

Júlia Constança Pereira Camêlo
Flávio Pereira Costa Júnior
Susy Nathia Ferreira Gomes
Alex Silva Costa
(ORGANIZADORES)



ENSINO DE HISTÓRIA, MEIO AMBIENTE E MÍDIAS



© copyright 2024 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.

Os textos desta coletânea de artigos são de responsabilidade dos (as) respectivos (as) autores (as) e não refletem necessariamente a linha programática e ideológica dos organizadores.

DIVISÃO DE EDITORAÇÃO

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira de Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho
Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte
Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar
Emanoel Cesar Pires de Assis
Emanoel Gomes de Moura
Fabíola 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
Rosa Elizabeth Acevedo Marin
Wilma Peres Costa

Revisão: Azenate de Oliveira Sousa

Capa e Diagramação: Alex Silva Costa

Imagens: Figura superior: Praça Benedito Leite/ Figura inferior: Engenho Central – Santa Inês. Fonte: CUNHA, Gaudêncio. *Maranhão 1908*: álbum fotográfico/Gaudêncio Cunha. ed. 2ª. São Luís; Edições AML, 2008.

Camêlo, Júlia Constança Pereira
Ensino de História, Meio Ambiente e Mídias/ Júlia Constança Pereira
Camêlo, Flávio Pereira Costa Júnior, Susy Nathia Ferreira Gomes
Alex Silva Costa (Org.). – São Luís: EDUEMA, 2024, v.1.

155 p.

ISBN: 978-85-8227-420-0

1. Ensino. 2. Meio Ambiente. 3. Mídias. 4. Cultura. I. Camêlo, Júlia Constança Pereira Camêlo. II. Costa Júnior, Flávio Pereira. III. Costa, Alex Silva. IV. Gomes, Susy Nathia Ferreira. V. Título
Formato: Livro Digital/Veiculação: Digital

CDU: 930.2

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical CEP 65055-970
São Luís – MA www.editorauema.uema.br –
editora@uema.br



**Júlia Constança Pereira Camêlo
Flávio Pereira Costa Júnior
Susy Nathia Ferreira Gomes
Alex Silva Costa
(Organizadores)**

ENSINO DE HISTÓRIA, MEIO AMBIENTE E MÍDIAS

**São Luís
2024**



SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
PRIMEIRA PARTE: ENSINO E MEIO AMBIENTE	8
O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	9
Alex Silva Costa (UFMA)	
Fabíola de Deus de Jesus (UFMA)	
MIGRAÇÃO E PSICOPATOLOGIA: desafios educacionais de migrantes do Maranhão	20
Luis Claudio Santana Pereira (PPGHIST-UEMA)	
Ana Gabriela Rodrigues Cardoso (PROFMAT)	
LAICIDADE OU CONFSSIONALISMO: uma disputa pela memória e identidade no Brasil.....	31
Luís Flavio Santos Prazeres (PPGHEN-UEMA)	
PROPOSTAS PARA UMA HISTÓRIA AMBIENTAL EM SALA DE AULA	51
Flávio Pereira Costa Júnior (UFPA)	
Susy Nathia Ferreira Gomes (PPGHIS-UFMA)	
FICO CERTO NO QUE V. EXA. ME ORDENA [...] SOBRE A REMESSA QUE DEVO FAZER: a história natural no Maranhão setecentista	63
Alessandra Cristina Costa Monteiro (UFMA)	
SEGUNDA PARTE: HISTÓRIA E AS MÍDIAS	77
O JORNAL E A HISTÓRIA NA SALA DE AULA: uma proposta de ensino	78
Flávio Pereira Costa Júnior (UFPA)	
ENSINO DE HISTÓRIA E AS POSSIBILIDADES DO USO DA CHARGE NA SALA DE AULA	89
Susy Nathia Ferreira Gomes (PPGHIS-UFMA)	
ÁLBUNS: um olhar da cidade em imagens	106
Júlia Constança Pereira Camêlo (UEMA)	
“ESCRAVOS DO ESTADO”: a criminalização da população negra dos Estados Unidos e o Boom do sistema carcerário no País a partir da 13º Emenda.....	139
Ana Carolina da Luz Nunes (PPGHIS-UFMA)	
Luiz Couceiro (UFMA)	
UTILIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: potencialidades e fragilidades das produções digitais e seu uso no Ensino de História	143
Luis Claudio Santana Pereira (PPGHIST-UEMA)	
Ana Gabriela Rodrigues Cardoso (PROFMAT)	

PREFÁCIO

Esta coletânea apresenta uma amostra singular de pesquisas que estão sendo desenvolvidas no campo da História. Trata-se de artigos que discorrem sobre linguagens essenciais e temáticas urgentes para o professor e a sala de aula.

A disciplina de História passa por novos desafios educacionais quanto a sua aplicabilidade no novo Ensino Médio brasileiro, situação que influencia diretamente o ensino superior. Assim, tem-se que pensar na função do licenciando em História desde a graduação, pois, seja no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Graduação ou na Pós-graduação, o encaminhamento para o ensino deve ser aprimorado com a pesquisa, à medida que a ciência histórica avança no tempo. Sendo assim, devemos então nos posicionar enquanto educadores que debatem o ensino, a sala de aula. Portanto, o fato de nos atualizarmos é fundamental para um agir eficaz.

A educação sempre é desafiante, e os professores de História se deparam com muitas adversidades no ensino de sua disciplina. Na sociedade atual, onde a tecnologia impera, e a inteligência artificial é vista como avanço, é preciso tomarmos os devidos cuidados sobre esta, pois não podemos negligenciar a formação e o conhecimento.

As Mídias e suas tecnologias de divulgação fazem parte do processo de construção da História e dos seus sujeitos históricos. Dessa forma, é necessário que alunos e professores estejam inseridos nessa realidade, que assumam uma posição crítica dessas ferramentas de comunicação. Apesar de poderem ter dificuldades em assimilar a História por esses mecanismos, atualmente tal exercício do saber se faz necessário.

Hoje, é fundamental o debate em um mundo dominado pelas redes sociais, pelas tecnologias de informações, pelas aparências e pelas imagens. Dessa forma, analisar um fenômeno em evidência no mundo contemporâneo faz-se necessário para o entendimento do indivíduo na sociedade. O estudo das mídias, das imagens está em foco nesta coletânea ao disponibilizarmos pesquisas recentes sobre tais temas. Elas nos levam a repensar os temas consagrados e outros ignorados pelos livros didáticos, mas que importam significativamente na percepção dos alunos sobre a realidade que os cercam.

Assim, o uso de outras “fontes” na sala de aula, não somente os escritos oficiais, mais as usadas pela renovada historiografia dos *Annales*, como o cinema e a imagem, são

significativos para diversificar o ensino e a análise histórica. Desse modo, nos propomos a apresentar novas perspectivas sobre o ensino de História, demonstrar o uso de fontes que são trabalhadas nas universidades, mas que sofrem ainda certas resistências no ambiente escolar. Exemplo cabal dos nossos objetivos foi o nosso primeiro livro (lançado em 2021), o *História, Ensino e Imagem*. Nessa obra, os autores puderam apresentar suas pesquisas sobre as imagens, para que a construção do ensino-aprendizagem em sala de aula seja ampliada.

Como vivemos em uma sociedade imagética, é necessário disponibilizar material que relacione os três temas presentes no título do livro. Assim, pudemos trazer à tona trabalhos escritos por professores de história que refletissem tanto suas práticas de ensino, como suas pesquisas sobre imagens, e assim contribuir socialmente com o atual modelo de ensino. Foi significativa nessa coletânea a presença de capítulos não somente de distintas temporalidades, mas também das variedades tipológicas das fontes imagéticas apresentadas: fotografia, pintura, cinema, tirinhas, charges e etc.

É possível tomar as imagens como evidências históricas, que contam e narram sobre o passado, como rastros, artefatos que carregam uma memória de sensações e emoções captadas pelos sentidos. Assim, entendemos que disponibilizar artigos e pesquisas que trazem estudos e análise é uma forma de oferecer recursos e possibilidades àqueles que refletem e utilizam as imagens nas suas pesquisas e ações.

A educação não para de nos desafiar, e agora pretendemos formar uma nova coletânea de textos, desta vez com o título *Ensino de História, Meio Ambiente e Mídias*. Questões sobre meio ambiente são demandadas importantes na sociedade atual e, conseqüentemente, nas escolas. Por isso, o professor de História não pode se furtar a esse debate. Assim, a história ambiental em sala de aula teria por objetivo proporcionar ao aluno uma visão crítica em relação às questões socioambientais e, desse modo, construir uma base para uma cidadania consciente das necessidades individuais e coletivas de uma vivência em sociedade ambientalmente sustentável.

Por outro lado, a presente coletânea também traz artigos que abordam questões relacionadas às mídias e como a história e o ensino de História podem contribuir para o entendimento dessas ferramentas comunicacionais. As mídias são meios de propagação de informações e que no período atual são abundantes, como, jornais, revistas, livros, televisão, internet, dentre outros. E assim como são muitos os meios informacionais, também o são as próprias informações. Mais do que nunca é preciso formar cidadãos conscientes, que possam

se portar de forma crítica diante das próprias mídias. Por isso, é de fundamental importância que o conhecimento histórico em sala de aula seja um instrumento de saber diante de tantas informações e, sobretudo, que os professores sejam intermediários desse processo.

A natureza e a relação que o ser humano tem com ela não é algo novo entre os pesquisadores; já o ponto de vista historiográfico ainda carece de mais pesquisas e análise, pois o meio ambiente interfere nas atividades da sociedade humana, fenômenos como desastres naturais, pandemias, as transformações ambientais tanto naturais como antrópicas, a agricultura, a relação do ser humano com a flora e fauna fazem parte da sociedade, o que torna tais temas possíveis para se historiar. E não apenas isso, são temáticas a serem trabalhadas em sala de aula no ensino de História.

Prof. Dra. Júlia Constança Pereira Camêlo (UEMA)

Prof. Dr. Flávio Pereira Costa Júnior (SEMED- São Luís)

Prof. Ma. Susy Nathia Ferreira Gomes (UFMA)

Prof. Dr. Alex Silva Costa (UFMA)

PRIMEIRA PARTE:
ENSINO E MEIO AMBIENTE

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Alex Silva Costa¹

Fabíola de Deus de Jesus²

INTRODUÇÃO

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas (FREIRE, 2001, p. 12).

Há quem diga que tudo é passageiro, mas a História prova que toda passagem deixa suas marcas. Nesse sentido, o tempo histórico é fascinante ao proporcionar experiências presentes que reverberam no futuro. Aquilo que hoje existe pode não existir amanhã, ao mesmo tempo, o amanhã é dotado de partículas do ontem. Estas reflexões em particular servem para expressar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Pibid. Para Paulo Freire, “não há educação para a libertação, cujos sujeitos atuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade. O antagonismo não se dá entre a prática educativa para a libertação e a prática educativa para a responsabilidade” (FREIRE, 2001, p. 44). Nesse sentido, cremos que devemos ser responsáveis por uma sociedade que busque a consciência de suas origens e critique sua própria história, para que não deixemos que processos educativos que depreciem a condição humana sejam propagados sem debates e encontros sociais. Até porque, “o antagonismo se verifica entre a prática educativa, libertadora, rigorosamente responsável e a autoritária, antidemocrática, domesticadora” (FREIRE, 2001, p. 44). Dessa forma, devemos observar cautelosamente a prática do ensino nas escolas brasileiras, pelo fato de sabermos que isso, é uma tarefa minuciosa que requer paciência, percepção e análise de discursos e projetos pedagógicos. Entretanto, temos que identificar as pretensões dos enunciados, como dizia Foucault em suas obras, para que a formação docente não seja carregada de discursos ideológicos equivocados

¹ Doutor em História e Conexões Atlânticas pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Docente do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

² Graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão. Docente de Ensino e Educação.

sobre o papel da formação docente para a qualidade do Ensino. Essa preocupação se dá porque às vezes somos tomados de surpresa por formações ideológicas extremas e não nos damos conta de sua propagação danosa na sociedade.

Neste artigo, apresentaremos um breve panorama histórico sobre a formação docente no Brasil e teceremos algumas considerações sobre a importância da criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). cremos que a busca pelo entendimento desse contexto é de suma importância para identificar com qual objetivo o Pibid foi colocado em vigor em nosso país, e com isso analisar suas competências e desenvolvimento ao longo dos anos. Devemos, *a priori*, questionar quais as metas a serem atingidas com a criação do Pibid no Brasil, e a partir disso, refletir se sua implementação nas escolas de educação básica trouxe mudanças tanto para alunos das escolas quanto para bolsistas universitários, coordenadores e supervisores envolvidos no referido Programa que visa à valorização emergente da formação docente no país.

PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Partiremos da premissa de que apesar de ter sido criada por Anísio Teixeira, em 1951, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) somente em 2007 teve uma reformulação da lei que a instituiu, no caso em questão, “a Capes recebeu a atribuição de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (GUIMARÃES, 2014, p. 5). cremos que a nova atribuição via reformulação da lei foi fator primordial para a criação do Pibid, apesar de este não ter sido o único programa desenvolvido pela instituição com essa finalidade. O Pibid, no caso, foi criado por meio do compromisso da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para com a melhoria da formação de professores no país. Dados destacam que o programa foi “iniciado em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior; em 2014, alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas” (GUIMARÃES, 2014, p. 5). Constatamos ainda, que havia um direcionamento da Capes para a valorização da formação docente devido ao número preocupante e ao mesmo tempo reduzido de pessoas que se interessavam pelos cursos de licenciatura no país, ou seja, o programa surge para suprir a carência de novos professores.

Um dos objetivos da criação do Pibid é o desenvolvimento de estratégias que freassem um pouco os números negativos da formação docente. Mas para isso, teria que se investir em políticas públicas educacionais que incentivassem a atividade pedagógica e a profissão docente. Além disso, deve se ter a consciência de que é impossível se desfazer do professor, porque ele é quem forma todos os outros profissionais. Nesse sentido, a criação do Pibid é a comprovação de que o sinal de alerta foi acionado, mas ao mesmo tempo sua elaboração tem como meta a pretensão de reverter o quadro negativo e catastrófico por que passa a realidade da Educação brasileira e suas tentativas de reabilitação. Logo, não é somente a aplicação nas escolas de novos programas e projetos pedagógicos de ensino que passam por dificuldades. A escola física e estrutural também está precisando de atenção, e muitas estão sem condições de uso, deterioradas e com espaços precários para realização de projetos, como é o caso dos auditórios, quadras esportivas, bibliotecas, dentre outros, que precisam de cuidado e manutenção para serem utilizadas de forma segura e confortável.

Além disso, percebemos que a criação das bolsas tanto para estudantes universitários quanto para docentes coordenadores de área e supervisores escolares foi uma forma de fomentar o programa nas instituições de ensino superior e de ensino básico, surgindo, com isso, muitos adeptos ao programa. Assim, a primeira forma de valorização dos envolvidos seria a implementação das bolsas. No entanto, Guimarães (2014) afirma que o Pibid não é simplesmente um programa de bolsas, mas também uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica. Para o autor, os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Assim, “para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades” (GUIMARÃES, 2014, p. 5).

Acreditamos que a formação docente era uma das preocupações centrais dos elaboradores do Pibid, e com isso podemos ver que a relação entre teoria e prática era a base para se alcançar bons resultados. Por isso, se faz importante entender um pouco da trajetória sobre a docência no Brasil e suas contribuições para a nossa formação pedagógica. E ao apresentá-la, perceberemos a importância do Pibid para a melhora na educação brasileira. Começamos então com Saviani (2009), ao afirmar que é somente após a independência que há a preocupação explícita para o preparo de professores. Desde então, uma série de ações

estiveram voltadas para o desenvolvimento da área docente. Tem-se então como maior destaque o século XX e sua compilação de programas e reformas educacionais.

Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). Advento dos Institutos Superiores de Educação Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 144).

Libâneo e Pimenta (1999) também destacam a segunda metade do século XX como promotora de debates para a valorização docente, principalmente quando há uma movimentação nacional para questionar a formação de pedagogos e professores. Teve-se, então, como marco histórico de início do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador a *I Conferência Brasileira de Educação*, realizada em São Paulo, em 1980, “abrindo-se o debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura. A trajetória desse movimento destaca-se pela densidade das discussões e pelo êxito na mobilização dos educadores, mas o resultado prático foi modesto” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 240). E por mais que o resultado tenha sido considerado modesto pelos pesquisadores acima, estamos convictos de que foram os conjuntos das mobilizações desencadeadas no século XX que propiciaram um questionamento sobre a valorização da docência no Brasil. E apesar de termos problemas em se tratando de grandes resultados, não podemos deixar de criticar e realizar ações que proporcionem a organização de movimentos que promovam políticas públicas educacionais voltadas para a formação de professores na educação básica.

Freire (2001), ao falar a respeito da qualidade da educação ou vice-versa (educação para a qualidade), educação e qualidade de vida, afirmava que “não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra” (FREIRE, 2001, p. 24). Assim, não podemos deixar de reivindicar políticas públicas educacionais que fomentem a formação docente brasileira. Notamos que muitos programas e reformas educacionais atendem a anseios de domínio político. No caso, são visíveis os interesses partidários e as ideologias dominantes que a todo instante oferecem perigo à sociedade, se não estiverem a favor de uma educação transformadora e libertadora de nossa realidade social.

Cabe-nos, então, ficar atentos e estabelecer um contraponto a qualquer tipo de repressão e direcionamento instrutivo sem uma reflexão crítica do saber.

Além disso, a formação da docência no Brasil ficou em evidência quando a escola básica começou a ser avaliada pela implementação das políticas de avaliação dos sistemas de ensino. No caso, “os resultados do rendimento dos alunos foram trazidos a público e foram duramente criticados pela mídia. Entre as explicações do fracasso escolar, a formação de professores apareceu em primeiro plano” (ANDRÉ, 2009, p. 271). E apesar dos sistemas avaliativos apontarem as dificuldades da formação dos professores, não se pode atribuir culpa em demasia aos professores avaliados, uma vez que o contexto histórico da formação docente revela que as políticas públicas educacionais estão ainda carentes, se levarmos em consideração as poucas décadas de incentivo para o desenvolvimento de estratégias de fomento para a área educacional e para a formação docente, principalmente porque até pouco tempo as licenciaturas não eram prioridade.

Em todo caso, o enfrentamento não se pode deixar abalar pelas estatísticas negativas do contexto histórico. Devemos ser criativos a todo tempo, para que possamos encontrar soluções viáveis, tanto no eixo teórico quanto prático da docência. Por isso, concordamos com Gatti (2014) ao afirmar que há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil, fato que precisa ser enfrentado. Assim, “no foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é um processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária” (GATTI, 2014, p. 36). Dessa forma, o Pibid mostra-se como um programa que possibilita aos universitários formular estratégias pedagógicas de atuação na educação básica, posto que, por meio dele, a sala de aula deixa de ser apenas um ambiente de observação e vira um laboratório de atividades, onde o licenciando não deve se deixar abater pelas dificuldades impostas ao longo do processo. Basta fazermos uma pesquisa sobre o contexto histórico das licenciaturas no Brasil e veremos o teor do negligenciamento para com o ofício. No caso, devemos ter a audácia e fazer prevalecer a persistência, para podermos superar os desafios encontrados no ambiente de aplicação da docência, até porque estamos combatendo um quadro monstruoso de desvalorização e incentivo profissional.

Além disso, temos outro fator de impacto na formação das licenciaturas no país, que foi a valorização ao longo do tempo da formação tecnicista voltada para o trabalho. Para Santos e Sacardo (2018), há todo um contexto histórico na educação brasileira de formação

tecnicista como prioridade nas décadas de 1960 e 1970, momento em que o país estava no regime militar. Ambos destacam que é com o processo de redemocratização a partir de 1985 que tivemos um novo foco para a formação docente, e que o então novo momento de abertura política propiciou novas expectativas no setor educacional brasileiro. Nesse sentido, afirmam que o Pibid surge com a responsabilidade de atender às difíceis tarefas e objetivos determinados, “como o de incentivar os estudantes a optarem pela licenciatura, direcionando sua formação para áreas em que a carência de professores representava uma necessidade emergente: biologia, química, física e matemática, consideradas como prioridade” (SANTOS; SACARDO, 2018, p. 1173).

Por outro lado, vemos que por mais que as áreas ligadas às Ciências Humanas não estivessem de início no plano emergencial de aplicação do programa, principalmente por causa da formação tecnicista, que era o motor da vez nos países, identificamos que, com o passar do tempo, o Pibid acabou beneficiando todas as áreas do conhecimento, ou seja, alcançou muita extensão pela qualidade expansiva de seus objetivos. Esse fato pode ser comprovado justamente pelo crescimento exponencial de integrantes e bolsistas envolvidos até o ano de 2017. E por mais que o Pibid tenha sua permanência constantemente ameaçada por questões políticas e por falta de verba, não temos como negar que sua construção foi fundamental para reverter números negativos de pesquisas de avaliação que mostravam um cenário alarmante na formação de professores. Além disso, há de se convir que as administrações públicas possuem vieses políticos e por isso percebemos seus projetos ideológicos nos campos de sua atuação, a questão é que nem sempre o que foi prioridade para um governo seja prioridade para o próximo, pois, ainda que tenha se constituído enquanto um projeto referencial e benéfico para a nação, sua continuação sempre será uma incógnita.

Santos e Sacardo (2018) ao estudarem a política de formação de professores destacam que Freitas (2002) afirmava que na década subsequente (1990), observou-se que antagonicamente, “o modelo tecnicista é retomado com toda força na educação do nosso país com ênfase nos conteúdos, habilidades e competências, orientando principalmente as políticas educacionais, em especial as direcionadas para a formação de professor” (FREITAS apud SANTOS; SACARDO, 2018, p. 1170-1171). Por outro lado, temos ainda a constatação de que mesmo com o desenvolvimento de políticas educacionais em meados de 1990, para termos um tratamento melhor ao professor, encontramos vários contrastes:

Assim, ao debruçarmos sobre a temática, encontramos uma contradição, pois “o atual cenário está repleto de problemas bem velhos”, ou seja, a formação de professores está há 30 anos marcada por um aligeiramento na formação, pela exacerbação do neotecnicismo. A escola tem se tornado um campo de pouca procura ou recusa dos acadêmicos que não querem atuar nesse espaço. E, ainda, tem como pano de fundo ações, programas e políticas que precisam ser repensados a partir de ações para o presente momento e também a longo prazo (SANTOS; SACARDO, 2018, p. 1173).

Para Gatti (2014), a formação para a prática da alfabetização e iniciação à Matemática e às ciências naturais e humanas é precária, sendo também de igual modo a formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Além disso, ainda relata que se tem, de modo geral, que analisar as ementas dos currículos das licenciaturas, “encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. Há muito descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida” (GATTI, 2014, p. 39). Esse descompasso é visível dentro da realidade das nossas universidades, fato que pode ser comprovado ao analisarmos que muitas vezes se dá prioridade às teorias e pesquisas acadêmicas em relação à prática docente.

Também não podemos negar que tivemos ações diversas de incentivo ao magistério pelo Ministério da Educação (MEC). Dentre tantas, Barros (2017) destaca a implantação do piso salarial para a carreira docente; a oferta de cursos de licenciatura pelo Programa de Formação Inicial e Continuada Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica (PARFOR) e de programas desenvolvidos nas instituições de educação superior (IES), voltados para a formação inicial como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Por isso, afirma que é “fundamental que o processo de formação inicial seja amparado por programas e políticas que possam prover o futuro do professor dos conhecimentos teóricos e metodológicos que serão necessários ao seu desempenho profissional” (BARROS, 2017, p. 17). Nesse sentido, também estamos convictos de que sem teoria e metodologia não há como se obter um resultado satisfatório e à altura da complexidade que existe na formação docente e em sua prática escolar. Por isso, sempre temos que destacar o fato de que quando temos uma boa fundamentação teórica conseguimos mais fundamentos para a elaboração de atividades que busquem a aplicação de práticas pedagógicas de forma mais segura e incrementada.

Ao longo dos estudos, constatamos que junto ao Pibid foram desenvolvidos outros programas paralelos a ele, com objetivos comuns, como o da formação docente e capacitação de professores. Nesse aspecto, não podemos deixar de destacar que são ações dessa natureza

que devem ser realizadas em conjunto, com o fim de contribuir para que se tenha resultados positivos em avaliações futuras, no que tange ao desenvolvimento da educação brasileira. Assim, não é por acaso que temos a convicção de que as metas desenvolvidas no Pibid têm o objetivo de proporcionar ações benéficas em longo prazo. Para isso é que elas estão voltadas tanto para a formação dos licenciandos quanto dos professores supervisores em favor do beneficiamento da aprendizagem do aluno da educação básica. Também nesse sentido, afirma-se que com seu desenho o Pibid estaria sempre pautado para ser realizado na “formação inicial para os alunos das licenciaturas. É, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão” (GUIMARÃES, 2014. p. 5).

Há também que se destacar as trocas de conhecimentos entre os participantes do Pibid, a saber: as Instituições de Ensino Superior, os professores, os licenciandos, as escolas e seus alunos, onde novas teorias e ferramentas didáticas são apresentadas aos envolvidos no processo de formação e aprendizagem, o que propicia uma rotatividade no conhecimento aplicado, proporcionando a cada um dos envolvidos a oportunidade de se beneficiar com as qualidades e novidades apresentadas e trocadas com os outros. Nesse sentido, o conhecimento é ampliado em todas as suas esferas, por meio dos agentes do processo, porque a circularidade dessas ações entre todos os setores envolvidos é feita de maneira integrada e participativa. Além disso, vimos por meio do debate teórico exposto que a sociedade brasileira no século XX carecia de programas e políticas públicas que estivessem voltadas para a formação docente, em especial. Após o processo de redemocratização do país, há uma melhora na valorização da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando adentramos no ambiente prático de aplicação do Pibid, percebemos que a dificuldade na experiência docente se dava por uma tríade que podemos definir como espaço-formação-resultado, o qual é relativo à escola, ou seja, ao *locus* essencial de desenvolvimento do ensino. É nesse espaço que se desenvolve a prática por meio da teoria, motivo pelo qual todas as ações desenvolvidas precisariam estar conectadas para se alcançar um melhor resultado pedagógico. Por isso, a formação docente deve estar atrelada ao ambiente

acadêmico, ou seja, as Universidades e Institutos Superiores deveriam se aplicar na promoção de estratégias de valorização da questão prática do ensino, por meio das quais o licenciando estaria desde o início consciente de que seu futuro é a docência e que a sala de aula será seu ambiente de trabalho. O terceiro elemento da tríade seria o resultado, que dar-se-ia por meio da junção da prática, da teoria e da inovação. Contudo, bons resultados só seriam atingidos se aplicássemos todas as ferramentas de ensino adquiridas em nossa formação no ambiente escolar, em especial, na sala de aula. Além disso, nós esclarecemos que a tríade só conseguiria se sustentar a contento se tivermos a convicção de que as três funcionam como um tripé, onde o equilíbrio entre os elementos envolvidos é o que propicia a sua segurança, pois, onde há bases sólidas e estruturas bem desenhadas, podemos encontrar acabamentos sofisticados e paisagens apolíneas.

No entanto, podemos ainda afirmar que mesmo com a criação de diversos programas educacionais, tais como o Pibid, que tinha a intenção de estimular a carreira docente e fortalecer a licenciatura no país, há uma questão maior, que além de fazer parte da tríade espaço-formação-resultado, está no cerne do problema, que é o interesse político em desenvolver o setor educacional brasileiro em sua extensão e totalidade, ou seja, de nada adianta promover programas que estimulem o profissional para a docência se não há valorização profissional e um ambiente de trabalho adequado e seguro para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e lúdicas nas escolas. Os espaços escolares da rede pública necessitam de reformas em sua infraestrutura, salas de aula precisam ser mais bem adaptadas, a educação inclusiva precisar ser debatida e colocada em pauta. Falta segurança ao professor, os casos de violência e enfrentamento a cada dia estão aumentando, o medo às vezes impera, dependendo do lugar e da situação social, dentro e fora das escolas.

