica, a parcialidade que a atravessa é notória, apesar de sua construção histórica ser alicerçada na gênese do próprio Estado como algo próprio dos seres humanos e sua pretensa necessidade instintiva de autopreservação. Em outras palavras, o Direito obedeceu ao caminho de seu senhor, o Estado.

Logo, através do humor despertado pela caricatura, cartum, charge e quadrinhos, aflora um valioso caminho comunicativo que se gesta entre o autor e o leitor e afronta a ordem, a lei. Por isso, aos ditadores, as leis e normas sempre serão “armas a tira colo” reproduzidas à exaustão. Entretanto, na rigidez legal a crítica ilustrada flui por entre suas brechas e faz respirar vários setores silenciados de uma sociedade.

DITADURA, LEGISLAÇÃO E HUMOR GRÁFICO: UMA ABERTURA POLÍTICA COM MUITOS PORÉNS

A ditadura foi erguida sobre bases não eventuais, o seu aparato institucional também não surgiu ao acaso, era o legado de uma democracia que já havia herdado uma plataforma legal de outra ditadura, o Estado Novo de Getúlio Vargas, e dos anos da “República Velha”. Ela precisava de uma estrutura que pudesse abranger o país sem as ingerências dos estados componentes da federação, era uma arquitetura de poder pautada em fortalecimento do Poder Executivo (JOFFILY, 2014).

Assim, tratar do uso jurídico como meio de legitimidade apenas das anti-democracias é minimamente simplista e ingênuo, posto que o Estado é o mesmo, os governos são suas máscaras, umas mais grotescas, outras mais suaves. Pois, como bem observou Marx, *“o elemento estamental é a mentira sancionada, legal, dos Estados constitucionais: que o Estado é o interesse do povo ou o povo é o interesse do Estado”* (MARX, 2010, p. 83). Em toda a extensão do regime ditatorial prevaleceram estratégias jurídicas em consonância com os momentos históricos dentro de sua vigência, com vistas à sua preservação. E mesmo após seu fim formal, suas heranças não foram descartadas pela redemocratização, afinal, os arquitetos de uma não eram muito diferentes da outra.

Destarte, como se vê, a ditadura criou sua redoma e pôs nela suas peças cuidadosamente organizadas, tinha “legalidade”, “direitos”, “oposição”, tudo num jogo de cartas marcadas. A “democracia ordeira” foi à máscara da

vez, um projeto de frações de classe bem alocadas no aparelho de Estado e nos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil daquele contexto.

O regime nunca assumiu sua essência ditatorial, a fachada democrática dava condições para se operar dentro de um contexto de higienizações com considerável folga, afinal, quem iria lhes julgar? Como um grande xadrez, o regime operou uma grande alteração de peças dentro de suas instituições, assim anulou as alas democratas do Legislativo, Judiciário e no próprio corpo Executivo (RIDENTI, 2014). A partir do aparelhamento legal da ditadura, o Executivo se tornou preponderante sobre os outros poderes, não que estejamos falando de um Legislativo e de um Judiciário questionadores, mas dada a extensão heterogênea dos membros dessas esferas de poder, era imperativo não deixar arestas.

Sob o uso do discurso e legislação da Doutrina de Segurança Nacional, alinhados ao contexto da Guerra Fria, houve intensa perseguição às oposições esquerdistas, principalmente, a armada. Antigos aliados se desiludiram com a prorrogação ditatorial e o regime impetrou seus Atos Institucionais que puseram pás de cal derradeiras à experiência democrática pós-varguista. Isso explica muito sobre a resistência interna ao processo de abertura, haja vista que os ideários controladores recuaram, mas ainda eram muito letais.

Nessa época (fins da década de 1960 e início dos anos 1970) os focos de resistência eram intensos, movimentos camponeses, acadêmicos, artísticos, intelectuais. A legalidade arbitrária era intensa, mas, por vezes, pesava menos sobre uns dependendo do seu renome público, haja vista que isso também fazia parte da estratégia de preservação da autoimagem que o regime construía de si e das suas próprias estratégias legais, por exemplo, dissimular uma ideia de respeito às liberdades individuais frente à opinião pública internacional. Ao erigir sua autoimagem, amontoou várias legislações com focos de atuação e incidência muito parecidos, o que dava pouquíssimas ou inexistentes chances aos opositores se defenderem.

Logo, com poucas opções para confrontar o sufocamento legal imposto à população do país, o uso de linguagens alternativas como forma de protesto se tornou comum. Assim, através das incisivas críticas pelo humor de

caricaturas, cartuns, charges e quadrinhos, aqueles período adquiriu um canal inteligente realizado entre desenhistas e leitores de diversas classes como uma afronta à ordem e à lei. Sob o “entulho autoritário” a fluida crítica ilustrada escoava pelas estreitas brechas até às mãos e à inteligibilidade dos seus leitores. Logo, não causava espanto tamanha insistência no silenciamento, afinal, quando a oposição não pode gritar, ela sussurra.

Desde o golpe de Estado em abril de 1964 até seu término, o regime ditatorial se valeu de um forte conjunto legislativo para impor à força um projeto de Estado capitaneado por frações dominantes vinculadas ao poder econômico nacional e internacional. Virgínia Fontes definira esse processo como um “entulho autoritário”, posto que fora uma característica marcante dessa época histórica a sobreposição contínua de leis, decretos-leis, atos institucionais, manipulação constitucional, entre outros dispositivos, com vistas a extinguir qualquer forma de contraposição à ditadura empresarial-militar (FONTES, 2010). Essa característica, ao contrário do que o senso comum romantizado da “abertura política” aduz, perpassou por todos os momentos do regime.

No final da década de 1970, o Brasil experimentou a chamada “abertura política”. Após anos de arrocho repressivo, ao que parecia, caminhávamos para uma transição “democrática”. Não por acaso aquele momento fora tão festejado por segmentos mais moderados e progressistas da sociedade brasileira, afinal, após os “anos de chumbo” qualquer lampejo de distensão injetava novo ânimo aos múltiplos setores de oposição. Não obstante, a restrição ideológica vigorava sob o olhar aguçado da máquina coercitiva dos governos dos generais presidentes.

Destarte, num contexto em que a população movimentava-se e expressava a sua indignação por múltiplos canais, no campo da linguagem imagética o humor gráfico teve nesse “entulho burocrático” seu principal campo de batalha e adversário. Nessa época, ascenderam e se notabilizaram nos meios jornalísticos da grande imprensa e imprensa alternativa discussões sobre os destinos político, social e econômico do país através de charges, cartuns, caricaturas e tiras cômicas com maior frequência, uma vez que com o

rigor coercitivo ainda dirigido às oposições mais radicais, essa oposição de cunho artístico se tornou uma ferramenta de catarse oportuna.

Haja vista que a abertura política foi à meia porta, mais fechada que aberta, compreensível, afinal, o que esperar de uma ditadura? Democracia? Essa distensão funcionou por uma lógica de pressões internas e, principalmente, externas, do que uma mera constatação quase que divina ou romântica que se deveria retornar ao Estado Democrático de Direito. O retorno à democracia seria arquitetado pelo bloco no poder de modo cirúrgico, com concessões esporádicas que falseavam uma realidade heroica de ruptura.

A ideia de uma “democracia ordeira” era então um estratagema para que o Estado ditatorial tivesse carta branca sobre o conjunto dos Direitos Sociais historicamente conquistados no país, embora tenhamos que entender também que é da essência da própria “lei” ser um recurso de controle operacionalizado pela sociedade política. Assim, concernente ao humor gráfico, veremos que ele se consolidou como um pilar de questionamento da restrição e extinção das liberdades individuais ao funcionar como uma paródia da realidade, com seus traços de zombaria desconcertante e expositor burlesco de uma realidade cruel, o desenho se transfigurava em uma lente trituradora da ficção jurídica e política da abertura tutelada.

O humor gráfico (charges, caricaturas, cartuns e quadrinhos/tiras) comum nos jornais impressos, exerceu papel importante na opinião pública, já que viabilizava, independente dos níveis intelectuais da população e de classe, a disseminação de um pensamento reflexivo por meio da imagem. No palco oposicionista, o que estava maquiado na sociedade não lhe escapava (organização social, arranjos políticos, disputas por poder, conflitos culturais, arbitrariedades e desrespeitos legais, discursos hegemônicos, entre outros), embora devamos ressaltar também que essa arma discursiva não era um monopólio das oposições. Nas ilustrações apologistas da ditadura, usava-se uma espécie de contra-discurso cômico tergiversador dos discursos de oposição à ditadura, isto é, uma apropriação de críticas válidas mediada por falsos discursos de caráter democrático, ufanismo, descredibilidade e menosprezo intelectual, entre outros. A atuação desse humor gráfico de

grandes grupos de imprensa é complexa e deve ser observada por momentos, como esmiuçaremos no capítulo seguinte.

Deste modo, os anos derradeiros da ditadura empresarial-militar caminharam consonantes à observância oposicionista ou apologista dos cartunistas e seus nanquins. Podiam ser soldados discursivos de grandes jornais que legitimavam e blindavam a situação política do país ou estavam nas barricadas resistentes da imprensa alternativa, sujeitos ao peso de um arsenal de leis, com destaque à Lei de Imprensa (Lei nº 5.250/1967), pois atuava diretamente sobre as opiniões emitidas através dos iconotextos, desnudando as imensas contradições de um Estado opressor que não conseguia esconder sua farsa pseudodemocrática.

A abertura política tutelada, a Lei de Anistia e o fracasso do objetivo central do movimento das “Diretas Já”¹ (eleições diretas para presidente da República) foram exemplos desse poder estatal que desenvolveu uma real cirurgia de proteção dos seus mantenedores e também de seu legado. *“Situações como a decretação do Pacote de Abril, em 1977, que fechou o Congresso, mostravam, por sua vez, quanto era limitado o afrouxamento proposto pelo governo”* (RODEGHERO, 2014, p. 179). A proposta de anistia é endêmica para que vejamos essa postura de aparência “ambígua” da ditadura, afinal, tínhamos uma distensão de flexibilidade sempre relativa e com muitos poréns.

¹ Movimento político popular difuso que reivindicava a aprovação da emenda constitucional nº 05 de 1983, proposta pelo deputado federal Dante de Oliveira que propunha a retomada de eleições diretas para presidente da República (TEIXEIRA DA SILVA, 2009).

Figura 01: “Lei de Anistia” – Charge de Luiz Gê



FONTE: GÊ, 2015, p. 12.

A charge acima elenca uma das “contradições” do final do regime, a anistia geral e irrestrita, ou seja, a democracia nascera com os vícios retrógrafos do seu anterior algoz, posto que a lei que instituiu a anistia (Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979) a presos políticos fora extremamente benéfica para os agentes da coerção estatal e limitada para o conjunto das oposições ao regime. Na imagem, vemos a felicidade de caricato torturador que aparece para dar as “boas novas” ao companheiro de função. A fala (“Fomos anistiados, Juvenal!!”) se torna cômica e crítica ao mesmo tempo pelo conjunto apresentado no iconotexto, uma vez que temos o torturador alegre pela ciência de sua impunidade nos porões da ditadura sob o olhar e sofrimento das reais vítimas. Mais uma vez a história da República Brasileira se repete como tragédia, nossa tradição autoritária e desigual reproduzira para o período da redemocratização a seqüela injusta de inversão dos polos do ideal de justiça.

No que tange ainda sobre a censura, seu trabalho era facilitado por outro dispositivo disciplinado na lei, a censura prévia, ou seja, os aparelhos de segurança exigiam antecipação na entrega dos materiais a serem publicados, algo que praticamente anulava a periodicidade de jornais alternativos que já contavam com uma série de fatores negativos para a sua irregularidade nas bancas. O policiamento ideológico na lei visava impedir qualquer chance de ingerência “subversiva” nos meios de imprensa.

Deste modo, quando não pela censura prévia, era pelo não enquadramento nos quesitos diretos (artigos) e indiretos (subjetivações) da lei que as publicações em desenho eram silenciadas, um exemplo disso era o artigo 7º, § 2º, da lei de imprensa, nele constava que estariam sujeitos à apreensão pela autoridade policial todo impresso que, por qualquer meio, circulasse ou fosse exibido em público sem estampar o nome do autor e editor, bem como a indicação da oficina onde foi impresso, sede da mesma e data da impressão (BRASIL. Lei nº 5.250, de 09 de fevereiro de 1967).

Nessa mesma lógica, com caráter subjetivo parecido, podemos abordar também a Lei de Anistia (Lei nº 6.683/1979). Esta sucinta lei foi muito explorada pela crítica ilustrada devido a sua gritante seletividade nos quesitos de enquadramento; em seus artigos havia uma clara exclusão de parte dos perseguidos da ditadura no tocante a uma espécie de gradação de crimes toleráveis e intoleráveis passíveis de perdão. Enquanto que os agentes estatais da repressão foram resguardados indistintamente na lei, com raras exceções.

Os caminhos da redemocratização sonhada, heroica, nas ruas, esbarraram em preceitos equivalentes aos que adaptaram e montaram a máquina institucional de exceção, a transição do regime ocorrera num tom de previsibilidade truculenta. Frente a tantos ridículos, como escapar às pautas dos chargistas? Impossível! O humor gráfico com temáticas concernentes à abertura política se avolumou e incidiu diretamente sobre o Estado à medida que o regime foi extinguindo seus dispositivos de restrições ideológicas mais atroz, a exemplo do AI-05, revogado em 1978, a partir da promulgação da emenda constitucional nº 11 (RIDENTI, 2014). Nesse período, charges, caricaturas e tiras eram armas discursivas mais presentes, visto que por sua

natureza conceitual, atrelavam e achincalhavam os fatos correntes daqueles dias. Embora, não raro, cartuns com críticas genéricas à situação social, política, econômica e cultural fossem usados para dificultar o enquadramento nos crimes de opinião.

Figura 02: "Vamos chegando, gente boa!" (Corta Essa!)



FONTE: *Jornal Movimento*, edição 184, 08 de janeiro de 1979. Coluna: *Corta Essa!*

Na imagem acima, a sátira de uma deslealdade. Excrados e expulsos do Brasil, vários exilados viram na anistia uma chance segura de regresso ao país e às suas vidas. Entretanto, nem todos que voltaram estavam livres de pendências penais, haja vista os critérios de perdão político da lei. A representação de um veículo com um baú que se assemelha a uma cela na porta do avião (repcionados com os dizeres do agente: "Vamos chegando, gente boa!"), dão o tom da sensação imediata dos exilados já em território brasileiro, a iminência de restrições de liberdade.

Era a “democracia relativa” em pleno funcionamento. Todavia, num contexto tão agitado, essas pessoas são abraçadas por organizações de classe que ganharam campo de atuação com a revogação dos Atos Institucionais. “Em que pese às contradições e dificuldades que experimentava, as lutas sociais começavam a, senão ameaçar, ao menos incomodar os postos avançados ocupados no interior do Estado pelos setores dominantes” (FONTES, 2010, p. 242). A crítica ilustrada havia se expandido e cada vez mais se tornara um icônico porta-voz de organizações sociais classistas como o movimento estudantil, os sindicatos operários, lutas campesinas, entre outros. Via de regra, esses nichos convergiam no clamor democrático e orientavam o ideário dos desenhistas em suas reflexões e críticas.

Logo, não por acaso, tais materiais iconográficos e iconotextivos têm um grande potencial no processo de ensino-aprendizagem à medida que atuam contra o plano de esquecimento operado, institucionalizado e herdado na redemocratização. A ferida nunca esteve fechada, é preciso resgatar esse passado nas suas variadas interpretações historiográficas e linguagens aplicando-o nas salas de aula. Materiais didáticos e paradidáticos devem estar afinados a essas questões, avanços foram conseguidos, mas nunca são demais.

A CRÍTICA ILUSTRADA DO DECÊNIO FINAL DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR NO LIVRO DIDÁTICO

Após o fim do Estado ditatorial brasileiro, seguiu-se uma narrativa histórica sobre esse período antidemocrático de cunho memorialista e denunciativa dos horrores da época, mas com timidez no aprofundamento dos temas. O medo em relação ao que falar e não falar remonta a uma série de questões mal resolvidas no processo de redemocratização política. Afinal, somos o país que concedeu “anistia geral e irrestrita”, sim, “perdoamos oprimidos e opressores”. Nossa Constituição Federal, mesmo com todas as conquistas legais instituídas, guardou seu quinhão protetivo aos arquitetos da ditadura, por exemplo, com uma separação abismal entre o âmbito civil e militar no que compete às responsabilidades de quem deve punir um militar diante do desrespeito ao Estado de Direito. Essas e outras situações objetivas

do cotidiano nacional são endêmicas para compreendermos que tipo de sociedade nasceu após 1985 e, principalmente, a partir da Constituição de 1988 e eleições diretas de 1989.

Nossa democracia é frágil e arraigada por elementos que aparentemente deveriam estar superados com a redemocratização. Isso de modo inevitável refletiria no ensino de História, em como esse passado seria apresentado à posteridade. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) assevera que é possível aplicar também as possibilidades que os objetos educacionais (OEDs) oferecem para a articulação dos temas da História que é ensinada nas escolas com as questões atuais, destacando as permanências e transformações das práticas sociais ao longo do tempo. Isso colaborou muito para que houvesse avanços substanciais na qualidade de materiais didáticos e paradidáticos no país, embora tenhamos nos últimos anos a presença gradativa de ataques frontais às possibilidades de revisão crítica do conhecimento histórico, sobretudo através de organizações de classe como o movimento “escola sem partido”.

Não obstante, a legislação vigente ainda se mantém orientada pelo eixo fundamental da construção da cidadania nos estudantes. Nos livros didáticos que abordaremos acerca do humor gráfico dos anos finais da ditadura empresarial-militar, os fatores de realce da importância democrática são imperativos, expõem uma preocupação humana com os representantes da resistência que foram presos, torturados e mortos ao longo do regime, isso, em comunhão com os discursos de Direitos Humanos que, por sinal, ganharam muita força no Brasil ao longo da abertura política. Esse viés democrata, cidadão e humanista funciona como uma espinha dorsal dos materiais de ensino analisados e atravessa o teor dos textos regulares e apêndices do início ao fim. Mais ainda, sempre com discussões acerca da importância do resgate da memória dos perseguidos políticos.

Dessa forma, abordaremos o humor gráfico sobre o final da ditadura através de dois livros didáticos: “*Vontade de Saber (História)*” de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg e “*Historiar*” de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues (ambos do nível fundamental, triênio 2017/2018/2019,

utilizados na rede pública de ensino do município de São Luís - MA). Neles, conceitos fundamentais do componente curricular História são apresentados e problematizados (por exemplo, fonte histórica, rupturas e continuidades, escrita da História, etc), incorporando assim as contribuições de análises recentes do universo historiográfico. Nesse aspecto, há um fator importante também problematizado nos capítulos sobre o regime, a visibilidade de sujeitos históricos silenciados em outros contextos.

Essa abordagem corrobora para a quebra de visões deturpadas e preconceituosas com os indivíduos que se dispuseram a enfrentar aqueles que subtraíram a democracia nacional por mais de duas décadas. Não há apologismo à violência, mas reflexão sobre os ideais em comum que norteavam a oposição armada e não armada no país. Logo, busca-se o entendimento de uma oposição heterogênea com ideais convergentes.

No PNLD, discorre-se acerca da implementação de ações positivas à formação cidadã e humana que estejam integradas a conteúdos explorados nos capítulos, além dos demais textos dispersos. As obras colaboram na construção de um saber histórico escolar que valoriza a convivência democrática que nos capítulos sobre a ditadura se mescla aos anseios de uma parcela significativa da sociedade brasileira pela manutenção da democracia. “Nesse sentido, a cidadania é o principal mote de discussão de toda a obra, relacionando sempre os conteúdos de história com as questões do nosso tempo” (BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio, p. 59).

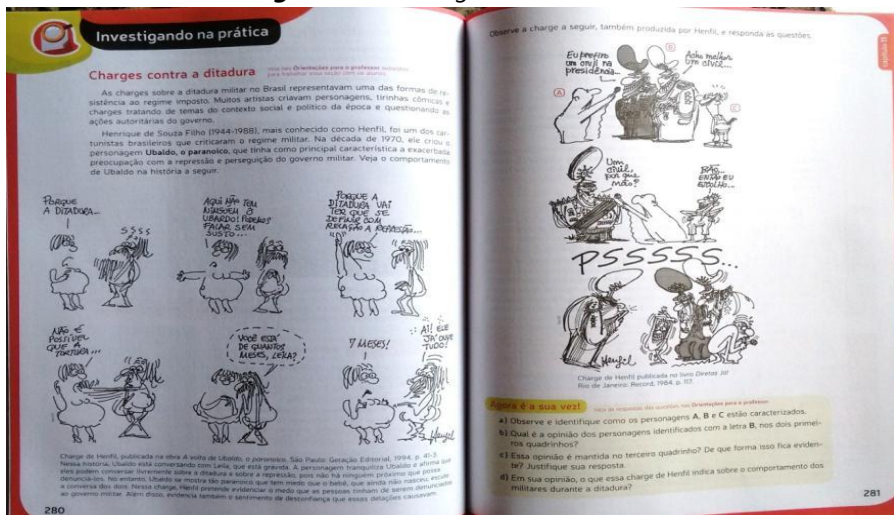
Essa perspectiva está presente nos dois livros didáticos, coerentemente alinhados à ideia de compreensão da História como um processo constante e mutável, ou seja, a organização dos “conceitos estruturantes da disciplina como simultaneidade, espaço, tempo, mudança, permanência, local, global, cultura e fonte” (BRASIL. PNLD 2015: história: ensino médio, p. 56) é o entendimento da História como o desenvolvimento incessante do pensamento, reflexão e conhecimento, no qual o discente é participante ativo.

O confronto de informações contidas em diversas fontes bibliográficas e documentais pode ser decisivo no processo de conquista da autonomia intelectual dos alunos. Pode favorecer situações para que expressem suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos, investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados, considerem a autoria das obras e seus contextos de produção, realizem entrevistas, levantamentos e organizações de dados, pesquisem em bibliotecas e museus e, além disso, observem, comparem e analisem espaços públicos e privados (BRASIL. PCN, 1998, p. 65).

O uso da multiplicidade de linguagens para o processo de ensino-aprendizagem nesses livros é um de seus pontos mais positivos. No PNL D existe uma preocupação em mostrar a necessidade do caráter interativo das linguagens na formação cognitiva dos estudantes. Nos livros em questão, o uso da crítica ilustrada no corpo dos capítulos segue um raciocínio básico: aplicação alegórica em algumas passagens do texto principal, isto é, anexo a informações sobre fatos históricos emblemáticos, principalmente, na fase da abertura política; além de estar também concentrada em médios e grandes boxes analíticos no texto principal ou ao final do capítulo.

Ambas as formas de inserção se alinham aos objetivos de análise deste trabalho, respectivamente, a primeira por ofertar a possibilidade de uma crítica sobre o uso meramente auxiliar à linguagem escrita, e a segunda por apresentar discussões e exercícios que provocam o censo crítico dos alunos a partir da leitura das charges, cartuns, caricaturas e tiras. Então, primeiramente, no livro *"Vontade de Saber"* (9º ano do Ensino Fundamental) dos autores Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinber, visualiza-se maior presença da utilização do humor gráfico no decorrer do capítulo 11, intitulado: *A ditadura militar no Brasil*. Tal qual o livro analisado anteriormente, este também apresenta um espaço próprio para a leitura e análise da sua crítica ilustrada, denominado *"Investigando na Prática"*, um grande box de duas páginas no centro do capítulo. Essa alocação do box no centro das discussões tira do humor gráfico o estigma da subsidiariedade dessa linguagem.

Figura 03: Investigando na Prática



FONTE: PELLEGRINI, 2015, p. 280 e 281.

No quadro acima, observamos um pequeno texto introdutório na parte superior da imagem, mas que não chega a tutelar o sentido das duas charges do famoso cartunista Henfil, um dos ícones do humor gráfico no período final da ditadura. Entretanto, na parte inferior da página temos um texto regente que demonstra os objetivos do autor com os desenhos. Na imagem vemos dois desenhos, uma tira e uma charge, o primeiro, à esquerda, é a tira do personagem "Ubaldo" que num diálogo temeroso demonstra profunda preocupação e pânico com a possibilidade de ser preso pelo teor da conversa. "Ubaldo" foi um personagem criado com o objetivo de expressar o "medo" em todas as suas facetas possíveis no contexto ditatorial, a paranoia justificada que assombrava parte da sociedade brasileira (MALTA, 2011).

A segunda imagem é uma charge que ironiza a suposta não intervenção dos militares no processo de abertura política. No desenho, precisamente se critica o fato dos derradeiros governos militares (Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo) utilizarem um discurso de afastamento configurado numa pretensa afeição a um vindouro governo civil. O enredo

mostra a entrevista de um repórter a alguns oficiais militares, observados de perto por um popular, em que todos demonstram concordar com um governo civil. Então vem o desfecho, após o menor sinal de satisfação do civil em achar que poderia escolher seus candidatos, imediatamente advém à repreensão dos oficiais para que ele se calasse. A atividade abaixo da imagem é muito interessante, pois dispõe de todas as etapas da charge para o entendimento daquele episódio inserido numa perspectiva macro-analítica.

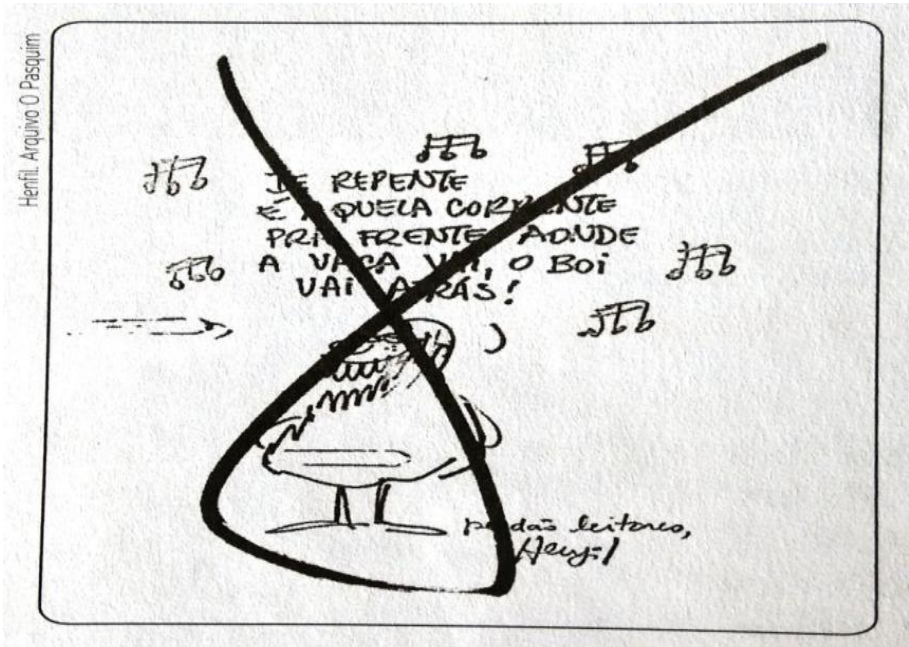
No mais, temos apenas outras duas charges incorporadas a duas seções distintas na organização do capítulo, a primeira trata das perseguições, prisões e exílios como uma síntese da truculência do regime ditatorial; a segunda, mais adiante, aborda a resistência cultural na imprensa (com centro de análise na imprensa alternativa), trazendo mais uma vez uma charge de Henfil, porém, vetada pela censura.

Figura 04: “Dedos-duros”, charge de Nani (1977)



FONTE: PELLEGRINI, 2015, p.273.

Figura 05: Charge de Henfil, *O Pasquim* (meados dos anos 1970)



FONTE: PELLEGRINI, 2015. p. 278.

Respectivamente, na figura 05, nos é apresentado pelo cartunista Nani (pseudônimo de Ernani Diniz Lucas) um desenho chágico com pequenos esquetes sobre a “onda de dedurismo que assola o país”, isto é, em virtude da legislação guiada pela Doutrina Segurança Nacional, toda e qualquer suspeita de vínculo esquerdista era ferozmente combatido pelos aparelhos de coerção. O iconotexto satiriza o terror de Estado a partir de um uso indiscriminado e hiperbolizado do recurso legal aplicado às conveniências cotidianas das personagens, logo, fazendo uma associação crítica ao caráter discricionário dos órgãos controle de informação e polícia, e também à própria sociedade brasileira.

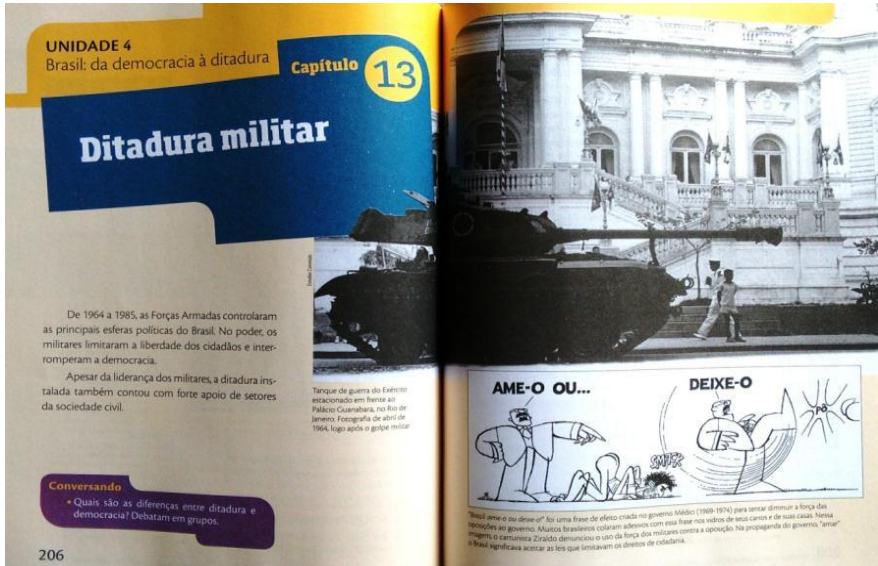
A imagem seguinte, figura 06, é uma charge censurada de Henfil; nela, a personagem em monólogo reproduz os seguintes dizeres: “De repente é àquela corrente pra frente. Aonde a vaca vai, o boi vai atrás!” (HENFIL *apud* PELLEGRINI, 2015, p. 278). A imagem faz alusão aos anseios pela abertura

política e mobilização popular. Todavia, não sem a ingerência e boicote pela ditadura (no livro em questão, abordada como “ditadura militar” em seu capítulo 11), assim, a população era a “vaca” e a governo militarista o “boi”. Por esse raciocínio, não é de se estranhar o risco em “x” na charge realizado pelo censor que a avaliou. A censura tinha uma natureza mecânica, cientes de suas brechas, implantaram a censura prévia. Tentava-se aumentar o crivo dos censores e restringir ainda mais o espaço de atuação dos opositores. Imediatamente essa ação reverberou na produção dos desenhos, pois passou a forçar uma demanda da qual os cartunistas não estavam acostumados (MALTA, 2011).

Por fim, o livro didático “*Historiar*” (9º ano do Ensino Fundamental) de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues foi o derradeiro analisado sobre a relação entre o aparelho legal/coercitivo (Sociedade Política) e a crítica ilustrada aplicada ao ensino de História sobre a Ditadura Empresarial-Militar. A priori, nele, a presença do humor gráfico é muito marcante, mas duas ressalvas devem ser feitas e estendida aos dois anteriores. A primeira está abrangida na recorrência do uso alegórico do humor gráfico em alguns momentos quase que como um estereótipo de luta. A outra versa a ausência de um confronto no livro didático entre a crítica ilustrada opositora e apologista da ditadura. Esse é um dos propósitos de desenvolvimento crítico que será veiculado com este trabalho no material paradidático, uma vez que é explícito o uso monopolizado da linguagem das charges, cartuns, caricaturas e tiras como simulacro exclusivo da luta opositora². Assim, vejamos a primeira imagem, as páginas de abertura do capítulo:

² No próximo capítulo, quando abordaremos a fundo a interação entre imprensa e crítica ilustrada, essa será uma pauta importante a ser desenvolvida e exposta em suas possibilidades educacionais de inserção à prática de ensino.

Figura 06: Páginas de apresentação do capítulo “Ditadura Militar”



FONTE: COTRIM, 2015, p. 206 e 207.

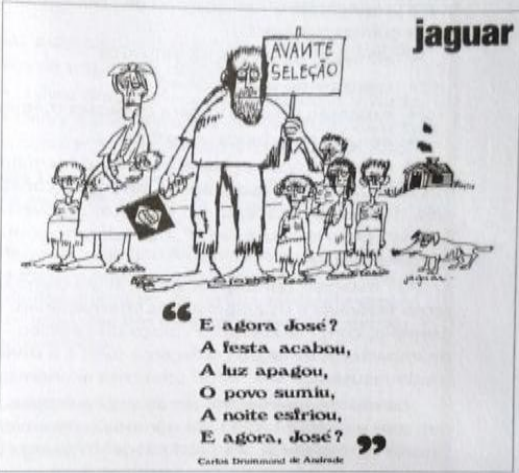
Essa charge de Ziraldo é didática para entendermos o uso da crítica ilustrada como ferramenta unilateral das oposições ao Estado ditatorial, em livros didáticos. Essa deficiência é um dos fatores que compõe a justificativa e relevância da confecção de um material paradidático confrontando as linhas ideárias que abarcam o humor gráfico. Livros didáticos devem ser trabalhados em conjunto com outros recursos, haja vista o caráter unificado dos materiais didáticos e paradidáticos. “O fundamental é que não sejam considerados o único recurso didático, mas, sim, mais uma fonte de informação a ser utilizada em momentos específicos e para fins determinados” (BRASIL. PCN, 1998, p. 81). Dito isso, encerramos o estudo da crítica ilustrada desse livro apresentando um ponto seu muito positivo, a dedicação exclusiva de uma página inteira ao estudo e resolução de atividade por intermédio da leitura chãrgica.

Figura 07: Humor de Protesto

Humor de protesto

O *Pasquim* foi um jornal semanal de humor que criticava a ditadura militar. Fundado em 1969, esse jornal contou com a colaboração de Ziraldo, Millôr, Henfil e Jaguar.

Nessa charge, o cartunista Jaguar retrata uma família brasileira que festeja a Copa do Mundo de 1970, quando o Brasil foi tricampeão. A charge ironiza as contradições sociais vividas no país.



jaguar

“ E agora José?
A festa acabou,
A luz apagou,
O povo sumiu,
A noite esfriou,
E agora, José? ”

Carlos Drummond de Andrade

Charge de Jaguar, publicada na edição nº 60 de *O Pasquim*, em agosto de 1970.

- ❶ O casal e seus seis filhos estão com roupas remendadas, descalços, com rostos magros e olheiras. As crianças – e até o cão – possuem ossos salientes, indicando fome.
- ❷ A vitória da seleção de futebol foi representada na bandeirinha do Brasil e no cartaz com os dizeres “Avante Seleção”. Essa vitória ocorreu quando o Brasil vivia os chamados “anos de chumbo” da ditadura militar. Na época, a economia cresceu, mas os trabalhadores sofreram uma dura política de arrocho salarial.
- ❸ Na parte inferior é possível ler um fragmento do poema “José”, do poeta Carlos Drummond de Andrade, escrito durante o governo de Getúlio Vargas. A citação do poema pode ser interpretada como um questionamento. Após a euforia, com o título de campeão do mundo, aqui estamos, miseráveis e famintos. E agora, José?
- ❹ Sobre essa charge, Jaguar disse: “Esta ilustração que fiz para os versos do Carlos Drummond de Andrade quase provocou a prisão do poeta. Tive um trabalho danado para convencer o general da censura que publiquei o desenho sem pedir a autorização do autor”.

Fonte: AUGUSTO, Sérgio. JAGUAR (Orgs.). *O Pasquim: antologia*, v. 1 (1969-1971). Rio de Janeiro: Desiderata, 2006. p. 154.

213

CAPÍTULO 14 DITADURA MILITAR

FONTE: COTRIM, 2015, p. 213.

Nesse boxe de página inteira, intitulado “*Humor de protesto*”, apesar de podermos interpretar um reforço da estereotipação do chiste gráfico como exclusivo das oposições, não há como se desconsiderar a sua inteligente inter-relação com a imprensa alternativa e a literatura brasileira, a partir do poema

“José” de Carlos Drummond de Andrade. As linguagens escrita, iconográfica e iconotextica atuam em perfeita harmonia na provocação do sentido crítico e reflexivo dos discentes, trazendo à tona o desvelamento de uma realidade social indigna pelos caminhos interconectados da arte, cultura e política.

Dessa maneira, a interconexão do humor gráfico com a imprensa será a partir do próximo capítulo o elo crucial para engendrarmos no quarto e último capítulo a composição do material paradidático e sua função pedagógica. Serão priorizadas as questões concernentes ao contexto da ditadura empresarial-militar no Maranhão, em específico na capital do Estado, São Luís, nos dez últimos anos do regime (1975-1985) através da grande imprensa (*Jornal Pequeno* e *O Estado do Maranhão*) e jornais alternativos (*O Baú de Cartuns* e *Folha de São Luís*) da cidade. Embora de início façamos uma análise conceitual expansiva aos centros da imprensa nacional, o foco primordial será local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democracia sonhada renasceu torta e eivada daquilo que em um sentido utópico de democracia jamais poderia ter, vícios antidemocráticos. Entretanto, essa democracia sonhada é a exterioridade mais rasa e ilusória de um passado em aberto. A lei é a expressão mais serena e cruel da democracia e dos governos ditatoriais, uma vez que maquia a realidade opressora e reduz seus opositores ao estereótipo do “inimigo” e à marginalidade. Afinal, em uma construção social burguesa que qualificou a legislação como o arauto da pacificação dos seres humanos, conciliando as classes, quem está na trincheira oposta mais se assemelha a um apologista da barbárie.

Contudo, por mais que a lei se imponha hegemônica, nas fileiras contra-hegemônicas a sua contraposição não cala. Essa resistência se dá por muitas formas, neste trabalho ela se fez ver pela crítica ilustrada das charges, cartuns, caricaturas e tiras. Desvelar a podridão por traz da ditadura empresarial-militar foi seu mote fundamental, eram tempos difíceis, mas essa arte combativa fluiu pelas fissuras do regime, driblando os dispositivos da lei, o

mecanicismo estéril da censura e a farsa de uma abertura política de cartas marcadas.

Portanto, a crítica ilustrada é um discurso que desarma, desconserta e despe o seu objeto de crítica a ponto de fazê-lo rir de si e de sua própria imbecilidade; é ele também um escudo contra a subestimação que os detentores do poder atribuem às massas. É a consciência e a reflexão do leitor que se irradia num desejo coletivo no instante da compreensão da charge, cartum, caricatura e tira.

Tudo que está imbricado em seus traços é permeado de códigos inteligíveis a qualquer um, o indivíduo só precisa estar vivo para um dos múltiplos sentidos lhe tocar, visto que é uma arte do cotidiano. A sociedade heterogênea que é, faz então catarses por meio do humor gráfico através do cômico, pela reflexão burlesca. Desse modo, por vezes, a sensação que temos é a de que os chargistas e/ou cartunistas nos leram a mente e falaram por nós.

Por fim, com tamanho potencial reflexivo, a confluência da crítica ilustrada para a prática de ensino-aprendizagem de História é um caminho inevitável e necessário. Impele ao questionamento, desperta novas perspectivas e dilata um universo de possibilidades de compreensão e inteligibilidades além do aparente nos materiais didáticos e paradidáticos.

Os cartunistas estão sempre na frente. Eles apontam a verdade dos fatos ou dos personagens, sem véus e sem máscaras, são os que dizem: o Rei está nu! [...] Se você tem dúvida sobre um personagem, ou sobre um fato, olhe os cartuns e ficará iluminado (BETINHO *apud* SILVA, 2012, p.46).

REFERÊNCIAS

TEXTOS LEGAIS

BRASIL. Lei nº 5.250, de 09 de fevereiro de 1967. **Regula a liberdade de manifestação de pensamento e de informação.** Brasília, DF, 1967.

Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5250.htm Acesso em: 18/03/2017.

BRASIL. LEI Nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. **Concede anistia e dá outras providências.** Brasília, DF, 1979.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm Acesso em: 18/03/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história/Secretaria de Educação Fundamental.** –Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: história: ensino médio.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 140p.: il. ISBN: 978-85-7783-164-7 1. Livro didático. 2. Programa Nacional do Livro Didático. 3. História. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. CDU 371.671.

LIVROS DIDÁTICOS

PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de Saber História**, 9º ano / Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias, Keila Grinberg. – 3. ed. – São Paulo: FTD, 2015.

COTRIM, Gilberto. **Historiar: 9** / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. – 2. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2015.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição – 2006 – HUCITEC.

BERGSON, Henri. **O RISO - ensaio sobre a significação do cômico** / Henri Bergson. - segunda edição, Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1983.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem** / Peter Burke; tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. – Bauru, SP: EDUSC, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci, estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DREIFUSS, René. **1964: a conquista do Estado. A ação política, poder e golpe de classe**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

ENGELS, Friedrich. **O socialismo jurídico** / Friedrich Engels e Karl Kautsky; tradução Lívia Cotrim e Márcio Bilharinho Naves. – [2. ed., ver.] – São Paulo: Boitempo, 2012.

FICO, Carlos. **Além do golpe: a tomada do poder em 31 de março de 1964 e a ditadura militar** / Carlos Fico. – Rio de Janeiro, Record, 2004.

FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. / Onici Flôres – Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. / Virgínia Fontes. - 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. Maquiavel e a Política do Estado Moderno (caderno nº 13). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

História da imprensa no Brasil / Ana Luiza Martins e Tania Regina de Luca, (organizadoras). – 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

JOFFILY, Mariana. **O aparato repressivo: da arquitetura ao desmantelamento**. In. REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. Sá (Org.) A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

KUCINSKI, Bernardo. **Jornalistas e Revolucionários: nos tempos da Imprensa Alternativa**. São Paulo: Scritta, 1991.

MARX, karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**, 1843 / Karl Marx; tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; [supervisão e notas de Marcelo Backes]. - [2.ed revista]. - São Paulo: Boitempo, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos Discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MALTA, Marcio. **Henfil: o humor subversivo** / Marcio Malta (Nico) – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MELO, Demian Bezerra de. **Ditadura “Civil-Militar”?: Controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente**. Espaço Plural • Ano XIII • Nº 27 • 2º Semestre 2012 • p. 39-53 • ISSN 1518-4196.

MOREIRA ALVES, Maria Helena. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Editora Vozes, 2ªedição, 1984.

O Pasquim: A Subversão do Humor. Documentário dirigido por Roberto Stefanelli/Produção: TV Câmara, 2004.

RIDENTI, Marcelo. **As oposições à ditadura: resistência e integração.** In. REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. Sá (Org.) A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RODEGHERO, Carla Simone. **A Anistia de 1979 e seus significados, ontem e hoje.** In. REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. Sá (Org.) A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SILVA, Adriano Negreiros da. **Traço a traço: análise da crítica ilustrada presente em jornais ludovicenses no contexto do regime militar brasileiro – 1964-1974** / Adriano Negreiros da Silva.– São Luís, 2012. Universidade Estadual do Maranhão, Monografia, Curso de História.

TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos. **Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974 - 1985.** In. : Jorge Ferreira e Lucília de Almeida Neves Delgado. O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. – (O Brasil Republicano; v. 4).

LEI DE ANISTIA DE 1979 EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: "Tempo de aprender o verbo perdoar"

Leonardo Leal Chaves

As páginas que se seguem são um fragmento da minha dissertação de mestrado em que procuro construir correlações entre a historicização da Lei de Anistia de 1979 e a presença desta temática no cotidiano escolar da Educação Básica no Maranhão. Conduzidas pela importância de se trazer à tona as discussões e interpretações sobre o contexto histórico em que a anistia foi aprovada e seus desdobramentos na contemporaneidade, numa relação simbiótica de silenciamento e esquecimento, se propõem a mapear a utilização deste instrumento jurídico em 1979, suas fundamentações e distintos projetos. Conjuntamente, serão realizadas análises referentes às políticas de memória efetivadas a partir de 1995, passando pela criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV), do regime do anistiado político, sem perdermos o esquadramento também da linha de continuidade da impunidade garantida pela lei de anistia. Deste modo, serão apresentadas tanto a legislação, quanto as obras que discorrem sobre a anistia pretendida e a que foi hegemonicamente construída e nacionalizada.

Nas disputas pela memória, em especial ensejada em torno da anistia e sua utilização como argumento para evitar a responsabilização judicial dos agentes da repressão, temos uma trajetória que oscila entre as possibilidades de reinterpretação da lei, particularmente sobre a retirada da abrangência da medida expressa no termo "crimes conexos"¹. Neste caso, os desdobramentos

¹ Carla Simone Rodeghero explicita que "para melhor entender a aproximação realizada entre crimes conexos e reciprocidade é elucidativo voltar no tempo e acompanhar a presença desses dois elementos em anistias anteriores. A expressão "crimes conexos aos políticos" faz parte do texto de três anistias decretadas por Getúlio Vargas, em momentos de governo provisório (1930 e 1934) ou de ditadura (1945). A primeira abrangeu os participantes dos movimentos tenentistas e da própria Revolução de 1930, e incluía "todos os crimes políticos e militares, ou conexos com estes". Em maio de 1934, o decreto de Vargas isentava de "toda responsabilidade os participantes do surto revolucionário verificado em São Paulo, em 9 de julho de 1932, e suas ramificações em outros estados". A isenção dizia respeito a "qualquer outro crime político e [a]os que lhe forem conexos, praticados até esta data". Em 1945, também por meio de decreto, foi "concedida anistia a

dessa reciprocidade sobre a sociedade brasileira podem ser observados na memória (nacional) coletiva ou na memória individual dos atingidos pela violência do regime ditatorial.

Nas informações lacunares ou sem problematizações dos livros didáticos de história sobre a anistia e seus desdobramentos na contemporaneidade, as discussões e reflexões aqui propostas seguem inicialmente pelas mobilizações pela anistia no Brasil; os projetos em disputa pela aprovação no Congresso; a aprovação da lei e sua repercussão; o(s) silêncio(s) imposto(s) à lembrança do tema até a criação da Comissão de Mortos e Desaparecidos em 1995; a criação da Comissão de Anistia; a criação da Comissão Nacional da Verdade; a regulamentação do regime do anistiado em 2002; a entrega do relatório final da CNV em 2014; a tentativa de revisão da Lei através da Arguição por Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 153; a condenação do Brasil na Corte Interamericana de Direitos Humanos e a recusa da denúncia de estupro e outras violações de direitos humanos da militante Inês Etienne Romeu por agentes do Estado brasileiro. Desta forma, se faz possível o mapeamento da Lei, de seus desdobramentos e, possivelmente, da complexa relação entre "perdão" e "esquecimento", em nome da "tradição conciliatória brasileira" e de uma "harmonização e pacificação nacional", tão alardeada no período.

todos quantos tenham cometido crimes políticos desde 16 de julho de 1934 até a data da publicação deste decreto-lei". Além dos crimes políticos, eram abrangidos os crimes conexos, definidos como "crimes comuns praticados com fins políticos e que tenham sido julgados pelo Tribunal de Segurança Nacional". Como se vê, em todas as ocorrências, os crimes conexos seriam outros crimes praticados no período e associados àqueles que eram alvo da anistia. (...) Tanto em 1945 quanto no período de 1975 a 1979, os diferentes atores envolvidos nas campanhas pró-anistia falavam em anistia ampla e geral ou em anistia ampla e irrestrita, louvavam os benefícios do esquecimento, defendiam que a medida iria pacificar a família brasileira e que seria o primeiro passo para a redemocratização. Vistos a distância, os slogans eram os mesmos. Acompanhando mais de perto os atores políticos e sua compreensão sobre a medida, percebem-se as diferenças. No fim da década de 1970, mesmo que permanecesse a equação "anistia = esquecimento", entre a oposição já era majoritária a visão de que o Estado tinha cometido crimes, e que estes não eram passíveis de anistia; que a medida deveria ser acompanhada de esclarecimento e de punição; e que o esquecimento não era o melhor caminho para a construção da democracia" (RODEGHERO, 2010, p. 106-107).

Assim, este artigo se propõe a investigar os distintos projetos de anistia propostos entre 1978 e 1979, inseridos no quadro de distensão do regime militar, as relativas reformulações sofridas pela lei, no que concerne à possibilidade de apuração dos fatos ocorridos, de reparação simbólica ou financeira, e a tentativa de compreensão da realidade brasileira no período e seus ecos na vida dos atores sociais que viveram os dias de luta pela anistia, mantendo a discussão sobre a temática e possibilitando com a construção de parte fundamental do acervo digital da luta pela anistia no Maranhão proposto na dissertação, ampliando os lugares de preservação da memória histórica deste período ainda obnublado e profundamente marcado, apesar do esquecimento comandado, na sociedade brasileira.

Destarte, a hipótese central que se desenrola sobre a temática aqui abordada se sustenta no argumento de que o projeto de anistia que se conforma a partir da aprovação da lei de 1979 significou a vitória de um determinado projeto de anistia que representava os interesses da fração dominante da classe dominante. Mas o processo de aprovação da lei de anistia foi ceifado por embates entre as distintas frações de classe que possuíam projetos diferentes. O projeto que se torna hegemônico, portanto, marcado pela conciliação e pela tentativa de esquecimento, é o resultado da vitória de uma determinada fração de classe que consegue naturalizar o seu projeto como nacional e que, portanto, o amplia às demais frações de classe. Ao fim do processo de aprovação, foram derrotados os projetos de anistia defendidos pelos movimentos sociais e predominou aquele projeto de anistia defendido pelos partidos² hegemônicos nacionalmente.

Em sua importante publicação no ano de 1978, o jornalista e ativista político Renato Ribeiro Martins (2010) afirma que seu livro nasceu de dois elementos básicos: a sua convivência com condenados por crimes políticos, cujas penas excedem 50, 60, 80 anos, durante o cumprimento de sua própria pena, e a observação da utilização do recurso da anistia como uma tradição na

² A concepção de partido aqui presente é aquela construída por Antônio Gramsci (2002) na qual 'partidos' seriam os agentes responsáveis pela nacionalização de um determinado projeto e, portanto, organizadores da vontade coletiva.

sociedade brasileira. Dividido em duas partes, na primeira o autor analisa a própria origem da anistia e sua introdução no Brasil. Remonta ao estudo de Ruy Barbosa e sua digressão a Sólon, Trasíbulo ou Patrocleides como os primeiros a concederem a anistia na Grécia, baseados, respectivamente, na reintegração de direitos e privilégios a cidadãos, excluindo outros condenados por traição ou homicídio; ou esta mesma lógica de restabelecimento de direitos, acrescida da diretriz de queima de todos os registros do período anterior à concessão; e o acordo de paz entre espartanos e atenienses (MARTINS, 2010, p. 24-25). Na análise pela trajetória histórica da concessão da anistia, Martins cita também o *generalis abolitio* romano³, ou seja, o esquecimento, a abolição geral, baseada na extinção da criminalidade e indulgência das restrições. Etimologicamente, Martins contextualiza o entendimento sobre a anistia e sua relação com a democracia, destacando que Prevaleceu para as línguas latinas o radical grego *amnéstia*, do que veio a se originar a formação latina *amnestia*, a francesa *amnestie* e até mesmo a forma inglesa *amnesty*, sendo a portuguesa *amnístia* simplificada no Brasil pra *anístia*. Seu sentido, no entanto, está ligado tanto ao radical grego *amnéstia* como ao *generalis abolitio* romano. Tem sido um ato eminentemente político destinado a promover o esquecimento dos crimes e processos decorrentes das lutas e divisões internas dos povos e, assim, reconquistar a paz. Pela sua origem, a anistia é irmã gêmea da democracia. Surgiu a partir de necessidades políticas, com o estabelecimento da república e suas primeiras experiências de vida democrática. A democracia grega veio estabelecer pela primeira vez a regra da convivência dos contrários, do respeito às minorias e à oposição, e da

³ “O romanos não lhe conservaram o nome original, mas sob o de *generalis abolitio* lhe mantiveram a feição primitiva. A abolição geral era, entre elle, o apagamento, o olvido, a a extinção da possibilidade de processo. “*abolitio est delectio, oblivio vel extintio accusationis*” Commentando o princípio do direito imperial neste ponto, CUJACIO estabelece a identidade entre a *generalis abolitio* e a *amnístia*, preceito de esquecimento ambas, eliminação da criminalidade, indulgencia sem restricções: “*Haec indulgentia perfecta est abolitio criminum et lex oblivionis et amnistia.*” Fóra dessa expressão completa da clemencia publica, só se conhecia o indulto, a graça, sob suas formas individuaes: a *purgatio*, que, a requerimento do accusador, extinguiu a accusação, e a *deprecatio*, que, a pedido do accusado, remittia a pena, deixando intacto o stygma da culpa”(BARBOSA, 1896, p. 47).

alternância de grupos no poder. Era a fórmula capaz de conciliar interesses políticos conflitantes e manter a unidade da nação. Mas tais regras não eliminavam por si só a possibilidade de conflitos de maior gravidade. (...) Somente um ato de alta sabedoria política poderia apagar as consequências naturais dos fatos geradores de tais conflitos. (MARTINS, 2010, p. 25-26).

De acordo com o entendimento do autor, a “anistia é uma extensão progressiva do direito da graça usado desde tempos imemoriais” (MARTINS, 2010, p. 26-27). Ao dividir sua análise entre “anistia ontem” e “anistia hoje”, o autor percorre, através de diversos períodos da história política brasileira, o período colonial brasileiro, o processo de independência, no império, passando pela República Velha até a concessão da anistia em 1945 (data da concessão da última anistia antes da anistia de 1979⁴), no fim do Estado Novo, mapeando a concessão desta medida atrelada ao perdão e à graça, concedidas no Brasil.

Antes de partir para as reflexões sobre as lutas e possibilidades de concessão da anistia até 1978, ano em que seu livro foi escrito, Martins elenca o que chama de esboço de “algumas conclusões históricas”. São descritas oito inferências sobre essas concessões relativas à graça, perdão e como instrumento apaziguador, conciliador até o regime militar: 1) a anistia é uma tradição na História no Brasil; 2) houve exceções (especialmente na Inconfidência Mineira e na Conjuração Baiana); 3) a concessão da anistia, por si só, não é suficiente; 4) há exemplos históricos de todos os tipos de anistias; 5) as anistias se deram nas mais variadas situações políticas; 6) nunca houve penas demasiadamente longas (neste primeiro momento analisado); 7) a tradição é pela concessão de anistia aos crimes políticos e de rebelião; e 8) sem anistia uma série de personalidades não teriam desempenhado papel de destaque na vida política do país.

João Roberto Martins começa sua observação sobre a “anistia hoje” com a apresentação da ideia de que “cessada a resistência (após o golpe), o movimento militar anistiasse os vencidos que foram derrubados. Assim era a

⁴ A anistia de 1979 será discutida adiante sob o aspecto da apropriação/ressignificação do termo “conexo” referentes aos delitos anistiados.

tradição” (MARTINS, 2010, p. 146). Estava aberta, desta forma, uma nova exceção no que se refere à anistia.

As demandas por uma anistia para os opositores do golpe instaurado em 1964 intensificam-se com as perseguições e prisões em decorrência dos dois primeiros Atos Institucionais. Rodeghero (2014) afirma que vozes discordantes, como do jornalista Carlos Heytor Cony⁵ e do filósofo Alceu Lima Amoroso, publicaram artigos, entre dezembro de 1964 e janeiro de 1965, respectivamente, denunciando a truculência do regime e apontando para uma anistia parcial ou clamando para o fim da fase punitiva do regime, o que equivaleria, já nesse momento, a passar uma “esponja no passado, a anistia geral, a pacificação dos espíritos” (RODEGHERO, 2014, p. 103).

Destacando os momentos iniciais da luta pela anistia, Paulo Ribeiro da Cunha também sublinha que

A anistia começou a ser considerada como proposta a partir das conversações da Frente Ampla, iniciadas em 1966; mas foi a partir dos anos 1970 que a luta começou de fato a constar na agenda política do país. Não demorou muito tempo, ocorreu a formação dos primeiros Comitês de Anistia. Esses organismos começaram a pautar e tensionar os limites da transição política, que ocorria quase ao mesmo tempo em que o regime militar perdia suas bases de apoio e sua aceitação popular era erodida por uma grave crise econômica (CUNHA, 2015, p. 31).

Em sua contextualização sobre as fissuras no interior do grupo dos militares, especialmente sobre os limites e rumos da abertura política, Cunha destaca que já não se conseguia “ocultar episódios significativos que escudavam a erosão do regime”, com destaque para o posterior episódio do

⁵ Nas palavras de Cony, “é preciso que a palavra cresça: invada os muros e as consciências. Desde 1º de abril que o governo tem diante de si um dilema incontornável: ou processa e condena *regularmente* os milhares de acusados em todo o país ou concede anistia. A primeira opção caiu por terra: os processos, em sua maioria, não foram feitos e os poucos que estão em curso pejaram-se de irregularidades e de deformações jurídicas e policiais. (...) resta a segunda opinião: a anistia. Que o Congresso vote a anistia, baseado na falta de processos regulares, na falta de critérios e, principalmente na falta de provas” (MARTINS, 2010, p. 150)

Riocentro⁶, o autor destaca que houve identificação de alguns dos responsáveis que, muito embora “tenham seguido a carreira, com algumas restrições, até a reforma”, não foram judicialmente condenados e punidos. Para o autor, embora a anistia decretada tenha sido criticada por ser recíproca e restrita, houve certa oxigenação na cena política brasileira com a volta de milhares de exilados.

No que interpreta ser uma limitação intrínseca a anistia de 1979, são apresentadas as mobilizações de setores militares para uma abrangência maior que incluísse oficiais subalternos punidos e cassados com base nos Atos Institucionais⁷. Outra relevante questão apresentada sobre as limitações da anistia se refere à impossibilidade de reintegração ao serviço ativo dos cargos, postos e vagas de trabalho de cassados, ocorrendo a contabilização do tempo de serviço que impactaria na aposentadoria dos punidos, salvo pontuais exceções através de recursos às altas instâncias (CUNHA, 2010, p. 32).

Roberto Ribeiro Martins (2010) mapeia, através dos sucessivos governos militares, as discussões acerca das aproximações (embora restritas e excludentes) entre a possibilidade de uma anistia em meados da década de sessenta, ou mesmo a prática do indulto, como a medida decretada por Costa e Silva⁸, que alcançava todos os condenados primários até quatro anos, sem exceção daqueles que foram punidos pela Lei de Segurança Nacional.

⁶ Skidmore destaca que “a imprensa teve um dia movimentado expondo as contradições da investigação oficial. Os jornais foram apenas informados (não foram permitidas perguntas) pelo coronel Job Lorena de Sant’Anna, que dirigiu o inquérito oficial. Partes vitais da explicação do coronel eram contraditadas pelo laudo da autópsia emitido separadamente pelas autoridades civis. Isto é, 8 e 22 de julho de 1981. O semanário humorístico Pasquim (9 de julho de 1981) satirizou as incoerências da história do coronel. O embaraço dos militares era resultado da abertura, ela mesma contraditória. Órgãos como o DOI-CODI ainda existiam, mas a censura fora suspensa e as autoridades civis haviam reconquistado seu status”. (SKIDMORE, 1988, p. 333).

⁷ É citada a criação de entidades como a Associação Democrática e Nacionalista dos Militares (ADNAM); a Associação dos Militares Incompletamente Não Anistiados (AMINA); a Unidade Mobilização Nacional pela Anistia (UMNA); e o Movimento Democrático pela Anistia e Cidadania (MODAC).

⁸ Decreto presidencial nº 60.522, de 31 de Março de 1967.

A partir da intensificação da postura contestatória, especialmente de estudantes, operários, intelectuais, políticos do MDB, setores da igreja e artistas, é destacado o ano de 1968 como um marco nas mobilizações sociais de caráter oposicionista contra o regime⁹. No mesmo ano é apresentado o projeto de lei nº 1346/1968, de autoria do deputado do MDB/SC, Paulo Macarini, posteriormente ele próprio cassado pelo AI-5, que “concede anistia em todo o território nacional, aos estudantes e trabalhadores envolvidos nos acontecimentos que se sucederam a morte¹⁰”, a partir do dia 28 de março de 1968, data da morte do estudante Edson Luis na manifestação pelo fechamento do restaurante estudantil Calabouço, no Rio de Janeiro. Sobre o projeto de lei e sua votação Martins aponta que

Depois do projeto ter sido aprovado na Comissão de Constituição e Justiça por 13 votos a 1 (...) o governo Costa e Silva resolveu fechar a questão, ameaçado que estava de ser derrotado no plenário. Assim mesmo, 35 deputados da Arena (...) somaram com 110 do MDB os 145 votos favoráveis à anistia, contra 198 arenistas, em votação que se deu a 20 de agosto. A pressão governamental que resultou na rejeição da anistia foi vigorosamente combatida por parlamentares de ambos os partidos. Todos estavam lembrados das palavras de Costa e Silva de respeitar o parlamento (MARTINS, 2010, p.153-154).

⁹ Marcelo Ridenti (2009) aborda, com ênfase na intelectualidade, que “talvez os anos 1960 tenham sido o momento da história republicana mais marcado pela convergência revolucionária entre política, cultura, vida pública e privada, sobretudo entre a intelectualidade. Então, a utopia que ganhava corações e mentes era a revolução – não a democracia ou a cidadania, como seria anos depois -, tanto que o próprio movimento de 1964 designou a si mesmo como revolução. As propostas de revolução política, e também econômica, cultural, pessoal, enfim, em todos os sentidos e com os significados mais variados, marcaram profundamente o debate político e estético. Rebelião contra a ordem e revolução social por uma nova ordem mantinham diálogo tenso e criativo, interpretando-se em diferentes medidas na prática dos movimentos sociais, expressa também nas manifestações artísticas.” O autor baseia-se em Michel Löwy para fundamentar o que entende como intelectualidade, a saber, são “os produtores diretos da esfera ideológica, os criadores de produtos ideológico-culturais” (LÖWY apud RIDENTI, 2009, p. 164)

¹⁰ Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190925>. Acessado em abril de 2016.

Na justificativa do projeto, publicada no Diário Oficial de 25 de maio de 1968, Macarini afirma que os protestos têm sua fundamentação na luta contra o que chama de “barbarismo que se instalou no país ou por melhores salários e condições de trabalho, desencadeando uma série de prisões, abertura de processos militares e outras arbitrariedades” (DOU, 25/05/1968, p. 4) A ideia é que através da aprovação de seu projeto este representaria, de forma inequívoca, a demonstração de compreensão do Poder Público com a juventude e a classe operária, dada a conjuntura política brasileira no período em questão. Contudo, a pressão governamental que resultou na rejeição da proposta de anistia foi, dentro das limitações da cena política do regime ditatorial brasileiro, criticada e combatida por parlamentares de ambos os partidos (MARTINS, 2010, p. 154). Assim, o agravamento do quadro de crise acabou por justificar a decretação em 13 de dezembro de 1968 do Ato Institucional nº 5, conforme aponta Marcelo Ridenti:

O AI-5 significou a quebra da legalidade imposta pelo próprio regime; dava poderes quase ilimitados ao presidente da República, por exemplo, para legislar por decreto, suspender direitos políticos dos cidadãos, cassar mandatos eletivos, suspender o *habeas corpus* em crimes contra a segurança nacional, julgar crimes políticos em tribunais militares, demitir ou aposentar juizes e outros funcionários públicos. A arquitetura política do regime, entre força e convencimento, pendeu fortemente em favor da primeira após a edição do AI-5. O Congresso ficou fechado por quase um ano, muitos parlamentares foram cassados, oposicionistas foram detidos, consolidou-se uma censura rígida a meios de comunicação, artes e espetáculos. O aparelho da polícia política foi incrementado e reorganizado (RIDENTI, 2010, p. 20).

A importância da compreensão dos Atos Institucionais como fundamentação das punições, conforme exposto no capítulo anterior, se justifica por ser o escopo como instrumento de determinação da abrangência/exclusão do alcance do benefício da anistia. O aumento das oposições e intensificação dos movimentos contestatórios ao regime, inclusive armado, nos leva a outra necessidade de esclarecimento quando do tratamento da questão da caracterização da luta armada,

a expressão luta armada contra a ditadura militar é uma denominação consagrada no campo da história. Entretanto, é necessário esclarecer que se trata de um conjunto de ações que, embora tenha feito significativo uso de armas, nem sempre consistiu, propriamente, em combates armados entre esquerdas e militares, como a designação sugere. Submetida à desproporção entre o número de militantes e os efetivos do Exército, a luta armada se desenvolveu basicamente de duas formas. A primeira delas, menos usual, foi a tentativa da implantação da guerrilha rural. São os casos da guerrilha do Caparaó (1966-1967) e da guerrilha do Araguaia (1972-1974). O conflito na região do Araguaia corresponde ao único que poderia efetivamente ser chamado de luta guerrilheira, dada as suas dimensão e duração. O segundo tipo de luta, mais comum no período, desenrolou-se a partir de ações urbanas (1968-1971): assaltos a bancos para arrecadação de recursos; justiça de pessoas ligadas ao regime; expropriação de armamentos e explosivos; propaganda armada contra a Ditadura e sequestro de diplomatas estrangeiros a serem trocados por militantes que se encontravam presos e sob tortura. (SALES, 2015, p. 175).

Deste modo, dois outros termos merecem esclarecimentos: os assaltos e ideia de justiciamentos. Sobre os primeiros, podem ser caracterizados como expropriação pelos próprios grupos de esquerda, como forma de diferenciar dos crimes comuns, com destaque para seu caráter político. Sobre os justiciamentos, igualmente, a morte de pessoas ligadas à ditadura ou militantes que supostamente cooperaram com o regime, se dá em função do autodeclarado caráter político dessas ações. Essas diferenciações são de suma importância ao tratar da resistência armada no cotidiano escolar, fugindo de explicações simplistas ou que caracterizem os movimentos armados fora de suas complexidades e demandas dentro do regime militar ou fora da relação com a construção/sofisticação de todo um aparato repressivo para (eli)minar as oposições.

A própria discussão sobre a "batalha da memória" da luta armada no Brasil é permeada de questões. Para Marco Napolitano (2015), as discussões atuais sobre essa memória em torno do regime gravitam entre três atores históricos: os militares, liberais civis e as esquerdas. Assim, os militares

“venceram” politicamente quanto à demarcação cronológica do regime, não obstante sua “perda” na batalha pela memória. A legitimidade e apoio dos liberais civis em torno dos projetos que garantiriam a impunidade dos torturadores e a ausência de julgamento público, abrem espaço para que qualquer tentativa de debate sobre a revisão desses mecanismos, especialmente a Lei de Anistia, seja tratada como, no vocabulário político pós-1979, “revanchismo”. Os liberais civis, conforme explica Napolitano, foram os “artífices do golpe e sócios do regime”, muito embora tenham efetuado críticas ao longo do regime, especialmente no que se refere à liberdade de expressão. Entretanto, construíram estrategicamente discursos e memórias que legitimassem sua atuação em 1964 e seu afastamento gradual do regime após o AI-5, em 1968.

Citando Denise Rollemberg, Napolitano aponta que este grupo melhor inventou “sua honra e seu futuro”. Já as esquerdas, derrotadas politicamente em 1964, 1968 e em 1973, com a derrota no golpe, dos movimentos populares e o dismantelo da luta armada, nesta ordem, parecem vitoriosas no campo da memória, embora seja parte de uma discussão sobre a resistência como um bloco convergente de centro-esquerda ou mesmo da tensa relação entre a esquerda civil e a esquerda armada (NAPOLITANO, 2015, p. 103-104).

A salvaguarda discricionária do Ato Institucional nº 5 é incorporada à nova Constituição através da emenda constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, caracterizando o que Thomas Skidmore (1988) denomina como exemplo didático de um “estado de segurança nacional”, quando os militares instituíram sua doutrina pela força, inspirando a lei do Serviço Nacional de Informação, a Lei de Segurança Nacional, o próprio AI-5 e a Constituição outorgada de 1969¹¹. Skidmore aponta outra especificidade sobre a

¹¹ Segundo Skidmore, “a nova Constituição consistia em longos blocos não revistos da Constituição de 1967, juntamente com alterações básicas (tornou-se conhecida como a Constituição de 1967 com a emenda de 17 de outubro de 1969). As alterações aumentavam o poder do Executivo como, por exemplo, a que fortalecia a Lei de Segurança Nacional, visando à ameaça guerrilheira, e a que aumentava o prazo máximo do estado de sítio. As assembleias legislativas eram outro alvo. O número de cadeiras na Câmara dos Deputados foi reduzido de 409 para 310, e o número total de assentos em todas as assembleias estaduais foi reduzido de 1.076 para 701. Especialmente importante era o método de alocar os deputados federais por

Constituição de 1969, no que tange à "crise da sucessão" presidencial, desencadeada pelo súbito ataque que incapacitaria Costa e Silva, e a manobra para que seu vice-presidente, o civil Pedro Aleixo, visto com desconfiança após sua renitência durante a aprovação do AI-5, rejeitando o artigo 68 da Constituição de 1967 que estipulava que "se o presidente ficar incapacitado será substituído pelo vice-presidente, se vagar o cargo o vice-presidente o exercerá". Assim, os ministros militares

não levaram muito tempo para excluir todos os outros sucessores constitucionalmente previstos: o presidente da Câmara dos Deputados, o presidente do Senado e o presidente do Supremo Tribunal Federal. Os dois primeiros estavam rejeitados porque sua sucessão exigiria a reabertura do Congresso - a que os militares se opunham - e o terceiro porque os ministros do STF ainda eram suspeitos por causa de sua excessiva independência durante o governo Castelo Branco (SKIDMORE, 1988, p. 143).

Neste quadro, a atribuição da anistia sofre uma drástica mudança, entendida como ato político que tem sua competência modificada, dependendo assim da sanção presidencial, mesmo que o Legislativo decida sobre a matéria. Para Martins (2010), com esse retorno à exigência da Constituição republicana de 1891, somado à fórmula do Estado Novo, caberia exclusivamente ao presidente da República a iniciativa das leis que concedem anistia referente aos crimes políticos. Na linha de continuidade sobre os sucessivos governos militares e a questão da anistia ao longo do regime, podemos destacar o aumento da repressão às oposições durante o governo

estado. A nova base seria o número de eleitores registrados por estado e não, como anteriormente, o total da população por estado. A mudança destinava-se a favorecer os estados mais desenvolvidos, cujas taxas mais altas de alfabetização produziam índice mais elevado de eleitores registrados. O alcance da imunidade parlamentar era reduzido - não deveriam repetir-se casos como o de Márcio Moreira Alves. Finalmente, havia um novo dispositivo para impedir que os parlamentares da ARENA votassem contra o governo. A "fidelidade partidária" exigia agora que todos os legisladores (federais e estaduais) votassem com a liderança do partido, se esta considerasse uma votação de importância capital para o partido. Esta medida visava também impedir a repetição do voto independente, como aconteceu no caso Márcio Moreira Alves". (SKIDMORE, 1988, p. 149)

de Emilio Garrastazu Médici, muito embora o “milagre econômico” seja utilizado para escamotear a crise internamente, especialmente sobre sua legitimidade¹². Assumindo seu caráter mais autoritário e violento, sob a égide de Médici o regime passa por seu momento mais repressivo e violento. Neste contexto, Skidmore destaca que

dez meses antes uma onda de repressão avassalara o país. E agora o consenso militar exigia que a repressão continuasse. A linha dura tinha as rédeas nas mãos. Visto pelas suas aparências, o governo Medici foi de relativa calma. Não houve marchas estudantis, piquetes de trabalhadores em greve, nem comícios com a costumada oratória demagógica. Ou, pelo menos, nada que o grande público pudesse ver ou saber. A repressão e a censura do governo eram a razão principal. Os estudantes, por exemplo, um dos principais focos de oposição em 1968, foram silenciados pela violenta intervenção nas universidades, que resultou em expulsões, prisões e torturas para muitos. A repressão mostrava-se também eficiente contra as guerrilhas (SKIDMORE, 1988, p.158).

A demanda por uma anistia é colocada em pauta pelo prisma do desrespeito aos direitos humanos, o fim das prisões arbitrárias, sequestros, torturas e toda a sorte de graves violações destes direitos. A mobilização de importantes setores da sociedade como parte da igreja ou de entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil, a atuação de organizações como a Confederação Brasileira de Justiça e Paz em trabalho conjunto com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB¹³), no final da década de

¹² No período entre 1968 e 1973 a economia brasileira foi marcada por elevados índices de crescimento, levando o período a ser denominado como “Milagre Econômico”. No entanto, tal crescimento não se traduziu em aumento dos níveis salariais e, muito menos, na redução da concentração de renda. O crescimento, assim, era sustentado pela entrada maciça de capital externo, favorecida pelo aumento dos níveis mundiais de capital disponível. Desta forma, as bases do “Milagre” eram frágeis pois estavam diretamente sustentadas pelos investidores externos e, portanto, elevaram sobremaneira o nível de endividamento da economia brasileira. A crise mundial do petróleo e o refluxo dos investimentos estrangeiros, com a elevação da taxa de juros, iluminaram a fragilidade da economia nacional e diluíram os alicerces do “Milagre”. Para maiores detalhes, ver PICCOLO, Monica (2012).

¹³ Para uma análise mais aprofundada sobre a autodenominada “militância cristã pela democracia”, ver Ministério da Justiça, Comissão de Anistia (2016).

1960, foram de significativa importância no recebimento de denúncias de torturas, desaparecimentos e assassinatos de presos políticos¹⁴. Com o aumento das perseguições, “membros do clero, religiosos e religiosas, leigos e leigas ligados de modo mais estreito à Igreja e parentes diretos de alguns bispos, amplos setores da hierarquia, mesmo aqueles de posição moderada e muitas vezes conservadora”, se mobilizam a favor de um Estado de Direito (ANDRADE, 2016, p.117). Muito embora as caracterizações das mobilizações desses movimentos sociais e entidades em nome da defesa da liberdade e dos direitos humanos sejam citadas ou mesmo apresentadas nos livros didáticos devemos ter a percepção que, dentro de um regime autoritário, os movimentos contestatórios possuem interesses diversos, muitas vezes diametralmente opostos, uma vez que

a visão homogênea da sociedade civil como um bloco democrático contra um Estado ilegítimo e autoritário teve sua função histórica no desgaste do regime, mas pode esconder contradições se utilizada como receita única para a construção da democracia. A sociedade civil é um conjunto heterogêneo de atores, divididos em classes sociais, grupos corporativos, associações profissionais, frações ideológicas, instituições e movimentos sociais que dificilmente conseguem estabelecer um programa político comum. Se a questão democrática era um ponto de convergência, as várias leituras do que significava democracia e os vários projetos de transição política que elas encerram eram pontos de tensão dentro da sociedade. Para as associações profissionais identificadas com a tradição liberal, como a OAB e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), democracia era o “estado de direito”, marcado pelo império da lei,

¹⁴Conforme explica Lucilia de Almeida Delgado e Mauro Passos (2009) “A censura e a onda repressiva do regime militar, particularmente durante a presidência do general Médici, silenciaram os focos de oposição. Neste período, a Igreja Católica foi importante núcleo da oposição. Os episódios que se seguiram ao AI-5 foram decisivos para uma atuação mais crítica da Igreja. Não se trata mais de abordar esse tema como um ideal a ser alcançado, de forma abstrata ou conceitual. Trata-se de avançar na conquista dos direitos humanos de forma concreta. É dentro desse contexto que a Comissão de Justiça e Paz, instalada oficialmente em outubro de 1969, adotaria os mesmos princípios da encíclica *Populorum progressio*. Nesse mesmo ano, como resposta ao AI-5, a CNBB manifestava sua preocupação com a política econômica adotada e criticava qualquer sistema que colocasse o lucro acima da pessoa humana” (DELGADO; PASSOS, 2009, p. 117-118).

pelo equilíbrio dos poderes de Estado, pelas liberdades civis (reunião, manifestação e expressão) e pela igualdade jurídica entre os indivíduos. Para os movimentos sociais de esquerda, era isso e algo mais, configurando a chamada “democracia substantiva”, marcada pela efetiva participação popular nas decisões dos governos, pela construção de políticas de distribuição de renda e limites ao direito de propriedade. Para setores ainda mais à esquerda, de tradição marxista, era a realização da democracia popular de massas, de caráter delegativo e calcada mais em direitos sociais do que propriamente políticos (NAPOLITANO, 2014, p. 260-261).

Na atuação do próprio Movimento Democrático Brasileiro, conforme remonta Rodeghero (2014), dentro do quadro de limitações impostas à sua atuação mais crítica, se destacava um grupo de deputados, chamados de “autênticos”, por sua tentativa de apelo mais combativo frente aos militares, pela defesa da volta das eleições diretas, pelo fim do desrespeito às liberdades individuais e coletivas e, uma vez mais, a discussão pela concessão de uma anistia entra em pauta. A contrapartida dessas reivindicações no âmbito do parlamento é a cassação de alguns mandatos, raras vezes com a manutenção de seus direitos políticos, como no caso do deputado Chico Pinto do MDB/BA. Outros como Nadir Rosseti e Amaury Müller (RS), Lisâneas Maciel (GB) e Alencar Furtado (PR) foram cassados posteriormente por sua atuação mais de enfrentamento ao regime.

Em seu programa lançado no ano de 1972, o MDB lança suas críticas à política econômica adotada pelo governo brasileiro que, conforme explicita Chacon (1985), visava assegurar a acumulação de capital como instrumento propulsor da riqueza, mas sem permitir o devido aproveitamento por grande parte da população brasileira, concentrando-a. No campo da ação política, a demanda por uma sociedade democrática e a garantia de seus direitos e liberdades se encontram no mesmo programa com a tônica condenatória contra a ditadura, a institucionalização de qualquer regime de exceção e do continuísmo político.

São ainda pontos centrais no programa de 1972 a afirmação da manutenção do MDB na sua luta pela revogação do AI-5; pela libertação do homem do medo e da necessidade; pela revogação do Decreto-lei nº 477 (que

atingia especificamente os estudantes), pela revisão da Lei de Imprensa e de Segurança e a luta por uma “anistia ampla e total a favor de todos os civis e militares atingidos pelos atos de exceção e de arbítrio, praticados a partir de 1º de abril de 1964” (CHACON, 1985, p. 536).

Em meio aos boatos de possíveis nomes para a sucessão de Médici ainda em 1972, para as eleições que ocorreriam em 1974, Skidmore (1988), nos aponta que nos anos finais do governo Médici temos a questão de relativa perda de controle dos “duros” sobre um complexo processo de abertura política, com a indicação de Ernesto Geisel como seu sucessor. Assim,

o processo sucessório do general Médici começou em meados de 1972, conforme notícias veiculadas pelo jornal *O Estado de S. Paulo*. O bravo matutino, que desde a edição do AI-5 andava se estranhando com a ditadura que ajudara a implantar em 1964, ganhou alguns anos de censura prévia por vazar informações sobre a sucessão presidencial. Este era um tema sensível, pois sempre envolvia conflitos dentro do alto escalão, pois todos os generais graduados se sentiam aptos para o cargo. O lançamento oficial do candidato Geisel ocorreu apenas em 18 de junho de 1973, depois de obtido o “consenso militar”, ou seja, o aval do generalato. Pela primeira vez, um processo sucessório parecia não ser traumático para as Forças Armadas desde que tomaram o poder em 1964. Médici, ecoando vozes na tropa e da linha dura, tomou até o cuidado de saber se Geisel ainda era próximo de Golbery do Couto e Silva, figura mal vista pelo próprio presidente e pela linha dura. “Estão completamente separados”, respondeu o general João Baptista Figueiredo, então chefe do Gabinete Militar. Mal sabia Médici que Figueiredo era do círculo de confiança do grupo castelista-geiselista, disposto a retomar o controle do Estado (SKIDMORE, 1988, p. 234).

Desta forma, o ano de 1974 pode ser considerado como um momento de inflexão no cenário político brasileiro. O resultado das eleições de então representa, em parte, a insatisfação com os rumos que o país tomava. O discurso laudatório de Ernesto Geisel¹⁵, na posse em 15 de março de 1974, faz

¹⁵ Skidmore explica que “a ascensão de Ernesto Geisel à presidência foi o ponto culminante de uma campanha cuidadosamente orquestrada. Os castelistas, havendo perdido o controle do Planalto em 1967, foram mantidos a distância durante os governos de Costa e Silva e Mediei

referência ao comprometimento de prosseguir com a “notável obra” do governo Médici. Geisel se refere ao período de crescimento econômico brasileiro ou “sopro de modernização e dinamismo” e parece apontar para um futuro “mais promissor ainda, de generoso consenso nacional em torno do decidido e magnífico propósito de criação de uma grande nação próspera, justa e soberana” (BONFIM, 2008, p. 300-302). As reformas engendradas em seu governo como a revogação dos Atos Institucionais, as modificações na Lei de Segurança Nacional (como o fim da pena de prisão perpétua e abrandamento de outras penas), revogação dos banimentos e extinção da Comissão Geral de Investigações em novembro de 1979, chegam a tocar o “âmago da institucionalidade ditatorial” (OLIVEIRA, 1994, p. 92-94), permitindo que seu sucessor, João Baptista Figueiredo, suprimisse boa parte da legislação autoritária, como o projeto de lei que revogava a proibição de atividades políticas em organizações estudantis¹⁶ e implementasse medidas centrais para dar continuidade ao processo de abertura, como o estabelecimento da eleição direta para governador, o abrandamento dos mecanismos repressivos e o projeto de lei de anistia política, encaminhado ao Congresso em 22 de agosto de 1979.

Neste contexto de ampliação das possibilidades de mobilização, ganha força o movimento em torno da luta por uma anistia geral e irrestrita: o Movimento Feminino pela Anistia, de 1975, liderado pela advogada Therezinha Zerbini, esposa do general cassado Euriale Zerbini. Conforme demonstra Roberto Ribeiro Martins, “assim como em 1930 e em 1934, as mulheres são as pioneiras” (MARTINS, 2010, p. 160), relacionando o forte sentimento de justiça e reintegração dos perseguidos, presos, exilados, cassados que motivavam os familiares e amigos na luta pela volta desses direitos, exigindo, conforme explicitado no “Manifesto da Mulher Brasileira pela Anistia (MFPA)”:

Não lhes foi fácil, por isso, abrir caminho novamente para a reconquista do poder. Mas trabalharam com competência. Indicado o novo general-presidente, conseguiram sólido consenso militar em torno do seu nome. Foi a sucessão presidencial mais tranquila desde 1964” (SKIDMORE, 1988, p. 235).

¹⁶ Artigos 38 e 39º da Lei 5.540 e Decretos 477 e 228

Nós, mulheres brasileiras, assumimos nossas responsabilidades de cidadãs no quadro político nacional. Através da História, provamos o espírito solidário da Mulher, fortalecendo aspirações de amor e justiça. Eis porque nós nos antepomos aos destinos da nação, que só cumprirá a sua finalidade de Paz se for concedida Anistia, Ampla e Geral a todos aqueles que foram atingidos pelos atos de exceção. Conclamamos todas as mulheres, no sentido de se unirem a este Movimento, procurando o apoio de todos quantos se identifiquem com a ideia da necessidade imperiosa da Anistia, tendo em vista um dos objetivos nacionais: A União da Nação (MARTINS, 2010, p. 160).

Na abertura da obra que compila as atividades do Movimento Feminino pela Anistia, Zerbini (1979) expõe que foi a única mulher presente na Tribuna Livre, evento organizado pela ONU, em 1975 no México, ano internacional da mulher, cujos princípios básicos giravam em torno de "igualdade, desenvolvimento e paz", este último escolhido como eixo para a fundamentação da luta pela anistia, uma vez que "visa a pacificação, a concórdia, e a reconciliação da Nação consigo mesma" (ZERBINI, 1979, p. 5).

Juntamente com a criação do Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA), fundado em 1978 por advogados, familiares e amigos de presos e exilados políticos, o MFPA, no entendimento de Heloisa Amélia Greco (2003), se apresenta como o primeiro movimento a fomentar um espaço comum, atrelado a uma proposta de "caráter político e estrutural caracterizada pelo confronto direto com o regime, instituindo linguagem própria de direitos humanos cuja centralidade é dada pela luta contra o aparelho repressivo e pelo direito à memória enquanto dimensão de cidadania" (GRECO, 2003, p. 12). O CBA e seus desdobramentos, como a criação de suas seções estaduais, promoveram a integração das lutas regionalizadas pela anistia, como no Maranhão em um contexto de mobilização e diretrizes nacionais, acirrando as disputas entre a anistia desejada e a que sairia vitoriosa. Já em sua carta de princípios, o Comitê, segundo Glenda Mezarroba (2003), insistia que a luta pela anistia se inseria em "quadro geral das demais lutas do povo brasileiro pelas liberdades democráticas", defendendo o perdão imediato a todos os presos e perseguidos políticos, certamente não estendendo a concessão desse

benefício aos torturadores e demais agentes da repressão (MEZARROBA, 2003, p. 19).

Avolumam-se as manifestações públicas pró-anistia, sendo a primeira delas datada de abril de 1977, ocorrida em Porto Alegre e posteriormente em São Paulo em protesto contra as prisões políticas, bem como a organização de diversos “Dias Nacionais de Protesto e Luta pela Anistia” ou o surgimento dos “Comitês Primeiro de Maio pela Anistia”. A participação de parte da imprensa na cobertura da temática (ou da construção de consenso em torno do projeto, numa perspectiva gramsciana) também se faz presente, apesar da censura, ainda que abrandada. A atuação de associações de profissionais liberais, jornalistas, familiares de presos políticos, advogados, personalidades democráticas, artistas, estudantes e religiosos demonstra a organização e poder de mobilização em torno da temática da anistia.

Dentre essas manifestações, destaca-se o manifesto oriundo da 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), solicitando a reintegração aos quadros das instituições de origem dos cientistas punidos pelos atos de exceção, bem como o pedido por uma ampla anistia. No seio das reformas do Pacote de Abril¹⁷ e das campanhas pela convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, a luta pela anistia, que é sua condição prévia, insere-se neste contexto de reivindicações pelo Estado de Direito, como nas 47 proposições da Ordem dos Advogados do Brasil, em sua VII Conferência Nacional, realizada entre os dias 7 a 12 de maio de 1978. Sobre as reivindicações, iam desde a complexidade do mecanismo de estado de sítio, o direito ao *habeas corpus* e outras questões ligadas a segurança nacional, a criminalidade, especialmente, os direitos do povo e a concessão da anistia.

Em sua obra escrita durante a luta pela aprovação da Lei de Anistia, Roberto Ribeiro Martins afirma que

¹⁷ O Pacote de Abril de 1977 pode ser uma resposta direta do governo diante dos resultados eleitorais de 1974, implementando uma série de reformas que garantiriam maior controle sobre o processo decisório eleitoral. Ver Skidmore, 1988.

o 18 de abril constitui-se num marco da luta pela anistia. Já há quem o aponte como uma nova data nacional. Em comemoração ao 33º aniversário da anistia de 1945, diversas solenidades se realizaram em todo o país. O jurista Hermes Lima, anistiado em 1945, falando no Rio e o historiador Hélio Silva, na Bahia, compararam a situação atual com a de então, quando a campanha popular conquistou anistia, abrindo caminho para a redemocratização e a derrubada do Estado Novo. Na Bahia deu-se o lançamento do núcleo local do Comitê Brasileiro pela Anistia, que afirmou em sua primeira nota pública: "anistia a todos os atingidos pelos atos de exceção pós-1964 é uma exigência nacional. É parte da luta do nosso povo para tomar seu destino nas mãos, transformar o poder em instrumento para a solução de seus reais e aflitivos problemas. Negar a anistia é manter a divisão nacional, é a lógica dos que tentam eternizar o presente e evitar a chegada do futuro" (MARTINS, 2010, p. 167).

Outro caminho trilhado em torno de uma mobilização para a anistia e a situação dos presos políticos no Brasil foi a greve de fome, com especial destaque para a última delas, ocorrida dia 17 de abril de 1978. O movimento ocorreu no Presídio Itamaracá e se estendeu por 23 dias, se espalhando pelo país. Roberto Ribeiro Martins, ao se referir aos presos políticos condenados à prisão perpétua, aponta que "quando uma lei draconiana determina tratamento tão desumano a pessoas condenadas a passar o resto da vida encarceradas, só uma reivindicação coloca-se como necessária e urgente para o povo brasileiro: *anistia geral!*" (MARTINS, 2010, p. 170).

Dentro da perspectiva histórica aqui ensejada, podemos destacar, segundo Paulo Ribeiro da Cunha (2010), 48 anistias ao longo da história republicana brasileira. A primeira concedida em 1895 e a última, nosso objeto de análise aqui, em 1979. O autor destaca o caráter conciliatório da quase totalidade dessas anistias concedidas, afirmando que

a marca central conciliatória também prevaleceu nesses episódios, embora tenha apresentado contradições várias e outras esferas de mediação. Nela, houve inegavelmente um embate político diferenciado quando comparada às anistias anteriores. Em especial pela emergência de "setores" da sociedade civil expressos por meio de vários atores (civis e militares) que digladiaram e procuraram influenciar o processo, bem

como as derivações decorrentes nos seus vários adendos (CUNHA, 2010, p. 15-16).

O contexto e as particularidades da aprovação da Lei de Anistia em 28 de agosto de 1979 abrem espaço para as reverberações, ou adendos, como denomina Paulo Ribeiro da Cunha, e modificações posteriores como desdobramentos da concessão da anistia, sua tentativa de revisão e mobilizações a respeito da reciprocidade embutida na Lei. A ausência de culpabilização dos agentes responsáveis pelas graves violações de direitos humanos durante o regime militar, a tentativa de reparação simbólica e financeira expressos na Lei 9.140 de 04 de dezembro de 1995 e a aprovação de mecanismos jurídicos que permitissem a criação de uma Comissão Nacional da Verdade para a apuração dessas graves violações de direitos humanos também podem ser destacados como importantes desdobramentos da lei de anistia.

O posicionamento a favor da adoção de políticas específicas de memória para enfrentar um passado traumático visa garantir não apenas a compreensão do que ocorreu (a aceção de “verdade” trabalhada nesta perspectiva), mas, também, “reforçar a compreensão de que não é possível a um povo (re)conhecer a si próprio sem entender o legado de sua história política e social, até mesmo para que se possa construir um futuro diferente” (STAMPA, 2015, p. 507). Desta forma, a linha de continuidade de luta pela anistia não se encerra, conforme vimos anteriormente, no ano de 1979, com a aprovação da Lei, nem com a possibilidade de reparação simbólica e financeira expressos na Lei nº 9.140. A necessidade de uma regulamentação e de reparação econômica para aqueles que haviam sido impedidos de exercer suas atividades em razão do alcance dos Atos Institucionais e Complementares se faz presente através do chamado “regime do anistiado político”, em referência à lei 10.559¹⁸, promulgada em 13 de novembro de 2002, que garante direitos como a

¹⁸ Conforme demonstra Fábio Fernandes Maia (2014), a Lei 10.559 “entrou em vigor inicialmente por meio da Medida Provisória 2151-2, de 27.07.2001, que foi revogada pela

declaração da condição de anistiado político; reparação econômica, de caráter indenizatório, em prestação única ou em prestação mensal, permanente e continuada, asseguradas a readmissão ou a promoção na inatividade; contagem, para todos os efeitos, do tempo em que o anistiado político esteve compelido ao afastamento de suas atividades profissionais, em virtude de punição ou de fundada ameaça de punição, por motivo exclusivamente político, vedada a exigência de recolhimento de quaisquer contribuições previdenciárias; conclusão do curso, em escola pública, ou, na falta, com prioridade para bolsa de estudo, a partir do período letivo interrompido, para o punido na condição de estudante, em escola pública, ou registro do respectivo diploma para os que concluíram curso em instituições de ensino no exterior, mesmo que este não tenha correspondente no Brasil, exigindo-se para isso o diploma ou certificado de conclusão do curso em instituição de reconhecido prestígio internacional; e reintegração dos servidores públicos civis e dos empregados públicos punidos, por interrupção de atividade profissional em decorrência de decisão dos trabalhadores, por adesão à greve em serviço público e em atividades essenciais de interesse da segurança nacional por motivo político. (BRASIL, 2002).

No corpo da Lei, assim, encontra-se a ampliação da caracterização dos possíveis requerentes à condição de anistiado político, especificando dezessete tipos de punições em decorrência de motivação exclusivamente política, no período de 18 de setembro de 1946 até 5 de outubro de 1988. Dentre as punições, podemos destacar, além das punições normatizadas pelos AIs e ACs, a transferência do local de trabalho e, por conseguinte, de residência; perda de comissões; afastamento profissional para acompanhar o cônjuge; aqueles que sofreram punição sendo estudantes; cassação de mandatos ou punidos com a cassação de aposentadoria ou disponibilidade

também Medida Provisória 65, de 28.08.2002, posteriormente convertida em Lei no dia 13.11.2001. A Lei 10.559/02 regulamentou o art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias com 14 anos de atraso. Ela tem um duplo efeito: de um lado reparar tanto simbolicamente, com as declarações de anistiado quanto materialmente, as vítimas de atos autoritários do Regime Militar; do outro contribuir para a construção da memória e da verdade, já que os processos administrativos da Comissão de Anistia, criados com a Lei, são públicos e suas informações servem de importante fonte de documentação e pesquisa sobre o período” (MAIA, 2014, p. 81).

funcional. Conforme relembram Paulo Abrão e Torelly (2010), entre as características próprias deste regime do anistiado político, se destaca a abrangência temporal de vinte presidentes da República com apenas seis deles eleitos pelo voto direto,

é essa correta percepção do que é a anistia brasileira – coerente com a luta histórica dos perseguidos políticos que a sustentaram – que levou a Comissão de Anistia a promover uma “virada hermenêutica” nas leituras usualmente dadas à lei n.º 10.559/2002: não se trata de simples reparação econômica, mas gesto de reconhecimento das perseguições aos atingidos pelos atos de exceção. Tanto é assim que, a partir de 2007, a Comissão passou a formalmente “pedir desculpas oficiais” pelos erros cometidos pelo Estado consubstanciado no ato declaratório de anistia política. Corrigiu-se, dentro das balizas legais existentes, o desvirtuamento interpretativo que dava ao texto legal uma leitura economicista, uma vez que a anistia não pode – para fazer sentido como ato de um Estado fundado nos valores em que se funda o Estado brasileiro – ser vista como a imposição da amnésia ou como ato de esquecimento, ou de suposto e ilógico perdão do Estado a quem ele mesmo perseguiu e estigmatizou como subversivo ou criminoso (ABRÃO; TORELY, 2010, p. 42).

Parte das discussões sobre a caracterização de anistiado como alguém que foi perseguido pelo regime militar, abrange a imprecisão do termo utilizado e mesmo posicionamentos antagônicos. A perspectiva de concessão de anistia para aqueles que *cometeram crimes políticos* se apresenta, a partir de 2002, como benefício àqueles que foram *atingidos por motivação exclusivamente política*. Parte-se do ponto de vista (ou de interpretação jurídica) de reparação àqueles que foram prejudicados pelas arbitrariedades do regime. Assim, tornam-se central os mecanismos que possibilitem a criticidade e acesso às informações, desconstruindo ou problematizando as narrativas oficiais sobre os crimes de Estado, efetivando o direito à verdade (conforme aqui juridicamente entendida), à memória e à reparação.

A relevância dos trabalhos das duas comissões de reparação no Brasil¹⁹ se coadunam com projetos que estimulam debates sobre a memória histórica e promoção de ações educativas em direitos humanos, na continuidade da luta contra o esquecimento, no enfrentamento à negação da atuação dos agentes da repressão, na visibilidade dos atingidos e familiares e seus relatos por tantos anos silenciados, na “reconstrução de episódios históricos que vigiam sob versões oficiais deturpadoras da verdade factual” (ABRÃO; TORELLY, 2012, p. 368), criação de consenso sobre a gravidade dessas violações de direitos humanos e pelo surgimento de novas mobilizações em torno dessa anistia ainda inconclusa. Sob este prisma interpretativo, nessa nova “mutação” no conceito de anistia é o cidadão violado quem perdoa o Estado, especialmente através do projeto Caravanas da Anistia²⁰ e suas audiências e ações itinerantes. No que tange a importância dos avanços na legislação concernente à anistia, ainda de acordo com Abrão e Torelli, a declaração de anistiado político pode ser entendida como

um ato oficial de reconhecimento do direito de resistência da sociedade contra o autoritarismo e a opressão. Se o significado da anistia, para alguns, reverberava o *esquecimento* ou *amnésia*, agora ele passa, pela ação estatal de *reconhecimento*, a revelar o protagonismo da *reparação* e da *memória* (ABRÃO; TORELLI, 2012, p. 368).

Nas referências às competências administrativas, a Lei 10.559 de 2002, em seu 12º artigo, determina a criação, no âmbito do Ministério da Justiça, de uma Comissão de Anistia, com a finalidade de examinar os requerimentos de anistia e assessorar o Ministro de Estado da Justiça em suas decisões. A

¹⁹ A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (1995-2007) e a Comissão de Anistia (2001 até os dias atuais)

²⁰ Para Abrão, Carlet et al, (2010, p. 4), “as Caravanas da Anistia consistem na realização de sessões públicas itinerantes de apreciação de requerimentos de anistia política acompanhadas por atividades educativas e culturais, promovidas pela Comissão de Anistia do Ministério da Justiça. A Comissão é o órgão do Estado brasileiro responsável por reconhecer oficialmente o cometimento de atos de exceção, na plena abrangência do termo, contra brasileiros e estrangeiros, materializados em perseguições políticas e que ensejam o direito constitucionalmente assegurado à reparação.”

fundamentação das ações da Comissão de Anistia, como a realização de diligências, o requerimento de informações e documentos, audiências públicas para ouvir testemunhas ou a emissão de pareceres técnicos com o intuito de instruir os processos e requerimentos de anistia se encontra no corpo do regime do anistiado, assim como a regulamentação do direito de indenização aos dependentes do anistiado em caso de falecimento. O caráter administrativo dos trabalhos da Comissão de Anistia pode ser compreendido a partir de sua composição e atuação. Assim, a Comissão

é composta por quinze conselheiros que analisam o requerimento formulado diretamente pelo interessado ou por seus dependentes. A reparação econômica, prevista na Lei 10.559/02, deve ser concedida mediante portaria do Ministério da Justiça, após parecer favorável da Comissão. A indenização poderá ser paga em prestação única, correspondente a 30 salários mínimos, por ano de perseguição política, desde que respeitado do limite de R\$ 100 mil, ou em prestações mensais, permanentes e continuadas, correspondente à remuneração relativa ao posto, cargo, graduação ou emprego que o anistiado ocuparia, observado o limite do teto da remuneração do servidor público federal (AMBOS et al, 2010, p. 162-163).

De acordo com informações divulgadas pela própria Comissão da Anistia, foram contabilizados mais de 75 mil requerimentos. Destes, aproximadamente 43 mil pessoas foram declaradas anistiadas políticas, com ou sem reparação financeira²¹. Neste aspecto, as continuidades dessa luta pela anistia extrapolam o campo econômico e passam, em 2010, pela intensificação do viés da responsabilização e punição para os agentes das violações de direitos humanos. Para Maia (2014, p. 131), essa responsabilização simbolizaria a justiça de transição por excelência. A exploração de uma “controvérsia constitucional” expressa na Lei de Anistia é a tônica para a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 153 (ADPF-153) proposta pelo

²¹ A divulgação da lista atualizada em 07 de abril de 2017, contendo nome, CPF, número de requerimento e portaria no Diário Oficial da União do anistiado político se encontra no endereço eletrônico <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/anistia/pessoas-anistiadas/sinca-exportacao-07abr2017-16h36m-lista-anistiados-politicos.pdf>. Acessado em abril de 2017.

Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e julgada improcedente em 2010 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por sete votos a dois. Sobre este instituto jurídico legitimamente brasileiro e seu caráter *sui generis*, destaca-se o fato que

não existe instituto correlato no ordenamento jurídico ocidental. Na tradição constitucional brasileira esse instituto só veio a surgir com a Constituinte de 88, apesar de poder se identificar no instrumento da intervenção previsto no artigo 6º da Constituição de 1891 "*uma fórmula precursora da arguição de descumprimento, já que desde sua origem se encontra um conjunto delineado de preceitos constitucionais como hipóteses válidas para fins de desencadear essa vetusta medida*" (TAVARES apud MAIA, 2014, p. 161)

A demanda em questão se baseia no questionamento sobre o alcance da anistia para os agentes públicos responsáveis pela prática de homicídios, desaparecimentos forçados, torturas e outras graves violações de direitos humanos contra os opositores do regime ditatorial. A concepção implícita de autoanistia fere os chamados preceitos fundamentais da Constituição Brasileira, entre eles o que se refere à tortura e outras ações correlatas. A ausência de quaisquer outros instrumentos jurídicos que possibilitem sanar a *lesividade*, neste caso, questionar perante o Poder Público a respeito da impunidade desses agentes da repressão contra opositores políticos, justifica juridicamente o acionamento do instituto da arguição de preceito fundamental. A percepção é a de que não há conexão que garanta a concessão da anistia aos agentes públicos por não se coadunarem com a caracterização de crimes políticos, uma vez que não atentaram contra a ordem política e a segurança nacional (ADPF N° 153, 2008, p.7).

O caráter excludente da Lei de Anistia de 1979, em referência aos condenados por terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal, também foi questionado e a alegação de desrespeito à memória e verdade histórica, fundamentada no impedimento de apurações dos fatos ocorridos durante o regime ou qualquer outra medida investigatória que conduzisse à identificação dos abusos cometidos, discutida na ADPF 153. O requerimento de

interpretação da Lei de Anistia foi recusado sob a argumentação de que esta teria “exaurido seus efeitos”, ainda em 1979 (RELATÓRIO DO STF, 2010, p. 4), não cabendo, portanto, recurso à revisão de seu alcance. A negação de uma audiência pública em 2010 se justificou pela clareza dos argumentos da ADPF Nº 153, evitando atrasos com o julgamento da matéria, e pela demora no pedido, uma vez que a petição inicial da OAB data de 2008. O parecer sobre a improcedência do pedido de revisão em questão aponta, além do que denomina de contradições inerentes a este requerimento, para a concepção de que essa reinterpretação desejada “ultrajaria preceitos esculpidos na Constituição da República de 1988” (WOJCIECHOWSKI, 2013, p. 167). A perspectiva de manutenção da ordem social existente nos remete, novamente, à ideia de conciliação nacional que norteou a aprovação da Lei em 1979, especialmente na argumentação²² do relator Eros Grau ao encerrar seu relatório ao afirmar que:

É necessário dizer, por fim, vigorosa e reiteradamente, que a decisão pela improcedência da presente ação não exclui o repúdio a todas as modalidades de tortura, de ontem e de hoje, civis e militares, policiais ou delinquentes. Há coisas que não podem ser esquecidas. (...) é necessário não esquecermos, para que nunca mais as coisas voltem a ser como foram no passado. Julgo improcedente a ação (RELATÓRIO DO STF, 2010, p. 72-73).

Assim, mesmo após a recusa do pedido de revisão da Lei 6.683, as disputas pela anistia continuaram no âmbito jurídico após a condenação do Estado brasileiro, em sentença de 24 de novembro de 2010, pela Corte

²² O voto do presidente do STF, Cesar Peluzo, se alinha ainda mais com essa percepção conciliatória ao defender que “se é verdade que cada povo acerta as contas com o passado de acordo com sua cultura, com seus sentimentos, com a sua índole e com a sua história, o Brasil fez uma opção pelo caminho da concórdia. E diria, se pudesse, mas não posso, concordar com a afirmação de que certos homens são monstros, que os monstros não perdoam, só o homem perdoa. Só uma sociedade superior, qualificada pela consciência dos mais elevados sentimentos de humanidade, é capaz de perdoar, porque só uma sociedade que, por ter grandeza, é maior do que seus inimigos é capaz de sobreviver. Uma sociedade que queira lutar contra os inimigos com as mesmas armas, os mesmos instrumentos, os mesmos sentimentos, está condenada a um fracasso histórico” (LIVRO DE VOTOS DA ADPF153 DO STF, 2010, p. 214)

Interamericana de Direitos Humanos, no caso que ficou conhecido como Gomes Lund e outros (“Guerrilha do Araguaia”) *versus* Brasil. Um dos movimentos de guerrilha rural que, em tese, serviria, segundo o ideário da esquerda armada, de preparatório para a luta urbana. De acordo com Gorender (2014), a desarticulação que assolava as tentativas de mobilizações armadas no campo se dava pelo desmantelamento por intervenção do regime e seus agentes ou internamente, dentro da própria base dos grupos rurais que se opunham à ditadura. Dessa forma,

unicamente o PC do B conseguiu preparar e efetuar verdadeiras operações de guerrilha rural. Se considerarmos a fase de preparação de seis anos, cabe concluir que se tratou de notável façanha. A própria guerrilha esteve ativa durante cerca de dois anos, o que representou façanha ainda mais notável. (...) O PC do B pôde, em suma, concentrar recursos humanos e materiais na estruturação da sua base guerrilheira, no que se revelou extraordinária capacidade organizativa. A partir de 1967, fixou-se à margem esquerda do rio Araguaia, no Sul do Pará, um grupo de militantes com treinamento na China (...) paulatinamente, sobretudo a partir de 1970, chegaram outros militantes e o total atingiu 69, dispersos ao longo de um arco estendido de Xambioá até Marabá (GORENDER, 1987, p. 207-208).

Com o objetivo inicial de construir e residir em moradias iguais às dos camponeses, o grupo que chega à região escolhida não revela suas estratégias, nem mesmo sua verdadeira identidade, “mostrando-lhes os cuidados que deveriam ter com a saúde e ensinando-lhes métodos produtivos de cultivo de solo” (SKIDMORE, 1988, p. 181). Esse quadro se configura deste modo até 1972, quando é descoberto pela inteligência militar o “foco subversivo” em gestação. Em seu primeiro confronto, para o exército brasileiro são relevantes as dificuldades concernentes à adaptação ao terreno e ao desconhecimento da região e dos guerrilheiros, forçando a retirada das forças de repressão, sendo a área declarada como zona de segurança nacional. Sobre a repressão à Guerrilha do Araguaia, ainda de acordo com o que Skidmore denomina de “teatro de operações”, é notório destacar que:

os moradores eram obrigados a portar documentos de identidade em qualquer ocasião. Um heliporto, um aeroporto e cinco novos alojamentos foram construídos. Num dos alojamentos funcionava um centro para o interrogatório de suspeitos. Apesar de todos esses recursos, o Exército levou mais de dois anos para completar sua missão. Em 1975 todos os guerrilheiros estavam mortos ou na prisão; apesar de seus preparativos e de sua valentia, não puderam resistir às equipes de contra-insurreição do Exército, tal como o uso da tortura pela polícia e o Exército havia anteriormente extirpado as guerrilhas urbanas. Muitos camponeses inocentes foram apanhados em ações repressivas e torturados, e aqueles que haviam aderido aos revolucionários foram caçados implacavelmente. O Exército, ao que se dizia, decapitava os insurretos e os exibia aos camponeses e demais moradores. Se tal coisa de fato aconteceu, foi um retorno à tática que os portugueses usaram no combate aos rebeldes em pleno Brasil colonial dois séculos atrás (SKIDMORE, 1988, p. 182).

Não obstante a violência da repressão silenciada pela censura do regime militar contra o foco de resistência armada ocorrido no Araguaia, os brasileiros pouco souberam sobre a guerrilha, com exceção de uma matéria sobre a mobilização do exército brasileiro na região, publicação do jornal O Estado de São Paulo, no dia 24 de setembro de 1972. Na tentativa de contabilização dos mortos após a repressão a este conflito, as dificuldades se avolumam devido ao aspecto de

segredo (que) recobria prisões, torturas e mortes. Os familiares não eram comunicados sobre as detenções e percorriam uma *via crucis* pelos órgãos repressivos, no mais das vezes sem sucesso. As mortes provocadas pelos agentes repressivos, fossem elas “acidentais”, sob tortura, ou propositais, eram encobertas com versões de atropelamento, suicídio, enfrentamento com agentes ou choque com os próprios companheiros de organização. O desgaste provocado ao longo dos anos pela sucessão de histórias forjadas levou à adoção de outra prática repressiva, o desaparecimento. Os corpos passavam a ser sepultados em locais desconhecidos ou em valas comuns destinadas a indigentes. O número de desaparecidos apresenta crescimento constante de 1971 a 1974, momento em que atinge o auge pela eliminação da guerrilha do Araguaia (JOFILLY, 2014, p. 97-98).

A busca por uma responsabilização dos agentes públicos que perpetraram graves violações de direitos humanos, após a recusa de revisão da Lei de Anistia pelo STF, repercutiu no plano internacional²³ em relação aos esclarecimentos do desaparecimento de aproximadamente 21 pessoas que teriam sido presumivelmente mortas quando da desarticulação da Guerrilha do Araguaia. As alegações se fundamentam na violação dos direitos à personalidade jurídica, à vida, à integridade e liberdade pessoal, de acesso à justiça ou direito à liberdade de consciência, de religião, de pensamento ou expressão. Assim, a acusação de falha (ou falta) na garantia do direito à justiça por parte do Estado brasileiro foi recentemente julgada, em 24 de novembro de 2010, perante a CIDH sob a argumentação do impedimento que a Lei de Anistia de 1979 oferece às investigações e às sanções aos graves ultrajes aos direitos humanos, sendo, portanto, destituída de efeito jurídico. Na decisão da Corte expressa em sua sentença, é dada ênfase à implementação das seguintes medidas:

- a) assegurar que a Lei de Anistia 6.683/79 “não continue a ser um obstáculo para a persecução penal das graves violações de direitos humanos que constituem crimes contra a humanidade”; b) “determinar, por meio da jurisdição de direito comum, a responsabilidade penal pelos desaparecimentos forçados das vítimas”; e c) sistematizar e publicar todos os documentos referentes às operações militares contra a Guerrilha do Araguaia (Sentença do caso da Corte IDH, caso Gomes Lund e outros vs Brasil, 2010).

A decisão da Corte Interamericana de Direitos Humanos pelo repúdio à interpretação e aplicação da Lei de Anistia brasileira, tal qual se configura até os dias de hoje, se baseia no chamado controle de convencionalidade, ou seja, a obrigatoriedade de harmonia entre a Constituição brasileira, a jurisprudência da Corte Interamericana e Convenção Americana de Direitos Humanos (1969),

²³ Segundo Kai Ambos et al (2010), a primeira tentativa de exame internacional da Lei de Anistia se deu pela apresentação de uma petição apresentada pela seção brasileira do Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e *Human Rights Watch*/Américas à Corte Interamericana de Direitos Humanos, em 07 de agosto de 1997.

a qual o Brasil é signatário. Paola Bianchi Wojciechowski (2013) critica a pouca ênfase dada à ampliação dos direitos humanos, em contraposição a uma política que objetiva apenas a reparação ou avanços no que diz respeito à memória dos opositores ao regime, uma vez que:

no Brasil, prevalecem, portanto, estruturas continuadas de poder que optam por manter o silêncio em relação aos abusos perpetrados no passado, a fim de garantir a impunidade destes mesmos atos no presente e futuro. A impunidade dos atos pretéritos reflete sobre a sociedade brasileira, fragilizando a democracia e arraigando mazelas sociais, instrumentos de dominação social e, principalmente, a violência policial (WOJCIECHOWSKI, 2013, p. 178).

Nos desdobramentos das lutas contra esses silenciamentos e esquecimentos ensejados com a aprovação da Lei de Anistia, é de fundamental importância a criação da Comissão Nacional da Verdade em 2011, sua repercussão e mobilização a fim de apurar as práticas de exceção cometidas pelo Estado brasileiro entre 1946 e 1988. Contudo, a difícil lição de “aprender o verbo perdoar”, alardeada pelos defensores do projeto de anistia aprovado, garante juridicamente a impunidade dos agentes de repressão até os dias de hoje.

Em sua manifestação mais recente, a decisão pela recusa da denúncia contra Antonio Waneir Pinheiro Lima (identificado pela alcunha de “Camarão”) pelos crimes de sequestro, estupro e outras violações de direitos contra Inês Etienne Romeu, se alicerçou em basicamente quatro argumentos apresentados pelo juiz federal titular Alcir Luiz Lopes Coelho. O primeiro deles diz respeito ao artigo nº 1 da Lei nº 6.683 de 1979 que concede anistia a “todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos com estes”. Seguindo esta argumentação, o juiz alega que o denunciado foi acusado de ter cometido “crimes relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação

política”²⁴. Portanto, na defesa da ideia de que, conforme cita Ruy Barbosa em sua decisão, a anistia é irrevogável, irretirável, irrenunciável, o juiz Alcir Lopes Coelho aponta que a matéria em questão (uma tentativa de interpretação da Lei de Anistia) já foi julgada improcedente pelo STF, no caso da ADPF nº 13, não havendo mais necessidade se efetuar um controle de constitucionalidade. Neste caso, a tentativa de imputação criminal ocorrida há quase quarenta anos, segundo o referendo judicial, atenta contra a Lei de Anistia de 1979 e toca na segunda argumentação ao tratar da prescrição como um fundamento para a extinção da punibilidade²⁵.

A inversão da ideia da defesa da garantia dos direitos humanos e a tentativa de punição dos agentes da repressão se fazem presente na medida em que a decisão judicial contra Antonio Waneir Pinheiro Lima aponta para a defesa do direito adquirido do acusado em razão da extinção da punibilidade pela prescrição. Concomitante a esta ideia jurídica de prescrição, a proibição de retroatividade de normas de caráter penal também é exposta pelo juiz como parte dos direitos humanos, e “a violação dessa norma também ofende a dignidade humana” (DECISÃO ETIENE, 2017, p. 5). A argumentação seguinte é pautada em uma peça de informação que compõe o processo nº 1.30.001.006267/2012-58 movido pelo Grupo Justiça de Transição do Rio de Janeiro²⁶ sob a alegação de que a criação de um “grupo” no âmbito do

²⁴ Os trechos da argumentação do juiz Alcir Luiz Lopes Coelho foram extraídos da decisão do processo nº 0170716-17.2016.4.02.5106 que tem como autor o Ministério Público Federal. Disponível em www.jfrj.jus.br. Acessado em abril de 2017.

²⁵ Na decisão judicial é apresentada a argumentação sobre a prescrição dos crimes em que o denunciado é acusado. Segundo o juiz do caso, estes crimes prescreveram em 10 de agosto de 1983 e, ainda na fundamentação da recusa, a própria Constituição brasileira em seu inciso XL do art. 5º estabelece que à lei penal não é permitido retroagir, salvo em benefício do réu. Nas palavras do juiz, “além de ser caso de desrespeito ao direito adquirido em razão da Anistia de 1979, o caso também é de evidente desrespeito a outro direito adquirido do acusado, tendo em vista a verificação da prescrição: o de tentar retroagir uma “norma” de caráter penal com a finalidade de prejudicar o acusado” (DECISÃO ETIENNE, 2017, p. 5)

²⁶ Grupo de Trabalho (GT) criado pela Procuradoria da República do Rio de Janeiro em março de 2012, por orientação da 2ª Câmara de Coordenação e Revisão do Ministério Público Federal, como objetivo de promover a investigação e persecução penal das graves violações de direitos humanos cometidas durante a ditadura militar no Brasil.

Ministério Público Federal, sob o nome de “justiça de transição”, configuraria a “criação pelo MPF de um simulacro de tribunal de exceção” (DECISÃO ETIENE, 2017, p.5) e que a atuação deste grupo violaria a norma de proibição da existência de juízo ou tribunal de exceção, ofendendo diretamente a dignidade humana.

O quarto argumento que fundamenta a recusa da denúncia é apresentado como a “ausência de qualquer indício de existência real da narrativa ali descrita” ao se referir à documentação anexada ao processo em questão, com exceção de cópias das certidões emitidas pelo escrivão da 3ª auditoria da 1ª Circunscrição Judiciária Militar, emitidas em janeiro e outubro de 1979, uma vez que desqualifica as reportagens, entrevistas, petições e decisões judiciais em âmbito de medidas cautelares ou mesmo o que denomina de deduções para que possam servir como prova de fatos no juízo penal (DECISÃO ETIENE, 2017, p. 6). Deste modo, ao se encaminhar para a decisão de não acatamento da denúncia contra “Camarão”, o juiz descaracteriza as violências cometidas contra Ines Etienne e passa a apresentar sua condenação à prisão perpétua pelo Tribunal Superior Militar, de modo que:

resta provado que Inês Etienne Romeu foi condenada pela Justiça Militar, por sentenças transitadas em julgado, pela prática dos crimes de sequestro seguido de morte (art. 28 § único do Decreto Lei nº 898/69) e de associação a agrupamento que, sob orientação de governo estrangeiro ou organização internacional, exerce atividades prejudiciais ou perigosas à Segurança Nacional. Como escreveu Olavo de Carvalho, ninguém é contra os “direitos humanos”, desde que sejam direitos humanos de verdade, compartilhados por todos os membros da sociedade, e não meros pretextos para dar vantagens a minorias selecionadas que servem aos interesses globalistas. (DECISÃO ETIENE, 2017, p. 7).

A ideia de uma anistia “ampla, geral e irrestrita”, principal bandeira do Comitê Brasileiro pela Anistia, não se coaduna com este engendramento jurídico convenientemente seguro para o legislador e para o regime em distensão e que se impõe (ou contrapõe) como “restrito e recíproco”. Restrito,

uma vez que exclui os condenados de terrorismo, atentado pessoal e sequestro (os chamados “crimes de sangue”). E recíproco, pois garantiu que a concessão da anistia se estendesse às torturas, os sequestros, os desaparecimentos forçados, abusos de autoridade, lesões corporais, atentados violentos ao pudor, estupros e a tantas outras violações de direitos humanos que, mesmo apuradas, documentadas, relatadas (ou até confessadas), esbarram na irrevogabilidade da Lei de Anistia e mantém uma linha de continuidade de silenciamentos e esquecimentos de cunho conciliatório e pacificador, apesar dos relativos avanços como a tentativa de reparação financeira disposta na lei 9.140 de 1995, o regime do anistiado de 2002, a criação de uma Comissão Nacional da Verdade, a abertura para consulta pública aos documentos antes classificados como restritos disponibilizados através da Lei de Acesso à Informação, as Caravanas da Anistia e suas possibilidades de levantamentos regionais desses casos de violações de direitos humanos. Mesmo que pautada pela impossibilidade de culpabilização ou responsabilização dessas violações de direitos, essas ações são de grande importância para o cumprimento da ideia de “prestar contas com o passado.”

REFERÊNCIAS

I) Fontes

Legislação

CONGRESSO NACIONAL. Comissão Mista sobre a Anistia. Brasília, 1982.

Decreto nº 84.143, de 31 de outubro de 1979, regulamenta a lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, que concede anistia e dá outras providências.

Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, concede anistia e dá outras providências.

Lei nº 9.140 de 04 de dezembro de 1995, reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas.

Lei nº 10.559, de 13 de novembro de 2002, Regulamenta o artigo 8º do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências.

Lei nº 12.520/11, de 18 de novembro de 2011, cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República.

II) Obras Gerais

ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo. Mutações do conceito de anistia na Justiça de Transição brasileira: a terceira fase de luta pela anistia. *Revista de Direito Brasileira*, out/2012, nº 3, p. 357-379.

____. "As dimensões da Justiça de Transição no Brasil, a eficácia da Lei de Anistia e as alternativas para a verdade e a justiça. In: Ministério da Justiça". *A anistia na era da responsabilização*. Oxford, Oxford University: Latin American Centre, 2011, p. 212-249.

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1985)*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

AMBOS, Kai et al. *Anistia, Justiça e Impunidade: reflexões sobre a justiça de Transição no Brasil*. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. História, memória e esquecimento: implicações políticas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.79, dez.2007, p. 95-111.

Arquidiocese de São Paulo. *Um relato para a História. Brasil: Nunca Mais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

BARBOSA, Rui. *Amnistia inversa: caso de teratologia jurídica*. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Comércio, 1896.

BARRONCAS, Ramon. A memória, o esquecimento e o compromisso do historiador. *Em Tempo de Histórias*, Brasília, n.21, ago-dez, 2012, p. 124-136.

BRITO, Alexandra Barahona de. "Verdade, justiça, memória e democratização no cone sul da América Latina", In: ____ et al. *A política da memória. Verdade e Justiça na transição para a democracia*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais/ Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2004, p. 155-194.

CARVALHO, Alessandra. "ARENA e MDB: gerações políticas e trajetórias partidárias na Ditadura Civil-Militar". In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro. *1964: 50 anos depois – a ditadura em debate*. Aracaju: EDISE, 2015, p.323-362.

CARVALHO NETO, JS. "O II Congresso da Anistia: momento de resistência e definições". In: ZACHARIADHES, GC., org. IVO, AS., et al. *Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetivos, novos horizontes* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, vol. 1, pp. 259-285.

CERQUEIRA, Adriana S. Lopes da Gama; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. "Memória e esquecimento: o regime militar segundo pesquisas de opinião". In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. *História e memória das ditaduras do século XX*, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, p.157-182.

CHACON, Vamireh. *História dos Partidos Políticos Brasileiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

CUNHA, Paulo Ribeiro da. *Militares e Militância: uma relação dialeticamente conflituosa*. São Paulo: UNESP, 2014.

____. "Militares e anistia no Brasil: um dueto desarmônico". In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 15-40.

DEL VECCHIO, Angelo. "O projeto de potência do governo Geisel: política, economia e política externa no regime militar brasileiro". In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro. *1964: 50 anos depois – a ditadura em debate*. Aracaju: EDISE, 2015, p.447-474.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v.9, n.20, p. 05-74, jan-abr, 2017.

____. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 28, n. 47, p. 43-59, jan-jun, 2012.

____. A negociação parlamentar da anistia de 1979 e o chamado "perdão aos torturadores". *Revista Anistia*, n. 04, p. 318-333, 2011.

____. "A pluralidade das censuras e das propagandas da ditadura". In: REIS, Daniel Aarão et. al. *O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)*. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p. 265-276.

GORENDER, Jacob. *Combates nas Trevas*. São Paulo: Ática, 1987.

GRAMSCI, ANTÔNIO. *Cadernos do Cárcere*, vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRECO, Heloisa Amelia. Dimensões fundacionais da luta pela anistia. Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação das Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas, Doutorado em História, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

GROPPO, Bruno. "Amnésia, repressões, mitos: como se conta o passado após uma Ditadura". In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro. *1964: 50 anos depois – a ditadura em debate*. Aracaju: EDISE, 2015, p. 11-34.

JOFILLY, Mariana. "O aparato repressivo: da arquitetura ao desmantelamento". In: AARÃO, Daniel; RIDENTI, Marcelo; PATTO, Rodrigo (orgs.). *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 93-101.

MACIEL, David. "A Aliança Democrática e a transição política no Brasil". In: PINHEIRO, Milton. *Ditadura: o que resta da transição*. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 269-302.

MAIA, Fábio Fernandes. *Lei de Anistia & Justiça de Transição: o redimensionamento do debate e o julgamento da ADPF nº 153 pelo STF*. Curitiba: Juruá, 2014.

MARTINS FILHO, João Roberto. "A ditadura revisitada: unidade ou desunião?". In: REIS, Daniel Aarão et. al. *O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)*. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p.125-140.

MARTINS, Roberto Ribeiro. *Anistia ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 2010.
MEZAROBBA, Glenda. "O processo de acerto de contas e a lógica do arbítrio". In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010, p.109-122.

_____. Um acerto de contas com o futuro: a Anistia e suas consequências – um estudo do caso brasileiro. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de São Paulo, 2003.

Ministério de Justiça, Comissão de Anistia, Comissão Brasileira Justiça e Paz. *Memória e compromissos: a participação dos cristãos na redemocratização do Brasil e anistia política*. Brasília: Ministério de Justiça, Comissão de Anistia, 2016.

MORAES, Luciana Carrilho de. *Verdade e justiça: lei a anistia e comissão nacional da verdade na democracia brasileira*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

MORAES, Tais; SILVA, Eumano. *Operação Araguaia: os arquivos secretos da guerrilha*. São Paulo: Geração Editorial, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. "Os historiadores na "batalha da memória": resistência e transição democrática no Brasil". In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise (orgs.). *História e memória das ditaduras do século XX*, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, p. 96-108.