Por fim, ainda destacamos o descaso político com a remuneração salarial dos professores da Educação Básica, uma vez que, em diversos lugares, há professores que não recebem o piso salarial nacional. Contudo, é visível a valorização financeira em áreas do bacharelado, e muitas parecem que estão dotadas de poder simbólico. Ao contrário, não vemos esse interesse nos cursos de licenciatura, ainda que o bacharel só exista porque existe o licenciado. Isso é uma *conditio sine qua non* e enquanto não houver um debate nacional e institucional sobre essa questão, os programas de incentivo à docência terão sempre uma bola de ferro presa a seus pés, o que dificultará a caminhada do licenciando nas trilhas da educação.

O convívio com os alunos e professores das escolas envolvidas promove, sem sombra de dúvida, um choque com a realidade da educação brasileira. No entanto, o desafio do Pibid é exatamente o de possibilitar experiências e contatos aos licenciandos na graduação, para que possam desenvolver estratégias e ações pedagógicas capazes de mudar a tenebrosa situação da educação brasileira. Perceber que podemos intervir com embasamentos teóricos e recursos das mais variadas formas, tais com o das novas Tecnologias de Informação e Educação (Tics), nos dá coragem e subsídios para o enfrentamento dos desafios da formação docente, de forma a nos conscientizarmos do que ainda temos e podemos fazer.

Em todo caso, cremos que as ações pedagógicas desenvolvidas pelos agentes envolvidos no Pibid potencializaram e elevaram a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras. Além disso, só o fato de tentar conciliar teoria e prática na formação dos licenciados constitui-se como um ganho exponencial na formação e experiência docente do participante do programa. Situação essa, que por muitas vezes e anos foi negligenciada na formação dos licenciandos, o que colaborou diretamente para o enfraquecimento dos cursos de licenciatura e sua expansão nos dias atuais. Nesse sentido, a implementação do Pibid funcionou como uma ferramenta estratégica para a valorização do magistério em vários níveis de formação e capacitação porque evidenciou aos participantes do Pibid que a prática escolar oferece estratégias e experiência para se alcançar o sucesso profissional enquanto docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, set./dez. 2009.

BARROS, Yara Silvy Albuquerque Pires. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de futuros professores de biologia** – o caso do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, Liliam Teresa Martins. Lei 10.639 e a construção de uma educação antirracista de Codó- MA. In: **VI Jornada internacional de políticas públicas (anais)**. 20 a 23 de Agosto, UFMA, 2013

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. In: **REVISTA USP**, n. 100, p. 33-46, DEZEMBRO/JANEIRO/FEVEREIRO, 2013-2014.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. Apresentação. In: **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

SANTOS, Halisson Keliton Ramos dos; SACARDO, Michele Silva. A política de formação de professores: o estado da arte sobre o Pibid na Pós-Graduação em Educação. In: **RPGE—Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1168-1181, set./dez., 2018.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A Lei n.º 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica**. http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/Disciplinas/Biologia/A_LEI_10639_03_e_a_importancia_de_sua_implementacao.pdf. Acesso: 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

MIGRAÇÃO E PSICOPATOLOGIA: desafios educacionais de migrantes do Maranhão

Luis Claudio Santana Pereira³

Ana Gabriela Rodrigues Cardoso⁴

INTRODUÇÃO

A migração é uma antiga atividade humana que tem sido intensificada graças ao processo acelerado de globalização que se intensificou na segunda metade do século XX, com a abertura dos mercados econômicos e a sua consequente permeabilidade sociocultural. Este processo envolve uma teia complexa de transformações sociais e simbólicas vivida pela pessoa que migra, muitas vezes resultando em tensões onde a dinâmica de violência simbólica afeta os indivíduos em sua totalidade biopsíquica. Consequentemente, a questão da migração é considerada um dos mais importantes desafios sociais apresentados na agenda dos principais temas que afetam a humanidade no mundo contemporâneo.

A migração pode ser impulsionada por razões econômicas, intelectuais, ambientais, entre outros, sendo que nos últimos anos tem se destacado neste contexto a migração causada pela violência (guerras, perseguição política e ditatorial, etc.). No caso brasileiro, e especificamente no caso do Maranhão, verificamos o aumento da migração intrarregional, que acontece geralmente por crises econômicas motivadas por pobreza e desigualdade social, haja vista que o estado do Maranhão é um dos mais pobres da federação.

Esse contexto favorece o surgimento de problemas sociais e até mesmo educacionais. Um exemplo clássico que encontramos no estado do Maranhão é a família não ter condições financeiras de arcar com a educação de seus filhos, motivo pelo qual muitos acabam procurando uma educação melhor nos grandes centros urbanos, ocasionando, dessa forma, o êxodo rural. Para ilustrar o peso deste fenômeno é de salientar que segundo o relatório mundial lançado pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre migração em 2022, cerca de 281 milhões de pessoas no mundo estão se movendo, em muitos aspectos, mais ou menos desordenadamente, por causa de violentos acontecimentos em seu lugar de origem. Nesse contexto, desde a sua partida, e até mesmo durante o seu caminho para o lugar de destino, já

³ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST-UEMA).

⁴ Mestra pelo Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT).

pressupõe uma bagagem histórica da experiência de violência, bem como os desajustes psíquicos causados por seus efeitos, incidindo drasticamente no seu processo de aprendizagem.

O processo da migração intraregional no estado do Maranhão dos jovens estudantes envolve uma ruptura, não só geograficamente, mas também temporal, social e emocional, que podem levar ao surgimento de sentimentos relacionados à desproteção e ao abandono. Esses sentimentos podem produzir sintomas de fragmentação e despersonalização nos jovens, por causa de seu afastamento dos dispositivos de referência sociocultural que antes suportavam sua estrutura psíquica.

Segundo Sayad (1999), este conjunto de múltiplos e ambíguos sentimentos promove uma sensação de “dupla ausência” vivida como experiência de alguém que não pertence tanto à sua cultura de origem, nem àquela que se apresenta. Nestes “entre-lugares” a experiência da migração é vivida como um deslocamento, uma não-relação com o território, o que produz um estado de identidades em suspensão e onde as referências culturais são fragmentadas.

Nesse contexto, experiência da migração impõe o reconhecimento da sua face traumática naquele que migra tanto em função do tipo (s) de evento (s) que lhe impeliu a migrar, quanto da incerteza que é esperada no seu local de destino. A entrada em uma nova cidade envolve estratégias de adaptação por meio da apropriação de uma nova linguagem comportamental, cultura, regras sociais totalmente novas ou desconhecidas. É neste contexto de conflitos transportadores de contradições que surgem distúrbios psicopatológicos marcados por um profundo sentimento de inadequação e efemeridade que podem causar transtornos de aprendizagem.

Cada sujeito enquanto como possuidor de uma estrutura psico-cultural - que chamamos de identidade - implementa em seu processo de ligação social ferramentas que legitimam seu pertencimento à comunidade. No processo da migração, o funcionamento dessas ferramentas é afetado, e o indivíduo passa a se relacionar com outras formas de comunidade cujas ferramentas culturais são diferentes das suas. Neste contexto em que os traços da identidade do sujeito são desestabilizados pela nova situação cultural, há o surgimento de uma psique frágil e doente, o que ajuda a explicar casos de isolamento, mau comportamento, desinteresse e evasão escolar.

Na base dos distúrbios psicológicos que compõem esse quadro e que podem evoluir para uma patologia, podemos destacar dois: o sentimento de perda e ansiedade sobre o futuro.

O sentimento de perda é experimentado na separação da família, amigos, cultura e apoio simbólico (religião, rituais) prevaletidos na esfera social.

Segundo R. Pereira, S. Filho (2014), essa experiência é vivida como luto desde a saída do lugar de origem e estende-se a um período posterior, após a entrada no novo destino. Esse momento crítico pode condensar uma grande parte dos sentimentos que irão desencadear transtornos de aprendizagem.

De acordo com Goldberg e Huxley (1992), tal situação pode ser definida num quadro de Transtornos Mentais Comuns (TMC), com sintomas que aparecem nos primeiros três anos de residência no seu lugar de destino. Os resultados podem aparecer em forma de fadiga, irritabilidade, falta de concentração, esquecimento e desordens somáticas.

Esses sentimentos também podem se relacionar com a segunda categoria que ressaltamos: a ansiedade sobre o futuro. Neste caso, a excitação provocada pelas expectativas no futuro produzem um quadro de doenças que afetam o meio ambiente psíquico. O estresse da adaptação, a busca de aceitação social produzem sentimentos de solidão e fracasso se as respostas a estas demandas são negativas. Ademais, a vulnerabilidade socioeconômica e exposição a formas permanentes de discriminação (bullying) são experienciadas como falhas pessoais que acentuam as fragilidades do equipamento psíquico e podem levar a graves problemas educacionais.

O direito à educação é, muitas vezes subestimado, até ser removido. Uma ferramenta indispensável para proteger a liberdade e dignidade, de todos os migrantes, a educação desempenha papel fundamental para permitir que os recém-chegados se tornem membros plenos da sociedade na qual estão ingressando (FONS COOMANS, 2018, p.13).

A criação de espaços para a valorização da cultura e o estímulo ao protagonismo são ações que devem ser reconhecidas como fundamentais no processo de superação da condição de invisibilidade dos alunos migrantes. Torna-se imprescindível reconhecer a importância de políticas públicas e da participação coletiva como formas de resistência necessária para o fortalecimento de uma escola que, sem negar a existência de conflitos e contradições, busca se manter em permanente movimento de reflexão e transformação para a efetivação da educação como direito universal, fundamental para o processo de reconhecimento da diversidade sociocultural, condição fundamental para preservação da humanidade e da cidadania.

MIGRAÇÕES E AMBIENTE ESCOLAR

Observamos o esquecimento de certos aspectos da mobilidade, principalmente relacionados ao deslocamento interno: os intrarregionais (rural/urbano e interior/capital) e a relação intrínseca entre a migração e possíveis transtornos que afetam a educação, bem como percebemos que a rede escolar não está preparada para essa nova realidade migratória e para gestão dos problemas de adaptação e acolhimento de estudantes migrantes.

Portanto, problematizar e fazer uma reflexão sobre as tensões geradas pela migração intraregional dos alunos vindos do interior do estado do Maranhão, quais suas consequências para educação, quais as possíveis políticas públicas que podem atuar para amenizar os efeitos do desgaste psíquico oriundos da migração interna. Portanto, reequilibrar a saúde mental dos alunos e ofertar um apoio educacional para os alunos migrantes torna-se essencial.

Ao analisarmos o quadro de transtornos de aprendizagem encontrados entre os jovens migrantes vemos, por vezes, o resultado de uma crise geral que afeta o desenvolvimento saudável de si mesmo no processo de transição cultural em que está inserido. O próprio uso da nomenclatura “imigrante/migrante” implica o estabelecimento de um modus operacional homogeneizador do procedimento terapêutico, sem dar uma chance para a relatividade humana envolvida no processo.

De acordo Pussetti (2006, p. 34), “As prisões da Europa, bem como hospitais psiquiátricos, estão gradualmente a ser preenchidos por estrangeiros”, fato que nos dá pistas sobre como a patologização da diferença cultural pode ser uma marca perigosa e ameaçadora em assuntos que afetam a sociedade e consequentemente a educação.

Portanto, faz-se necessário dar respaldo à importância de estudos que se debrucem mais sobre a temática da migração, especialmente no campo educacional. Espera-se que essa pesquisa, possa fazer emergir novas reflexões acerca da importância de estudos que evidenciem a realidade de alunos migrantes do estado do Maranhão, suscitando, assim, novas investigações científicas acerca da educação e sua relação com o processo migratório.

A partir disso, a gestão escolar e profissionais da educação terão mais conhecimento sobre essa questão e mais condições de acolher e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem significativo para os migrantes, considerando a diversidade de seus alunos e sua singularidade.

OLHAR CULTURAL NA RELAÇÃO ENTRE PSICOPATOLOGIA E MIGRAÇÃO

O aumento do número de alunos migrantes tem se intensificado ao longo dos últimos anos e, conseqüentemente, isso tem refletido no aumento de jovens de outras cidades, estados e países nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas da rede pública.

A nossa legislação, nos artigos 5º e 6º da Constituição Federal, nos artigos 53º e 55º do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos artigos 2º e 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determina que os estrangeiros têm o mesmo direito de acesso à educação que as pessoas nascidas no Brasil. A recente Lei de Migração reforça essa garantia, e os artigos 43º e 44º da Lei dos Refugiados garantem que a falta de documentos não pode impedir o acesso à matrícula nas escolas.

Ainda que as garantias legais sejam amplas e irrestritas, os alunos migrantes têm enfrentado muitas dificuldades nas escolas brasileiras. Elas vão da barreira linguística e cultural à insegurança dos profissionais para lidar com os jovens que não conseguem se adaptar ao novo ambiente educacional. Algumas escolas já criaram mecanismos para promover a inclusão desses alunos, mas ainda assim não dá para negar que a situação desses estudantes é delicada e desafiadora.

Alguns erros frequentes, infelizmente, dizem respeito a prognósticos equivocados cometidos pela gestão escolar e educadores em relação aos alunos migrantes, o que reforça a necessidade de investigação e pesquisa desse tema. Uma análise mais detalhada permitirá identificar padrões, obstáculos e oportunidades que orientarão a formulação de políticas educacionais mais eficazes, promovendo assim a igualdade de oportunidades e a inclusão de maneira mais precisa.

A forte presença de uma literatura na Psicologia e Psiquiatria reflete sobre o interesse do pensamento científico contemporâneo sobre as questões relacionadas a migração e educação. Estudos sobre a relação entre migração, distúrbios psicopatológicos e os seus efeitos na educação sugerem o aumento da incidência desse fenômeno enquanto fatores de risco para a saúde física e mental, além de diminuir as chances de uma aprendizagem plena.

Para acompanhar a complexidade desta questão, o discurso científico sobre saúde mental dos migrantes alcança cada vez mais fronteiras interdisciplinares, especialmente com a presença da perspectiva histórica, antropológica, sociológica, filosófica e neurobiológica.

Em todos esses discursos, historicamente, vemos uma polarização no comando dos fatores responsáveis pelas emoções que fazem parte do sistema psicológico dos indivíduos. Nesta interpretação dos fenômenos, o ser humano é constituído por duas categorias se sobrepõem: uma universal e outra particular, que em outras palavras seriam as dimensões biológicas e psicológicas, como fatores estruturais indivisíveis e universais da condição humana.

Por um lado, os biólogos como Charles Darwin, Walter Cannon, William James e Paul Ekman observam os fenômenos emocionais no contexto de actividades inatas, involuntárias e universais. Deste ponto de vista, os sujeitos seriam parcialmente passivos diante da força da herança biológica que limita as suas possibilidades de fazer peso frente à carga genética.

Em contraponto a esta visão biologizante, é apresentada uma abordagem culturalista fundada sobre a apreciação do Eu e onde as forças da estrutura sociocultural são levadas em conta na análise dos fenômenos psíquicos, tendo em conta a sua especificidade. Esta compreensão do assunto a partir de seus dados culturais procura oferecer respostas que a Biologia não oferece.

É necessário destacar que a política migratória do Brasil se mostra deficitária ao não abordar políticas específicas e efetivas no direcionamento e responsabilidades para com os migrantes, e muitas vezes a integração deles fica a cargo da sociedade civil organizada.

O desenvolvimento destas considerações levou ao diálogo intercultural e à inclusão das representações simbólicas de cada cultura na escuta do Outro. Marc Ferro (1985) nos adverte que a imagem projetada de outros povos e de nós mesmos está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Sobre essa representação, novos conhecimentos são incorporados, como opiniões e ideias, entretanto, nossas primeiras curiosidades e emoções permanecem indelévels. Sendo assim, a escola tem um papel fundamental na desconstrução de ideias equivocadas, estereotipadas sobre os migrantes.

As questões levantadas pelo estudo da relação entre migração e psicopatologia devem ser guiadas tanto pela rede educacional, multidisciplinar quanto pela aceitação do conjunto de referências culturais, bem como sobre a sua própria autovisão dos possíveis distúrbios causados por esta. Dessa forma, em vez de ignorar o conjunto simbólico que lhe constitui, o migrante é considerado na interpretação dos sintomas. A criação de estratégias educacionais que reúnam equipes multidisciplinares a fim de recolher dados sobre os procedimentos

adequados e modelos terapêuticos com migrantes tornam-se essenciais para auxiliar as escolas, a fim de qualificá-las para lidar com essa problemática em questão.

O olhar culturalmente colocado sobre os fenômenos psicopatológicos permite entrever a interferência dos processos sociais no desenvolvimento de distúrbios e transtornos educacionais. Nesse sentido, torna-se salutar entender a marginalização social, a estigmatização, as atividades de trabalho e economias precárias como elementos que interferem nos estados de saúde mental.

A presença de estratégias interdisciplinares no plano de gestão escolar enfraquece consideravelmente a existência de práticas etnocêntricas, em especial nas patologias frequentemente associadas ao migrante. O uso do discurso etnocêntrico sobre as condições psicopatológicas do migrante revela a falta de diálogo com todos os seus valores e conhecimentos. Esta marca no diagnóstico produz procedimentos de caráter paternalista e reducionista da cultura do outro, assim como motivações baseadas em tentativas de conversão e controle cultural. A permanência de diagnósticos com base na domesticação tem como objetivo adaptar o migrante ao comportamento ideal recomendado pelo local de destino.

A este respeito, Pussetti (2006, p. 48) afirma:

O Apoio clínico aos migrantes continua a propor estereótipos evolucionistas e a utilizar parágrafo modelos interpretativos obsoletos para explicar a relação entre doença mental e cultura. Apesar dos recentes esforços de alguns terapeutas para ultrapassar estes problemas a coexistência de poderes e heranças coloniais no contexto terapêutico continua a constituir barreiras tangíveis no relacionamento com pacientes de origens culturais diversas.

Dentro desse contexto, que envolve reflexões sobre a concepção do estado de saúde mental dos alunos migrantes na sociedade em que estão inseridos, destaca-se uma recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS). A OMS define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social”. Esta definição, embora inicialmente destinada a imigrantes em geral, pode ser facilmente aplicada à nossa realidade regional.

Num cenário em que as migrações ocorrem em um contexto social cada vez mais multicultural, a OMS encoraja as nações a adotarem medidas de saúde “culturalmente sensíveis”, conforme indicado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM) em 2004. No entanto, diante das tensões resultantes da marginalização e desvalorização dos

migrantes e de seus repertórios culturais, as prescrições da ONU tornam-se desafiadoras e, muitas vezes, de difícil implementação.

A idéia de saúde mental repousa ao mesmo tempo nas questões de ordem emocional, cognitiva e comportamental, bem como na interação desses elementos com a realidade simbólica construída sobre a base das relações sociais. Tal como a doença, também a saúde têm características culturais que afetam o estado psicológico dos indivíduos e sua relação com a realidade vivida, onde a percepção de “estar doente” ou de “ter saúde” passa pela subjetivação de seus respectivos estados. Da mesma forma, a ideia de cura também se localiza num composto heterogêneo de linhas de cultura.

Para Pussetti (2006), a presença de realidades simbólicas que compõem o conceito de saúde e doença entre os migrantes apresentam fatores característicos que devem ser considerados na análise de possíveis quadros patológicos. Manifestações de possessão corporal, práticas xamânicas e obsessões espirituais são muitas vezes interpretadas em nosologia clínica como esquizofrenia, psicose e outros sem que se dê a devida atenção ao discurso cultural que lhe engendra.

O não reconhecimento das diferenças culturais tem levado a uma homogeneização da terapia psiquiátrica, como podemos ver no uso de testes DSM utilizados na classificação dos transtornos psicológicos. Isso implica em grande parte a produção de diagnósticos generalisantes, baseados em clichês no qual o *modus operandi* impede a apreciação do discurso real do paciente (sua língua nativa, por exemplo) e seu próprio léxico simbólico.

De acordo com Gordon (1983), a Cultura traduz-se em um elemento retórico de particular importância, tanto na percepção da fala do paciente como na interpretação dos sintomas por parte dos profissionais de saúde. Logo, a falta de compreensão do determinante cultural no ambiente psicológico pode gerar simplificações quanto as suas emoções e estados emocionais. O excesso de objetivismo relacionado à ortodoxia científica mascara os elementos subjetivos que podem ser ferramentas de grande força na escuta do Outro, da terapêutica colocada à sua disposição e na fomentação de políticas públicas adotadas para percepção e acolhimento das escolas aos alunos migrantes.

De acordo com Censo Escolar, constatou-se que dentre o período de 2008 a 2016, ocorreu um aumento de 112% de estrangeiros matriculados em instituições de ensino brasileiras, ou seja, o número de 34.332 crianças migrantes matriculadas na rede pública brasileira em 2008 subiu em 2016 para 72.832.

Identificou-se também que o número de alunos brasileiros matriculados na educação básica, na rede pública de ensino compreendia o total de 82% da população, enquanto 18% de alunos estavam matriculadas em escolas de rede privada. Já em relação aos alunos migrantes, nota-se que 64% estavam matriculados em escola pública e 36% frequentavam as escolas privadas.

A partir destes indicadores, é possível observar que a maioria dos alunos migrantes está matriculada na rede pública de ensino. O Brasil tem recebido, anualmente, milhares de migrantes. Desse modo, há a necessidade de políticas que viabilizem o acesso e a permanência desse público no país, garantindo-lhes condições de acesso aos serviços públicos e aos exercícios de cidadania, especialmente no que tange ao acesso à educação.

Apesar de ainda terem muitos desafios a serem superados, a Lei da Migração (2017) trouxe muitos avanços no que concerne à garantia de direitos para os migrantes em território brasileiro. Ressalta-se que, atualmente, o desafio está em lutar para que os direitos determinados pelas políticas sejam cada vez mais efetivados na prática, assegurando a garantia dos direitos aos migrantes e adotando mecanismos que garantam o acolhimento e a inclusão desses estudantes no contexto das instituições escolares, considerando suas histórias, suas culturas e desenvolvendo um ensino pautado na diversidade.

Dessa forma o papel das escolas é garantir acolhimento a todos, independentemente da condição social, cultural, raça, cor e origem. Ações educacionais que promovam a inserção de jovens migrantes no ambiente escolar possuem grande significado para a vida dos sujeitos, na formação humana, no crescimento cidadão e pessoal.

Para Gusmão (2000, p.18):

A escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural.

Nessa perspectiva a escola torna-se um espaço sociocultural, dinâmico, heterogênea, que recebe indivíduos de diferentes classes sociais, etnias, culturas, regionalidades, gêneros, faixas etárias e histórias caracterizando uma ampla diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, nós não queremos aqui destacar o fracasso para tratar transtornos de aprendizagem entre os migrantes, mas apenas validar a necessidade da criação de políticas educacionais voltadas para a análise do conteúdo dessas questões. Como vimos, o modelo educacional atual voltado para migrantes ainda é marcado por um discurso dicotômico e ambíguo, onde a ordem biológica ou a cultural impõe seus terminais. A ausência de um diálogo mediador entre essas duas abordagens levam a práticas autoritárias e ao distanciamento de políticas educacionais voltadas para essa questão.

Uma remodelação epistemológica do quadro dos transtornos educacionais e possíveis patologias ocasionadas por elas, podem portanto ser necessário para deslocar as âncoras da certeza científica e restaurar a imagem do migrante como sujeito cultural e sócio-político.

A existência de um lugar “entre” os vários conhecimentos - científicos e -humanos - pode ser um elemento que contribui para a promoção da prática do diálogo horizontal e da mediação entre as diferentes realidades simbólicas. A adoção dessas medidas potencializa a integração dos estudantes migrantes, evita conflitos e situações que causam falhas na inserção, acolhimento e tratamento desses estudantes.

Esta perspectiva equilibra-se com formas contemporâneas de ver a constituição de sujeitos - especialmente migrantes - cujas subjetividades são geradas na combinação de diferentes códigos sociais. Híbrido, o migrante percebe sua saúde ou a doença por meio do filtro das idiossincrasias que compõem seu sistema de sentidos constantemente redefinido culturalmente pela experiência de migração. Híbrido também pode ser a abordagem científica no trato de seus problemas psicopatológicos, tendo em conta o capital cultural envolvido em sua trajetória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei Federal n o 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, 2017.

Censo Escolar – Inep – Governo Federal, site. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 03/01/2022.

FERRO, Marc. **L’histoire sous surveillance. Science et conscience de l’histoire**. Paris, Calmann-Lévy, 1985.

GOLDBERG, D.P. & Huxley P. **Common mental disorders – A biosocial model**. London: Routledge, 1992.

GORDON, Paul. **Medicine, racism and immigration control**, in *Critical Social Policy*, vol. 7, 1983.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Desafios da diversidade na escola**. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.

ONU. **Migrantes e refugiados**. s.d. Disponível em: <https://news.un.org/pt/focus/migrantes-e-refugiados>. Acesso em: 09 nov.2021.

OIM. **Organização internacional para migrações**. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/migracao-internacional-aumenta-em-volume-e-complexidade>. Acesso em 10 de Nov. 2022.

PUSSETTI, C. **A patologização da diversidade**: uma reflexão antropológica sobre a noção de Culture-Bound Syndrome, in *Etnográfica*, 2006, vol.10, n,1.

R. PEREIRA, S. Filho. **GeoTextos**, vol. 10, n. 2, dez. 2014.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1999.

LAICIDADE OU CONFSSIONALISMO: uma disputa pela memória e identidade no Brasil

Luís Flavio Santos Prazeres⁵

INTRODUÇÃO

A tentativa de debater a laicidade no campo educacional do Brasil levou a pensar nas disputas travadas por agentes do campo religioso para conquistar cada vez mais espaços no ambiente escolar. Esse embate não é recente, ocorre desde o período colonial e vem se perpetuando até os dias atuais como um “cabo de guerra” entre os defensores do regime laico, de um lado, e dos defensores do confessionalismo religioso, principalmente católico, do outro.

O mais recente reflexo desse conflito foi o julgamento realizado pelos ministros do Supremo Tribunal Federal, no dia 27 de setembro de 2017, da ação de inconstitucionalidade movida pela Procuradoria-Geral da República, que defendia que as aulas de religião no ensino fundamental podem ser de caráter confessional, modificando assim a lei em vigor. Seis dos 11 ministros votaram a favor do ensino confessional e contra o pedido da Procuradoria. Essa decisão acirrou ainda mais as discussões sobre a laicidade do Estado e do ensino laico no Brasil.

A partir dessa determinação do Supremo Tribunal Federal, comecei a refletir e buscar fontes para analisar a questão da laicidade no Estado brasileiro, principalmente no campo educacional, visto que, essa decisão entra em choque com os marcos legais estabelecidos no Brasil: a Constituição de 1988, a LDB Lei nº 9394/96 E a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). As reflexões elencadas pelas recentes notícias e os estudos realizados levaram a questionar sobre o papel social do docente da disciplina de História, no ensino fundamental, numa educação de perspectiva laica.

Portanto, pensando na concretização ou efetivação de um Estado laico e em uma educação que proporcione um sentimento de pertença social, fundamentado nos princípios

⁵ Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão e mestre do Curso de Mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas - PPGHEN pela Universidade Estadual do Maranhão.

legais da Constituição de 1988, do Art. 33 da LDB 9.394/96, e sua nova redação Lei 9475/97⁶ e da Base Nacional Curricular Comum, é que este artigo projeta uma proposta pedagógica no ensino de História que contemple a História das Religiões, na perspectiva de Micea Eliade, que será explicado posteriormente. Essa proposta de trabalho aspira, segundo Cruz (2013) “um Ensino Religioso com destaque para a sua autonomia em relação às crenças e valores de determinada religião” (CRUZ, 2013, p. 25), portanto, um ensino laico e não doutrinário.