NERY, Vanderlei. "Diretas Já: mobilização de massas com direção burguesa". In: PINHEIRO, Milton. *Ditadura: o que resta da transição*. São Paulo: Boitempo, 2014. p.247-268.

O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Philippe C. *Transições do regime autoritário. Primeiras conclusões*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

O'DONNELL, Guillermo. "Introdução aos casos latinos americanos". In: Guillermo; SCHMITTER, Philippe C; WHITEHEAD. *Transições do Regime Autoritário. América Latina*. São Paulo: Vértice, 1988, p. 17-36.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo de. *De Geisel a Collor: Forças Armadas, transição e democracia*. Campinas: Papyrus, 1994.

PICCOLO, Monica. "PND e PED: Agências e Agentes na construção da hegemonia do projeto privatista (1964-1974)". In: GUIMARÃES, Carlos Gabriel Guimarães; PIÑEIRO, Théo Lobarinhas; CAMPOS, Pedro Henrique(orgs.). *Ensaio de História Econômico-social: séculos XIX e XX*. Niterói: EDUFF, 2012, v. 1, p. 129-148.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas,SP: Editora da Unicamp, 2007.

RIDENTI, Marcelo. "As oposições à ditadura: resistência e integração". In: AARÃO, Daniel; RIDENTI, Marcelo; PATTO, Rodrigo (orgs.). *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p.17-27.

_____. "Resistência e mistificação da resistência armada contra a ditadura: armadilhas para os pesquisadores". In: REIS, Daniel Aarão et. al. *O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)*. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p. 53-66.

RODEGHERO, Carla Simone. "A Anistia de 1979 e seus significados ontem e hoje". In: AARÃO, Daniel; RIDENTI, Marcelo; PATTO, Rodrigo (orgs.). *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 101-109.

SILVA, Angela Moreira Domingues da. "Ditadura e Justiça Militar no Brasil: o papel do Superior Tribunal Militar no julgamento dos crimes políticos". In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro. *1964: 50 anos depois – a ditadura em debate*. Aracaju: EDISE, 2015, p.363-388.

STAMPA, Inez; RODRIGUES, Vicente. "Ditadura e transição democrática no Brasil: mecanismos de justiça de transição para o enfrentamento do legado histórico de violações de direitos humanos". In: ZACHARIADHES, Grimaldo

Carneiro. *1964: 50 anos depois – a ditadura em debate*. Aracaju: EDISE, 2015, p.505-548.

WOJCIECHOWSKI, Paola Bianchi. *Leis de Anistia e o sistema internacional de proteção dos direitos humanos: estudo comparativo Brasil, Argentina e Chile*. Curitiba, Juruá, 2013.

ZERBINE, Terezinha. *Anistia: semente da liberdade*. São Paulo: Escolas profissionais Salesianas, 1979.

REPENSANDO O ENSINO DOS CRISTIANISMOS DA ANTIGUIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

William Braga Nascimento

Ao abordar os Cristianismos nos livros didáticos (séc. I – IV), tratamos especificamente sobre as representações que o ensino de História realiza sobre tal objeto. De igual modo, ao iniciar uma discussão que gravite em torno dessa proposta nestes materiais, queremos refletir não apenas sobre um determinado tipo de leitura da temática que tem sido apresentada ao público estudantil de ensino médio, como também a problemática que cerca a elaboração destes materiais.

Os livros didáticos como representações de mundo implicam processos de elaboração, reconstituição e negociação entre diferentes instâncias produtoras de sentido. Nesse ínterim, estamos tratando de formas por onde o passado é apresentado ao tempo presente em um determinado espaço.

Por *Representações*, entendemos ser um conceito que oferece duas possibilidades de sentido; tanto pode exibir um objeto ausente, substituindo por uma imagem capaz de reconstituí-lo na memória, ou exibir uma presença. Para o historiador francês Roger Chartier, “as representações são sempre determinadas pelos grupos que as forjam”. Além disso, queremos apontar para a sua capacidade de produzir e de ser produto de práticas nos mais diversos lugares. No entanto, este conceito e os sentidos oferecidos por ele, ficam mais bem compreendidos quando colocado ao lado do conceito de *Apropriação*, onde entende-se como uma interpretação das representações.

A motivação inicial para empreender este estudo, partiu de percepções quanto às representatividades impressas sobre os primeiros cristãos nos materiais didáticos no ensino de História para o ensino médio. O objetivo inicial gira em torno de problematizar como a escrita da História abarca as experiências religiosas cristãs na antiguidade nos livros didáticos, em diálogo ou não, com demais instâncias que compõem o social.

Destarte esta perspectiva, não seria possível a historicização desta temática, sem tocar a conjuntura que permite com que não apenas este, mas diversos temas e assuntos sejam abordados nos espaços educacionais; as políticas de Estado direcionadas à elaboração dos livros didáticos em determinados momentos históricos, quais sejam; o PNLEM e PNLD.

Nesse ínterim, percebemos o livro didático como um produto escolar em constante transformação, que, pela batuta do Estado e de agentes particulares juntamente a grupos de interesse, são responsáveis pelas constantes re(formulações) pelas quais o mesmo vem passando no curso dos anos.

Ademais, entendemos que a História não nasce pronta. Ela é pensada e trabalhada por diferentes agentes sociais que visam dar sentido às práticas cotidianas. Nesse sentido, tratamos o livro didático como um instrumento de construção e legitimação daquilo que deve ser lembrado, ensinado e instituído como a maneira mais “correta” para a apreensão do saber histórico no âmbito escolar ao longo do tempo, constituindo-se, dessa maneira, em um indexador de memórias para a posteridade.

No entanto, seu poder de atravessar gerações, reproduzindo conteúdos acerca de determinados aspectos de distintas sociedades, tem encontrado amparo na memória que é construída *de e sobre* os mais variados assuntos abordados nestes materiais. Os livros didáticos dentro da cultura escolar, possuem a intencionalidade de ensinar a forma mais correta de ler a História.

Entretantes, nem sempre a leitura foi vista como algo monolítico, como é explicado:

Fazer a história da leitura implica em rever o problema do livro e seu caráter ambíguo. Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele, nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural (BITTENCOURT, 1993, p. 5).

Assim sendo, entendemos que o material didático quando sujeito a outros olhares, detém livre iniciativa para se desprender da leitura proposta pelo seu criador ou editor. Sobre essa questão, conforme aponta Chartier (1990, p.123): “[...] o autor, o comentarista e o editor sempre pensam que o leitor pode ser submetido a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada”. A flagrante oposição figurada entre a elaboração e a recepção desses materiais didáticos no âmbito escolar e acadêmico, acabam por fomentar um cenário de disputas onde os grupos sociais reivindicam memórias possíveis sobre si mesmos.

Logo, partimos da premissa de que os manuais didáticos de história funcionam como suportes de memória que contribuem para a fixação de sentidos sobre determinados acontecimentos, possibilitando, ao pesquisador, analisar o campo das disputas sobre as memórias que cada sociedade ou grupo, deseja preservar ou esquecer.

Ademais, dada à importância da memória imbricada nos livros didáticos, chamamos atenção para o fato de estes materiais exercerem preponderância na construção e consolidação de elementos responsáveis pela formação de identidades que, por conseguinte, configuram as memórias coletivas. Sobre esta última é asseverado:

Memória coletiva é o processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo, comunidade ou sociedade. Este passado vivido é distinto da história, a qual se refere mais a fatos e eventos registrados, como dados e feitos, independentemente de estes terem sido sentidos e experimentados por alguém (HALBWACHS, 1991 apud SILVA, 2009)

Diante da importância explicitada na citação acima, entendemos os materiais didáticos como representações de mundo, formulado por diversos grupos sociais tendo na memória um importante eixo de atuação pelo qual essas representações são concebidas. Logo, dentro dessa lógica, o cunho deste trabalho se aproxima da proposta de “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada

e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Onde a própria produção intelectual acaba determinada por interesses e representações.

Não obstante, ao observamos de perto as representações da religião cristã antiga no cotidiano escolar, constatamos que mesmo com uma profícua produção historiográfica – sobretudo nos últimos vinte anos – sobre cristianismo antigo, e com um olhar cada vez mais próximo do Estado nas avaliações realizadas sobre este item, permanece de forma incisiva, informações e abordagens problemáticas sobre esta religião nos livros didáticos.

A construção do conhecimento histórico nos espaços escolares em uma sociedade predominantemente cristã tem sido produzida essencialmente pela documentação judaico-cristã forjada ao longo dos três primeiros séculos da era comum, fato este, que não denota nenhum problema. Entrementes, recaí sobre todo o corpo documental trabalhado para se construir as memórias deste movimento religioso nos livros didáticos, uma aplicação teórico-metodológica que não tem sido contemplada nestes materiais. Sobre este ponto, convém pontuar um importante postulado:

Ao historiador cabe o papel de São Tomé, aquele que precisa ver para crer, que não se baseia num pressuposto de fé, mas na confrontação de dados empíricos ou ideológicos selecionados, cruzados, seriados, todos fornecidos pela documentação, com as informações colocadas pela bibliografia concernente ao objeto de estudo, sempre no intuito de se fazer a relação do texto para com o contexto no qual ele foi produzido. No caso da bíblia especificamente, que se trata de uma compilação de textos que apresenta gêneros literários diversos, de diferentes períodos históricos, torna-se necessária a identificação do gênero a que pertence o discurso, a compreensão de tal gênero na época em que surgiu o relato analisado, a exposição das características mais gerais do autor (quando conhecido) e, obviamente, a contextualização histórica do relato em questão e para que público ele se dirigiu (SELVATICI, 2000, p. 93-94).

No entanto, o que podemos observar como uma presença insistente nos livros didáticos de História é a essencialização das fontes, operadas pelo saber teológico, que são, via de regra, reproduzidas como verdades nos

conteúdos que tratam desta religião no currículo associado à História Antiga. Consagra-se deste modo uma visão teológica da história, construída na complexidade de intensas negociações, silenciamentos e exclusões ao longo do percurso histórico necessário ao fechamento e consolidação do cânon bíblico.

Ademais, a leitura essencializada das fontes confere um reforço a uma identidade ortodoxa do cristianismo antigo, suprimindo a pluralidade que o conhecimento histórico acadêmico vem se esforçando para demonstrar. Uma vez que as identidades possuem um forte elo com a memória, podemos sublinhar que a escrita produzida nestes lugares de memória (Nora, 1993), tendem a filiar indivíduos e grupos numa narrativa que se tornou hegemônica sobre o grupo social. Essa narrativa encontra-se bastante diluída nos discursos institucionais próprios para a difusão da crença religiosa cristã na sociedade.

Quando falamos de Cristianismo, nos remetemos irremediavelmente às experiências religiosas vivenciadas por indivíduos que, em maior ou em menor grau, situam os seus pensamentos e ações na crença em Jesus de Nazaré; um judeu camponês que viveu há mais de dois mil anos e que por se opor ao ordenamento político, social e econômico do Império Romano, acabou recebendo uma das penas capitais mais temidas para aqueles que cometiam atos de rebeldia: a crucificação.

No entanto, o conhecimento histórico que vem se desenvolvendo nas últimas décadas sobre o tema, tem procurado problematizar as relações que se estabelecem entre a constituição de uma religião (cristã) e o personagem histórico que suscita o elo a essa elaboração religiosa; Jesus. Sobre este, os avanços de pesquisas arqueológicas e históricas nos tem permitido falar com algumas certezas sobre a vida do nazareno, bem como as implicações que a profissão de fé no mesmo acarreta para os estudos sobre o cristianismo antigo.

Dessa forma, a historiografia que aborda esta temática tem conseguindo desmonopolizar lugares comuns concernentes a Jesus e ao cristianismo antigo, trazendo à baila, discussões pertinentes sobre identidades,

memória, poder, conflitos e interações culturais, que antes não eram, ou pouco eram contemplados nos estudos deste objeto.

Dessa forma, utilizo especificamente como análise de caso para este trabalho, o livro “História das Cavernas ao Terceiro Milênio” (2015), das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, em vigência no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até o ano de 2017 e, destinado ao alunado do 1º ano do ensino médio, sendo ele nosso objeto de reflexão e análise para problematizarmos as diversas nuances pelas quais a religião cristã na antiguidade encontra-se representada.

No entanto, como dito anteriormente, todos os livros e coleções didáticas implementadas na educação pública de nível básico, passam pelo crivo do governo federal através do PNLD, instituído no ano de 2008, que teve por meta, a distribuição de livros para todos os componentes curriculares que compõem a educação básica.¹

Além disso, o PNLD como política pública busca melhorar a qualidade dos livros didáticos, ao passo que também visa através desta, oferecer formação continuada aos professores(as) da educação básica através de formulações de propostas pedagógicas, aprimoramento e problematização no uso das fontes históricas inseridas no manual do professor(a), além é claro dos próprios conteúdos presentes nos livros, onde a partir de constantes avaliações realizadas pelo Ministério da Educação são observados princípios de ordem ética, estética e cidadã comum a todas as disciplinas que aliadas com as competências específicas do componente curricular devem ser incorporadas em cada coleção didática.

O guia de livros didáticos de História para o ano de 2016 do PNLD traz em seu bojo algumas recomendações a serem observadas no momento de escolha das obras pelos profissionais do ensino. A síntese dos critérios avaliativos orienta os elementos que devem estar presentes tanto no livro do aluno, quanto no dos docentes. Nos manuais dos professores(as) são

¹ Em 2008, este programa substituiu o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), que distribuía livros apenas para esta modalidade de ensino. O PNLD além de tomar para si esta tarefa, englobou as demais modalidades; fundamental I e II.

valorizadas as habilidades que os mesmos devem manifestar quanto ao trato com as imagens contidas nos livros, problematizando-as para que não seja um mero elemento ilustrativo que compõe a página, além do enfoque na interdisciplinaridade e estímulo ao pensamento crítico dos alunos quanto às experiências sociais no tempo.

Uma vez aprovada, a obra em questão traz na seção *Suplemento de apoio ao professor* os procedimentos básicos no campo pedagógico que proporcione ao docente um melhor uso de práticas desse campo do saber nos processos de ensino-aprendizagem evocados pelo PNLD.

Dessa forma, o livro tenta responder aos desafios de se inserir nos processos de transformações que vem ocorrendo no âmbito da cultura a partir da constatação das autoras de que vivemos cada vez mais em uma sociedade bombardeada pela informação, sendo necessária a adaptação do saber histórico a essa demanda contemporânea. É nesse contexto, que o livro deixa claro a história do tempo presente como regime de historicidade² adotado, visando proporcionar, sobretudo aos alunos certo dinamismo que possibilite perceberem-se como sujeitos históricos através da integração entre passado e presente, dando ao processo ensino-aprendizagem na História uma utilidade de caráter prática e significativa, como explicitada:

Essa forma clássica de pensar a história permite estabelecer relações de causa e efeito entre acontecimentos de períodos sucessivos e, para o aluno, apresenta a vantagem de dar sentido ao mundo em que vive. A ideia de dar um sentido ao presente, tendo como referência o passado, é o cerne da utilidade social da história. É também uma postura que torna impossível qualquer pretensão a um discurso historiográfico definitivo, à medida que as questões colocadas para o passado não cessam de evoluir (SUPLEMENTO DE APOIO AO PROFESSOR, p. 259)

Entretences, é importante ressaltar que toda sociedade é dirigida por discursos sobre o tempo que conferem identidades e sentido aos seus

² Termo criado pelo historiador francês François Hartog para se referir aos diferentes modos como uma sociedade trata seu passado, ao modo da consciência de si e de uma comunidade humana.

membros. Nesse sentido o livro didático como um produto cultural e constitutivo do saber escolar, obedece a uma demanda historiográfica própria do seu tempo e, que se relaciona diretamente com seus autores e demais agentes que influenciam nas escolhas daquilo que irá ser representado nos livros.

O estímulo ao entendimento e debate de questões contemporâneas, expostas de forma contundente na apresentação dos guias de livros didáticos - PNLD encaixa-se no regime de historicidade do livro didático aqui analisado, como exposto:

A elaboração de uma obra com o olhar voltado para o nosso tempo é necessária não só por possibilitar a leitura e a compreensão do presente à luz do passado, e vice-versa, favorecendo assim projeções em relação ao futuro, mas também por representar uma escolha metodológica que transforma a aprendizagem em um saber significativo para os alunos, amparada em referenciais conhecidos e contemporâneos e, por isso mesmo, dotado de sentido e interesse (SUPLEMENTO DE APOIO AO PROFESSOR, p. 259)

Dessa forma, o presente como elemento central na operação historiográfica e no desenvolvimento da prática de ensino, se relaciona com a vivência dos estudantes no contato com o livro didático. É do presente que parte questões e problemas que orientam o ensino e a pesquisa, que por sua vez, também se apresentam na sala de aula.

Na obra, esse contato é constituído estruturalmente através da abertura dos capítulos, bem como nas leituras e textos complementares, nas atividades e nas seções que trabalham nos alunos o trato com as fontes. Assim sendo, entendemos que o tempo presente é o produtor de conhecimentos no livro em questão. Dessa forma, concordamos com José Carlos Reis, onde: “A historicidade é a condição de ser histórico, em que o homem se sente presente a si mesmo enquanto histórico” (REIS, 2012, p.45).

No entanto, embora considerado salutar para um diálogo com questões contemporâneas, essa perspectiva só pode ser consolidada se for bem exercida pelo professor(a), no momento em que sua atuação na sala de

aula possibilite os diálogos necessários que levem a sua audiência a exercer consciência dos processos históricos.

Dessa forma, como relacionar os aspectos levantados pelo PNLD para o livro selecionado com o objeto em questão? Antes de tentar responder a essa questão, torna-se necessário primeiramente conhecer o que e como o livro didático trata e aborda o cristianismo antigo, bem como este objeto tem sido apresentado pela historiografia nos últimos anos.

II. OS CRISTIANISMOS NA ANTIGUIDADE NO LIVRO “HISTÓRIA: DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO”

Inseridos em um artefato cultural³, a temática do cristianismo primitivo no âmbito da história romana não pode ser abordada fora do espaço conflituoso e simbólico ao qual pertenceu na temporalidade antiga, e que continua pertencendo nos dias atuais. Sua presença neste material sugere não uma leitura estática sobre os eventos que constituíram o período imperial romano, e sim, em uma proposta que dialogue com o conhecimento histórico que vem sendo produzido pela academia nos últimos anos, e com as demandas contemporâneas, como a diversidade e o combate a intolerância levantados no PNLD.

Entendemos que o conhecimento acerca da antiguidade - especificamente do objeto de pesquisa - não é imutável no âmbito da cultura escolar (tendo o livro como elemento central), cabendo novas representações quando o espaço de historicização do fenômeno religioso abrir caminhos para perceber os indivíduos que dele participam, assim como esse mesmo fenômeno é recepcionado nos livros didáticos.

Tendo o livro “História das Cavernas” como campo de observação para análises do Cristianismo antigo, identificamos que o mesmo apresenta algumas simplificações dos processos históricos relacionados a temática.

³ Segundo Forquin, o livro didático é um artefato cultural escolar, onde o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob os efeitos da didatização, constituem-se como um objeto de transmissão de conhecimentos no contexto da escola (1993, p. 167).

Embora entendendo que um dos papéis dos livros didáticos seja justamente o de tratar dos eventos históricos numa linguagem clara e acessível, identificamos que tais simplificações aparecem muito mais como um saber tradicional sobre o tema, do que relacionado ao aprendizado simplificado.

Dessa forma, partimos da premissa de que os Cristianismos na Antiguidade nos livros didáticos tem sido historicamente representado pelo saber teológico. Essa representação se faz presente no livro analisado, como veremos posteriormente. No entanto, cabe ressaltar que as representações diretas ou próximas da teologia, não são uma característica contemporânea de representação deste objeto. Sobre isso, vale apontar que:

Na cultura escolar [...], a história do povo hebreu somada à história do cristianismo remete a uma prática comum nos primórdios do ensino de história; a história sagrada. Em 1827, a proposta debatida na Assembleia dos deputados previa o ensino de história subdividido em História Geral Profana, História Sagrada e História do Império do Brasil (BITTENCOURT, 2008, p.100).

Embora a existência da história sagrada estivesse relacionada com a adoção do Estado brasileiro pela religião cristã no período imperial, podemos pensar em possíveis permanências nas representações do Cristianismo antigo nos livros didáticos, como ressaltado:

[...] com o fortalecimento das ideias republicanas e o posterior Estado Republicano, a história sagrada enquanto componente curricular gradativamente desaparece das escolas públicas, embora permaneça nas escolas confessionais. Todavia, seu conteúdo pode ainda ser visto inserido nos programas curriculares atuais, o que demonstra que houve um processo de acomodação (BITTENCOURT, p 2008, p.115).

Segundo a autora, essa representação adotada pelos livros no período Imperial consistia em três aspectos básicos:

Na História Sagrada se seguia uma trilogia: a) a dos patriarcas, passando pelo êxodo e a instalação do povo na terra prometida, a experiência monárquica e a queda de Jerusalém e os profetas, b) a vida de Jesus

Cristo – quando se revela o seu sentido, e c) a História da Igreja que persistirá ao longo dos séculos (BITTENCOURT, 2008, p115).

O capítulo 6 do livro “História das Cavernas” apresenta a História do Império Romano sob o título “*O Esplendor de Roma*”. Após tratar dos períodos históricos dessa civilização, o Cristianismo ganha espaço de uma página com o título de “*O nascimento e a expansão do Cristianismo*”, onde de forma breve é resumido os processos históricos dessa religião e, seus relacionamentos com o Estado Romano. Neste ponto, já é possível estabelecer críticas e considerações que se iniciam desde a titulação do objeto ao conteúdo presente sobre o mesmo.

É consenso na historiografia a pluralidade que este movimento assumiu ainda nos anos iniciais. Logo, propomos a substituição do termo no singular por acreditar que o engessamento das relações sociais não faz parte do campo de estudo das ciências humanas. Sendo assim, utilizamos o termo *Cristianismos*, que para além da grafia, também denota um conceito que explicita uma longa forma de ver o processo histórico de disseminação do movimento. Conforme é ressaltado:

Por cristianismos, afirma-se que uma dada experiência religiosa é sempre plural, com a sua base formativa sendo ampla demais para caber em categorias como certo e errado, ortodoxo e heterodoxo. O reducionismo de uma experiência religiosa, seja ela qual for, costuma produzir um tipo de análise “histórica” bastante previsível, com seus resultados parciais e militantes. (CHEVITARESE, 2011, p. 9).

Ademais, consoante Horsley (2004) e Crossan (2004), entendemos aqui, a referência ao “cristianismo” não como uma religião autônoma separada do judaísmo antes da metade do I século. É mais plausível que os “cristãos” de então faziam parte de mais um ramo da matriz judaica, tratando-se de um “judaísmo cristão”, assim como existia os judeus fariseus, saduceus e essênios.

Santos (2011) sustenta que somente com as atividades de Paulo a partir da década de 50 do I século, que os seguidores de Jesus irão se configurar como um grupo distinto do judaísmo no plano prático e ideológico.

A crença na ressurreição de Jesus e os rituais batismais como um rito de iniciação foram fundamentais para marcar as diferenças entre judeus e cristãos. Além disso, a não observância da Torá por parte dos cristãos e a rejeição a prática da circuncisão pregada por Paulo permitiram uma rápida expansão dos "cristianismos" no I século entre os pagãos que simpatizavam com o judaísmo.

Todavia e diferente do que se pensa, o nascimento do Cristianismo não se inicia com a atuação de Jesus na região da Palestina Judaica e muito menos que o seu nascimento tenha se dado na cidade de Belém da Judéia como tradicionalmente é propagado, e como informa as autoras. Os evangelhos⁴ presentes no denominado "Novo Testamento" e tidos no livro como as bases dos ensinamentos de Jesus para a humanidade, de forma alguma podem ser tratados de forma uniforme como é ressaltado. Outrossim, eles oferecem um panorama muito complexo dos processos de formação das primeiras comunidades cristãs na bacia mediterrânica, assim como deixam escapar, as divergências existentes entre as comunidades sobre o personagem histórico Jesus de Nazaré.⁵

Ao examinar esses materiais percebemos as dissonâncias entre as vozes das comunidades, ou seja, os indivíduos que falam *de* e *por* Jesus, evocando autoridade pelo convívio próximo ao mesmo, ou com os discípulos a quem Jesus conviveu antes do evento crucificação.

Embora o PNLD ressalte a importância do professor em trabalhar com diversas fontes que o ajudarão no processo de construção ensino-aprendizagem, e do fato disso também estar presente no manual do professor(a) do referido livro, identificamos no guia de livros PNLD (2015) um alerta quanto ao tema presente no livro didático analisado:

⁴ Evangelho: do grego "Euangelion", que significa "boa notícia" (CROSSAN, 2004).

⁵ Os materiais que constituem os quatro Evangelhos apresentam alguns problemas, tais como a datação e a autoria dos mesmos. Além disso, esses documentos são tardiamente escritos: no final do I século d.C, possivelmente já na segunda geração de cristãos, e num período em que as disputas pelas memórias *de* e *sobre* Jesus ainda se mostravam acirradas, o que demonstrava as disputas pelo controle das comunidades ditas Marcana, Mateana, Lucana e Joanina.

Sugere-se tratar algumas narrativas míticas, a exemplo do criacionismo e do nascimento e expansão do Cristianismo no Império Romano, como temas históricos sujeitos à problematização, à crítica e a verificação de fontes (GUIA PNLD, p.122, 2015).

Tal cuidado também pode ser interpretado como uma assertiva de que o conteúdo do tema presente no livro carece de uma abordagem especializada, corroborando assim para a inserção de novos conhecimentos e métodos para se trabalhar com este tema em sala de aula.

Entrementes, uma vez que o conjunto documental levantado pelas autoras para falarem sobre o tema faz parte da Bíblia, convém de forma mais geral, problematizar a sua presença como fonte. Historicamente controlada por discursos de instituições religiosas, a Bíblia exige algumas considerações que se fazem necessárias para a sua utilização por parte do professor(a) em sua atividade profissional.

Por muito tempo questionou-se a validade dos textos bíblicos e o seu emprego como fonte histórica no que tange as pesquisas historiográficas. A descrença situada em estudos baseados nestas fontes repousa muitas vezes na falta de método eficiente em tratar do objeto estudado, o receio de que seja utilizada como forma de proselitismo religioso, bem como o relacionamento que estes textos possuem com religiões presentes na sociedade, com seus discursos influentes e ainda vivos na atualidade.

Todavia, se bem contextualizado esse documento pode se tornar um objeto de estudo histórico que permitirá aos alunos ampliarem sua visão de mundo e aproximarem os mesmos do conhecimento histórico de povos antigos.

De início, pode-se constatar que a presença do tema no livro remete-se ao número de fiéis desta religião nos dias atuais, deixando implícito o fato de que se não fosse por esse motivo, a mesma não estaria presente no livro didático.

Outro ponto a ser ressaltado é a pouca ênfase dada ao Jesus Histórico. Nesse ínterim, a explanação acerca do mesmo é confusa do ponto de vista da História, pois coloca Jesus como contemporâneo do Cristianismo, como

explicitado: “Após a morte de Jesus, o Cristianismo difundiu-se pelo Império Romano graças ao trabalho dos apóstolos” (p.106). Sobre essa questão, a Historiografia já possui considerável entendimento para refutar.

A leitura de Jesus como cristão e fundador do Cristianismo não coaduna com as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico que através de análises sobre os evangelhos identificam o mesmo como um judeu, que viveu e morreu no judaísmo. Somente após a sua morte, seus seguidores passam a divinizar-lo tratando-o como *Cristo*, ou seja, o messias - aquele que é ungido.

No livro didático, a explicação sobre o início das ações de Jesus até a sua execução por Roma, silencia o contexto sócio-político da região da Palestina no século I, o que se realizado, poderia ampliar o entendimento sobre Jesus e o início do movimento cristão. Ademais, para entendermos o contexto da vida de Jesus é necessário nos reportarmos ao período de dominação romana na Palestina judaica.

Segundo Horsley e Hanson (2007, p. 43): “Depois da conquista da Palestina por Pompeu em 63 a.C, os territórios judeus estiveram continuamente sob o controle romano”. Roma adotava uma estratégia que lhe permitia governar as nações indiretamente através de uma elite dirigente local. No caso específico, esta elite respondia pelo conjunto sacerdotal centrado no Templo de Jerusalém.

Este perfil de governo representava uma séria ameaça a existência dos camponeses, haja vista, a pesada tributação que incidia sobre seu trabalho. Além de destinarem o tributo para a elite sacerdotal e de serem obrigados a entregar $\frac{1}{4}$ da colheita a cada dois anos, os programas administrativos implantados pelo governo imperial romano no tempo de Jesus acarretavam num crescente empobrecimento da população – marcadamente camponesa -, que por sua vez, recorria a empréstimos não menos onerosos, que, por conseguinte, empurrava grande quantidade de camponeses a uma condição de subsistência e marginalidade, fazendo florescer inclusive o surgimento de movimentos messiânicos populares que almejavam a libertação política do povo judeu ante a exploração sofrida pelos romanos.

É nesse contexto dominado pelo empobrecimento e injustiça, que Jesus - um judeu camponês⁶ -, instaura ainda na metade do I século um movimento contra imperial, baseado no tripé: Justiça, Paz e Comensalidade.

As autoras oferecem uma explicação comum e reducionista sobre as razões da execução de Jesus, apontando para o fato de que isso teria ocorrido pela pregação do reino de Deus, que embora não pertencesse a esse mundo terreno, levou o mesmo a ser condenado na cruz por crime de rebeldia. Reducionista, por entender o denominado "Reino de Deus" dentro de uma concepção eminentemente religiosa e isolada das esferas políticas e sociais nas quais essa crença se relacionava.

Dado o contexto conflituoso da região da Palestina judaica, o olhar historiográfico ao analisar as estruturas sócio-políticas nas quais se assentavam a sociedade romana no I século identificou uma flagrante oposição entre o denominado Reino de Deus e o reinado dos imperadores romanos. Dessa forma, não estamos pensando em uma realidade que transcende o chão histórico dos indivíduos daquele tempo e daquela região, e sim de uma realidade que é o próprio chão, a sua razão de ser.

Entendemos "Reino de Deus" como um conceito de forte cunho não apenas religioso, mas também político, que funcionara como um elemento de oposição dos judeus aos projetos imperialistas adotados por sucessivos governos estrangeiros na Palestina judaica.

No entanto, queremos apontar que "Reino de Deus" não pressupõe aqui um espaço territorial e uma identidade étnica como condicionantes de sua impetração. Antes disso, ele quer denotar uma nova forma de distribuição econômica, um novo tipo de organização humana e uma nova ordem social para o mundo, pautados em atributos como justiça, paz e igualdade.

⁶ Koester (2005:84) sugere que Jesus era letrado e que possivelmente sabia ler e escrever. Porém, sua sugestão carece de comprovações. Horsley (1995:127) e Crossan (2004:274-275) sustentam que a porcentagem de alfabetização judaica na região da Palestina era extremamente baixa, sendo a maioria da população pobre e camponesa. Logo, quase que por definição defendem que os camponeses eram analfabetos. Jesus de origem camponesa, nascido na pobre aldeia rural de Nazaré na Galiléia, provavelmente como camponês que era não teve educação letrada, o que corrobora para sustentarmos que o mesmo também era analfabeto.

Entretanto, o significado deste conceito ficaria vago se não colocado em confronto com o “Reino de Roma”. É a partir desta oposição de reinos e seus projetos distintos encontrados no âmbito de suas particularidades que entenderemos melhor o contexto das situações sócio-políticas que ocorreram na Palestina judaica no I século, e que, por conseguinte, encontrarão ecos nas comunidades cristãs que se desenvolverão posteriormente.

Segundo Crossan e Borg (2007) “[...] tanto o Reino de Roma quanto o Reino de Deus, foram anunciados como o quinto e culminante reino da terra, mais ou menos em meados do II século antes da era cristã”. Essa informação torna socialmente explosiva a relação entre judeus e romanos no ambiente palestino, assim como também coloca grupos cristãos do I século na mesma situação.

Contudo, será no plano das ideias que os cristãos se lançarão contra o imperialismo romano, diferindo estrategicamente de grupos judeus que em duas ocasiões intentaram militarmente revoltas contra a dominação na Palestina.⁷

Logo, embora incipiente no conteúdo do livro, a execução de Jesus se relaciona diretamente com a oposição feita pelos judeus no aspecto social, político e religioso ao Reino de Roma, sendo a instauração do Reino de Deus algo iminente, e não a ser estabelecido “em outro mundo” como reproduz o livro.

Outro elemento explorado no livro didático pelas autoras reside na narrativa de que o Cristianismo teve sucesso entre as camadas populares

⁷ De 66 a 70 d.C os habitantes da Judéia se lançaram militarmente contra os romanos nessa região, assim como nos anos de 132 a 135 d.C sob a liderança de Simão Bar Kokhba, os judeus se irromperam em revolta contra a tentativa do imperador Adriano de revitalizar o helenismo em Jerusalém, onde pretendia-se inclusive a construção de um santuário em homenagem a Júpiter Capitolino sobre o monte do Templo. Todavia, é interessante notar que nos livros didáticos, inclusive o que é analisado neste trabalho, não é mencionado em nenhum momento a relação temporal dessas revoltas com o movimento cristão. Existe um descolamento de conteúdos no livro: como se a História dos Hebreus neste período nada tivesse a ver com o movimento cristão que já existia nessa mesma época. Nos livros, primeiro aborda-se a História da civilização hebraica e depois sobre cristianismo. Tem-se a impressão de que após se trabalhar com Hebreus não se pode falar dos mesmos no I século quando aparecem Jesus e o início do movimento cristão.

devido ao discurso de libertação da opressão imposta pelo imperialismo romano, especialmente sobre as mulheres e escravos.

Nas primeiras décadas de Cristianismo, a participação de mulheres no interior das comunidades cristãs não era algo inexistente, sendo relatada a presença feminina nos evangelhos situados no Novo Testamento, sobretudo Lucas e João. A historiografia oferece bons indícios de que nessas comunidades eram fortes a presença de mulheres ocupando até mesmo posições centrais.⁸ Sua exclusão em si ocorrerá através de apologetas a partir do século III.

No entanto, a penetração do Cristianismo nas camadas mais baixas da sociedade romana não necessariamente promoverá uma ruptura com o *status quo* vigente na época. Paulo, um personagem não citado no livro analisado e que possui grande importância dentro do movimento cristão antigo, dialogará intensamente através da sua atuação no seio da sociedade mediterrânea com as estruturas de poder imperial. Nesse ponto, o mesmo através de suas cartas, irá propor o que Hoornaert denomina de “patriarcalismo de amor”, como explicitado:

[...] o cidadão romano considerava a escravidão a coisa mais natural do mundo. Ninguém a contestava, nem os filósofos mais lúcidos nem os líderes mais éticos. A boa conduta consiste não em contestar o instituto, mas em se comportar como ‘bom senhor’ ou ‘bom escravo’, conforme ensina Paulo com seu ‘patriarcalismo de amor’. (HOORNAERT, 2014: p.87)

Entendemos melhor esse termo quando analisamos algumas cartas de Paulo, onde o mesmo estabelece certo diálogo com o instituto da escravidão.⁹

⁸ A presença feminina parece ter sido predominantemente forte na comunidade Joanina. Tanto que sob a liderança de Paulo no Mediterrâneo antigo, a apostolicidade foi um elemento de disputas pelo poder nas comunidades cristãs. Um dos critérios para ser apóstolo(a), era a ocularidade, como defendida e vivenciada por Paulo. Dessa forma, Maria Madalena, personagem controverso nas narrativas neotestamentárias pode ser considerada como apóstola, já que viu Jesus ressuscitado. Isso pode ser visto nos textos bíblicos (Jo: 20, 14-18).

⁹ A carta de Filemon é uma boa fonte para se pensar as relações entre cristãos que aderiram ao cristianismo como crença, mas que continuavam sendo escravos, mesmo quando seus senhores também aderiam a nova fé. Para Paulo, não existia contradição se houvesse um bom

Outro aspecto relatado no livro didático que aparece quase como unanimidade discursiva quando abordado a temática seja em sala de aula ou em outro espaço, são as narrativas de perseguição aos cristãos por parte do Império Romano.

As autoras abordam que as experiências religiosas dos primeiros cristãos na sociedade romana entravam em desacordo com as normas imperiais, devido a negação que este grupo fazia do culto ao imperador. Tal postura colocava em risco o ordenamento social, posto que prejudicava o equilíbrio fundamentado na *Pax Deorum* ou *paz dos deuses*.

Outro fator que legitimaria a perseguição religiosa para as autoras do livro recaem na suposta condição de igualdade pregada entre os grupos cristãos, além de promoverem reuniões secretas. É deveras problemático nos primeiros anos deste movimento evocar a questão de igualdade como símbolo de união entre os grupos cristãos. Muitos liam suas realidades a partir dos contextos culturais e políticos da bacia mediterrânea, onde a distinção social acarretava posturas de comportamento que nem sempre ofereciam links com as propostas sustentadas por Jesus.

Neste momento (século I), as disputas pelas memórias *de* e *sobre* Jesus e a diversidade cultural das comunidades enrijeciam qualquer tipo de proposta igualitária entre esses grupos. Não obstante, no decorrer das atividades de Paulo no Mediterrâneo, se desenvolveram diversos projetos de *Reino de Deus* onde a aproximação com as estruturas do Estado Romano conferiam diferenças junto às comunidades que se mostravam resistentes a projetos como esse.

Entretantes, no que tange a perseguição aos cristãos, é asseverado:

É verdade que as comunidades estavam expostas a eventuais *pogroms* de caráter local e que, em certas circunstâncias, os cristãos eram chamados para interrogatórios vexatórios e perigosos diante das autoridades, mas

relacionamento entre Servo e Senhor, como assevera um trecho de sua carta aos Gálatas 3:28: “Não há judeu nem grego, escravo nem livre, não há homem nem mulher; pois todos vós sois um só em Cristo Jesus”.

isso não basta para se justificar o tão invocado termo “igreja dos mártires”. (HOORNAERT, 2014, p.82)

Além disso, as perseguições aos cristãos muitas vezes tinham caráter local e nem sempre tinham conexões com as autoridades romanas. Nesse ínterim, é pouco enfatizado mesmo nos meios acadêmicos, que as disputas e distintas percepções de poder no interior das comunidades cristãs dos primeiros séculos, acarretavam perseguições entre os próprios grupos cristãos¹⁰.

A narrativa de perseguição demanda alguns cuidados a serem tomados nos tempos atuais, haja visto que, o Cristianismo possui hoje um discurso de muita influência na sociedade atual, cabendo aos professores(as) estabelecer diálogos que visem o combate a qualquer tipo de intolerância religiosa, bem como de algum possível discurso que legitime posturas autoritárias se amparando neste evento.

Por fim, o livro fecha o tema trabalhando a flexibilização por parte do Estado Romano em tratar o Cristianismo como uma religião não apenas tolerável, mas que agora possuía plena liberdade de culto e de crença através da publicação do Edito de Milão (313 d.C) bem como a conversão do imperador Constantino no ano anterior e a adoção dessa religião como sendo a única oficial do Estado.

Chamou atenção o fato da conversão do Imperador Constantino ser trabalhada em um box através de um texto de que embora traga aspectos coerentes, fora produzido por um historiador ligado a defesa do Cristianismo. A fonte de onde foi retirado o texto sugere uma característica parcial da mesma: “A Igreja dos apóstolos e dos mártires” do historiador Francês Henri Petiot, mas que ficou conhecido no meio literário com o pseudônimo de Daniel Rops. Como crítica e sugestão, pensamos que as autoras do livro

¹⁰ Shaw (2015, p. 78) identifica o surgimento de alteridades entre as comunidades cristãs e defende que as perseguições não partiram apenas do aparato militar romano, mas também de grupos cristãos que enxergavam nos demais grupos, propostas que não coadunavam com a visão inicial proposta para o movimento.

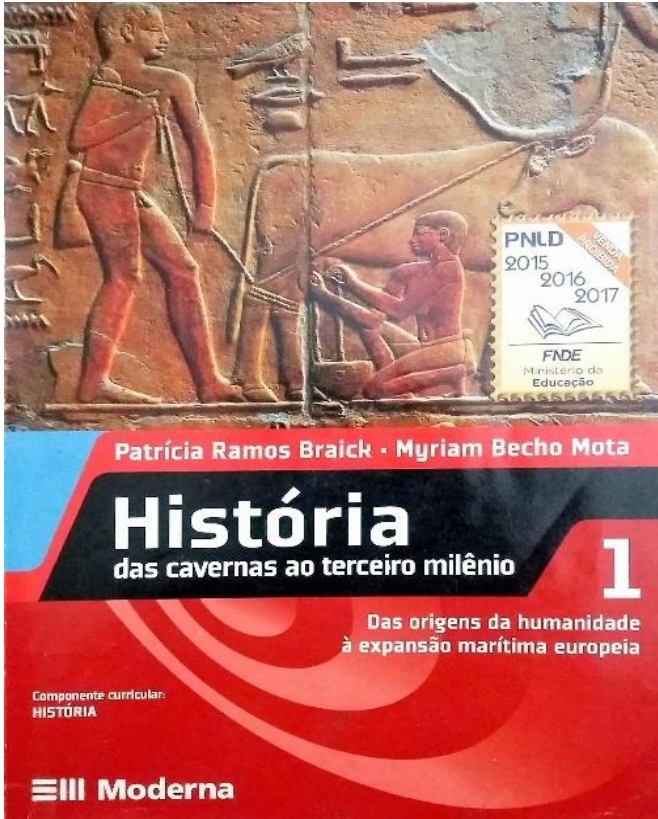
poderiam ter feito uso de autores com maior respaldo acadêmico no que tange ao tema trabalhado¹¹.

Ato contínuo aparece com significativo destaque uma imagem equestre do imperador Constantino empinando seu cavalo em uma batalha. Tal imagem, como um processo de representação sugere a ligação do Cristianismo a um destino político glorioso, onde depois de diversas perseguições e martírios, encontra na política estatal um lugar seguro para o exercício das suas experiências religiosas.

Dadas essas breves observações sobre o contexto de Jesus e os cristianismos, convêm ainda ponderar sobre as diversas leituras realizadas sobre esta importante figura da História, bem como da religião que nasce à partir da crença no mesmo. É sabido, que as ações e palavras contidas nos Evangelhos do Novo Testamento, têm provocado distintas interpretações em tempos e espaços diferentes, servindo a ideologias pouco afeitas ao que de fato Jesus e essa religião se propuseram na antiguidade. Isso se torna um problema de natureza Histórica na medida em que as condições humanas são reduzidas a um aspecto de um grupo que detêm majoritariamente a interpretação sobre Jesus, ao mesmo tempo em que esta se interpenetra com demais esferas presentes na sociedade como a política, cultura e os espaços escolares.

Da mesma forma e articulado com a problemática Histórica, tem-se a questão ética das afirmações no mundo atual sobre Jesus e o Cristianismo, bem como o problema das literaturas teológicas.

¹¹ Uma boa sugestão seria a utilização do livro de Paul Veyne: “Quando o nosso mundo se tornou cristão (312 d.C)”, onde o autor analisa as diversas circunstâncias que levaram o Império Romano a aderir o Cristianismo como religião oficial.



Entendo que uma das maiores necessidades em promover uma nova leitura sobre os cristianismos na antiguidade e sobre Jesus, reside em problemas de duas razões que se interpenetram: a histórica e ética, uma vez que essas duas dimensões se fazem presentes – ou deveriam fazer parte– da atuação dos educadores em sala de aula.

A razão Histórica é certamente uma das quais os estudos críticos da vida de Jesus e de suas memórias elaboradas pelos seus seguidores se fazem necessárias. É interessante perceber como em diversos tempos e lugares a figura de Jesus foi sendo apropriada e reapropriada para satisfazer ambições de grupos específicos que tomaram parte de uma leitura – muitas vezes filtrada – para legitimar seus interesses políticos, religiosos e econômicos.



Estátua equestre de Constantino, 1662-1668, escultura de Giovanni Lorenzo Bernini. Basílica de São Pedro, Vaticano.

O nascimento e a expansão do cristianismo

Religião com o maior número de seguidores no mundo atualmente, cerca de 2 bilhões, o cristianismo tem como base os ensinamentos de Jesus Cristo, relatados nos Evangelhos. Jesus nasceu em Belém, província romana da Judeia, durante o governo de Otávio Augusto.

Segundo os relatos bíblicos, aos 30 anos, Jesus recrutou um grupo de seguidores, os apóstolos, e iniciou suas pregações. Embora afirmasse que o reino de Deus não era deste mundo, Jesus foi visto como um rebelde e condenado à morte na cruz.

Após a morte de Jesus, o cristianismo difundiu-se pelo Império Romano graças ao trabalho dos apóstolos. Por pregar a existência de uma vida após a morte, que libertaria os oprimidos de todo sofrimento, a nova religião teve forte penetração nas camadas populares, especialmente entre as mulheres e os escravos.

No entanto, os cristãos passaram a ser acusados de não cultuar o imperador, promover reuniões secretas e defender a igualdade entre as pessoas. Por esses motivos, eles começaram a ser perseguidos durante o governo de Nero.

Até o início do século IV, os cristãos sofreram perseguições alternadas com longos períodos de paz. À medida que a crise do mundo romano aprofundava, os valores pregados pelo cristianismo atraíam cada vez mais adeptos. No ano 313, o imperador Constantino publicou o **Edito de Milão**, que concedeu liberdade de culto e de crença, beneficiando principalmente os cristãos. Em 380, o imperador Teodósio tornou o cristianismo a religião oficial do Estado romano.

A conversão de Constantino ao cristianismo ainda é motivo de polêmica. Conta a tradição que, na véspera de uma batalha pela sucessão imperial, Constantino teria visto uma cruz no céu ao lado das palavras: "crê nisto e vencerá". Levado por essa visão, ele teria colocado o símbolo cristão no escudo dos seus soldados, vencendo a batalha.

Mas muitos historiadores questionam a real conversão do imperador, como esclarece o texto no boxe a seguir.

A conversão de Constantino

"Tanto quanto se têm discutido as circunstâncias deste episódio, têm-se discutido incansavelmente as razões psicológicas da 'conversão' de Constantino: Alguns viram nela apenas um ato político que, medindo o poder do cristianismo, se propunha atraí-lo para o jogo do imperador. Outros, indo mais longe, suspeitam da sinceridade do gesto de Constantino e, baseando-se

no fato de não se ter batizado senão vinte e cinco anos mais tarde, consideram a sua conversão como uma manobra de uma ambição astuciosa, e, quanto à história das visões, veem nela apenas uma fantasia romanesca."

RORS, Daniel. A igreja dos apóstolos e dos mártires. In: SANTOS, Ilirio José Marques. *Edito de Milão*. Contexto, texto e pós-texto. Maricó: Educa, 2006, p. 6.

A queda de Roma

No ano 395, o imperador Teodósio dividiu definitivamente o Império Romano em **Império do Oriente**, com capital em Constantinopla, e **Império do Ocidente**, com capital em Milão. Porém, a medida tomada pelo imperador não foi suficiente para amenizar a ruralização, fragmentado e enfraquecido por sucessivas invasões, o Império do Ocidente recebeu o golpe fatal em 476, quando invasores germânicos depuseram Rômulo Augusto, o último soberano de Roma. O Império do Oriente manteve-se ainda, por centenas de anos, forte e centralizado, vivendo uma era de grande esplendor.

Espaço reservado a temática sobre Cristianismo no Império Romano no Livro "História: das cavernas ao terceiro milênio. 3ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

Sem memória, as identidades não possuiriam dimensões de filiação (CATROGA, 2014). Assim sendo, cabe nos perguntar e problematizar, quando e como a construção de uma ou mais narrativas, possibilitam/possibilitaram a grupos ou indivíduos estar em uma posição de pertencimento com posições que historicamente não coadunam com a identidade inicial e valores construídas por esses grupos ao longo de suas existências.¹²

Consoante à razão Histórica, acreditamos que pesquisar sobre Jesus e o Cristianismo antigo atende também à uma função ética, sobretudo, quando pensamos essas questões no nível do ensino de História.

Partindo do pressuposto que toda pesquisa dialoga com o presente, como o historiador(a) procede quanto às afirmações transcendentais existentes no material neotestamentário e nos livros didáticos? Tal questão denota importância, uma vez que, em muitos livros adotados pelas escolas e distribuídos pelo governo federal, não existe de forma clara a mediação entre o texto canônico e o ensino da disciplina de História, muitas vezes abrindo margem para uma interpretação histórica pautado na leitura teológica nestes materiais. Nesses casos, o resultado pode acabar acarretando em uma mistura conflituosa entre crença e atividade profissional do historiador(a) que lida com este tema em sala de aula.

Exemplos desse tipo podem ser citados, como os relatos da natureza divina de Jesus, sua concepção virginal, assim como sua ressurreição.¹³ Como trabalhar esses temas em sala de aula sem perder a ética da disciplina e, sem excluir as demais narrativas religiosas que se assemelham a cristã no mundo antigo?¹⁴

¹² Cito como exemplo a utilização pela burguesia americana da figura de Jesus no início do século XX nos EUA como motor da restauração desta classe e dos valores morais após a crise de 1929 e, pela burguesia européia após a 2ª Guerra Mundial com o mesmo propósito.

¹³ O Evangelho de Lucas (1:26-35) escrito por volta do ano 80 do I século, narra a concepção de Jesus, concebido através de um pai divino e mãe humana, porém sem a presença de pai humano.

¹⁴ A concepção por interação entre o humano e o divino era um dado cultural do mundo antigo. Gregos, Romanos, Judeus e Cristãos tendiam a acreditar que essas concepções traziam benefícios a humanidade. Podemos citar como exemplo, o nascimento de Augusto; o primeiro imperador de Roma, narrado em *Augusto Divinizado* (94,4); onde o mesmo fora concebido

Sobre este aspecto, a aceitação ou rejeição de narrativas que colidem com aspectos de fé será influenciada pelos pressupostos filosóficos e teológicos de cada um, assim como pelo valor que se dá aos ensinamentos da igreja ou demais adquiridos no percurso da formação cidadã do indivíduo que entra em contato com tais narrativas. Isso também implica dizer que, devido à forte tradição cristã no mundo ocidental, é bastante plausível que o profissional – cristão ou não – acabe por compreender ou interpretar uma narrativa a concepção de si mesmo. No entanto, o que se espera é que seja estabelecido uma separação quanto aos pressupostos de fé e os científicos dentro da pesquisa e exposição sobre este tema.

CONCLUSÃO

Podemos constatar um claro distanciamento existente entre as obras didáticas destinadas ao ensino básico, das produções acadêmicas sobre o objeto em questão. Tal fator, que advém de uma série de problemáticas estruturais do campo editorial e da importância dada a História Antiga nos livros didáticos, limitam uma análise aprofundada sobre a complexidade desta experiência religiosa dos primeiros cristãos, cabendo ao educador(a) que aborda este assunto em sala de aula recorrer a textos – que via de regra, não gozam da mesma facilidade de compreensão de uma variedade presente e diferente, de uma proposta que contemple análises históricas, sociológicas e arqueológicas sobre o tema, sobretudo na web - que ampliem o entendimento proposto no livro didático.

através da conjunção entre o Deus Apolo e sua mãe Átia, de forma semelhante a que Jesus fora concebido.

REFERÊNCIAS

FONTES

Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

BRASIL, **Guia de Livros Didáticos:** PNLD 2015: História: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRAICK, Patrícia Ramos, MOTA, Myriam Becho. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio:** Das Origens da Humanidade à Expansão Marítima Europeia. 3º Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe. **Livro Didático e Saber Escolar** (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia.** Rio de Janeiro, Editora FGV, 2015.

CHARTIER, Roger. **História Cultural Entre Práticas e Representações:** Lisboa, Difel, 1989.

CHEVITARESE, André Leonardo. **Cristianismos:** Questões e Debates Metodológicos. Rio de Janeiro: Kliné, 2011.

CROSSAN, John Dominic. **O Nascimento do Cristianismo:** O que Aconteceu nos Anos que se Seguiram a Execução de Jesus. São Paulo: Paulus, 2004.

_____: BORG, Marcus. **O Primeiro Natal:** o que Podemos Aprender com o Nascimento de Jesus. São Paulo: Paulus, 2004.

HOORNAERT, Eduardo. **As Comunidades Cristãs dos Primeiros Séculos**. IN: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org). História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2014, p. 81-95.

HORSLEY, A. Richard. **Paulo e o Império**: religião e poder na sociedade imperial romana. São Paulo: Paulus, 2004.

_____; HANSSON, John. **Bandidos, Profetas e Messias**: movimentos populares no tempo de Jesus. São Paulo: Paulus, 2007.

KOESTER, Helmut. **Introdução ao Novo Testamento**: história e literatura do cristianismo primitivo. São Paulo: Paulus, 2005. v. 2

NORA, Pierre. Entre Memória e História, a Problemática dos Lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, 1993. P. 7-28.

REIS, José Carlos. **Teoria & História**: Tempo Histórico, História do Pensamento Histórico Ocidental e Pensamento Brasileiro: Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

SANTOS, Cinthia Francysca. **A Institucionalização do Cristianismo em Corinto: Uma Comparação Entre as Obras de Paulo e Clemente Romano**. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SELVATICI, Mônica. Para uma Leitura Histórica da Bíblia. **Gaia**, Rio de Janeiro: Laboratório de História Antiga/LHIA, n. 2, ano 1, 2000.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. Livro Didático Como Documento Histórico: Possibilidades, Questões e Limites de Abordagem. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, ano 2, n.5, p.177-197, jun/2011.

SHAW, Brent D. The Myth of the Neronian Persecution. **Journal of Roman Studies**, Cambridge, n. 105, p.73-100, nov/2015.

MEMÓRIA CRISTÃ, TEMPO E RECORDAÇÃO NA IDADE MÉDIA

Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus

A memória é um dos alicerces da história, que está diretamente ligada a um monumento, documento à oralidade. É uma das temáticas centrais para compreendermos as sociedades juntamente com seus anseios e experiências. É refletir sobre as identidades que se formam ao longo do tempo e deixam nos registros orais ou escritos memórias vivas. Estas são reinterpretadas ganhando sempre novos significados no tempo.

O tempo sem dúvida é uma das nossas maiores problemáticas, pois ele não para, mas passa sem ficar estático, e não deixa um filme completo dos seus acontecimentos. Isso nos causa um desconforto por não conseguirmos acompanhá-lo, ou ao menos entendermos sua dimensão, que é impossível ao homem. Assim cabe aos seres humanos a tarefa singular de reconstruir, fazer ou refazer o passado, já que estes são dotados de mistérios, e entram em cena através de sua mente, memória e intelecto, formando assim as memórias que fazem uma "representação seletiva do passado", pois o que passou não é representado puro como realmente aconteceu.

É nesse sentido, que o nosso objetivo central é analisar a fonte *Doutrina para Crianças* como preservação da memória cristã, ou seja, uma memória educativa, que visava sempre o ato de lembrar, recordar, reinterpretar e guardar os ensinamentos do cristianismo primitivo. Ramon Llull discorre profundamente sobre a relação entre educação, memória e religiosidade. Esta obra dá destaque a uma memória da salvação, onde aponta a educação com fundamentos cristãos, visando seguir modelos de condutas que contribuam para o bom funcionamento da sociedade.

O autor estabelece essa relação de várias formas: destacando o ideal de cristão perfeito. Reafirmando a necessidade da aquisição das virtudes, considerando o modelo educativo cristão e o fortalecimento da fé como suporte para uma sociedade melhor. A *Doutrina* foi dedicada ao seu filho Domingos, é uma obra de importantes explicações cristãs, onde o filósofo sempre chama atenção do filho para compreender os fundamentos cristãos.

Por isso consideramos que a obra contribui para uma formação de identidade. O propósito é lembrar o filho que o presente precisa da compreensão do passado cristão e lembrar do futuro que é o Juízo Final, ou seja, todos os atos humanos determinariam seu lugar após a morte.

A memória constitui-se num elemento de formação do ser, de identidade e comportamento. A educação recebe um projeto de acordo com as necessidades do seu tempo, aquilo que é o presente em qualquer sociedade. Pensar a educação é buscar as especificidades de cada contexto histórico. A reflexão, que é a capacidade do homem navegar no seu consciente e refletir sobre seu mundo, permite entender que ele está no mundo e possui um papel no quesito social. Tudo isso sem as “memórias” deixadas no tempo não seria possível. Le Goff (1990) afirma a importância da honestidade ao pensar o passado, e ressalta que a memória faz parte de um jogo de poder, passível de manipulações, podendo ser tanto consciente como inconsciente. E memória está tanto relacionada aos interesses individuais quanto ao coletivo.

Neste capítulo buscamos compreender algumas questões sobre a memória, e como a reflexão sobre o passado está diretamente ligada ao presente, pois sem passado não se pensa no presente. As questões sobre o tempo nos levam a pensar como a memória recebe novos significados, e se tratando da memória cristã que tenta resgatar um passado cheio de imagens e representações, que envolve a escrita, a oralidade, as sensações corpóreas, e põe nos indivíduos uma ação coletiva de um fim iminente, desperta interpretações de tempos, de um passado em direção ao futuro. A busca pela salvação, que influencia na base da educação, que visa a busca pela moral, e por uma vida de boas condutas e aquisição das virtudes.

O TRANSCURSO RÁPIDO DO TEMPO E A LENTIDÃO DA MEMÓRIA

“O tempo flui, como um rio, aquele ao qual Heráclito disse que não podemos descer duas vezes. Há, basicamente, duas maneiras de conceber o fluxo do tempo: desde o passado em direção ao futuro, ou desde o futuro em

direção ao passado” (BORGES, 1960, p. 54). Refletir o tempo, é sempre tão complexo como seu próprio percurso, nunca encontramos uma única definição. É uma palavra que desperta em nós a certeza de que estamos vivenciando, e vivendo no, para, o tempo. Isso traz uma reflexão sobre as várias formas de interpretar o tempo na História, e uma dessas é recorrer aos conceitos de tempo e de espaço para promover as interpretações acerca das sociedades humanas. Sem dúvida, o tempo representa mudanças e transformações (RODRIGUES, 2006). Essas mudanças materializadas no material como também nas ações imaginárias que tornam- nas reais.

É nosso interesse compreender essas transformações que se revelam nas rupturas ou nas continuidades. O passado medieval, é um tempo histórico marcado por muitas memórias que faziam parte do cotidiano daqueles homens, que encontravam na religiosidade o sentido e a representação do seu mundo. Por isso viviam em constante ato de lembrar sobre os feitos de Jesus Cristo, sobre a mensagem da Cruz e sua vida de santidade. Esse era um processo coletivo.

Como Guido (2006) destaca, o homem independente do lugar, do tempo, sempre foi um ser pensante, que sente, imagina, isso é a verdadeira identidade humana, que traz de fora para dentro e de dentro para fora uma coletividade humana de símbolos e representações do que é realmente é importante e real para tempo histórico que recebe um grupo específico, com características específicas, pois:

[...] só é possível interpretar a história quando o pesquisador se dispõe a suspender o juízo do presente e experimentar com o pensamento a descida até o mundo ferino dos primeiros homens; a descida é guiada pelos vestígios dos tempos obscuros encontrados nos poemas épicos: a *Ilíada*, *Odisseia*, a *Bíblia*, entre tantas outras narrativas arcaicas (GUIDO, 2006, p. 49).

É sempre uma tarefa complexa olhar para o passado quando fazemos isso a partir da nossa compreensão de mundo, pois estamos influenciados pela nossa concepção de mundo, porém é necessário fazer uma análise sem julgamentos, seja pela religiosidade, crenças, ou forma de se comportar diante

do mundo. O que precisamos compreender é que conhecer o passado, é pensar nas experiências vividas por cada homem, é lembrar que o que eles tinham ali, naquele momento eram as expectativas deles de mundo, de crenças, de tradições, e tudo isso vai além da nossa capacidade interpretativa. O que somos hoje, é muito das gerações passadas.

Nesse sentido, devemos refletir sobre nossos anseios atuais. Posto isso em cima, o quanto de nós ainda é reflexo das memórias vivas medievais que se fazem presente em nosso cotidiano? Certamente com outros significados, nossa educação atual ainda carrega traços fortes daquele período, e merece uma atenção especial.

O profundo conhecimento do passado e das suas tradições-religiosas, culturais, políticas, sociais-não servem para a reprodução indefinida do presente, ou para adivinhação do futuro. O estudo da cultura permite o conhecimento do estado de geração das coisas, dando ao presente a historicidade que permite alimentar a convicção de que o futuro existirá, mas tal futuro é aquilo que os homens fazem por si mesmos. A experiência do passado é entendida por Vico como **patrimônio da memória**, algo que sofre seguidas transformação, alterando os significados originais e acrescentando conteúdos (GUIDO, 2006, p. 51, **grifo nosso**).

Concordamos com Guido (2006), que o passado não serve para a reprodução indefinida do presente, ou como alguns preferem, adivinhar o futuro. O passado simplesmente mostra que o presente não é aleatório, mas que a vivência em sociedade depende de como os homens se veem, e constroem suas relações sociais, o que acaba diferenciando ou aproximando de outras experiências passadas. Pensar o passado como “patrimônio da memória”, é compreender que o passado está passível de novas interpretações, significados, é que pode se destacar como um passado vivo.

O tempo. O que seria esse tempo que tanto tentamos definir? Falamos em passado, presente e futuro. Quando falamos em passado, aquele próprio passado teve seu presente, mas também teve a mistura do passado. São tempos que se cruzam, tempos que se separam, tempos que permanecem. O passado não é presente, o presente não é passado, o futuro

não é o presente. Mas o que registra? O que guarda? O porquê de algumas opções de registros serem mais importantes que outros? E porque falamos em memórias? No tempo, podemos observar como os fatos são fugidios, em contraponto a memória é mais lenta, o passado existe sob forma de memória. A Tradição cristã guardou, preservou e recorda aquilo que realmente acha mais importante, e no Cristianismo esse impacto é a salvação da alma, a mensagem da bíblica é um constante lembrar das ações aqui em baixo que modifica o comportamento do ser.

A compreensão sobre o passado extrapola nossa capacidade cognitiva. Há um apego pelo que já se foi, mas misteriosamente continua na história do homem, da sociedade, da nação. Existe um “fio” sensível que conduz uma espécie de “DNA” para outras gerações, e a preservação do código informativo sobre um determinado acontecimento permanece vivo seja pelo escrito, oral, material ou visual, simplesmente está guardado, reformulado, reinterpretado, reinventado, revivido, em construção, em rupturas ou talvez em continuidades.

Para compreendermos a palavra “memória”, precisamos nos desprender do conceito que possivelmente foi construído ao longo da nossa efêmera existência. Todos nós desde a infância ouvimos alguém dizer que fulano era “bom de memória”, “guarde isso na memória”, e aí por diante. Compreender esse termo é abrir mão de único conceito e da mecanização da memória. Nesse sentido, primeiro também é fundamental pensar o tempo “[...] o homem precisa compreender e, na medida de suas possibilidades, controlar o tempo. Passado, presente e futuro não são estanques e não se sucedem de maneira mais ou menos organizada e previsível” (OLIVEIRA; MENDES. 2016, p. 240).

Memória, na sua designação mais habitual, vulgar e cotidiana, corresponde muito habitualmente a um processo parcial e limitado de lembrar fatos passados, ou aquilo que um indivíduo representa como passado. Considera-se ainda – e sempre é bom frisar que logo estaremos submetendo estas significações de Memória a uma crítica e a uma problematização – que de um ponto de vista biológico a memória humana, seja a “memória recente” ou a chamada “memória permanente”

que se localiza no hipocampo, corresponderia a um processo que não permite precisão, uma vez que envolve esquecimentos, distorções, reconstruções, omissões, parcialidades, hesitações. Há ainda uma significação vulgar que remete à Memória a uma categoria estática relacionada à imagem de depósito de dados. A Memória surge então como mera atualização mecânica de vestígios (BARROS, 2009, p. 39).

Atualmente os novos estudos permitem superar a ideia da memória mecânica de vestígios, ou como algo que o homem só reproduz ou guarda na sua individualidade. Há um significado muito maior para palavra memória, que escapa a nossa discussão. Nesse sentido podemos afirmar que a memória é a presença do passado, segundo Halbwachs a memória individual é a mistura do vivido, ou seja, ela não é puramente individual, pois o indivíduo não está sozinho. Na perspectiva do autor toda memória é coletiva “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 1994, p. 69).

Assim podemos dizer que cada indivíduo tem as suas particularidades, porém está inserido em um meio coletivo, em uma construção psíquica, mas jamais puramente individual. O indivíduo é produto do meio, ou seja, as memórias individuais e coletivas se complementam na ação realizada pelo grupo.

A construção da identidade está diretamente ligada à memória, já que tanto no plano individual quanto no coletivo ela permite que cada geração compartilhe com as outras, vínculos que passam de geração em geração sendo vivida no cotidiano de outro tempo, de outra sociedade. Os indivíduos, a sociedade, procuram preservar o passado, dar continuidade a algo já experimentado, já vivido, ou seja, reconstrói memórias.

O autor Patrick Geary (2006) afirma que poucas palavras no vocabulário medieval apresentam tantos significados como a palavra *memória*. É importante destacarmos aqui esses vários significados, para não cometermos o erro de tratar de uma única forma de se pensar a memória. Por que nossa constante preocupação com essa temática? Porque entendemos que a memória cristã é baseada no ato “lembrar” assim como colocar em prática o que lembrou.

Há algo que não pode ser esquecido no cristianismo, e toda a atmosfera cristã é marcada por feitos, exemplos que não podem ser esquecidos, mas antes pelo contrário, tem que passar pelo processo de compreensão, é uma constante do intelecto, o passado cristão estava no cotidiano medieval. Assim durante a Idade Média podemos pensar na memória laica, erudita, transcendente e no próprio esquecimento. Por isso acreditamos que seja indispensável pensar o tempo, que na nossa sociedade está cada vez mais controlado.

O tempo na Idade Média para Le Goff (2006) é o tempo de Deus e da terra, dos senhores e os que estão sujeitos ao senhorio. Depois o autor destaca o tempo das cidades e mercadores. Uma das características do tempo cristão é pelo fato de ser um tempo sagrado, que vai da encarnação em direção a consumação e ao Juízo Final.

A memória na Idade Média estava vinculada a religiosidade, o cristianismo é a religião da recordação. É sempre colocando o presente no passado e no futuro. Este porque prega que a qualquer momento poderia acontecer o juízo final e o passado porque deve-se lembrar sempre da mensagem da cruz. A representação é um dos elementos centrais no cristianismo, pois o que eles consideram como real é representado "A memória era a memória do pecado e de Deus, a memória como distração e como consciência, a ponte entre perfeição intemporal do Criador e a natureza temporal e múltipla da criatura humana imperfeita" (GEARY, 2006, p. 167).

É importante ressaltar que no período medieval a "memória" tinha outras conotações, significados, assim nos centraremos na discussão sobre a memória cristã, pois a memória estava no centro do cristianismo "Sob numerosas formas, a memória estava no centro do cristianismo através de sua injunção eucarística: 'Façam isto em minha memória' (GEARY, 2006, p. 167).

É nesse sentido, que podemos pensar a eucaristia como um exemplo fundamental para compreendermos a memória no medievo, pois a mesma representava não só o ato de lembrar do passado, mas quebrava a barreira entre passado e presente.

A *memória litúrgica* era aquela voltada para a memorização da liturgia e da comemoração por meio da liturgia dos vivos e mortos “A memória englobava toda comemoração ritual dos defuntos: procissões funerárias, aniversários de mortos, celebrações litúrgica dos mortos, fossem eles mortos comuns ou mortos ‘muitos especiais’, quer dizer os santos” (GEARY, p. 168).

Os monges exerciam esse papel, através da oralidade. Isso não quer dizer que não se fazia uso de textos, que era importante para servir como lembrete (na execução das músicas) e recitar os nomes dos defuntos “A memória monástica não era passiva, mas ativa: ela selecionava, corrigia e reinterpretava constantemente o passado em função das necessidades do presente” (GEARY, 2006, p. 171). Reinterpretar o passado em função do presente é uma parte importante da memória.

A pregação que para muitos pode parecer algo repetitivo ou enfadonho. Teve uma representatividade enorme para o povo medieval. O sermão que podia durar de dez minutos ou duas horas, tinha um poder educativo, pois representava algo vivido e vivo. Essa mensagem do evangelho tinha um impacto do letrado ao analfabeto. Como Ressalta Jean Lauand (2013) do camponês, analfabeto ao trabalhador mais rústico, era possível encontrar na igreja a abertura da alma.

A memória, especialmente a oral, é a forma de os homens preservarem seus conhecimentos e a própria palavra sagrada. Neste sentido, a linguagem e a memória se constituem em requisitos básicos para a conversão ao cristianismo. Contudo, estas qualidades, se assim podemos nos expressar, são inatas ao homem, ou seja, eles já nascem com a linguagem e com a capacidade de conservação, por meio da recordação, das lembranças que o tornam pertencente a uma dada comunidade. Ao menos em tese, isto é um fato dado historicamente (OLIVEIRA; VITORETTI, 2007, p. 03).

O sermão era considerado como um meio para instrução dos leigos. É por volta dos séculos XIII e XIV que há uma emergência de uma pregação popular, uma mensagem direcionada ao povo, diferente daquela dos séculos V ao X, que se direcionava mais aos clérigos (POLO DE BEALIEU, 2006, p. 367).

Por isso muitos sabiam os sermões de cor. Memorizar fazia aquele homem e mulher lembrar. O clero sabia muito bem a importância da memória. A ligação com passado era muito forte. Um passado que deveria ser lembrado e comemorado. É claro que havia uma seleção do passado, esse passado não era aleatório, ele passava por uma seleção, tinha o que realmente era digno de ser lembrado. A técnica mnemônica era utilizada pelos pregadores, que perceberam a necessidade de memorizar palavra por palavra, reorganizar os dados.

Segundo Le Goff (1994, p. 446) “a memória cristã se manifesta essencialmente na comemoração de Jesus, anualmente na liturgia que o comemora do Advento ao Pentecostes, através dos momentos essenciais do Natal”. Para o mesmo autor, “as numerosas representações do Inferno, do Purgatório e do Paraíso, que devem ser vistas na maioria das vezes como ‘lugares de memória’, cujas divisórias lembram as virtudes e os vícios” (LE GOFF, 1994, p. 434).

Os homens medievais se apropriaram do passado, e isso fica claro no aspecto religioso, para construir o presente daquela sociedade (OLIVEIRA, 2009). Esta presença do passado no presente é perfeitamente identificável na obra de Lull que apresentava a constante necessidade da *preservação do passado bíblico*, que era revivido e incorporado no presente. (LE GOFF, 1994). “A memória do passado esteve tão presente no passado medieval” (OLIVEIRA, 2009, p. 686). Era possível “reviver” o passado contido na Bíblia.

Para Ricardo da Costa, a Idade Média é um tempo que colocou a memória como uma das funções da alma, um tempo que realçou a memória como fundamento do conhecimento, um tempo que dignificou a memória como a posse do bem, aos preceitos do cristianismo. A Idade Média legou ao ensino a necessidade de se saber de memória o que se aprendia. “Nesse tempo, saber era saber de cor, com o coração” (COSTA, 2006, p. 15).

Recordar o passado, leva a coletividade a práticas, e uso da memória natural e artificial. Quando refletimos sobre as práticas religiosas, podemos perceber um espírito de coletividade que impulsiona os homens a irem e realizarem práticas, com significados específicos a eles. Não é tão difícil

discutir sobre práticas religiosas, quando olhamos para o nosso país, o Brasil, católico, de grandes devoções. Quantas vezes ligamos os noticiários e observamos procissões, pessoas que viajam para outros lugares para agradecer por uma benção recebida, isso não é individual, há um imaginário coletivo que compreende aquela ação, é a busca pelo sagrado, do sobrenatural, é um peregrino diante de uma prova espiritual (SOT, 2006).

Para Sot (2006), a peregrinação¹⁵ no Ocidente medieval, embora tivesse um lugar ao se pretendia chegar, tinha um esforço, era muito mais direcionado nos percalços, ou seja, o indivíduo preocupado no esforço físico do caminho, distanciar-se daquele cotidiano de oferecia um pouco de conforto, para um mundo desconhecido, almejando chegar no lugar físico e espiritual. Na Idade Média, alguns lugares receberam tamanha importância “[...] vai-se em peregrinação para junto de Santiago, em Compostela, dos apóstolos Pedro e Paulo, em Roma, de Nossa Senhora, Rocamadour” (SOT, 2006, p. 353).

Nesse sentido, ir a determinados locais considerados sagrados, mexe completamente com o homem do medievo, há uma motivação comum para aquele coletivo de pessoas que alimentam a sua fé, a crença, diante de um imaginário profundamente religioso.

Conforme Adriana Zierer (2013), visitar esses locais considerados como santos, era um meio eficaz para conquistar a salvação. Nessa caminhada era possível encontrar materiais dos santos, como pedaços da cruz e outras relíquias. O cristão era colocado à prova, trajetos inseguros, era a certeza de ir, mas talvez nunca mais voltar, pois a pessoa poderia sofrer as dores até chegar a morte, assim como tantos outros mártires.

O que se espera da peregrinação? “O perdão dos pecados e a cura de seu corpo”. O peregrino trilhava por um caminho que não era fácil, com muitos obstáculos, e sofrimentos corporais, recordando que o Cristo também sofreu. Chegar ao lugar desejado, tocar a estátua, o túmulo, é encontrar na fé

¹⁵ A peregrinação cristã enfatiza mais a pessoa que se pretende encontrar do que o lugar em que ela está: Cristo na Terra Santa, Pedro e Paulo em Roma, Tiago, o maior, em Compostela, ou Maria Madalena em Sainte-Baume (SOT, 2006, p. 355).

uma realidade transcendente (SOT, 2006). É ter contato com as memórias que permanecem nesses objetos, que de alguma forma evocam o passado, recordam de algo com significado, que impulsionam a memória coletiva e individual.

De modo primordial destacamos que a memória ganhou ampla importância nos diversos ramos do saber, desenvolvendo a possibilidade de resgatar o passado por outros meios, visto que a memória resgata, inventa, reinventa, reflete, dar voz aos excluídos e traz outras possibilidades para compreender o presente, que vive em torno do que fomos e seremos. “O cérebro não deve, portanto ser outra coisa que não uma espécie de central telefônica: seu papel é efetuar a comunicação, ou fazê-la guardar” (BERGSON, 1999, p. 26).

Dessa forma entendemos a memória como um elemento que vai além da biologia, de um passado estático, mas a memória se cruza com outras temporalidades, circunstâncias, lembranças que são acionadas em algum momento. Vivemos um presente recheado de recordações. O que seria recordar? Por que necessitamos disso no nosso cotidiano? A vida passa, o tempo também, mas o passado acompanha o presente. A pluralidade da duração não tem nem o mesmo ritmo, nem o mesmo encadeamento. Nossa duração é marcada por novidades, espantos e rupturas

O processo da construção da memória supera nossa concepção de linearidade, espaço temporal, e como as recordações da infância são sempre reconstruídas e ganham novos significados de acordo com as novas roupagens do presente. Muitas vezes esperamos por uma sequência cronológica, linear, porém percebemos que a descontinuidade, o tempo não é único, mas plural. As lembranças muitas vezes estão impregnadas do passado/presente.

Todas as fases da vida marcam a existência, mas a infância é uma das etapas da vida que acompanha as demais. São experiências passadas, que marcam a vida pelas mudanças, rupturas e continuidades. O passado é, sem dúvida, armazenado e a qualquer momento pode voltar com uma nova abordagem, são recordações que abrem janelas fechadas proporcionando tristezas e alegrias. Armazenar as vivências é característico de todo ser

humano. O cérebro funciona tanto como instrumento de análise quanto da seleção, porém delega à percepção a capacidade de orientar para ação toda percepção está impregnada de lembranças. (BERGSON, 1999).

A lembrança nunca está sozinha. Como afirma Halbwachs que homem para evocar seu próprio passado, tem a necessidade de recorrer às lembranças de outros, ou seja, a memória por mais individual que seja, nunca está sozinha e isolada. Quando olhamos para passado levamos dados do presente.

Quando paramos para discutir a relação passado-presente, presente-passado, as influências que marcam nossa concepção de mundo, encontramos um elemento fundamental que é a memória.

Como penetrar no terreno da memória? É evidente que não se trata da memória que havia sido censurada por Descartes, não se trata de memória enquanto técnica escolar, cuja a finalidade é apenas a fixação de fatos segundo as conexões arbitrárias da arte mnemônica. A memória para Vico é a mentalidade comum da humanidade que promove a imanência do passado no presente, preservando os valores sociais que sustentam a sociedade humana, assim como os mitos gregos sustentaram por um determinado período a sua sociedade. Os resíduos das fábulas gregas permaneceram durante a fixação da sociedade mediterrânea, adentraram o Império Romano e influenciaram o Cristianismo, até sedimentarem a nova cultura ocidental (GUIDO, 2006, p. 45).

O terreno complexo da memória, tem sido objeto de estudo não só na contemporaneidade, mas perpassou o tempo, assim como a função da mesma é essa, promover a imanência do passado no presente. A memória guarda, preserva e reconstrói, e está presente nas sociedades humanas, embora seja complexa, o uso do passado no presente é sempre uma mola condutora para o futuro.

A palavra memória quando já destacamos a cima, pode ter inúmeros conceitos. Mas uma certeza temos ela é uma peça fundamental na construção da relação da sociedade com mundo, do mundo com a sociedade.

Uma sociedade que põe ao largo a memória é o mesmo que um homem **que se esquece de que, quando se coloca a mão sobre o fogo, sempre se obtém queimaduras, independentemente de quem seja.** E essa situação é ainda mais preocupante quando somos nós, professores e alunos da Universidade, que solapamos a memória em favor de interesses particulares. Sob este aspecto é preciso considerar que o reducionismo teórica e moral não era marca do intelectual medieval, assim como não deve ser a dos intelectuais contemporâneos (OLIVEIRA; MENDES, 2017, p. 247, **grifo nosso**).

Concordamos com Oliveira e Mendes (2017), que a memória é também poder usada para outros fins. Como as autoras destacaram que muitas vezes faz-se o uso da memória para solapar em interesses particulares. Por isso é importante até mesmo saber para qual uso a mesma está sendo feita. É interessante quando a compara que uma sociedade sem memória, sem dúvida, esquece de detalhes fundamentais para a mesma evite erros, ou despreze o que é tão fundamental para continuidades ou rupturas necessárias.

Não há uma previsão temporal que encaixe perfeitamente os fatos no seu tempo como uma historinha escrita com começo, meio e fim. Pensar uma sociedade, ou pelo menos parte dela, é ir a fundo em todas suas estruturas, sem menosprezar uma. É entender que os homens simplesmente viveram suas vidas pautados em um conjunto de atribuições internas e externas que estabeleceram uma perspectiva de mundo, que formam identidades.

A *Doutrina para Crianças* mostra uma memória diretamente voltada para salvação. A obra foi escrita pelo filósofo Ramon Llull, dedicada ao seu filho, pois o mesmo entendia que na infância a mensagem poderia ser mais bem apreendida. Esta obra é considerada como um dos primeiros manuais pedagógicos, que ditam regras de como cristãs para manter um comportamento pautado nos princípios do cristianismo. Assim quanto mais cedo a educação fosse trabalhada no indivíduo, mais lapidado ele seria.

Para Bergson os sentidos são acionados, “os psicólogos que estudaram a infância sabem bem que nossa representação começa sendo impessoal. Só pouco a pouco, e força de induções adota nosso corpo por

centro e tona-se nossa representação” (BERGSON, 1999 p. 46). Para o mesmo autor a percepção está inteiramente impregnada de lembranças, a consciência seria a responsável por trazer à tona a lembrança existente como latência, a memória presente no inconsciente, é o presente que faz o apelo a respostas encontradas nas lembranças. É possível encontrar um grande número dessas correntes antigas que haviam desaparecido somente na aparência. “[...] a lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, uma imagem genérica que reporta ao passado” (HALBWACHS, 2006, p. 75).

O autor Yates (2007) afirma que a impressão “na memória de imagens de virtudes e vícios, tornadas vívidas e impressionantes segundo as regras clássicas, como ‘signos mnemônicos’ para ajudar-nos a alcançar o Céu e evitar o Inferno [...] que são considerados como lugares de memória” (YATES, 2007, p. 85).

Pierre Nora (1993) chama de “lugares de memórias”, a memória segundo Nora é uma tradição definidora, é dinâmica, Se as lembranças realmente fossem vividas, não seria necessário a memória, e os lugares de memórias precisam de um significado, por isso ao lermos um dos capítulos do livro, o narrador sempre está recordando de lugares que o marcaram que tem significado na sua história de vida, algo que religue a memória ao passado. A necessidade do passado se mostra latente através da busca pela memória.

Para Pollak (1992, p. 203) “Além dos acontecimentos e das personagens, podemos finalmente arrolar os lugares. Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico”. São lugares que têm significados, é importante ressaltar que nem todo lugar possui uma memória, pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu. Na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são lugares de comemoração (POLLAK, 1992)

O indivíduo não tem total controle sobre suas memórias, elas podem retornar sem serem desejadas, assim como ser desaparecida sem opção de lembrar. Alguns estímulos também reaparecem muito fortes, quebrando barreiras, mexendo na consciência do indivíduo, o passado voltando em flashbacks. A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (HALBWACHS, 2006).

Superar a inadmissível avaliação da memória como mero depósito de dados e de informações relativas à coletividade ou à vida individual, devemos pensar na Memória como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos. A Memória, portanto, já não pode mais nos dias de hoje ser associada metaforicamente a um “espaço inerte” no qual se depositam lembranças, devendo ser antes compreendida como “território”, como espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante (BARROS, 2009, p. 37).

O interessante é pensar no que foi preservado do passado, que fez parte da experiência humana, e o que se faz com isso. Ou seja, é pensar o que grupos fazem do passado. Por isso a memória é sempre ressignificada, porque vai ganhando novas conotações. Assim, o cristão pode aproximar-se de Deus e esperar reunir-se a ele, aqui em baixo, neste concentrado de tempo que é “instante” e, depois, no fim dos tempos, na eternidade” (LE GOFF, 2006, p. 531).

A interpretação de mundo para Ramon Llull é de cunho filosófico e teológico, ou seja, ele deixa claro em suas obras que fé e razão não se separam. Nesse sentido, ao falar sobre memória na obra *Doutrina para Crianças*, o autor busca interpretá-la a partir do seu conhecimento sobre Deus, pois a mesma serve para que o indivíduo busque se aproximar, lembrar do divino.

Educação e memória são para Ramon Llull fatores inseparáveis, já que um precisa do outro para a concretização do agir. Sem memória a educação não seria estabelecida no ser. Na obra fica claro a preocupação constante do autor em mostrar ao filho que o ato de lembrar, recordar e entender são primordiais para manter a fé, os bons princípios. Para alcançar a salvação “amável é a minha alma relembrar que te engendrei e ter esperança de que serás salvo, e será odioso se te vir pecador e teus pecados me significarem que estarás danado” (LLULL, 2010, p. 15). Llull reforça que está cumprindo o papel de um pai que ensinou o caminho da verdade. E fala da certeza da salvação, mas ressalta a preocupação se o seu filho optar pelo caminho do pecado que leva a danação.

A memória representa o exercício de refletir por meio da recordação “A Teologia é fundada pela fé e encontra-se nas palavras dos santos homens que escreveram e disseram palavras de Deus e de Suas obras, e o homem deve crer em tais palavras para que as tenha na memória, no amor de Deus e de Suas obras” (LLULL, 2010, p. 5). Para ele o homem deve primeiro crer, entender, para que só depois esse processo seja consolidado na memória, assim o amor e toda obra de Deus seria recordado diariamente.

O apego ao passado cristão, sem dúvida, é uma característica fortemente marcada no discurso do maiorquino, pois é esse passado que está sendo constantemente ressignificado durante o medievo, que motiva Llull a pensar, escrever, dialogar, sempre almejando a conversão e salvação das almas. Ao falar para seu filho sobre a fé cristã, destaca os ganhos e as consequências de uma vida se não for mantida um bom comportamento, de acordo com essa doutrina, isso fazia parte do processo de aprendizagem, para que seu filho aprendesse através do intelecto e conseguisse fazer uso da memória.

Para Ramon Llull o cristianismo primitivo estava completamente transformado, os homens já não eram tão dedicados ao serviço do reino como antes. Esse apego do filósofo ao passado cristão, explica porque em suas obras há uma grande preocupação com o ato de recordar, pois ele

entende a necessidade de um registro das memórias cristãs, é nesse sentido que reforça sua ideia.

“Quais eram as coisas que a devota Idade Média queria lembrar? Certamente, aquelas relacionadas à salvação e à danação, os artigos da fé, os caminhos para Paraíso, por meio das virtudes, e para o Inferno, por meio dos vícios” (YATES, 2007, p. 79). A memória no medievo tinha a função de trazer entendimento ao conhecimento que levaria o homem a praticar o bem “um tempo que colocou a memória como uma das funções da alma, um tempo que realçou a memória como fundamento do conhecimento, um tempo que dignificou a memória como a posse do bem” (COSTA, 2007, p. 3).

Por isso nas Igrejas, nas Catedrais, nos vitrais e nos Afrescos, elementos do Além estavam ali, justamente como uma forma pedagógica, para lembrar os fiéis que qualquer ato poderia levar para o Inferno e Paraíso “Deus criou teus olhos para que com eles tu vejas as criaturas que o representam aos olhos de teu pensamento, criou tua memória para que ela o relembres e criou teu coração para seja a cama onde o tenhas e o ames” (LLULL, 2010, p. 08). O filósofo destaca que a memória foi criada por Deus para relembrar, lembrar que Deus a criou para que o indivíduo pudesse sempre lembrar dos feitos do criador. O autor também afirma que:

Filho, se tu menosprezas a glória deste mundo para teres a glória do outro, terás uma glória que durará tanto quanto a glória de Deus. Assim, relembre e entende como, por menosprezares a pouca glória que dura pouco, podes ganhar que dura tanto quanto a glória do Altíssimo (LLULL, 2010, p. 09).

A proposta de Llull sobre o “relembrar e entender”, se dá na perspectiva de que mais importante do que absorver o conhecimento, a doutrina, ou que era divulgado na igreja, nas imagens, estava na capacidade cognitiva de entender o que via ou ouvia, refletir sobre a mensagem, por exemplo, do que estava sendo ensinado. Ramon Llull tentava ensinar sobre uma vida cristã firmada no evangelho. O que mais o interessava era que o seu ensinamento passasse pela memória, depois pelo constante ato de lembrar e relembrar, e entender o que estava sendo lembrado, só assim o que estava

sendo ensinado teria significado através da compreensão “aqueles que estão na glória tanto amam quanto entendem e tanto entendem quanto amam, e tem tudo isso que amam e entendem (LLULL, 2010, p. 9). Ainda sobre a relação entre memória, ensino e aproximação com Deus, Llull afirma que:

Acostumar tua criança a recordar, entender Deus e amar a Igreja é acostumar sua vontade em amar Deus, seu pai e sua mãe. A memória que lembra, o entendimento que entende e o temor que envergonhado engendra a vontade que desama as faltas e ama as virtudes. Deseja educar bem teu filho? Acostuma sua memória e seu entendimento a cogitarem nobres feitos para que a vontade ame a companhia de bons homens. E desejas educar o entendimento do teu filho, para ser exaltado e elevar seu entendimento? Mostra-lhe a ciência divina e a natural. E desejas que ele tenha um elevado entendimento para entender sutilmente? Mostra-lhe a *Ars de atrobar verital* e o *Libre de deffinicions e de comensamentes e de question*. E deseja que teu filho ame muito a Deus? Faz-lhe lembrar e entender a vileza deste mundo e a bondade, a eternidade, o poder, a sabedoria, o amor e as outras virtudes de Deus (LLULL, 2010, p. 77)

O ato de lembrar é precisamente um exercício da memória que pode tanto se acostumar a retomar os bons atos e pensamentos como o contrário também. É necessário que “relembre a bondade, a grandeza, a eternidade, o poder, a sabedoria, o amor e as outras virtudes que estão em Nosso Senhor Deus e ver quão maravilhosamente foram manifestadas na concepção e na encarnação do Filho de Deus [...] Amável filho, com amor e com lágrimas deveria ser recontada a Santa Paixão de Nosso Senhor Deus Jesus Cristo, pois essa paixão foi a maior prova de morte e de dor que existiu e que existirá” (LLULL, 2010, p. 10-11). Recontar a Paixão de Cristo é lembrar do passado cristão, é a memória bíblica, nisto Llull fala ao filho se possível recontar sobre o amor de Jesus Cristo, da sua morte e ressurreição. Sobre a importância da memória em Llull,

Ramon afirma que a memória se encontra na parte posterior do cérebro; se ela é tocada com maldade, responde com a grandeza de sua maldade, e se é tocada com bondade, também responde com a

grandeza de sua bondade, pois como é boa, faz o homem lembrar coisas boas. O filósofo afirma que saber o que é a memória é muito útil ao homem, pois assim ele tem o hábito da ciência e a maneira de lembrar as coisas passadas. Isso para que o homem saiba mover a memória para lembrar os objetos desejáveis de serem lembrados e que têm alguma semelhança com as partes da memória (COSTA, 2007, p. 5).

A memória seria utilizada para homem lembrar das coisas, e das coisas passadas também. Por isso, a educação era tão importante nesse processo, ensinar o que era bom, para que assim se tornasse um bem comum a sociedade. Para Llull, a memória retém o que a "vontade deseja, e o entendimento tenta compreender o que a vontade deseja e a memória guarda" (COSTA, 2007, p. 6).

Amável filho, quando mirares tuas feições e cogitares em tuas riquezas e em teu honramento, se a tentação do orgulho te vier, relembra incontinenti e entende de onde vieste e foste engendrado, em qual lugar nasceste e qual foi a veste com que nasceste, e relembra, filho, o que tens em teu ventre sob teu saião, e o que sai de ti pelo nariz, pela boca e pelos outros lugares, e não esqueças os vermes que roerão tuas costelas e tuas feições, e a terra sob a qual serás colocado. E se tu, filho, tiveres na memória todas essas coisas para que não sejas orgulhoso, serás humilde e agradável às gentes e a Deus (LLULL,2010, p.54)

Tudo isso nos remete a pensarmos sobre a História d o Imaginário que norteia nosso trabalho. Aqui fazemos o mesmo questionamento de Susani França (2016) sobre que confluências há entre realidade social e imaginário? É muito importante, primeiramente compreender o que move determinada sociedade, ou seja, o que está por trás de uma crença, do mito, de um projeto de educação.

Neste sentido, entendemos que os aspectos espirituais, materiais, movem as experiências que marcam o cotidiano de uma sociedade. Pensar o medieval, é sobretudo, investigar o que eles pensavam sobre o mundo: O que é está no mundo, e na mesma proporção o que é sair dele. Deixar de estar nesse mundo material tinha um peso, que pela fugacidade do homem

moderno, talvez, não tenha tanta observação nesse quesito tão fundamental para o Ser em sociedade.

Se a História é pensar o homem no seu tempo, é fundamental que compreendamos o que de fato os motiva no dia a dia. Que relações eles estabelecem com aquilo é considerado real pra eles. Para o homem medieval, o referencial de todas as coisas era o sagrado, a “manifestação do sagrado” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 30), e as bases fundamentadas nos ideais cristãos. Era a mistura do visível com o invisível, do material com o imaterial. Durante a Idade Média perdurou o ideal clássico quanto à formação da personalidade, ou seja, o propósito de se plasmar o cristão perfeito, na aquisição das virtudes. Nesse sentido temos que compreender,

Que há formas correntes de observar e descrever o mundo do século XIII ao XV não se pode recusar, todavia, para tentar compreender um universo de relações complexas, que envolve viajantes de proveniências diversas e com finalidades igualmente diversas – peregrinação, missão, comércio, relações diplomáticas, etc. (FRANÇA, 2016, p. 79).

O conceito de imaginário social pode ser definido como “compreensão de si” de uma sociedade, mas igualmente como “repertório” das práticas que seus membros podem adotar, traduzindo-se, pois, “nos modos como imaginam a sua existência social, como se acomodam [tais práticas] umas às outras, como as coisas se passam entre elas e os seus congêneres” e, ainda, as expectativas correntes e as noções e imagens que subjazem a essas (TAYLOR, 2010: 31 APUD FRANÇA, 2016, p. 175). Isso quebra a barreira que há muito tempo vem se discutido, quando pensar o imaginário era visto como algo banal, ou sem importância.

Assim acreditamos que essa “compreensão” que o homem tem de si, faz parte de uma compreensão coletiva que leva os homens a agirem diante daquilo que é importante para sua sobrevivência como seres humanos que buscam um significado no seu espaço temporal, seja através da crença ou não.

O imaginário coletivo é sempre uma prerrogativa para compreendermos a sociedade medieval, pois as ideias, os mitos, as

representações e crenças fazem parte da história considerada “real”, e não como alguns intelectuais julgavam como algo ilusório e quimérico (BACZKO, 1985, p. 297). O homem medieval criou seu “Deus” e o representou carregado de sagrado.

No sistema de representações produzido por cada época e no qual está encontra a sua unidade, o “verdadeiro” e o “ilusório” não estão isolados um do outro, mas pelo contrário unidos num todo, por meio de um complexo jogo dialéctico. É nas ilusões que uma época alimenta a respeito de si própria que ela manifesta e esconde, ao mesmo tempo, a sua “verdade”, bem como o lugar que lhe cabe na “lógica da história” (BACZKO, 1985, p. 303).

Pensar o “verdadeiro” e o “ilusório” unidos num todo, é alimentar o que de fato verdadeiro para a sociedade, é não descrever isso como uma invenção social, ou irreal. Se é uma ilusão, isso não quer dizer que não seja real, já que ambos se complementam, trazendo uma representação naquilo que se acredita.

Existe uma relação íntima e fatal entre o comportamento e a representação colectiva [cf. Mauss 1927, ed. 1966 p. 210-11]. É assim que o facto religioso constitui uma expressão simbólica do facto social. Através dos deuses que os homens criam, estes dão corpo a consciência de pertencerem a um todo comunitário, enquanto as representações colectivas reconstituem e perpetuam as crenças. Ora, só é possível comungar ou comunicar entre os homens através de símbolos exteriores aos estados mentais individuais, através de signos posteriormente concebidos como realidades. Um dos caracteres fundamentais do facto social é, precisamente, o seu aspecto simbólico. Na maioria das representações colectivas, não se trata da representação única de uma coisa única, mas sim de uma representação escolhida mais ou menos arbitrariamente a fim de significar outras e de exercer um comando sobre as práticas. Frequentemente, os comportamentos sociais não se dirigem tanto as coisas em si, mas aos símbolos dessas coisas. (BACZKO, 1985, p. 306)

Uma das nossas indagações nessa pesquisa é refletir sobre o comportamento humano, ou seja, o que levou o homem medieval a ter um comportamento específico, que se difere do nosso, mas as vezes temos uma parte daquilo ainda no nosso cotidiano também. O mundo invisível, ainda hoje, levanta questionamentos, aflições e movem pessoas a buscarem também o invisível “o Homem, e, portanto a História é formada por seus sonhos, fantasias, angústias e esperanças” (FRANCO JÚNIOR, p. 38, 2001).

O social produz-se através de uma rede de sentidos, de marcos de referência simbólicos por meio dos quais os homens comunicam, se dotam de uma identidade colectiva e designam as suas relações com as instituições políticas, etc. A vida social é produtora de valores e normas e, ao mesmo tempo, de sistemas de representações que as fixam e traduzem. Assim se define um código coletivo segundo o qual se exprimem as necessidades e as expectativas, as esperanças e as angústias dos agentes sociais. Por outras palavras, as relações sociais nunca se reduzem aos seus componentes físicos e materiais (BACZKO, 307).

Tudo isso estava ligado à religião cristã, que despertava naquele homem angústias e esperanças. Aqui ressaltamos que durante o medievo a memória coletiva, como destaca Oliveira (2006), viria do cristianismo, já que a religião se estabeleceu como a ideologia dominante.

Pôde-se descrever o judaísmo e cristianismo, religiões radicadas histórica e teologicamente na história como “religiões de recordação”. E isto em diferentes aspectos: porque actos divinos de salvação situados no passado formam o conteúdo da fé e o objeto do culto, mas também porque o livro sagrado, por um lado, a tradição história, por outro, insistem [...] na necessidade de lembrança como tarefa religiosa fundamental (LE GOFF APUD OLIVEIRA, 2006, p. 360).

A tarefa religiosa exigia no cotiadio do indivíduo o ato de lembrar e recordar, ou seja, executar o que era divulgado pela a igreja como certo, executar as regras, e manter uma boa conduta. Por isso a fonte analisada *Doutrina para Crianças*, considerado como um manual pedagógico, pode nos

fornecer informações importante sobre aquele período, pois mostra o imaginário religioso, os princípios cristãos que homem deveria seguir e obedecer. Assim como recordar sempre da memória que cristã que movia o cotidiano no medievo.

Segundo Pesavento (2014) entende-se por imaginário um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, constituem para si, dando sentido ao mundo. Imaginário é, portanto, um aspecto tão importante das sociedades humanas quanto aquilo que chamamos de realidade concreta. Imaginário incorpora elementos simbólicos diversos que produzem e são produzidos pelas representações sociais. Desta forma, existe alguma relação entre imaginário e símbolos. Assim, para chegar até as sensibilidades de um outro tempo, é preciso que elas tenham deixado um rastro, que cheguem até presente como um registro escrito (PESAVENTO, 2014).

Ficção e realidade fazem parte da consciência humana e da construção da memória social e histórica e que são fundamentadas e fixadas pelos mitos e tradições. As memórias são formadas por episódios e sensações que vivemos e em contato com as memórias dos outros. Relembrar o que aconteceu é associar e misturar os sentidos, os sonhos e os elementos reais, ou até mesmo históricos com a própria experiência vivida. Memória e imaginário estão associados ao contar lembranças que tornam o relato contínuo e fascinante para os que ouvem. Além disso, a memória e o imaginário podem ser entendidos como ferramentas educativas que ilustram os ensinamentos cristãos, ao relacionar os elementos do mundo sobrenatural com o real, aproximando-se do cotidiano dos medievos (MESSIAS, 2016, p. 45).

Segundo o historiador Le Goff, o imaginário medieval é marcado fortemente pelo cristianismo e os elementos que dele fazem parte: “[...] o imaginário daquela época manifestava-se pela visão que os homens tinham da própria divindade, objeto de sua crença, de suas preces, de sua admiração”. (LE GOFF, 1994, p. 100). O cristianismo é a religião da Salvação, a vida era apenas momentânea, era uma passagem para a eternidade.

Os cristãos tinham sua fé voltada incansavelmente para salvação da alma, e queriam se livrar dos tormentos do Inferno, das penas, do medo das coisas que poderiam contemplar depois da morte. Por isso eles viviam em um constante combate lutando contra os prazeres carnavais, estavam cientes, através dos ensinamentos clericais, que a vida terrena era simplesmente uma passagem para a glória ou para o fogo eterno. Acreditavam que aqueles ainda tivessem pecados teriam uma chance de redimi-los no Purgatório, por onde passariam por tormentos temporários antes de atingir o Paraíso.

A decisão estava sobre cada indivíduo, ele seria o responsável por qual conduta de vida escolher através do seu livre-arbítrio. Aqueles que se purificassem dia após dia, santificassem o seu corpo, honrassem a Deus e a Santa Igreja Católica alcançariam um lugar especial na eternidade segundo o pensamento cristão. Caso contrário, arderiam eternamente nas profundezas do inferno “O destino da humanidade ressuscitada não depende apenas da vontade de Deus todo-poderoso, pois este respeita as regras que fixou, fazendo a situação dos homens e mulheres no Além depender de como se comportaram durante sua vida terrena” (LE GOFF, 2002. p. 21-34). A luta era constante, mas:

Sobre esse campo de batalha de vida ou morte que é o mundo o homem tem por aliados Deus, a virgem, os santos, os anjos e a igreja e sobre tudo, a sua fé e suas virtudes; mas têm também inimigos: Satã, os demônios, os heréticos e, sobretudo, seus vícios e a vulnerabilidade advinda do Pecado Original. A presença do Além deve ser sempre consciente e viva para o cristão, pois arriscar a salvação a cada instante de sua existência, e mesmo se ele não está consciente, esse combate por sua alma é travado sem trégua aqui embaixo. (LE GOFF, 2002. p. 22).

Era com isso que o imaginário daquela sociedade se afligia, pelo medo de não conseguir a tão desejada salvação, já que tinha um lugar determinado para cada um diante da sua conduta aqui na terra. Os espaços do Além podem ser atestados nas escrituras “Nos três evangelhos ditos ‘sinóticos’, a versão de Mateus (25, 31-46) diz que depois do Juízo Final, no

fim do mundo Cristo fará os bons (os 'justos') sentarem-se a sua direita e os maus à esquerda [...]" (LE GOFF, 2002. p. 22).

A própria Escritura define embora de forma insuficiente a ideia de um lugar bom e outro ruim. Este último seria para aqueles que foram infiéis, incrédulos e se voltaram contra a vontade divina e sofreriam o castigo eterno. Já o Céu estaria destinado para as pessoas que viveram uma vida de retidão na terra.

Mas apesar desses relatos bíblicos eles são bastante insuficientes para conhecer verdadeiramente o Paraíso e o Inferno, sendo possível saber apenas algumas de suas características. Por isso era muito comum os relatos de viagens ao Além que "[...] apresentam-se sob a forma de 'visões' as quais beneficiavam sobretudo os monges uma vez que o mosteiro era considerado um lugar intermediário entre a terra e o Além, entre a terra e o Paraíso" (LE GOFF, 2002. p. 22). Com isso queremos chamar atenção para a importância das literaturas, ou seja, o valor imprescindível de estudá-las, sendo fontes importantes para compreensão do pensamento medieval.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão estava sobre cada indivíduo, ele seria o responsável por qual conduta de vida escolher através do seu *livre-arbítrio*. Aqueles que se purificassem dia após dia, santificassem o seu corpo, honrassem a Deus e a Santa Igreja Católica alcançariam um lugar especial na eternidade segundo o pensamento cristão "O destino da humanidade ressuscitada não depende apenas da vontade de Deus todo-poderoso, pois este respeita as regras que fixou, fazendo a situação dos homens e mulheres no Além depender de como se comportaram durante sua vida terrena" (LE GOFF, 2002. p. 21-34). A luta era constante, mas:

Sobre esse campo de batalha de vida ou morte que é o mundo o homem tem por aliados Deus, a virgem, os santos, os anjos e a igreja e sobre tudo, a sua fé e suas virtudes; mas têm também inimigos: Satã, os demônios, os heréticos e, sobretudo, seus vícios e a vulnerabilidade

advinda do Pecado Original. A presença do Além deve ser sempre consciente e viva para o cristão, pois arriscar a salvação a cada instante de sua existência, e mesmo se ele não está consciente, esse combate por sua alma é travado sem trégua aqui embaixo. (LE GOFF, 2002, p. 22).

O imaginário daquela sociedade se afligia, pela constante transmissão da memória, esta que sempre lembrava que o Inferno era para pecadores e o Paraíso para aqueles que tivessem conseguido formar uma identidade cristã. Existia o pavor constante de não conseguir a tão desejada salvação, já que havia um lugar determinado para cada um diante da sua conduta aqui na terra. Lull acreditava que os seres humanos poderiam atingir o Paraíso através de corretas normas de comportamento, isto é, através da educação.

Os espaços do Além podem ser atestados nas escrituras “Nos três evangelhos ditos ‘sinóticos’, a versão de Mateus (25, 31-46) diz que depois do Juízo Final, no fim do mundo Cristo fará os bons (os ‘justos’) sentarem-se a sua direita e os maus à esquerda [...]” (LE GOFF, 2002. p. 22).

Segundo Baschet (2006, p. 374), “não se pode compreender o homem medieval, sua vida em sociedade, suas crenças e seus atos sem se considerar o inverso do mundo dos vivos: o domínio dos mortos, onde cada um deve, finalmente, receber uma retribuição á sua altura”, retribuição essa que seria a danação eterna ou beatitude paradisíaca. Na Idade Média, o aqui embaixo é concebido juntamente com Além, que confere o verdadeiro sentido e traça uma verdadeira perspectiva. (BASCHET, 2006).

REFERÊNCIAS

FONTES PRIMÁRIAS

LLULL, Ramon. **Doutrina para crianças**. Trad. de Ricardo da Costa, e Grupo de Pesquisas Medievais da UFES III. Editorial Ivitra, 2010.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, José D'Assunção. História e Memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço. In: GOMES, Cleusa Maria; SANTOS, Nádia Maria Weber. (Org.). **Memória Social?** questões teóricas e metodológicas. 1 ed. Canoas: UnilaSalle, 2013, v. 3, ano 5, p. 67-110.

BASCHET, Jérôme. **A Civilização Feudal**. Rio de Janeiro: Globo, 2006.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo, 1999.

BONI, Luís Alberto de. A Universidade Medieval-Saber e Poder. In: OLIVEIRA, Terezinha (Org.). **Luzes sobre a Idade Média**. Maringá: Eduem, 2002, p. 17-33.

BOVETO, L.; OLIVEIRA, Terezinha. Difficile Mobile: análise do conceito de hábito na História da Educação. **Roteiro**, v. 37, p. 361-382, 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1994

COSTA, Ricardo da. História e Memória: a importância da preservação e da recordação do passado. **Sinais (UFES)**, v. 1, p. 2-15, 2007.

FRANCA, Susani S. L. Imaginário: regularidades de um conceito. **Brathair (Online)**, v. 16, p. 171-185, 2016.

GUIDO, Humberto. O tempo e História como elaboração da Memória. In:GUIDO, Humberto. SAHD, Luiz. **Tempo e História: no pensamento ocidental**. Ed. Unijuí, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

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

MESSIAS, BIANCA T. **Memória, Educação e salvação cristã na visão de túndalo (séculos XIV-XV)**. São Luís, 2017. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativa, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

MELO, José Joaquim Pereira. A Educação, em Santo Agostinho. In. OLIVEIRA, Terezinha (org.) **Luzes sobre a Idade Média**. Maringá: Eduem, 2002, p. 65-78.

MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. **História e Memória**: algumas observações. Disponível em: <<http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2017.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez., 1993.

NUNES, Rui Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: EDUSP, 1979.

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

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

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

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

_____. Origem e Memória das Universidades Medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia História** (UFMG. Impresso), v. 23, p. 113-129, 2007.

OLIVEIRA, Terezinha; KONO, D. L. R.; PIERPAULI, J. R. A Memória como ação educativa. **Chilena de Estudios Medievales**, v. 7, p. 33-48-48, 2015.

OLIVEIRA, Terezinha. A memória como elemento constitutivo da virtude da prudência: uma questão tomista. In: Adriana Zierer; Ana Livia B. Vieira; elizabeth S. Abrantes. (Org.). **História Antiga e Medieval - sonhos, mitos e heróis: memória e identidade**. 1ed.São Luís: UEMA, 2015, v. 1, p. 359-365.

POLO DE BEAULIEU, Marie-Anne. Pregação. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Coord). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUSC; São Paulo: Imprensa Oficial SP, 2006. p. 21-34.

RICOEUR, Paul. O esquecimento (III A Condição Histórica). In: **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2008, p. 423-465.

RODRIGUES, Andréa Rocha. O tempo na História. In: GUIDO, Humberto. SAHD, Luiz. **Tempo e História**: no pensamento ocidental. Ed. Unijuí, 2006.

SOT, Michel. Perigração. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Coord). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUSC; São Paulo: Imprensa Oficial SP, 2006. p. 21-34.

YATES, Frances A. **A Arte da Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

NA ESCOLA COM OS ENCANTADOS: RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS, CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR NO MARANHÃO

Reinilda de Oliveira Santos

Há mais de uma década o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, respaldado pela Lei nº 10.639/2003, passou a ocupar um espaço que deveria ser respeitado no currículo e no cotidiano escolar, contudo esse ainda é um grande desafio nas salas de aula do país. Assim, pretendo discutir os espaços que as religiões afro brasileiras ocupam no Ensino Fundamental da escola *Centro de Ensino Sotero dos Reis*, bem como pensar em como os alunos constroem consciência histórica sobre essas cosmologias, uma vez que os espaços destinados a essas discussões são reduzidos nesse ambiente.

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

A ideia de discutir o universo da encantaria¹ no ambiente escolar surgiu de uma entrevista realizada com um dos filhos do afamado pai de santo José Negreiros² durante o desenvolvimento do meu trabalho monográfico. Na ocasião este alegou ser a escola o ambiente em que se sentiu mais reprimido e recriminado por fazer parte de terreiro. Partindo dessa inquietação, decidi perceber os espaços e não espaços ocupados pelas religiões afro-brasileiras

¹Encantados são os seres sobrenaturais com os quais interage cotidianamente o pajé. Eles se apossam dos médiuns, chamados de ‘cavalos’, para se presentificar. Embora se possa fazer uma ligação imediata com a ideia de espíritos de falecidos, a análise das doutrinas cantadas nos terreiros, através das quais eles são convocados e homenageados, desautoriza essa comparação. Nos cantos rituais, estes seres são definidos como vivos, habitantes de um espaço alternativo, nem sempre imediatamente visível, nos lugares de encantaria. (FERRETTI, M, 2000, p. 104)

² SANTOS, Reinilda de Oliveira. *José Negreiros: “pulava e brincava, rufava o pandeiro”*. In: Boletim da Comissão Maranhense de Folclore. Número 56, junho de 2014, p. 14-15.

no âmbito escolar de São Luís, com foco na escola estadual *Centro de Ensino Sotero dos Reis*.

A escolha dessa unidade de ensino se relaciona, dentre outros elementos, ao fato de que está próxima das duas casas de terreiro mais famosas e antigas do Maranhão, a Casa das Minas e a Casa de Nagô³. Diferentemente de outros terreiros, muitas vezes tidos como sincréticos, estas casas, desde os primeiros estudos sobre religiões afro no Maranhão, produzidos a partir dos anos 1940, eram vistas como genuinamente africanas (VERGER, 1952; VIEIRA FILHO, 1954). Portanto, a escola está inserida em espaços de encantaria. Além disso, era nesse bairro que residia com sua família Zé Negreiros, um dos pais de santo mais importantes dos anos 1960-80. Parte-se aqui do pressuposto de que para entender os lugares sociais que as religiões ocupam é necessário situá-las em contextos específicos.

Esta escola pertence à Rede Estadual de Ensino do Maranhão e tem sua trajetória permeada por inúmeras histórias envolvendo espiritualidade e encantaria. Localiza-se na Rua de São Pantaleão, em frente à Igreja de São Pantaleão, no centro da cidade e está situada em um emaranhado de referências culturais e religiosas. Foi construída no lugar do antigo Cemitério dos Ingleses⁴, o mais luxuoso Cemitério do século XIX em São Luís. Segundo relatos orais, até meados de 1970 os túmulos ainda estavam expostos nos fundos, onde foi construído o anexo em fins dessa década.⁵

Próximo à quadra de esporte da escola ainda existe parte de uma lápide que já causou muita euforia na comunidade escolar de todas as

³ FERRETI, Sergio. *Andressa e Dudu* – os Jeje e os Nagô: apogeu e declínio de duas casas fundadoras do tambor de mina maranhense. In.: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.) *Caminhos da Alma*. São Paulo: Summus, 2002.

⁴ Onde hoje é o Grupo Escolar Sotero dos Reis era antes ambientado o Cemitério dos Ingleses. Fundado entre os anos de 1816 e 1825, era o cemitério mais luxuoso existente em São Luís. Logo na entrada havia um portal de cantaria, que veio de Lisboa, capital de Portugal, e no local outros portões e gradeados de ferro também chamavam a atenção pela pompa. No cemitério, foram enterrados apenas 242 corpos, entre eles, diplomatas, comerciantes, comandantes de navio, e marinheiros. Retirado do blog Maranhão maravilha, disponível em: <http://maranhaomaravilha.blogspot.com.br/2011/07/misterios-pairam-sobre-o.html>. Acessado em 30 de junho de 2017.

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

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

Paralelo a isso, outros fatos estranhos são recorrentemente narrados pelo corpo docente e discente, como funcionários e alunos incorporados com encantados, visões de pessoas, sobretudo crianças, espaços sinistros, partes do teto que cai no aniversário de morte do vigia assassinado e também alguns funcionários alegam receber ajuda de uma colega de trabalho que faleceu há alguns anos; uma das diretoras alegou que sempre que precisa pede ajuda. "Ela sempre ajuda a achar as coisas, ela era pajé, recebia uma entidade cabocla que tinha mania de limpeza e organização, nós convivíamos muito bem com ela aqui."

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

Enfim, geralmente quando perguntava algo referente a escola ou encantaria as pessoas começavam falando da existência do túmulo e as histórias que o circundam.

A escola foi inaugurada em 1948, objetivando atender, a priori, alunos de bairros circunvizinhos. No início recebia apenas alunos de 1ª a 4ª séries, funcionando nos três turnos. Com o passar dos anos recebeu nomes diferentes para cada turno. Matutino: Unidade Escolar Almeida Oliveira; vespertino: Unidade Escolar Sotero dos Reis; noturno: Unidade Escolar Enedina Leite. Posteriormente, passou a ser reconhecida apenas como Unidade Escolar Sotero dos Reis.⁶

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

Este trabalho parte da hipótese de que há uma incoerência entre a realidade na qual alguns alunos estão inseridos e a ausência de discussão sobre essa realidade nas salas de aula, seja pela não inserção de determinados problemas no currículo e manuais didáticos, seja pela falta de conhecimento do professor ou mesmo desinteresse do conjunto do corpo docente escolar. Assim, o que se percebe é que estudantes que vivem em ambientes sociais marcados por religiões afro-brasileiras, e mesmo aqueles que participam e frequentam essas expressões religiosas, tem negada a possibilidade de afirmação dessa identidade ou se tornam objeto de preconceito e de toda forma de discriminação.

⁶ Informações colhidas através de conversas informais com funcionários e alunos da escola campo.

Constantemente, são observadas na sociedade e na escola manifestações de incompreensão e preconceito em relação às religiões afro-brasileiras. No universo escolar, crianças e adolescentes oriundos de casas de culto afro geralmente passam por situações no mínimo constrangedoras, quando não, psicologicamente violentas. Na realidade, é nesse ambiente que elas se sentem mais reprimidas em assumir determinadas identidades.

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

No caso do Maranhão, tornou-se muito comum o Tambor de Mina e pajelança, mas é extremamente complexa a tarefa de pensar nessas especificidades, uma vez que há inúmeras variações no país inteiro. Em vista disso, é inquestionável a necessidade de se explorar esses temas em sala de aula levando em conta sua diversidade e peculiaridade. A partir da análise da literatura existente sobre a temática e da minha inserção no universo do que é frequentemente denominando de macumba⁷, pode-se aferir que em São Luís é mais comum a Pajelança e o Tambor de Mina, mas no interior do Estado essas expressões recebem classificações diversas, como Badé, Berequete, Pajelança, Jirumga, Panguará, Iemanjá, Baía, Terecô, Cura, Brinquedo de Cura ou simplesmente Brinquedo, dentre outras, mas a linha que divide essa diversidade pode ser muito tênue.

⁷ De acordo com Berkenbrock (1998) o termo está associado à vertente religiosa de origem afro originária no Rio de Janeiro, e embora seja utilizada de forma pejorativa por não membros das religiões afro brasileiras é uma referência comumente utilizada por membros de terreiros, sobretudo, no interior do estado, para designar a as festas, além de ser um instrumento musical. É interessante destacar que na maioria das vezes os membros desconhecem os termos “acadêmicos”, “cientificizados” e em vista disso, o termo acaba abarcando as diversas vertentes.

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

Diante disso, é válido frisar que, além das ações afirmativas de grupos específicos como o Movimento Negro e do advento da lei 10.639⁸, um passo importante e demasiado necessário que precisa ser trilhado é o da mudança no processo educacional, sobretudo, no ensino fundamental. Nesse contexto, a disciplina de História, como também outros campos disciplinares, deve colaborar nesse processo de valorização e legitimidade das diferentes cosmologias religiosas.

Vale destacar que o terreno da questão religiosa é, no campo educacional, um dos mais árduos a se debater, especialmente no que se refere à cultura religiosa afro-brasileira, considerando não apenas o processo histórico de estigmatização dessas religiões desde o Brasil Colônia, mas também os movimentos mais recentes de ataque, fomentado especialmente, mas não exclusivamente, por igrejas evangélicas. Sobretudo por isso, é necessário problematizar esse tema nas salas de aula, pois, além de possibilitar um rompimento real com o proselitismo recorrente nesse ambiente, deve-se reconhecer este como um espaço indispensável para se pensar a questão das relações étnico-raciais.

DIÁLOGOS ENTRE O CURRÍCULO E A CULTURA ESCOLAR

⁸ O advento da Lei nº 10.639/2003 se deu em meio a um intenso debate social amplificado pela mídia, que expressava os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras. O texto das "Diretrizes" apresenta dimensões normativas relativamente flexíveis, sugerindo referências, conteúdos e valores para a ação docente, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural - mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998. (PEREIRA, p.01, 2010)

A escola tem o papel social de trabalhar nos alunos a apropriação dos elementos culturais essenciais à compreensão mais elaborada da realidade que os cerca, ela cumpre esse papel quando assegura aos estudantes um currículo comprometido com a cidadania, levando em consideração valores fundamentais para a sua formação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Maranhenses (2014), a escola tem como seu objeto específico o conhecimento elaborado e sistematizado historicamente pela humanidade, o qual deve ser trabalhado de forma a propiciar a ampliação da visão de mundo dos sujeitos. Assim, esse ambiente precisa criar e organizar os meios e as condições adequados para que as aprendizagens se efetivem na perspectiva do cumprimento de sua função social.

Nessa concepção, a escola é a instituição que tem a responsabilidade exclusiva pela democratização do saber sistematizado e acumulado historicamente. Para isso, independente de tantos apelos e demandas insurgentes das demais instituições sociais, cabe à educação escolar, prioritariamente, assegurar aos educandos os procedimentos necessários para a apropriação do saber elaborado, formal e científico, bem como o acesso aos instrumentos que possibilitem o conhecimento dos fundamentos desse saber. (MARANHÃO, 204, p.13)

Posto isto, é indispensável fazer uma reflexão acerca do modo como a escola se relaciona com alunos oriundos ou envolvidos com as religiões afro-brasileiras e, sobretudo, como os professores se posicionam diante de tal temática. Levando em consideração que a LDB estabelece, no seu inciso III, do art. 3º que o ensino deverá respeitar o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, o docente precisa estar atento em não transmitir em sala de aula suas concepções religiosas e, sim, problematizar acerca das múltiplas especificidades que marcam a cultura escolar. Ou seja, deve inserir a vivência dos alunos nas aulas, como forma de aproximá-los do conteúdo, além de instigá-los a valorizar sua história, o que culmina em alunos mais críticos e tolerantes.

Além disso, a Lei 10.639/03, bem como os outros aparatos, muitas vezes são desconhecidos pelos professores, ou simplesmente alguns não sabem como materializá-los. E vale frisar que, para discutir tal temática, os diretores, a equipe pedagógica e os professores precisam aprofundar o conhecimento teórico e metodológico sobre o assunto e viabilizar condições para consolidação deste conhecimento, com a intenção de implantar na escola uma prática antirracista. Tendo em vista que uma prática que repudie o racismo e qualquer forma de preconceito, pode contribuir para esclarecimento e reconhecimento dos alunos enquanto pertencentes à história.

De acordo com isso, levando para a análise da etnografia em sala de aula, é perceptível que os professores são frutos de suas formações, acabam repassando o que aprenderam e o que está posto no currículo, não usando a realidade dos alunos como lócus de exploração. Além do mais, a história ensinada hoje é pensada de forma excludente, o que contribui para o afastamento e não reconhecimento dos estudantes.

Nessa perspectiva, acredita-se que a preparação do professor para o ensino voltado para a pluralidade cultural seja um importante caminho, bem como o estímulo ao diálogo entre as diversas disciplinas como propõem os PCNs, na tentativa de superar o eurocentrismo cristão, que colocou o negro e sua cultura como inferiores no seio do processo histórico educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, acredito que aulas que problematizem a diversidade religiosa são necessárias, afinal, até Nina Rodrigues (1977), pesquisador maranhense expoente em estudos sobre o negro e sua religiosidade, talvez a contrapelo do que desejaria, afirmava que “de todas as instituições africanas, entretidas na América pelos colonos negros ou transmitidas aos seus descendentes puros ou mestiços, foram às práticas religiosas do seu fetichismo as que melhor se conservaram no Brasil.” (RODRIGUES, 1977, p. 240)

Pensar o espaço da sala de aula como “lócus” argumentativo é um desafio pedagógico para o professor na produção de sentido histórico e na desnaturalização da realidade conforme o senso comum. A nosso ver,

a função epistemológica essencial da História ensinada desafia o professor a buscar meios e estratégias para que o aluno olhe com estranheza para o que comumente é naturalizado e, em muitas das vezes, dogmatizado. (MONTEIRO, 2011, p. 114)

Uma nuance perceptível é que, em geral o profissional adota a proposta interconfessional cristã, evitando buscar informações sobre outras religiões, não propondo um diálogo entre as diversidades religiosas, o entendimento do homem entre o sagrado e a relação entre si. Vale lembrar que,

O saber do professor está situado em uma perspectiva histórica, cultural, social e filosófica, revelando suas concepções de mundo, tempo, Educação, ensino e História, e construindo uma face intersubjetiva da História ensinada. Dessa maneira, as escolhas historiográficas eleitas pelo professor também são um marcador dessa História ensinada. (MONTEIRO, 2015, p114)

Assim, tendo em vista as comunidades religiosas, o Movimento Negro e outros grupos que vêm buscando valorizar suas raízes africanas para redimensionar seu papel na sociedade brasileira a escola desempenha papel primordial nessa militância e busca de reconhecimento e consolidação. Com isso, diante da delicadeza e gravidade dessa temática o ambiente escolar ao ser sensibilizado sobre o problema do racismo e preconceito, torna-se responsável pela promoção de uma educação antirracista, no sentido de não medir esforços para garantir igualdades de condições de aprendizagem visando essa diversidade.

Cabe frisar que a escola em destaque nesta pesquisa, embora situada em meio a um emaranhado de casas de culto, e outras inúmeras manifestações culturais, parece estar desconectada da sua realidade, não há referências materiais sobre tal temática. Nas aulas, mesmo nas discussões com temas afins não há diálogo e os alunos que são oriundos dessas casas não têm espaços e escondem sua fé, inventando formas de invisibilidade para não serem discriminados.

Nos terreiros, as crianças e adolescentes sentem orgulho de sua fé, são tratados com respeito, recebem cargos como os adultos da hierarquia do culto e aprendem, entre outras coisas, um vocabulário imenso em yorubá. Já na escola, eles escondem a fé e inventam formas de invisibilidade para não serem discriminados. (CAPUTO, 2012, p.187)

Em andanças pelo Maranhão, na casa de culto Fanti Ashanti e em contato com crianças desse terreiro, a pesquisadora Stela Guedes Caputo (2012) destaca que, há muita semelhança entre a realidade vivida pelas crianças da baixada fluminense e as do Maranhão no tocante ao preconceito sofrido nas escolas. Ela narra que as crianças desse terreiro relatam inúmeras formas de discriminação na escola.

Posto isso, é nítido que passados tantos anos do processo de escravidão os membros das religiões afro-brasileiras ainda reprimem, omitem e disfarçam suas crenças por medo de repressão, sobretudo, na escola e optam pelo silêncio de sua fé. “Continuaremos vendo que a escola, ao discriminar o candomblé, contribui ainda mais para aumentar a dificuldade de identificação positiva de alunos (as) negros (as) com a escola”. (CAPUTO, 2012, p. 208)

Na Sotero dos Reis, identifiquei dois alunos oriundos de terreiro, contudo, muitos possuem experiências envolvendo encantaria e alegam não ter espaço em sala de aula para discutir a temática. Os professores optam por não tocar no assunto e os alunos acabam reproduzindo ideias racistas e preconceituosas, além de excluir aqueles que possuem envolvimento mais direto. Uma das professoras de história alega que “os alunos têm vergonha de admitir que seguem essa religião, pode até ter aluno de candomblé, mas são poucos e esses poucos não admitem. ”

Diante disso, o tema precisa ser problematizado e “não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessária uma releitura da própria visão de educação. É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente.” (CANDAL, MOREIRA 2003, p.164) Essa necessidade fica em demasia evidente diante dos discursos predominantes no cotidiano escolar. Tem sido possível perceber que as práticas que permeiam esse ambiente estão impregnadas de discriminação, sobretudo, as brincadeiras

e xingamentos que aparentemente podem parecer aleatórios e inofensivas, mas tem extremo poder social.