O julgamento da ação do STF envolve muito mais problemas na estrutura social do que se possa imaginar à primeira vista, pois envolve relações de poder pela disputa de memórias e identidades dentro do campo religioso e educacional. Este artigo tem por objetivo analisar a relação entre memória e identidade, enfatizando os interesses religiosos no campo educacional.

CAMPO RELIGIOSO E EDUCACIONAL: conceitos de *habitus* e campo

O espaço escolar é um lugar de embates pela memória e pela identidade. É o espaço de formação dos alunos, de construção de seus conhecimentos, é o espaço onde há uma relação de forças para enquadrar os alunos nos valores sociais dominantes, que são construídos socialmente e impostos ou naturalizados por esses grupos. Logo, o sistema de ensino também reproduz a estrutura social, a organização dos currículos escolares, das disciplinas e dos materiais didáticos que são usados em sala de aula seguem essa perspectiva. Bourdieu afirma que

Embora o sistema de ensino simule conhecer apenas os valores propriamente escolares quando, na verdade, está a serviço dos valores das classes dominantes, isto é possível porque os sistemas de maneiras que distinguem as taxinomias escolares remetem sempre [...] a diferenças sociais (BOURDIEU, 2003, p. 258).

Esses valores que permeiam o campo escolar também constituem o *habitus*, que é um sistema de disposições socialmente construídas. É a forma pela qual os indivíduos percebem o mundo ao seu redor, sendo também influenciado por ele. O *habitus* reflete a

⁶ 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 (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

cultura do grupo que é incorporada pelo indivíduo e a maneira como esta relação de incorporação acontece, há uma influência mútua. O *habitus*

como sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2003, p. 191).

A identificação do *habitus* dos agentes sociais em disputa pela memória e pela identidade dentro dos campos religioso e político é de grande relevância para compreendermos como o processo de construção dos *habitus* passa a ser influenciado por diferentes instituições produtoras de valores culturais e referências identitárias. Neste artigo, recomendo considerarmos principalmente a igreja e a escola, sem esquecer a importância das outras instituições e grupos sociais, enquanto elementos socializadores que estabelecem relação de interdependência.

Pierre Bourdieu, ao analisar os elementos estruturantes nas práticas sociais e para compreender as práticas, desenvolve os conceitos de campos e *habitus* que, apesar de distintos, são indissociáveis. O campo para Bourdieu funciona como instrumento que permite perceber ou localizar as posições dos agentes sociais em um determinado espaço social. Esses espaços sociais correspondem aos campos - político, religioso, jurídico, escolar, familiar - que possuem relativa autonomia, pois identificam-se espaços de relações.

O campo intelectual como universo relativamente autônomo de relações específicas: com efeito, as relações imediatamente visíveis entre os agentes envolvidos na vida intelectual [...] tinham disfarçado as relações objectivas entre as posições ocupadas por esses agentes, que determinam a forma de tais interações (BOURDIEU, 2002, p.66).

As ações dos agentes sociais, segundo Bourdieu (2002), são produto de um encontro entre um *habitus* e um campo. Portanto o *habitus* individual é construído pelas demandas do campo que o indivíduo vive; “é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital, o *habitus*; a *hexis*, indica a disposição incorporada quase postural” (BOURDIEU, 2002, p.69). Logo, ao estabelecer o Ensino Religioso confessional dentro do campo educacional está se estabelecendo a construção de um *habitus* próprio dos agentes sociais do grupo religioso específico que age nessa sociedade.

A escola é um espaço de relações sociais e de relações de poder. É também um espaço de reprodução cultural e social, onde se estabelece um poder simbólico e uma violência simbólica⁷, pois é incorporado pelo indivíduo; é naturalizado, muitas vezes estruturando sua identidade, que é construída pelas relações que se estabelecem. Para Bourdieu “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2002, p. 7). Esse poder se dá por meio dos conflitos simbólicos que ocorrem dentro e entre os grupos sociais.

Nesta perspectiva de que o espaço escolar se constitui como relações de poder, é possível destacar a importância de repensarmos o local e a forma como o ensino da história das religiões vem sendo trabalhado nesse campo tão significativo na construção da memória e identidade individual e coletiva. Neste sentido, repensamos também em como o ensino de História pode contribuir para fomentar uma educação laica, democrática e inclusiva, além de possibilitar, uma formação crítica e autônoma para os educandos? Com um ensino voltado para a cidadania, para o conhecimento e respeito às diversidades.

MEMÓRIA, HISTÓRIA E IDENTIDADE: uma disputa pelo campo educacional

Os conceitos de memória, história e identidade são distintos, porém intrínsecos ao campo educacional e religioso, pois são categorias que envolvem uma “luta propriamente simbólica para imporem a definição de mundo social mais conforme seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo [...] o campo das posições sociais” (BOURDIEU, 2003, p. 11). Como a memória e a história se relacionam com os sistemas simbólicos como instrumentos de legitimação da dominação por meio da consolidação de uma identidade que se deseja como nacional?

Esta pergunta nos leva a um debate sobre essas categorias e sua relação com os conceitos de *habitus*, campo e poder simbólico propostos por Pierre Bourdieu, destacando o

⁷ Para Bourdieu (2002, p.11), É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que <<os sistemas simbólicos>> cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a <<domesticação dos dominados>>.

campo religioso e educacional, sem que se deixe de perceber que esse embate também envolve o campo político, jurídico e familiar.

O sociólogo francês Maurice Halbwachs, ressalta o indivíduo como ser social que, por mais que na aparência esteja sozinho, tem seus atos explicados por sua natureza de ser social. Percebe-se em Halbwachs a influência durkheimiana. Para ele, a memória individual existe a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo específico.

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 1990, p. 26).

Podemos perceber que para o autor, o grupo social exerce influências sobre o indivíduo que lembra, mas destaca também como essa lembrança já é marcada pela relação que o indivíduo estabelece com o grupo, o que pode levá-lo a relembrar um acontecimento ou não, visto que este acontecimento poderia estar em seu interesse ou não. A memória é vivida, é afetiva, existe um processo de seleção que ocorre desde as primeiras impressões “que se explica por aquilo que estava no centro de nossa vida afetiva ou intelectual” (HALBWACHS, 1990, p. 43). Mas, mesmo que se creia que esta seleção remeta a uma lembrança individual, que faz parte unicamente de nós mesmo, é coletiva. Já estamos tão impregnados pelas influências sociais, pelos *habitus* que cada campo exerce sobre nós, segundo Bourdieu (2002).

Bourdieu entende o *habitus* como “um sistema de disposições socialmente construídas (BOURDIEU, 2003, p. 191)”. Disposições exteriores que são incorporadas, internalizadas pelo indivíduo; são esquemas implantados pelos agentes de cada campo de forma coletiva, e o campo compreendido como um espaço social, que formado por um certo *habitus*, tenta impor seus valores, suas práticas e ideologias como dominantes. Reacionamos com a concepção de memória coletiva em Halbwachs para compreender como as estruturas sociais exercem influência de como o indivíduo entende o mundo ao seu redor, pois os indivíduos lembram, mas os grupos sociais determinam.

E essa ação dos grupos sociais sobre o indivíduo estão diretamente relacionadas com o cerne deste trabalho, que é entender como os grupos religiosos vêm disputando a memória e

a identidade dentro do ambiente escolar, por meio da consolidação do Ensino Religioso confessional. Mas, é necessário aprofundar um pouco mais o debate sobre os usos da memória e a construção da identidade.

Pierre Nora distingue memória e história, e semelhante a Halbwachs, compreende a memória como algo vivido e a história como a representação do vivido, do passado que já não existe mais. A história começa onde a memória acaba, pois já não há mais meios de memória, e essa ausência de memória leva ao “desejo de memória”, de registros, de arquivos, ou seja, de história.

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vividos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança, e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulneráveis a todos os usos e manipulações [...] A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confronta [...] A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico (NORA, 1981, p. 9).

Após o desenvolvimento industrial, segundo Nora (1981), o mundo vive um processo de aceleração que provocou uma ruptura com o passado e com as sociedades de memória, o que levou a uma disputa pelos “lugares de memória”. Esses “lugares de memória” não nascem espontaneamente, mas são disputadas por cada grupo que deseja “redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história” (NORA, 1981, p. 17). Isso nos remete mais uma vez à busca dos agentes religiosos de estabelecer suas disposições dentro do campo educacional como forma de redefinir ou fortalecer sua identidade.

Fabiana Almeida também desenvolve um estudo sobre memória e história a partir da análise de diferentes autores como Halbwachs, Nora e Peter Burke, e assim segue a construção dessas categorias entendendo a memória como o vivido, e a história como uma seleção do passado que já não é mais. A história recorre à memória como fonte para analisar o passado.

[...] hoje a noção de História dissociada da noção de Memória entende o passado como algo impossível de se recuperar em sua totalidade. O que se tem dele são vestígios, lacunas e silêncios que provam sua descontinuidade no tempo. Logo, a concepção de passado produzido pela História não passa

de representações incompletas, pontuais e parciais de um historiador sobre seus indícios selecionados (ALMEIDA, 2012, p. 266).

Pollak analisa como a memória reforça os sentimentos de identidade, o que remete à forma como os sujeitos agem na construção do passado, na elaboração de uma memória, destacando o papel do Estado na construção de uma memória oficial, e dos historiadores na legitimação e reelaboração dessas memórias. E como existe uma multiplicidade de atores e agentes envolvidos na elaboração das memórias que lutam para legitimar sua posição,

Assim também Halbwachs, longe de ver essa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza, de “comunidade afetiva”. Na tradição europeia do século XIX, em Halbwachs, inclusive, a nação é a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional, a forma mais completa de uma memória coletiva (POLLAK, 1989, p. 3).

Apesar de Halbwachs não considerar a memória coletiva como uma imposição, uma dominação ou violência simbólica, Pollak ressalta que nos estudos atuais “essa abordagem irá interessar, portanto, pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias” (POLLAK, 1989, p. 4). Assim, Pollak acentua as batalhas pela memória entre uma memória que se propõe como oficial, nacional e opressora e as memórias subterrâneas, silenciadas.

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis.

Podemos abstrair de Pollak que a memória reforça o sentimento de pertencimento e reforça a coesão dos grupos que se identificam com determinados elementos, os quais podem ser compreendidos como instituições sociais que buscam definir seu lugar ou determinar as posições eles ocupam nesse campo. Aqui destacaremos dois grupos: as instituições religiosas e a escola. Por que as instituições religiosas e a escola? São dois importantes espaços em que se trava a batalha pela redefinição das identidades. É dentro do campo educacional que os

agentes religiosos tentam estabelecer suas práxis para naturalizar esses valores no indivíduo. É o exercício de um poder simbólico para legitimação dos interesses de um grupo, segundo Bourdieu (2003, p. 48).

Ainda debatendo as categorias de memória e identidade, toma-se aqui as ideias de Stuart Hall (2006) para relacionarmos a concepção de crise das identidades com o anseio das igrejas no Brasil no sentido de reforçar o seu papel social e a sua suposta identidade nacional. O argumento inicial de Hall é que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 07). Essa crise de identidade que descreve Hall é resultado de um processo de mudanças que está afetando as antigas referências sociais. E essa mudança “produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2006, p. 12). A identidade é construída historicamente, está em constante construção e transformação. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 13).

Quando pensamos na constituição da identidade como construída historicamente voltamos para o pensamento de Pollak que relaciona a memória com a constituição da identidade, ele afirma que memória e identidade são valores disputados, e a memória e a identidade são social e politicamente construídas, negociadas.

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa a de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1989, p. 5).

Reforço, ainda embasado em Stuart Hall e Pollak, que as identidades são construções sociais, nós não nascemos com elas. O princípio da identidade nacional segue o mesmo princípio e tende a anular e subordinar as diferenças culturais. Hall afirma que “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural” (HALL, 2006, p. 59). Isso nos leva a compreender a cultura nacional como uma estrutura de poder que acentua as desigualdades sociais, seja nos espaços religiosos ou, principalmente, educacionais, pois são espaços de formação de crianças e jovens e que estão mais suscetíveis à construção de valores, de

habitus. Hall explica os elementos que compõem a cultura nacional que nos ajuda a compreender a relação com a construção das identidades

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. As diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas (HALL, 2006, p. 50).

Portanto, a ideia de identidade nacional como unidade, como elemento constitutivo de uma nação unificada não existe, segundo Stuart Hall (2006). Logo, a tentativa de se impor qualquer crença religiosa como elemento constitutivo de uma identidade nacional entra no jogo de poder, de luta pela memória e pela identidade, de instituições e agentes que desejam se estabelecer como predominante, como o discurso oficial dessa sociedade que leva ao silenciamento de outros discursos, de outras memórias e identidades.

LAICIDADE E PROSELITISMO RELIGIOSO NA ESCOLA: uma disputa por memória e identidade

Compreender as ações do Estado brasileiro, seja no campo jurídico, religioso ou educacional, é de suma importância para pensarmos o pluralismo religioso e a tolerância religiosa nos espaços públicos da nossa sociedade, em especial, no espaço escolar, espaço de formação de crianças e adolescentes, que será diretamente afetado pela decisão do STF.

Com este intuito, faz-se necessário a utilização de algumas noções fundamentais para a compreensão desta proposta, tais como, Estado laico, identidade, laicidade e secularização e confessionalismo, e como estas categorias são abordadas na atual legislação educacional brasileira. Nessa perspectiva laica, Habermas (2007) propõe, na obra *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*, que o Estado democrático deve ter bases de legitimação neutras e não mais sustentadas em princípios religiosos.

Deste modo, pensando na consolidação de um Estado laico e em uma educação que proporcione um sentimento de pertença social, fundamentado nos princípios legais, iniciamos a problematização pela diferenciação entre laicidade e secularização, para compreendermos

qual tipo de Estado é adotado no Brasil. Desde o período colonial, a presença da Igreja Católica foi marcante no Estado brasileiro, assim como na educação, pois era confessional, tinha o intuito de proclamar a fé cristã católica e era proselitista, pois empenhava-se em converter pessoas à crença católica. Esse processo foi quebrado legalmente com a Constituição de 1891, de caráter positivista, que estabeleceu a separação entre Estado e igreja, mas, na prática, até os dias atuais ainda existe um embate pela afirmação de grupos religiosos pelos espaços públicos.

Não é pretensão neste artigo fazer uma longa análise histórica da relação entre Estado e Igreja ao longo da formação e consolidação do Estado brasileiro, mas fazer uma breve discussão de alguns desses momentos para fazer a contextualização com o momento atual. Logo, cabe ressaltar o Art. 32 da LDB 9.394/96, que trata do Ensino Fundamental e da formação básica do cidadão, voltada para aquisição de atitudes e valores, cabendo, também, a disciplina de Ensino Religioso, segundo o Art. 33 da LDB 9394/96, na redação dada pela Lei nº 9475/97, como parte integrante desse processo de formação, respeitando a diversidade religiosa e sem proselitismo. Mas essa formação deve ser de caráter geral, diversificada, que promova um espaço democrático de aprendizagem e que respeite a diversidade? Ou essa formação é mais específica, direcionada para uma determinada corrente religiosa? Ao analisar a legislação, podemos chegar a algumas considerações sobre o modelo de Estado e como o ensino de História pode contribuir para fomentar uma educação laica, democrática, inclusiva, que possibilite uma formação crítica e autônoma para os educandos.

A decisão do STF trata especificamente do Ensino Religioso para o ensino fundamental das escolas públicas do país. Nas instituições particulares, onde existe uma escolha familiar entre uma escola confessional ou não confessional, ficando a cargo da família essa escolha. Mas, e quanto à escola pública? Se em determinada escola ocorre a predominância de uma religião dentro do Ensino Religioso, quais escolhas a família e o educando podem fazer? Talvez, como sugerem os ministros do STF, o aluno possa decidir se assiste ou não às aulas, devido ao seu caráter facultativo. Mas, além de perder parte das aulas que têm como objetivo sua formação cidadã, os alunos seriam excluídos do processo de ensino-aprendizagem, sendo-lhes imposta de qualquer forma uma limitação, uma exclusão aos que não se enquadram nas identidades predominantes. Essa limitação é criticada por Habermas (2007) ao afirmar que “A exclusão de determinadas esferas da vida social revela o que é recusado ao discriminado: uma pertença social isenta de qualquer tipo de limitação” (HABERMAS, 2007, p. 298).

Para questionar a decisão dos juízes do Supremo Tribunal Federal, destaco a Constituição de 1988, que seguiu o pensamento laico da primeira constituição republicana e estabeleceu em seu artigo 19 que:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I- Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada na forma da lei, a colaboração de interesse público.

II- Recusar fé aos documentos públicos;

III- Criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2017, p. 31).

Neste artigo constitucional, fica evidente o princípio da laicidade. Para melhor entendimento da discussão, é necessária a compreensão de alguns conceitos como laicidade e secularização. E para compreensão dessas expressões, abordar-se-á Baubérot (2011) que analisa os dois termos como conceitos com “significado preciso”, associados ao advento da “modernidade”, a partir do século XVI. O termo secularização para Casanova foi adotado com o sentido de “apropriação pelo Estado ou por uma potência laica de bens ou funções que até então pertenciam ao domínio da Igreja” (CASANOVA, 1994, p. 12 apud BAUBÉROT, 2011, p. 286). Nessa acepção, a secularização está vinculada às transformações socioculturais, em que o Estado se apropria das funções religiosas. Já a laicização está associada ao ordenamento jurídico, a uma ação do Estado, como afirma Baubérot: “O processo de laicização, por sua vez, concerne à regulação política, jurídica e institucional da religião, do credo, da totalidade do simbólico, com suas transações e seus conflitos explícitos”. (BAUBÉROT, 2011, p. 287). Isto é, existe uma ação política e jurídica para que o processo de laicização se operacionalize, enquanto que a secularização remete a mudanças socioculturais dos saberes, que levam à perda de domínio religioso ou da importância religiosa em dada sociedade.

Para Catroga (2006), o Brasil caminha para uma “quase laicidade” (CATROGA, 2006 apud RANQUETAT JR, 2008, p. 69) visto que, apesar de possuir mecanismos legais para o estabelecimento da laicidade, a separação entre o Estado e as instituições religiosas está ainda permeada por certos vínculos, está em patamares diversificados, isto é, existem grupos que defendem fortemente a secularização e a laicização, porém existem vertentes que buscam na religião uma identidade nacional e fonte de socialização da moral pública.

Adentrando mais no aspecto educacional, podemos observar que no art. 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e, principalmente, na redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997, o Ensino Religioso é colocado como “parte integrante da formação do cidadão”, “assegurando o respeito à diversidade religiosa” e “vedando qualquer forma de proselitismo”. A atual LDB é, portanto, estruturada na laicidade da Constituição de 1988, tanto em seu artigo 19 quanto no artigo 210:

Art. 210 Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2017, p. 31).

Esses documentos e, principalmente, o artigo 33 da LDB 9394/1996, ressaltam o ensino não confessional e não proselitista. Estes aspectos também são evidenciados em diversos pontos da BNCC, como no trecho abaixo:

A Educação Básica deve [...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Observe que a BNCC também se fundamenta na perspectiva laica e de respeito à diversidade cultural e religiosa dos educandos. Apesar de não se referir aos termos laicidade ou confessionalismo, o texto destaca em diferentes passagens o respeito à diversidade cultural, a democracia inclusiva, conhecer o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, a igualdade e a equidade. Isto só será possível no espaço escolar se ao invés de uma visão de educação proselitista, seja oferecido o conhecimento e o respeito da diversidade cultural e religiosa, pois o educando está em processo de formação, que se dá por meio das relações que são estabelecidas no contexto histórico-social em que ele está inserido e que contribui para a formação da sua identidade.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2017, p. 58).

A questão identitária é outro ponto importantíssimo para esse debate, uma vez que os espaços públicos como a escola são espaços para o embate de memórias e para a constituição de uma identidade. Stuart Hall (2006), na obra *Identidade cultural e pós-modernidade*, define três concepções de identidade: a do sujeito iluminista, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo seria o sujeito mais centrado, racional, dotado de consciência, individualista. O sujeito sociológico tinha sua identidade construída por meio da relação com seu meio social, interacionista, “a identidade, então, costura o sujeito à estrutura” (HALL, 2006, p. 12). Porém, as mudanças atuais levaram ao surgimento do sujeito pós-moderno, aquele que não possui “uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2006, p. 12), pois a sociedade está em processo de constante transformação no mundo globalizado, provocando um colapso das identidades.

Diante desta crise de identidades, desse processo de mudanças, há um embate entre identidades, e a educação escolar é um espaço para esse embate. Existem identidades diferentes, mas quando, dentro da estrutura social alguma se sente ameaçada, busca-se um processo de homogeneização, de uma identidade nacional, uma tradição, como argumentam Hobsbawn e Ranger

Tradição inventada significa um conjunto de práticas..., de natureza ritual ou simbólica que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado (HOBSBAWN e RANGER apud: HALL, 2006, p. 54).

É uma disputa por memórias, por identidades, uma disputa política para impor valores que são considerados históricos, que remetem a um passado glorioso e que se deseja, para a coletividade que interessa, resgatar ou restaurar as identidades anteriores à crise que se apresenta, ao colapso da sociedade que passa por transformações. A religião, nesse caso, vai além do intuito de contribuição para a formação de valores, porque passa a ser um elemento disciplinar e de adequação social. Stuart Hall (2006) retoma esse aspecto e afirma que “A homogeneização cultural é o grito angustiado daqueles/as que estão convencidos/as de que a globalização ameaça solapar as identidades e a ‘unidade’ das culturas nacionais” (HALL,

2006, p. 77). Esse anseio pelo resgate de valores, pela volta de um passado memorável fica evidente na fala da senadora gaúcha Emília Fernandes, quando da votação da reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 pela Lei 9475/1997 que trata do ensino religioso nas escolas públicas,

[...] a pobreza e o esquecimento de determinados valores são responsabilidade de todos nós. Cada vez mais são esquecidas questões éticas e morais, que são jogadas por terra pela televisão, pelos meios de comunicação. Esses valores precisam ser resgatados. [...] É necessário resgatar no ser humano a vontade e o desejo de olhar o mundo não apenas pelos olhos materiais (DSF, 9/7/1997, p.13.455; apud: CUNHA, 2016, p. 692).

É o que vêm tentando fazer as instituições religiosas no início do século XXI. Diante de um processo de secularização e laicização que o Estado e a sociedade brasileira vêm passando, as igrejas cristãs, principalmente a católica, que predominou como a principal instituição religiosa desde o século XVI, tentam ganhar espaço e se apresentar como um elemento da identidade nacional. Essa disputa não é recente. E é esse passado memorável e glorioso que continua se fazendo presente não só no discurso da senadora, mas entre outros agentes sociais.

Vamos fazer um breve percurso sobre a relação entre Estado e Igreja no Brasil, para percebermos como essa identidade e esse desejo “de continuidade de um passado histórico adequado” (HOBSBAWN e RANGER apud: HALL, 2006, p. 54) vem sendo construído historicamente, desde o período colonial, quando a igreja tinha o papel de catequizador dos povos nativos e de propagar a fé cristã no Novo Mundo, como bem mencionou Pero Vaz de Caminha em carta ao rei D. Emanuel:

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não tem nem entendem em nenhuma crença. Portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderam bem a sua fala e os entenderam, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor, que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar ou “o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar” (CASTRO, 2003, p. 97).

Passando por todo o período imperial, em que a relação continuou a mesma estabelecida pela Constituição Federal de 1824, que determinava o catolicismo como religião oficial, no início da República observa-se o crescimento das ideias positivistas e a defesa do Estado laico. Mas é na Constituição de 1891 que ocorre a secularização dos aparelhos estatais, e o Estado assume o controle da educação e a laicidade dos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos. Nesse momento, a legislação do Estado republicano brasileiro recém implantada adere à laicização, e mesmo preconizando a liberdade de culto, a sociedade, em geral, mantém as origens culturais cristãs católicas e ainda adota práticas de exclusão de outras confissões religiosas, o que continuou ocorrendo também no ambiente escolar.

Nos anos de 1960, já no período do regime militar, a nova Constituição Federal de 1967 no Art. 176 diz que “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”. Após uma abordagem mais ampla sobre a legislação do Ensino Religioso no Brasil republicano, será evidenciada a Constituição de 1988, a visão da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Resoluções sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental no Brasil. Convém ressaltar que em todo o período republicano as Constituições, bem como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecem o Ensino Religioso de caráter laico e facultativo, porém, talvez em decorrência da tradição histórica cristã católica da sociedade brasileira, ocorre uma predominância dos interesses cristãos nas legislações. Giumbelli questiona a ideia de laicidade no Brasil quando afirma que “a ideia de ‘nação laica’ seja uma dimensão questionável e controversa até hoje para a compreensão das características religiosas do Brasil” (GIUMBELLI, 2012, p. 4).

Mas nos cabe neste momento compreender essa tradicional relação entre a igreja católica e a educação brasileira mais nos dias atuais, fator que leva a um enfraquecimento do Estado laico e da liberdade religiosa e, conseqüentemente, da cidadania, visto que os educandos têm um de seus principais espaços de aprendizagem, de construção do conhecimento permeado por relações de poder que ocupam estes espaços.

Assim, podemos inferir que a presença compulsória do ensino religioso no currículo das escolas públicas brasileiras, ou da religião, expressa a partir das práticas de alguns profissionais, que Estado e Igreja, de acordo com a história, robustecem-se reciprocamente, suscitando tensões e conflitos, e enfraquecem o princípio da laicidade do Estado e a autonomia do campo educacional (SEPULVEDA, 2017, p. 183).

Mesmo com as determinações legais, legisladores e ministros da justiça defendem o Ensino Religioso confessional e afirmam que o ensino confessional de caráter facultativo não desrespeita a laicidade, o que contradiz a afirmação de Celso Lafer, citado por Andrea Russar (2015), quando diz que, “laico significa tanto o que é independente de qualquer confissão religiosa quanto o relativo ao mundo da vida civil”. E a proposta do STF estabelece justamente a presença de confissões religiosas na vida civil, dentro do espaço escolar, em um ambiente de crianças e adolescentes que estão em processo de formação e que podem ser influenciados de acordo com o tipo de ensino que predomina em sua vida, internalizando os *habitus* de determinados grupos, e ainda podem sofrer perseguições ou exclusão social. Por isso, é necessário que haja um tratamento equitativo, para que todos tenham igualdade de direitos.

No art. 33, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e, principalmente, na redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997, o Ensino Religioso é colocado como “parte integrante da formação do cidadão”, “assegurando o respeito à diversidade religiosa” e “vedando qualquer forma de proselitismo”. Assim como em Habermas (2007), é notória a importância da diversidade de tradições religiosas no âmbito sensível da convivência humana.

Art. 1.º O art. 33 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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.

§1.º 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.

§2.º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (LDB 9.394/96, 2017, p. 24).

Para Meneghetti, o Ensino Religioso “propõe-se a contribuir na formação geral e humana dos estudantes, ampliando sua visão de mundo e auxiliando-os a desenvolver a capacidade de viver em um mundo marcado pelas diferenças” (MENEGHETTI, 2003, p. 90). Portanto, o ensino confessional e proselitista não cabe em uma proposta pedagógica que pretende a laicidade estabelecida pelo Estado e sua legislação.