Atualmente defende-se a perspectiva de que o professor tenha que trabalhar com base na realidade na qual os alunos estão inseridos, dialogando com o currículo. Nesse momento, deve-se levar em consideração as experiências escolares que tangenciam a vivência dos estudantes e transformá-la em conhecimento, o que ajudará na construção das identidades e no reconhecimento destes enquanto sujeitos históricos. Contudo, isso ainda está distante da realidade das escolas do país, geralmente esses ambientes fecham as portas para as manifestações culturais, desvalorizando os saberes e valores culturais dos alunos, tendo em vista que a cultura escolar que marca as escolas do país são caracterizadas pelo comum.

As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAL, 2011, p.02)

A partir da pesquisa de campo, foi possível perceber que a escola Sotero dos Reis é marcada por uma realidade social extremamente diversificada mas promove uma educação monocultural. As culturas que coexistem nesse ambiente entram em choque com frequência, e estes encontros são desiguais, na medida em que determinadas expressões culturais são discriminadas e lhes são negadas as possibilidades de serem vistas como tais, como culturas outras.

Na realidade, como assegura Candal e Moreira (2003), estamos imersos em uma cultura na qual a demarcação entre 'nós' e os 'outros' é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, 'inferiores', por diferentes características identitárias e de comportamentos. Com isso, a partir da vivência com os professores, foi possível perceber certa angústia diante das dificuldades de se trabalhar as peculiaridades presentes no cotidiano.

O caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, pretendendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar, e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental. Contudo, favorece o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil. Como afirmam os(as) educadores(as), exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma educação, e uma educação verdadeiramente democrática, construída na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva emancipatório. (MOREIRA; CANDAL, 2003, p.166)

Portanto, na visão de Candal (2008), é necessário assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões. E a prática pedagógica deve ser construída a partir da interculturalidade⁹, contudo, acredito que, traduzi-la nas práticas cotidianas é um grande desafio para o corpo docente que compõe a educação básica.

Os professores envolvidos nessa pesquisa defendem a necessidade de se trabalhar com a vivência dos alunos, mas ao mesmo tempo destacam as dificuldades inerentes ao currículo e suas exigências, tendo em vista que ele está inserido em um processo político de relações de poder. Na realidade, isso

⁹ CANDAL sublinha que “a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.” (CANDAL, 2008, p.23)

nos faz pensar em como se tem travado inúmeras disputas em diferentes campos de conhecimento, por significados e validações de certos conhecimentos em detrimentos de outros que irão permear os currículos das disciplinas escolares.

Percebo os currículos como construções sócio-históricas que produzem e hegemonomizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos. Isso significa entender que os conhecimentos passados por nos nas disciplinas escolares não constituem uma coleção estática e neutra de elementos da cultura, tem sido naturalmente selecionado por meio de critérios exclusivamente epistemológicos. Diferentemente os currículos são produções culturais que de acordo com Popkewisztz (1994, p174) constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. (FERREIRA, 2014, p.187)

Fica evidente que, devido às exigências dos currículos, os professores são inclinados a reproduzirem ideias prontas e a acharem “que o currículo nos dê a receita pronta e o modus operandi- o know how –do exercício da docência” (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 250). Esse fator culmina em graves perdas no processo de ensino/aprendizagem, pois perdendo-se de vista a importância da cultura dos alunos, os sujeitos cognoscentes nesse contexto e a função da escola acaba sendo a de “levar cultura a população como se os diferentes sujeitos sociais não experimentassem o mundo em que vivem e nele não expressassem suas formas de vida e de compreensão da existência.” (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 224)

A escola não é só um lugar que recebe sujeitos com saberes, mas é uma instituição que induz a relações específicas com esses saberes, já que quando o indivíduo aprende no seio de uma instituição, ele só poderá ser “bom aluno” caso se adapte à relação com o saber definida pela instituição. (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR, 2014, p. 223-224)

Contudo, os alunos precisam compreender e valorizar sua realidade histórica, a partir de diálogos dos conteúdos impostos pelo currículo com a vivência deles. Para tanto é preciso abrir brechas no currículo clássico, a fim de

inserir as referências dos sujeitos nas aulas, para que, assim, sejam criados conhecimentos significativos e para tal é preciso escutar os gritos do currículo real, que é reconstruído a partir da cultura escolar.

Vale frisar que o modelo curricular vigente é em demasia abrangente, não deixando espaço para as especificidades de cada contexto educacional do país, para tanto cabe ao professor desplanejar¹⁰ esse currículo. “Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas.” (FERRAÇO, 2007, p. 75)

O conhecimento não é um “dado” inquestionável e “neutro” a partir do qual, nos professores (as) configuramos nosso ensino. Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais processos complexos de transposição/recontextualização didática e de dinâmicas que tem de ser resignificadas constantemente. (CANDAL, 2009, p.94-95)

Penteado e Cardoso Junior (2014) sugerem que um caminho para o processo de ressignificação e reapropriação dos saberes já consagrados seria, justamente, o de tomar por ponto de partida não esses lugares legitimados, mas os conhecimentos que permeiam nossos alunos e que poderiam, então, ser confrontados, hibridizados, reconfigurados em novos conhecimentos de autoria de seus portadores: os estudantes.

Portanto, para tal é preciso romper algumas fronteiras, a primeira dela está na formação docente, muitas vezes a formação dos professores acaba por excluir diversos universos, e eles precisam romper esse lugar acadêmico de onde fala e uma outra está na afinidade dos docentes em trabalhar determinados temas em sala de aula, por conhecer mais ou por vaidade.

Diante disso, acredito ser indispensável uma releitura da noção de educação que é repassada nas escolas, pois, pude observar que os professores e demais corpo material e humano escolar aparentam exaustão, e não sabem que caminho percorrer para alterar esse perfil. Isso fica ainda mais evidente

¹⁰ “Desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo planejamento que, no mesmo ato, é desmontado.” (PENTEADO; CARDOSO JUNIOR apud LOPES E MARCEDO, 2011, p. 69)

quando há situações de racismo, intolerância ou desrespeito, seja relacionado a cor, gênero, sexo, religião ou outros.

Mesmo porque, às escolas, atualmente, são atribuídas duas tarefas básicas segundo Borges (2010). A primeira é a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira. A segunda é fiscalizar que em seu interior alunos negros deixem de sofrer os continuados atos de racismo de que são vítimas.

Afinal, como aponta Fonseca (2004), onde estão a África, os africanos e os afro-brasileiros, na matriz curricular, no conteúdo programático das nossas escolas públicas e privadas seja nos níveis infantil, fundamental, médio ou superior? Essa denúncia que esta pergunta enseja é feita, tendo em vista que os diferentes estudos não contemplaram adequadamente os africanos e afro-brasileiros como sujeitos durante o período escravista, nem no período republicano, mesmo considerando a sua reconhecida importância na construção da sociedade brasileira de ontem e de hoje, como apontam diversos estudiosos.

Essa pergunta é respondida quando se pensa em quem elabora os currículos que estão presentes nas escolas do país. A África permanece, a despeito de todos estes livros, um continente desconhecido para a maioria da população docente e discente das escolas brasileiras. A disciplina de história, nas séries finais dos ensinos fundamental, médio e superior, não contempla o passado e o presente africano tão importante no nosso cotidiano. Os professores geralmente dizem: “não deu tempo de chegarmos a esse conteúdo.”

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA SOBRE AS RELIGIÕES AFRO BRASILEIRAS NA ESCOLA

O texto inicial que compõe o PNLD de História do Ensino Fundamental (2017-2019) destaca que vivemos em um presente hipertrofiado, em que o futuro não é mais orientado pelo passado. Isso não quer dizer que o passado

não exista, mas esse passado, para toda uma geração de jovens acaba sendo depósito de eventos exóticos, estranhos. “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBSBAWN, 1995, p. 13).

Esse passado é relevante e atrativo como conteúdo de filmes, novelas, romances, mas não como orientação temporal para um futuro coletivo. Posto isso, é um desafio despertar a ideia de consciência histórica¹¹ nos alunos tendo em vista essa não valorização do que ficou para trás. Com isso, procuro pensar em como essa consciência sobre as religiões afro-brasileiras está sendo criada, ou melhor, se está sendo criada no alunado.

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

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

Em outro aspecto, quando pensamos nesse jovem consumidor de informações por meio do aparelho celular, é também fácil perceber que,

¹¹A consciência histórica é a constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites da própria vida prática. A capacidade de constituir sentido necessita ser aprendida, e o é no próprio processo de constituição de sentido. (RÜSEN, 2010, p. 104)

muitas vezes, faltam-lhes filtros para diferenciar informações válidas ou não. Assim, as próprias redes sociais vêm colaborando para a disseminação de informações nas quais usos diversos do passado servem, muitas vezes, para alimentar intolerâncias e polarizações em um mundo permeado por tensões, alterações e preconceitos. (PNLD, 2017, p.11)

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

A partir do referencial ruseniano poder-se-ia pensar sobre a maneira pela qual os alunos registram consciência histórica sobre as religiões afro-brasileiras, tendo em vista que por consciência histórica entende-se “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Para Rüsen (2010), os indivíduos buscam dar significado a sua existência no processo histórico em que formam a sua identidade coletiva, com isso, que consciência histórica os estudantes da escola Sotero dos Reis estão construindo ao assistirem aulas que não fazem referência às suas cosmologias religiosas? Posto isso, considero significativo avaliar como esses alunos interpretam a sua relação com o passado, sobre essas referências religiosas. “Neste contexto concreto do modo de interpretação da experiência do tempo, o esquema do desenvolvimento da consciência histórica também é concretizado.” (RÜSEN, 2012, p. 61)

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

Embora a Lei 10.639/03 proponha novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira, em especial nas disciplinas de história, literatura e arte, a aplicabilidade dela é ineficiente e não norteia o trabalho dos professores na escola. O conteúdo referente às religiões afro-brasileiras deve ser explorado como elemento constituinte e formador da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos. Além do mais, existe a disciplina de Ensino Religioso no Ensino Fundamental, que deve trabalhar a diversidade de religiões existentes, trazendo à tona seus elementos históricos e sua contribuição para a construção do país.

Diante disso, mecanismos precisam ser criados com o intuito de permitir que os alunos compreendam as religiões para que assim, possam respeitar as multiplicidades de crenças existentes no País. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina no artigo 33¹² que o ensino de religião deve integrar os currículos das escolas de ensino fundamental do Brasil. Contudo, esclarece que esse ensino não pode ser vinculado a religiões específicas.

¹² Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

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

Acredita-se que o Ensino de História é um campo fértil para a formação de “consciência histórica”, noção desenvolvida por Jörn Rüsen (2007), que defende a reaproximação da teoria e pesquisa histórica com o ensino e a didática da História. Com isso, para problematizar o conteúdo referente às religiões de matrizes africanas, os educadores precisam explicar acerca do passado religioso, a fim de conscientizarem os alunos de seu papel na história e fazê-los entender como se deu esse processo e, sobretudo, a importância dele nos dias atuais e em suas vidas.

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

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

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

Nos dias atuais, “considera-se necessário ao público escolar das mais diferentes faixas etárias [...] partir do conhecimento do vivido (senso comum) para que se possa situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade” (BITENCOURT, 2004, p.190). Como salienta Helenice Rocha, “a história ensinada está entre a história do senso comum, a vida prática e o que é produzido na corte acadêmica. Assim, não há como desvincular a vivência do aluno dos conteúdos ministrados em sala de aula no processo de construção da consciência histórica e do próprio aprendizado.” E “a consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerente, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consciência, como orientação no cotidiano.” (RUSEN, 2011, p.16)

De acordo com o argumento de Martins, “a tessitura dos processos reflexivos do pensamento e da consciência histórica se dá em diferentes círculos da vida pessoal e social.” (MARTINS, 2001, p. 45) Desta maneira, pensar o ensino de história e seus desdobramentos implica compreender a complexa maquinaria que circunda a realidade escolar. Com isso, é interessante repensar, por exemplo, a forma de organização curricular e também incentivar ações pedagógicas.

Esse é um dos passos mais importantes nesse processo. A partir daí os professores reformulariam meios de implantação do que está posto no currículo. Partindo disso, no âmbito da sala de aula é primordial inicialmente trabalhar a sensibilização dos alunos, fazendo com que estes entendam as diferenças religiosas no âmbito da história da nação, contextualizando com o

ambiente no qual estão inseridos, para, a partir desse ponto, trabalhar a questão da intolerância e preconceito.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência na escola campo pude observar não só a ausência das religiões praticadas pelos negros africanos escravizados no Brasil, mas também de temas que abordem suas contribuições para formação e desenvolvimento do nosso país, bem como seus elementos culturais e isso culmina na não identificação dos alunos negros enquanto sujeitos Históricos. E essa dificuldade de identificação pode ser percebida, por exemplo, no currículo, que se apresenta como um campo de disputa, e em geral é engessado e excludente, o que indica uma predominância de concepções tradicionais sobre as religiões. Portanto, ocorre um silenciamento e ausência de reflexões dessas referências em sala de aula.

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica - **Teoria da história:** fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

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

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

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

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

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

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

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

VERGER, Pierre F. **Orixás, deuses iorubas na África e no Novo Mundo.** 5. ed. Salvador: Corrupio, 1997.

VIEIRA FILHO, Domingos. Folklore sempre. **Revista de Geografia e História do Maranhão,** São Luís, dez. de 1954.

LEGISLAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação 2014-2024**. São Luís, 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão**. SEDUC, 3. ed. São Luís, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA DO HOLOCAUSTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Priscilla Piccolo Neves

O assunto que será abordado neste capítulo é fruto de uma pesquisa que busca entender, a partir de debates advindos da historiografia, um dos períodos mais trágicos da história mundial, o Holocausto. O historiador Boris Fausto (1998) destaca que o nazismo representou uma mudança significativa na teoria de superioridade racial e antissemitista. Para Fausto de acordo com alguns princípios defendidos por Norbert Elias (1996), apesar da origem do antissemitismo não ser o núcleo fundamental de articulação das diferentes formações sociais, não impediu que o regime nazista buscasse formas de erradicar este povo da face da terra, embora, se levasse algum tempo para encontrar a fórmula mais eficaz de extermínio.

O que ocorria na Alemanha em meados das décadas de 1930 e 1945 é destacado pelos historiadores especialistas no tema como um dos mais sombrios e temíveis períodos da história. A historiadora Márcia Menendes Motta (2012) destaca que, segundo Nolte, ao contrário de outras tragédias da humanidade, a experiência nazista havia deixado marcas indelévels na história alemã e era reiteradamente lembrada como uma história do passado que havia fincado raízes no presente. Na mesma linha, o historiador alemão Hinnerk Bruhns (BRUHNS, 1990, apud, MOTTA 2012) postula que a construção de uma nova identidade alemã no contexto da reunificação não deveria eliminar a experiência de Auschwitz. Assim, seria legítimo guardar na memória coletiva alguns esforços em prol da democracia nos períodos anteriores ao nazismo, inclusive ressaltando determinadas possibilidades não realizadas desse passado. Mas o fato é que para este autor aqueles elementos tinham menos importância como parte da identidade alemã "do que os que marcaram o advento e os horrores do nazismo". (BRUHNS, 1990, apud, MOTTA 2012, pág. 22)

A pequena exposição dos posicionamentos dos historiadores acerca das repugnâncias cometidas pelo nazismo, as atrocidades executadas e

apoiadas pela própria população alemã durante este regime, e por sua vez os desdobramentos e o legado deixado para a humanidade, demonstram a atualidade e a importância do tema. Os embates em torno da memória do nazismo e, destacadamente, sobre o Holocausto, dividem os historiadores e são responsáveis por uma das mais intensas querelas entre os estudiosos do tema.

O povo judeu sofreu uma intensa e dolorosa perseguição Nazista, como uma forma de recompensá-los pelas perdas humanas e materiais e pelas cicatrizes físicas e emocionais deixadas por este período, após a Segunda Guerra Mundial fora criado um Estado independente para eles. No entanto, quando os componentes curriculares “Nazismo e Holocausto” adentram o cotidiano escolar, vem à tona, como ferramenta pedagógica primordial, o livro didático, em todo seu formalismo e limitações. Para uma melhor compreensão do tema, neste capítulo, pretende-se abordar uma discussão historiográfica que busca ajudar a se ter um maior aprofundamento sobre os pontos em questão.

A discussão sobre este tema na educação básica é fundamental, pois, considerando sua proximidade temporal com o presente, ainda influencia grande parte da população mundial, seja através da memória de pessoas que sofreram direta ou indiretamente as abordagens deste regime, ou através da difusão das idéias nacionalistas defendidas por este governo e adaptadas para o presente sob a forma de um neonazismo. Uma vez que o ensino de história tem como principal função incentivar uma consciência crítica aos alunos da educação básica e formar cidadãos capazes de participarem e influenciarem na sociedade, o ensino deste tema requer muita atenção e cuidado. Como defende Benoit Falaize (2014) a escola pleiteia certa narrativa coerente do passado de uma nação, mantendo a ilusão genealógica da unidade histórica do comum. Partindo do princípio que o nazismo causou desdobramentos mundiais que influenciaram todos os países e tomando como exemplo o Brasil, o entendimento sobre este tema nos permite entender os elementos que levaram a vinda de judeus fugitivos do regime para cá e as ideologias adotadas no país com influência direta deste regime, tais como o neonazismo.

Usando como base os princípios de se ensinar história das concepções elaboradas pelo francês Benoit Falaize (2014) “A história ensinada é comumente reconhecida como a garantia de uma formação cidadã, permitindo, por um lado, a construção de um espírito crítico para agir na sociedade de maneira livre e responsável, e, por outro, criando uma cultura cívica comum ao conjunto dos futuros adultos escolarizados.” (FALAIZE, 2014, pág. 227) A história tem como principal objetivo formar cidadãos capazes de atuar na sociedade. Segundo Falaize, uma espécie de *topos* da disciplina.

De acordo com o pesquisador Alon Confino (2016) uma das tarefas centrais do historiador não é simplesmente narrar o passado como infinitamente rico e complexo, mas também torná-lo compreensível, além de identificar padrões reduzindo uma grande quantidade de detalhes a uma história articulada encontrando um sentido narrativo dentro de um universo de acontecimentos aparentemente não relacionados. O papel do professor de história na educação básica remete a um trabalho de estimular no aluno a construção de uma consciência crítica baseada em princípios morais e éticos.

A história não é dogma, ou seja, é constante, mutável. Porém, isso não lhe confere a pecha relativista e/ou ficcionista que por vezes salta ao imaginário do aluno a partir do seu senso comum; afinal, refletir não é necessariamente relativizar. Dessa maneira, questionar a realidade ao seu entorno observando problemas e tratando de resolvê-los, valendo-se para isso do pensamento lógico, da criatividade, da intuição, da capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação é uma noção primordial para que mais que quantidade do conhecimento, tenhamos a sua qualidade como um norte vitalício (MEC/SEF, 1997)

Para muitos pesquisadores, as aulas de história ainda são vistas como um lugar onde se deve ensinar a ter uma consciência crítica, um espaço no qual os alunos aprendem a construir uma memória coletiva ditada pelo governo, sobre o que é e o que não é importante conhecer. Segundo Halbwachs (2003), não há apenas uma memória coletiva que se opõe a história, mas sim várias memórias. No caso tange os conteúdos sobre o ensino do Holocausto na educação básica, é perceptível esta variação acerca das

memórias quando se é usado como ferramenta metodológica, testemunhos de vítimas deste regime.

Alguns pesquisadores acreditam que através da manipulação dos conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias, fazendo com que o ensino da história se torne isolado, guiando o pensamento e o raciocínio dos alunos para que cheguem à conclusão que julgam ser ideal. Segundo a historiadora Motta (2012), é importante que o historiador esteja afastado do acontecimento para que se possa apoiar-se em fatos escritos e nas memórias acerca do tema sem que aja um posicionamento pessoal do professor.

Algumas ideias defendem que o ensino de história tem como sua principal função moldar a consciência e ditar as obrigações e os comportamentos para com a sociedade, ao invés de guiar os cidadãos para desenvolverem uma capacidade autônoma e reflexiva para participarem do meio social de uma forma colaboradora, seguindo a constatação de Vesna Gidiva e Valentia Hlebec “É mais do que evidente que ensinar história é antes de tudo um trabalho ideológico e político e não uma questão de normas profissionais”. (LAVILLE 1999, pág. 132), pois, aprender história é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram.

A história é considerada uma espécie de “invenção” do mundo adulto, resultante de múltiplas interferências, é considerada incapaz de ser aprendida por uma racionalidade objetiva, não podendo assim ser assimilada como conhecimento “verdadeiro”. Halbwachs (2003) defende que ao se utilizar a memória como metodologia para a transposição dos conteúdos históricos precisa-se basear numa seqüência temporal, pois os historiadores necessitam de uma referência que seja comum a todas as consciências. Segundo as observações de Marcos Silva e Selva Fonseca, (2010),

Cabe ao Ensino de História um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num dialogo critico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares

e culturas. Portanto, a(s) configuração(ões) da(s) história(s) vivida(s) e ensinada(s) pelos professores, entre as quatro paredes da sala de aula e, também, fora dos limites dos territórios escolares, bem como das histórias que os alunos aprendem nesses e noutros espaços, e bem mais complexa do que muitos supõem. As dimensões curriculares ora se aproximam, se mantêm, ora se distanciam, ora se contrapõem num movimento real, dinâmico, dialético, logo, histórico (SILVA; FONSECA, 2010, pág. 24).

Tomando como exemplo o tema do Holocausto, no ensino de história na educação básica, juntamente com as correntes intolerantes que regem as sociedades atuais pode-se perceber a importância na formação crítica, ética e moral dos alunos da educação básica. É importante se olhar para o passado de uma civilização para tentar evitar que os mesmos erros sejam cometidos nas sociedades atuais. Para isso, o tema do Holocausto foi escolhido e tentarei mostrar como o passado influencia o presente ao elaborar uma breve discussão historiográfica acerca deste tema.

A CONSTRUÇÃO DO HOLOCAUSTO

De acordo com Evans (2014), até meados do ano de 1935, o partido Nazista já havia disseminado em todo o território alemão uma política antissemitista, grande parte da população, que apenas buscava alguém para culpar pela situação econômica e política do país, aderiram as propagandas e as idéias antijudaicas. Os judeus passaram a perder seus empregos, foram proibidos de frequentar certos lugares públicos, eram hostilizados e agredidos física e verbalmente pelo próprio povo ariano, que instigados pelas campanhas nazistas os obrigam a se marginalizarem em todo o território do Reich. Para legitimar esta exclusão dos judeus da sociedade alemã, são criadas em setembro 1935, as conhecidas leis de Nuremberg. Segundo Alon Confino (2016) o partido Nazista promulgou cerca de 637 leis Raciais, dentre as quais Pereira (2014) julgava mais importantes, a Lei de Cidadania do Reich que colocava os judeus como cidadãos de segunda classe; e a Lei para a proteção do sangue alemão e honra alemã que proibia o matrimônio entre judeus e não

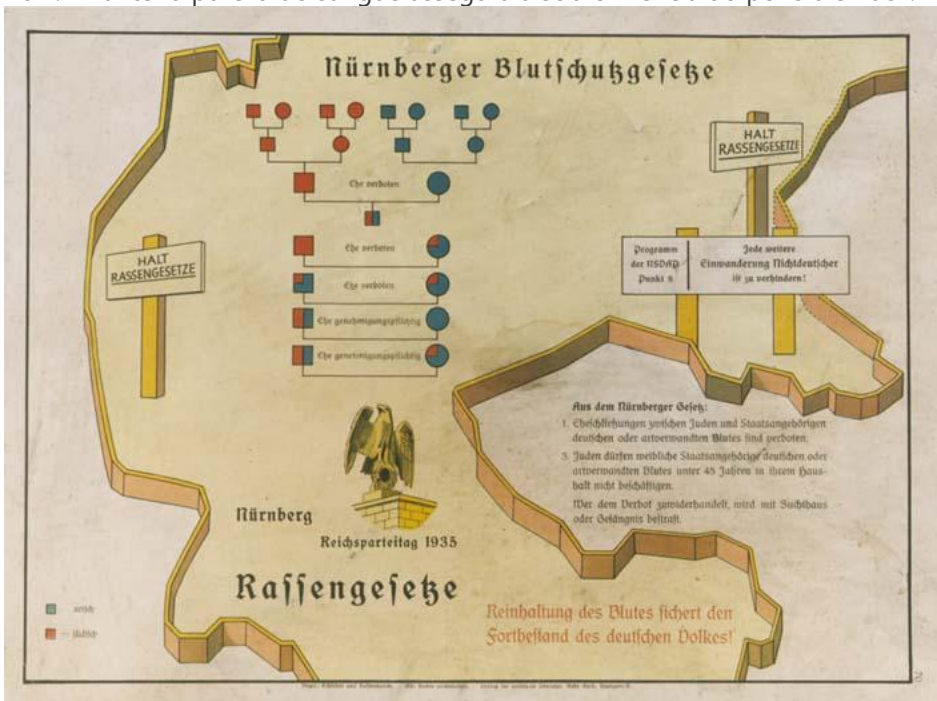
judeus. Este decreto, segundo Evans (2014), aplicava-se a pessoas com pelo menos três dos quatro avós judeus e, naturalmente, todos que praticassem a religião judaica. Este conjunto de leis passa legitimar a segregação do povo judaico em todo o território alemão. Ser judeu passou a ser um crime em si, segundo Alon Confino (2016).

Seguiram-se as leis de Nuremberg outras medidas que aceleraram a arianização da economia, de acordo com Evans (2014) o banimento dos judeus de diversas profissões, a remoção de concessões tributárias para judeus com filhos, forçando o registro de bens judeus e muitas outras determinações, foram retirando de vez os judeus da economia alemã. O Ministério do Interior começou a elaborar uma nova lei, promulgada em 17 de agosto de 1938, que tornou compulsório a todos os judeus o uso de um nome judaico, se não o possuísem, deveriam adicionar o nome "Israel" ou "Sara" a seus nomes a partir de 1º de janeiro de 1939. Com isso, de acordo com o autor, os judeus passam a ser identificados pelos documentos de identidade pessoal que todo alemão, conforme costume de longa data, era obrigado a trazer consigo e mostrar às autoridades quando solicitado Herf (2014)

Historiadores do antissemitismo e das origens do Holocausto documentaram amplamente sua extensão e profundidade nas sociedades e culturas européias e, sobretudo, alemã e austríaca. Com uma inspiração ímpar, explicaram as raízes da 'era das perseguições'. Esse impressionante corpo acadêmico elucidou o caminho para o 'consenso' antissemita, que a partir da metade dos anos de 1930 levou as leis de Nuremberg, à privação da cidadania, ao empobrecimento econômico e à prisão de judeus, George Mosse, o pioneiro historiador do fascismo e do racismo, afirmou categoricamente que o racismo dos estereótipos e contra os tipos corporais era o catalisador que empurrou o nacionalismo alemão do precipício, da discriminação ao extermínio em massa (HERF, 2014, pág. 46).

Figura 1 - Cartaz sobre a eugenia intitulado "A Lei de Nuremberg para a Proteção do Sangue e da Honra Alemães". A ilustração é um mapa estilizado

das fronteiras da Alemanha central, sobre as quais é superposto um esquema mostrando os níveis de matrimônio proibidos entre arianos e não-arianos, e o texto da Lei para a Proteção do Sangue Alemão. O texto em alemão no rodapé diz: "Manter a pureza do sangue assegura a sobrevivência do povo alemão".



FONTE: US Holocaust Memorial Museum, courtesy of Hans Pauli - <https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007902>

Figura 2 - Reprodução da primeira página de um adendo, datado de 15 de setembro de 1935, à Lei de Cidadania do Reich.¹

1333		
Reichsgesetzblatt		
Teil I		
1935	Ausgegeben zu Berlin, den 14. November 1935	Nr. 125
Tag	Inhalt	Seite
14. 11. 35	Erste Verordnung zum Reichsbürgergesetz.....	1333
14. 11. 35	Erste Verordnung zur Ausführung des Gesetzes zum Schutz des deutschen Blutes und der deutschen Ehre.....	1334

<p>Erste Verordnung zum Reichsbürgergesetz. Vom 14. November 1935.</p> <p>Auf Grund des § 3 des Reichsbürgergesetzes vom 15. September 1935 (Reichsgesetzbl. I S. 1146) wird folgendes verordnet:</p> <p style="text-align: center;">§ 1</p> <p>(1) Bis zum Erlaß weiterer Vorschriften über den Reichsbürgerstatus gelten weiterhin als Reichsbürger die Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes, die beim Inkrafttreten des Reichsbürgergesetzes das Reichsstaatsbürenrecht besaßen haben, oder denen der Reichsminister des Innern im Einvernehmen mit dem Stellvertreter des Führers das vollständige Reichsbürgerrecht verleiht.</p> <p>(2) Der Reichsminister des Innern kann im Einvernehmen mit dem Stellvertreter des Führers das vollständige Reichsbürgerrecht entziehen.</p> <p style="text-align: center;">§ 2</p> <p>(1) Die Vorschriften des § 1 gelten auch für die staatsangehörigen jüdischen Volkszugehörige.</p> <p>(2) Jüdischer Abstammung ist, wer von einem oder zwei der Rasse nach volljüdischen Ehepartnern abstammt, sofern er nicht nach § 5 Abs. 2 als Jude gilt. Als volljüdisch gilt ein Ehepartner, der ohne weiteres, wenn er der jüdischen Religionsgemeinschaft angehört hat.</p> <p style="text-align: left; font-size: small;">Reichsgesetzbl. 1935 I</p>	<p style="text-align: center;">§ 3</p> <p>Nur der Reichsbürger kann als Träger der vollen politischen Rechte das Stimmrecht in politischen Angelegenheiten ausüben und ein öffentliches Amt bekleiden. Der Reichsminister des Innern oder der von ihm ermächtigte Stellvertreter kann für die Übergangszeit Ausnahmen für die Zulassung zu öffentlichen Ämtern gestatten. Die Angelegenheiten der Religionsgemeinschaften werden nicht berührt.</p> <p style="text-align: center;">§ 4</p> <p>(1) Ein Jude kann nicht Reichsbürger sein. Ihm steht ein Stimmrecht in politischen Angelegenheiten nicht zu; er kann ein öffentliches Amt nicht bekleiden.</p> <p>(2) Jüdische Staatsbürger treten mit Ablauf des 31. Dezember 1935 in den Ruhestand. Wenn diese Beamten im Weltkrieg an der Front für das Deutsche Reich oder für seine Verbündeten gekämpft haben, erhalten sie bis zur Erreichung der Altersgrenze als Ruhegehalt die vollen zuletzt bezogenen zugehörigkeitsfähigen Dienstbezüge für Weizen jedoch nicht in Dienstaltersstufen auf. Nach Erreichung der Altersgrenze wird ihr Ruhegehalt nach dem letzten zugehörigkeitsfähigen Dienstbezüge neu berechnet.</p> <p>(3) Die Angelegenheiten der Religionsgemeinschaften werden nicht berührt.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">344</p>
--	--

FONTE: National Archives and Records Administration, College Park, Md.-
<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007902>

¹ Esse foi o primeiro dos treze aditamentos à legislação original, os quais foram publicados de novembro de 1935 a julho de 1943 para implementar os objetivos políticos da Lei de Cidadania do Reich

Um dos objetivos principais do regime Nazista era unificação de todos os territórios pertencentes a raça ariana sobre o seu domínio. Esta unificação justifica-se pela teoria de superioridade da raça, que segundo eles, precisavam de um amplo território para se desenvolver. Partindo desta teoria os nazistas dão início ao seu plano em meados de 1939 ao invadirem e dominarem o território polonês. Após a invasão do Reich, são implementadas na Polônia as mesmas medidas para “libertar” a população ariana das influências do povo judaico. Diferentemente das medidas tomadas na Alemanha, os nazistas foram muito mais agressivos e intolerantes com o povo judaico polonês do que com o alemão. Logo após a invasão foram construídos diversos campos de concentração e fora negado o direito desta comunidade de sair do país, segundo Evans (b)(2014). Os judeus foram obrigados a largar suas casas e passarem a viver isolados em guetos próprios para a sua raça que posteriormente foram desativados e esta população foi enviada em massa para os campos de concentração, trabalho e futuramente extermínio.

Os discursos de Hitler possuíam um viés evangelizador e é através deste discurso, que entram em pauta duas teorias discutidas no prefácio de Wagner Pereira no livro de Jeffrey Herf (2014) sobre como surgiu a ideia de uma Solução final implementada pelos Nazistas nos últimos anos de guerra. Conhecidas como teoria Funcionalista e teoria Intensionalista, Pereira (2014) retoma as discussões feitas por pesquisadores sobre o tema que buscam explicar e defender suas teorias. Segundo ele, Ian Kershaw (1987;2010) e Christopher Browning (2004) defendiam a ideia de uma teoria Funcionalista na qual, acreditavam que o genocídio emergiu paulatinamente por meio de uma “radicalização cumulativa”. Isto é, não havia um plano de longo prazo para exterminar a comunidade judaica. Os adeptos desta linha de pensamento acreditam que inclusive alternativas para resolver aquilo que os alemães classificavam como o ‘problema judeu’ teriam sido exploradas, mas fracassaram. Então a partir dali, aos poucos, a matança teria se revelado a solução mais eficaz. Ian Kershaw concluiu que o antissemitismo não era ativo, mas latente. E não foi o fator principal de adesão do eleitor ao nazismo (a ânsia de ordem e a estabilidade foram mais importantes). (...) Existia o que

chamo de 'ódio latente' ao judeu, tingindo de antijudaísmo cristão. Essa estrutura tradicional da identidade nacional conduziu os alemães a aceitar a política antissemítica do regime nazista, e as igrejas de todas as confissões, a não denunciá-la (PEREIRA, 2014, págs. 23,24).

Enquanto segundo Pereira (2014) para a teoria Intencionalista defendida por Daniel J Goldhagen (1997),

o Holocausto teria sido a concretização de um 'antisemitismo eliminacionista' constante na história alemã. Para os defensores dessa visão, os nazistas apenas concederam aos alemães comuns a oportunidade de realizar algo que eles sempre desejaram: assassinar o povo judeu. (...) essa posição ainda precisa explicar quando o genocídio começou e o que o teria motivado. (...) tende a reduzir os impactos dos eventos cotidianos e das decisões tomadas durante as décadas de 1930 e 1940. (PEREIRA, 2014, págs. 24)

No que se refere à teoria Funcionalista, Pereira (2014) ressalta que esta tese se baseia na não responsabilidade da população alemã diante das decisões tomadas pelo regime nazista, ignorando assim os efeitos de "uma ideologia racista do nazismo", levando a crer que estas determinações eram apenas resultados burocráticos sem nenhuma interferência pessoal. Assim como Pereira (2014), o pesquisador Alon Confino (2016) defende que a teoria Funcionalista não pode explicar a decisão pela solução final, pois para ele esta ideia seria algo único para os nazistas, que já vinham desde sua ascensão aspirando e incentivando um ódio latente pelo povo judeu, podendo ser confirmado em um discurso analisado por Evans (2014) proferido pelo próprio Hitler em 6 de abril e 7 de agosto de 1920 no qual dizia que os judeus deveriam ser eliminados, "se posso lutar contra uma doença sem matar a causa, sem aniquilar o bacilo, nem pensar que se pode lutar contra uma tuberculose racial sem cuidar para que as pessoas fiquem livres da causa da tuberculose racial".(EVANS, 2014, págs. 229,230)

Para Wagner Pereira (2014), a ideologia nazista se baseava na "contraposição entre *Volksgemeinschaft* (comunidade do povo) e aqueles considerados como 'Outro'" (PEREIRA, 2014, pág. 13) que deveriam ser

combatidos e excluídos da comunidade nacional através de uma ação violenta do regime. Segundo Evans (2014) o aspecto mais importante da ideologia nazista era a ênfase na solidariedade racial, o Nacionalismo extremo e o culto de Hitler. Para Pereira (2014)

O nazismo tinha como um de seus princípios fundamentais a missão de 'embelezar' o mundo, que, em tempos antigos, havia sido resplandecente em beleza. Na ótica nazista, a miscigenação e a degeneração o teriam transformado em ruínas, e só com o retorno aos velhos ideais a sociedade poderia florescer novamente. Para isso, o regime nazista desenvolveu um imenso aparato propagandista, ideológico e repressivo tanto para doutrinar e enquadrar os membros da Comunidade do Povo quanto para discriminar aqueles que não se encaixavam ao modelo ideal de alemão concebido pela ideologia nazista. Principais vítimas, logo após a chegada de Adolf Hitler ao poder, em 30 de janeiro de 1933, foram os inimigos políticos, encerrados em campos de concentração para serem 'reeducados'. Outras minorias, como os homossexuais ou os 'antissociais', embora indesejáveis e qualificados como indignas de fazer parte da comunidade nacional, foram considerados reinseríveis na sociedade, desde que mudassem seus hábitos. Outros, ao contrário, foram estigmatizados como racionalmente inferiores, como os judeus, além dos ciganos e dos doentes mentais: a este devia ser proibido qualquer contato com os alemães, e foram gradualmente excluídos de todos os setores da sociedade (PEREIRA, 2014, p. 14).

Para Hannah Arendt (2012) o domínio totalitário visa à abolição da liberdade e até mesmo à eliminação de toda espontaneidade humana e não a simples restrição, por mais tirânica que seja, da liberdade. Fora exatamente isso que o partido nazista vinha pregando desde a sua ascensão ao poder alemão até meados de 1942, quando consegue estabelecer por completo um regime totalitário. De acordo com a autora, quanto mais visível o poder do totalitarismo, mais secretos são os seus verdadeiros objetivos. Esta teoria pode ser confirmada através da criação dos campos de extermínio que foram escondidos e camuflados aos olhos de toda a comunidade internacional e da grande maioria da população alemã.

Figura 3 - cartaz com o título: "Die Nürnberger Gesetze" [As Leis Raciais de Nuremberg]. O cartaz mostrava colunas que explicavam quem eram os "Deutschbluetiger" [cidadãos de sangue alemão], os "Mischling 2.Grades" [mestiços em 2º grau], os "Mischling 1. Grades" [mestiços em 1º grau], e "Jude" [judeu]



FONTE: US Holocaust Memorial Museum -

<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007902>

Com as ideias que fermentaram após a noite dos cristais, os nazistas intensificaram seus planos de se encontrar uma solução para aniquilar a população judaica residente nos territórios do Terceiro Reich. De acordo com Pereira (2014), os nazistas apresentavam as políticas antisemitas e a necessidade de uma Solução Final para a questão judaica como um ato defensivo, um movimento necessário para destruir os judeus antes que estes destruíssem a Alemanha. Estas ideias eram passadas para a população através das propagandas controladas pelo regime, que buscavam ao mesmo tempo esconder e publicizar seus planos.

A tese de Herf (2014) é caracterizada como uma obra dos intencionalistas modificada. Isto é, se encaixa nas intenções ideológicas dos principais atores políticos na conjuntura histórica que critica o Holocausto, como resultado inevitável das continuidades da história alemã europeia. Durante toda a sua obra, Herf defende, sustentado na documentação produzida pelos nazistas desde sua ascensão ao poder, que estes pregavam uma ideologia antissemitista e, posteriormente, a necessidade de se encontrar uma solução que seria definitiva para o problema judaico. Nos documentos levantados por ele, em nenhum momento a questão dos campos de extermínio ou dos planos que acarretaram na chamada Solução Final foram explicitados para a população ariana, porém pode-se observar em discursos realizados pelos dirigentes dos partidos seus desejos de aniquilação dos judeus. De acordo com Herf,

a longa tradição de antissemitismo elitista ou popular criou um clima de indiferença com o qual os assassinos podiam trabalhar, mas não inspirava por si só uma política de extermínio em massa. Pois foi apenas graças às circunstâncias históricas específicas da guerra que a corrente mais radical e paranoica do antissemitismo europeu e especialmente alemão, adotada por Hitler desde o início de suas atividades políticas, tornou-se a chave explicativa dada pela ditadura alemã para os eventos que ocorriam e, portanto, um fator causal na evolução do Holocausto. Hitler e seus companheiros já acreditavam há muito tempo que o antissemitismo oferecia a sustentação explanatória para a história mundial. Primeiro em 1939, então com maior força em 1941, e em ascendência até os últimos dias do regime nazista, ele e seus principais propagandistas argumentavam pela necessidade de se “exterminar” os judeus antes que eles exterminassem a Alemanha e os alemães (HERF, 2014, p. 36).

De acordo com Herf (2014) os pesquisadores Max Horkheimer e Theodor Adorno capturaram o aspecto nazista ao escreverem em 1944 que “o assassino cego sempre vê sua vítima como um algoz do qual ele precisa se proteger” (HORKHEIMER; ADORNO, apud HERF, 2014, pág. 45). Do começo ao fim, a narrativa paranoica da propaganda acompanhou e justificou a grandiosa guerra de agressão e as políticas genocidas do regime nazista.

Para Confino (2016) o Holocausto foi um acontecimento multifacetado com múltiplas causas que não podem ser reduzidas a uma única explicação. Para ele

É inconcebível que um conjunto de ideias raciais, que estavam presentes, mas não eram dominantes antes de 1933, fosse, a partir desta data recebido e internalizado com tanta rapidez pelos alemães, enquanto a marginalização de outras identidades importantes não era realizada com tanto êxito. (...) nos assuntos humanos, mesmo as transformações mais radicais são sustentadas por memórias, crenças e hábitos mentais anteriores (CONFINO, 2016, págs. 19-21).

O autor defende a ideia de que uma raça não poderia ter sido escolhida pelos alemães e submetida a tais crimes em tão curto espaço de tempo e sem direito ou chance de se defenderem, caso não houvesse a legitimidade e o apoio que estas políticas receberam da população ariana que, todavia, alardeava seus sentimentos cristãos, religiosos. Segundo Confino, os alemães imaginavam um mundo sem judeus, pleno de sentido, mas que não fora uma consequência da guerra. Segundo Confino (2016), a consequência teria sido Auschwitz, já que “nenhum acontecimento histórico brota no ar, nenhum é exclusivo, porque isso implicaria não ter laços com o contexto, o passado e o presente” (CONFINO, 2016, pág. 23). Portanto, os campos de extermínio surpreendem porque foram planejados, idealizados e discutidos de uma forma banal e sem emoção. Como um ser humano pode se sentar e discutir a morte de milhares de outros seres humanos como se não significassem nada, como se fossem meros bonecos que precisavam ser removidos do espaço?

De acordo com o levantamento feito por Boris Fausto (1998) acerca do posicionamento do pesquisador Norbert Elias em seu livro *The Germans*, a decisão de pôr em prática o plano de “solução final para o problema judeu”, é assinalado por Elias como impossibilitado de explicação mediante critérios que costumamos chamar de racionais ou realistas. Para Norbert Elias, não é possível afirmar a utilidade secundária de certos aspectos da decisão, que constituiu, em essência,

a realização de uma crença central e profundamente enraizada no movimento nacional-socialista desde o seu início. A crença de que a grandeza presente e futura da Alemanha e de toda a 'raça ariana' dependia da luta pela 'pureza racial'; essa 'pureza', concebida em termos biológicos, impunha o afastamento e, no limite, a destruição dos grupos humanos 'inferiores', cujo epítome era representado pela 'raça' judaica (FAUSTO, 1998, págs. 142-143).

A historiadora Márcia Motta (2012) retoma os importantes debates historiográficos a respeito de diferentes posições de pesquisadores sobre o Holocausto, iluminando discussões importantes que visam afirmar a existência deste acontecimento e rechaçar a teoria revisionista, que o negava. Segundo a interpretação de Ernst Nolte (1985), apresentada no levantamento da autora, este período deixara marcas profundas na história alemã e era reiteradamente lembrada como uma história do passado que havia fincado raízes no presente. Para corroborar a interpretação de Nolte, Motta (2012) recorre a Jürgen Habermas (1989), que sustenta que o passado da Alemanha jamais deveria ser esquecido e a singularidade do extermínio nazista não poderia ser ignorada por pesquisadores do tema. Além de Habermas (1989), o historiador alemão Hinnerk Bruhns (1990) também defende a necessidade de se lembrar as experiências de Auschwitz, pois, para ele, a construção da identidade alemã no período pós nazismo dependia da conservação da memória coletiva dos esforços em prol da democracia. Já o historiador Pierre Vidal-Naquet (1987) alegava a necessidade de estudos que combatessem a ideia revisionista de negar o Holocausto, pois, "o que eles produziam não era história, pois não era um relato histórico com pretensões de revisar algumas conclusões sobre o passado" (MOTTA, 2012, pág. 23).

Pereira (2014) ressalta que Herf (2014) traz em seu livro alguns documentos que poderiam sustentar a confirmação do Holocausto e combater as teorias revisionistas, sendo então necessária a análise das gravações dos discursos de Heinrich Himmler, nos quais o oficial nazista fala abertamente sobre a matança de judeus como 'uma página de glória em nossa história que nunca foi e nem será escrita'. Além disso, há enormes quantidades de

fotografias e filmes – as tentativas nazistas de proibir o registro dos assassinatos em massa costumavam ser ignorados – e documentos que descrevem os trens a caminho da morte em Treblinka e Birkenau. Não bastasse isso tudo, temos o testemunho voluntário de uma série de criminosos, até de homens como Stangl, o comandante de Treblinka, e Adolf Eichmann, responsável pela questão judaica no escritório do Serviço de Segurança em Berlim. Por fim, não podemos ignorar os relatos das vítimas sobreviventes do Holocausto e dos campos de extermínio em si (PEREIRA, 2014, pág. 30).

Ainda de acordo com Motta (2012), as discussões em torno dos revisionistas iluminavam também os debates sobre as fontes utilizadas e a serem utilizadas para compreender a experiência nazista. Segundo a autora, não havia prova documental que poderia afirmar – sem nenhuma dúvida- que a solução final teria sido o resultado de uma política do partido nacional socialista alemão, ordenada por Hitler e aceita pelos centros de poder. Assim como Alon Confino (2016) que usa relatos de testemunhas e sobreviventes em seu livro para tentar uma maior aproximação sentimental ao período, Motta (2012) demonstra também a importância do uso dos testemunhos dos sobreviventes dos campos de concentração que se silenciaram ao longo de décadas, receosos de que seus testemunhos parecessem inverossímeis. O jogo das memórias perseguia os que buscavam compreender o passado para lhe conferir algum sentido diante da profusão de imagens, restos e esqueletos que vinham à luz onde menos se esperava.

Para Confino (2016) não era o antigo ódio aos judeus que justificava o Holocausto, mas sim uma reinterpretação do passado das relações judaicas, alemãs e cristãs para que elas se ajustassem à sua visão de criar um novo mundo. Para o autor, são sempre as pessoas no presente que dão sentido, de acordo com suas interpretações, ao passado, pois o passado em si nunca pode dar sentido a um futuro que ainda não surgiu, cabendo assim ao presente justificar as ações do passado com base em suas opiniões e pesquisas sobre o tema. Assim,

o Holocausto foi antes um resultado que um objetivo do nazismo, brotando das circunstâncias específicas da guerra. Outros integram o

Holocausto numa história de genocídios totalitários cometidos por Hitler e Stalin na Europa oriental, sugerindo que o Holocausto foi um resultado das políticas conectadas dos dois ditadores, um instigando o outro a cometer crimes cada vez piores (CONFINO, 2016, pág. 25).

A interpretação de Götz Aly (1999), retomada por Pereira (2014), ressalta que o Holocausto precisa ser visto no contexto dos planos nazistas para o continente como um todo, o que envolve transferências populacionais em bloco, reassentamentos forçados – o que chamaríamos hoje de “limpeza étnica” – e a remoção indiscriminada de grupos tidos como destoantes de “bioutopia”. Segundo Pereira (2014), o ditador tinha cumprido seu aprendizado e, depois que o antissemitismo fora cinicamente adicionado a seu credo, estava pronto para atacar. Pouca diferença faz, é claro, se o antissemitismo de Hitler nasceu de uma aversão pessoal, de erros percebidos ou de seu oportunismo político, mas esta última parece ser a opção correta.

Boris Fausto (1998) ressalta duas indagações importantes “Em que medida o regime nazista contou com a aprovação do povo alemão? Em que medida constituiu um fenômeno singular, produto de uma história e de uma conjuntura específicas?” (FAUSTO, 1998, pág. 149). Para responder estas questões utilizo o próprio levantamento feito por ele nos escritos de Norbert Elias.

No que diz respeito à primeira, Elias não fica encerrado no dilema responsabilidade coletiva ou absolvição do povo alemão, optando por uma análise mais ampla. Não nega que muitos alemães recusaram o nazismo e, esquecendo os militantes de esquerda liquidados em grande número nos campos de concentração, lembra o fracassado atentado contra a vida de Hitler, praticado por oficiais de alta patente, nos últimos anos da guerra.

Porém, a ênfase não é colocada na resistência e sim na aceitação ou no entusiasmo pelo nacional-socialismo, ponto de vista coerente com toda a sua análise. No fundo, diz Elias, nenhuma oposição ou revolta era possível, tanto pela coação estatal quanto porque a consciência, o autocontrole da grande massa permaneceu, em grande medida, dependente do Estado, quaisquer que fossem seus representantes. As técnicas intensivas de educação

e de propaganda, postas em prática pelos nazistas no sentido de garantir a lealdade absoluta da população, serviram apenas para reforçar as características de uma estrutura de personalidade que criou nos indivíduos uma disposição a se submeter lealmente às exigências do chefe do Estado, cuja imagem foi internalizada pelo povo como parte de sua consciência (FAUSTO, 1998, pág. 149).

De acordo com Pereira (2014) o clima de paranoia implícito pela ideologia do Terceiro Reich foi veiculado de forma massiva por meio dos cartazes de propaganda, afixados nas paredes, que expunham a sociedade alemã de forma assombrosa aos diversos elementos de uma visão ilusória de mundo nazista, em que Hitler legitimou a guerra e o subsequente genocídio, inclusive de seu próprio povo, como ações necessárias para destruir um supostamente onipotente inimigo judeu.

Hitler refutava a ideia de criação de um estado judaico na Palestina, pois defendia a ideia de não só eliminar os judeus dos territórios arianos, mas aniquilar de uma vez por todas a ameaça de um judaísmo internacional, que rondava os habitantes do Reich. Segundo Herf (2014),

a oposição nazista a um Estado judaico estava enraizada na convicção ideológica central de que tal Estado na Palestina iria se tornar uma base, ou mesmo a própria sede, dos esforços do 'judaísmo internacional' para dominar o mundo (HERF, 2014, pág. 121).

Partindo das convicções de solução definitiva para a "questão judaica", no outono de 1941, Hitler intensifica as ordens de fuzilamento para o os judeus com o intuito de exterminar esta raça. De acordo com Herf (2014), em uma visita ao campo de Vilna, Goebbels confirma as matanças dos judeus em seu diário:

Aqui, os judeus se arrastam uns sobre os outros, formas horríveis de se ver, quanto mais de se tocar (...). Os judeus são os piolhos da humanidade civilizada. Precisam ser exterminados de algum modo; caso contrário, voltarão a desempenhar seu papel irritante e perturbador. Somente se os tratarmos com a brutalidade necessária poderemos nos

livrar deles. Quando poupamos suas vidas, subseqüentemente nos tornamos suas vítimas (Herf, pág 171).

Nos anos que precedem o início das ordens extermínio em massa da população judaica, já se podiam observar ações que gradativamente buscavam eliminar os judeus através de um genocídio. Segundo Confino, ao queimar livros,

os nazistas eliminavam os judeus da cultura nacional; tendo fé na noção de raça, eliminavam-nos da história nacional; usando a violência pública, eliminavam-no da vida local; e vendo judeus por toda parte, eliminavam-no do espaço nacional. As tabuletas antijudaicas marcavam cada espaço da Alemanha, cada localidade, cada lugar, cada terreno, como área que os judeus não podiam invadir (CONFINO, 2016, pág. 117).

As Sinagogas eram consideradas um símbolo de tradição e história. Assim, ao incentivar sua destruição na noite dos cristais, os nazistas enfatizavam o rompimento com o passado alemão e judeu, necessária para liberar a história nacional alemã. Estes monumentos representavam fisicamente “lugares de memórias”, como defende Pierre Nora (1993), importantes por manterem vivas as memórias e histórias de uma comunidade, pois, “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea” (NORA, 1993, pág. 13). Estes lugares mantêm conservadas as memórias de um povo. Com estas destruições, segundo Alon Confino (2016), iniciava-se um processo de tentativa por parte do governo nazista de se reescrever a história da comunidade alemã, eliminando a importância e os resquícios de um povo dito como estrangeiro.

De acordo com Herf (2014), o *Führer* estava determinado a resolver o assunto judaico de uma vez por todas, profetizando, em 1933, que se os judeus novamente causassem uma guerra mundial, seriam exterminados. Essa não foi uma frase vazia. Desde sua ascensão ao poder, o partido nazista tramava esquemas, tanto internos quanto externos, que levassem à deflagração de uma nova Guerra Mundial, sem que fossem responsabilizados diretamente pela população alemã. Daí surge o projeto de culpabilizar um suposto “judaísmo internacional” pela eclosão do conflito.

A guerra mundial está aqui. O extermínio dos judeus deve ser sua consequência necessária (...). Essa questão deve ser vista sem qualquer sentimentalidade. Não estamos aqui para expressar nossa simpatia pelo nosso próprio povo alemão. Como o povo alemão sacrificou novamente 160 mil mortos na campanha oriental, também os iniciadores desse conflito devem pagar [por estas mortes] com suas próprias vidas (HERF, 2014, pág. 181).

Herf (2014) traz em sua obra uma parte do diário de Goebbels onde ele narra em sobre um memorando lido pelo próprio referente a “solução final para a questão judaica”. No trecho trazido por Herf observa-se que o memorando referia-se ao que fazer com os mais de 11 milhões de judeus residentes na Europa, o documento dizia que os judeus, “primeiro deveriam se concentra ao leste e finalmente, após a guerra, enviados para uma ilha, como Madagascar. Não haveria paz na Europa enquanto os judeus não fossem excluídos do território europeu. ”(HERF, 2014, pág. 196) Mesmo ao se considerar “questões delicadas” como meio-judeus, parentes e cônjuges, o documento ressaltava que a

situação de hoje permite que se introduza uma solução definitiva para a questão judaica. Gerações posteriores não terão mais a energia nem a prontidão instintiva necessária para fazê-lo. Por essa razão é importante procedermos de maneira radical e eficiente. O que hoje para nós é um fardo será uma vantagem e uma fonte de felicidade para as gerações futuras (HERF, 2014, pág. 196).

Goebbels declara em seu diário que no outono de 1941 os judeus passaram por um processo “gradual de extermínio”. Com toda certeza ele teria sido informado sobre as decisões tomadas na Conferência de Wannsee² em 20 de janeiro de 1942, que substituíu o plano Madagascar pelo de uma Solução Final na Europa.

² A conferência de Wannsee ocorrida em 1942, fora uma reunião dos principais líderes do governo Nazista para decidirem como seria feito operacionalizado o processo de extermínio do povo judaico sob o código de uma Solução Final

Em meados de 1942, todos os seis principais campos de extermínio nazistas, situados em território polonês, haviam entrado em operação. Já neste período a ideia de aniquilação em massa do povo judeus havia sido formalizada e consolidada pelo partido nazista nas formas de câmaras de gás e fornos crematórios. Entre os anos de 1942 e 1944, estes campos funcionavam a todo vapor, praticamente todas as pessoas que eram enviadas para lá eram mortas, poucas conseguiram sobreviver aos horrores destes locais.

Herf (2014) faz um levantamento do número aproximado de judeus que foram deportados e mortos nos campos de extermínio. A citação do texto integral a seguir, justificasse pela importância dos dados coletados por ele em seu livro.

Em outubro e novembro de 1941, 19.827 judeus foram deportados da Alemanha para o gueto de Lodz em 20 transportes ferroviários. Em dezembro de 1941, o primeiro campo de extermínio começou a operar em Chelmno, na Polônia. Em abril de 1943, entre 150 mil e 300 mil haviam já sido intoxicados com gás e fuzilados ali. Em 20 de janeiro de 1942, na Conferência de Wannsee, Reinhard Heydrich apresentou os planos para assassinar 11 milhões de judeus europeus a oficiais representantes de ministérios do governo, cuja cooperação seria necessária. Nenhum deles vazou qualquer informação para a imprensa. Ou, se fizeram, nada foi impresso. Em março de 1942, com a abertura do campo de extermínio de Belzec, na Polônia, os oficiais nazistas iniciaram um novo capítulo no extermínio industrializado. Quase todas as vítimas de Belzec eram judias. Diferentemente de Chelmno, que utilizava unidades móveis para o assassinato, Belzec estava equipado com câmaras de gás permanentes – foi o primeiro campo a tê-las. Estas tinham capacidade de matar 15 mil pessoas por dia. Em novembro de 1942, 600 mil judeus haviam sido mortos neste campo. Seus corpos foram queimados em valas comuns a céu aberto. Em maio de 1942, o campo de extermínio de Sobibor, na Polônia, entrou em atividade. Em outubro de 1942, entre 200 mil e 250 mil judeus foram assassinados ali. Em agosto e setembro de 1942, duas câmaras de gás provisórias foram acrescentadas aos campos de concentração e extermínio em Majdanek, na Polônia. Em outubro de 1942, três câmaras de gás permanentes estavam em funcionamento. Foi em Majdanek, aberto em outubro de 1941, que a SS assassinou milhares de prisioneiros de guerra soviéticos.

De um total de 300 mil prisioneiros de cinco nacionalidades diferentes, 235 mil foram assassinados entre julho de 1942 e o outono de 1943, sendo que cerca de 120 mil eram judeus. Em julho de 1942, o campo de extermínio de Treblinka, na Polônia, entrou em operação. De lá até o outono de 1943, entre 750 mil e 800 mil judeus da Polônia Central, Alemanha, Áustria, Tchecoslováquia, Países Baixos, Bélgica e Grécia foram mortos por inalação de gás e tiveram seus corpos incinerados em fogueiras gigantes. No verão de 1942, judeus transportados de toda a Europa começaram a chegar em Auschwitz-Birkenau, o maior de todos os campos de extermínio. De lá até 1945, entre 1 milhão e 1,5 milhão de pessoas, dentre os quais 90% eram judeus, foram assassinados em suas câmaras de gás e tiveram seus corpos cremados em enormes crematórios. Em meados de julho de 1942, Heinrich Himmler ordenou que a população judaica inteira dos guetos da Polônia fosse morta até o final do ano. A maioria dos 350 mil habitantes do gueto de Varsóvia foi assassinada no campo de extermínio de Treblinka entre 22 de julho e 12 de setembro. Em resumo: os nazistas assassinavam a uma velocidade impressionante. No fim do outono de 1943, entre 2 milhões e 2,5 milhões de judeus haviam sido mortos em seis fábricas de morte, cinco das quais haviam completado o seu trabalho e foram fechadas. As câmaras de gás e crematórios em Auschwitz-Birkenau, que começaram a operar com força máxima na primavera de 1942, continuaram a funcionar (HERF, 2014, págs. 188, 189).

Segundo Hannah Arendt (2012) os judeus eram exterminados por um governo que liquidava a própria possibilidade de ação humana. Nos campos de extermínio nazista os judeus eram assassinados de acordo com a explicação das doutrinas nacionalistas de uma pureza racial que pregava à razão do ódio: “independentemente do que haviam feito ou deixado de fazer, independentemente de vícios ou virtude pessoais” (ARENDR, 2012, pág. 33). Além disso, segundo ela, os próprios assassinos, alegavam estar apenas seguindo ordens e se demonstravam orgulhosos de sua desapaixonada eficiência, assemelhando-se sinistramente aos seus instrumentos ‘inocentes’ de um ciclo inumano e impessoal de eventos, exatamente como os considerava uma doutrina do eterno antissemitismo.

Os extermínios em massa dos judeus eram de conhecimento das grandes nações mundiais. Nos Estados Unidos da América, um de seus principais jornais, o The New York Post, divulgava algumas notícias referentes

as medidas antisemitistas implementadas na Alemanha. Desde 1941, segundo o levantamento de Herf (2014) chegavam até aos Aliados, relatos sobre as atrocidades alemãs contra a população judaica da Europa. Em dezembro de 1942, as principais potências mundiais se reuniram e lançaram um pronunciamento através de uma declaração conjunta, onde denunciavam claramente o extermínio da população judaica por parte dos alemães. Reiterando assim o favorecimento por parte dos Estados Unidos pela criação de um lar nacional judaico na Palestina.

Em 17 de dezembro de 1942 os governos americanos, belga, tchecoslovaca, grego, luxemburguês, holandês, norueguês, polonês, soviético, britânico e iugoslavo, bem como o Comitê Nacional Francês em Londres, emitiram simultaneamente uma declaração conjunta. A atenção destes governos, afirmava-se (HERF, 2014, pág. 238).

Apesar do conhecimento das ações genocidas adotadas pelo regime nazista, de acordo com Herf (2014), os governos dos Estados Unidos, da Grã-Bretanha e da União Soviética não colocaram estas práticas de extermínio no centro de suas motivações para lutarem contra a ditadura alemã. Os inimigos de Hitler alegavam outras razões consideradas mais perigosas e de maior interesse para elas, para lutar contra o regime nazista. Entre estas razões, segundo Herf, podem ser identificadas as Quatro Liberdades da Carta do Atlântico, a Liberdade dos mares, a ameaça de agressão e expansão territorial, os ataques alemães a embarcações americanas e britânicas após Pearl Harbor, a pura maldade do próprio regime nazista e a necessidade da União Soviética de sobrevivência imediata após a invasão alemã.

Mesmo diante da divulgação dos motivos de se declarar guerra contra a Alemanha, as propagandas nazistas continuavam a garantir que,

nenhuma dessas era a verdadeira razão para a política dos Aliados, cujos líderes deles considerava mentirosos e hipócritas. Como esses líderes tinham apoio popular, a propaganda nazista constituía um insulto contínuo aos cidadãos das democracias que acusava, primeiro de maneira implícita e depois explícita, de serem no mínimo ingênuos ou então enganados por um pequeno número de judeus espertos. Embora as pesquisas mostrassem um aumento no antisemitismo nos Estados

Unidos durante a guerra, os nazistas falharam em minar o apoio ao esforço de guerra” (HERF, 2014 págs. 229, 230).