Então, qual tratamento histórico deve ser dado ao estudo das religiões em uma perspectiva interdisciplinar laica? A proposta pensada é a perspectiva da História das Religiões, que se desenvolveu no século XIX e tem como um dos principais representantes Mircea Eliade que afirma:

Quer lhe agrade ou não, o historiador das religiões não terminou sua obra quando reconstituiu a história de uma forma religiosa ou quando desembaraçou seu contexto sociológico, econômico ou político. Deve ainda compreender o significado, quer dizer que deve identificar e iluminar as situações e as posições que introduziram ou tornaram possível o aparecimento ou o triunfo desta forma religiosa num momento particular da história. Isso constitui a verdadeira função cultural do historiador das religiões (ELIADE, 1978 apud GUERRIERO, 2003, p. 60-61).

Assim, buscando compreender os acontecimentos religiosos inseridos no tempo, pretende-se realizar uma proposta para a compreensão e o respeito aos diferentes fenômenos religiosos, reforçando os princípios da Constituição Federal e da LDB 9.394/96. As ações do FONAPER, Fórum Permanente do Ensino Religioso, órgão criado em 1995, que tem como objetivo, segundo o Art. 3 de seu estatuto, “consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos pertinentes ao Ensino Religioso(...)” (GIUMBELLI, 2012, p. 6). O FONAPER é um órgão ligado à Igreja Católica, mas que junto com outras confissões religiosas tem proposto um ensino “supra confessional” respeitando as diversidades culturais dos educandos. (GIUMBELLI, 2012, p. 7)

Segundo Giumbelli, o “FONAPER tem procurado construir uma nova concepção de ensino religioso – a qual, segundo Junqueira (2002), deve privilegiar ‘informações no campo sociológico-fenomenológico, tradições e cultura, teologias, textos sagrados orais ou escritos, ethos, ritos, onde o professor seja um educador e não um agente religioso” (JUNQUERIA, 2002 apud GIUMBELLI, 2012, p. 28). Giumbelli, mantém uma linha próxima à de Eliade, uma visão acadêmica do ensino religioso. Abordando a História das Religiões, propõe o estudo de diferentes religiões, bem como de seus ritos, práticas, mitos, crenças de forma a proporcionar uma educação mais equitativa e democrática, para que a escola possa exercer a sua “função de integração cultural” (BOURDIEU, 2001, p. 205). Assim, a escola tem o papel de propagar a tolerância cultural, religiosa, divergindo da proposta do Superior Tribunal de Federal que, por meio do ensino confessional e proselitista, pode consagrar as diferenças de forma negativa possibilitando uma religiosidade dominante e uma ou algumas religiosidades excluídas do processo de ensino.

Com esta abordagem, ocorre maior aproximação com os princípios defendidos pela Constituição de 1988, pela LDB 9.394/96 e da BNCC que prezam pelo ensino laico e o respeito a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos a relação entre memória e história na construção das identidades a partir das concepções de *habitus* e campo de Pierre Bourdieu, para discutirmos os conceitos de laicidade, secularização e confessionalismo presentes no Estado brasileiro e como estes conceitos se fazem presentes nas instituições públicas, principalmente no espaço escolar, lugar de formação de crianças e jovens que estão em processo de construção das suas identidades, motivo pelo qual a escola torna-se um importante espaço para a disputa de memórias e identidades, para a construção de valores.

Há uma forte tendência dentro do Estado que vem agindo para através dos mecanismos legais reforçar a laicização dentro da escola. A LDB 9394/96 e a BNCC de 2017 defendem o ensino laico e não confessional, estimulando um ensino com valores democráticos e o respeito a diversidade. Porém, do lado oposto existe uma tendência para reforçar o confessionalismo religioso cristão como elemento da identidade nacional.

O ensino de História na perspectiva História das Religiões e não o dogmatismo religioso, é um meio para pensarmos uma escola pública laica, que não limite a participação do educando no processo de ensino e aprendizagem pela sua exclusão.

A escola não pode ser um espaço de exclusão sob qualquer preceito e sim um espaço de inclusão e respeito, tarefa que deve ser exercida por toda a comunidade escolar e não apenas pelos docentes de Ensino Religioso ou de História.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história:** especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Entre naturalismo e religião:** estudos filosóficos. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007. 400p.

GUERRIERO, Silas (Org.). **O estudo das religiões: desafios contemporâneos**. São Paulo: Paulinas, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sergio Miceli e Wilson Campos Vieira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz – 5ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2002.

HALBWACHS, Maurice. Memória individual e memória coletiva. In.: **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, p. 29-70.

HABERMAS, Jürgen. **Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007. 400p.

HALL, Stuart. A identidade em questão/As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 3, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, p. 3-15, 1989.

ALMEIDA, Fabiana; MIRANDA, Sonia. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. **Educar em Revista**, n. 46, p. 259-283, out.-dez. 2012.

BAUBÉROT, Jean. A favor de uma sociologia intercultural e histórica da laicidade. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, vol 11, núm.2, p.284-302, maio/ago., 2011. Disponível em < <http://www.redalyc.org/html/742/74220016007/>>. Acesso em: 15/07/2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. **Revista Educação e Pesquisa**. vol.42 no.3 São Paulo July/Sept. 2016 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300681.

GIUMBELLI, Emerson; CARNEIRO, Sandra de Sá. Ensino religioso no estado do Rio de Janeiro - registros e controvérsias. **Comunicações do Iser**, Rio de Janeiro, n. 60, 2012. Disponível em < <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n2/numero2-egiumbelli.pdf>>. Acesso em 16/07/2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, p. 7-28 dez. 1993.

SEPULVEDA, Denize. SEPULVEDA, José Antônio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. **Revista Educação da UFSM**. Santa Maria, v.42, n.1, p.177-190. Jan/abr. 2017. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22301>>. Acesso em 21/07/2018.

ORO, Ari Pedro. A laicidade no Brasil e no Ocidente: algumas considerações. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, vol 11, núm.2, p.221-237, maio/ago., 2011. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/742/74220016004>>. Acesso em: 03/07/2018.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, vol 11, núm.2, p.238-258, maio/ago., 2011. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/742/74220016007/>>. Acesso em: 15/07/2018.

RUSSAR, Andrea. Brasil: A Laicidade e a Liberdade Religiosa desde a Constituição da República Federativa de 1988. **E-gov**. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/brasil-laicidade-e-liberdade-religiosa-desde-constitui%C3%A7%C3%A3o-da-rep%C3%BAblica-federativa-de-1988>> acessado em 24/07/2018.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso em: 02/11/2017.

_____. **LDBEN**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96. Brasília: Senado Federal Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional curricular comum do ensino básico**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 15/07/2018.

_____. **Lei 9.475**. 22 jul. 1997. Brasília, DF, 1997. Disponível em <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso em: 02/11/2017.

MARANHÃO. **Lei nº 8.197 de 06 de dezembro de 2004**. Disponível em <<http://www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=1367>>. Acesso em: 19/11/2017.

PROPOSTAS PARA UMA HISTÓRIA AMBIENTAL EM SALA DE AULA

Flávio Pereira Costa Júnior⁸

Susy Nathia Ferreira Gomes⁹

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade em que a natureza é um tema constante nos noticiários, meios acadêmicos e nas conversas informais, a pesquisa sobre história ambiental vem ganhando destaque. Apesar de a natureza e a relação que o ser humano tem com ela não ser algo novo entre os pesquisadores de outras ciências, o foco é bem recente do ponto de vista historiográfico (MARTINEZ, 2006). Isso se dá em razão da tradição ocidental de separar o ser humano do resto da natureza, como se fossem elementos distintos e até opostos. A bem da verdade, os seres não-humanos interferem nas atividades da sociedade humana: desastres naturais, doenças, as transformações ambientais (tanto naturais como antrópicas), a agricultura, a relação do ser humano com a flora e a fauna e etc. Tudo isso faz parte da sociedade, o que torna tais temas possíveis de se historiar. Mais ainda: de serem trabalhados por meio do ensino de História. É bom lembrar que o meio ambiente também pode e deve ser trabalhado como tema transversal (FREITAS NETO, 2015).

Tendo em conta as demandas ambientais na sociedade atual e, conseqüentemente, na educação escolar, nosso artigo tem como objetivo principal apresentar a possibilidade de se trabalhar o ensino de história ambiental em sala de aula, por meio dos recursos básicos, como o livro didático. Este material, em geral é feito com base na história política e não trata da história ambiental. Todavia, é possível por meio das temáticas que estão presentes no livro serem problematizadas e relacionadas com o meio ambiente, como adiante demonstraremos. Cabe destacar ainda que este artigo também é fruto de nossa experiência em sala de aula.

Dessa forma, são inúmeras as possibilidades da elaboração das pesquisas no âmbito da história ambiental. Ademais, é possível trazer a história ambiental para a sala de aula. Mas nesse caso, são levantadas duas questões necessárias: 1) Qual a importância de se levar a história ambiental para o ensino básico? 2) Como é possível trazer esse conhecimento para a

⁸ Doutor em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (PPHIST-UFPA). Professor pela rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão.

⁹ Doutoranda em História pela Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS).

realidade em sala de aula, sobretudo no ensino público, que se caracteriza na maioria dos casos pelas carências materiais e estruturais? Apesar das dificuldades de essas questões serem respondidas, elas nos dão o ponto de partida das nossas premissas.

A primeira questão, sobre a razão ou necessidade de trazer a história ambiental para sala de aula é deveras importante. Isso porque as demandas sobre as questões ambientais são urgentes. A sociedade capitalista em que vivemos visa a maximizar os lucros a todo custo, inclusive por meio da predação do meio ambiente (VESENTINI, 1997). Isso fica evidenciado com a destruição da natureza, o que tem afetado diretamente o nosso viver. A temperatura do planeta Terra tem aumentado constantemente, e a maioria dos pesquisadores tem apontado que isso é resultado das ações antrópicas. Assim, o conhecimento científico tem apontado a necessidade real das transformações dos hábitos que o ser humano tem com a natureza, a fim de não somente preservar o meio ambiente, mas de assegurar a própria existência humana. Desse modo, em sala de aula, no ensino básico, os alunos já veem essas questões em disciplinas como Geografia e Ciência, o que pode nos levar a pensar que não é preciso que a história entre nessa seara ou mesmo nem tratar desse tema. No entanto, o conhecimento histórico também perpassa pelo ambiental, uma vez que não se pode mais encarar o ser humano como algo distinto e até oposto ao natural, mas é preciso analisar a integração com esse meio em que o ser humano ao longo do tempo. Ely Bergo de Carvalho (2021) usa o termo “homem flutuante” para se referir ao objeto de estudo de historiadores que não fazem a ligação ser humano e ambiente.

Ademais, Cerri (2011) afirma que a história é um conhecimento essencial para a formação nos indivíduos uma “defesa intelectual”. Assim o saber histórico em sala de aula serve como instrumento para contribuir na formação do aluno-cidadão como ser consciente das questões ambientais, sociais, culturais da sociedade e usar isso em seu favor, bem como de sua comunidade. Logo é preciso uma transformação ampla no conhecimento apresentado em sala de aula, sobretudo em relação àqueles que não estão presentes no material didático. É preciso, mais do que nunca, que o ensino de História amplie os debates sobre história de gênero, africana, indígena, comunidade LGBTQUIA+, dentre outros elementos que estão presentes na sociedade atual e são temáticas recorrentes nos diálogos do cotidiano, mas que infelizmente, pouco ou quase nunca são abordadas na sala de aula por meio de conteúdos formais dos livros didáticos. Assim, por mais que a história política, que ainda é hegemônica na sala de aula seja essencial para a formação desses cidadãos, é preciso também abordar outros temas que são essenciais na vida dos alunos.

A disciplina História é desafiadora aos alunos, pois esse conhecimento parece não tocar em suas realidades, e por isso é sempre necessário que o professor faça a relação de vida dos alunos com o conteúdo ministrado. Por isso, o ensino de História também é desafiador para o professor, pois tem a tarefa árdua de despertar nos discentes a relação do cotidiano deles com temas como “Mesopotâmia”, “Revolução Gloriosa”, “Imperialismo”, dentre outros. Nesse sentido é que o conhecimento sobre a história ambiental também se faz necessário, ou seja, relacionar o conhecimento sobre o ser humano ao longo do tempo no meio ambiente e apresentar essa relação em sala de aula. Aqui, cabe destacar que por mais que se tenha as disciplinas como Geografia e Ciência (dentre outras) na escola, também é preciso haver uma abordagem histórica para conhecer melhor a relação ser humano/meio ambiente. Ainda que possam tratar de temas iguais, cada disciplina possui perspectivas específicas. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem se enriquece, e o conhecimento dos estudantes se consolida em disciplinas que abordam temáticas ambientais, conscientizando-os sobre o lugar deles no espaço, bem como das suas relações com o espaço. Ainda que Geografia, Ciência, Biologia ou até mesmo a Química tenham parte tradicional nesse processo, as disciplinas como História, Sociologia, Filosofia e Artes não podem se eximir sobre isso.

Assim, o conhecimento de como o ser humano atua no meio ambiente ao longo do tempo é um aspecto importante para a formação de uma defesa intelectual. Em algum momento, os indivíduos na sociedade atual são confrontados com as demandas acerca da natureza e espaço em que vivem, e a história pode colaborar com as respostas diante de sua própria realidade, formando uma consciência histórico-ambiental. Um aspecto importante nessa disciplina é a desnaturalização de questões que têm sido levantadas pelo senso comum e até mesmo por conhecimentos acadêmicos, algumas vezes. Exemplo claro são as questões raciais, que ao longo do tempo tentaram inferiorizar os conhecimentos indígenas e suas capacidades de transformação da natureza, como se fossem animais não-humanos e que de modo algum impactava o meio-ambiente (DUARTE, 2013). É certo que grupos indígenas em geral, comparando-se com as atividades ocidentais atuais, não são tão nocivos ao meio ambiente, mas também não pode se ignorar o impacto ambiental. Caso contrário, seria desumanizá-los.¹⁰

Já a segunda questão tem por base os desafios no sentido de se ministrar história ambiental em sala de aula, sobretudo no ensino público. Nesse caso, é preciso que o professor

¹⁰ Exemplo claro disso é a coivara, que consistem em atear fogo na vegetação para depois utilizar para o plantio. Essa técnica foi desenvolvida pelas indígenas e que depois foi praticada pelos colonos de origem europeia.

em História amplie o seu conhecimento sobre sua própria disciplina e sobre conhecimentos cotidianos (PINSKY; PINSKY, 2015). É importante destacar que mesmo a história ambiental sendo uma área recente dos saberes historiográficos, os debates sobre a temática se ampliaram de forma significativa nos últimos tempos (FRANCO, et al., 2016).¹¹ A razão disso se deve em especial à própria demanda que a sociedade tem sobre o meio ambiente. Assim, artigos, livros, fóruns virtuais sobre a história ambiental estão disponíveis para o professor se atualizar. Inclusive, um de nossos objetivos é contribuir com mais conhecimento sobre essa temática.

Certamente que ainda são poucos os materiais didáticos que abordem diretamente a história ambiental. Apesar dessa indisponibilidade, o que defendemos aqui é que se deva usar os próprios recursos que já se tem, sobretudo o livro didático. Esse tipo de material se aperfeiçoou ao longo da história da educação brasileira, no entanto, ainda se observa que a perspectiva dominante no livro didático é a história política e eurocêntrica¹² (ABUD, 2017). Nesse sentido, é que importa a intermediação do professor, que mesmo se dessa ferramenta para ministrar a sua aula, pode ampliar as possibilidades nela presentes. Assim, ainda que o foco do livro seja no ser humano como animal político, é possível se repensar os conteúdos tradicionais para se refletir sobre a relação ser humano/meio ambiente ao longo do tempo. Nossa tese é que todos os conteúdos que são tradicionalmente presentes nos didáticos (como Império Romano, Idade Média, Revolução Francesa e etc) podem ser trabalhados por meio da perspectiva ambiental. Isso por que existe um lugar que o ser humano ocupa (lugar aqui no sentido de espaço) e por meio deste meio que se pode problematizar essa relação ser humano/meio-ambiente.

No entanto, é possível também afirmar que existem dentre essas temáticas tradicionais nos livros didáticos as que destacam como “plano de fundo” o meio ambiente. Nesse sentido, é como se o ser humano fosse o protagonista e o meio ambiente o coadjuvante. Às vezes, o meio ambiente é até mesmo o vilão, sendo representado como o atraso, pela dificuldade das transformações antrópicas, que seriam representadas pelo “avanço” e “progresso”. Já o meio ambiente seria em português o “mato”, lugar de atraso, esconderijo de marginais, de plantas selváticas (não domesticadas). Por isso, seria de real importância que o professor como intermediador do conhecimento, possa apresentar o meio ambiente não como coadjuvante e

¹¹ A Associação Nacional de História (ANPUH) possui um GT específico sobre história ambiental.

¹² Tomamos como exemplo a coleção de livros direcionadas para o ensino fundamental de Alfredo Boulos Júnior (2018).

muito mesmo como vilão, mas sim como protagonista na história, juntamente com o próprio ser humano.

Desse modo, a história ambiental pode e deve ser trabalhada em sala de aula pelo professor, desde que assuma a intermediação dos conteúdos já consagrados no livro didático com as leituras crítica, por meio das demandas ambientais. Assim, a importância do conhecimento sobre a historicidade da relação ser humano/meio ambiente é necessária para a formação da cidadania do aluno e há a possibilidade de trazer para sala de aula esse tipo de conhecimento.

INTERMEDIÇÃO DO PROFESSOR PARA UMA HISTÓRIA AMBIENTAL EM SALA DE AULA

Reafirma-se que as relações que inter cruzam ser humano e meio ambiente estão presentes nos materiais didáticos de História, mas acabam ficando em segundo plano e sem o enfoque pertinente, pois a natureza é tratada como a desordem, o caos, e quando não o próprio atraso, ao contrário do que seriam as transformações humanas da própria natureza. Desastres naturais, por exemplo, podem parecer que não fazem parte da pesquisa historiográfica (ou das ciências humanas), mas um olhar atento à questão mostra outro aspecto (CABRAL, 2014). Caso exemplar foi o Terremoto de Lisboa (1755) e como esse evento trouxe diferentes visões sociais do período. Se por um lado a sociedade portuguesa foi acusada de supersticiosa por considerar tal evento como castigo divino como apontou Voltaire (2004), por outro é possível avaliar como a ciência de então e a política da época se relacionavam, a ponto de o historiador Kenneth Maxwell (1996) afirmar que o referido terremoto potencializou o poderio do ministro português Sebastião de Carvalho e Melo - mais conhecido na historiografia como Marquês de Pombal - haja vista ele ter tomado medidas estratégicas para reconstruir a cidade com bases Iluministas, ganhando confiança da família real e de parte da nobreza. Outro caso são os Tsunamis de 2004, que repercutiram no começo do século XXI, aumentando a atenção da comunidade internacional em relação aos efeitos antrópicos na natureza, como por exemplo o Efeito Estufa.

As doenças são outros elementos bem estudados na história ambiental e que estão presentes nos livros dos estudantes do ensino básico. As mais evidenciadas nos livros didáticos são a peste bubônica e a gripe espanhola. Cabe ressaltar que as pandemias são temas

deveras importantes nos estudos atuais, mas que ganharam destaque especial com o covid-19, já que as doenças possuem relevância social, econômica e política. Delumeau (2009), no conhecido livro *História do Medo no Ocidente*, afirma que na Idade Média, no tempo da peste negra (bubônica), chegou-se ao ponto de as cidades não poderem mais enterrar seus mortos, pois boa parte dos coveiros haviam também morrido. David Arnold (2000) aponta que as doenças foram utilizadas como armas biológicas pelos europeus para atacar os ameríndios, como entrega de roupas infectadas, por exemplo. Por outro lado, os europeus se valeram do conhecimento indígena para lidar com enfermidades na América (ABREU, 2007).

Quando a covid se alastrou pelo mundo e as pessoas não souberam lidar com a nova situação, foram buscar na história algo análogo para que pudessem pelo menos ter a segurança de que tal situação, na verdade, já havia acontecido de forma semelhante no passado. Deste modo, além da peste negra ou bubônico, o grande público redescobriu a gripe espanhola. Essa, que provavelmente era de origem americana, vitimou milhões de vidas. Ficou conhecida como espanhola por que era na Espanha que mais se tratava sobre o tema, haja vista que, com a I Guerra Mundial, muitos dos países envolvidos proibiram que se falasse sobre o assunto, para que não abalasse os ânimos dos soldados (a Espanha estava neutra na guerra e por isso tratava abertamente sobre o tema). Sem o conhecimento correto, muitos morreram da doença, inclusive um presidente brasileiro (Rodrigues Alves). E, diante daquela doença nova, quais eram as recomendações médicas? Distanciamento social e lavar bem as mãos. Ou seja, protocolos semelhantes aos relacionadas a Covid-19. Assim, apesar de não poder dizer que a história se repete, ela pelo menos se assemelha com outras situações pretéritas.¹³

O intercâmbio de gêneros naturais das distintas partes do globo é tema consagrado e relevante na história ambiental. Alfred Crosby (1993) e Russell-Wood (1998) demonstraram em suas obras como foram realizadas aclimações da flora e da fauna em alhures, distintos de seus lugares de origens. Tais práticas sempre permearam a história humana, como por meio da rota comercial da seda, que ligava a Europa à China na Antiguidade e Idade Média, difundindo as tão conhecidas especiarias orientais. Mas, foi principalmente após as Grandes Navegações europeias que tais intercâmbios naturais se intensificaram. Assim, o caju de origem americana está presente e é de suma importância econômica e social na feitura de bebidas alcoólicas em Angola. Já a africana melancia faz parte da gastronomia brasileira, bem como as asiáticas manga, banana e coco. E inúmeros outros que fazem parte cultural de

¹³ Desse modo, a história ambiental, assim como toda história, pode trazer conhecimento fundamental sobre o nosso passado para compreendermos o nosso presente. Isso é um ponto fundamental e preciso ficar claro para nossos alunos.

distintos povos que consomem alimentos de origem vegetal que não são endógenos.¹⁴ E isso sem contar a fauna domesticada ou não que se disseminou por ação humana por diversas partes do globo (THOMAS, 1988).

É bom lembrar que na história ambiental o espaço é deveras importante, inclusive o que permite realizar a interdisciplinaridade com conhecimentos da Geografia e Biologia. As Grandes navegações são exemplo fantástico de como podemos ministrar nossas aulas, inclusive por meio das representações cartográficas. As expedições científicas que adentraram os continentes em busca de novos espécimes desconhecidos pela ciência, principalmente a partir do século XVIII, são também ponto a se destacar. Segundo Pratt (1999), é nesse século que se finda o período das Grandes Navegações e se iniciam as expedições científicas nos sertões dos continentes americano, asiático e africano. É emblemática a viagem de James Cook na Oceania nesse sentido, como marco do fim desse período das “descobertas marítimas” e início das “continentais”.

As transformações no campo e na cidade, no decorrer das décadas ou séculos, são exemplo de como o próprio espaço também serve como documento. A partir da Revolução Industrial, esses processos são acelerados, o que fez com que a historiografia levantasse questões sociais, como a distinção dentro do espaço urbano onde lugares privilegiados e saudáveis fossem ocupados pela elite, e lugares insalubres e mal assistidos fossem destinados aos menos favorecidos (LEFEBVRE, 2001). Destarte, mesmo dentro do limite de uma cidade ou bairro, divisões não necessariamente físicas separam os indivíduos por meio dos seus aspectos sociais, étnicos e/ou culturais. Ademais, os valores locais também se tornam polissêmicos ao longo do tempo, como por exemplo, espaços que eram identificados com as classes mais abastadas se tornarem no decorrer das décadas ocupados por desprivilegiados economicamente, ou mudanças nos grupos étnicos locais ressignificarem a ocupação de imóveis, lugares religiosos, praças e etc. Em tudo isso há diferenciações na relação com o meio. A historicidade da cidade de São Luís do Maranhão é um bom exemplo nesse viés, sobretudo no centro histórico (MONTEIRO; COSTA JÚNIOR, 2019; CAMELO, 2012).

As questões polissêmicas levantadas por diferentes gerações ou grupos sociais sobre o meio ambiente são deveras importantes para se tratar em sala de aula. Exemplo como a valorização da natureza em escolas artísticas, tais como o romantismo oitocentista, demonstra a relação cultural com o meio ambiente e a construção do próprio imaginário sobre as

¹⁴ Para tanto era preciso fazer “experiências” de aclimação, observando como seria a forma e época do plantio em alhures (ALMEIDA, 1976).

distintas espacialidades. Aliás, o imaginário poderia avaliar qualitativamente a própria natureza, como por exemplo as visões sobre a América, ora vista como paraíso terrestre (remetendo às tradições bíblicas do Jardim do Éden), ora como um Inferno Verde (nas palavras de Euclides da Cunha sobre a Amazônia). Nesse aspecto, pode-se ir além e refletir sobre espaços surreais formados pelo imaginário social, mas que tinham bases na própria natureza conhecida pelo ser humano (SEVCENKO, 1996; QUEIROZ, 2017). Exemplo claro sobre isso são as concepções de vida e pós-morte por meio de espaços surreais como Céu e Inferno, mas que possuíam imagens formadas com base em elementos na imanência da natureza terrena. Além dos mais, espaços imaginários provocaram reações reais nos indivíduos, de acordo com o período histórico em que viviam, com consequências econômicas e sociais. Assim, muitos creram e foram em busca do reino mítico do Prestes João, bem como houve a mobilização real para se encontrar na América uma cidade toda feita de ouro e pedras preciosas, conhecida como Eldorado. Em suma, mesmo “imaginários”, os espaços possuem suas formações dentro da realidade natural em que os seres humanos os propagavam.

O próprio corpo humano é uma fonte documental que interessa à história ambiental e que pode ser conjugada com o ensino de História. As técnicas de mumificação no Egito Antigo e na América Pré-colombiana são exemplos de como podemos trabalhar isso em sala de aula, como também as práticas culturais por meio das pinturas, acessórios, alimentação, estética e outros elementos, que podem ser tema de reflexão junto aos nossos alunos. A relação de gênero e como discursos sobre a naturalização da dominação masculina fizeram parte das tradições religiosas e também científica, são outro tema caro. Também importa a reflexão sobre o racismo ambiental e como as relações sociais desfavoreceram determinados grupos a viverem sem qualidade de vida, sem a garantia da cidadania plena, sem acesso à água potável, saneamento básico, falta de espaços verdes para desfrutarem e etc. Ademais, o europeu também usou do discurso sobre natureza e raça, para inferiorizar o não-europeu, e como isso fica evidenciado nas consequências danosas para a nossa sociedade atual.

A agricultura e suas nuances sociais e econômicas, como as revoluções agrícolas no Neolítico, na Idade Média, na Revolução Industrial, dentre outros períodos, também é importante ponto de estudo para se compreender as permanências e continuidade na sociedade. Logicamente também importam as relações de degradação e conservação ambiental e como os diversos atores políticos vêm atuando ao longo do tempo. Assim, a relação do ser humano com a fauna e a flora também é aspecto cultural da própria

humanidade (DEAN, 1996; PÁDUA, 2004). Tanto as transformações antrópicas na natureza quanto as questões naturais que incidem nas condições do viver do ser humano estão na mira da história ambiental. O professor de História assim tem uma gama variada de assuntos que poderá abordar em sua aula, por meio da história ambiental, o que poderá gerar alguns desafios teóricos e na prática de ensino, inclusive lançando mão de outros meios pedagógicos, tanto fazendo uma releitura do livro didático, como apresentando materiais sobre o meio ambiente para uma leitura historicizada. Poderá até fazer uma excursão, não em um lugar reconhecidamente “histórico”, mas sim em um espaço “natural”, onde, na maioria das vezes, se desconhecem as intervenções humanas ou se ignoram as influências culturais e sociais da natureza sobre a sociedade (WORSTER, 1991).

Os temas da história ambiental e as potencialidades que possuem para adentrar a sala de aula vão para além do uso do livro didático, mas podem ser trabalhados como aula especiais e que tratam diretamente das demandas atuais. Seguem alguns dos inúmeros exemplos de assuntos que conjuguem a história ambiental e o ensino: História da ciência e a natureza (história da biologia, medicina, física e etc); espaços de estudos ambientais (museus de história natural, jardins botânicos, APAs); destruição e conservação ambiental (poluição, reflorestamento); história da saúde (doenças, fármacos, história do corpo); o ser humano e a relação com a flora e a fauna; história do imaginário (religioso, social e cultural sobre o meio ambiente); história das instituições relacionadas com o meio ambiente (governo, ONGS, associações e etc); políticas ambientais (Ministério do Meio Ambiente, partidos verdes, economia sustentável); conflitos com base socioambientais (migração ambiental, disputa por recursos ambientais entre países, ecoterrorismo, conflitos agrários) História e Geografia (análises das temporalidade espaciais, industrialização, formação das cidades e etc); história e espaços (biomas e sociedade, Amazônia Azul, cidade versus campo); representações da natureza nas artes (literatura, música, teatro, cinema, quadrinhos, charges e etc); escolas literárias, artísticas e filosóficas que abordam a relação ser humano e natureza; racismo ambiental; feminismo ambiental; história econômica (fisiocracia, agricultura, extrativismo); história da cultura material e arqueológica; relações do ser humano com a hidrosfera (navegações, pesca, lazer) com a litosfera (mineração, agricultura, arquitetura e urbanismo) com a atmosfera (aviação, climatologia, usos da energia eólica) com a biosfera (relações econômicas, culturais com a fauna e a flora).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história ambiental em sala de aula tem enorme potencial para o ensino-aprendizagem. Isso se dá em razão das demandas da sociedade, que cada vez mais valorizam a temática meio ambiente, tanto por meio das questões políticas, midiáticas ou mesmo na percepção do dia a dia. A história como disciplina escolar não pode se deixar ausentar desse debate, muito pelo contrário, pode e deve contribuir de forma significativa sobre as temáticas ambientais, como poluição, aquecimento global, economia sustentável, dentre outros. Além do mais, a história ambiental ampliou os debates acadêmicos e pode se fazer o mesmo no ensino de História na educação básica. E apesar de os livros didáticos não possuírem o foco ambiental no corpo de seus textos, é possível, por meio da intermediação do professor, apresentar os temas ambientais por meio dos conteúdos já consagrados na disciplina de História, sobretudo aqueles que têm como “plano de fundo” o meio ambiente. Nesse sentido, o professor seria o responsável de dar protagonismo à relação ser humano/meio ambiente e assim trazer à tona outras possibilidades de reflexão em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jean Luiz Neves. **A Colônia enferma e a saúde dos povos: a medicina das ‘luzes’ e as informações sobre as enfermidades da América portuguesa.** História, Ciência, Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, 2007.

ABUD, Kátia. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In. RIBEIRO JÚNIOR, HALFERD CARLOS; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo: reflexões sobre a base nacional curricular, formação de professores e prática de ensino.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ALMEIDA, Luís Ferrand de. Aclimação de plantas do Oriente no Brasil durante os séculos XVII e XVIII. **Revista Portuguesa de História**, t. XV, 1976.

ARNOLD, David. **La naturaleza como problema histórico: el médio, la cultura y la expansión de Europa.** Cidade do México: Fundo de Cultura Económica, 2000.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania: 9º ano.* São Paulo, 2018.
CABRAL, Diogo de Carvalho. **Na presença da floresta: Mata Atlântica e história colonial.** Rio de Janeiro, Garamond, 2014.

CARVALHO, Ely Bergo de. **Ensino de história e educação ambiental.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

- CAMÊLO, Júlia Constança Pereira. **Fachada da inserção**: a saga da civilidade em São Luís do Maranhão. São Luís: Eduema, 2012.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CROSBY, Alfred. **Imperialismo ecológico**: a expansão biológica da Europa: 900-1900. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- DEAN, Warren. **A ferro e a fogo**: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente**: 1300-1800, uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DUARTE, Regina Horta. **História & Natureza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FRANCO, José Luiz de Andrade *et al* (orgs.). **História ambiental**, vol. 2: territórios, fronteiras e biodiversidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2016.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. **História ambiental no Brasil**: pesquisa e ensino. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MONTEIRO, Ildenice Nogueira; COSTA JÚNIOR, Flávio P. Ensino de história e patrimônio: o caso do bairro Praia Grande. In. CAMELO, Júlia Constança; MATEUS, Yuri Givago Alhadef. **História do Maranhão na sala de aula**: formação, saberes e sugestões. São Luís: Eduema, 2019.
- PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição**: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2015.
- PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru: EDUSC, 1999.
- QUEIROZ, José Francisco da Silva. Amazônia: inferno verde ou paraíso perdido? Cenário e território na literatura escrita por Alberto Rangel e Euclides da Cunha. **Nova Revista Amazônica**, ano V, vol. 3, 2017.
- RUSSELL- WOOD, A. J. R.. **Um mundo em movimento**: os portugueses na África, Ásia e América (1415-1808). Lisboa: DIFEL, 1998.

SEVCENKO, Nicolau. O front brasileiro na guerra verde: vegetais, colonialismo e cultura. In. **Revista USP**, São Paulo, v. 30, 1996.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500-1800). São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VESENTINI, José William. *Geografia, natureza e sociedade*. São Paulo: Contexto, 1997.

VOLTAIRE. **Cândido ou o Otimismo**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2004.

WORSTER, Donald. “Para fazer história ambiental”. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8, 1991.

FICO CERTO NO QUE V. EX^A. ME ORDENA [...] SOBRE A REMESSA QUE DEVO FAZER: a história natural no Maranhão setecentista

Alessandra Cristina Costa Monteiro¹⁵

A NATUREZA NO MARANHÃO COLONIAL

Com tudo vai o Maranhão cada dia em crescimento, e a terra mostrando sua fertilidade e fecundia: e são feitas muitas roçarias de farinhas e outras culturas, e ha já muitas casas de telha, muitas boas olarias, muitas caças, pescarias, mariscos, frutas, mel, hortas, sal, e lenha, e algumas criações e outras cousas, [...], com que vivem contentes em grandíssima abundancia, e cada dia se vai ennobrecendo a Terra com Igrejas e outros edifícios particulares [...] (SILVEIRA, 2001, p. 136).

A obra “Relação Sumária das Cousas do Maranhão – Dirigida aos pobres deste Reino de Portugal” publicada no ano de 1624, é o primeiro livro a propagandear a natureza maranhense no século XVII. Enaltecendo a natureza e a fartura do Maranhão, a propaganda empenhada e sistemática de Silveira buscava atrair colonos para o povoamento desta região. A descrição do autor expressa uma visão comum entre os primeiros viajantes que descrevem uma natureza prodigiosa, rica em possibilidades para a exploração econômica do Império português.

Silveira relata as delícias, vantagens, comodidades e abundância que o Maranhão oferecia. Difundiu a idéia de uma região de terra farta, “porque têm boníssimas águas, muitos pescados, muito excelentes terras, muitas madeiras, muitas frutas, muitas caça”(p. 39). Silveira destacou: “Eu me resolvo que esta é a melhor terra do mundo, d’onde os naturaes são muito fortes, e vivem muitos annos e consta-nos, que, do que correrão os portuguezes, o melhor he o Brasil, e o Maranhão he o Brasil melhor, e mais perto de Portugal [...]” (p. 154).

Nesse período, a natureza apresentou-se como elemento fundamental na execução do projeto de ocupação. Não há dúvidas de que a diversidade natural da região apresentada nestas obras já despertavam o interesse em países que financiavam expedições desde fins do século XVI e começo do século XVII para o Maranhão. Desse modo, diferente do que ocorre no século XVIII, naquele momento essas expedições buscavam “controlar, incentivar e

¹⁵ Graduada em Ciências Humanas – História (UFMA), Mestrado em História Social (UFMA), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História (UFMA), alemonteiroufma@hotmail.com.

ordenar diversos aspectos [...], como o povoamento, as atividades econômicas, o comércio e a reprodução da força de trabalho” (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 16).

Já o século XVIII configura-se como um período de efervescência do conhecimento. Nesse momento, vários setores mostraram-se empenhados em inventariar e descrever fosse no Reino ou nas colônias as potencialidades naturais. Como vimos, acreditava-se no poder da razão e do conhecimento acerca do universo como um todo. Conforme Prestes, a natureza foi “invadida por grupos de observadores-coletores que procuram conhecer espécies novas, investigar seus hábitos e localidades que habitam, coletá-las para as suas lições de anatomia, microscopia ou classificação” (PRESTES, 1997, p. 48).

Do mesmo modo, inserido nesse processo, a documentação para o Maranhão setecentista apresenta muitas descrições e/ou inventariação da fauna e flora maranhense, produzidas no período em que Portugal buscava um maior conhecimento das potencialidades naturais deste lugar, e, nestes casos, é comum encontrarmos listas de animais e plantas da região.

COLETAR, PREPARAR E REMETER: as práticas científicas no Maranhão setecentista

Como a vontade que tenho de ser util a este Estado, e a minha Naçam, não permite que eu deixe de procurar por todos os caminhos, o que lhe poder ser proveitozo”¹⁶.

O fragmento da carta mostra o entusiasmo do governador do Maranhão, José Teles da Silva, consciente da necessidade de investir no conhecimento do mundo natural das colônias. Como veremos, trata-se de um momento em que a relação do homem com a natureza, envolvido na exploração das colônias, não era mais a do Renascimento. Nesse contexto, as correspondências trocadas entre as autoridades do Maranhão e a Coroa portuguesa evidenciam o esforço no fomento às investigações em História Natural na região, como também nos relevam que as práticas de coleta e envio de produtos naturais eram de responsabilidade também dos próprios governantes locais que recebiam a tarefa de enviar espécies naturais para as Quintas Reais e para o Museu da Ajuda em Lisboa.

¹⁶ OFÍCIO do governador e capitão-general do Maranhão e Piauí, José Teles da Silva, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, a remeter uma planta semelhante à malva, e uma outra chamada de cramá (carma). AHU, Maranhão, Cx. 64, d. 5689. (28/10/1784).

Entretanto, outras pessoas também empenhavam-se no estudo da Filosofia Natural, como é o caso de Manuel Antônio Leitão Bandeira que após a posse do seu sucessor, João Francisco Leal, achando-se livre das fadigas da vida pública, resolve trabalhar por algum tempo na História Natural do País. Para tanto, afirma que “se V. Ex.^a me considerar útil, mostrarei, que sou”¹⁷.

A pesca das tartarugas aparece como uma das primeiras atividades de interesse da Coroa portuguesa. Em ofício de 10 de maio de 1771, Joaquim de Melo e Póvoas faz referência à exploração comercial das tartarugas e dá ordens aos diretores das vilas de Paço do Lumiar, Guimarães, São José de Ribamar, etc., para que os índios se apliquem com total eficácia a esta pescaria. Conforme Póvoas, “huma Tartaruga se compoem de vários cascos, e entre elles huns tem melhores malhas que Outros, e da mesma Sorte, huns mais finos e outros mais grossos, e ainda q’ em bruto logo se conhece quais são os melhores [...]”¹⁸.

O governador lamenta, porém, a raridade e a inexistência de outras espécies de tartarugas nessa capitania. Segundo Póvoas, fica impossível informar a abundância do animal, haja visto que na Villa Viçosa da Atotoya, local onde costuma aparecer um número maior de tartarugas, a quantidade nunca excedeu vinte.

A leitura desses documentos nos dão pistas de como funcionava o comércio desses animais. Nesse contexto, os índios aparecem como os principais responsáveis pela prática da pesca. Desse modo, encontramos nessas cartas ordens para que se procurem nas povoações índios inteligentes para esta pescaria e “façam expedir todos os que forem capazes para ella”¹⁹.

Em fevereiro de 1772, em carta a Martinho de Melo e Castro, Joaquim de Melo e Póvoas informa ser este o tempo de início da pesca das tartarugas. Para tanto, adverte aos índios que aproveitem também os cascos dos peixes, “que são os brancos, ou amarellos, e que muitos desprezavão, e botavão fora [...]”²⁰. O governador chama atenção ainda para o preço excessivamente caro, e adverte aos administradores que paguem somente mil e seiscentos

¹⁷ CARTA... AHU, MA, Cx. 76, d. 6511.

¹⁸ OFÍCIO do [governador da capitania do Maranhão], Joaquim de Melo em Póvoas, para o [secretário de estado da Marinha e Ultramar], Martinho de Melo e Castro, com referências aos gêneros agrícolas produzidos na capitania do Maranhão, ao estabelecimento de uma fábrica de pergaminhos e à exploração comercial de tartarugas. AHU, Maranhão, Cx. 45, d. 4398. (10/05/1771).

¹⁹ OFÍCIO do governador da capitania do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre a carga transportada no navio São João Batista, o cultivo de arroz, a pesca das tartarugas e os vários gêneros que constam nos Armazéns da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. AHU, Maranhão, Cx. 45, d. 4448. (21/01/1772).

²⁰ OFÍCIO do governador da capitania do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre a pesca das tartarugas. AHU, Maranhão, Cx. 45, d. 4454. (26/02/1772).

réis. Contudo, esclarece que “a Tartaruga boa a pagão aqui mesmo a dous mil, e quatrocentos e a dous mil e seiscentos réis, para fazerem pentes, em que ganhão mt.^o bom dinheiro”²¹.

Portanto, compradas diretamente dos pescadores, o valor cobrado pelas tartarugas com melhores cascos era de aproximadamente dois mil réis, enquanto que os animais com cascos inferiores pagava-se cerca de doze tostões. Conforme Póvoas, os mercadores que compravam os cascos mandavam fazer delas pentes muito grosseiros e “como aqui se uzão, ganhão assim mt.^o bem nella pela grande sahida que tem”²². Além disso, mandando marchetar de ouro, este era o maior enfeite dos índios e negros.

Entretanto, deste produto não há registros de remessas consideráveis feitos desta região. Somente em maio de 1771, o capitão do Navio São Lázaro, José de Oliveira, declara ter recebido de Póvoas um embrulho de cascos de tartaruga para entregar a Martinho de Melo e Castro para que mande fazer as experiências que julgar necessárias²³.

Ademais, é recorrente nestas Cartas a afirmação por parte dos governadores sobre as ordens que recebem da Coroa para remeter os produtos de História Natural. Este é o caso de Joaquim de Melo e Povóas que manda das terras do Maranhão em 1774 “[...] duas Gayollas huma com huma Seriema e a outra com huma Rapoza”²⁴; mostrando assim que não esquece da recomendação de “V. Ex.^a para mandar Aves e Bichos para as Quintas de S. Mag.^e”²⁵, ainda que não como deseja, “mas fim como me he possível”²⁶.

As remessas desta região se destinavam principalmente para a “casa dos bichos”²⁷ e para os “Jardins Botânicos de Sua Magestade”²⁸. Merece destaque a variedade de espécies que são enviadas embora a quantidade de marrecas seja a maior: urubus, lobos, porcos do mato, viados, cutias, marrecas, pacas, antas, mutuns, pombas, onças, quatis, papagaios, araras,

²¹ OFÍCIO... AHU, Maranhão, Cx. 45, d. 4454.

²² Ibidem.

²³ RECIBO do [capitão do navio São Lázaro], José de Oliveira Bulhões, a declarar a posse de um embrulho de cascos de tartaruga, enviado pelo governador da capitania do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, para o [secretário de estado da Marinha e Ultramar], Martinho de Melo e Castro. AHU, Maranhão, Cx. 45, d. 4401 (14/05/1771).

²⁴ OFÍCIO... AHU-MA, Cx. 47, d. 4619.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ OFÍCIO do governador e capitão-general do Maranhão e Piauí, Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre a entrega de uma onça ao capitão Feliciano dos Santos, para a "casa dos Bichos". AHU, Maranhão, Caixa 52, doc. 5005. (27/02/1778).

²⁸ OFÍCIO do governador e capitão-general da capitania do Maranhão e Piauí, D. António de Sales e Noronha, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre a remessa, para a Corte, de um lobo enviado pelo governador de Bissau e de três barris de alteiras. AHU, Maranhão, Caixa 55, d. 5195. (05/05/1780).

raposas, guaxinis, gavião, etc. Também existe uma variedade de outros recursos naturais, como plantas, cascos de tartarugas, amostras de madeiras, folha de tacaco, entre outros.

Em 1773, Joaquim de Melo e Póvoas ressalta os seus esforços e se queixa sobre os pássaros remetidos para a Corte, pois, apesar de adquirir muitos, “amajor parte delles tem aqui morrido, e o peor hê que doz mais ezpeciaes. Entretanto, conserva “hum q’ [...] pairesse estar ezcapo, e pela sua grandeza, e lealdade serâ estimável”²⁹. Algumas épocas do ano, porém, não eram favoráveis para o envio dos animais, por isso, prefere não remetê-lo “agora com os maiz, q’ tenho por me segurarem, q’ neste tempo poucoz chegão a esta Corte, de q’ farei Noz Navioz, q’ sahierem de Março por diante”³⁰.

Em carta de 29 de dezembro do mesmo ano, Joaquim Póvoas fala do pedido da Coroa para que se enviem pica-flores, granadeiros, antas e tamanduá; porém, Póvoas afirma que granadeiros não se conhecem nesta região, e supõe serem picapaus por “terem uma popa emcarnada mui bonita de que já remetti hum que nao chegou”³¹. O governador prossegue falando do seu esforço em adquirir com maior eficácia “destas, e das mais qualidades, que se poderem descobrir”³². Contudo, é constante as queixas relacionadas ao modo de alimentação dos animais, o que dificultava unicamente o modo de se sustentarem como os “Picaflores que só comem das mesmas flores, que por isso têm este nome, e outros muitos que aqui há, q’ So Comem Pacovas ou bichinhos”³³.

Já no ano de 1774, o governador informa à Coroa sobre o envio de “duas Onças, huma maior e Outra mais pequena [...], hum Guaxini, doiz Mutuns, e onze Marrecas”³⁴ para as Quintas reais. Contudo, ainda nesta data Póvoas lamenta a morte da onça maior que “hindo-se passar [...] para a Gayolla mais bem acondicionada, morreo de raivosa ferrando os dentes em hum pao”³⁵.

²⁹ OFÍCIO do governador da capitania do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre pássaros remetidos para a Corte. AHU, Maranhão, Caixa 47, doc. 4589. (27/09/1773).

³⁰ Ibidem.

³¹ OFÍCIO do governador Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre a aquisição de pássaros para enviar para a Corte. AHU, Maranhão, Cx. 47, d. 4594. (29/12/1773).

³² Ibidem. 4594

³³ Ibidem.

³⁴ OFÍCIO do governador e capitão-general do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, a informar o envio de bichos e aves para as quintas reais. Anexo: 1 cópia. AHU, Maranhão, Cx. 48, d. 4660. (20/09/1774).

³⁵ OFÍCIO do governador e capitão-general do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, a informar a morte da onça grande que ia ser enviada para as quintas reais. AHU, Maranhão, Caixa 48, doc. 4661. (20/09/1774).

Em junho desse mesmo ano, Póvoas mais uma vez mostra-se preocupado em adquirir pássaros para as Quintas reais, mas revela seu “disabor de ver morrer os mais especiais, e as Antas que têm vindo da Parnayba”³⁶. Desse modo, entrega ao Capitão José de Oliveira Bulhões apenas sete mutuns, cinco inambus, quatro marrecas e duas araras. Revela também que os inambus são os perdizes dessa terra e estima que estes cheguem vivos e se multipliquem no Reino “por ser estimável cassa”³⁷.

O interesse de Póvoas continua nos anos que se seguem e “guardando para o melhor tempo a remessa dos Bichos e Aves”³⁸, envia a maior quantidade de animais em abril de 1775 quando foram remetidos o total de 39 animais por “parecer a Estação mais própria para que aly cheguem os ditos Bichos, e Aves”³⁹. No ano seguinte, o governador envia por meio da corveta Nossa Senhora da Oliveira mais alguns animais, entre eles constam três “Papagayos mt^o especiais”⁴⁰.

Já em 1777, Póvoas pôde aqui adquirir poucos bichos e aves. Foram enviados apenas um viado, dois porcos do mato, uma cotia e três mutuns⁴¹. O último registro de remessa feito por ele é datado de fevereiro de 1778, quando o então governador entrega ao capitão Feliciano dos Santos uma onça com destino à Casa dos Bichos⁴².

Vemos assim que grande parte das correspondências falam da morte dos animais e da grande dificuldade de remetê-los para a Europa, alguns por conta da raridade, como é o caso de “huma Ave de rapina chamada aqui Orubutinga, a que outros dão o nome Orubû Rei [...] porque he hum passaro raro edificulttozo de apanhar”⁴³, outros por causa da morte dos bichos durante as viagens algumas vezes associada aos maus tratos e negligência dos que tratam dos animais. Desse modo, algumas espécies, apesar de apreciadas, encontravam dificuldades em

³⁶ OFÍCIO do governador da capitania do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro a informar que continuam as diligências para adquirir pássaros para as quintas reais. AHU, Maranhão, Cx. 47, d. 4640. (08/06/1774).

³⁷ Ibidem.

³⁸ OFÍCIO do governador da capitania do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, para o [secretário de estado da Marinha e Ultramar], Martinho de Melo e Castro, sobre uma remessa de bichos e aves. AHU, Maranhão, Cx. 48, d. 4734. (26/04/1775).

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ OFÍCIO do governador Joaquim de Melo e Póvoas para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre a remessa de alguns animais para as quintas reais, pela corveta Nossa Senhora da Oliveira. AHU, Maranhão, Cx. 50, d. 4881. (03/05/1776).

⁴¹ OFÍCIO do governador e capitão-general do Maranhão e Piauí, Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, a enviar bichos e pássaros para as quintas reais. AHU, Maranhão, Cx. 51, d. 4940. (22/04/1777).

⁴² OFÍCIO... AHU-MA, Cx. 52, d. 5005.

⁴³ OFÍCIO do governador José Teles da Silva para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, remetendo um pouco de caácuã, uma onça e uma ave de rapina (urubutinga). AHU, Maranhão, Cx. 67, d. 5842.

relação a seu transporte até Lisboa. Assim, não são raras as vezes em que os governadores reclamam da morte desses animais.

Creya-me V.Ex.^a que tenho adquerido muitos; e que com grande desprazer meu tenho visto morrer os melhores; e Sempre hirey continuando na mesma dilligencia, remettendo todos os que poder alcançar Pássaros, inda que Sem esperança de poder adquirir Picaflores, tanto pela sua raridade, como pela impossibilidade de sua sustentação⁴⁴.

Além disso, mal se conhecia o comportamento e os hábitos alimentares da maioria das espécies e também suas reações ao cativeiro durante a viagem marítima, resultando em muitas tentativas infrutíferas, com a morte de vários animais, vitimados pela fome e frio entre outros fatores.

Em 1780, o governador do Estado do Maranhão, D. Antônio de Sales e Noronha, também escreve para Martinho de Melo e Castro sobre a ordem que tem para remeter para a Corte pássaros e animais, e a experiência que se deve fazer com a semente do linho cânhamo: “fico certo no que V. Ex.^a. meordena [...] sobre a remessa que devo fazer de Pássaros e animais quadrupedes de toda aqualidade, agrandeza; e sobre a experiência que V. Ex.^a. ordena se faça com a semente do linho cânhamo, que fica em meu poder”⁴⁵. Um ano mais tarde, atendendo tais ordens, envia pela Galera de Santo Antônio de Lisboa, duas Antas e um Gavião Real⁴⁶.

Havia nas correspondências a preocupação dos governadores em mostrar seus esforços para atender as ordens da Coroa. Isso fica evidente ao se destacar certas qualidades dos animais capturados como sendo os mais especiais, formosos, agradáveis, etc., mostrando o interesse dos governadores em fazer a “melhor remessa dos [...] Pássaros”⁴⁷. Neste sentido, D. Antônio de Sales e Noronha, em fevereiro de 1783, destaca o envio de “hum Macaco

⁴⁴ OFÍCIO do governador da capitania do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, a remeter relação dos pássaros enviados para as quintas reais. AHU, Maranhão, Cx. 47, d. 4615. (12/03/1774).

⁴⁵ OFÍCIO do governador e capitão-general da capitania do Maranhão e Piauí, D. Antônio de Sales e Noronha, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre a ordem que tem para remeter para a Corte pássaros e animais, e a experiência que deve fazer com a semente do linho cânhamo. AHU, Maranhão, Caixa 56, d. 5224. (09/09/1780).

⁴⁶ OFÍCIO do governador da capitania do Maranhão, D. Antônio de Sales e Noronha, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre o envio de duas antas e de um gavião real para a rainha, D. Maria I, na galera Santo Antônio de Lisboa. AHU, Maranhão, Cx. 57, d. 5306. (02/06/1781).

⁴⁷ OFÍCIO do governador da capitania do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, remetendo amostras de pássaros da capitania. AHU, Maranhão, Cx. 47, d. 4563. (19/07/1773).

branco, que foi apanhado nas Margens do Rio Gurupin, pertencente à Capitania do Pará, [...] huma espece singular, e que se encontra mais raras vezes”⁴⁸.

Do mesmo modo, José Teles da Silva, em ofício a Martinho de Melo e Castro, em 1786, informa o embarque de um casal de onças “da melhor especie e da qualidade mais feroz [...], apanhadas ainda bebendo leite”⁴⁹. Ainda no mesmo ano, faz o envio de “huma Onça pequena, huma ave de Rapina chamada aqui Orubutinga, a que outros dão o nome de Orubu Rei, [...] um passáro aqui mesmo raro, e dificultoso de apanhar”⁵⁰.

Desse modo, em carta de 06 de Abril de 1788, Fernando de Noronha fala das “Ordens instrutivas”⁵¹ que teve “a honra de receber de V. Ex.^a”⁵² e informa sobre o envio de uma “Ave denominada urubu Real, dando as prevenções para que se possa chegar a esta forte [...], levando o mesmo tres caxotes com Sete plantas [...], igualmente recomendadas para que V. Ex.^a Veja algum que resista a mudança do clima”⁵³.

Da mesma forma, dois anos mais tarde, D. Antônio de Sales e Noronha manda para a Lisboa um lobo que havia chegado junto com a escravatura da Guiné enviado pelo governador de Bissau e três barris com alteiras “uma planta deste Paíz, que produz hum fruto exelente no gosto, e são para os Jardins Botânicos de S. Mag.^{de}”⁵⁴.

Com menos frequência, aparecem as madeiras como possível fonte de renda. Neste caso, os paus de arco para varais são algumas vezes solicitados pela Coroa portuguesa, como ocorre em 26 de Abril de 1775, em que ordena que “mande na primeira Occazião Paos de Arco que bastem para doze partes de Varaes”⁵⁵. Entretanto, Joaquim de Melo Póvoas adverte que “hé preciso escolhelo de sorte, que não tenha nó” e sob essa condição “os mandey tirar, e hirao pelo primeiro Navio que vier”⁵⁶.

⁴⁸ OFÍCIO do governador e capitão-general do Maranhão e Piauí, D. Antônio de Sales e Noronha, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre o navio Francesinha levar para Lisboa um macaco branco apanhado no rio Gurupin, no Pará. AHU, Maranhão, Cx. 59, d. 5449. (17/02/1783).

⁴⁹ OFÍCIO... AHU – MA, Cx. 67, d. 5842.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ OFÍCIO do governador da capitania do Maranhão, Fernando Pereira Leite de Foios, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre a remessa de um urubu real e de várias plantas tropicais para Lisboa. AHU, Maranhão, Caixa 71, d. 6149. (06/04/1788).