Um dos campos de extermínio mais famosos deste período foi o campo de Auschitz-Birkenau, que na verdade era um complexo de campos de concentração divididos entre a parte administrativa e a parte que concentrava os alojamentos e os locais de extermínio, havendo um distanciamento entre a localização dessas duas partes dentro do próprio território do campo. Eram situados na Polônia, próximo a cidade de Cracóvia que fora reivindicada para sediar o comando nazista no país. Embora seu tempo de funcionamento tenha sido mais curto do que outros campos como o de Chelмно e o de Belzec, este espaço foi responsável sozinho pela morte de aproximadamente 1,1 milhão de judeus

Figura 4 – Fachada da administração do campo Auschwitz-Birkenau



FONTE: <http://enjoycracowtours.com/oferta/auschwitz-birkenau-tour/>

Com o fim e a perda da Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial, os poucos sobreviventes da época do Holocausto, encontraram dificuldades

para narrar as atrocidades presenciadas e sofridas durante este período. Esta etapa não é marcada apenas pela aniquilação de um povo, mas também pela tentativa de eliminar uma memória e identidade coletiva de uma sociedade através da imposição de ideais de outra identidade que, por possuírem uma consolidação estrutural física mais elaborada e concretizada, eram mais fortes e, portanto, capazes de submetê-las a seus caprichos.

Figura 5 – Fachada da parte condizente aos alojamentos dos judeus e da localização das câmaras de extermínio

Após este período sombrio da história judaica, utilizando da perspectiva de Ecléa Bosi (2003), fora necessário que o povo judeu conseguisse retirar do vínculo com o passado a força para a formação e reconstrução de sua identidade.

De acordo com Alon Confino (2016), quanto mais radical era o rompimento com a conduta e a moralidade passadas – visto a necessidade dos nazistas de se proporem a construir um império baseado na perseguição e no extermínio sistemático de grupos de pessoas – maior a necessidade de uma nova história nacional para dar sentido ao que estava acontecendo. O mesmo vale para o povo judeu após o Holocausto. Quanto maior foi o trauma sofrido pelo cidadão judeu, maior sua necessidade de se estabelecer em um território que se sentisse seguro. Após o final da Segunda Guerra Mundial e a consequente derrota nazista, a organização dos países vencedores, concordam com a criação de um Estado independente para o povo judaico, sendo criado assim em 1948 na região da Palestina o Estado de Israel concedido integralmente aos judeus.



FONTE: <http://www.annefrankguide.net/pt-BR/bronnenbank.asp?aid=118075>

De acordo com Herf,

O antissemitismo radical que acompanhou e justificou o Holocausto descrevia os judeus primeiramente e acima de tudo como um sujeito político racialmente constituído. Sendo mais claro: o antissemitismo radical fora precedido por um antissemitismo tradicional desprezível, mas não genocida, que informou as políticas nazistas de perseguição aos judeus entre 1933 e 1941. Estas incluíam expurgos das profissões; roubo de propriedades e empobrecimento econômico generalizado;

'guetificação' e apartheid imposto pelas leis de Nuremberg de 1935; pseudociência racial, com suas medições comparativas do cérebro, nariz e orelha; fantasias sobre a beleza 'ariana' e a feiúra judia; o pogrom de novembro de 1938; e detenções, prisões e violência generalizadas. E, no entanto, por mais horríveis que essas medidas pudessem ser, elas não conduziam a uma política de extermínio. A principal justificativa ideológica para o Holocausto consistia na representação dos judeus como formadores de uma poderosa conspiração internacional antialemã que era a força motriz nos bastidores da guerra mundial. A propaganda nazista durante a guerra e o Holocausto trouxe a teoria conspiratória dos Protocolos dos sábios de Sião para a Europa do século XX e provocou a conspiração com nomes e rostos da cena política contemporânea de Moscou, Londres e Washington (HERF, 2014, págs. 332, 333).

Herf (2014) também retoma em seu livro interpretações de importantes pesquisadores sobre o tema de que a população alemã, apesar de não serem avisadas pelas propagandas ou memorandos do partido nazista, sabia que estava ocorrendo uma aniquilação em massa do povo judeu dentro dos campos de concentração, em menor quantidade, e dos campos de extermínio, em quantidades exorbitantes. Para tentar confirmar que a Solução Final não estava sendo tão secreta como os nazistas achavam que estavam, Herf utiliza-se das seguintes perspectivas analíticas:

O pesquisador David Bankier (2000) de acordo com Herf, fez muitas revelações sobre o que a maioria dos alemães sabia sobre os campos da morte, examinou rumores sobre fuzilamentos e gaseamentos trazidos por soldados que retornavam do fronte Oriental e reportagens de emissões de rádio dos Aliados. Ele afirma que, "claramente não havia escassez de informações", e que não há dúvidas que aqueles interessados em saber tinham a sua disposição os meios para adquirir tal conhecimento. Mesmo assim, o que eles poderiam "saber" era fragmentar, não substituindo adequadamente o jornalismo acurado e confiável, que fora destruído pelos nazistas. A própria pesquisa de Bankier indica que fatos concretos eram escassos, e que era pouco provável que aqueles que desejavam saber tinham a capacidade de apreender as dimensões e os métodos da Solução Final.

Já o pesquisador Ian Kershaw (2010) segundo Herf, analisou mensagens emitidas pelo regime nazista e suas recepções pela base da sociedade, concluiu que “a vasta maioria dos alemães” não possuía “mais do que um interesse mínimo” sobre o destino dos judeus. Mesmo que o grau de informação a respeito dos campos da morte “jamais será conhecido, era improvável que rumores a respeito de Auschwitz-Birkenau como um centro de extermínio circulassem amplamente na Alemanha. O “próprio sigilo da ‘Solução Final’ demonstra com maior clareza do que qualquer outra coisa que a liderança nazista sabia não poder contar com o apoio popular para a sua política de extermínio” (HERF, 2014 págs. 343,344). Em todo caso, o apoio das massas ao genocídio foi desnecessário. O “antisemitismo latente e a apatia” da população foram suficientes para dar à dinâmica cada vez mais criminosa do ódio do regime nazista a autonomia de que precisava para realizar o Holocausto.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. História. São Paulo. Vol. 22. 2003;

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sonia Regina. Memória e História em livros didáticos de História: PLND em perspectiva. Educar em Revista. Vol. 46. 2012;

ARENDDT, Hannah. Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia da Letras, 2012;

____ Homens em tempos sombrios. São Paulo: Companhia da Letras, 2008;

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos básico. Ensino de História: Conteúdos e Conceitos Básicos. IN: KARNAL, Leandro (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, p. 37-48, 2003;

BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política I. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998;

BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003;

Brasil. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretária de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997;

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. Revista Brasileira de História. São Paulo. Vol. 28, n° 55. 2008;

CONFINO, Alon. Um Mundo sem Judeus: Da Perseguição ao Genocídio, A Visão do Imaginário Nazista. São Paulo: Cultrix, 2016;

EVANS, Richard J. A Chegada do Terceiro Reich. São Paulo: Planeta, 2014;

____(b) O Terceiro Reich no Poder. São Paulo: Planeta, 2014;

____(c) O Terceiro Reich em Guerra. São Paulo: Planeta, 2014;

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Tempo e Argumento. Florianópolis. Vol. 6, N°. 11, 2014.

FAUSTO, Boris. Uma interpretação do nazismo, na visão de Norbert Elias. *Mana* [online]. Vol. 4, N°.1, 1998.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembra, escrever, esquecer. São Paulo: Ed 34, 2006;

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Centauro, 2003;

HERF, Jeffrey. Inimigo Judeu: Propaganda nazista durante a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto. São Paulo: Edipro, 2014;

HOBBSAWM, Eric. A Era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995;

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. História: A arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História. São Paulo: Edusc, 2007;

- KOEHL, Robert Lewis. História Revelada da SS. São Paulo: Planeta Brasil, 2015;
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 19, n° 38. 1999;
- MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. Educar em Revista. Curitiba. n.42, out/dez. 2011;
- MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. **In: CARDOSO, Ciro Flamarion; e VAINFAS, Ronaldo. (org) Novos Domínios da História.** Elsevier Editora Ltda. Rio de Janeiro. 2012;
- NETO, Antonio Simplício de Almeida. Dimensão Utópica nas representações sobre o ensino de História: Memória dos professores. Educação Social. Campinas. Vol. 31, n° 110, jan.-mar. 2010;
- NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. Proj. História. São Paulo. Dez. 1993;
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15;

A FORMAÇÃO SOCIAL E O PERCURSO EDUCACIONAL EM CABO VERDE

Gleiciane Brandão Carvalho

Cabo Verde é um arquipélago localizado no Oceano Atlântico, próximo à costa ocidental africana, com uma superfície terrestre de aproximadamente 4033 km². O arquipélago possui 10 ilhas e vários ilhéus que se dividem em dois grupos, estabelecidos devido à posição do vento. São eles: Sotavento e o Barlavento. No Sotavento encontra-se presente as ilhas de Brava, a menor, a ilha de Santiago que é a maior, a do Fogo e a do Maio. Já no grupo do Barlavento concentram-se as ilhas de Santo Antão, que depois de Santiago é a maior ilha do arquipélago, São Nicolau, São Vicente, Sal, Boa Vista e a ilha de Santa Luzia, considerada a menor do arquipélago e a única que ainda não foi habitada. O clima de Cabo Verde é tropical e seco devido sua localização na extremidade ocidental da faixa de Sahel, possui características de aridez devido ao clima seco, o que causa dificuldade na plantação de alguns alimentos e criação de animais.

Nas palavras de João Carvalho e Branco Madeira (2015)

Contextualizar Cabo Verde na história exige que se caracterizem os aspectos mais importantes desde a sua gênese, de modo a perceber-se como foi processado o seu descobrimento e povoamento até a formação e configuração identitária cabo verdiana. Desde o seu descobrimento, conheceu uma realidade diferente daquelas que se verificavam nas outras ex colônias portuguesas em África, nomeadamente na Guiné Bissau, Angola e Moçambique (CARVALHO; JOÃO, 2015. P 37)

Tal afirmação deve-se ao fato de que quando Cabo Verde foi "descoberto" pelos portugueses ainda não era povoado, dessa maneira foi necessário povoá-lo e criar mecanismo para seu desenvolvimento e continuidade. Devido a isso, algumas teorias sobre como e quando ocorreu essa "descoberta" foram surgindo no decorrer do tempo. Antonio Carreira (2000) assinala que quando os portugueses chegaram a ilha de Santiago, ela já se encontrava ocupada por pessoas escravizadas advindas da costa de Guiné, que a utilizavam como esconderijo em suas fugas. (CARREIRA, 2000)

Em contrapartida, na visão de Ilídio Baleno (2001) é irrisória a possibilidade da ilha de Santiago ter sido povoado antes da chegada dos portugueses, essa afirmação se deve ao fato da grande distância existente entre a costa de Senegal e as ilhas de Cabo Verde, bem como a travessia em mares tão revoltosos. No entanto, o autor não descarta essa possibilidade, uma vez que outros povos passavam pelas ilhas em busca de novos horizontes, apesar de não terem o intuito de lá permanecer. A maioria dos estudiosos concentram a descoberta do arquipélago entre os anos de 1460 e 1462³.

O processo de povoamento se deu por meio de pessoas escravizadas trazidas dos mais diferentes locais do continente africano, permitindo por meio da escravidão uma estruturação social e econômica nas ilhas. Ainda na perspectiva de João Madeira (2014)

O tráfico de escravos foi um dos pilares essenciais nesta estruturação, permitindo, por um lado, uma progressiva afirmação econômica, comercial e administrativa do arquipélago, e, por outro, uma gradual autonomia dos colonos em relação à Coroa Portuguesa. (MADEIRA, 2014, p. 8)

A organização social em Cabo Verde seguiu um modelo distinto dos demais países africanos colonizados por Portugal, ao receber povos com línguas e culturas diversas, sejam estes do continente africano ou europeu, a sociedade cabo-verdiana acabou por constituir a mescla dos mais diferentes povos e culturas. Com isso, a formação social de Cabo Verde surgiu a partir desses vários modelos culturais e sociais o que resultou na construção de uma sociedade com um modelo político e social próprio, ora com características portuguesas, ora com características africanas.

Com a fundação do Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), em 1956, por Amílcar Cabral e alguns cabo-verdianos

³ As ilhas hoje conhecidas por Santiago e Fogo foram as primeiras a serem habitadas em 1461, após 29 anos iniciou o povoamento na ilha de maio e em 1545 em Brava, seguida por Santo Antão em 1548. As últimas a serem povoadas foi a ilha de Boa Vista em 1620, São Nicolau em 1623 e São Vicente em 1795.

e guineenses, as mulheres ganharam mais visibilidade e respeito, e se tornariam assim como os homens, protagonistas da história de libertação de Guiné e Cabo Verde. Dessa forma, enquanto algumas delas estavam diretamente no combate, outras preocupavam-se em cuidar dos feridos, e as que possuíam um pouco de instrução educacional se disponibilizavam a lecionar para meninos e meninas que ali se encontravam, a fim de formar uma geração conhecedora dos seus direitos e história.

No que diz respeito a escola é pensada aqui, como um ambiente de interações e troca de saberes, esperamos refletir ao longo desse trabalho de que forma a escola pode contribuir para formação social do sujeito. A educação é um produto social e cultural regida por um sistema formado por várias estruturas que agem de forma integrada para garantir um serviço educativo de acordo com o momento histórico da sociedade, ou seja, a forma como a educação é aplicada está diretamente relacionada as demandas sociais da época que está inserida. Atualmente, a escola tem sido percebida como um local não apenas de disseminação de conhecimentos, como também para produção de sujeitos reflexivos e críticos, ao mesmo tempo, que pode vir a reproduzir ideologias dominante. Dessa maneira, percebe-se que a educação está "condicionada pela estrutura social, não podendo ser compreendida como um elemento independente" (ALCIDES DA MOURA, 2016, p.82). O presente artigo busca perceber o percurso histórico da educação de Cabo Verde e até que ponto tem se preocupado em se construir uma identidade nacional por meio do ensino.

IDENTIDADE E EDUCAÇÃO EM CABO VERDE

De acordo com o capítulo 5 do artigo 2 da Lei de Bases de 1990, a "educação deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacional e fator estimulante do

desenvolvimento harmonioso da sociedade” (CABO VERDE, 1990, p. 03)⁴, ou seja, a educação é uma das ferramentas mais importantes para construção identitária do sujeito, tendo em vista que a forma como se é representado auxilia na formatação de identidades.

Jodelet (2005) afirma que as representações sociais regulam a relação com os outros e orientam o nosso comportamento. As representações intervêm ainda em processos tão variados como a difusão e a assimilação do conhecimento, a construção de identidades pessoais e de grupos. Roger Chartier (1991) acredita haver uma mão dupla quando se pensa em representação, segundo este autor, essas representações são resultantes da construção de identidades sociais, ou seja:

A construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação entre representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição de aceitação ou resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como tradução do critério conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade (CHARTIER, 1991, p. 183)

As identidades podem se modificar de acordo com o meio e espaço que estão inseridas, como Bauman (2005) afirma, ela tem caráter fluido, ou seja, em uma mesma pessoa pode existir várias identidades que se modificam de acordo com o espaço e as interações sociais presentes. Entendemos dessa maneira que a (s) identidade (s) nacional de um país encontram-se também ligadas a interações sociais que moldam a sociedade.

Para Zygmunt Bauman (2005, p. 15), “o pertencimento e a identidade não tem a solidez de uma rocha, [...] são bastantes negociáveis e revogáveis”. Stuart Hall (2005, p. 32) concorda com Bauman e acredita que “a identidade é

⁴ Fonte consultada: Lei de Base de 1990, disponível em <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/6e91cb4eb0fdcf264c81b6a663d5f60944b7442d.pdf>.

uma 'produção, que nunca está concluída, sempre em construção, e sempre constituída dentro, e não fora, da representação'. Nesse sentido percebemos que a identidade é dinâmica, e encontra-se em constante modificação. A identidade nacional, por sua vez, na visão de Tadeu da Silva(1999):

A identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupo: aquilo que eles são. Aquilo que eles não são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes dos outros grupos. Identidade e diferença são pois processos inseparáveis. (SILVA, 1999, p 46)

Nesse contexto Maria Amante (2011) acredita que a identidade cultural e social seja dada por meio da 'imposição de um discurso inevitavelmente polarizado em torno de concepções subjectivas, cívicas e políticas de construção nacional, por oposição às propostas objetivas, étnicas e culturais" (AMANTE, 2011, p.12). Benedict Anderson (1989) e Eric Hobsbawn (1999) partem do princípio que só é possível conceituar identidade nacional, posterior a uma investigação acerca de nação, sendo este um espaço de debates sociais e políticos que rondam as relações internas e externas de uma sociedade.

Para Anderson Oliva (2012, p. 36) a identidade nacional precisa ser vista "a partir da combinação ou coexistência de outras identidades", sendo assim a construção de uma identidade nacional está atrelada a memória individual e coletiva de uma sociedade e a forma como tem se codificado essas memórias. Le Goff (1990) acredita que a memória seja um elemento essencial para formação da identidade individual e coletiva. Entendemos aqui que a identidade, assim como a memória, é um fenômeno construído social e individualmente.

Partindo do pressuposto de Nora (1993) a memória é vida sempre carregada de grupos vivos e com isso em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, ou seja, a história é a

reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais (NORA, 1993, p.8). É necessário entender de que forma essas memórias se conectam com o percurso histórico e social para compreender as identidades que se formam. Na visão de Brito Semedo (2006):

O processo de construção da identidade Cabo verdiana foi desenvolvido de forma progressiva, faseada e cumulativa o que significa que os estágios anteriores, constituem requisitos para os seguintes. Foi preciso surgir primeiro uma elite letrada, que houvesse tipografia e aparecesse uma imprensa periódica não oficial para que então se divulgassem a ideia de uma identidade nacional crioula (SEMEDO, 2006, p. 178)

Dessa forma, é necessário, primeiramente, compreender a formação social, para então entender o processo de construção de identidade (s) nacional de Cabo Verde. Percebemos que as identidades sociais e culturais estão atreladas à construção de uma identidade nacional. Nessa medida, buscamos nesse trabalho perceber o ambiente escolar como um local propício para se estudar a construção dessa identidade nacional, partindo das memórias individuais e coletivas que construíram a história desse povo. A escola e os materiais didáticos são vistos aqui como um importante mecanismo na busca dessa (s) identidade (s) e na compreensão dos momentos de dominação e alienação causados por Portugal durante o período da colonização e que infelizmente perduram no imaginário de parte da população de Cabo Verde até os dias atuais.

É necessário entender a formação social de Cabo Verde e o processo pelo qual passou desde a colonização até sua independência para então perceber como as identidades estão inscritas na população deste país. É válido ressaltar que a educação sempre foi o principal plano de desenvolvimento para Cabo Verde e dessa forma possui um importante papel na construção da identidade social e nacional deste país. Nesse sentido quando a educação se encontra atrelada à identidade permite que o aluno consiga entender como tem se dado o processo de construção histórica e os papéis sociais que cada

sujeito ocupa em uma determinada sociedade. Luis Fernando Cerri (2011) ressalta que:

A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas o fato também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade- tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio político e social em que se vive (CERRI, 2011, p.126)

Nesse contexto, esse trabalho torna-se importante a medida que reconhece a busca por construção de comportamentos a partir de práticas democráticas e justas, tendo no espaço escolar um lugar central. Sendo assim, é importante trazer estudos sobre o continente africano para sala de aula, tendo em vista que este tem ganhado cada vez mais espaço nas pesquisas acadêmicas e nos bancos escolares, em contrapartida, continua a ser o continente mais estigmatizado e inferiorizado, devido aos padrões eurocêntricos. De fato, esperamos que por meio da análise educacional possamos perceber até que ponto as questões acerca de identidade e gênero têm sido abordadas no contexto escolar de Cabo Verde, na medida em que incitam intensos debates desde a colonização. De acordo com Euridice Furtado (2016):

Os estudos pós- colônias e os estudos feministas inauguram um novo campo analítico que permite repensar o sistema histórico do colonialismo e pós colonialismo, no caso cabo-verdiano, através de uma abordagem que esteja atenta às relações de poder dentro e além das fronteiras de gênero, classe e região. Isto não só implica uma compreensão do sistema histórico que permitiu primeiramente a gestação da sociedade insular, como requer uma desconstrução das narrativas dominantes que possibilitaram posteriormente a invenção de Cabo Verde como um arquipélago de criouldade, cuja narração se iniciou no tempo colonial português ancorado no imaginário luso tropical. (FURTADO, 2016, p. 984)

Nesse sentido, entendemos que a partir da implementação do sistema colonial/, houve um desequilíbrio nas relações de poder no contexto de Cabo

Verde no que se refere às questões de gênero, classe e raça, isso ocorreu porque o colonizador via o colonizado como simples máquina de trabalho, e as mulheres como objetos sexuais. Nesse sentido entendemos que Portugal buscou instituir em Cabo Verde um sistema que teve como base o patriarcado e o machismo, fato que ocasionou uma linha dupla de preconceitos, o racial e o de gênero, que era reforçado na educação, tendo em vista que as políticas educacionais dessa época sempre estiveram pautadas em justificar as ideias impostas pelo colonialismo. Arlindo Vieira (2009), ressalta

As narrativas colônias, neocolônias e neoliberais, que historicamente, amoldaram o discurso pedagógico e educacional, em Cabo Verde, refletem uma profunda crise de identidade ideológica, repercutindo diretamente no processo de construção de sujeitos e identidades do cotidiano escolar. [...] o processo educacional, em Cabo Verde, erguiu-se sob a ambivalência dos discursos e narrativas [...] e outras vezes, pluralizantes, tornando-se ambígua a sua afirmação identitária. (VIEIRA, 2009, p 10)

Dessa maneira, conseguimos perceber que o processo educacional do período colonial foi um dos responsáveis pela crise de identidade da população de Cabo Verde, uma vez que foi estruturado não apenas para justificar a colonização, como também para implementar discursos e saberes que enaltescessem a religião, cultura e modo de viver dos portugueses e desfavorecessem tudo aquilo referente ao continente africano, demonizando sua cultura, religião e modo de viver. A partir do próximo tópico será possível perceber como a estrutura educacional foi pautada no período colonial e de que forma as Leis e modificações instauradas no pós independência foram, e são fundamentais, para a construção de uma identidade nacional.

O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE CABO VERDE

No cenário africano, em grande medida, a educação ganhou destaque principalmente no pós independência, e Cabo Verde não se difere dos demais nesse aspecto. A partir de 1975, ano da sua independência, a educação passou

a ser vista como elemento fundamental para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país. É oportuno ressaltar que o processo educacional já vinha sofrendo diversas transformações desde o período colonial, que de modo geral foram insignificantes, tendo em vista que Cabo Verde estava formatado de acordo com a estruturação sociopolítico de Portugal, especificamente no que diz respeito às políticas educativas que foram instituídas pelos europeus nos países africanos por eles colonizados. As políticas de ensino do governo português, encontravam-se pautadas em dois eixos: o da assimilação no sentido de aculturar e o da cristianização. Nesse sentido, a educação não poderia favorecer uma plena promoção social da população, isso porque era extremamente eurocêntrica e geradora de abusos. (FERREIRA; ZANENE, 1996)

Tendo consciência que somente por meios da força a colonização não teria efeito, Portugal buscou na religião católica o mecanismo para justificar essa dominação, isso devido o poder que possuía na época, ou seja, utilizaram da catequização para justificar anos de dominação e escravidão, fato que fez com que o sistema educativo colonial de Cabo Verde se organizasse em duas vertentes, uma dita religiosa e outra oficial, a primeira sendo designada à classe pobre e trabalhadora e, a segunda, à elite da época.

A vertente religiosa destinava-se a evangelizar e injetar a cultura dos portugueses à classe mais pobre, com a finalidade de justificar a colonização e cristianizar na cultura e língua portuguesa, em contrapartida a vertente elitista, estava preocupada em reforçar as ideias e saberes da classe dominante e elite da época, para que eles não perdessem poder sobre os colonizados. Neves (2001) afirma que "havia uma cumplicidade entre igreja e estado que perdurava por séculos e que a igreja utilizava do seu poder para além de ensinar a língua do colonizador, usar da vertente doutrinal para mostrar o caminho que o "civilizado" deveria seguir. (NEVES, 2001, p. 60)

Essa relação entre Portugal e a igreja perdurou até por volta de 1910, pois quando instaurada a primeira República a igreja perdeu o poder hegemônico que detinha e houve uma separação com o Estado e, conseqüentemente, entre igreja e educação. No entanto essa separação não durou muito tempo, com o golpe do Estado e a queda da primeira República,

a igreja recuperou a hegemonia e aprovou várias leis para que esse poder fosse cristalizado. Com o retorno da relação igreja e Estado, algumas leis no sentido educacional foram aprovadas, como por exemplo, o Estatuto Orgânico das missões católicas portuguesas em África e Timor no ano de 1927 e o Ato Colonial em 1

O Estatuto Orgânico das missões católicas portuguesas em África e Timor, teve a função de extinguir as missões além de revigorar a intervenção das missões católicas nas áreas dominadas. Já o ato colonial foi uma lei criada para definir de que forma deveria ocorrer o relacionamento entre a metrópole e as colónias portuguesas.

Somente em meados do século XIX foi possível perceber uma educação não apenas preocupada em catequizar, mas tendo foco no crescimento social do país, no entanto, este ensino ainda estava voltado para os interesses de Portugal e com isso o crescimento social era visto pelo olhar do colonizador, o que contribuiu para que se construísse uma identidade pautada nos interesses portugueses e a favor da continuação da colonização.

O acesso à educação nesse período era escasso pois como bem salienta Furtado (1998, p. 87) "a instituição escolar funcionava como filtro, o que permitia o acesso de poucos a posições dominantes na estrutura do ensino", ou seja, poucos tinham acesso a uma educação preocupada com as questões sociais, a grande maioria ainda estava voltada para uma educação no sentido de catequizar e injetar os saberes portugueses à população menos favorecida. A primeira escola primária oficial fora criada em 1817, na cidade da Praia. A partir daí o ensino foi se remodelando e progredindo. Com ressalta Joao Furtado (2008)

Em 1844, com a inscrição de verbas no orçamento de 1842/43, foram criadas mais 38 escolas do ensino primário introduzindo com isso melhorias significativas no sistema de ensino na Província. Nesse mesmo ano havia já duas escolas primárias na ilha de Santiago, duas no Fogo, duas em Santo Antão, duas em S. Nicolau, duas na Boavista, uma na Brava e outra no maio. (JOÃO FURTADO, 2008. pág 1)

Apesar dos surgimentos dessas primeiras escolas ditas oficiais, foi somente com a aprovação do Plano Orgânico da Instrução pública, criado em 1917⁵, que teve como propósito de melhorar a educação pública e com isso diminuir a taxa de analfabetismo que houve uma modificação no sistema educativo. No entanto, mesmo com esse avanço na educação ainda não era possível pensar em erradicação do analfabetismo, tendo em vista que o intuito de Portugal não era formar cidadãos pensantes, críticos e donos de uma identidade ligada aos saberes acerca de Cabo Verde, mas em continuar sendo detentores do poder e dos saberes.

Os conteúdos ensinados destinavam-se a trabalhar a língua portuguesa, para que assim ficasse mais fácil de fixar a cultura e a identidade europeias no país. A partir da década de 60 com o final da Segunda Guerra Mundial, houve diversas transformações na política educacional de Portugal para com as colônias africanas, “o que determinou ampla expansão educacional nos seus territórios da África” (FERREIRA, 1977, p. 24). Das transformações ocorridas, aquela que teve menor impacto para a época foi o aumento no acesso ao ensino básico, tendo em vista que continuava enraizado numa educação totalmente pautada em uma perspectiva colonial onde somente a religião, cultura e língua portuguesa eram aceitas.

Outro fator que merece ser relatado é a desigualdade existente na distribuição educacional entre o meio urbano e rural. O meio urbano era privilegiado, uma vez que a elite portuguesa se encontrava lá. Já o meio rural

⁵ O Plano Orgânico da Instrução pública dividiu a educação em: ensino primário, normal primário, ensino secundário e ensino profissional. O ensino primário tinha duração de quatro anos e se dividia em primário elementar, complementar e superior. Já o ensino secundário tinha duração de “7 anos sendo os dois primeiros anos conhecidos como Ciclo Preparatório (1º e 2º Anos), os três anos subsequentes o Curso Geral (3º, 4º e 5º Anos) e os dois últimos anos o Curso Complementar (6º e 7º Anos)”. (JOÃO FURTADO, 2008, p.18). E por último o ensino profissional, que era uma preparação para adentrar o mercado de trabalho nas áreas de arte marítima, ensino industrial e ensino agrícola. No entanto, não existiam professores suficientes para atender a demanda da população e com isso não houve um crescimento acentuado no que diz respeito à quantidade de alfabetizados. Com isso, nos anos 70 do século XX, deu-se prioridade a formação de professores não apenas no nível básico como também no superior, o que ocasionou em 1973 a criação de duas escolas para formação de professores que contou primeiramente com 329 alunos e 33 docentes.

era destinado somente a uma instrução por meio da catequese, por ser o local que concentrava a classe mais pobre. O desenvolvimento da educação de Cabo Verde no período colonial se deu a partir de três períodos. O período em que esteve ausente a educação pública que perdurou de 1460-1817; o período em que houve um movimento para se implantar a educação pública de 1817-1845; e o período da regularização da instrução pública de 1845 a 1910.

Manoel Brito Semeda (2006) explica sobre esses três períodos, no livro intitulado *A construção da identidade nacional: análise da imprensa entre 1877 a 1975*, segundo o autor o primeiro período se resume a educação religiosa. O segundo se caracteriza por ser o momento em que houve a implementação de algumas escolas e no terceiro foi possível implementar uma educação pública em Cabo Verde, instituindo a educação primária, o ensino Licel e eclesiástico. Em carta, o bispo de Cabo Verde de 1875, ressalta que “o número reduzido das escolas primárias, a falta de pessoal habilitado para o magistério, as desigualdades e a grande dispersão das escolas existentes, expressavam uma situação em que era muito difícil, senão impossível o acesso à escola pela maioria da população” (MOURA 2016, p. 91).

No ano de 1889, já haviam sido criadas 56 escolas primárias no país com a presença de três mil alunos, isso cresceu gradativamente conforme os anos foram passando. Em 1934 haviam 100 instruções públicas, entre escolas e postos escolares com aproximadamente 7966. Apesar do crescente número de alunos, nos anos citados acima, entre 1935 e 1952, houve uma diminuição na presença escolar, ocasionada pela desigualdade social existente entre as ilhas o que também acarretou em uma desigualdade econômica. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde, ao divulgar as estatísticas de 1975, ano da independência de Cabo Verde, haviam 52555 alunos matriculados no ensino básico e secundário.

Mesmo tornando um país independente, Cabo Verde passava por grandes problemas devido a extrema pobreza e a escassez de riquezas naturais existente no país, Percebeu-se que o investimento na educação seria o ponto principal para se pensar no desenvolvimento do país, sendo que ela deveria ser disponível para todos sem que houvesse distinção quanto a classe

e gênero. Vale destacar que Cabo Verde era o país mais bem instruído, mesmo com o analfabetismo em torno de 78%. As mudanças no sistema educacional começaram a ocorrer efetivamente em 1977, no III Congresso do PAIGC, nele concluíram que a Educação deveria estar estritamente ligada ao trabalho e ter por finalidade o desenvolvimento de conhecimentos, qualificações e valores que permitissem ao estudante se inserir na comunidade e contribuir para a sua melhoria e permanência.

Também foram estabelecidos alguns princípios nos quais a educação deveria se basear para se obter o ideal educacional pensado em Cabo Verde. Entre os quais, a universalidade da educação, a integração da educação no processo de desenvolvimento; funcionalidade da educação e o reforço da identidade cultural, com o objetivo de uma formação ética e cívica que reforçasse a consciência e a unidade nacional para a preservação dos valores culturais e patrimônio nacional.

Em um encontro casual **com uma professora aposentada** que esteve presente em sala de aula antes e nos primeiros anos pós independência, foi possível diagnosticar, por meio de suas palavras, os diversos momentos de mudanças sofridos pela educação de Cabo Verde, desde os últimos anos de colonização. Todas essas transformações estavam em busca do desenvolvimento social e econômico. Segundo seu testemunho, após a independência do país, a maioria dos professores se deslocaram para Portugal gerando, com isso, um déficit de profissionais no ensino secundário⁶, em contrapartida no ensino básico⁷ havia uma quantidade grande de professores, porém sem formação. A partir de então começou a se pensar em uma reforma na educação, não apenas do ponto de vista da formação de professores, mas referente aos assuntos a serem ministrados em sala de aula, já que os mesmos ainda estavam pautados em uma política colonialista. Maria Afonso (2002), acredita que as mudanças educacionais nesse período tiveram como principais objetivos:

⁶ Correspondente ao ensino médio brasileiro

⁷ Correspondente ao ensino fundamental brasileiro

A satisfação das necessidades em recursos humanos da economia nacional, a promoção da integração social através da articulação harmoniosa entre a escola e a comunidade e entre a escola e a família, a defesa da cultura popular como forma de preservação e edificação da identidade nacional. (AFONSO, 2002, p. 26)

Dessa forma, percebemos que a preocupação da educação a partir da independência estava ligada a uma “educação contextualizada que integre a teoria e a prática” (JOÃO FURTADO, 2008) ou seja, uma educação que não se preocupasse apenas em transmitir conhecimento mas debate-los, tendo como foco a realidade de Cabo Verde e a construção de uma identidade nacional. A inserção de conteúdos relacionados ao contexto cabo-verdiano e a busca por essa identidade, só foi possível a partir de um longo processo de mudanças, ocorridas por meio de algumas reformas que ocorreram no decorrer do tempo.

A educação nos primeiros anos da independência se caracterizou, sobretudo, na primeira fase da República pela estratégia de legitimação da população. Ou seja, “com a conquista da independência nacional, a educação passou a ser vista como instrumento ativo de transformação das estruturas e relações sociais e de reconversão das mentalidade, numa perspectiva de integração do processo de desenvolvimento global e harmonioso do país” (Documento do II Congresso do PAICV 1983), por isso, muitas reformas e inovações surgiram na educação desde a independência até os dias atuais, reformas estas que serão vistas com mais precisão no tópico seguinte.

Como visto acima, a educação no período colonial não tinha a preocupação em trabalhar a realidade social e econômica de Cabo Verde, propunha-se fundamentalmente a aculturação da população de Cabo-verdiana por meio da assimilação cultural e linguística. Posterior a independência a “educação foi vista como cerne do desenvolvimento das ilhas, para a formação de sua gente” (PAULO DEGALGO; MARILÂNDES MELO, 2016, p. 35), dessa maneira, buscou-se trabalhar nas escolas conteúdos ligados à realidade social e econômica de Cabo Verde para tornar possível a construção de uma identidade dita nacional.

Em 1977, no Encontro Nacional de Quadros da Educação que ocorreu na ilha de São Vicente, foi possível perceber um aperfeiçoamento da educação no sentido de buscar um ensino preocupado em trazer à tona a realidade nacional. A partir de então, o ensino que até outrora tinha como única finalidade a legitimação da cultura dominante, passou, legalmente, a se reconfigurar para reduzir o analfabetismo e valorizar o nacionalismo. Com isso, o ensino básico passou a ser dividido em dois níveis, um elementar e outro complementar. O primeiro era da 1ª a 4ª ano e o complementar 5º e 6º ano escolar. O ensino secundário, por sua vez, também passou a ter dois níveis estabelecidos, um geral que correspondia ao curso geral do liceu que tinha duração de 3 anos, e o complementar com duração de 2 anos.

A legislação de Cabo Verde, que perdurou de 1975 a 1980 teve como objetivo central a formação de homens para que se impunha desenvolver o sentido e a disciplina revolucionária para presente na juventude. Nesta legislação, a educação aparece como fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país. Na constituição de 1980, é possível perceber a importância de uma educação "ligada a um trabalho produtivo que possa proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o manter o seu incessante progresso." (CABO VERDE, 1980, p. 30)

No entanto até 1985, o ensino secundário geral esteve presente em apenas 4 instituições e localizados somente nos centros urbanos, das ilhas de Santiago, Sal e de São Vicente. Dessa maneira percebemos que apesar das melhorias ocorridas, a educação estava longe de se tornar global. Não se tratava apenas da falta de escola ou quantidade de professores adequadas, mas da falta de recursos financeiros quase que inexistentes no país. Nesse sentido Morais (2009) afirma que:

As sucessivas mudanças que ocorriam em Cabo Verde nos planos demográfico, econômico e social e por um lado, e o fracasso do sistema de ensino evidenciado pelas más condições estruturais, fraca qualidade de ensino e uma deficiente estrutura de formação profissional por outro

lado, reforçavam a necessidade de uma profunda alteração do sistema educativo vigente (MORAIS, 2009, p.39).

Com isso, conseguimos perceber que mesmo diante de tantas modificações o sistema educacional continuava estruturado pelos ideais portugueses, e se dividiam em ensino básico elementar que não era obrigatório e tinha duração de quatro anos, seguido do ensino básico complementar e por último o ensino secundário que se dividia em duas vertentes, geral e técnica e isso acarretava em mudanças de cunho superficial. Impunha-se, dessa maneira que as mudanças educativas representassem a ruptura com as práticas de dominação colonial. Nesse sentido Fernandes (2000) afirma que:

O conceito de mudança aparece frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações provocadas por agentes internos ou externos, concretizadas de forma progressiva, enquanto o de inovação educativa se utiliza para assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores. (FERNANDES, 2000, p.48)

Dessa maneira, detectamos que as reforma no contexto educacional não poderiam limitar-se somente à uma mudança no sistema educacional, mas uma inovação necessária para romper com práticas que vinham sendo utilizadas desde o período colonial. Para que essa inovação ocorresse foi necessário a institucionalização de alguns projetos de cunho internacional, patrocinados pelo Banco do Mundial, a partir de 1983. É relevante ressaltar alguns desses projetos foram fundamentais para as inovações educacionais no pós independência, como por exemplo, projeto de renovação e extensão do ensino básico (PREBA), financiado pelo Banco Mundial de 1987 à 1993; projeto de renovação e extensão do sistema educativo com o recurso do de 1988 à 1996; projeto de educação de base de formação, que também utilizou do recurso do Banco Mundial e ficou conhecido como PREBA II, ocorrendo no período 1994 à 1999, projeto educação II, que também ficou conhecido como PRESE II no período de 1998 à 2002, no período de 1999 à 2003 houve o projeto de consolidação e modernização da educação (PROMEF) e ao longo

do tempo outros projetos também foram sendo criados no intuito de universalizar a educação, erradicar a pobreza e partir do princípio de uma educação nacional. Arlindo Vieira em seu artigo intitulado *Reformas educacionais em Cabo Verde*, ressalta a partir do PREBA, acerca dos diagnósticos feitos a educação. De acordo com Vieira:

O sistema educativo cabo verdiano mostra que: 1) Os órgãos responsáveis pela educação não conseguiram implementar um currículo que correspondesse às necessidades da sociedade, 2) os conteúdos, especialmente ao nível do Ensino Básico Complementar (EBC), eram demasiado complexos e ambiciosos; 3) o planeamento do currículo e programas de educação no ensino básico e secundário não tem favorecido um equilíbrio académico entre o teórico, o experimento e o conhecimento social; 4) os programas de ensino técnico foram insuficientes para transformações tecnológicas das atividades de produção; 5) os conteúdos dos vários níveis de ensino não foram suficientemente adequados à realidade de Cabo Verde; 6) os matérias educativos foram insuficientes e não adaptados à realidade nacional. (VIEIRA, *sl*)

A partir de Viera foi possível perceber que a implementação desses projetos financiados por instituições internacionais, obedeciam a agendas externas e com isso não houve a implementação de um currículo que respondesse as necessidades locais, onde o conteúdo programático na sua maioria não refletiam a realidade de Cabo Verde e tão pouco suas demandas, tal situação perdurou até início dos anos 2000.

A década de 90 do século XX foi marcada por pontuais modificações na política e na educação, no que diz respeito a política o PAICV introduziu o multipartidarismo e com a vitória da oposição (MPD), deu-se início a segunda República. Em 27 de Dezembro de 1990 quando instituída a Lei de Bases, que teve como objetivo central pensar a educação de Cabo Verde como eixo de partida para o desenvolvimento do país, ou seja, pensar uma educação menos seletiva e mais voltada para as questões sociais e históricas do país, que se pode perceber mudanças nas estruturas educacionais.

Vale ressaltar que essa reforma estava sendo planejada desde 1980, no entanto devido as condições econômicas de Cabo Verde na época, não havia

estrutura para universalizar a educação e por isso a reforma só ganhou forma entre os anos de 1987 a 1990, época em que Cabo Verde recebeu auxílio de entidades internacionais no âmbito da educação. Nesse sentido, Paulo Delgado e Marilândes Melo (2016) ressaltam que:

O financiamento da educação está relacionado com a implantação de medidas que no plano internacional são tomadas. Estava-se no processo de abertura política em Cabo Verde e, tendo em conta que se trata de um país com poucos recursos financeiros, as organizações internacionais- como Banco Africano do Desenvolvimento e Banco Mundial- se transformaram nas fontes financiadoras por excelência dos projetos que queria implementar. (Delgado; Melo, 2016, p.38)

Desse modo, os projetos aprovados em Cabo Verde teriam que estar em consenso com as questões que estavam sendo mundialmente discutidas no âmbito educacional, ou seja, as mudanças na educação de Cabo Verde, precisava primeiramente da aprovação desses órgãos para se estabelecer. Nesse sentido, houve em 1990 a aprovação da Lei de Bases que seguia os seguintes objetivos:

Promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista;

Formar a consciência ética e cívica do indivíduo;

Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho, designadamente, à produção material;

Imprimir a formação uma valência científica e técnica que permite a participação do indivíduo, através do trabalho, no desenvolvimento sócio- económico;

Promover a criatividade, a inovação e a investigação como fatores de desenvolvimento nacional;

Preparar o educando para uma constante reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico. (CABO VERDE, 1990, p. 3)

Para que essa proposta fosse efetivada, o ensino foi dividido em: educação pré escolar, ensino básico (integrado e adulto), ensino secundário e ensino superior. O ensino pré escolar era facultativo, destinado às crianças a de três a cinco anos e consistia em um complemento da educação recebida pela família, ou seja, é uma preparação para o sistema escolar. Posterior a ele, inicia-se a educação escolar, está se subdivide em ensino básico, secundário e superior. O ensino básico tem duração de seis anos e se divide em três fases com dois anos cada.

O ensino básico vislumbra o que foi proposto no artigo 19 da Lei de bases, "a aquisição de conhecimentos, hábitos, atitudes e habilidades que contribuem para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade" (1990, p.6), ou seja, tem o objetivo de inserir o aluno em sociedade trazendo à tona conhecimentos necessários para a vida em comunidade. Nesse período escolar os alunos tinham disciplina de Língua Portuguesa, Ciências Integradas (História, Ciências da Natureza e Geografia), Matemática expressões.

O ensino secundário tem a mesma duração do ensino básico, seis anos, o que permite "o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos no ciclo de estudos precedente e a aquisição de novas capacidades intelectuais e aptidões físicas necessárias à intervenção criativa na sociedade" (CABO VERDE, 1990, p.7), podendo também ministrar disciplinas de cunho artístico. Esse ensino se divide em duas vias, a geral e a técnica, a primeira " é organizada em dois ciclos que correspondem respectivamente, aos 9º e 10º anos e aos 11º e 12º anos" (CABO VERDE, 1990, p. 8).

O primeiro ciclo da via geral do ensino secundário, visa preparar os alunos para as etapas seguintes, enquanto isso, o segundo ciclo visa a inserção do aluno na vida acima ou na continuação dos estudos. Já o ensino secundário técnico é a preparação para a vida ativa, ou seja, o ensino técnico conferirá certificados ou diploma que permitem, mediante condições a estabelecer em

diploma próprio, o acesso ao prosseguimento de estudos ou ao ingresso na formação complementar profissionalizante. (CABO VERDE, 1990). O ensino médio, por sua vez, tem duração de três anos, podendo ingressar alunos no 10^o ano de escolaridade tanto por via geral ou técnica. O ensino médio buscar formar alunos com domínio de conhecimento específico, uma vez que o este ensino é profissionalizante.

Com a reforma, o que anteriormente era ensino superior, foi dividido em ensino superior e politécnico. O primeiro busca um ensino visando uma formação completa, cultural e social, fomentando desenvolver diversas atividades que auxiliem na formação do saber crítico do aluno, enquanto o segundo é pautado em uma formação técnica, ou seja, conhecimentos de teoria e prática que visem o exercício de atividades profissionais.

Além disso, com a Lei de Bases houve uma preocupação maior com o ensino especial e devido ao que se refere o artigo 44:

As crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais beneficiarão de cuidados educativos adequados cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar gradualmente os meios, educativos, necessários e a de apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a sua recuperação e integração sócio-educativa. (CABO VERDE, 1990, p.14)

Além da preocupação com a formação crítica e social, havia uma preocupação com a educação inclusiva, a educação extracurricular e o ensino a distância. A educação inclusiva preocupava-se com a inserção social de alunos com dificuldades físicas e mentais. A educação extracurricular funcionava como um reforço para alfabetização tendo em vista o alto número de analfabeto presente nas ilhas, e a educação a distância, por sua vez, ocorria para assegurar a formação complementar e supletiva por meio de comunicação social e tecnologia apropriada. Vale ressaltar que teoria e prática são distintas e mesmo com tantas mudanças na legislação, prática ainda necessitava se aprimorar, tendo em vista que não havia professores qualificados para tamanha mudança.

Como salienta Pacheco (2005)

Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é resultado de múltiplas influências em interações provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado. (PACHECO, 2005, p.58)

As questões educacionais estão intrinsecamente ligadas com as questões políticas, com a mudança partidária e a entrada do multipartidarismo no poder as propostas educacionais se distanciavam cada vez mais das doutrinas estabelecidas no período colonial e com isso a educação de voltava cada vez mais para as questões sociais locais e a formação de uma identidade nacional, ou seja, como mencionado na citação acima o sistema educativo tem influências diretas com o contexto sociocultural da sociedade em questão.

É notório perceber que as mudanças no sistema educacional na década de 1990 ocasionou uma diminuição na taxa de analfabetismo, assim podemos perceber que “o sistema educativo começa a ser confrontado com um conjunto de questões e problemas, como por exemplo o financiamento do sistema e a sua sustentabilidade, a fraqueza institucional crescente e a primazia da quantidade em detrimento da qualidade de ensino” (CABO VERDE E A EDUCAÇÃO, GANHOS E DESAFIOS, 2015, p16)

Posterior a Lei de Bases de 1990, o decreto legislativo nº 2/2010 mexeu novamente com as estruturas do sistema educacional, ele teve o intuito de rever a lei de bases devido ao crescimento populacional e educacional. Segundo esse documento:

O governo pretende introduzir um novo quadro de reforma no sistema educativo, tem em vista dar respostas adequadas aos desafios globais da sociedade cabo-verdiana, traduzidas em ganhos substanciais para o funcionamento e a modernização do sistema educativo a nível nacional, com necessária adaptação estrutural qualitativa em todos os subsistemas e níveis de ensino e de formação profissional. (CABO VERDE, 2010, p. 52)

O decreto legislativo nº2/2010 busca se adaptar à realidade de populacional de Cabo Verde, para ofertar uma educação compatível com a situação social do país. É verificável que para concretização desse desafio, precisa-se investir no capital humano, ou seja, a qualificação do capital humano é recurso fundamental para o desenvolvimento do país. Theodore Schultz (1973) considera que “é humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos”, (SCHULITZ, 1973,p.53), associando tal conceito à educação mostra-se que é necessário buscar aperfeiçoamento dos profissionais da educação, ainda segundo a autora, esse capital é negociável e depende do esforço do próprio dessa maneira, entendemos que o capital humano é produto do capital social, tendo em vista que é necessário um rendimento pessoal, econômico e social para que exista o capital humano.

Essa mudança de comportamento, pautada no capital humano, deve-se a busca da modernização da educação. Para isso, no decreto de 2010, define-se currículo nacional é o conjunto de atividades a serem desenvolvidas no período escolar, que segundo o artigo 15 §2 “concretiza através da definição de planos de estudo elaborados com base em matérias curriculares nos termos aprovados pelo diploma regulamentar. (CABO VERDE, 2010).

Devido a isso, houve mudanças na estrutura educacional, principalmente no que diz respeito a obrigatoriedade do ensino. De acordo com ele a estrutura educacional passou a compreender a educação pré-escolar, escolar e extraescolar, além de incorporar a formação técnico profissional ao currículo nacional. A partir de então a educação cabo verdiana se estabeleceu da seguinte forma:

- O ensino pré-escolar passou a ter quatro anos;
- O ensino básico passou a ser de oito anos com três ciclos;
- O ensino secundário passou a ter quatro anos com dois ciclos.

O ensino pré-escolar compreende as crianças de 4 a 6 anos de idade, ele é facultativo e não se percebe um interesse do Estado em investir nesse

período escolar, tendo em vista que se acredita que o aluno possa se aperfeiçoar no decorrer do tempo, além dos primeiros anos de idade serem fundamental a participação familiar para se injetar saberes e culturas. O ensino básico, por sua vez, busca “favorecer a aquisição de conhecimento, hábitos, atitudes e habilidades para o desenvolvimento pessoal e para a inserção do indivíduo na comunidade” (CABO VERDE, 2010, p. 17), além de promover o respeito e conhecimento sobre a identidade cultural cabo verdiana. Ele se divide em três ciclos fundamentais, em que o primeiro é global, instruído por apenas um professor.

Nesse ciclo se desenvolve a linguagem oral, além de se buscar o domínio da leitura. O segundo é organizado de forma interdisciplinar e conta com a presença de um professor por área, nesse ciclo objetiva uma formação humana que possibilite ao aluno interpretar de o assunto de maneira crítica e desenvolver atividades que sejam necessárias perante a sociedade. O terceiro ciclo engloba áreas vocacionais diversificada em que há um professor por disciplina ou grupo de trabalho de acordo com o plano curricular unificado. O ensino artístico, ou educação física, podem ser incorporadas as instituições de ensino básico de forma facultativa sem qualquer prejuízo à estrutura escolar.

O ensino secundário, é a continuidade do ensino básico e se divide em quatro anos, divididos em dois ciclos. Essa modalidade de ensino pretende desenvolver a capacidade de análise e investigação, além de “promover o domínio da escrita da língua materna cabo verdiana, bem como da língua portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita”(CABO VERDE, 2010, p. 24), é designado ao ensino secundário também demonstrar e sensibilizar os alunos para os problemas sociais, econômicos e culturais, recorrentes da sociedade cabo verdiana e da sociedade em geral, para que assim ele possa analisar criticamente os acontecimentos locais e mundiais.

O primeiro ciclo do ensino secundário compreende ao 9º e 10º ano e corresponde à orientação vocacional, ao final dele o aluno pode optar pelo ensino geral ou técnico, que corresponde ao segundo ciclo. Em via geral é a preparação para o ingresso nos estudos superiores, além de preparar o aluno para a vida ativa. O técnico corresponde a obtenção de conhecimentos

técnicos científicos para obter uma adequação profissional que permita exercer determinadas atividades profissionais sem que isso prejudique futuramente o ensino superior.

Com o decreto de 2010, logo após ao ensino secundário, o aluno pode escolher posterior ao 12º ano, cursar o ano complementar profissionalizante que é utilizada para se obter uma especialização em alguma área profissional. O ensino superior, por sua vez, tem o objetivo de estimular e apoiar a formação cultural técnica e profissional a fim de promover uma extensão no que diz respeito à identidade cultural, além de por meio da promoção de conhecimento da pesquisa e das novas metodologias de ensino, contribuir para a modernização do sistema educativo nos outros níveis.

O ensino superior se divide em duas vertentes: ensino universitário e politécnico. O ensino universitário prepara o aluno de forma “científica, técnica e cultural, habilitando-o para o desenvolvimento das capacidades de concepção, análise, crítica e inovação para o exercício de atividades profissionais, socioeconômicas e culturais” (CABO VERDE, 2010, p. 24). Já o ensino técnico proporcionar um conhecimento científico que englobe teoria e prática para uma formação cultural e técnica de nível superior, “desenvolvendo as suas capacidades de inovação, análise crítica, de compreensão e solução de problemas concretos, com vista ao exercício de atividades profissionais”. (CABO VERDE, 2010, p. 25).

A partir dos anuários da Educação⁸ é possível perceber como tem se dado o acesso ao ensino e como tem sido distribuído de acordo com as ilhas. A partir de uma análise de 2009 a 2015, percebemos um crescimento na

⁸ O anuário da Educação é formulado pelo Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde através do serviço de estudos, planeamentos e cooperação e tem a finalidade de apresentar de maneira estatística os dados e as informações do setor educacional. São frutos de análises e pesquisas que auxiliam não somente ao espaço escolar, mas aos diversos setores de integração social. Nesse contexto os materiais recolhidos são analisados pelos meios responsáveis e com isso no que diz respeito da educação pré-escolar ao ensino secundário, torna-se responsabilidade das delegações concelhias de educação o que represente desde o ensino médio ao ensino superior, enquanto, as questões referentes a ação social e formação de jovens e adultos torna-se responsabilidade da Fundação de ação social e escolar (FICASE) e Direção Geral da Educação e Formação de Adultos.

quantidade de escolas e simultaneamente a diminuição nos números de analfabetismo. Ao analisar o anuário de 2009, ficou perceptível uma disparidade em relação a quantidade de alunos presentes no pré-escolar, 1431 alunos e a quantidade de alunos que adentram no ensino básico 21632. Essa diferença, deve-se ao fato que devido a alguns fatores, como por exemplo a não obrigatoriedade do ensino que, a localização das escolas pré-escolares que mesmo diante de tantas modificações ainda é possível encontrar escolas distantes, o que dificulta a presença dos alunos, principalmente daquele de zona rural. Vale ressaltar que apesar da não obrigatoriedade do ensino ele é fundamental para o desenvolvimento infantil, esse período força a criança ao desenvolvimento de sua coordenação motora.

Outro fator que vale a pena a ser relatado é a presença feminina na escola, que nos dias atuais já conseguimos perceber uma equidade em relação a presença feminina e masculina no Ensino Básico, no entanto, isso se modifica com o aumento dos níveis escolares. Um fator responsável para que isso ocorra é o aumento na quantidade de alunas gestantes no ensino secundário, o que faz que muitas alunas se afastem da escola não somente pela gravidez, mas pelo fato de que até poucos dias atrás a escola não oferecia nenhum tipo de suporte que desse as alunas grávidas estruturas para permanecer na escola.

No período em que estive na cidade da Praia⁹, estavam em curso debates sobre a licença maternidade de 60 dias para alunas gestantes, autorizada pelo Ministério da Educação. Em discussão com algumas alunas e alunos da UNCV (Universidade de Cabo Verde), foi possível perceber que essa lei gera opiniões diversas seja em homens ou mulheres. Para muitos significava uma regressão as políticas de prevenção a gravidez na adolescência que tem sido trabalhada nas escolas, acreditando que a licença daria mais liberdade as alunas para que elas engravidassem. Outros acreditavam ser um grande passo para equiparar a presença de homens e mulheres no ensino secundário, tendo em vista que um dos fatores que mais afasta as meninas da escola mais cedo que os meninos, é a gravidez na adolescência.

⁹ A pesquisa de Campo ocorreu na cidade da Praia, na Ilha de Santiago, entre os meses de abril e maio de 2017

No último dia 27 de julho de 2017, o governo aprovou a Lei que garante o acesso e a permanência de alunas gestantes na escola. A partir de então, as alunas gestantes terão um regime de faltas diferenciado, regime especial de acompanhamento na escola e a licença maternidade de 60 dias, ao mesmo tempo o governo irá aumentar as políticas de prevenção da gravidez à adolescência. Lei foi criada, tendo em vista que a educação é um bem para todos independente da sua situação seja financeira, de gênero ou de cor.

Isso comprova que apesar das dificuldades econômicas de Cabo Verde, a educação continua pautada no desenvolvimento social e na busca por uma identidade nacional. As reformas que ocorreram desde 1990 até os dias atuais, tiveram como principal objetivo modernizar e adequar a educação em Cabo Verde, aos interesses sociais e econômicos e equidade de gênero, sempre visando a universalização da educação pois desde que deixou de ser colônia, Cabo Verde atribui o desenvolvimento ao investimento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Cabo Verde as influências africanas são fortemente debatidas, sobretudo, em função de uma herança ainda mantida desde o processo de constituição da identidade nacional, que buscou ressaltar as influências portuguesas. Não obstante, por meio da pesquisa de campo ficou perceptível que Cabo Verde é realmente um país de construção social ímpar. Algo observado durante essa pesquisa é o fato da língua, que apesar do português ser considerado a língua oficial, a língua usual dos cabo-verdianos é o crioulo, que surgiu no momento de construção identitária do país, e é um produto da fusão étnica racial do período da colonização. Ao longo dessa pesquisa, levamos em consideração características fundamentais para se buscar uma identidade nacional focando na importância da valorização do continente africano dentro do ambiente escolar, tendo o ensino como ambiente fundamental para essa análise.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria M. **Educação e Classes Sociais em Cabo Verde**. Ed. Spleen. 2002

BAUMAN. Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005

BRITO-SEMEDO, Manuel **A construção da identidade nacional: análise da imprensa entre 1877 e 1975**. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2006

Cabo Verde (1980). Assembleia Nacional. **Constituição de 1980**. Praia.

Cabo Verde (1992). Assembleia Nacional. **Constituição de 1992**. Praia

CARREIRA, Antonio. Cabo Verde: **Formação e extinção de uma sociedade escravocrata** (1460-1878), Praia, Instituto Caboverdiano do livro, 3ª edição, IPC, 2000.

CARVALHO, João Paulo; MADEIRA, Branco. **Nação e identidade: A Singularidade de Cabo Verde**. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais na especialidade de História dos fatos sociais. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2011

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Revista Estudos avançados**, 1991.

DELGADO, Paulo Sergio Graça; MELO, Maurilândes Mol Ribeiro. **Reforma Educacional em Cabo Verde e a Internacionalização das Políticas**

Educaçãois. Dossiê- Perspectivas contemporâneas sobre o mundo Lusófono. Mediações, Londrina, V. 21 N.2, P.26-48, JUL/DEZ.2015

FERNANDES, M. R. **Mudança e inovação na Pós Modernidade.** Perspectivas curriculares. Porto. Porto Editora, 2000

FERREIRA, Maria; Zanene, Emanuel Marcelino **Políticas educacionais: colonização e independência (caso de Angola).** In: A. Nóvoa, M. Depaepe, E. V. Johanningmeir, & Arango, D. S. Para uma história da educação colonial (p. 275-286) Lisboa; Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. (Col. Educa). 1996

FURTADO, C. (1997/1998). Democracia em África: possibilidades e limites. **Revista de centros de estudos africanos.** (20-21), 199-227.

FURTADO, Cláudio. **Dimensões da pobreza e da vulnerabilidade da pobreza em Cabo Verde: uma abordagem sistemática e interdisciplinar.** Dakar: Codesria, 2008.

FURTADO, João Paulo Mendes. **Evolução da Educação em Cabo Verde antes e depois da independência.** Praia, Setembro. 2008

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996

MADEIRA, João. Processo de construção da identidade e estado nação em Cabo Verde. **Revista Científica Vozes dos Vales** – UFVJM-MG-Brasil. Nº 6- Ano III- 10/2014

MONTEIRO, Eurídice Furtado. Crioulidade, Colonialidade e Gênero: Representações de Cabo Verde. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis 24 (3) set/dez 2016

MORAIS, Joaquim Jorge Monteiro. Cabo Verde: **Um projeto de país e a ideologia da educação como estratégia para o desenvolvimento**- Estudo da constituição do Ensino Técnico. Dissertação de mestrado do curso de pós-graduação em Educação UFP, Curitiba 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M09_monteioromoris.pdf

MOURA, Alacides Fernandes de. O sistema cabo-verdiano nas suas coordenadas sócio- históricas. **Rev. bras.his,educ**, Maringá-PR, v16, n1 (40), p79-109, jan/abr.2016

NEVES, Baltazar Soares. **Para a história do ensino em Cabo Verde: o caso do seminário- liceu de São Nicolau**. Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado em estudos africanos e faculdade de letras, 2001

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras**. In.: Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira. Revista História Hoje: ANPUH, 2012, p. 29-44.

PACHECO, José Augusto. Estudos **curriculares**. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto editora, 2005

TADEU DA SILVA, T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: TADEU DA SILVA, T. (org.) Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1999.

VIEIRA, Arlindo. **Reformas Curriculares em Cabo Verde**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266051034_REFORMAS_CURRICULARES_EM_CABO_VERDE Acesso em 10 de junho de 2017

O IDEAL DA PÓLIS DEMOCRÁTICA E A PAIDÉIA NA ATENAS CLÁSSICA

Marla Rafaela Lima de Assunção

O presente estudo tem por objetivo refletir as contribuições da Educação na constituição de uma cidadania, tendo em vista que a legislação brasileira aponta a 'formação cidadã' como uma das premissas da educação contemporânea. Para tal iremos buscar subsídios no ideal grego de Educação, o primeiro a relacionar a formação de cidadãos e de uma identidade ateniense segundo os princípios da *Paidéia*. A pesquisa prioriza o contexto da Atenas Clássica do V e IV séculos a.C., avaliando o contexto cultural da sociedade grega e a influência da *Paidéia* no período clássico.

Após a Guerra do Peloponeso (431-404), houve um processo de desestruturação da *pólis* clássica, que mergulhou o mundo helênico em uma profunda crise social, econômica e política. Tal crise comprometeu a própria identidade do sistema *políade* e, mais especificamente, da 'identidade grega'.