⁵² Ibidem.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ OFÍCIO... AHU, MA, Cx. 55, d. 5195.

⁵⁵ OFÍCIO do [governador da capitania do Maranhão], Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre pau de arcos para os varais. AHU, Maranhão, Cx. 48, d. 4733. (26/04/1775).

⁵⁶ Ibidem.

Ainda neste mesmo ano, o governador embarca os Paos de Arco [...], que constam do conhecimento junto; os quaes mandey primeiro examinar por um bom Carpinteiro, q' me seguiu serem excellentes e sem nó algum”⁵⁷. No documento analisado encontramos também a preocupação com o transporte e armazenamento da madeira que deu-se “debaixo de cuberta, enxuto, e bem acondicionadoz”⁵⁸.

A exploração das árvores para a construção naval, também esteve entre as preocupações dos governadores. Em carta endereçada a Martinho de Melo e Castro no ano de 1780, D. Antônio de Sales e Noronha fala da ordem que recebeu para remeter amostras de madeiras para o Arsenal Real do Exército e cumprindo estas ordens encomendou as amostras das madeiras e assim que forem levando fará remessas delas e “cada huma das dittas amostras levará o seu nome marcado ao forro”⁵⁹. Neste mesmo ano, “em virtude do aviso de V. Ex.^a, o governador faz embarcar “vinte toros de madeira de diferentes qualidades”⁶⁰, acompanhados do “tamanho dos ditos toros, e os nomes que aqui tem as dittas madeiras”⁶¹.

Em 1786 José Teles da Silva fala de árvores encontradas na região dos rios Mearim e Peria das quais se extraem “excellentes madeiras [...] não só de construção, mais para as diferentes obras de Marceneiros, em que podem fazer um ramo de comercio[...]”⁶². Contudo, o governador queixa-se das práticas dos lavradores que levam a “imensa perda de preciosas madeiras; que todos os annoz se queimão nos Rossadoz”⁶³. Silva lamenta tal “perda, que hé muito considerável”⁶⁴ e acha necessário que não se “pode deixar de sentir e ao mesmo tempo de merecer alguma atenção”⁶⁵ para tal prática.

⁵⁷ OFÍCIO do governador da capitania do Maranhão, Joaquim de Melo e Póvoas, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre o embarque de paus de arco para varais, no navio São Luís. AHU, Maranhão, Cx. 49, d. 4815. (20/10/1775).

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ OFÍCIO do governador e capitão-general da capitania do Maranhão e Piauí, D. Antônio de Sales e Noronha, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre a ordem que tem para remeter amostras de madeira ao Arsenal Real do Exército. AHU, Maranhão, Cx. 56, d. 5225. (09/09/1780).

⁶⁰ OFÍCIO (1ª via) do governador e capitão-general da capitania do Maranhão e Piauí, D. Antônio de Sales e Noronha, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, remetendo a relação das amostras de madeira embarcadas na galera Nossa Senhora dos Prazeres e Providência. AHU, Maranhão, Cx. 56, d. 5247. (24/11/1780).

⁶¹ Ibidem.

⁶² OFÍCIO do governador José Teles da Silva para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre a relação que remete das melhores madeiras que existem no estado do Maranhão para a construção naval. AHU, Maranhão, Cx. 67, d. 5902. (08/09/1786).

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Ibidem.

Ao tratar sobre o cultivo do arroz e de outras especiarias, Póvoas esclarece que “o único modo que aqui há de se cultivar a Terra he rossarem-lhe o mato, e este estando Seco, Botar-lhe fogo; senão tem havido chuvas, e queima bem, fica a terra bem preparada [...]”⁶⁶.

Nessas circunstâncias, José Teles da Silva acredita que se neles se constituir mais um ramo do comércio desta Colônia para o Seu Reyno, oz lavradores não haviam de desprezar os beloz paoz, que indiferentemente vem queimar, e oz pouparão, livrando-oz destes estragos [...] pois ainda que nas Cartas de Sesmarias, oz Paoz Reais são reservados para Sua Magestade; esta reserva não está em tanto rigor [...]”⁶⁷.

Outros tipos de madeiras eram enviados para serem empregadas na tinturaria, como o pao d’ Espinho, próprio para “Tinturarês por Se extrahir dela uma bela Côr amarella”⁶⁸. Além dessa, da madeira sassafrás também se retirava “huma exelente Côr amarela, fica, e muito Viva”⁶⁹. Do mesmo modo, do chamado pau de candeia, se extraia a mesma cor, “da igual bondade da outra”⁷⁰. Conforme José Teles da Silva, “daqui (do Maranhão) se pode mandar grande quantidade destas, assim como da outra, por Ser muita a Sua produção nesta Ilha”⁷¹ e “as piquenas experiências que aqui se tem feito, e que repetida e nas Fabricas desse Reyno mostrarão mais [...] as utilidades, que se podem tirar delas”⁷².

Em setembro de 1786, José Teles da Silva informa que nas terras banhadas pelos rios Mearim e o Peria “os imensos arvoredos que cobrem esse vasto terreno, e as exelentes madeiras que podem fornecer estas árvores”⁷³, têm chamado a sua atenção. Já em carta datada de 1799, Dom Diogo de Sousa informa que não há “matas continuas depois de construção, mas que nas margens do Rio Mearim, Grajaú e Parnaíba, onde ainda abitão os gentios”⁷⁴. Para Costa Júnior (2016), o fato de alguns documentos indicarem a inexistência de florestas contínuas com árvores de madeira para a construção podem ser indícios da falta de conservação das matas.

⁶⁶ OFÍCIO... AHU – MA, Cx. 45, d. 4398.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ OFÍCIO do governador José Teles da Silva para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, remetendo amostras de madeira para tinturaria, sassafrás e pau de candeia. AHU, Maranhão, Cx. 67, d. 5880. (11/06/1786).

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Ibidem.

⁷³ OFÍCIO... AHU – MA, Cx. 67, d. 5902.

⁷⁴ OFÍCIO do governador D. Diogo de Sousa para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, sobre as diligências relativas às matas. AHU, Maranhão, cx. 102, d. 8265. (06/03/1799).

Vale ressaltar que, se um lado se enfatiza o potencial econômico das madeiras nativas, por outro, discussões e práticas relativas à preservação dessas matas foram também delineadas nesse período. Com isso, a Coroa buscará algumas medidas para a conservação das florestas, como a “ordem de não derrubarem os moradores paus-reais”⁷⁵, “protegendo os pés de pau-brasil, para evitar sua ruína e destruição”(DUARTE, 2005, p. 69). Para Regina Horta (2005), com esta medida desejava Portugal simplesmente restringir o uso da árvore para o benefício do Império português. Por isso, a motivação deste ato não pode ser vista como uma política preservacionista. Isso nos mostra que esses homens tinham concepções diferentes em relação à natureza que temos hoje.

O extrativismo mineral também despertava o interesse da Coroa Portuguesa. Nesta perspectiva, o salitre como o principal insumo para a produção da pólvora, tornou-se essencial à manutenção da soberania nacional portuguesa na Europa e nas colônias (PEREIRA, 2014). Entretanto, a documentação analisada não nos permitiu encontrar registros de remessas feitas desse produto no recorte temporal estabelecido. Contudo, há informações do minério encontrado nos sertões do Maranhão, como na administração de Dom Rodrigo de Sousa Coutinho, no qual o governador do Estado Dom Fernando Antônio de Noronha manda amostras de quina, da folha do tabaco, de casulos da seda silvestre e quantidades do minério em um caixote com “hũa lata com hũa amostra do salitre”⁷⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Portugal, a História Natural tanto dos territórios do reino como das colônias foi impulsionada diretamente pelo Estado. Influenciados pelos ideais iluministas, construiu-se uma nova visão da natureza por meio da arte e da ciência, tendo em vista um projeto de conhecimento racional e enciclopédico do mundo natural (GUIMARÃES, 2007).

Vemos assim que o interesse pela natureza ganhou força no setecentos, fato potencializado pela ampla circulação de textos impressos e pela criação de diversas instituições de divulgação, como as academias de ciências, jardins botânicos, periódicos e coleções particulares além dos gabinetes de História Natural (CONCEIÇÃO, 2015). Nas palavras de Maria Elice Prestes “as três últimas décadas do século XVIII representaram uma

⁷⁵ OFÍCIO... AHU – MA, Cx. 102, d. 8265.

⁷⁶ Ofício do governador e capitão-general, D. Fernando Antonio de Noronha, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, remetendo amostra de quina, de folha de tabaco, de salitre e de casulos de seda silvestre. AHU, Maranhão, Cx. 100, d. 8078. (23/08/1798).

tentativa de se iniciar o desenvolvimento das ciências modernas no Império Português, à custa de investigações em todos os seus domínios, incluindo-se estas terras americanas” (PRESTES, 1997, p. 12).

Nessa perspectiva, “o mundo natural passou a ser observado, coletado e classificado por uma ciência própria, a Filosofia Natural”⁷⁷. Com isso, “as práticas de recolher, observar, preparar e remeter os produtos de História Natural foram essenciais para o projeto centralizador de criação de um museu metropolitano com espécimes de todas as regiões coloniais” (PATACA, 2011, p. 137).

Ademais, “a ideia de a prosperidade de uma nação se basear na prática da agricultura, da indústria e do comércio, [...] , implicou a necessidade de inventariação dos recursos naturais, quer do reino quer das colônias” (BRAGA, 2016, p. 556). Segundo Wesley Kettle, a administração lusitana estava disposta a recompensar aqueles que estivessem dispostos a desenvolver a agricultura e o comércio em benefício da economia metropolitana (KETTLE, 2012).

Com a introdução da História Natural na capitania do Maranhão, a apropriação da natureza vai emergir enquanto principal fator de projeção científica e econômica. Tratava-se de conhecer, classificar e dominar o território e suas potencialidades, estreitando os laços entre Portugal e seus domínios.

É certo que nesse momento o europeu se encantava com a exuberante flora e fauna trazida das terras do Novo Mundo e em que se multiplicavam os herbários, jardins e coleções de espécimes, tanto oficiais quanto privados. Também é ali que se começa a sentir os danos que o homem é capaz de causar na natureza (PRESTES, 1997).

Portanto, o incentivo à pesquisa sobre o mundo natural era baseado numa filosofia naturalista-utilitarista, isto é, a preocupação da administração lusitana era desenvolver uma política que aliasse o conhecimento da natureza a ganhos econômicos. Nesse contexto, não restam dúvidas de que a integração do Estado ao projeto de uma História Natural intensificou a exploração da sua natureza.

⁷⁷ Ibidem.

REFERÊNCIAS

ABREU, João Capistrano de. **Capítulos de história colonial: 1500-1700 e os caminhos antigos e povoamento do Brasil**. 5. Ed. Brasília: Editora da UnB, 1963.

ALMEIDA, A. V; PAPAVERO, N; TEIXEIRA, D. T. Animais enviados para Portugal, entre 1754 e 1805, pelos governadores da capitania de Pernambuco. **Arquivos do NEHiLP**, São Paulo, v. 2, pp. 1-72, 2014.

BRAGA, Isabel Drumond. **Luzes, natureza e pragmatismo em Portugal: o contributo da Real Academia das Ciências no século XVIII**, vol. 22, n. 41, p.551-565, set-dez., 2016.

CABRAL, Maria Socorro Coelho. **Caminhos do gado: conquista e ocupação do Sul do Maranhão**, São Luis, SIOGE, 1992.

CAMARGO, Téa. **Colecionismo, ciência e império**. In: CEDOP – IV Jornada Setecentista, pp. 576-587. 2005.

CARVALHO, Rómulo de. **A história natural em Portugal no Século XVIII**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1987.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Povoamento, ocupação e agricultura na amazônia colonial (1640-1706)**. Belém: Acaí, 2010.

CONCEIÇÃO, Gisele Cristina da. Natureza Ilustrada: Estudos sobre Filosofia Natural no Brasil ao longo do século XVIII: **História e ciência: Ciência e Poder na Primeira Idade Global**, Porto, 2016, p. 142- 179.

_____. Estudos de Filosofia Natural: O olhar europeu sobre a fauna e a flora do Novo Mundo ao longo do século XVIII, In: **IV Encontro Internacional de Jovens Investigadores em história moderna**, Porto, 2015.

COSTA JÚNIOR, Flávio Pereira. **UM MARANHÃO ILUSTRADO?** História e natureza na correspondência entre D. Rodrigo de Sousa Coutinho e D. Diogo de Sousa (1798-1801). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2016.

DUARTE, Regina Horta. **História e natureza**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

GOVASKI, Patrícia. Teodoro de Almeida e a Filosofia Natural em Portugal, na segunda metade do século XVIII, In: **Revista Cantareira** - edição 19 / jul-dez, 2013.

GUIMARÃES, Natally Nobre. O homem que viajava: o caráter dos homens que empreitaram a aventura científica do Século das luzes a partir da experiência Portuguesa. **Revista Vernáculo**, n. 19 e 20, 2007, p. 68.

HEYNEMANN, Cláudia Beatriz. Viagens filosóficas pela América portuguesa. In. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, 2011.

KETTLE, Wesley Oliveira. **Um súdito capaz no vale amazônico (ou Landi, esse conhecido):** Um outro significado da descrição das plantas e animais do Grão-Pará. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MACEDO, Helder A. Medeiros de. Percepções dos colonos a respeito da natureza no sertão da Capitania do Rio Grande. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 14, jan-jun, 2007.

MALHEIROS, João Otavio. Cristóvão de Lisboa: olhar científico e registro de imagens na produção de conhecimentos sobre a natureza do Maranhão e Grão-Pará (1624-1635). In: **XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social – ANPUH**, Natal, 2013.

MONTEIRO, Alessandra C. Costa. **Em nome de Sua Majestade:** ocupação e povoamento e cultivo na região do rio Pericumã no século XVIII. Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, Pinheiro, 2015.

PAPAVERO, N; TEIXEIRA, D. M. Os animais do Estado do Grão-Pará segundo um manuscrito do jesuíta Antônio Moreira (ca. 1750). **Arquivos de Zoologia**, São Paulo, v. 42, n. 2, pp. 83- 131, 2011.

PATACA, E.M. Coletar, preparar, remeter, transportar – práticas de história natural nas viagens filosóficas portuguesas (1777- 1808). **Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, pp. 125- 138, 2011.

PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. D. Rodrigo e frei Mariano: A política portuguesa de produção de salitre na virada do século XVIII para o XIX. **Topoi** (Rio J.) vol.15, n. 29, Rio de Janeiro Jul/Dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2014000200498. Acesso em: 01/12/2016.

PRESTES, Maria Elice Brzezinski. **A investigação da natureza no Brasil colônia.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SILVEIRA, Simão Estácio da. **Relação Sumária das cousas do Maranhão.** 8ª ed. São Paulo: Editora Siciliano, 2001.

SIMONI, Yuri. O natural não natural: a concepção de criação da Natureza pelo homem moderno e sua inserção na cidade (séculos XVIII e XIX). In. **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História** – Fortaleza, 2009.

SEGUNDA PARTE:
HISTÓRIA E AS MÍDIAS

O JORNAL E A HISTÓRIA NA SALA DE AULA: uma proposta de ensino

Flávio Pereira Costa Júnior⁷⁸

INTRODUÇÃO

Este artigo se fundamenta na minha experiência com o uso de jornais no ensino de História, principalmente, no 6º ano do ensino fundamental. Neste sentido, apesar de este texto se valer de fontes teóricas, o principal mote para escrevê-lo foi a minha vivência no magistério. Ao longo do tempo em que sou professor, utilizei impressos em sala de aula e fui adquirindo habilidades no uso desse tipo de fonte junto aos alunos. O ensino é desafiador, é constante, é intrigante e, sobretudo, exige criatividade. Assim, o uso dessa tipologia de material em sala de aula seria uma forma de contemplar tais características. Meu objetivo, portanto, é apontar caminhos aos professores de História, no que diz respeito à sua forma de mediar aulas.

A escolha do trabalho com jornal no ensino de dessa disciplina tem suas razões: 1) material barato e fácil de encontrar; 2) É rico em fontes textuais e imagéticas; 3) o seu uso já é consagrado pela historiografia, o que permite que nossos alunos possam vivenciar, em parte, a pesquisa historiográfica; 4) e, por fim, resultante dos outros pontos: o periódico impresso não só possibilita a prática de leituras textuais e imagéticas, mas também da realidade que nos cerca, uma vez que debates constantes nessa mídia são atuais, o que possibilita boas discursões em sala de aula.

As aulas expositivas com quadro branco são as que eu mais realizo em sala de aula, além das atividades no livro. No entanto, em minha metodologia de ensino, faço leituras compartilhadas, o que, na maioria das vezes, é bastante produtivo, pois essas aulas se tornam um diferencial da rotina escolar na classe. Não deve ser fácil para estes jovens – que nasceram em um mundo célere nas informações e com atraentes ferramentas tecnológicas de entretenimento – ficarem sentados calmamente para tentar entender o que um professor está falando sobre o passado. A própria matéria História, assim, torna-se uma disciplina chata e sem sentido algum para a maioria, pois não parece que Egito Antigo, Grécia ou Roma, *a*

⁷⁸ Doutor em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (PPHIST-UFPA), professor pela rede municipal de ensino de São Luís.

priori, tenham alguma coisa a ver com a vida deles. Por isso, faço o possível para trazer algum significado para a disciplina, sendo esta uma razão para eles a estudarem com prazer. Mais do que receber uma grande quantidade de “notas azuis”, espero obter a atenção e compreensão deles, com *feedbacks* a partir de suas visões sobre os acontecimentos pretéritos⁷⁹.

Ainda nesta questão de aulas que fogem um pouco do padrão (lousa e explicação oral), tenho utilizado, além dos jornais, outros materiais que viabilizem a leitura. Com isso, chegue-se a um ponto importante deste trabalho: o professor não pode somente estar preocupado em dar o conteúdo, mas, na maioria das vezes, em também alfabetizar o aluno. O professor de História, Geografia, Arte ou qualquer outra matéria não pode acreditar que esta seja uma função única e exclusiva do professor de Português (SÃO PAULO, 2011). Um dos motivos de os alunos não conseguirem estudar está relacionado ao fato de eles não saberem ler nem escrever, com mais um agravante: não são incentivados a aprender. Esta não é somente uma realidade das escolas públicas, já que também vivenciei isso em uma escola particular. Assim, fica sempre o questionamento dos colegas: como tal aluno conseguiu chegar àquela turma?

Assim, materiais que estimulem a leitura e o debate em sala de aula são ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem. Junto ao ensino de História, meu trabalho também é de alfabetizar meus alunos e os estimular ao prazer da leitura (PERRENOUD, 2000). A minha metodologia sobre esse tipo de trabalho é a seguinte: entregar o material aos alunos; dar um tempo para que eles possam ler; depois, debater com eles a partir das suas opiniões sobre o tema que leram. Passo entre as carteiras para averiguar como está a leitura, inclusive incentivando aqueles que têm vergonha ou dificuldade. Já utilizei jornais, revistas, trechos da Constituição brasileira, contos de fada, mitos e até a Bíblia. Todos os temas abordados são relacionados ao dia a dia deles, fazendo com que notem a importância de aprender a história para, com isso, entenderem a realidade que os cerca.⁸⁰ Contudo, essa atividade nem sempre segue o fluxo dos conteúdos normativos da disciplina de História, mas, sim pela minha avaliação do que poderá ser feito para que eles possam debater de forma

⁷⁹ No ano 2016, uma aluna minha do 7º ano me questionou o porquê de uma heroína como Joana D’Arc ter sido queimada na fogueira e, ao lhe explicar as razões, a mesma aluna protestou que os homens da época o fizeram por puro preconceito e por que ela era mulher, o que levou os demais alunos a lhe aplaudir. Esse tipo de acontecimento é muito relevante para qualquer professor, pois, é quando o estudante se apropria do conhecimento histórico e o utiliza de forma crítica.

⁸⁰ Exemplo: No contexto dos hebreus, fazer uma avaliação da nossa sociedade majoritariamente cristã; sobre a Grécia Antiga, avaliar nossa democracia (inclusive, eu faço uma aula específica explicando os principais cargos políticos da nossa democracia atual); e, das fontes históricas, avaliar como o ser humano deixa resquícios de sua passagem no tempo.

crítica os temas relevantes na atualidade: violência contra mulher, discriminação racial, uso das tecnologias, dentre outros temas que nem sempre são contemplados nos livros didáticos.

No caso específico do 6º ano do ensino fundamental, uma das aulas que trabalho com jornais trata das fontes históricas. Deste modo, o aluno deve compreender que os historiadores trabalham com documentos que são vestígios do tempo e que estes devem ser interpretados a partir do contexto histórico em que foram produzidos. Importa ainda destacar que há uma variedade de tipologias documentais, como, por exemplo, textuais, imagéticas, sonoras, audiovisuais, entre outras. No caso específico do jornal impresso, encontramos as duas primeiras e que, por isso, possuem um tratamento próprio na disciplina. Mas, quais seriam as características do jornal que possibilitariam esse tipo de trabalho?

O JORNAL: aspecto físico e conceitual

Para se trabalhar com o jornal em sala de aula é necessário caracterizá-lo, posto que, por mais que nossos alunos tenham uma percepção comum do que seja um jornal – por exemplo, caso peçamos para eles pegarem um jornal em vez de uma revista, é pouco provável que eles venham a se equivocar. Contudo, ainda assim é preciso conceituar para que compreendam de fato do que se trata, pois o conhecimento que possuem é somente do senso comum. Logo, não sabem explicar qual a diferença entre os dois de maneira assertiva. Em sala de aula, destaco 3 características básicas do jornal impresso⁸¹: materialidade, periodicidade e abrangência.

A *materialidade* é o que faz com que nossos alunos saibam diferenciar o jornal da revista, mas eles não sabem explicar o porquê de possuírem esses formatos. É importante destacar que o material que constitui o jornal é conhecido como papel jornal ou papel de impressão. Feito geralmente de lascas de madeiras, é um material barato, pelo fato de este item ser produzido, na maioria das vezes, diariamente. Esse tipo de papel pode ser comparado com o dos livros didáticos ou revistas. Nesse sentido, a percepção tátil e visual deles é estimulada para compreender o objeto que eles irão analisar.

⁸¹ Os alunos também já estão familiarizados com a existência do jornal digital e, por isso, também é necessário que se tenha cuidado em distinguir o tradicional desse.

O segundo aspecto é a *periodicidade* que o jornal precisa ter. E é nesse momento que importa explicar o que é isso, complementando, assim, a aula sobre tempo em história⁸². Alunos de 6º ano, evidentemente, compreendem a passagem do tempo, mas não sabem, em geral, explicar com palavras (ROLIM, 2002). Por isso, destaco, por meio dos seus cotidianos, o que é periodicidade por meio de questionamentos lançados sobre o que eles fazem diariamente, semanalmente ou mensalmente. Com isso, abro espaço para que eles possam associar esses conceitos às suas rotinas (NADAI; BITTENCOURT, 2014). Assim, os alunos são estimulados a refletir sobre as diversas periodicidades que eles vivenciam ao longo dos anos, como as estações da natureza, as festas populares, os feriados, bem como as atividades do calendário escolar (provas, férias, comemorações). Por fim, o professor não pode se furtar de explicar que não é somente o jornal que é um periódico, mas que existem outros, como a revista e o almanaque⁸³.

A terceira característica do jornal é sua *abrangência* quanto aos temas. É um produto para ser vendido e, como tal, precisa abranger o máximo de temas para alcançar o maior público possível⁸⁴. E, por isso, o jornal possui os cadernos com temas específicos: cultura, ciência, política, cidade, policial, esporte, além de outros elementos como, horóscopo, cruzadinhas, fotos, charges, tirinhas, anúncios e etc. É importante destacar esses elementos, para que os alunos possam entender que há muitas possibilidades de se consumir informação nesse tipo de periódico. Na minha metodologia de trabalho com este tipo material, eu pergunto o que eles mais gostariam de ler em um jornal, o que faz surgir respostas bem interessantes e diferenciadas.

RECURSOS PARA TRABALHAR COM JORNAL

Outro aspecto mais voltado para o professor é a facilidade de se obter esse tipo de material. Algumas escolas recebem jornais e, geralmente, eles possuem o mesmo destino depois que passam do dia em que foram lançados: vão para o lixo ou, quando melhor, viram papel de embrulho. Assim, o professor de História (ou de outra matéria que queira trabalhar

⁸² No caso do livro trabalhado em sala de aula, era o 2º capítulo (BRAICK, 2015).

⁸³ No caso de revistas e almanaques, diferem-se, principalmente, em razão de sua materialidade e temporalidade. Enquanto os jornais, em sua maioria, são diários, as revistas são semanais ou mensais, e os almanaques, anuais.

⁸⁴ Neste caso específico, trata do jornal noticioso ou tradicional, que são os que mais circulam. Mas, é claro que existem jornais que possuem temas específicos como os de economia, literário ou científicos, apesar de raros se comparado aos mais tradicionais. Inclusive, é bom destacar essa variedade em sala de aula.

com tal material) deve ter o cuidado de sempre guardar, pois, esse item é rico em informações textuais e imagéticas, motivo pelo qual possibilita pesquisas e estudos interessantes. Porém, pode ocorrer de a escola não possuir esse tipo de material, como é caso da escola em que trabalho. Mas, o fato é que não é difícil encontrar jornais disponíveis. Eles podem ser adquiridos em bancas ou por meio de doações à comunidade escolar. Já o professor que for assinante, deve reconhecer o potencial para seu uso em sala de aula.

Contudo, surge um problema: muitos colegas professores não querem gastar de seus próprios recursos para dar uma aula, haja vista que deveria ser responsabilidade da escola ou ainda – considerando minha realidade e de muitos colegas do setor público – do próprio poder público. Mas, a realidade é ainda mais complicada, pois a disponibilização desses materiais nem sempre se faz viável nas escolas. Sendo assim, o ideal seria que as instituições recebessem os mais variados periódicos, deixando-os à disposição dos alunos e da comunidade escolar. De todo modo, o jornal é um item barato de se conseguir. Na região onde moro, por exemplo, o valor médio de um exemplar é 2 reais. Reitero, ainda, a possibilidade de aquisição via doações⁸⁵.

Gostaria de destacar que os jornais podem ser usados por um bom tempo em sala de aula. Por isso, ao serem adquiridos, é de extrema importância que eles sejam conservados, especificamente, para esse propósito, pois, quanto mais jornais de tempos diferentes estão disponíveis, mais enriquecedora poderá ser a aula. Neste sentido, é importante tomar alguns cuidados para garantir uma vida útil estendida desse tipo de material. Uma sugestão seria grampear as folhas, já que o manuseio constante pelos alunos poderá fazer com que os cadernos que o compõe se separem. Além disso, o armazenamento deve ser cauteloso. No meu caso, guardo-os em porta-arquivos com produtos antimofa. Os que estão muito desgastados pela ação do tempo são descartados.

O USO DO JORNAL EM SALA DE AULA

O uso do jornal em sala de aula possibilita diversas abordagens de ensino. No caso da disciplina de História e no contexto do conteúdo sobre fontes históricas no 6º ano, o impresso é bom exemplo de como trabalhar com o tema, pois é constituído majoritariamente por textos. Nesse caso, são editoriais, opiniões, reportagens, anúncios e outros. Ademais, também

⁸⁵ Uma aula interessante, mas que eu ainda não fiz, seria levar os alunos a uma hemeroteca pública para que eles tivessem contato com variados tipos de periódicos. Neste caso, seria interessante também para o desenvolvimento de estudos sobre a importância deste tipo de acervo para a história local.

podemos encontrar imagens como, tirinhas, charges, fotografias, cartuns e entre outros (FERREIRA, 2010).⁸⁶ A complexidade desse tipo de fonte permite que o trabalho do historiador possa ser, em parte, apresentado em sala de aula, haja vista que os alunos podem vislumbrar parcialmente o processo de análise desse tipo de material para a escrita historiográfica em atividades escolares. Afirmo, em nome da razão, que o professor deve ter consciência de que não está formando profissionais nessa área. Logo, não pode esperar rigorosa metodologia acadêmica no ambiente escolar. Mas, em contrapartida, está formando cidadãos que poderão ter conhecimento dessa ciência o suficiente para exercer suas cidadanias plenas (PINSKY; PINSKY, 2015).