É nessa conjuntura que nasce a preocupação de filósofos e comediógrafos em exaltar ideais passados que retratem o legado de uma Atenas repleta de tradição. Tal resgate se dá por meio dos mitos fundadores, pela diferenciação grega frente aos outros povos (forte estigmatização do outro – bárbaro) e pela valorização dos ideais clássicos da *Paidéia*¹.

Sobre o processo educacional propriamente dito, há uma grande preocupação quanto à formação de homens e cidadãos (harmonia entre corpo e mente). Somente o alcance da *areté* (excelência), garantiria indivíduos honrados e virtuosos perante a comunidade. Neste sentido, a educação exercia um papel proeminente no exercício da cidadania.

Além disso, a educação visaria à formação de indivíduos preocupados com o bem- comum, atrelados a continuidade e fortalecimento do sistema *políade*. Por essa razão, o cidadão não pertencia a si mesmo, mas a algo bem maior, no caso, a *pólis* (ARISTOTELES. *Política*. VII, I, 1337 a.).

¹ O modelo de identidade e cidadania ateniense estava em conformidade com o modelo de *Paidéia* delineado por filósofos como Aristóteles e Platão. Porém, apesar dos tratados serem datados do final do Período Clássico, a sua concretização se dá apenas no Período Helenístico. Cf. MARROU, 1990, p. 153.

De fato, os gregos foram os primeiros a compreender a educação enquanto um processo de construção consciente e político, centrado na formação de cidadãos para o pleno exercício de seus direitos históricos e culturalmente conquistados. Ou seja, a *Paidéia* grega formava o homem para a vida ética na *pólis*.

O ADVENTO DO MODELO POLÍADE E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Símbolo da unidade política e do estado da *díke* (o direito, a justiça), a *pólis*² assumiu um referencial civilizatório para o homem grego. Desse modo, a existência de espaços físicos bem definidos e estruturados, refletia a preocupação do homem grego em assegurar um planejamento urbano de ordem moral, política e institucional, que visasse à formação do cidadão, o bem-estar coletivo e o pleno funcionamento da *pólis*³.

Em relação ao seu território cívico, a *pólis* ateniense se constituía de forma circular e concêntrica em torno da Acrópole. Esta, por sediar as

² Segundo Aristóteles, a *pólis* era a comunidade de cidadãos (*KoinoniaPolitiké*), em que todos os homens se uniam visando algum bem. Baseada em relações de cidadania, ela é uma criação “natural” (*phýsis*), pois o homem é por “natureza” um ser social. Além disso, através da *díke* e de sua aplicação, fica assegurada a boa ordem (*eunomia*), por ser o direito o meio de determinar a justiça (*dikaíosyne*) e o bem (*agathòs*). A *pólis*, do VIII^o ao IV^oséca.C. foi uma unidade política, jurídica, religiosa, cultural, territorial e residencial. E, enquanto Estado, era uma sociedade politicamente organizada, possuindo um território cívico, uma população, uma Constituição e uma cultura específica, a helênica. Cf.: ARISTÓTELES. *Política*. I. 1252 a. 20. Tradução de J. Aubonnet (1971): “(viver fora da *pólis*) é mau homem ou mais do que homem..”.

³ Os principais registros de uma ‘teoria urbanista grega’ se encontram nas obras de Aristóteles, Platão, Hipócrates e nas referências feitas a Hipodamos de Mileto. Para esses teóricos, os critérios geográficos deveriam garantir segurança, salubridade e abastecimento para os habitantes. Além disso, Aristóteles especula o número ideal de habitantes, o traçado das ruas (critérios de segurança e estética), a utilização da terra (propriedade pública e individual), etc. Platão, por outro lado, reforça um debate moral e político ao defender o afastamento entre a *pólis* e o mar (pois a atividade comercial seria nociva à moral cívica) e ao condenar a construção de muralhas (recurso que amoleceria o coração dos homens). Em relação à Hipodamos, o pouco que se sabe advém dos comentários de Aristóteles acerca da concepção hipodâmica (“tabuleiro de xadrez”) aplicada na construção do Porto de Pireu. (LOURO, 1996, pp. 275-283).

construções públicas, institucionais e religiosas, era o centro sócio-político e religioso que integrava o cidadão e marcava os espaços da cultura e do selvagem.

Apesar dessa 'delimitação espacial' que privilegiava o espaço da Acrópole, a sobrevivência desse modelo político era garantido pela a união entre a *ásty* (espaço urbano) e a *chôra* (espaço rural) – espaços interdependentes e símbolos da ordem, da segurança, da coisa pública e da civilidade.

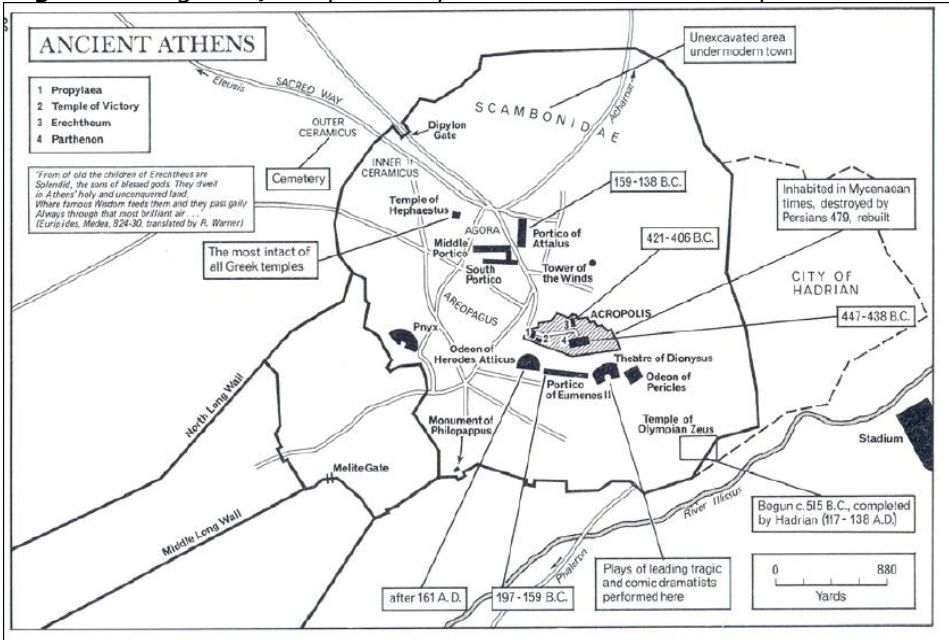
Todas essas condições permitiam ao indivíduo uma espacialidade referencial para seu comportamento, defesa e manutenção de sua terra e a formação de uma memória coletiva. Ou seja, o cidadão ateniense fundamentava e desenvolvia uma identidade, primeiramente, a partir da sua própria *pólis*.

No segundo momento, essa identidade vai ser delimitada pelos princípios de cidadania presentes na lei de 451 a.C., promulgada por Péricles. Segundo essa lei, a cidadania era reservada ao filho de pai e mãe atenienses, livre, maior de 18 anos e que tenha completado a *efebia* (serviço militar). Este cidadão, *polítês*, podia adquirir propriedades, tinha voz e voto na *Eclésia* (Assembleia Popular) e participação nos tribunais e conselhos. E entre suas obrigações, havia a participação na guerra (*hoplita*) e a cobrança de tributações (*êisphora* e a liturgia⁴).

Além disso, certos valores eram esperados e exigidos do cidadão bom, belo e justo, como: a coragem (*andréia*), a temperança (*sophrosýne*), a bondade (*praótes*), a liberdade (*eleutheriotes*), a verdade (*alétheia*), a reserva (*aidós*), a justa indignação (*gémesis*), a amizade e o amor (*phília*), a piedade (*eusébeia*) e a disciplina (*eutaxía*). Todos esses valores ou virtudes, como definia Aristóteles, não apenas formavam o cidadão ideal, mas garantiam a vida em comunidade. (THEML, 1988, p. 61.)

⁴ A *êisphora* foi um imposto de tempos de guerra. As formas de liturgia já eram reservadas aos cidadãos mais ricos, como forma de diminuir a distância entre ricos e pobres e de manter determinados encargos da *pólis*. Entre os principais exemplos: a *trierarquia* (manutenção de uma nau de guerra por um ano), a *hestiasis* (organização de banquetes públicos) etc.

Figura 1 – Organização espacial da *pólis* ateniense, com a Acrópole ao centro.



FONTE: GRANT, 1994, p. 26.

Apesar dessa noção cristalizada e exclusivista, que reforçava o afastamento social de mulheres, metecos (estrangeiros) e escravos, durante todo o séc. V é notável uma ampliação da cidadania ateniense. Entre os indivíduos que adquiriram esse *status* de cidadão, destacam-se o filho ilegítimo de Péricles com a meteca Aspasia e os de alguns metecos e escravos em tempos de guerras externas (*pólemos*) ou civis (*stásis*). Além disso, a adequação de metecos ricos a nível social, religioso, cultural e, principalmente, econômico; sugere deturpações da lei de 451 em favor de alianças e interesses políticos⁵.

⁵ O regime democrático foi ideal para o desenvolvimento da atividade mercantil dos estrangeiros domiciliados em Atenas. Apesar de não terem uma representação política efetiva, sua atividade representava uma necessidade econômica para a sobrevivência da *pólis*. Por essa razão, os metecos vão adquirir um estatuto próprio, defesa em tribunais (através de um cidadão, o *prostatés*), *isotelia* (igualdade em relação aos encargos pagos pelos cidadãos), liberdade de culto e língua etc. Na *República dos atenienses I*, 10-12, Pseudo-Xenofonte

Segundo Canfora (1994, pp. 108-109), o alargamento da cidadania em Atenas está intimamente ligado ao nascimento do império marítimo, pois alguns metecos e escravos vão ser elevados à condição de cidadãos guerreiros ao participarem como marinheiros nas trirremes. Esses arranjos demonstram como a cidadania no período Clássico e a capacidade de guerra são elementos indissociáveis.

Por outro lado, como aponta Ian Morris (1997, p. 97), é preciso destacar o caráter simbólico da masculinidade enquanto base dessa cidadania. Ou seja, o fato de ter nascido homem e em Atenas, independente de riqueza ou ocupação, é o que de fato vai inserir um indivíduo nesse quadro político. Outros historiadores, como Claude Mossé (1989) e Moses Finley (1988) chegam a definir a *pólis* como “um clube de homens”.

Essa interpretação rebate a antiga correlação, limitativa por sinal, entre a cidadania e um dos resquícios aristocráticos, a propriedade fundiária. Segundo essa ideia, a cidadania estava reservada aos grandes proprietários de terra, uma elite fundiária. Pelo contrário, a não igualdade dos recursos econômicos explica a concentração do poder por uma elite intelectual e política (detentora de bens fundiários e adepta do escravismo), mas não impede a participação e a conquista dos direitos de cidadania por um homem pobre, artesão ou um pescador.

No discurso fúnebre em honra dos atenienses mortos no primeiro ano da guerra do Peloponeso (431 - 404 a.C.), o mesmo Péricles define um ideal ateniense de democracia, fundado sobre a liberdade, igualdade e respeito dos valores:

destaca a importância do grupo para a Atenas comercial e democrática: “Quanto aos metecos, a cidade necessita deles devido às muitas e diferentes atividades comerciais e também à Marinha. Por isto, concedemos aos metecos uma equidade”. Platão propõe certas regras, nas *Leis*, VIII, 850: “que antes de tudo ele tenha um ofício, uma ocupação, e que permaneça na cidade não mais de vinte anos. Para conseguir a permissão de ficar para sempre, até a morte, deverá persuadir a *Boulé* e a *Eclésia* (o Conselho e a Assembleia) de que fez algum serviço significativo ao Estado. Senão, em caso contrário, deverá se retirar e poderá levar consigo os seus bens. Seus filhos, se desejarem, poderão permanecer, contando o tempo de vinte anos a partir da idade de quinze anos, tendo suas propriedades registradas no *demos* e o que sai deve cancelar seus registros junto aos magistrados da cidade”. Ver: MORALES, 2010, pp. 37-56.

Nós utilizamos de um sistema de governo que não copia as leis de outros vizinhos, antes sendo um modelo para eles do que imitação deles. Nossa constituição é chamada de Democracia porque a maioria governa e não a minoria. E todos são iguais diante da lei, em disputas pessoais, contando mais a habilidade com a virtude do que pertencer a posições sociais. E ninguém, desde que servindo à cidade, **terá obscuridade política devido a sua pobreza**. Governamos de maneira livre e assim é a nossa relação uns com os outros no dia a dia. Não interferimos na vida pessoal do próximo... nem o desprezamos..., mas na vida pública respeitamos o governo e as Leis... (Grifo nosso) (TUCIDIDES, 1961, p. 37).

A despeito da distância entre discurso e prática, vale lembrar que o mesmo Péricles se aproximou do político Efiltes, que defendia a cidadania para os pobres (CANFORA, 1994, pp. 103-130). Além disso, a adoção da *mistoforia* (remuneração das funções públicas) tinha como objetivo aumentar a participação popular na vida política. E, de fato, após 459 a.C., verifica-se a participação de cidadãos de condições modestas (*zeugitas*) nas altas magistraturas (CARDOSO, 1990, p. 47).

Na perspectiva dessa sociedade políade, idealizada como uma comunidade de harmonia e equilíbrio, essas concessões são formas de evitar qualquer ameaça ou fator desestabilizante para a *pólis*. Afinal, a sobrevivência da *pólis* e o bem comum deveriam sempre prevalecer sobre o indivíduo e os interesses particulares.

O terceiro elemento que vai compor essa identidade políade é a religião. Marcada pela presença de ritos e oferendas exclusivas, a religião promove a integração e a formação de uma identidade cultural. Além de assegurar o ideal de isonomia, de igualdade entre os cidadãos, vai fomentar signos de identidade para os mais diversos grupos sociais.

Em uma sociedade plural e hierarquizada como a ateniense, a religião apresenta um papel mediador na relação identidade/alteridade (AUGÉ, 1999, pp. 53-54), garantindo a representatividade de uma classe, grupo ou segmento social, principalmente para indivíduos marginalizados. Seja nos segmentos sociais (cidadãos, mulheres, metecos, escravos), nas classes censitárias

(*Pentacosiomédimnos*, *Hippeis*, *Zeugitas*, *Thêtta*⁶), nas atividades econômicas (agricultor, artesão, pescador, mercador marítimo etc), a busca por esse sentimento de pertencimento acaba sendo estimulado pela presença da hierarquia em todos os âmbitos dessa sociedade. Por essa razão, Atenas é composta por múltiplas identidades, por múltiplos cultos e ritos, que acabam fortalecendo o poder político em todo o território.

Por último, é importante destacar esse Estado da *díke* (direito e justiça) e do *nomós* (leis escritas), que solucionava conflitos, coordenava o governo e mantinha a sociedade civil. Paralelamente, o cidadão convivia com uma séria de regras não escritas, ligadas à tradição, à moral e à religião. Regras de conduta que acentuavam a *díke* e liberavam o Estado do uso da coerção/força, ao estabelecer uma relação social de honra (*timé*) ou vergonha (*aidós/aischós*).

Ao ligar-se à consciência do homem, ao temor de constrangimento, perda de status, morte social, controlava-se o comportamento e promoviam-se relações cotidianas fundamentais para a vida em sociedade, como: o respeito e proteção aos pais; reconhecimento por um favor concedido (confiança, *psitis*); respeito aos deuses, a piedade (*eusébia*); a prática da hospitalidade; não violar um juramento em um contrato privado; não matar em combate quem se render; sepultar os mortos; ser moderado em suas ações (*sophrosýne*) e obedecer às leis da *pólis* (VIEIRA, 2005, pp. 36-37).

Considerando as profundas transformações dos séculos VII e VI a. C.⁷, que põem em risco o sistema *políade* e a 'identidade grega', filósofos e comediógrafos buscavam exaltar os ideais passados que retratem o legado de uma Atenas repleta de tradição. Tal resgate se dá por meio dos mitos

⁶ As duas primeiras, *Pentacosiomédimnos* e *Hippeis*, correspondiam aos cidadãos mais importantes, política e economicamente. Os *Zeugitas* eram pequenos e médios proprietários, artesãos ou comerciantes, serviam como *hoplitas*. Os *Thêttai* compunham os camponeses pobres e os trabalhadores braçais, recrutados como remadores em tempos de guerra. Essa divisão de classes censitárias estava relacionada com os diferentes níveis de riqueza anual (tanto em medidas de cereais, azeite ou vinho, como em dracmas) e com os diferentes projetos políticos de cada grupo. Cf. THEML, 1988, p. 50.

⁷ Uma crise no plano religioso e moral, decorrente do enriquecimento pelo comércio marítimo com o Oriente – a riqueza passa a substituir os valores tradicionais –, além de uma crise sociopolítica após o fim da Guerra do Peloponeso.

fundadores, pela diferenciação grega frente aos outros povos (forte estigmatização do outro – bárbaro) e pela valorização dos ideais clássicos da *paidéia*. Sendo a *pólis* o espaço de realização do homem, é para ela que a *paidéia* começa a ser pensada e planejada.

O LEGADO DA PAIDÉIA GREGA

Para a Europa iluminista do século XVIII, a civilidade se baseava na cultura do conhecimento. Entretanto, os primeiros a articularem a educação e a cidadania em um mesmo processo de construção consciente foram os gregos – a formação do homem era o centro do espírito grego.

Com o surgimento da *pólis*, havia a necessidade de desenvolver e instruir para a vida pública esse homem ideal (homem da *pólis*). Jaeger observa que:

A nova sociedade civil e urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de Homem e de cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal [...] Cedo se fez sentir a necessidade de uma nova educação capaz de satisfazer os ideais do homem da *pólis*. (JAEGER, 2003, p. 336)

A *paidéia* representou o ápice de desenvolvimento do homem grego nas mais diversas categorias e âmbitos que delimitam a existência humana. Por esse motivo, conceituar o termo *paidéia* nos dias atuais é completamente difícil. Para Jaeger, a melhor saída é defini-la sob um prisma particular (geográfico, histórico e social) e contextualizá-la.

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por *Paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. (JAEGER, 2003, p. 01)

Etimologicamente, o termo *paidéia* do grego (αἰδεσζή) deriva de *paidós* (παῖς), criança. Por isso, até o início do século V a.C, a *paidéia* ainda era pensada sob a ótica da criação de meninos. Porém, é importante destacar que a educação grega clássica é voltada, principalmente, para a vida adulta. Segundo Marrou, “toda esta educação está orientada para o fim da formação do homem adulto e não para o desenvolvimento da criança” (MARROU, 1990, p. 341).

Figura 2 – Uma criança (*paidós*) e seu pedagogo (*paidagogos*)



FONTE: THE EDUCATIONIST. Disponível em: <<http://www.theeducationist.info/a-pedantic-pedagogue/>>. Acesso em 24 de julho de 2017.

A educação grega do período Homérico e Arcaico está impregnada de cultura e religiosidade. Posteriormente, os sofistas se direcionam para uma educação mais consciente e racional. E, é exatamente nesse período, que observamos como a ação educativa está centrada no homem adulto.

A amplitude do processo educativo é tão significativa no mundo grego, que para Werner o termo *paidéia* adquire a própria noção de cultura civilizacional. Uma formação continuada, nos mais diversos âmbitos, de um ideal de homem.

O conceito, que originariamente designava apenas o processo da educação como tal, estendeu ao aspecto objetivo e de conteúdo a esfera do seu significado, exatamente como a palavra alemã *Bildung* (formação) ou a equivalente latina *cultura*, do processo da formação passaram a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, e por fim, abarcaram, na totalidade, o mundo da cultura espiritual: o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado. A construção histórica deste mundo da cultura atinge o seu apogeu no momento em que se chega à ideia consciente de educação. Torna-se assim claro e natural o fato de que os Gregos, a partir do século IV, quando este conceito encontrou a sua cristalização definitiva, terem dado nome de *paideia* a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou, com a palavra latina *cultura*. (JAEGER, 2003, p. 354)

Do mesmo modo, Ildeu Coêlho aponta a educação como mais um dos legados deixados pelo mundo heleno:

Além de criarem a razão, a política, a democracia e o teatro, os gregos souberam, talvez como nenhum outro povo, valorizar a educação, entendida não como escola, instrumentalização de crianças e jovens para o exercício de funções e atividades específicas, mas como *paideia*, cultura, ideal de excelência, trabalho de purificação e elevação da alma à mais alta perfeição. (COÊLHO, 2001, p. 45)

Podemos afirmar, então, que a *paideia* está relacionada a formação/educação do homem grego. Somente por meio de um ideal educativo, é possível desenvolver um conjunto de competências cognitivas, físicas e artísticas fundamentais para o homem e sua plena participação na comunidade. O homem novamente é apresentando como ser social que se realiza na *pólis*.

A EDUCAÇÃO E OS IDEAIS DO PERÍODO HOMÉRICO E ARCAICO

Os períodos Homérico (900-750 a.C.) e Arcaico (VII-IV séculos a.C.) são caracterizados pela formação da cidades-estado/*pólis* e a diferenciação de

classe através da emergência da aristocracia enquanto classe dominante. Com a primazia da atividade bélica na manutenção e segurança da *pólis*, bem como a ausência de um Estado de Direito, a casta guerreira passa a definir o ideal de homem grego – centrada na *areté* (virtude, excelência)⁸.

Podemos observar uma origem belicista do conceito *areté*. Afinal, o ensino da *areté* apresentava objetivos essencialmente militares, de preparação física e mental dos guerreiros. Essa educação se baseava no exercício das capacidades e atributos físicos (força, velocidade, beleza), no ensino da ginástica e das artes da guerra. Por outro lado, também era dirigida ao espírito através do ensino da gramática e da música.

Todavia, o conceito não se manteve imutável. Com as constantes pressões sociais das classes menos privilegiadas, o ideal aristocrata da *areté* também será associado ao serviço da *pólis* e dos seus cidadãos/*polités*. Essa noção de dever autoimposta pela nobreza é fruto da consciência de que seu legado e status social só podem ser mantidos através do exercício das virtudes – belo e bom (*kaloskaiagathòs*).

Para Jaeger, o aristocrata deste período é “o homem nobre que na vida privada como na guerra rege-se por normas certas de conduta, alheias ao comum dos homens” (JAEGER, 2003, p. 28). Mais do que a mera hereditariedade, a nobreza é garantida pela submissão voluntária do indivíduo a um código ético baseado na felicidade da *pólis*.

Além disso, a primazia da aristocracia também será alimentada pelo viés religioso. A ideia de associação direta com o panteão grego perdurará por séculos e ainda chegará a influenciar a Atenas clássica do século V a.C.

[...] é evidente que a aristocracia recebe da mitologia o sopro da vida. O panteão grego apresenta-se como uma espécie de sociedade imortal de nobres e, entre eles e o mais comum dos mortais, encontram-se os heróis. Os heróis, seres híbridos, meio humanos e meio divindades, estão no início de toda e qualquer linha aristocrática da época. Os membros da aristocracia, ao vislumbrarem-se como descendentes diretos desses

⁸ Para Werner Jaeger, “a *areté* é o atributo próprio da nobreza”. Cf. JAEGER, 2003, p. 26.

heróis, esperariam que, tal como eles, a sua honra se perpetuasse mesmo após a morte. (OLIVEIRA, 2015, pp. 30-31)

O processo educativo está associado à transmissão de valores essenciais (morais e religiosos) e por um código de nobreza (idealizada e modeladora, com normas e condutas) que tinha como fim a “ânsia de distinção” e a conquista da honra – honrar os Deuses e os homens pela sua *areté* (virtude, excelência). Além de apresentar um caráter integral e harmônico (mente, corpo e coração), ou seja, uma formação intelectual, física e virtuosa.

Uma das principais características do período Homérico está relacionada à prevalência da crença mitológica (teogonia/cosmogonia) enquanto sistema de pensamento. Por representar uma tentativa de descrever a realidade e ser um guia para a ação humana, essas narrativas mitológicas vão repercutir em todos os aspectos da vida dos primeiros gregos.

O mito é encarado como uma proto-filosofia, não por representar uma continuidade ou adotar a lógica, mas por ter sido a forma mais criativa dos homens tentarem explicar a sua realidade, a origem do Ser e do cosmos. Para Mircea Eliade,

[...] o mito conta uma história sagrada, quer dizer, um acontecimento primordial que teve lugar no começo do tempo [...]. Uma vez ‘dito’, quer dizer, revelado, o mito torna-se verdade apodítica: funda a verdade absoluta. [...] É por isso que o mito é solidário da ontologia: só fala das realidades, do que aconteceu realmente, do que se manifestou plenamente (ELIADE, 1992, p. 50).

Outra característica relevante do período é a oralidade. Tendo em vista a ausência da escrita, é por meio da oralidade que se dá a transmissão do legado cultural – mitos, regras sociais (como “honrar os pais e os deuses”), provérbios da sabedoria popular e os conhecimentos/aptidões profissionais (*téchne*). É nesse cenário que a poesia de Homero e Hesíodo acaba centralizando o processo educativo.

A relevância de Homero na educação grega é sentida mesmo após o período Homérico. Para Jaeger, “Homero [...] deve ser considerado como o

primeiro e maior modelador da humanidade grega” (JAEGER, 2003, p. 62). Xenofonte também reconhece que “desde o início todos aprenderam por Homero [...]” (XENOFONTE. Fragmento 10 apud PEREIRA, 2005, p. 148). Posteriormente, o geógrafo Estrabão define Homero como o “mestre de todos” e “o fundador da ciência da geografia” (ESTRABÃO. Geografia, I, 1, 2 apud PEREIRA, 2005, p. 495).

Primeiramente, é importante destacar que o período no qual, supostamente, os poemas foram compostos, a ausência da escrita era o padrão vigente. As discussões sobre a datação das composições não inviabilizam a importância de Homero, visto que “por detrás da *Iliada* e da *Odisseia*, há séculos de poesia oral, composta recitada e transmitida por bardos profissionais, sem auxílio de uma só palavra escrita” (FINLEY, 2002, p. 17).

Pelo estudo exaustivo dos Poemas, nomeadamente pelos estudos de Milton Parry, a composição em verso da *Iliada*, com o seu excessivo recurso a repetições e epítetos, revela uma fórmula característica de composições destinadas ao improviso oral. Os poemas homéricos seriam então fruto de uma forte tradição oral, isto é, seriam transmitidos em diversas ocasiões festivas através do canto, por aedos e rapsodos que circulariam livremente por todo o território grego, celebrando e relembrando para toda a posteridade os feitos dos deuses, dos heróis e dos antepassados anônimos. (OLIVEIRA, 2015, p. 35).

Outro ponto de destaque é a riqueza de conhecimentos geográficos, políticos e culturais dos primórdios da civilização helênica. Homero apresenta várias particularidades dessa vida bélica, dos rituais fúnebres e religiosos, costumes e práticas sociais, bem como aponta os princípios norteadores da *paidéia*.

[...] no plano religioso, os rituais efetuados e a inabalável devoção às divindades do panteão; no campo político, o domínio da monarquia e da aristocracia; no campo económico-político, a escravização das populações conquistadas e o resgate das mesmas; ainda no campo político-social é possível perceber o limitado papel da mulher no início da sociedade arcaica e, acima de tudo, é apresentado neste episódio

inicial a característica mais marcante da aristocracia desta época, ou seja, a arete. Reparar-se-á que tudo isto está presente em apenas um canto da *Iliada*, existindo ainda mais quarenta e seis cantos, onde toda a espécie de costumes, tradições e de mitos, que vão dar forma à mundividência grega, são ludicamente apresentados. (OLIVEIRA, 2015, p. 37)

Tendo como base os poemas homéricos – *Iliada* e *Odisséia* –, é possível definir que a educação centrava-se no ideal heroico (tanto o heroísmo guerreiro, da força física, como o heroísmo cavaleiresco, do gesto cortês) e na astúcia que compunham o *status* nobre. Assim, os filhos da aristocracia reuniam-se em palácios reais onde eram:

[...] treinados para o combate através de competições e jogos com disco, dardo, arco, carros, que devem favorecer o exercício da força, mas também da astúcia e da inteligência. O espírito de luta é aqui o critério educativo fundamental, que abrange tanto o aspecto físico-esportivo quanto o cortês-oratório-musical, solicitando exercícios com a lira, dança e canto e remetendo o jovem também a práticas religiosas como “a leitura dos signos, os ritos do sacrifício, o culto dos deuses e dos heróis”. (CAMBI, 1999, p. 77).

Além disso, era uma educação baseada na pedagogia do exemplo – tendo Aquiles como a personificação do homem de ação e Ulisses, da sabedoria. De acordo com Jaeger (2003), a pedagogia do exemplo foi base dessa sociedade aristocrática, em vista da ausência de códigos de leis e/ou de um pensamento ético sistematizado (com exceção de alguns preceitos religiosos e provérbios orais).

Aquiles é o guerreiro sublime, amante da glória, mas que não hesita em sacrificar a vida para não perder a honra. A nobreza militar das altas épocas, a cidade guerreira de Esparta, ou o comum dos cidadãos nele encontrarão o exemplo do super-homem por imitar, ou simplesmente por admirar. [...] Para aqueles a quem a virtude de Aquiles pudesse desencorajar um pouco, existia outro modelo, aparentemente mais acessível, e mais utilizável: o fino, o engenhoso Ulisses, o homem dos mil truques, o “vivo”, sempre capaz de safar-se de uma dificuldade, perfeito

exemplo do saber viver e, em todo caso, de esperteza; a virtude heroica é completada pela sabedoria prática. (ASSA apud DEBESSE, 1974, p. 9).

Apesar de a intelectualidade compor esse modelo educativo, o foco era prioritariamente belicista e físico. No geral, se limitava ao domínio da língua, da religião e dos costumes para o exercício da cidadania. Essa limitação é bem perceptível quando analisamos a *Ilíada* e encontramos apenas uma única referência direta à intelectualidade no discurso de Fênix à Aquiles: “me mandou o cavaleiro Peleu [...] criança que nada sabia da guerra maligna nem das assembleias, onde os homens se engrandecem. Por isso ele me mandou, para que eu te ensinasse tudo, como ser orador de discursos e fazedor de façanhas” (HOMERO, *Ilíada*, IX, 438-442).

A poesia homérica ainda destaca uma forte valorização do reconhecimento social. O homem nobre orienta suas ações de modo a manter e a aumentar a sua honra. “Homero demonstra que na Antiguidade ninguém tinha reservas morais em reclamar a honra de vida proveniente de um serviço prestado ou em apontar a desonra a quem atentasse contra a sua honra pessoal, contra a cidade e contra os seus cidadãos” (OLIVEIRA, 2015, pp. 38-39).

Embora não apresente a mesma relevância de Homero, Hesíodo também apresenta um papel importante na formação do homem grego. O historiador Heródoto chega a afirmar:

Homero e Hesíodo, que viveram quatrocentos anos antes de mim, foram os primeiros a descrever em versos a teogonia, a aludir aos sobrenomes dos deuses, ao seu culto e funções e a traçar-lhes o retrato. Os outros poetas, que se diz tê-los precedido, não existiram, na minha opinião, senão depois deles. (HERÓDOTO, *História*, II, LIII).

Apesar de enfatizar o heroísmo, suas obras – *Teogonia e Os Trabalhos e os Dias* – assumem um caráter pedagógico relacionado à dignidade, à importância do trabalho e à prática das virtudes. Ou seja, suas instruções educativas são centradas na vida agrícola, moral e religiosa.

Em *Os Trabalhos e os Dias*, Hesíodo valoriza a justiça como principal fator de estabilidade social e o trabalho, essencial para uma vida próspera e independente. Afinal, somente o trabalho dignifica e conduz à superioridade humana. E continua, o “trabalho não é vergonha, é o ócio que traz vergonha” (HESÍODO, *Os Trabalhos e os Dias*, 311).

Além disso, Hesíodo elabora uma forte crítica social ao enumerar os fatores responsáveis pela decadência da humanidade: desonra, perda do valor dos juramentos (*themis*), ausência de recato/vergonha (*aidos*) e da justiça (*díke*). Essa decadência afeta as capacidades físicas e a própria qualidade de vida do homem grego. Logo, é através dos mitos que o poeta encontra explicações para os problemas que afligem a humanidade e incentiva o corpo social a assumir uma conduta mais virtuosa.

Vernant (2009) destaca essa atuação da poesia ao denunciar os problemas inerentes à cidade e ao indivíduo grego.

[...] enquanto a cidade permaneceu viva, a **atividade poética continuou a exercer esse papel de espelho** que devolvia ao grupo humano sua própria imagem, permitindo-lhe apreender-se em sua dependência em relação ao sagrado, definir-se ante os Imortais, compreender-se naquilo que assegura a uma comunidade de seres percíveis sua coesão, sua duração, sua permanência através do fluxo das gerações sucessivas. (Grifo nosso) (VERNANT, 2009, pp. 16-17).

Assim como Vernant, Nunes Oliveira reconhece que a poesia de Hesíodo apresenta um caráter de denúncia social:

Independentemente do período ou da civilização estudada, é um fato indiscutível que o fausto dos governantes em tempos de escassez sempre enfureceu as massas e, para que a massa popular se mantivesse apaziguada, foi necessário encontrar uma fundamentação moral que respondesse à pressão exercida pelo povo, no início do século VI a.C.. Como resposta a este exato tipo de pressão social e pela imperiosa necessidade de uma fundamentação moral, vocacionada para todos os que não se reviam nos ideais aristocráticos de índole belicista, é que surgiu a poesia de Hesíodo. A poesia de Hesíodo, ao dirigir-se ao comum dos homens, visava propagar uma visão do mundo mais harmoniosa

com a natureza e com as divindades do panteão; mas, acima de tudo, clamava com todo o fulgor por algo que será indispensável à democracia, ou seja, a justiça (*dike*). Apesar de considerarmos que a poesia de Hesíodo se dirige às massas desprivilegiadas, ela ainda se apresenta como sendo uma visão reformuladora da antiga e aristocrática visão do mundo homérica e só é aqui salientada por evidenciar as constantes pressões sociais nas poleis e por apresentar o conceito de justiça às massas. (OLIVEIRA, 2015, pp. 31-32).

Vale lembrar, que nesse período a população encontrava-se dividida entre o povo (*demos*), desprovidos de poder e influência política, e a aristocracia, representante da elite sociopolítica. Com o aumento do comércio no Mediterrâneo, setores mercantis vão prosperar e adquirir poder e influência na vida política da *pólis*. Esse alargamento da cidadania e da participação política vai alterar o panorama político. Entretanto, não se observa uma inversão de valores, visto que essa classe comercial também adotará o ideal educativo aristocrata.

A descentralização política, a prosperidade econômica (fruto do comércio e das ricas colônias da Ásia) e o contato com outras civilizações (troca de conhecimentos astrológicos, matemáticos, religiosos, políticos e antropológicos) permitiram, no início do século VI a.C., uma melhoria de vida dos habitantes e tempo para o ócio e a reflexão. Em longo prazo, isso representou uma maior autonomia do pensamento do indivíduo e deu as bases para a filosofia do período posterior.

Com a crescente racionalização e matematização do real a relegar gradualmente a explicação mitológica para um plano secundário, e com a crescente participação política na vida da polis, surgiu então a imperiosa necessidade de uma formação mais adequada à realidade vigente. (OLIVEIRA, 2015, p. 32).

A filosofia do período Arcaico está sustentada nas prósperas colônias da Ásia Menor, em especial Mileto e Éfeso, onde nasce a figura do sábio (*sophos*) que se dedica à contemplação da origem de todos os fenômenos naturais (*arché* da *physis*), insuficientemente explicados pelo logos mitológico.

O papel de educador do poeta diminui consideravelmente, contudo a poesia continua a manter seu destaque na construção identitária do homem grego.

Enfim, o início do processo de formação da cultura helênica apresenta uma base aristocrática e naturalista. Como afirma Oliveira, “a educação no período arcaico é aristocrática, pois dá ênfase à supremacia dos arísthos, por outro lado é naturalista, pois parte de uma mitologia onde não existe possibilidade de realização ultraterrena e de uma filosofia que visa fundamentalmente a busca da arché da physis” (OLIVEIRA, 2015, p. 33). Além disso, tem o papel do educador centrado nos poetas gnômicos, especialmente Homero.

Cabe ressaltarmos, que a *paideia* de Esparta e Atenas deram vida a dois ideais de educação bastante diferentes. O primeiro era baseado no conformismo e no estatismo, de conotação guerreira, pública e heroica⁹; o segundo, na concepção genérica de *Paideia* – de formação humana livre e sustentada por diversas experiências sociais, mas também culturais.

Segundo Plutarco, não há uma preocupação com a educação do homem em geral ou com a compreensão humanística de mundo em Esparta. “Em relação à instrução, eles recebiam apenas exatamente o que era absolutamente necessário. Todo o restante de sua educação tinha em vista torná-los sujeitos ao comando, suportar os trabalhos, lutar e conquistar” (PILETTI; PILETTI, 2007, p. 60).

A EDUCAÇÃO E OS IDEAIS DO PERÍODO CLÁSSICO

O período Clássico (V-IV séculos a.C.) se caracteriza como a fase de maior progresso cultural do mundo grego e, no caso de Atenas, do desenvolvimento do pensamento filosófico e científico. Segundo Jaeger, “o Estado do séc. V é [...] o ponto de partida histórico necessário do grande

⁹ “Não dará boas provas de si na luta se não for capaz de encarar a morte sangrenta na peleja e de lutar corpo-a-corpo com o adversário. Isto é areté – exclama comovido o poeta -, este é o título mais alto e mais glorioso que um jovem pode alcançar entre os homens. É bom para a comunidade, para a cidade e para o povo que o homem se mantenha com o pé firme frente aos combates e afaste da sua cabeça qualquer ideia de fuga”. Cf. JAEGER, 2003, p. 83.

movimento educativo que imprime o carácter a este século e ao seguinte, e no qual tem origem a ideia ocidental da cultura” (JAEGER, 2003, p. 337).

Neste período, o modelo educativo apresentou como objetivo a formação humanística, a formação do homem em sua plenitude, tanto física quanto intelectual. Dessa forma, o currículo escolar estava concentrado na formação filosófica, nas letras, na arte, na educação física moral e estética, na música, na retórica, etc – uma variedade de saberes (como pode ser percebida na Figura 3).

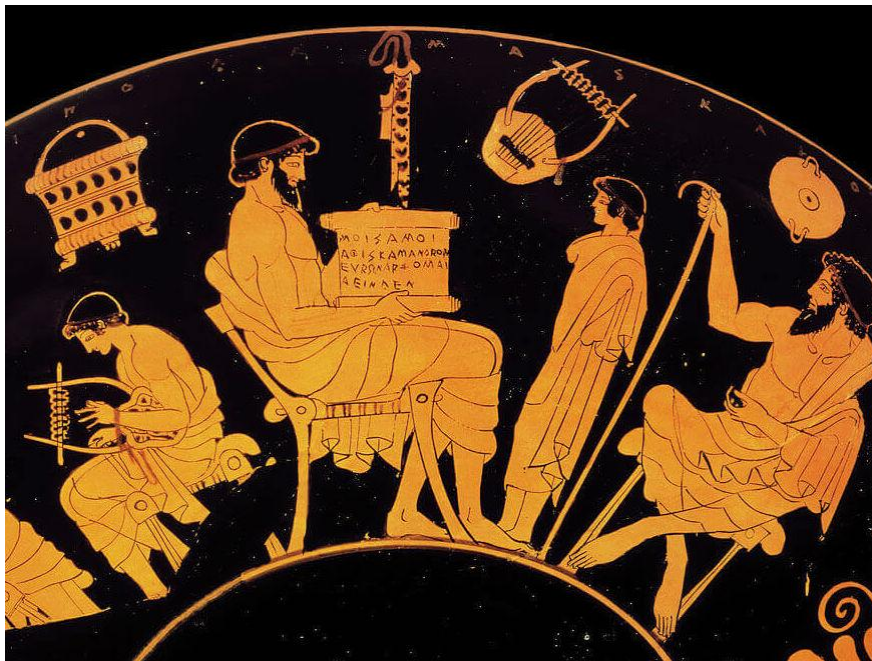
A elaboração da educação clássica transforma progressivamente a formação aristocrática. Acompanha a vulgarização da escrita alfabética e o aparecimento, devido à extensão das relações comerciais no Mediterrâneo, de novas classes sociais. Ao desporto e à música acrescentam-se os ensinamentos – leitura, escrita, retórica, filosofia – exigidos pelas novas necessidades. De simples técnica de conservação comunitária, a educação torna-se objetivo em si. O ensino da música (aprendizagem coral e instrumental) e da ginástica, sob autoridade do *pédotribe* que realiza a preparação para as competições atléticas dos jogos pan-helênicos, procura sempre a formação dos caracteres e dos cidadãos. Daí a importância pedagógica e cultural dos três locais de educação do corpo, o ginásio, a palestra, o estádio. O gramático ensina a leitura, a escrita e o cálculo. Ensino sumário, extenso, porém, a vários anos, segundo Platão, devido à dificuldade dos textos sem pontuação e onde as palavras não são separadas, apela a uma disciplina rigorosa, à mecanização – salmodiavam-se as palavras, as sílabas, as composições de sílabas – e sobretudo à memória: recitação dos textos memorizados. (ARENILLA, 2001, pp. 179-180).

Assim como no período anterior, a *pólis* continua a representar o centro da experiência do homem grego, seja no âmbito político, econômico, social e/ou cultural. Segundo Vernant, a *pólis* democrática se caracterizava pela preeminência da palavra (o poder político da argumentação e da oratória), pelo caráter público da vida social (síntese da sociedade civil e do Estado), pela presença da escrita¹⁰ (que, além de fixar as leis, contribuiu para uma laicização

¹⁰ É preciso ter em mente que a escrita não suplantou o *status* de primazia da oralidade na cultura grega. Para Platão, a escrita não contribuiu para o aumento do saber dos homens, uma

do conhecimento¹¹), pela *philía* (amizade; senso de semelhança/isonomia) e a *sophrosýne* (temperança, autodomínio e comprometimento com a vida pública).

Figura 3 – *Kylix* Ática de figuras vermelhas (450-420 a.C.)



Fonte: KIIS GREECE 2018. Disponível em:

<<http://greece2010.wikifoundry.com/photo/14920149/Greeks+in+class,+Attic+RF+kylix+by+Douris+Ptr,+ca+450-420+BCE>>. Acesso em 24 de julho de 2017.

Cabe uma ressalva *aphilíae* a *sophrosýne*, virtudes fundamentais para a sobrevivência da *pólis*. A sabedoria (*shopía*) é a virtude que deve pertencer aos aptos a governar. Entretanto, é preciso cultivar *philía* do conhecimento, o

vez que é uma cópia do discurso oral, sem vivacidade e dinamismo. A clareza e criticidade só eram possíveis no discurso oral. Cf.: FERREIRA, 2003, pp. 27-28.

¹¹ Mossé ressalta que a escrita era comum entre os atenienses. “No entanto, [...] se, entre os atenienses da cidade haviam muitos que sabiam ler, muitos poucos, dentre eles, podiam frequentar o ginásio”. Cf.: MOSSÉ, 1997, p. 119.

poder de aconselhar não apenas o indivíduo, mas a cidade como um todo. Finalmente, será possível uma sociedade prudente e harmoniosa.

Logo, é graças à classe menos numerosa e à menor porção de si mesma e ao conhecimento que nela existe, a saber: a classe dos presidentes e governantes, que no seu todo é sábia a cidade constituída segundo a natureza. Tudo indica que essa classe, naturalmente pouco numerosa, é que detém o único conhecimento digno de ser denominado sabedoria. (PLATÃO, *República*, IV, 428e)

A *sophrosýne*, na verdade, é uma forma de acordo que harmoniza e equilibra os prazeres e desejos humanos. Seu domínio é fundamental para prover a cidade e seus bens, evitando abusos e garantindo a sobrevivência dos seus cidadãos.

Porque a temperança não é como a coragem e a sabedoria, que se encontram em partes diferentes da cidade e a deixam valente ou sábia, conforme o caso. Com a temperança não se dá isso; estende-se por toda a cidade e, segundo as leis da mais perfeita harmonia, promove acordo entre os cidadãos: os fracos, os fortes e os medianos, seja com relação à inteligência, se o queres, ou com a força, seja também quanto ao número e à riqueza ou com qualquer vantagem do mesmo gênero. Daí estarmos plenamente justificados por termos dado o nome de temperança a essa concordância, a saber, a harmonia entre as pessoas superiores e as de natureza inferior, para decidir quem deve governar na cidade e nos indivíduos. (PLATÃO, *República*, IV, 432)

A *pólis* passa a exigir um novo tipo de homem, que assuma os mitos como fábulas alegóricas e que usa a retórica para se expressar. Ou seja, exige-se o domínio racional para uma vida ativa em sociedade e para ser um "cidadão completo, plenamente instruído" (TARNAS, 2000, p. 45).

Como já foi discutido, no período Arcaico, a diferenciação de classe era delimitada pelo conceito de *areté* homérico. Este conceito vai sobreviver ao fim do período Arcaico e será adaptado ao novo panorama sociopolítico e educativo da Atenas Clássica – a ideia de sobrevivência/autonomia será

substituída pela da coexistência. Deste modo, o homem de bem (*agathòs*) ainda é representado pela noção de cidadão-guerreiro.

[...] cedo se fez sentir a necessidade de uma educação capaz de satisfazer as necessidades do homem da polis. [...] o novo Estado [...] **tratou de realizar a nova arete, encarando como descendentes da estirpe ática todos os cidadãos livres do Estado ateniense e tornando-os conscientes da sociedade estatal e obrigados a se colocarem ao serviço do bem da comunidade.** (...) Por mais forte que fosse o sentimento de individualidade, era impossível conceber que a educação se fundamentasse em outra coisa que não a comunidade da estirpe do Estado. (...) A sua finalidade era a superação dos privilégios da antiga educação para a qual a arete só era acessível aos que tinham sangue divino. (...) A arete política não podia nem devia depender da nobreza do sangue, se não se quisesse considerar um caminho falso a admissão da massa no Estado, a qual se afigurava já impossível de travar. (Grifo nosso) (JAEGER, 2003, pp. 336-337).

A busca de uma educação adequada, que forme o homem da ação e da sabedoria, será preenchida, inicialmente, pelo movimento sofista. Esse novo modelo foi caracterizado por uma formação técnica em várias áreas especializadas (gramática, retórica, artes, entre outras), com o objetivo de formar os jovens da alta classe para administrar a *pólis*.

Os jovens que seguiam os sofistas, que escutavam Sócrates, que frequentavam os ginásios eram ricos. Os ginásios se converteram, por volta do século IV, em centros de reunião da sociedade elegante. Frequentá-los era equivalente a declarar que não se estava obrigado a trabalhar para viver. [...] Que buscavam os jovens nas bem pagas lições dos sofistas? Uma coisa acima de tudo: a sabedoria prática, que evita os escolhos e conselhos fecundos capazes de garantir êxitos na oratória política. De fato, Protágoras assinalava como fim da educação: dar bons conselhos em assuntos domésticos, para que os jovens arranjem as suas casas do melhor modo possível, da mesma forma que capacitá-los em assuntos políticos, para serem capazes de dominar os negócios da cidade. (PONCE, 1994, pp. 95-96).

Para Jaeger, os sofistas foram os primeiros a converter o modelo educativo em um problema consciente, estando no centro de interesse dos cidadãos.

É no tempo dos sofistas que a paideia se converte pela primeira vez num problema consciente e se situa no centro do interesse geral, sob a pressão da própria vida e da evolução do espírito, que sempre colaboram. Nasce uma 'cultura superior', surgindo e se desenvolvendo, como representante dela, uma profissão especial: a dos sofistas, que se atribuem a missão de ensinar a virtude. (JAEGER, 2003, p. 645).

Em contraste com a educação pragmática sofista, Sócrates propunha um saber pedagógico no qual o cidadão desenvolveria a consciência e a finalidade da ação. Tal reflexão será amadurecida por Platão, considerado o fundador da *paidéia filosófica*, ao reforçar a importância da noção de verdade através de uma ciência racional e não por um processo retórico.

Para Platão, o cidadão deve ter seus olhos voltados para a cidade, para a realidade política da *pólis*. Diferente das políticas educacionais atuais, a educação desse período não é vista como um acessório político ou de menor importância. Logo, Platão tem seu projeto educativo voltado para a formação de dirigentes capazes de governar a *pólis*, ou seja, um projeto essencialmente político. Cabe destacar que essa escola é seleta, centrada nos filhos dos cidadãos livres¹².

Enfim, Platão e Aristóteles apresentam a *pólis* como a finalidade educativa do cidadão grego. Apesar das contradições econômicas e ideológicas presentes no espaço político ateniense, é perceptível como a ação pública do indivíduo tinha como finalidade atingir o *lócus* público, centro da vida civilizatória e livre por excelência.

¹² Desse modo, poucos indivíduos são capazes de racionalidade e merecedores do governo da *pólis*. "Para Platão, era fundamental, bem como para as principais correntes da filosofia grega clássica que se lhe seguiram, que os homens são criados desiguais; não meramente no sentido superficial da desigualdade no físico, na riqueza ou posição social, mas desiguais na alma, moralmente desiguais". Cf. FINLEY, 2002, p. 113.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das mudanças no modelo educativo grego, os conceitos de *formação* e *nobreza* foram nitidamente conservados. Podemos inferir que o avanço desse ciclo educacional demonstra uma preocupação constante com a formação do indivíduo e a permanência de valores aristocráticos. Afinal, é perceptível como o acesso ao ensino era bastante limitado e privilegiado, tendo-se em vista a necessidade de recursos financeiros para arcá-la. Como a cidadania, a *Paidéia* era um privilégio de poucos e se haviam restrições a quem teria acesso a ela, haviam também a quem poderia manter-se nela.

É importante destacar que, ainda hoje, o projeto educacional é pensado e condicionado ao projeto político de 'formação cidadã'. A legislação brasileira, por exemplo, aponta a 'formação cidadã' como uma das premissas da educação contemporânea, reconhecendo que a justiça nasce do conhecimento, sendo prioritário um projeto pedagógico que proponha a formação cidadã e o conhecimento dos direitos os quais o indivíduo é titular e precisa saber como exercer. Assim, será possível manter a harmonia e o equilíbrio do Estado.

Podemos perceber como os conceitos de cidadania e educação ainda são indissociáveis. Essa indissociabilidade ocorre porque a cidadania só pode ser alcançada a partir de uma educação de qualidade. Ou seja, a educação apresenta-se como um fator diferenciador, o que explica a razão da cidadania ter sido ao longo dos tempos um privilégio de poucos.

REFERÊNCIAS

- ARENILLA, L. et al. (Org.). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Piaget, 2001.
- ARISTÓTELES. *Politique*. Trad. J. Aubonnet. Paris: Les Belles Lettres, 1971.
- AUGÉ, M. *O Sentido dos Outros*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANFORA, L. O Cidadão. In: VERNANT, Jean-Pierre. (Org.) *O Homem grego*. Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

- CARDOSO, C. F. *A cidade-estado Antiga*. São Paulo: Ática, 1990
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Filosofia e educação In: PEIXOTO, José Adão. (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea, 2001, p. 45.
- DEBESSE Maurice. *Tratato das ciências pedagógicas*. São Paulo: Editora Nacional, Ed. da USP, 1974.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FERREIRA, Evandson Paiva. *Paidéia e Formação Humana: Uma interrogação sobre o sentido da Educação*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás – programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.
- FINLEY, M. I. *Democracia antiga e moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Os Gregos Antigos*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- GRANT, Michael. *Atlas of classical history*. Londres: Routledge, 1994.
- HERÓDOTO. *História*. Brasília: Universidade de Brasília, 1988.
- HESÍODO. *Os Trabalhos e os Dias*. Tradução de Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras, 1996.
- HOMERO. *Íliada*. Tradução de Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Ateliê Editorial, UNICAMP, 2008.
- JAEGER, Werner. *Paideia: A formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LOURO, Paulo Fernandes. Planejando a Pólis Ideal. In.: *Revista PHOENIX: Laboratório de História Antiga*, Rio de Janeiro: UFRJ, Ano 2, 1996, pp. 275-283.
- MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: EPU, 1990.
- MORALES, Fábio Augusto. Homo Oeconomicos: a historiografia sobre os metecos atenienses nos séculos XIX e XX. In.: *REVISTA MARE NOSTRUM: História e Integração no Mediterrâneo Antigo*, São Paulo: USP, v. 1, 2010.
- MORRIS, Ian. An archaeology of equalities?: The greek city-states. In.: NICHOLS, Deborah L. CHARLTON, Thomas H. (orgs.). *The archaeology of city-states: cross-cultural approaches*. Washington and London: Smithsonian Institution Press, 1997.
- MOSSÉ, Claude. *A Grécia Arcaica de Homero a Ésquilo*. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. *Atenas: a história de uma democracia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

OLIVEIRA, Nuno Ferreira de. *Paideia: Uma formação para a cidadania e para a democracia baseada no legado grego*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto – programa de Pós-graduação em Ensino de Filosofia, 2015.

PEREIRA, M. H. Rocha. *Hélade – Antologia da Cultura Grega*. Edições Asa, Porto, 2005.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2001.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 16ª ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 1994.

TARNAS, Richard. *A epopéia do pensamento ocidental: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

THEML, Neyde. *O Público e o Privado na Grécia do VIII ao IV séc. a.C.: O Modelo Ateniense*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1988.

TUCIDIDES. *The Peloponnesian War*, Trad. Rex Warner. Penguin Books: sl, 1961.

VERNANT, Jean Pierre. *Mito e Religião na Grécia Antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIEIRA, Ana Livia Bomfim. *Os Pescadores Atenienses: A Métis da Ambivalência na Atenas do Período Clássico*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – programa de Pós-Graduação em História Social, 2005.

A BALAIADA: ENTRE OS SABERES ACADÊMICOS E A SALA DE AULA POR MEIO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus

O presente trabalho tem por objetivo abordar como a Balaiada é tratada em alguns materiais didáticos utilizados nas aulas de História do Maranhão, tendo em vista que os livros didáticos podem ser formuladores de um determinado discurso historiográfico característico, quem o escreve pode usar a produção acadêmica para embasar o conhecimento histórico que se almeja legitimar. O Ensino de História do Maranhão carece de materiais didáticos que tratem a temática do seu Estado, contudo, isso não sugere a inexistência, de outro modo, há vários desses materiais didáticos que circulam ou já estiveram presentes e até mesmo são utilizados nas elaborações das aulas de História do Maranhão da educação básica.

Os conteúdos contidos nos livros didáticos, comumente, são de caráter devaneador em razão de percorrer pelo “mundo das ideias” não compreendendo a lógica do contrassenso dos acontecimentos sociais. Quanto ao livro didático, seu uso, finalidade e contribuição, continua sendo objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Há aqueles professores que criticam os livros didáticos, apontando-os como responsáveis pela baixa criticidade dos estudantes. Por outro lado, têm aqueles que os veem como um auxílio importante em seu *métier* (BITTENCOURT, 1997).

O livro didático é o guia mais importante da aula de história, daí deve-se partir do questionamento do que se pretende conseguir por meio da aula de história. A verdadeira finalidade de um livro didático de história é permitir o impulsionamento e favorecimento da aprendizagem da história. O livro didático é o instrumento mais importante no ensino de História, por isso recebe grande atenção por parte daqueles que têm interesse pelo ensino de História e pelo que significa na cultura política (RÜSEN, 2010).

Para que o Ministério da Educação conceda sua aprovação a livros didáticos, têm se colocado o PNLD como guia nessa seleção. Os historiadores também estão interessados nos livros didáticos, eles têm muitos motivos,

antigamente, os livros didáticos eram um dos principais meios importantes para levar os conhecimentos produzidos da investigação histórica na academia até a cultura histórica de sua sociedade (RÜSEN, 2010).

O livro escolar permanece como o material didático referencial dos docentes e discentes que os apreciam como referencial básico para o estudo, e no início do ano as editoras colocam no mercado diversas obras que se diferenciam pelo tamanho e qualidade. O livro didático é, antes de sua finalidade de promover a aprendizagem do aluno, uma mercadoria, uma obra do mundo da edição que segue os desenvolvimentos das técnicas de fabricação e venda que fazem parte da lógica de mercado (BITTENCOURT, 1997). Acerca do autor dos livros didáticos Magali Engel diz que:

[...] o autor do livro didático [...] cria um outro texto distinto dos de origem acadêmica que lhe serviram de referência, tendo em vista as particularidades do público leitor ao qual as obras didáticas e paradidáticas se destinam: professores e alunos. Enfim, as obras didáticas são aqui consideradas enquanto 'produto cultural dotado de alto grau de complexibilidade', cuja autoria é plural, da qual fazem parte, além do autor, as figuras do editor, dos programadores visuais e dos ilustradores (ENGEL, 2009, p. 330).

Nesse sentido, apresentaremos algumas interpretações de historiadores sobre a Balaiada dos autores Magalhães (1848), Amaral (1898), Carvalho (1924), Serra (1946), Abrantes (1996), Assunção (1998), Sousa (2001) e Santos (2010). Em seguida, partiremos para a análises de alguns materiais didáticos que circulam ou já estiveram presentes e até mesmo são usados nas elaborações das aulas de História do Maranhão da educação básica, como Godóis (1904), Meireles (1959, 1960), Martins (1971), Botelho e Célia Siebert, Renata Siebert (2013).

A BALAIADA NA HISTORIOGRAFIA MARANHENSE – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Estudar História Regional é essencial para constituir indivíduos com senso crítico em relação ao mundo no qual estão inseridos, sobretudo ao observarem as atuações das camadas populares. Portanto, fizemos uma breve alusão à historiografia maranhense da Balaiada na finalidade de mostrar as diversas interpretações sobre esse processo histórico, em que há visões conservadoras, que enxergam os balaios como baderneiros, ladrões, bandidos, dados ao mundo do crime, de outro modo, há aquelas releituras desse movimento, que justificam as ações dos balaios como forma de se expressarem contra seus governantes que os excluía dos processos políticos e não lhes dando condições de vida digna e adequada.

Acerca desses autores, apontamos os que interpretam essa revolta na perspectiva da historiografia tradicional como Domingos Magalhães (1848) e Ribeiro do Amaral (1898), os mais contemporâneos ao movimento. Como representantes de uma historiografia mais revisionista utilizaremos Carlota Carvalho (1924) e Astolfo Serra (1946) que dão um olhar mais humano aos revoltosos; e historiadores de profissão como Elizabeth Abrantes (1996), Matthias Assunção (1998), Ramsés Magno da Costa Sousa (2001) e Sandra Regina Rodrigues dos Santos (2010), os quais trazem novas perspectivas sobre a relação entre balaios e bem-te-vis, assim como a luta dos escravos.

Os inúmeros abusos que os balaios sofreram pelos poderosos locais ainda permanecem a margem na História Oficial. Neles não faltou maus tratos e os desmandos a que foram expostos esses revoltosos sem identificação, assassinados, enjaulados nos recrutamentos forçados ou, como a historiografia oficial coloca em um dos casos, um pai tem tendo suas filhas desonradas por oficiais ou seus filhos recrutados à força. Há muitos trabalhos que dão um novo sentido à Balaiada e aos balaios, mas ainda não foram totalmente incorporados na memória da sociedade, não tendo ainda notoriedade. A partir de ofícios que circulavam na época buscamos ver os modos como os

revoltosos eram tratados e como os mesmos agiam para demonstrar suas exigências.

É importante neste contexto assinalar alguns conceitos como “povo”, que “refere-se claramente à camada da população privada de direitos políticos, a massa dos não-cidadãos” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 203). Ou seja, cidadão seriam aqueles que possuíam direitos políticos, os chamados “homens bons”. E para uma melhor compreensão faremos uma distinção entre balaios e bem-te-vis:

[...] Os balaios, homens do sertão e marginalizados em geral, [...] os bem-te-vis – oriundos, em sua maior parte, da população das vilas e povoados, incluíam oficiais e soldados desertores da Guarda Nacional, políticos do Ceará e Piauí, membros do partido liberal, juizes de paz, etc. [...] esta distinção entre balaios e bem-te-vis tem como principal fundamento tanto os motivos que levaram os indivíduos a se engajar na luta, quanto sua origem social, embora não pretendia estabelecer limites rigorosos (JANOTTI, 1987, p. 56-57).

E esses bem-te-vis, também chamados de liberais, tinham conflitos com os cabanos, partido dos conservadores.

No Maranhão, em 1838, a incandescência dos ânimos havia levado a Revolução ao momento da explosão inevitável. Aí os liberais eram cognominados bem-te-vis do título de um jornal que pregava o liberalismo reacionário e um nativismo intransigente. [...] A contenda que vinha travada desde muitos anos entre bem-te-vis e cabanos, como se apelidavam os partidos da província, passou para a luta armada (CARVALHO, 2011, p. 147).

Muitas interpretações foram feitas sobre esse movimento. “As diferentes interpretações da Balaiada surgem na época mesma do movimento e se articulam a luta entre os dois partidos políticos do Império, o conservador e o liberal” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 71). Entre esses grupos uma constante disputa pelo poder, marcando o período por uma instabilidade política, de crises econômicas e sociais. A Balaiada aconteceu na parte oriental da província do Maranhão, no Piauí e alcançou também o Ceará, entre os anos de 1838 a 1841, sendo uma das principais rebeliões ocorrida no período

regencial, chamando a atenção pela sua diversidade das bases sociais e o caráter multiclassista:

A diversidade das bases dos revoltosos sugere a existência de três movimentos no interior da Balaiada. O caráter multiclassista expressou-se na própria amplitude geográfica da rebelião que abrangeu, no sul do Maranhão e Piauí, os fazendeiros de gado liberais ou bem-te-vis – nome de um jornal liberal alusivo ao canto dos passarinhos –, e camada populares e escravos no vale do rio Itapecuru (Maranhão oriental) (ENGEL, 2008, p.71).