Além do mais, é importante destacar que a principal função do jornal é informar. Mesmo assim, o conteúdo deve passar pelo crivo tanto dos interesses dos estudantes como de seus conhecimentos anteriores à leitura, para que essa associação forme um novo conhecimento. Por isso, costumo deixar que eles leiam à vontade o texto que lhes chamar mais atenção. Depois, peço que eles exponham oralmente aspectos do texto e deem suas opiniões sobre suas leituras (no sentido mais amplo da palavra). Assim, tenciono despertar a curiosidade, o prazer da leitura e a postura de indagar diante do que se ler.

Um exemplo disso foi o episódio envolvendo uma reportagem sobre um casal de homens homoafetivos que iam ter um bebê mediado por uma barriga de aluguel. Destaco que não foi eu que os direcionou para tal leitura específica dentre os textos no impresso, mas, que, em todas as salas em que esse jornal passou, a reportagem chamou atenção de, pelo menos, uma dupla de estudantes. Acredito que isso tenha ocorrido por meio do estranhamento, haja vista que era óbvio que, por métodos biológicos, dois homens não poderiam ter filhos. Assim sendo, eles não compreendiam como poderia ocorrer a gravidez. Neste contexto, a intervenção professoral é importante, pois ficava latente que eles não compreendiam o que era uma barriga de aluguel. Nesse sentido, por meio do questionamento deles, foi possível mediar a aquisição de um novo aprendizado.

Um fator importante para o uso do jornal em sala de aula na disciplina de História é a sua temporalidade. Os textos e imagens ajudam na identificação da passagem temporal pelos alunos. É nesse contexto que questionamentos sobre continuidades e permanências são essenciais para fluir o entendimento sobre a pesquisa historiográfica. Com isso, eles são desafiados a refletir sobre a conjuntura em que o jornal analisado foi publicado e a realidade

⁸⁶ Para uma abordagem sobre ensino e o estudo das imagens cf. Dondis, 2007. Já especificamente sobre as charges e o ensino de história: Gomes; Costa Júnior, 2018.

em que eles estão vivendo no momento de suas leituras. Questionamentos realizados pelo professor também possibilitam evidenciar o que modificou ou não na sociedade a partir daquela fonte estudada. O estímulo pelo questionamento é, na verdade, uma forma de os desafiar em busca do entendimento e não simplesmente apresentar o que vem a ser a resposta. Nesta aula é importante também desfazer a equivocada ideia de que a história é uma disciplina que estuda somente o passado. A comparação das temporalidades – a pretérita (do impresso) e o presente (o momento da leitura em sala de aula) – é uma ótima atividade para demonstrar que a história é uma ciência que formula questionamentos no momento atual e que vai buscar respostas no passado.

HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA COM JORNAL

No dia 4 de março de 2019, nas três turmas do 6º ano vespertino na U. E. B. Luís Viana, no bairro da Alemanha, em São Luís do Maranhão, ministrei aulas acerca das fontes históricas. O livro utilizado foi o *Estudar história*, do 6º ano, de Patrícia Ramos Braick (2015). A aula se baseava na tipologia de documentos que o historiador poderia utilizar a fim de desenvolver sua pesquisa, como as textuais, as orais, as sonoras, as iconográficas, as audiovisuais e as de cultura material. Qualquer uma dessas poderia ser utilizada em sala de aula, o que permitiria um trabalho rico e produtivo junto aos alunos, fugindo da constante didática da exposição oral e do quadro branco. Nesse quesito, o jornal, composto por textos e imagens, é um instrumento muito útil para esse tipo de abordagem. Por isso, no dia 11 de março do referido ano foram distribuídos periódicos em tais turmas, a fim de que eles pudessem ler e interpretar aquilo que liam, expondo oralmente suas análises em sala de aula.

Há algum tempo, venho trabalhando com jornais no ensino de História e, por isso, fui aperfeiçoando a metodologia. Por exemplo, para esse tipo de abordagem prefiro desenvolver um trabalho em dupla, pois ele estimula a leitura coletiva, fazendo com que ambos os alunos se escutem, respeitando seus respectivos turnos de leitura. Isso ajuda no aprendizado e na compreensão do texto, levando em consideração materiais de alfabetização. Além do mais, sempre peço que eles analisem as imagens que lhes chamam atenção, uma vez que elas também precisam ser lidas para serem compreendidas.

Quanto aos jornais que eu costumo trabalhar, levo em consideração aqueles que têm maior circularidade na cidade de São Luís: *O Estado*, *Jornal Pequeno* e *O Imparcial*. Desses três, tenho uma preferência particular – para aulas e leituras pessoais – pelo último, pois,

segundo critérios subjetivos, os textos são mais enxutos, ou seja, são mais diretos. Nos casos em que são trabalhados mais de um exemplar, costumo destacar o diferencial do editorial entre as empresas jornalísticas, principalmente no que tange ao seu posicionamento político. Essa seleção é relevante para se pensar o conceito de imparcialidade e como ele é inexistente, mesmo que seja um mote recorrente no meio jornalístico (inclusive, este é o nome de um dos periódicos utilizados).

No referido dia em que se passa esse relato de experiência, levei dois exemplares de *O Imparcial*, publicados, respectivamente, nos dias 8 e 29 outubro de 2018, dia seguinte aos turnos da eleição para presidente. Na capa do primeiro, o destaque estava na frase: “Festa na ‘praça vermelha’, o sarneísmo caiu”. O conteúdo se referia à vitória eleitoral do já governador do Maranhão Flávio Dino ao grupo Sarney, representado pela Roseana Sarney. Já o segundo tinha como manchete: “O voto acima de tudo: Jair Bolsonaro é presidente do Brasil”. Nesse caso, o destaque estava na vitória para a presidência do país. As duas manchetes são intertextualidades do repertório político e que, em conjunto com as imagens, apresentam a visão editorial dos fatos ocorridos.

Neste sentido, o primeiro exemplar constrói esse ideário com fotos do governador, do vice-governador e dos dois senadores eleitos na ocasião, comemorando o resultado do pleito, além de também estar representada uma imagem a praça Dom Pedro II (em frente ao Palácio dos Leões, sede do poder estadual) com apoiadores do Flávio Dino. O jogo de palavras – “praça vermelha” – faz referência ao famoso logradouro russo e que simboliza, para alguns, o comunismo, além de o governador na época ser do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e seus simpatizantes usarem a cor vermelha. Já no caso da segunda manchete, há um trocadilho com frase de campanha do então candidato Jair Bolsonaro: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”⁸⁷.

Os dois jornais foram comprados para compor meu acervo pessoal, já pensando em utilizá-los nas aulas. Os destaques das eleições nessas edições são um material importante para se trabalhar o conceito de democracia. Assim, seria possível explicar aos alunos como funcionava a representatividade governamental no Brasil, bem como apresentar o sistema eleitoral e os cargos que seriam votados naquela ocasião. Neste contexto, os referidos periódicos possibilitaram trabalhar a percepção do tempo, por meio das mudanças e das

⁸⁷ Inclusive, os destaques das cores das palavras reafirmavam os significados: Na primeira manchete, os termos “praça vermelha” estavam ressaltados com a cor vermelha. Já no segundo jornal, as cores predominantes eram verde e amarelo, representando as cores da bandeira brasileira, mas também da forma como os simpatizantes do candidato eleito se vestiam.

continuidades, no caso específico do âmbito político. Como não havia transcorrido muito tempo entre a aula e as eleições, foi possível também lançar mão das experiências vivenciadas por eles, uma vez que ainda lembravam da recepção dos eventos em suas famílias, haja vista que, mesmo sem poder votar, eles acompanharam os debates e as discursões junto dos seus parentes.

O debate político, ainda que embrionário, foi viabilizado pela aula, apesar de se perceber visivelmente elementos da influência direta de seus familiares e comunidade nas diversas situações apresentadas pelos alunos. Frases simples como “Todo político só sabe roubar” ou “Bolsonaro ia prender tudo quanto é ladrão”, refletiam o comportamento dos alunos diante do assunto. É por isso que o papel do professor em sala de aula é fundamental, levantando provocações e indagações, que na maioria das vezes são respondidas como um “não sei”, mas que já põem em cheque questões que pareciam simples de responder, como por exemplo: “Será que todo político realmente rouba?” e “Será que é função do presidente prender alguém”?

As reflexões não têm um processo fácil, mas são necessárias e podem ser prazerosas. Esse tipo de resposta por parte dos alunos é fruto de alguns estigmas que a sociedade brasileira foi alimentando ao longo do tempo e que são reproduzidos em suas comunidades, tornando-se senso comum, sendo assim replicado pelos alunos. Porém, a escola, a disciplina, a história e o professor não possuem o papel de alimentar esse tipo de pensamento, mas sim fazer com que reflitam de forma crítica diante da realidade que os cercam. No caso da disciplina História, as diversas temporalidades demonstram questões que podem desconstruir essas visões e fazer indivíduos mais conscientes.

As atividades com jornais em sala de aula possuem o sentido de fazer com que os alunos possam entender, pelo menos, o essencial de como funciona o trabalho do historiador e assim compreender a própria feitura da disciplina de história. Como fonte documental, o impresso traz elementos do contexto em que foi publicado e, por isso, é possível aprender algumas questões do período em que foi lançado. Assim sendo, no caso específico da minha aula, em 11 de março, ao se depararem com textos relativos às eleições que já haviam ocorrido meses antes, os estudantes puderam vislumbrar como elementos que naquele período eram especulativos, agora poderiam ser respondidos – como quem ganhou as eleições ou como seria o começo do governo do presidente eleito –. Assim, tiveram a oportunidade de refletir sobre os acontecimentos pretéritos, até então hipotéticos, analisando por meio de suas visões na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de jornais em sala de aula na disciplina de História traz benefícios educacionais. Como material, os jornais possibilitam informar e compreender a realidade que representam. Por outro lado, como atividade em sala de aula, torna possível contextualizar o conteúdo presente nesse tipo de periódico e, assim, estimular a reflexão histórica nos alunos. Ademais, possibilita notar as diferenças entre rupturas e continuidades. Como fonte textual e também imagética, amplia o cabedal de leitura, pois tanto um como o outro permite desenvolver novas formas de conhecimento. Além disso, é possível se refletir sobre as questões jornalísticas como editorial, posicionamento político e até opções gráficas adotadas pelas empresas, por meio das atividades que serão realizadas. Logo, o uso desse tipo de material é um grande suporte para o enriquecimento da disciplina e do ensino.

REFERÊNCIAS

- BRAICK, Patrícia Ramos. **Estudar história**: das origens do homem à era digital (6º ano). São Paulo: Moderna, 2015.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FERREIRA, R. F. S. Ensino de história com o uso de jornais: construindo olhares investigativos. **Travessias**, v. 5, 2011.
- GOMES, S. N. F.; COSTA JÚNIOR, F. P. O gênero charge e seu uso social em sala de aula: algumas reflexões e possibilidades. *In*: PAIVA, F. J. O.; SILVEIRA, E. L. (Org.). **O ensino na educação básica**: Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- IMPARCIAL, O. São Luís, nº 35499, 8 de out. de 2018.
- IMPARCIAL, O. São Luís, nº 35520, 29 de out. de 2018.
- NADAI, E.; BITTENCOURT, C. Representando a noção de tempo histórico no ensino. *In*. PINSKY, J. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2014.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PINSKY, J.; PINSKY, C. B. O que e como ensinar. *In*. KARNAL, L. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2015.

ROLIM, R. O uso do Jornal para trabalhar com a noção de fato e tempo histórico. **História & ensino**, Londrina, v. 8, 2002.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. **Recuperação língua portuguesa: reflexões sobre o sistema de escrita: unidade I**. São Paulo: SME/ DOT, 2011.

ENSINO DE HISTÓRIA E AS POSSIBILIDADES DO USO DA CHARGE NA SALA DE AULA

Susy Nathia Ferreira Gomes⁸⁸

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre humor gráfico se constitui por meio de elementos da imprensa e dos projetos de desenvolvimento em estudo, e se tornou possível desde as mudanças advindas da “Nova História”, que ampliou o campo temático do historiador, uma vez que a imprensa é um documento dos mais produtivos para o conhecimento do passado, pois “possibilita ao historiador acompanhar o percurso dos homens através dos tempos” (CAPELATO, 1988). O passado não lega testemunhos neutros e objetivos, e que todo documento é suporte de prática social, posicionando-se em lugar social e em determinado tempo, articulando-se pela intencionalidade histórica que o constitui. Decerto que os diversos materiais da imprensa não existem para que os historiadores façam pesquisa, contudo, estes podem transformar um jornal ou revista em fonte histórica. É uma operação de escolha e seleção feita pelo historiador e que necessita de um tratamento teórico e metodológico. “Trata-se de entender a imprensa como linguagem constitutiva do social, que detém uma historicidade e peculiaridades próprias, e requer ser trabalhada e entendida como tal, desvendando a cada momento, [e] as relações imprensa e sociedade” (CRUZ; PEIXOTO, 2007, p. 258).

Além do uso dos impressos na pesquisa histórica, as mudanças propostas pela terceira geração dos Annales possibilitaram também o uso de imagens, posto que “pinturas, estátuas, publicações e assim por diante, permitem a nós, posteridade, compartilhar as experiências não verbais ou o conhecimento de cultura passadas” (BURKE, 2004, p. 17). O discurso artístico percorreu lado a lado com o discurso político, de forma que as charges se popularizaram em jornais e periódicos, como material de opinião, manifestando desdobramentos políticos e ideológicos. Nesse contexto, a arte gráfica não se limita a função de apenas ilustrar o cotidiano, mas em transformar a intenção artística em uma prática política, como uma forma de resistência aos acontecimentos.

A charge, articulação que existe entre diferentes linguagens, especialmente a verbal e

⁸⁸ Formada em História Licenciatura pela Faculdade Maurício de Nassau, mestra em História Social pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é doutoranda em História também pela Universidade Federal do Maranhão.

a visual, possui o humor e irreverência como umas de suas ferramentas, atuando como instrumento de reflexão e crítica.⁸⁹ Mikhail Bakhtin (2003) trata da linguagem relacionada ao âmbito social, a charge, que mesmo tendo em sua estrutura elementos verbais e não verbais, pode ser considerada um gênero discursivo, por sua função social de comunicar, e assim como os demais gêneros discursivos, é um “dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos” (BRAIT, 2007, p. 158). Deste modo, sua produção tem pelo menos três camadas a atingir: a realidade que retrata, a ideologia dos chargistas e grupo jornalístico e, por fim, o público a que se destina.

A charge se constitui como alguns dos *novos objetos*, pensar a relação entre história e discurso imagético possibilita também lançar novos olhares sobre a história política e econômica. Esse objeto e fonte tem atraído a atenção de historiadores e outros pesquisadores no país, com pesquisas inovadoras e com focos variados, seja na questão de conceitos e novos conceitos do humor gráfico (GAWRYSZEWSKI, 2008), representações da ditadura, imprensa e charges (MOTTA, 2013), caricaturistas ou na representação humorística na história nacional (LUSTROSA, 2008; SALIBA, 2002).

No Brasil estudos pioneiros de charges e caricaturas apareceram nos anos 1980, como os trabalhos de Marcos Silva (1990) e Isabel Lustosa (1989). Porém, Rodrigo Pato Sá Motta (2013) relata que ainda falta maior acúmulo de trabalhos e o aprofundamento nas reflexões sobre as metodologias de pesquisa, investimentos que valem a pena em vista da importância da linguagem caricatural nos embates políticos, o estudo das caricaturas e charges mobiliza problemas teóricos e metodológicos específicos, que demandam atenção.

Michel de Certeau (1986, p. 60) afirma que o discurso é “espelho do fazer que define uma sociedade” como também, “sua representação e seu reverso”. Os discursos jornalísticos que envolvem e que circulam em determinada sociedade podem ser utilizados para a construção de sua identidade, bem como a imagem da sociedade que será reproduzida em outras épocas. A análise do discurso jornalístico se faz importante e necessária, já que o jornal, enquanto prática social, funciona em diversos momentos, captando, transformando e

⁸⁹ No campo de estudo sobre a cultura, tudo, ou quase tudo, passa por uma apreensão da linguagem e do discurso, Ellen Wood descreve bem essa relação, afirmando que: “Os seres humanos e suas relações sociais são constituídas de linguagem, e nada mais, ou, no mínimo que a linguagem é tudo o que podemos conhecer do mundo e que não temos acesso a qualquer outra realidade [...] A sociedade não é simplesmente semelhante à língua. Ela é a língua; e, uma vez que todos nós somos dela cativos, nenhum padrão externo de verdade, nenhum referente externo para o conhecimento existe para nós, fora dos “discursos” específicos em que vivemos” (WOOD, 1999, p. 11).

divulgando acontecimentos, opiniões e ideias da atualidade, as possíveis consequências das questões do presente, da maneira que legitima, enquanto passado, a leitura dos acontecimentos do presente, no futuro.

Para se compreender um discurso jornalístico torna-se necessário ter conhecimento de questões como: Quem foram os proprietários do jornal? Qual a importância do jornal para aquela sociedade? Qual relação com o contexto histórico estudado? Como estes elementos podem ser trabalhados em sala de aula? Todos esses questionamentos são importantes para que se configure a construção de uma memória histórica a partir dos jornais, ou de elementos que compõem os impressos, bem utilizar tais fontes no ensino.

O discurso jornalístico pode ser dividido em informativo e opinativo. A charge se adequa ao opinativo, em que o cartunista emite sua opinião, pretendendo mostrar sua ideia que não é pretensiosamente parcial, mas justa e crítica. A análise do discurso é uma ferramenta que vem sendo bastante utilizada na construção de memórias históricas, “do ponto de vista de como a história se faz materialmente presente, enquanto memória, no discurso” (MARIANI, 1993, p. 33)⁹⁰. O discurso chágico é permissível de análise como fonte histórica pelas abordagens dos acontecimentos, sejam eles nacionais sejam regionais, haja vista que o processo de análise discursiva, segundo Orlandi (1998), procura interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais (textos orais e escritos) e não verbais (imagens como a fotografia e linguagem corporal como a dança), bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação. Ainda segundo Orlandi, o interesse da Análise do Discurso não é a organização linguística do texto, mas “o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e das coisas. Não analisamos o sentido do texto, mas como o texto pode produzir sentidos” (p. 11). Assim, na análise de charges, é preciso dirigir a atenção para as estratégias, muitas vezes silenciosas e sutis, que insinuam leituras e escrituras no fio discursivo.⁹¹

Outra questão teórico-metodológica se refere ao tratamento do visual, da visualidade presente nos textos e imagens a serem explorados na pesquisa, haja vista que o material

⁹⁰ A Análise de Discurso tem em suas discussões o questionamento da negação da exterioridade, visando um caráter histórico da linguagem. Assim o discurso é concebido como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos meios de produção social, e o sujeito do discurso é aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras (MUSSALIM, 2001; ORLANDI, 1999; PECHEUX, 2012).

⁹¹ Em uma distinção entre imagem e discurso, Pesavento (1994) destaca que ambos são considerados representações, pois “a imagem é veículo visual de uma ideia suportando uma mensagem discursiva. Por sua vez, o discurso evoca uma imagem mental que reporta ao real” (p. 152).

imagético proporciona valiosa contribuição para uma visão e análise do passado, como também do local em que a imagem está inserida, já que é utilizada de forma histórica; “a imagem é tomada para revelar seus limites de entendimento cultural e as ideias em seu interior” (BURKE, 2011, p. 274), expressando valores de uma determinada sociedade, nos remetendo ao seu imaginário social, podendo pôr em evidência os pontos culturais do tempo e do espaço estudado. Assim, estes aspectos poderiam ser trabalhados em sala de aula por meio do ensino da leitura da imagem. Como lembra Donis Dondis (2007), o analfabetismo visual é também uma realidade escolar. Ou seja, ao contrário do que o senso comum possa imaginar, é sim necessário se ensinar a leitura da imagem.

As imagens podem ser um meio de persuadir a opinião pública, como fazem as charges, pois “entre a invenção do jornal e a invenção da televisão, por exemplo, caricatura e desenhos ofereceram contribuição fundamental para o debate político, desmistificando o poder e incentivando o envolvimento de pessoas comuns nos assuntos do Estado” (BURKE, 2004, p. 89). Formar cidadãos que possam diante das imagens fazer leituras implícitas e explícitas permite que eles tenham a possibilidade de se portarem criticamente diante da imagem e não de forma passiva.

O uso das imagens na pesquisa histórica “ganha estatuto documental a partir dos anos 1960, e começa a dar alguns bons frutos já na década de 1980, com certas pesquisas de Michel Vovelle, Georges Duby e, sobretudo, Carlo Ginzburg” (FREITAS, 2004, p. 6). Os estudos das fontes visuais anteriormente eram de uso exclusivo da História da Arte, quando se fazia a relação entre a pesquisa histórica, e as imagens se relacionavam apenas ao universo artístico ou quando havia nas fontes escritas uma “carência documental”, ou mesmo quando se abordavam sociedades cujas fontes escritas são de difícil ou impossível acesso (MIANI, 2014). Ulpiano de Meneses (2003) afirma que hoje o uso documental da imagem artística é utilizado não só para produzir História, mas também voltado para a elucidação de sua própria historicidade, o que é fato recorrente, embora não dominante, na História da Arte.

Na construção do saber histórico há uma necessidade do uso da arte e de outras visualidades, já que o historiador não precisa se limitar apenas à documentação escrita quando há uma imensa variedade de fontes que podem ser utilizadas, pois, segundo Marcos Silva (1992), “não se pretende localizar alguma força messiânica em tais fontes, nem colocar o textual sob suspeição” (p. 118). Trata-se de um esforço para ampliar o universo de documentação e análise do historiador, jamais incentivando novos preconceitos ou negligências, mas preservando a preocupação com a identidade histórica da pesquisa nesse

universo documental. Assim, o visual é considerado como dimensão de historicidade, sem se reduzir às perspectivas analíticas de outros campos de saber que com ela trabalham.

Neste sentido, o ensino de História não pode se furtar em usar as imagens para enriquecimento das aulas. A pesquisa da imagem permite que o conhecimento possa ser explorado por outras formas que não somente a escrita. A experiência na sala de aula com as imagens satíricas permite que o aluno possa não somente apreciar a arte, mas refletir sobre a ironia, figura de linguagem presente dentro da charge. E apesar do humor ter sido proibido dentro do ensino que comportava como parte séria da sociedade, esta ferramenta pode e deve ser uma aliada do ensino (ARAPIRACA, 2017). Deste modo, a charge é um rico material que permite em sala a análise política de uma determinada época.

Ulpiano de Meneses procura deslocar o interesse dos historiadores das fontes visuais para um tratamento mais abrangente da visualidade, como uma dimensão importante da vida social e dos processos sociais. Ele adverte que a metodologia de análise de séries requer necessidade de se conjugar o estudo das séries com a construção de problemáticas históricas a serem pesquisadas com o recurso a todo e qualquer tipo de fonte pertinente (e não somente a fonte visual): “As séries iconográficas não devem constituir objetos de investigação em si, mas vetores para a investigação de aspectos relevantes na organização, funcionamento e transformação de uma sociedade” (p. 27-28).

Ernest Gombrich (2007) fez inúmeras contribuições no que se refere à História da Arte e teoria visual, e foi um dos primeiros a elaborar trabalhos sobre charge e caricaturas como obras de arte. No ensaio o *Experimento da caricatura*, discorre acerca das formas e técnicas de abordagens das expressões fisionômicas na História da Arte, e atribui créditos ao humorista e desenhista Rodolph Topffer (1799-1846), devido à publicação de um tratado sobre fisionomia, que serviu de base para outros cartunistas.

Em suas contribuições acerca da caricatura e da charge, em *Meditações sobre um Cavalinho de pau*, Gombrich aponta elementos que fazem parte do arsenal do cartunista, que vai desde o uso da abstração, que facilita as abordagens políticas como se fossem realidades tangíveis, assim como a condensação e a comparação. Para Gombrich, “a essência da sátira é realmente a condensação, o encaixe de toda uma cadeia de ideias dentro de uma imagem inventiva” (1999, p. 130).

As charges acompanham e marcam época, servem para compreender o lado crítico do cenário político, econômico e social de cada sociedade e trazem o espírito de um tempo com suas diversas camadas de sentidos, seja o ideológico, o cultural ou político. Não são apenas um símbolo ou manifesto subjetivo do cartunista, mas uma representação de grupos

sociais. As charges como instrumentos de reflexão e fonte/objeto de pesquisa, produto cultural produzido sob condições históricas definidas, num tempo e espaço socialmente determinado, podem ser consideradas e analisadas como produto da história, resultado da técnica da produção de imagens e da própria imprensa, já que não estão isoladas do contexto histórico, mas são dele parte constitutiva (TEIXEIRA, 2005).

O USO DA CHARGE EM SALA DE AULA

A ditadura civil-militar (1964-1985) é um tema importante na história do Brasil contemporâneo e faz parte do ensino de história na educação básica. Nesse sentido, o estudo do humor gráfico, em especial a charge, possibilita apreciar a perspectiva da resistência ao regime pelos cartunistas por meio da imprensa. Dessa forma, conhecer e estudar esse período por meio das imagens chargísticas seria uma outra forma de repensar esse momento, bem como propor um outro modo de compreensão que não seja somente o tradicional mediante os textos. Deste modo, valoriza-se o imagético não somente como um acessório “meramente ilustrativo” nos livros acadêmicos e pedagógicas, mas como parte essencial para a leitura da realidade por intermédio das imagens.

O processo de Abertura política iniciado no governo Geisel⁹² (1974-1979), chamado de *distensão política*, depois nomeado *política de abertura*⁹³ e, por fim, *transição política*, tinha como meta levar o país à democracia *lenta, gradual e segura*, objetivando proporcionar a abertura política do país, manter a coesão do Exército e obter o apoio da maioria para neutralizar o poder da linha dura, restabelecendo dessa forma um caráter mais profissional das Forças Armadas. Mas, ao mesmo tempo tinha como meta ficar atenta a qualquer movimento de subversão (SKIDMORE, 1988).⁹⁴ “A liberalização passou a ser o eixo político aparente da programação político-militar presidencial, embora, de fato, a liberalização outorgada ainda

⁹² Geisel ensaiou uma estratégia cautelosa e calculada de liberalização política, preconizada por seu estrategista General Golbery de Couto e Silva. Pensou-se que essa descompressão “*lenta, gradual e segura*” daria maior equilíbrio ao sistema bipartidário, e que o MDB poderia recuperar sua posição de 1966 ao novo governo (FLEISCHER, 1994).

⁹³ Na transição, a primeira fase denominada de “distensão” ocorre durante o governo do General Geisel. Durante o governo do General Figueiredo, foi denominada de “abertura”.

⁹⁴ A efetivação desse projeto de liberalização não só foi gradual, como envolveu uma série de experimentos, haja vista que a ampliação das liberdades públicas e principalmente dos direitos eleitorais ocorre de forma muito limitada, de modo que as mudanças não escapassem ao controle dos dirigentes do regime, que enfrentaram dificuldades crescentes de se adequar às diversas forças políticas e ao conjunto dos cidadãos na estratégia previamente traçada (SALLUM JR, 1993).

seja mais um fator de continuidade do que um fator de colapso da ditadura” (FERNANDES, 1982, p. 28)⁹⁵.