Engel (2008), no verbete *Balaiada* do *Dicionário do Brasil Imperial* organizado pelo Ronaldo Vainfas, também destaca que o “conflito no seio das elites regionais deflagrou o movimento, opondo os *bem-te-vis aos cabanos* – denominação dada aos conservadores na região”. Esse conflito se agravou com as leis dos prefeitos (1838), que limitou a atuação dos juizes de paz e acirrou ainda mais os ânimos entre Bem-te-vis e Cabanos. Os três principais líderes da revolta e suas motivações para a participação no movimento, segundo a historiografia, são apontados pela autora:

O episódio que desencadeou as lutas armadas deu-se em 13 de dezembro de 1838, na vila da Manga no Maranhão. Raimundo Gomes, vaqueiro que administrava a fazenda do padre Inácio Mendes – alinhado aos bem-te-vis -, [...] quando alguns de seus homens, inclusive seu irmão, foram recrutados por ordem do subprefeito José Egito – cabano e adversário do seu patrão. [...] pouco depois, emergiu outro líder do movimento popular, [...] fabricante de cestos Manuel dos Anjos Ferreira; daí a sua alcunha de balaio. Aderiu a causa rebelde para vingar-se do estupro das suas filhas por um oficial das forças da repressão, afirma a maior parte da historiografia, ou para reagir ao recrutamento de seus filhos. [...] em novembro de 1839, somou-se uma insurreição de escravos, atingindo várias fazendas da região de Itapecuru-Mirim no Maranhão. [...] liderados pelo liberto Cosme Bento das Chagas – conhecido como Preto Cosme -, integrava as lutas contra a escravidão que marcaram profundamente a História do Maranhão (ENGEL, 2008, p.72).

Durante o período desse conflito, os bem-te-vis¹ e cabanos se atacavam na tribuna jornalística com acusações recíprocas sobre a responsabilidade pela revolta e seu crescimento, a exemplo do argumento dos bem-te-vis destacado por Janotti (1987, p. 53), que durante todo o período inicial da Balaiada, os bem-te-vis “não cansaram de responsabilizar os cabanos pelo crescimento da revolta, pela ineficiência da administração, pela corrupção da Guarda Nacional e, aproveitando-se da insegurança geral, vaticinar um grande derramamento de sangue na província”.

Se atentarmos para o caso de Manuel dos Anjos Ferreira, vulgo Balaio, que teria aderido à causa rebelde ou para vingar-se do estupro das suas filhas por um oficial das forças da repressão ou para reagir ao recrutamento de seus filhos, veremos que suas ações refletem uma reação à injustiça social, como afirma Hobsbawm (2010, p.69) em seu estudo sobre banditismo social, considerando temerário classificá-los dessa maneira, muito embora as autoridades do período os classificassem como criminosos, “na grande maioria dos casos registrados, os bandidos sociais realmente começam sua carreira com alguma disputa de caráter não criminoso, com uma questão de honra ou como vítimas daquilo que eles e seus vizinhos têm na conta de injustiça”.

O primeiro a elaborar uma interpretação da Balaiada foi Domingos Magalhães na obra *A Revolução da Província do Maranhão desde 1838 até 1840*, publicada em 1848, por ter sido secretário do governo e contemporâneo da Balaiada deu uma visão que pôde ser considerada como “um exemplo de como a elite da época viu a Balaiada e os seus participantes” (ABRANTES, 1996, p. 53), ou seja, como bandidos, rebeldes e baderneiros. Devido Magalhães ter presenciado o movimento e ocupado um cargo, com o qual teve a oportunidade de acompanhar “as ações do governo e as reivindicações dos rebeldes, confere a sua interpretação um caráter de ‘verdade’ que a historiografia tradicional ao procurar sempre contar a

¹ “O ideário bem-te-vi se desenvolveu a partir da interação do catolicismo popular com o constitucionalismo liberal, e das experiências políticas dos rebeldes desde a Independência. Sintetizou-se nas medidas que, a seu ver, solucionaram seus planos mais graves” (ASSUNÇÃO, 2011, p.308).

'verdadeira história', considerou inquestionável e reproduziu exaustivamente" (ABRANTES, 1996, p.50). Magalhães ao retratar acerca de Raimundo Gomes, um dos líderes da Balaiada, tece comentários preconceituosos desumanos, chamado de ladrão, como se verificar em suas palavras a seguir:

Insignificante era a sua figura; quase negro, a que chamamos fula, baixo, grosso, pernas arqueadas, testa larga e achatada, olhar tímido e vacilante, pouco atilado de entendimento, voz baixa e humilde, nenhuma audácia de conspirador; e posto fosse o chefe dos sediciosos, mais obedecia que mandava, e nunca marchou à frente dos seus em momento de peleja, e na retaguarda se conservava, prestes sempre a fugir e a evitar o perigo; nem foi de todos o mais ladrão e cruel, antes comparado a outros parecia humano (MAGALHÃES, 1858, p. 144).

Já o autor Ribeiro do Amaral, membro do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão e da Academia Maranhense de Letras, escrevendo no final do século XIX, sessenta anos após o conflito, a obra *Apontamentos para a História da Revolução da Balaiada na Província do Maranhão*, lançada em três volumes 1898, 1900 e 1906. Ribeiro do Amaral (1898) tentou negar o apoio dado aos rebeldes pelo partido dos bem-te-vis, segundo Abrantes (1996, p. 55), através do Jornal "Crônica Maranhense", argumentava que "o partido liberal se colocou contra os rebeldes e a favor de todos aqueles que empunhassem armas para sufocar o movimento, e que o fato dos rebeldes se intitularem bem-te-vis não significa que fossem apoiados pelo partido Bem-te-vi".

O olhar de Ribeiro do Amaral (1898) acerca dos rebeldes é semelhante ao de Domingos Magalhães, chama-os de bandidos, bando de sediciosos, salteadores, vindos da mais baixa ralé da sociedade, pessoas brutas e ignorantes. Ribeiro do Amaral (1898, p. 55-56) também reprova Raimundo Gomes, "saído das últimas classes da sociedade, tivesse a força precisa para levantá-los e assolar o território de grande parte de uma Província", e questiona se "é possível que um humilde e obscuro vaqueiro, nascido nos sertões da Província do Piauí, coberto de crimes, sem prestígios que dá o

talento, sem a força que trazem as grandes convicções, tivesse podido por um momento sequer, perturbar o sossego” da Província.

As visões desses dois autores contribuíram para construção de uma historiografia oficial, que coloca os revoltosos como meros bandidos, facciosos, desordeiros dentre outras imagens negativas daqueles que apenas lutaram para terem uma melhor condição de vida e não mais ficarem a margem da sociedade. Pois para ser cidadão e desfrutar dos direitos precisavam preencher requisitos que o legitimassem como tais. Portanto ter cidadania a partir da Constituição 1824 era:

[...] cidadãos todos os homens livres – libertos – ou ingênuos – nascidos no Brasil ou naturalizados brasileiros, com igual acesso aos direitos civis, e diferenciados apenas do ponto de vista dos direitos políticos. Isto porque, a partir do critério da propriedade, eram classificados como *cidadãos passivos* os que não tinham direito políticos; *cidadãos ativos votantes* aqueles com renda suficiente para escolher colégio de eleitores; e *cidadãos ativos eleitores e elegíveis* aqueles que, além de possuírem renda anual superior a 200 mil-réis, tinham nascido livres. Não havia, assim nenhum critério racial que diferenciasses os descendentes de africanos de qualquer outro cidadão brasileiro. Enquanto libertos propriamente ditos não podiam ser eleitores, seus filhos e netos poderiam exercer os direitos da cidadania brasileira em toda sua plenitude, caso tivessem a renda e a propriedade exigidas (GRINBERG, 2008, p. 139, Grifo do autor).

Deste modo, só restou aqueles que não se enquadravam nos requisitos acima ir à luta e o resultado é ter o seu lugar na História Oficial ou Tradicional como subversivos e que queriam fazer desordem. Isso se deu porque a historiografia ressaltava os grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis.

Carlota Carvalho foi uma professora autodidata no sertão maranhense, nascida em Riachão – MA. Escrevendo em 1924 a obra *O Sertão*, no contexto do centenário da Independência do Brasil (1822), neste livro essa autora maranhense fala tanto da História, como também da Geografia maranhense. O contato direto como o meio e com os descendentes de participantes da luta,

ofereceu a escritora uma visão mais humana do conflito e dos seus combatentes, e de repúdio as ações dos governantes, quando os rebelados não tiveram direito a anistia:

Raimundo Gomes cumpriu um dever de cidadão e usou um direito concedido pela natureza. Reagiu contra o despotismo [...] No Maranhão, o presidente da província Luís Alves de Lima não viu brasileiros com quem tratasse, ouvisse suas reclamações e com eles firmasse acordo [...] assegurando-lhes as garantias constitucionais, vida e liberdade, que era tudo quanto pediam [...] Para ele {Caxias}, [...] {os balaios} não são homens nem têm pátria. São espécies inferiores [...] Podem ser mortos nos açoites [...] O tratamento indigno que deu a Raimundo Gomes e outros chefes que, depondo as armas, se entregaram a ele {Caxias}, prova bem esta tese (CARVALHO, 2011, 161;167).

Autores clássicos da Balaiada, a exemplo de Astolfo Serra (2008, p. 19), na obra *A Balaiada* publicada em 1930, tentou explicar as ações violentas dos rebeldes ao dizer que os “crimes, os desatinos cometidos, as violências e as atrocidades foram consequência e não a causa dessa guerra”. Segundo Astolfo Serra (2008, p.23), a Balaiada não foi “uma aventura, nem política, nem de banditismo; foi antes um fenômeno de acentuadas características revolucionárias, quase comunista, e que se manifestou como movimento de massa com caráter de reabilitação social”. Esse autor rebate a acusação de que eram meros bandidos ávidos somente de pilhagem:

[...] os milhares de “caboclos” e “negros quilombolas” que pegaram em armas no Maranhão no fim do Período regencial, não deve ser considerados como meros bandidos, porque os seus “seus crimes, os desatinos cometidos, as violências e atrocidades foram consequências e não causa dessa guerra” (SERRA, 2008, p.19).

A pesquisadora Elizabeth Sousa Abrantes em sua monografia intitulada *A Balaiada e os Balaiois – uma análise Historiográfica* defendida em 1996, faz uma discussão historiográfica acerca da Balaiada mostrando as interpretações historiográficas conservadores e revisionistas. Para essa autora, as elites lutavam pelo controle do aparelho do Estado e as camadas populares

participam dos movimentos que aconteceram desde a independência, aguardando ter alguma melhoria de condições de vida. Mas, o modelo político que se consolidou manteve excluída as camadas populares, mantendo-as na posição marginal que já tinham na colônia. Dada a essas circunstâncias, ocasionou a formação de um potencial de revolta. Desse modo, para Abrantes:

A Balaiada é certamente a maior revolta ocorrida no Maranhão quer pelo número de pessoas nela envolvidos, quer pela extensão da área onde agiram os revoltosos. Por esse motivo considera-se importante analisar a visão de alguns autores que a escolheram como objeto de estudo, procurando identificar como eles veem os rebeldes e consequentemente a Balaiada (ABRANTES, 1996, p. 49).

A historiadora Sandra Regina Rodrigues dos Santos, *na obra A Balaiada no Sertão: a pluralidade de uma revolta*, pensando a Balaiada no contexto do sertão destaca que “a falta de articulação do sertão maranhense com o litoral criou uma nítida separação entre as duas regiões” e “o gérmen da história da Balaiada tem ligação direta com este aspecto dicotômico, além de contemplar diversos aspectos de natureza distinta” (SANTOS, 2011, p. 05). Além disso, não demonstra rejeição pelos envolvidos e considera que a Balaiada foi um movimento que contou com uma grande participação popular, e afirma que a Balaiada,

[...] representou a confluência de fatores sociais (desrespeito, opressão, exploração e miséria) e de reivindicações políticas de caráter nativistas (suspensão da Lei dos Prefeitos e Subprefeitos, expulsão do Presidente da Província, expulsão dos portugueses) por uma parcela significativa da população do sertão maranhense, composta de vaqueiros, escravos fugitivos, pequenos artesãos, assaltantes de estradas, agricultores, sem-terra, desertores da Guarda Nacional, pequenos comerciantes, fazendeiros etc... (SANTOS, 2010, p.189).

Muitos estudos recentes apontam uma nova leitura sobre a participação popular nas lutas políticas do Maranhão pós-independente, período esse abordado aqui nesse trabalho, a exemplo dos importantes

trabalhos do historiador Matthias de Assunção (2003) que abordam as lutas políticas no período pós-independência e ressaltam um movimento popular consagrado pela historiografia maranhense conhecido por Balaiada. Dentre os trabalhos destacamos *A Guerra dos Bem-te-vis* (1998), *Cabanos Contra Bem-te-vis: a Construção da Ordem Pós-Colonial no Maranhão (1820-1841)* (2005), *Sustentar a Constituição e a Santa Religião Católica, amar a Pátria e o Imperador. Liberalismo popular e o ideário da Balaiada no Maranhão* (2011). Esse historiador apresenta o contexto político das décadas de 20 a 40 no Maranhão imperial, destacando as lutas intraelites e a participação popular nos movimentos políticos desse período.

De acordo com Assunção (2003) a situação política no Maranhão não se estabilizou de imediato no pós-independência, assim como em outras partes do Brasil a velha elite portuguesa consegue ter seus bens de volta. Todo o português naturalizado ou “brasileiro adotivo” se tornava igual ao brasileiro nato, podendo até mesmo exercer cargos públicos. É o que aconteceu no Maranhão, em que muitos adotivos recuperam seus cargos, principalmente, no exército e judiciário. Havia aqueles que conseguiram receber indenizações que foram tomadas durante as guerras de independências, acabavam por receber muito mais do que tinham direito.

Mathias de Assunção (2003) propõe que no Maranhão ocorreram três rupturas entre as lideranças liberais e os populares. A primeira foi durante a “era Bruciana”, quando Bruce aceitou a ajuda dos portugueses ludovicenses e de sua guarda cívica para conter a crescente violência dos lustros. A segunda ruptura entre os líderes liberais e os setores populares, e a que nos interessa neste trabalho, aconteceu como resultado dos levantes de setembro e novembro de 1831. Os dois levantes foram liderados por oficiais e redatores exaltados. As reivindicações dos rebelados estiveram dentro dos limites do programa exaltado, mas após a supressão do levante de novembro, a resistência vai para o interior liderado por Antônio João Damasceno, um mascate de Itapecuru-Mirim. A terceira e maior ruptura entre a elite e as classes ditas inferiores aconteceu durante a Balaiada (1838-1841).

É preciso compreender que o partido conservador na época estava no poder tanto regional como nacional, ou seja, muitos não aceitariam a rebelião com um caráter político ou que aqueles rebeldes possuíssem alguma espécie de reivindicação. Para muitos esses rebeldes eram simplesmente perversos, violentos e incapazes de ansiarem por algum ideal político, “[...] a elite podia explicar a revolta sem, contudo admitir as razões estruturais que levaram a ela” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 79).

É sobre essa perspectiva que Matthias Assunção (1998) contrapõe essas afirmativas que relegavam os rebeldes à categoria de bandidos, trazendo os rebeldes para uma atuação como agentes políticos também capazes de se inserirem naquele clima de instabilidade política e tensão social. Infelizmente os rebeldes balaios ainda são vistos como marginais violentos e criminosos ainda hoje por muitos, mostrando a força dessas visões tradicionais que marcaram a historiografia maranhense sobre a Balaiada.

Outra questão destacada por Assunção é que a Balaiada foi uma revolta que “(...) na verdade abarcou apenas uma parte, se bem que a mais importante, desta província, mas, além disto, se estendeu por quase todo o Piauí e chegou até mesmo a alguns municípios do Ceará” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 68). Assim, podemos perceber a amplitude geográfica, não sendo apenas em uma localidade, mas alcançando diferentes áreas, cada uma com suas características. Vale lembrar que ela foi uma revolta multiclassista, ou seja, contou com a participação de fazendeiros de gado, escravos, vaqueiros, e teve uma aliança passageira entre camponeses livres e escravos.

É interessante perceber que o historiador Assunção tentou sair daquela historiografia tradicional, inovando através de seus estudos com uma análise bastante significativa da Balaiada que inclui o uso de fontes orais, e embora esse termo Balaiada sofra mudanças não conseguirá anular a força dessa designação já consagrada na historiografia.

A realidade encontrada sobre a Balaiada ainda é de muito preconceito, são poucos os que têm reconhecido os rebeldes como tendo uma causa pelas suas manifestações. “A historiografia conservadora é a que

mais insiste na caracterização dos rebeldes como cruéis ‘facínoras’ ávidos de sangue” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 80). Pois, na memória oral eles simplesmente são vistos como atores sociais que saíram do seu cotidiano para unirem-se uns com os outros, para apoiarem um movimento, no qual se sentiam vítimas do descaso. Assim, as causas dessa revolta vão muito mais além de um único motivo.

Conforme Assunção (1998, p. 84), a Balaiada precisa ser reabilitada, como as revoltas regionais em outros estados, como a Cabanagem no Pará ou Praieira em Pernambuco. Seus mártires são homenageados nas comemorações oficiais. Enquanto a Balaiada ainda não tem uma expressão pública à altura do seu significado, permanecendo a “estátua imensa do Duque de Caxias ainda domina no bairro de João Paulo”. E “o ideário dos revoltosos continuou a receber pouca atenção”.

Para Assunção (2011), reconstruir o imaginário dos balaios por meio das cartas e proclamações dos revoltosos é algo arriscado, pois retratavam opiniões dos líderes mais politizados e letrados, e sabemos que a maioria dos revoltosos eram analfabetos. Porém, esses não eram impedidos de comunicar a seus companheiros ou oficiais legalistas por meio de cartas, porque poderiam ter secretários particulares. Por outro lado, os ofícios e cartas dos comandantes, prefeitos e subprefeitos ao presidente da província expressam o olhar da elite dominante sobre os rebeldes.

Muitas medidas arbitrárias eram tomadas em relação aos revoltosos, dentre elas ordens para recrutarem aqueles que estavam envolvidos com os balaios. Para Assunção (1998, p. 76) o recrutamento era o principal motivo imediato da revolta, pois segundo ele “tudo começou quando um lavrador da comarca do Brejo, o Balaio, libertou seus filhos recrutados a força, ou “pegados”, na expressão cabocla”.

O professor Ramsés Magno da Costa Sousa em sua monografia intitulada *As visões da Balaiada: Uma abordagem acerca dos livros didáticos de História do Brasil* defendida em 2001, faz uma abordagem crítica do tratamento dado a Balaiada nos livros didáticos de História do Brasil do Ensino Médio. Para isso, esse pesquisador usou nove livros didáticos que estavam

presentes na sala de aula daquele período, e concluiu que havia omissões, erros e equívocos presentes nos manuais didáticos quanto a Balaiada, como exemplo a heroização de Luiz Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, o que são prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem e desrespeito a História Regional, ou seja, História do Maranhão.

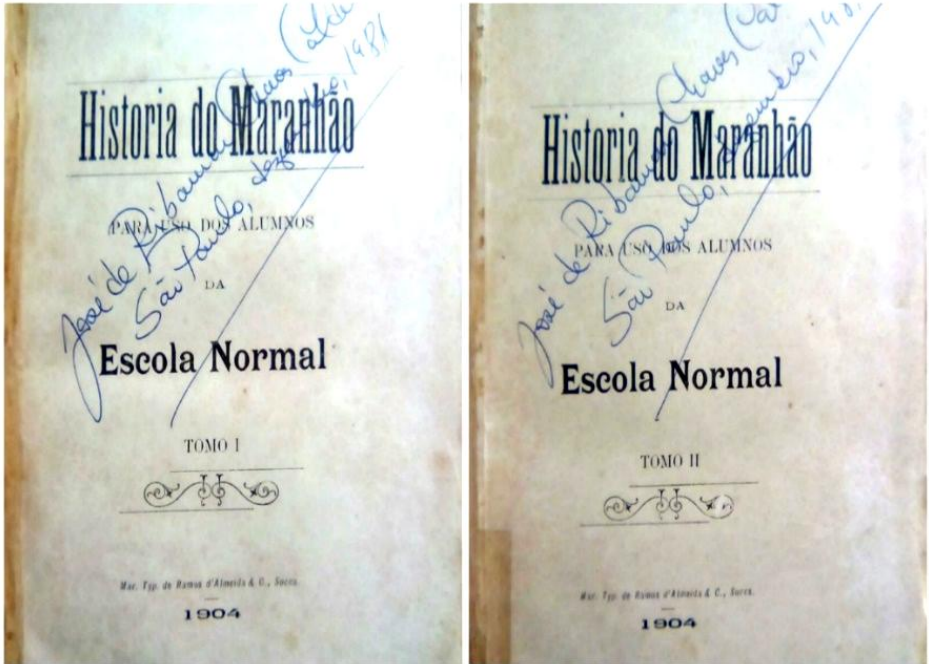
A BALAIADA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO MARANHÃO

A dificuldade enfrentada pelo ensino de História do Maranhão também se dá em razão da falta dos materiais didáticos. Como quase não existem livros didáticos sobre História do Maranhão para a Educação Básica, e na maioria das vezes desconhecerem as produções acadêmicas, os professores da Educação Básica quase não trabalham em suas aulas a História do Regional/Local, e quando trabalham, geralmente, utilizam as obras tradicionais dos historiadores por ofício e também dos historiadores acadêmicos que tem publicado suas obras. Estes são problemas enfrentados pelo História Local e Regional acrescidos da produção superficial que se encontra disponível no mercado editorial.

Desse modo, catalogamos vários livros didáticos de História do Maranhão, que vêm sendo usados nas aulas de História do Maranhão ao longo dos anos, para análise de como a Balaiada é abordada e que historiografia se encontra presente neles. Os livros foram escritos por historiadores de ofício como Godóis (1904), Meireles (1959, 1960), e aqueles que não têm formação em História como Célia Siebert e Renata Siebert (2013). É importante dizer que desses livros analisados apenas a autora Martins (1971) e Joan Botelho (2007) têm suas formações em História. O livro de Meireles de 1959, *Pequena História do Maranhão*, foi uma obra oficial com decreto para ser usado nas escolas públicas do Maranhão.

BARBOSA DE GODÓIS E A OBRA HISTÓRIA DO MARANHÃO (1904)

Figura 01 - Capa do livro *História do Maranhão*



FONTE: *História do Maranhão (Tomo I e II)*, de Barbosa de Godóis, com 1ª ed. em 1904, publicado pela Mar. Typ. De Ramos d'Almeida & C., Suces., São Luís, com 551 páginas, no formato 20,5 cm x 12,5 cm.

O historiador por ofício Barbosa de Godóis, nascido em São Luís do Maranhão (10/11/1860), onde teve uma carreira política, destacou-se por ter criado o Hino maranhense e exercido várias funções ligadas ao ensino público no Maranhão. Na Academia Maranhense de Letras (AML), ocupa a cadeira de número 1, referente à cadeira de educadores. Escrevendo sua obra intitulada *História do Maranhão* (1904), subintitulada *para uso dos alunos da Escola Normal*, em dois volumes, no início do século XX, traz consigo uma visão panorâmica da história desse estado desde as Capitânicas Hereditárias até a adesão do Maranhão à proclamação da República, divididos em três partes:

Primeira Parte – O Maranhão-Colônia; Segunda Parte – O Maranhão-Província e Terceira Parte – O Maranhão-Estado.

Nessa obra, o autor não faz menção as bibliografias que usou para a elaboração da mesma, contudo, supõem-se que Godóis para escrever sobre a Balaiada, utilizou os autores Magalhães (1848) e Amaral (1898), pois suas obras são umas poucas que abordavam sobre esse movimento naquele período.

Barbosa de Godóis (2008) escreve em uma conjuntura de importante reflexão em relação aos problemas nacionais e o desenvolvimento de pensamentos e práticas políticas direcionadas para a crítica das instituições imperiais, dado o Brasil está saindo de uma Monarquia para uma República no final do século XIX e início do século XX, assim, esse autor fazia crítica à política imperial ao dizer que:

A política imperial, mais caprichosa que orientada, erguendo e abatendo as situações políticas sem uma razão de ordem superior que explicasse essas mudanças bruscas, e cometendo muitas vezes a um partido o encargo de realizar as ideias do outro, havia tornado a política brasileira uma coisa inconsistente, sem a firmeza das dedicações pelos princípios, e contribuiu para enfraquecer a própria Monarquia, pelos ataques rudes constantes de que era alvo, quando efetuava aquelas inexplicáveis mudanças de cenário (GODÓIS, 2008, p. 358).

Godóis (2008) comparou a Monarquia brasileira com Monarquia europeia em que essa criou no povo amor pela dinastia e o soberano, mas no Brasil a Monarquia se sustentava sem devoções e veneração do povo:

[...] que a acompanha nos países monárquicos europeus. Ainda não se formara no Brasil, e tudo indicava que só muito tarde se formaria, se porventura viesse a formar-se, o que nesses países se denomina o amor do povo à dinastia ou ao soberano. Ao contrário disso, uma corrente democrática penetrava em todas as classes, fortalecida em grande parte, na classe superior, pela leitura dos publicistas inspirados nas ideias da Revolução Francesa (GODÓIS, 2008, p. 358).

Tratava-se, portanto, de uma conjuntura histórica em que a República deveria ser ensinada como a que redimiria os erros do passado monárquico e

até mesmo do Período Colonial utilizando termos como desmandos e desgovernos para se referir a esses momentos. Isso é uma demonstração clara na obra de Godóis devido seu trabalho ser voltada para a educação em um contexto com a predominância de militares dirigindo o país e dado a uma conjuntura de educar a nova geração para construir o futuro do país.

Quanto a Balaiada, Godóis (1904) a divide em três fases expõe as características físicas de alguns líderes e os chama de caudilhos. Constatamos que ao longo da narração desse movimento, o autor condena os revoltosos, para ele, os envolvidos na Balaiada não tinham um ideal e por isso “os chefes rebeldes tomaram a rapina e a crueldade como programa. Nem era isso de se admirar em semelhante gente” e corriam notícias das “selvagerias e desumanidades praticadas pelos revoltosos” (GODÓIS, 2008, p. 351).

Expõe que Raimundo Gomes depois de seu audacioso cometimento na vila da Manga, que teria ocorrido por uma questão toda pessoal mediante a prisão do seu irmão, foram surgindo outros chefes rebeldes em vários lugares, sem uma causa particular, exceto o Balaio, que se proferia ofendido na sua honra pela desdita de suas duas filhas, seduzidas por um oficial em comissão (GODÓIS, 2008).

Diante disso, Godóis (2008, 349-350) faz questionamentos devido à simultaneidade do rompimento da revolta em grande parte da Província indicou que seria, “ou um plano concertado previamente, ou a existência de um fermento revolucionário muito forte, cuja eclosão dependeria apenas de um pretexto qualquer que a incitasse”. Notamos que nessa hipótese, Godóis nega a capacidade das camadas populares em articular um movimento de grande extensão territorial, mas acreditava que haveria alguém de prestígio para dar as coordenadas a Balaiada. Em relação à primeira hipótese, Godóis afirma que seria preciso que,

[...] da capital ou de outra parte onde existisse alguém de bastante prestígio para se fazer obedecer em tamanha extensão do território, partisse a palavra de ordem, a organização e a direção da revolta. Dado esse caso, porém, não somente seria impraticável a guarda do sigilo de um fato desses, transmitido a tantos indivíduos, como, quando assim não fosse, não seria certamente a indivíduos da última camada

que se daria o encargo de fazer um levantamento popular [...] Era de presumir, nesse caso, que se cometesse **a realização de semelhante empreendimento a pessoas consideradas e que dispusessem de grandes elementos, pela posição social, influência política e fortuna** (GODÓIS, 2008, p. 350, **grifo nosso**).

Dada essa hipótese, Godóis também aponta que a revolta poderia ser incitada por um partido político rebelde que teria posições opostas à agremiação governante, e as consequências seriam poupadas pela ação dos rebeldes no lugar dos políticos do partido revoltoso. Logo, Godóis (2008, p. 350,) nega essas possibilidades e coloca que, os revoltosos provinham da plebe e, “no seu furor devastador, não se detinham diante da hierarquia ou cor política de quem quer que fosse, acontecendo mesmo que fora em vários lugares em que o partido que estava no poder possuía mais elementos que a revolta encontra maior adesões”. Godóis não concebe como causa do movimento uma reação aos maus tratos, ou revolta do oprimido contra o opressor, mas:

O rompimento da insurreição em diferentes localidades, com pequena diferença de tempo, tendo como chefes homens de cor como Balaio, Cosme, Raimundo Gomes e outros, **exprime, pois, a par da reação de uma raça desprezada contra a que tinha em vilipêndio, a revolta do oprimido contra o opressor, a vindita da vítima contra o seu verdugo, a resposta do afrontado à afronta longa, duradora** (GODÓIS, 2008, p. 350, **grifo nosso**).

Nesse trabalho, verificamos que o autor reproduz o discurso da sociedade escravocrata, com termos como “homens de cor”, rebeldes, revoltosos, facínoras, sequazes, sediciosos, facciosos, e se remete aos mestiços com olhar preconceituoso isso se evidencia nas suas próprias palavras:

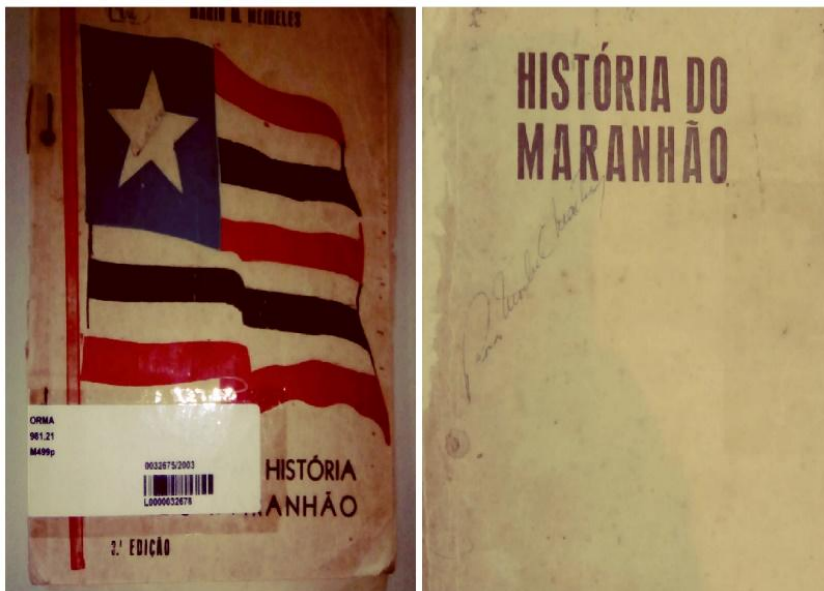
Tipo em que se revelam, numa transformação promissora dum cunho característico especial, os elementos étnicos da nossa nacionalidade, **o mestiço** apresenta a singularidade do que é vulgarmente denominado a pabulice, a par de uma audácia e intrometimento a toda a prova, apenas atenuados quando a instrução os refreia. **É às vezes submisso, mas é**

aquele o seu caráter. Mais do que um resultado da ignorância, é isso um efeito do temperamento e do estágio do tipo nacional na evolução a que obedece (GODÓIS, 2008, p. 331, **grifo nosso**).

Mais adiante, Godóis (2008, p. 331, **grifo nosso**) reafirma isso, ao se referir a um dos líderes da Balaiada dizendo que “**Raimundo Gomes era um mestiço, e nele se refletiam as qualidades que caracterizam os iguais**, no grau de formação da individualidade brasileira. Encontrava, além disso, um meio favorável à expansão dos seus dotes nativos”.

MÁRIO MARTINS MEIRELES E AS OBRAS PEQUENA HISTÓRIA DO MARANHÃO (1959), HISTÓRIA DO MARANHÃO (1960)

Figura 02 - Capas dos livros (à esquerda) *Pequena História do Maranhão* e (à direita) *História do Maranhão*.



FONTE: (À esquerda) *Pequena História do Maranhão*, de Mario M. Meireles, com 3ª ed. em 1970, publicado pelo Serviço de Imprensa e Obras Gráficas do Estado, SIOGE, São Luís. (À direita) *História do Maranhão*, de Mario M. Meireles, com 1ª ed. em 1960, publicado pelo Departamento Administrativo do Serviço Público, DASP, Rio de Janeiro.

O historiador por ofício Mário Martins Meireles (1915-2003) nasceu em São Luís do Maranhão. Iniciou no Magistério da década de 1940, como professor de História Universal e do Brasil. Em 1953, tornou-se professor universitário na Faculdade Federal do Maranhão (UFMA). Pertenceu ao Instituto Histórico Geográfico do Maranhão (IHGM) e da Academia Maranhense de Letras (AML), em que assumiu vários cargos administrativos. Escreveu mais de trinta livros relacionados à História do Brasil e Maranhão em diversos contextos.

Durante muito tempo, a história serviu como um meio dos alunos adquirirem uma formação moral e cívica, a obra *Pequena História do Maranhão*, publicada em 1959, é caracterizada por uma história tradicional, permeada do método da “memorização” para cumprir seu objetivo de ensinar as “tradições nacionais” e induzir ao patriotismo. Nesse livro não constam as referências bibliográficas para a sua confecção, mas acerca da Balaiada já haviam produções além de Magalhães (1848) e Amaral (1898), como Carvalho (1924) e Serra (1930).

No prefácio, Meireles (1959) informa que seu trabalho não tinha nenhuma intenção, possibilidade nula, visto que nas suas palavras seguintes dizem que sua obra havia sido solicitada pela sua colega da Faculdade de Filosofia de São Luís, Profa. Odila Soares, que ocupava na época o cargo de Orientadora Pedagógica dos Cursos do SENAC-MA, devido à dificuldade de encontrar materiais que abordassem a História e a Geografia do Maranhão, a nível de curso de primário. Convém lembrar ainda que *Pequena História do Maranhão* (1959) foi instituída por meio do Decreto de nº 1732 de setembro de 1960, que oficializou seu uso nas escolas Primárias do Estado.

Meireles (1959) sintetizou nessa obra os conteúdos básicos da História da Maranhão, possuindo quinze capítulos que abordam desde o “Descobrimento do Maranhão até Maranhenses Ilustres e Hino Maranhense”. A História nesse contexto, ainda estava sob o predomínio de um método de ensino voltado para memorização, ou seja, aprendia História quem decorava nomes e fatos com suas datas e as grandes personagens da História. No que

concerne as fontes utilizadas para a elaboração de manual didático, Meireles não indica de onde embasou sua escrita.

No tocante a Balaiada, o autor discorre sobre esse movimento ressaltando as grandes figuras que se destacaram ligadas ao Estado, como o oficial Brigadeiro Feliciano Falcão, que comandou uma das colunas imperiais. E a trajetória de ascensão da personagem do General Luís Alves de Lima e Silva que recebeu o título de Barão de Caxias, e depois de Duque de Caxias, e o chama de "Grande General". Acerca dos "balaíos" serem vencidos foi restabelecida a paz no Maranhão, passando a impressão de que o movimento consistiu apenas em pôr fim a ordem vigente sem conter teor político ou reivindicações plausíveis.

Na *Pequena História do Maranhão (1959)* cobra nos exercícios propostos questões com frases para completar. Com o fim do aluno dominar os conteúdos para ser bem-sucedido nas provas e processos seletivos que viesse a se submeter. A obra segue essa linha, não há críticas e direcionamento para que haja reflexão crítica do discente sobre os processos históricos. Esse método de decorar já havia sido constante desde o final do século XIX, e "os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que 'saber história' era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional (BITTENCOURT, 2008, p. 69). Citamos alguns dos exercícios propostos acerca do capítulo referente à Balaiada:

- 1) Com a adesão à Independência, que deixou de ser o Maranhão?
- 2) E deixando de ser um Estado Colonial português e passou a ser o nosso Estado?
- 3) E em vez de Governador e Capitão- General, quem passou a Governar o Maranhão?
- 4) Quem nomeava o Presidente da Província?
- 5) Quem era o Presidente do Maranhão quando aqui arrebentou a nossa maior revolução?
- 6) Como se chamou essa revolução?
- 7) Por que essa revolução se chamou de Balaiada?
- 8) Quem foi o principal chefe dos "balaíos"?
- 9) E que título interessante usava o chefe dos escravos fugidos?

- 10) Por onde se espalhou essa revolução?
- 11) Quantos chegaram a ser os “balaíos”?
- 12) Quantos anos durou a Balaiada?
- 13) Qual a grande cidade do interior que os “balaíos” chegaram a ocupar?
- 14) Para acabar com a Balaiada que fez o governo imperial?
- 15) A quem foi dado o comando das tropas imperiais?
- 16) Qual o oficial maranhense que mais se distinguiu nessa luta?
- 17) Que comandava o Brigadeiro Feliciano Falcão?
- 18) Vencidos os balaíos e reestabelecida a paz, que deu D. Pedro II ao General Luís Alves de Lima e Silva?
- 19) Depois o de Barão de Caxias se cobrir de glórias na Guerra do Paraguai que título maior de nobreza lhe deu o Imperador?
- 20) Qual a cidade maranhense da qual o Imperador tirou o nome para o título de nobreza do Patrono do Exército Brasileiro? (MEIRELES, 1959, p 67).

No prefácio de *Pequena História do Maranhão*, Meireles já prenunciava a *História do Maranhão* que seria publicado em 1960, ao dizer que: “os elementos que lhe demos, extraídos de uma ‘História do Maranhão’ que ainda não pudemos dar ao público [...]”. Quanto à obra *História do Maranhão*, publicada em 1960, também é uma de escrita tradicional que apresenta uma história narrativa, linear e descritiva. Essa obra é dividida 36 capítulos que vai desde o “Descobrimento” até o que ele chamou de Maranhão Contemporâneo ressaltando aspectos econômicos, financeiros, educacionais e culturais. Os fatos são apresentados como naturais, os contextos não são postos nas contradições originadas a começar das circunstâncias materiais nas quais os indivíduos se localizam em dada conjuntura histórica. A obra não contém imagens e as bibliografias utilizadas são de historiadores filiados a uma historiografia conservadora, como expoentes Ribeiro do Amaral, Francisco Adolfo de Varnhagen.

No prefácio, Mário Meireles (1960) salienta que algumas obras naquele período encontravam-se escassas, anos depois foram reeditadas, e interpelava-se de como seria possível ao magistério ensinar a disciplina as futuras professoras primárias, se não havia onde aprendê-la. À vista disso, Meireles registra seu trabalho para estimular o interesse daquela sociedade

para a história do Maranhão, portanto, como reclama o autor, “hoje em dia na terra, se conta por uma precária meia dúzia de homens que ainda querem saber do nosso passado porque sabem que história é a mestra da vida” (MEIRELES, 2015, p. 15-16).

De acordo Ana Ládía Conceição Silva (2008, p. 148), a obra *História do Maranhão* é uma obra de síntese “Meireles a planejou como uma grande unidade em que condensou todos os eventos políticos, econômicos e culturais que considerou relevantes para contar a “verdade” sobre a história do Maranhão”. Para Ana Ládía (2008), a *História do Maranhão* foi a principal obra da historiografia maranhense, é tomada como uma referência imprescindível quando o objeto de estudo era o Maranhão com sua história administrativa, seus conflitos políticos, suas batalhas e seus heróis, sua vida cultural intensa etc. Nasceu como resposta a um contexto visto como de carência em várias ordens, principalmente cultural e, dessa forma, respondeu a certas expectativas no campo da cultura, de maneira especial por ter sido fruto do trabalho de um intelectual largamente integrado na ordem pública e reconhecido nas principais instâncias de consagração intelectual originadas no Maranhão no século XX.

Na década de 1950, o Ministério da Educação promoveu determinadas mudanças nos programas para o ensino de História, no entanto, pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais, caso considerarmos uma análise dos livros didáticos em uso nesta época. A escrita da obra *História do Maranhão* inseria-se em um período em que não havia espaço para uma política educacional direcionada para os interesses populares, a não ser que eles se conjugassem com os interesses particulares que se sobrepunha, a partir da própria exclusividade da cultura letrada que seria vinculada como cultura do povo, por meio dos programas educacionais (PINTO, 1982).

Acerca da Balaiada, Meireles não aprova o levante, faz duras críticas quanto a sua composição, diz que não havia liderança, era um momento de vingança, expansão desenfreada de anseios e que não se admiraria, caso a irracionalidade os dominasse, portanto, segundo Meireles, o:

Levante de cafuzos, crioulos, mulatos e pretos, de vaqueiros e agricultores, de escravos fugidos e soldados desertores, de bandidos

e vagabundos, sem uma figura maior que os chefiassem; sem terem conseguido, nas elites bemtivis, despertar para sua causa atitude semelhante à que haviam tido pela causa que eles outros advogavam; sem um único elemento do clero, da nobreza, da burguesia, da oficialidade de linha, da magistratura, do funcionalismo, à sua frente, **a Balaiada é algo de incompreensível na história político-administrativa do Maranhão e, antes, um capítulo de nossa história político-social** (MEIRELES, 2015, p. 300, Grifos nossos).

Meireles reproduz o discurso de uma historiografia oficial e conservadora sobre a Balaiada, e ainda acaba por enfatizar uma história de “grandes heróis” em suas batalhas, como é o caso de Luís Alves de Lima e Silva, o duque de Caxias, tido como o que extinguiu o movimento:

Eis a **Balaiada** como a compreendemos. **Essa revolução absurda** em sua definição e na concepção de suas causas; mas que levantou mais de dez mil homens e exigiu, **para a sua extinção, a espada do maior general brasileiro de todos os tempos – o duque de Caxias, Patrono do Exército** (MEIRELES, 2015, p. 301, Grifos nossos).

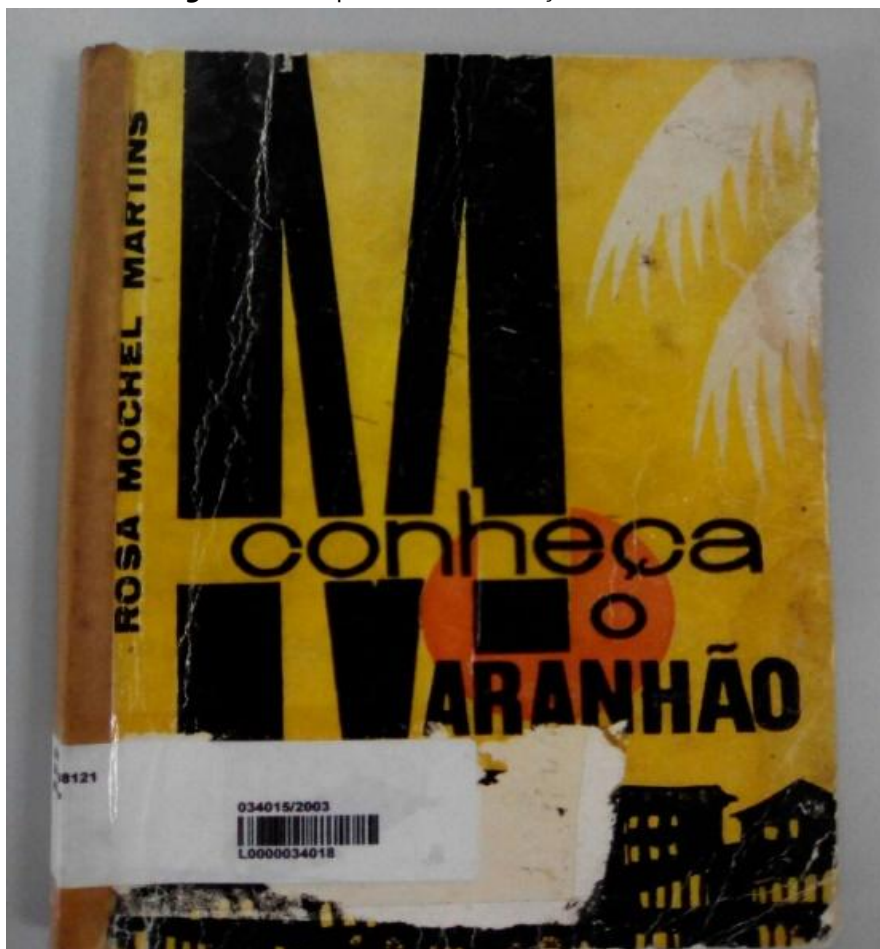
ROSA MOCHEL MARTINS E A OBRA CONHEÇA O MARANHÃO (1971)

Rosa Mochel Martins (1919-1985), foi uma professora normalista, engenheira agrônoma - sendo a primeira maranhense a ter essa formação, bacharela e licenciada em Geografia e História, deu aulas na educação básica ao ensino superior. Esse livro didático lançado no contexto da Ditadura Militar (1964-85), é destinado para o então primeiro grau, está dividido em 23 capítulos, com palavras correspondentes a uma letra do alfabeto² de então, desse modo, descreve o Maranhão em seus aspectos históricos e geográficos. A escrita da autora está ligada aos cultos alusivos à Pátria, Instituições, Trabalho, que causavam nos estudantes atos de devotamento. Informa os meios de comunicação, meio de transporte. Não dispõe a bibliografia

² As palavras usadas pela autora são: Agricultura, Babaçu, Costa, Descobrimto, Energia, Frutas, Gonçalves Dias, Hidrografia, Itaqui, Jaborandi, Lugar, Mapa, Novo, Omissão, População, Quebranto, Rádio, São Luís, Transporte, Universidade, Verdade, Xisto e Zona.

consultada pela autora, as imagens são desenhos que retratam personagens, locais correspondentes ao Maranhão.

Figura 03 - Capa do livro *Conheça o Maranhão*



FONTE: Livro *Conheça o Maranhão* (Primeiro Grau), de Rosa Mochel Martins, com 1ª ed. em 1971, publicado pelo SIOGE, São Luís.

A autora organiza os conteúdos cronologicamente, com periodização relacionada à História político administrativa e econômica. Ao longo da obra observa-se a preocupação da autora em incentivar o aluno a estudar e

ingressar no ensino superior, mostra apreço pelo homem, pela natureza, valoriza as manifestações folclóricas, por fim, Martins (1971) convida o leitor a apreciar o Maranhão com sua História, Cultura, Pontos Turísticos.

Na *Apresentação*, Martins (1971) afirma que este livro não tem intuítos literários, consiste em ser em um diálogo sobre o Maranhão, com o qual a autora transmite suas experiências de vida, que adquiriu ao longo do tempo de estudo e pesquisa. Martins (1971, p. 11) continua a dizer que o Maranhão “é de uma riqueza imensa nas disponibilidades físicas e no valor humano. É por isso que neste abecedário há muita coisa a ressaltar e a descobrir. Vamos ter ideias novas e iniciativas em comum. Nada de formalismo, que este livro é uma comunicação recíproca”. Assim, observamos que Martins almeja dialogar com o aluno de forma direta, sem “formalismo”. Durante a leitura do livro percebe-se que Martins (1971) aspira que os alunos vejam os problemas e mostrem soluções para os problemas da sua realidade, e façam pesquisas, entrevistas para ir além do livro didático.

No que tange a Balaiada, Martins (1971, p. 47-48; 100, **Grifos Nossos**) declara que durante o “governo imperial, enfrentamos uma grande revolta - **A Balaiada - que durou 8 anos**. Os balaios (negros escravos), lutavam pela sua liberdade. Ocuparam muitas cidades, **desorganizando a vida da província**”, e “Pastos Bons foi devastada pelos ‘balaaios’ que arrombaram a cadeia, queimaram o tronco, roubaram, incendiaram, deixando apenas sem mácula a matriz”. E depois veio “a pacificação e o nosso Maranhão pode restabelecer a economia”. Viu-se que a autora afirma que a Balaiada durou 8 anos, enquanto a historiografia maranhense diz ser mais de 2 anos, os diversos grupos envolvidos são minimizados apenas em escravos, e enxerga-a como uma revolta de desordem, pois desorganizou a vida da província.

Martins (1971, p. 48) renega a Balaiada ao concebê-la como vencida, e apresenta uma visão nacionalista em relação a Guerra do Paraguai (1864-70) não levando em consideração os danos ocasionados a população paraguaia; a libertação dos escravos tratada como se o negro ao se tornar livre não sofresse preconceito, a saber: “Vencemos a Balaiada, contribuímos para a guerra do

Paraguai, incorporamo-nos à libertação dos escravos e, de tudo, ficou uma grande experiência de luta e de patriotismo”.

JOAN BOTELHO E A OBRA CONHECENDO E DEBATENDO A HISTÓRIA DO MARANHÃO (2007)

Figura 04 - Capa do livro *Estudo Conhecendo e Debatendo a História do Maranhão* (Ensino Médio, Pré-vestibulares e Concursos)



FONTE: Livro *Estudo Conhecendo e Debatendo a História do Maranhão* (Ensino Médio, Pré-vestibulares e Concursos), de Joan Botelho, com 1ª ed. em 2007, Fort Gráfica, São Luís.

Na década de 2000, o pesquisador Joan Botelho, professor de história das redes pública, particular e cursos preparatórios de vestibular e concurso,

lançou o livro intitulado *Conhecendo e debatendo a História do Maranhão* (2007), que visou atender ao Ensino Médio, as provas de vestibulares e concursos. A obra adota uma organização cronológica que prioriza a descrição linear e evolutiva dos eventos históricos, partindo de uma periodização europeia, com os conteúdos que inserem o a História do Maranhão entre a História Geral, História da América e História do Brasil. Traz temáticas da História social, política, economia e social em diversos contextos maranhenses. O autor utiliza documentos da época como jornais, autos, etc. A bibliografia é de historiadores de filiações tradicionais, como também de historiadores com abordagens revisionistas.

Esse livro está dividido em três partes, História do Maranhão Colônia, Império e República, e organizado de forma variada com imagens; texto; glossário como nota de rodapé; fragmentos de textos acadêmicos e documentais no boxe intitulado *História Viva* que se localizam no final de cada parte, no entanto não são problematizados, têm caráter informativo. Quanto aos exercícios, nas seções *Questões propostas, de vestibulares e concursos*, são questões dos vestibulares tradicionais da UEMA e UFMA, com perguntas objetivas que foram aplicadas na primeira fase do exame, seguidas das discursivas que ocorriam na segunda fase, além das questões elaboradas pelo autor que seguem essa mesma tendência.

Quanto a Balaiada (1838-1841), cita que por muito tempo foi discriminada pela historiografia oficial com termos pejorativos como "bandidos", "facínoras", "facciosos", etc., mas que por meio de outros historiadores deram um novo olhar a essa processo. E chama a atenção que: "[...] A Balaiada foi debelada, mas ficou na memória dos maranhenses, embora ela não faça parte do orgulho nacional nem do Maranhão, diferentemente da elitista Revolta de Beckman, cujos os loiros são proclamados aos quatro cantos do Estado" (BOTELHO, 2007, p. 105).

Sobre Luís Alves de Lima e Silva, Botelho não desmitifica construção a historiografia oficial de um herói nacional, narra que o futuro Duque de Caxias, ocupou taticamente "o morro do Alecrim combatendo os rebelados, decretando anistia para alguns, processos para outros e massacre para a

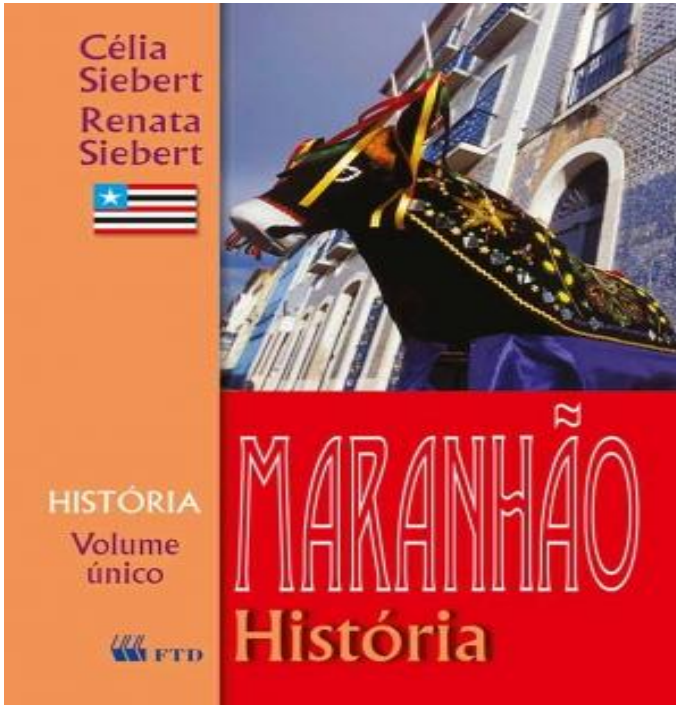
maioria. Os líderes foram mortos, expulsos das províncias ou presos, sendo negro Cosme julgado à revelia e enforcado na vila de Itapecuru” (BOTELHO, 2007, p. 104). Esses episódios não são explorados na finalidade de levar o aluno a repensar a participação popular na Balaiada, e nem a perceberem o tratamento desigual, que os rebeldes populares receberam.

Botelho (2007) narra os episódios históricos apresentando versões historiográficas que se contrapõem, menciona a participação das camadas populares, contudo não dialoga com o estudante que faz uso desse material, o que poderia proporcionar uma maior ligação da análise do passado com o presente, pois o problema fundamental da História diz respeito ao presente. Apesar do esforço em dialogar com a historiografia maranhense atual, e embora reconheça a participação popular nesses eventos históricos, fá-lo não no sentido de instigar o aluno a construir uma sociedade mais igualitária, apenas mostra as desigualdades existentes entre as classes. Alguns conceitos não são explorados, por exemplo, o conceito de cidadania do século XIX para que os alunos compreendam os significados da legislação liberal desse período, com destaque para a Constituição de 1824, em que os critérios de cidadania passavam pelo aspecto jurídico (ser livre) e econômico-censitário (renda).

A obra, *Conhecendo e debatendo a História do Maranhão* (2007), não apresenta as características exigidas para os livros didáticos, nem no uso da linguagem e nem os elementos metodológicos e avaliativos que proporcionam a interação com os estudantes. Além dos conteúdos, a obra traz trechos de documentos e inúmeras questões de vestibulares. Ainda assim, não se encaixa nas exigências contidas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). O professor de história deverá ir além de seus conteúdos ainda obrigatórios no ENEM, vestibulares ou para a formação profissional. O docente por meio do ensino de História Regional ou Local fará com que suas aulas ganhem sentido ao cotidiano do aluno, agregando-o valores que sejam capazes de transformar comportamentos, porquanto, conteúdos sem significados resultarão no aluno que ficará distante e vulnerável a sua realidade.

CÉLIA SIEBERT, RENATA SIEBERT E A OBRA MARANHÃO HISTÓRIA (2013)

Figura 05 - Capa do livro *Maranhão - História*



FONTE: Livro *Maranhão - História*, de Célia Siebert e Renata Siebert, com 1ª ed. em 2013, Editora Scipione, São Paulo.

A professora Célia Siebert é formada em Letras pelas Faculdades Anchieta de São Paulo, leciona no Ensino Fundamental nas redes pública e particular do Estado de São Paulo. Autora é editora de livros didáticos na área de Ciências Sociais. A bacharela e licenciada, Renata Siebert, em Psicologia pela Unip (Universidade Paulista), especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Dr. Edmundo Ulson - Araras - São Paulo e responsável pela avaliação psicológica como perito examinadora de trânsito, e também é autora de outros livros didáticos - *Brasil em mapas - Geografia, História - Todos os anos; Maranhão - Geografia - Geografia - Todos os anos*. As autoras, em 2007, lançaram o livro *Maranhão - História e Geografia*, não conseguimos localizar

este livro, no entanto, observou-se que essa obra foi desmembrada em Geografia e História do Maranhão. Em 2008, lançou-se *Maranhão – Geografia*, que levou apenas da psicóloga Renata Siebert, já o *Maranhão História* foi publicado, em 2013, tendo as Célia e Renata Siebert como autoras. É oportuno falar que não localizamos este livro no PNLD.

Esta obra é um volume único para as séries iniciais, nela possui 09 capítulos divididos em duas unidades: *O passado está presente; O folclore maranhense introduz a nossa História*, com uma conclusão finalizando esse material didático. Ao longo do livro encontram-se as seguintes seções: *Espaço da leitura complementar, O cantinho da literatura, O cantinho das coisas que contam a história, O cantinho do depoimento, O cantinho do folclore, O cantinho do documento, O cantinho da curiosidade*. Dessa maneira, vimos que as autoras tentam não seguir um arranjo cronológico dos eventos históricos através de inserções temáticas, apresentam o tempo histórico baseado nos sujeitos históricos, que causam as transformações sociais das sociedades humanas, não estando presas a datas e marcos históricos, como se observa em uma História cronológica e linear. Quanto à historiografia presente para elaboração desta obra, as autoras quase não utilizaram trabalhos mais revisionistas, portanto, muitos dos trabalhos estão ligados a uma escrita mais conservadora, como Ribeiro do Amaral (1911-12), Meireles (1960).

Nesse livro, a Balaiada (1838-41) é posta antes do processo de Emancipação do Brasil (1822). No que tange a Balaiada, as autoras relatam que:

Na primeira metade do século XIX, houve uma revolta das camadas populares tanto do Maranhão como do Piauí. Essa população era formada, por exemplo, por vaqueiros, lavradores, artesãos, soldados desertores e negros. Enfim, por muitos daqueles que viviam marginalizados pela miséria, pela carestia, pela exploração, pela escravidão. Pela indiferença e corrupção das autoridades (SIEBERT, C; SIEBERT, R, 2013, p. 81, grifos das autoras).

No entanto, Célia e Renata Siebert (2013) apesar de citarem a composição social do movimento, elas não criticam o desfecho da Balaiada, há ausência de reflexões sobre as medidas arbitrárias do governo imperial em

relação aos balaios, isto é, não avança muito quando se trata de levar os alunos, a partir da magnitude do movimento, a refletir criticamente acerca das causas, e à constatação e à observação dos problemas e diferenças. O protagonismo da participação popular é minimizado, suas reivindicações não são exploradas didaticamente para que o estudante, caso necessite cogitar uma possível solicitação de mudança ante a uma situação adversa.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, podemos observar que os materiais didáticos referentes à História do Maranhão que foram e são utilizados nas aulas, carecem de reformulações em seus conteúdos e abordagens para contribuir na concepção crítica dos alunos para que os mesmos constituam em sujeitos ativos da sua própria História, e ajam de modo consciente em sua realidade histórica. Viu-se algumas interpretações da História da Balaiada nas concepções de autores ligados a uma historiografia oficial ou tradicional, que suas visões estiveram presentes em muitos materiais didáticos, como Godóis, Meireles e Martins. Por outro lado, vimos aquelas interpretações revisionistas, como Assunção, Abrantes e Santos, que mesmo a disposição dos autores Célia e Renata Siebert e Botelho não são bem exploradas em seus materiais didáticos, pois há ausência de reflexões sobre os balaios, isto é, não avançam muito quando se trata de conduzir os alunos, a pensarem criticamente sobre as causas, e à constatação e à observação dos problemas e diferenças. No entanto, em alguns momentos, no aspecto da linguagem, ainda é inadequada para a sala de aula, considerando os critérios atualmente exigidos para essa produção didática.

Por conseguinte, os historiadores não devem ficar indiferentes da aplicação dos conhecimentos históricos nos livros didáticos, daí a importância de se estudar a história dos manuais didáticos, pois, no decorrer da história do Brasil modificou-se de acordo com as transformações que afetaram o cenário político, econômico e social, até assumir um espaço central no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A Balaiada e os Balaios**: uma análise historiográfica. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1996.

AMARAL, José Ribeiro do. **Apontamentos para a História da Revolução da Balaiada na Província do Maranhão**. 3 vols., [São Luís], Maranhão: Tip. Alfaiatari Texeira, 1898-1906.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. Miguel Bruce e os “horrores da anarquia” no Maranhão, 1822-1827. In: JANCSÓ, István (Org.). **Independência**: história e historiografia. São Paulo: Hucitec, 2005.

_____. Cabanos contra Bem-te-vis: a construção da ordem pós-colonial no Maranhão 1820-1841. In: PRIORE, Mary Del; GOMES, Flavio (Org.). **Os senhores dos rios**: Amazônia, margens e histórias. Rio de Janeiro: Elsevier. 2003.

_____. **A Guerra dos Bem-te-vis**. São Luís: SIOGE, 1988.

_____. “Sustentar a Constituição e a Santa Religião Católica, amar a Pátria e o Imperador. Liberalismo popular e o ideário da Balaiada no Maranhão”. In: DANTAS, Mônica Duarte (Org.). **Revoltas, motins, revoluções**: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX. São Paulo: Alameda, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010: História. Brasília, 2009.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: História. Brasília, 2010.

BOTELHO, Jean. **Conhecendo debatendo a história do Maranhão**. São Luis: Fort Gráfica, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo, Cortez Editora, p. 183-220, 2008.

CARVALHO, Carlota. **O Sertão:** subsídios para a história e a geografia do Brasil. 3. Ed. Teresina: EDUFPI, 2011.

ENGEL, Magali Gouveia. Memórias e histórias dos balaios: Interpretações entre os saberes acadêmicos e a história ensinada. IN: ROCHA, Helenice, Magalhães, Marcelo e Gontijo, Rebeca. **A escrita da história escolar. Memória e historiografia.** RJ: FGV editora, 2009. p.329-344.

GODÓIS, Antônio Batista Barbosa de. **História do Maranhão:** Para uso dos alunos da escola normal. 2 Ed. São Luís: EDUEMA, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **Bandidos.** 4 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônico. **A Balaiada.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. Memória Histórica e Documentada da Revolução da Província do Maranhão desde 1839 até 1840. **Revista Trimensal de História e Geografia,** do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no número do 3º trimestre de 1858.

MARTINS, Rosa Mochel. **Conheça o Maranhão.** São Luís: SIOGE, 1971.

MEIRELES, Mário (1960). **História do Maranhão.** 5. Ed. São Luís: Edições AML, 2015.

_____. **Pequena história do Maranhão.** 3. ed. São Luís: SIOGE, 1970.

PINTO, Maria Núbia Bonfim. **Do Velho ao Novo:** Política e Educação no Maranhão. 1982. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação

Getúlio Vargas – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1982.

RÜSEN, Jörn. O Livro Didático Ideal. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 93-128.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. A **Balaiada no Sertão**: a pluralidade de uma revolta. 1. ed. São Luís: Editora Uema, 2010.

_____. O sertão maranhense no contexto da Balaiada: conflitos e contradições. In: **Anais** do Simpósio de História do Maranhão oitocentista, 2., 2011, São Luís. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br> Acessado em: 29 jun. 2014.

SERRA, Astolfo. **A Balaiada**. Rio de Janeiro: Bedeschi. 1948.

SIEBERT, Célia; SIEBERT, Renata Mercedes da Cunha. **Maranhão História**, volume único. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013.

SILVA, A.L.C. **Falas de decadência, moralidade e ordem: a “História do Maranhão” de Mário Martins Meireles**. 2008. 177f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.