Em meio a esse processo de implantação da abertura política, o humor continuava a se destacar, como uma ferramenta poderosa na máquina social. É sob o salvo conduto do humorístico que se pode falar de assuntos reprimidos e condenáveis, e foi também no período da ditadura civil-militar no Brasil que as charges⁹⁶ atuaram de forma significativa na imprensa, mesmo com as medidas que o Estado utilizava para cerceá-las e agredir os valores liberais tradicionais. Ressaltamos que durante o regime ditatorial - 1964 a 1985 - as charges tiveram destaque como forma de contestação e também um lugar significativo e expressivo nas lutas, nos movimentos sociais, políticos e culturais da sociedade brasileira, gerando discussões quanto aos anseios da construção de uma sociedade democrática e cidadã.

A imprensa, pelo fato de ser inicialmente uma das principais forças articuladoras do Golpe de 1964, passou a sofrer pressões pelo regime, as quais se intensificaram com a implantação do AI-5, limitando sua liberdade, tendo início a censura prévia aos periódicos. Segundo Rodrigo Patto Sá Motta, os anos 1960 e 1970 foram o auge da grande imprensa tradicional, se forem consideradas a vendagem e a circulação dos diários. Eram vendidos aproximadamente 5 milhões de jornais, e os diários mais influentes haviam passado por reformas recentes, tornando-se empresas mais sólidas (MOTTA, 2013). O governo deteve o controle dos meios de comunicação e passou a permitir a veiculação de apenas o que era conveniente ao Regime. Os fatos eram omitidos, distorcidos ou recriados. Assim, uma das formas encontradas para driblar a censura vigente foram as charges, por meio de ilustrações bem elaboradas, que muitas vezes os cartunistas não poupavam seus traços, e eram obrigados a se explicar por criarem desenhos com conteúdo crítico ao governo.⁹⁷

As ilustrações que circularam durante o fim da Ditadura Militar captaram cada acontecimento, seja o movimento de trabalhadores, seca no Nordeste, exploração da

⁹⁵ Ainda Florestan, a liberalização proposta pelo regime era apenas uma maneira de confirmar a ordem existente e, bem como, as condições brasileiras de dominação imperialista. Descrevendo a distensão e a abertura política, como uma forma de adaptação da ditadura e da classe burguesa às novas condições históricas.

⁹⁶ Termo que vem do francês – *charger: carregar* – e denomina desenhos carregados de humor, crítica e ironia, que atuam no editorial dos jornais e servem como instrumento de reflexão e informação.

⁹⁷ No início do processo de liberalização política, a Associação Interamericana de Imprensa aprova um relatório em que define a situação como de “liberdade consentida”. Mas atos e decretos dispendo sobre a prática de censura continuavam em vigor. Geisel retira a censura prévia, em 08 de junho de 1978, apenas em alguns impressos, o mesmo ocorre no rádio e na televisão. Contudo, a lei de Segurança Nacional permaneceu em vigor, tipificando crimes de imprensa e atribuindo ao Ministério da Justiça. A interferência na Lei de Segurança Nacional sobre a imprensa só terminaria com a aprovação da Lei nº 7.170, durante o governo Figueiredo (CASTILHO, 2013).

Amazônia, atentado ao Riocentro, movimento das *Diretas Já*, a crise econômica que se agravava, seja a figura do presidente. Mas cumprindo sua função, como afirma Luiz Guilherme Sodr e Teixeira, confrontando seus pr oprios limites no campo da comunica o, a desafiar com seriedade e imparcialidade, possibilitando que ela compartilhe fantasias de transgressão com o leitor, al em do que palavras podem expressar (TEIXEIRA, 2005).

As charges não são apenas sustentáculo do discurso escrito, mas sim um conhecimento a partir do imagético relacionado com o cenário político em que elas estavam inseridas. Tais problemáticas se conjugam com o modo de tentar perceber outros encadeamentos e intera o es nos círculos políticos e sociais, quando vistos da  tica do não oficial, mas sim do subversivo e do humor, pensando os efeitos de sentido e a eficácia social do discurso ch rgico ao abordar sob o viés crítico as rela o es de poder. E por todas essas características, esse tipo de linguagem   útil no ensino de História do Brasil por meio do humor gráfico da época. Esse tipo de material   de suma importância no ensino, pois se soma com o livro escolar e outros materiais que o professor possa vir a utilizar.

No Piaul , na década de 1970, a imprensa escrita passou a se inserir nesse processo de moderniza o. O jornal piauiense, *O Dia*, foi o primeiro a adotar o sistema de cr nica social, a ter um chargista⁹⁸ com publica o diária em Teresina, em 1971, sendo esse um dos jornais mais antigos e pertencido a vários grupos. Em 1963, o coronel Otávio Miranda adquire o jornal, o qual passou a pertencer a esse grupo familiar até os dias atuais, e   nesse período que se inicia a fase de moderniza o desse impresso (MONTE, 2011).

Logo o jornal *O Estado* modernizou seu sistema gráfico, com o slogan: “*Novo, Dinâmico e Atual*”, fundado em 1970, por Venelovis Xavier Pereira, diretor proprietário de *O Estado*, de Fortaleza, fazia parte do grupo empresarial “Pereira de Souza & CIA. LTDA” (PINHEIRO FILHO, 1997). Esses dois impressos, *O Dia* e *O Estado*, compunham a “grande” imprensa teresinense, que trabalhava no sentido de fomentar na opinião pública uma euforia que estaria sendo provocada pelas transforma o es processadas nos diversos níveis da vida social (OLIVEIRA FILHO; R GO, 2013; R GO, 2012).

⁹⁸ O primeiro cartunista a fazer parte do Jornal *O Dia* foi Arnaldo Albuquerque, que   um dos que viveu o cenário de efervescência cultural de Teresina, ao lado de nomes como o poeta Durvalino Couto Filho, do ilustrador Albert Piaul , do poeta e escritor Cin as Santos e o poeta Torquato Neto. O histórico do artista ainda inclui a primeira publica o de uma história em quadrinhos feita no Piaul , a *Humor Sangrento*, de 1977. Como primeiro trabalho de proje o nacional de Arnaldo, tem atua o no *O Pasquim* de 1971, com cartuns. No mesmo ano ele retorna a Teresina e d  início ao seu trabalho como cartunista no jornal *O Dia*. Em 1972,   o responsável pelo planejamento gráfico do Jornal *Gamma*, números 1 e 2, o primeiro jornal mimeografado do Piaul  e possivelmente do Brasil, segundo Heloísa Buarque (Cf. NOGUEIRA, 2010).

A produção chargística em Teresina⁹⁹ constituiu-se como expressão de representações da política local e nacional. Apresentada diariamente na página de opinião, logo ao lado do editorial, a charge se impôs como linguagem de grande aceitação e representação na sociedade teresinense. No jornal *O Dia*, havia uma página intitulada de *Folha da mãe Ana*, dirigida por Deusdeth Nunes, a qual era dedicada às charges, com críticas, humor e irreverência, que tinha como principais cartunistas Paulo Moura, Batista, Albert Piauí, Dodó Macêdo, Godofredo Couto e Léo. Essa coluna também servia de espaço para divulgar ilustrações de cartunistas de fora e local. No final de 1982, a coluna foi substituída por outra coluna de humor, *Pão e Circo*, que passou a ser organizada e ilustrada por Albert Piauí. Assim como o jornal *O Estado*, que também tinha uma coluna de humor e charges, intitulada a *A Broca*, do cartunista Wilson (GOMES, 2016).

Valer-se de outras publicações da imprensa periódica – outros jornais da grande imprensa quando a análise recai sobre um órgão da grande imprensa, ou de campos que lhe fazem oposição, como a imprensa alternativa – torna-se uma referência para a percepção do campo maior das disputas e da rede de comunicação, no interior da qual aquelas publicações atuam (CRUZ; PEIXOTO, 2007). Assim, uma análise e diálogo com as publicações alternativas¹⁰⁰ servirá para o conhecimento do próprio campo de atuação da imprensa, em que os jornais em estudo teciam alianças, enfrentavam disputas e constituíam identidade (DARTON, 1990).

Os jornais *Chapada do Corisco* (1976), *Inovação, Opinião* (1970), *Tribuna Democrática* (1971), *O Estado Interessante* (1972), *Hora Fatal* (1972) e *Gamma* (1972) são jornais alternativos que buscaram de várias formas de exprimir o seu estado de indignação frente às situações de repressão no Piauí. De forma criativa e inovadora, tais impressos foram instrumentos de resistência a uma onda silenciadora imposta pela censura nesse período. Por meio de matérias, entrevistas, poesias, cartas, charges e cartuns promoveram o grito da

⁹⁹ Em 1982, Teresina se destaca no cenário do humor gráfico com um dos maiores Salão de Humor do Brasil, Salão de Humor do Piauí, juntamente com o Salão de Humor de Piracicaba. O Salão de Humor do Piauí foi uma referência incontestável das artes gráficas, o evento apresentava criações dos artistas inscritos e selecionados do Brasil e de outros países, não estabelecendo apenas como um Salão exclusivo dos artistas do Piauí. O Salão surgiu como uma forma de preencher um vazio cultural e estimular o estudo da arte gráfica no Piauí e possibilitou o conhecimento e o reconhecimento de diversos artistas (GOMES, 2012).

¹⁰⁰ Na década de 1970, as publicações alternativas proliferaram, “os frequentes ‘alternativos’ seriam jornais que se oporiam ou se desviariam das tendências hegemônicas da imprensa convencional. Nesse período diversas produções de jornais alternativos surgiram em vários pontos do país, no estado do Piauí e do Pará não foi diferente.

consciência por meio do riso provocado pelas matérias carregadas de bom humor e informação (REIS, 2013).¹⁰¹

O humor contido nas charges se apresenta de variadas formas, seja numa crítica ácida, seja uma ironia, sejam chistes inocentes. Para se ter uma noção sobre o humor e suas iniciais manifestações na sociedade, Henri Bergson discorre sobre o riso e a comicidade os quais, segundo esse autor, estão atrelados ao social e servem como gesto, uma fórmula para retomar a harmonia social perdida na rigidez dos atos (BERGSON, 1983).

A arte que é produzida pelo cartunista consiste em nos possibilitar conhecer o real de forma cômica imagética, nos introduzindo na crítica que é veiculada.¹⁰² O riso e a reflexão são o resultado que o chargista almeja no processo de elaboração do humor gráfico, “riso este que ‘castiga os costumes’, obriga-nos a cuidar imediatamente de parecer o que deveríamos ser” (BERGSON, 1983, p. 13). Dessa forma, a crítica ilustrada funciona como um instrumento que desconstrói a maquiagem do ridículo, presente no conteúdo da charge, fazendo-nos refletir sobre este.

Uma abordagem histórica sobre o humor que está na base da caricatura e da charge é necessária, relacionando suas peculiaridades com as artes gráficas, visando a compreender em que medida se constitui como uma estratégia de crítica política, e como os acontecimentos são ressignificados humoristicamente por esse tipo de imagem. Entender que a concepção de riso possui uma história é importante para esse trabalho, pois permite no exercício da leitura das fontes visuais um destaque maior nas possibilidades trazidas pelo imagético.¹⁰³

Neste sentido, a charge é uma narrativa rica em significados, e por isso pode ser utilizada no ensino de História. O humor, ao contrário do que uma pedagogia tradicional possa imaginar, em vez de ser execrado do ambiente educacional, pode ser uma poderosa ferramenta de aprendizagem (ARAPIRACA, 2017). Assim, o humor gráfico possui uma

¹⁰¹ Esses jornais não circularam apenas na capital, Teresina, mas também em Parnaíba, pelo início de 1971 e final de 1972, e segundo Durvalino Couto, que também integrou esses impressos, os jornais alternativos piauienses eram produzidos nos “moldes do Pasquim” (LIMA, 2006).

¹⁰² O ilustrador reproduz um perfil em poucas linhas, empreendendo a deformação deliberada do original. Para Joles o cômico é caracterizado pela potencialidade de “desatar” objetos. Em que o “universo cômico é um universo em que todas as coisas se atam, ao desfazerem-se ou ao desatarem-se”. Construindo uma imagem em que “ataca um caráter mediante uma reprodução jocosa (caricato), sublinhando e exagerando certos traços (caricato) para tentar deslindar a compleição física e mental do visado (JOLEs, 1976).

¹⁰³ Elias Thomé Saliba explora as contribuições de Henri Bergson, Freud e o de Pindarello, autores que escreveram, segundo sua apreciação, os três mais importantes ensaios sobre a natureza do humor e do cômico no início do século passado. Saliba destaca que “os três autores mostraram, cada um à sua maneira, que o riso não tem essência e sim uma história, tornando todas as definições tão triviais quanto as que encontramos nos dicionários e enciclopédias” (SALIBA, 2002. p. 21).

inerente ludicidade, elemento esse que atrai a atenção dos alunos para o entendimento da disciplina estudada, mais do que a linguagem escrita (GUEDES, 2017). A sociedade atual é permeada pelo imagético, seja fixa ou móvel, como outdoors, quadrinhos, propagandas, filmes e etc. Ou seja, são elementos fundamentais na realidade dos alunos (COELHO, 2012). Deste modo, não é possível pensar em um ensino o qual se furte em analisar a sociedade por meio do visual, ou colocar a imagem como segundo plano (GOMES, 2021).

No entanto, é preciso destacar que não se pode pensar a imagem como uma fuga da leitura, tendo em vista que a própria imagem necessita ser lida para ser entendida. Como um texto escrito, o imagético necessita de conhecimento para apreender os significados apresentados. Dondis (2015) atribui um analfabetismo visual àqueles que não foram ensinados a decodificar a imagem de forma expressiva. Por isso, a educação da leitura também perpassa pelo ato de saber ler a imagem.

O entendimento e compreensão da imagem acontecem também por meio do conhecimento histórico. A charge, como produto de seu tempo que dialoga com os atores do período em que foi feita e publicada, precisa ser avaliada por meio do contexto de sua origem. E é por meio da história da imagem que é possível repensar tanto a própria história como a imagem (MOLINA, 2007).



1. Jornal *O Dia*, 05 de junho de 1982 (Folha da Mãe Ana)

Como exemplo, pode ser dado o caso da imagem 1, em que é possível notar a representação de um escultor trabalhando em uma obra, que tem como resultado final a forma de um centauro. Esta percepção imediata não permite apreender por completo o significado da imagem. Porém, por meio da contextualização histórica em que foi elaborada, é possível decodificá-la e entendê-la. Inicialmente, a charge (I) pode ser vista como uma série, em que na primeira cena o escultor inicia seu trabalho, na segunda já se reconhece a imagem de Figueiredo, pelos óculos e pela calvície, e já se tem a imagem de um busto. Por fim, aparece a escultura por completo, metade homem, metade cavalo. Essa é a concepção que se tinha do general João Batista Figueiredo, cuja imagem remete à ideia de uma pessoa rude, grosseira, estúpida, um “cavalo”. Na ilustração, a ideia de cavalo se constrói na transformação da fisionomia do presidente, em que as “distorções” que seguem a imagem acontecem pelos aspectos da personalidade, que vão construindo sentido na charge, tendendo para uma sátira em que os defeitos são destacados, não apenas como pequenos defeitos, mas como uma característica.

O professor (a), ao apresentar a ilustração I, pode relatar e contextualizar o motivo que inspirou os cartunistas, dos impressos em análise, a fazerem relação de sua imagem com o cavalo, com a presença do animal junto dele ou ainda a elementos que remetem ao cavalo, como ferraduras.¹⁰⁴ Considerando que há discursos que vão sendo retomados e reforçados, bem como outros que vão sendo construídos por meio de determinados acontecimentos. E essa relação do presidente com os cavalos se deve ao fato de que em 1978, depois que o presidente Ernesto Geisel indicou o general João Baptista Figueiredo para ser seu sucessor, o governo iniciou uma campanha para popularizar a imagem do chefe do Serviço Nacional de Informações, chamando de “João do Povo”.¹⁰⁵

Ao apresentar uma caricatura para os alunos, é necessário fazer uma breve explicação de sua função e seu uso, seja nos impressos, seja nas redes sociais, haja vista que a caricatura tem, assim, a função de exagerar traços físicos, apontando defeitos e más ações das pessoas retratadas. E, muitas vezes, para alcançar a desejada comunicação com o público e obter ampla disseminação, o desenho caricatural, do mesmo modo que outros discursos visuais,

¹⁰⁴ A animalização do presidente, bem como o destaque de sua relação com os cavalos, é algo que não se limita apenas aos impressos em estudo. A figura do presidente com cavalos também inspirou outros cartunistas, como Chico Caruso, que durante o governo de Figueiredo era ilustrador do jornal *O Globo* e utilizou a paixão do presidente pelos cavalos para fazer charges para o impresso.

¹⁰⁵ Figueiredo não foi, porém, o primeiro político a fazer referência pejorativa ao “cheiro do povo”. “A democracia seria boa se não fosse o sovaco”, era repetida sempre pelo governador mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, um dos principais articuladores da Revolução de 30. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/brasil/ult96u10538.shtml>.

fazem uso de estratégias de comunicação da linguagem verbal, bem como o uso de metáforas, ironia e arquétipos, o que possibilita uma maior e rápida compreensão e comunicação com o público leitor. A exposição caricaturada de uma figura pública se direciona por base de uma construção ideológica já conhecida pelos possíveis leitores. As charges como uma das diversas formas de comunicação, de acordo com Bakhtin (2003), são infinitas as formas, pois só falamos e escrevemos por meio delas, que são conceituadas como gêneros discursivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento sobre o humor gráfico possibilita ao professor explorar melhor os recursos sobre esse tipo de imagem. Além do mais, o uso das imagens enriquece as aulas devido ao grande valor comunicacional que tal tipo de linguagem possui. No entanto, ao contrário do que se possa imaginar, é preciso saber ler a imagem, sobretudo, as que foram elaboradas em períodos recuados. As charges como elementos a serem estudadas em sala de aula permitem que o conhecimento em História possa ser apresentado por outro viés que não o escrito e por isso seria mais um recurso educacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. As mudanças na imprensa brasileira: 1950- 1970. In: LUSTOSA, Isabel. (org.) **Imprensa, História e Literatura**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008.

_____. **A democratização no Brasil: atores e contextos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ALBERTI, Verena. *Histórias dentro da História*. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

ARAPIRACA, Mary de Andrade. **Riso e educação: Prólogo de uma paideia**. Salvador: Edufba, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. **Outros conceitos-chaves – Bakhtin**. Ed. Contexto: São Paulo, 2007.

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

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. **Economia brasileira: uma introdução crítica**. 3. Ed. São Paulo: Editora 34, 1998.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: História e imagem**. Bauru: EDUSC. 2004.

CAPELATO, Maria Helena. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COELHO, Tiago da Silva. A imagem e o ensino de história em tempos visuais. **Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 02, 2012.

CRUZ, Heloisa de 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.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERNANDES, Phillippe Sendas de Paula; SEIXAS, Netília Silva dos Anjos. *Comunicação & História: a imprensa de Belém no alvorecer do século XX*. In Anais: **VIII Encontro Nacional de História da Mídia Unicentro**, Guarapuava- PR. 28 a 30 de abril de 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 314-332, dez. 2002.

_____, Amado, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. –7. Ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FICO, Carlos. “*Prezada Censura*”: cartas ao regime militar. **Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 251-286.

_____. *Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar*. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n° 47, p.29-60 – 2004.

FLEISCHER, David Verge. **Manipulações casuísticas do sistema eleitoral durante o período militar, ou, como usualmente o feitiço voltava contra o feiticeiro**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1994.

FONTES, Edilza Joana. **O golpe civil-militar de 1964 no Pará: imprensa e memórias**. OPSIS, Catalão- GO, v. 14, n. 1, p. 340- 360 – jan./jun. 2014.

FREITAS, Arthur. **História e imagem artística: por uma abordagem tríplice**. Estudos Históricos, n° 34, julho-dezembro de 2004.

GASKEL, Ivan. *História das Imagens*. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GOMBRICH, Ernest. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictória**. - 4ª Ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007. p. 279.

_____. **Meditações sobre um cavalinho de pau e outros ensaios sobre a teoria da arte.** – São Paulo: Edusp, 1999.

GOMES, Susy Nathia F. Imagens e ensino: as charges no ensino de história. In. CAMÊLO, Júlia Constança P.; COSTA JÚNIOR, Flávio P.; COSTA, Alex Silva. **História, ensino e imagem: a fonte imagética e suas possibilidades.** São Luís: EDUEMA, 2021.

_____. **O Cavalo e a abertura:** no discurso das charges da imprensa teresinense 1979-1985. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

_____. **Salão de humor do Piauí como representação de cultura na década de 1980.** Monografia, curso de História, Faculdade Piauiense. Teresina, 2012.

GUEDES, Silmara Regina. A utilização da imagem no ensino da história e sua contribuição para construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia. Medianeira:** v.8, n. 17, 2017.

JOLES, A. O Chiste. In: **Formas simples.** São Paulo: Cultrix, 1976.

LUSTOSA, Isabel. **Histórias de presidentes:** a República no Catete. Petrópolis: Vozes, 1989.

MATHIAS. Suzeley Kalil. **O projeto militar de distensão.** Notas sobre a ação política do presidente Geisel. *Revista de Sociologia e Política* n° 4/5 1995.

MARIANI, Bethânia Sampaio Corrêa. Os primórdios da imprensa no Brasil: ou de como o discurso jornalístico constrói memória. In: ORLANDI, Eni P. **Discurso fundador:** A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

MIANI, Rozinaldo. *Charge editorial: iconografia e pesquisa em História.* **Domínios da Imagem,** Londrina, v. 8, n. 16, p. 133-145, jun./dez. 2014.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Fontes visuais, cultura visual, História visual.* Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 23, n° 45, pp. 11-36 – 2003.

MIANI, Rozinaldo. *Charge editorial: iconografia e pesquisa em História.* **Domínios da Imagem,** Londrina, v. 8, n. 16, p. 133-145, jun./dez. 2014.

MOLINA, Ana Heloísa. Ensino de história e imagens: possibilidade de pesquisa. **Domínios da imagem.** Londrina, v.1, n.1, 2007.

MONTE, Regianny Lima. Entre táticas e estratégias: A relação do Estado autoritário com a imprensa escrita em Teresina durante os anos de 1970. In: NASCIMENTO, Francisco Alcides do. **Diluir fronteiras:** interfaces entre história e imprensa. Teresina: EDUFPI, 2011.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *A ditadura nas representações verbais e visuais da grande imprensa: 1964-1969.* **TOPOI,** v. 14, n. 26, jan./jul. 2013, p. 62-85.

_____. A figura caricatural do gorila nos discursos da esquerda. *Art Cultura*, Uberlândia, v. 9, n. 15, p. 195-212, jul.-dez. 2007.

_____. **Jango e o golpe de 1964 na caricatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. João Goulart e a crise política de 1964 no traço da caricatura. In: REIS FILHO, Daniel Aarão et al. **O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois (1964- 2004)**. Bauru: EDUSC, 2004.

_____. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **Culturas políticas na história: novos estudos**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. – São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, Marcela Miranda Félix dos. **Do Riso ao Grito: a atuação dos jornais Gramma e Chapada do Corisco, na década de 1970 em Teresina-PI**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Programa de pós-graduação. UFPI, Teresina: 2013.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. **Diluir fronteiras: interfaces entre história e imprensa**. Teresina: EDUFPI, 2011.

NERY, Laura Moutinho. **A caricatura: microcosmo da questão da arte da modernidade**. Teses (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

NOGUEIRA, Cícero de Brito. **Sem palavras: Humor e Cotidiano nas histórias em quadrinhos de Arnaldo Albuquerque**. (Dissertação de Mestrado) Teresina: UFPI, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Integrar para não entregar: políticas públicas e Amazônia**. 2. Ed. Campinas/SP: Papirus, 1991.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes. 1999.

_____. **Interpretação: autoria, leitura, efeitos sobre o trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes: 1998.

PADRÓS, Enrique Serra., BARBOSA, Vânia M., LOPEZ, Vanessa Albertinence Lopez, FERNANDES, Ananda Simões (org.). **Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): história e memória**. Porto Alegre: Corag, 2009.

PECHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento/ tradução**: Eni P. Orlandi- 6ª edição, Campinas: Pontes. 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Imagens da nação, do progresso e da tecnologia: Exposição Universal de Filadélfia de 1876*. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Ser. v. 2 p. 151-167 jan./dez. 1994.

PETIT, Pere. *O Golpe militar-civil e o partido dos militares (Arena) no Estado do Pará*. **Historiæ**, Rio Grande, 5 (2): 179-226, 2014.

_____, CUÉLLAR, Jaime. *O golpe de 1964 e a instauração civil-militar no Pará: apoios e resistências*. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 49, p. 169-189, janeiro- junho de 2012.

SALIBA, Elis Thomé. **Raízes do riso: a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio**. - São Paulo: Companhia das letras, 2002.

_____. A dimensão cômica da vida privada na República. In: NOVAIS, Fernando Antônio & SEVCENKO, Nicolau (orgs). **História da vida privada no Brasil**. República: da *belle époque* à era do rádio. Volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Marcos A. da. **A construção do saber histórico: historiadores e imagens**. R. História, São Paulo, n. 125-126, p. 117-134, ago-dez/91 a jan-jul/92.

_____. **Caricata república**. São Paulo: Marco Zero, 1990.

SALLUM JR. Brasília. **Transição política e crise de estado**. Lua Nova nº 92, 1993.

SADDI, Fabiana da Cunha. *Política e Economia no Federalismo do Governo Geisel*. **Revista de Economia Política**, vol. 23, nº 2 (90), abril-junho/2003.

SERRA, Mauricio Aguiar, FÉRNANDEZ, Ramon García. *Perspectivas do desenvolvimento da Amazônia: motivos para o otimismo e para o pessimismo*. **Economia e sociedade**, Campinas, v. 13, n. 2 (23), p. 107- 131, jul./dez. 2004.

SKIDMORE, Thomas. **De Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

SUZIGAN, W. Experiência histórica da política industrial no Brasil. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 16, n. 1 (61), p. 5-20, jan./mar. 1996.

TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodré. **Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos. “Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974- 1985.” In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucilia de A. Neves (org.) **O Brasil republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 2010.

VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

ÁLBUNS: um olhar da cidade em imagens¹⁰⁶

Júlia Constança Pereira Camêlo¹⁰⁷

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresento alguns álbuns já produzidos com imagens da cidade de São Luís, em épocas diferentes, nos quais procuro trazer algumas imagens que vão descrevendo as temáticas e as escolhas de seus autores.

Em 1985, o *álbum São Luís: uma ilha bela por natureza* foi publicado com o patrocínio da Companhia Vale do rio Doce e a elaboração técnica da Secretaria do patrimônio Histórico e Artístico Nacional e a Fundação Pró-Memória. As próximas fotos são de pescadores e vendedores de ervas medicinais.



Figura 53: pescadores da praia de Panaquatira
Fonte: COSTA, 1985. p. 49.

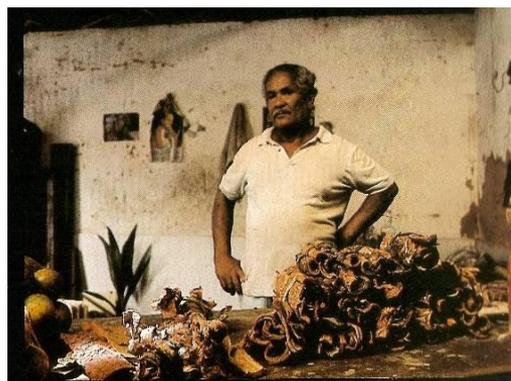


Figura 54: vendedor de cascas medicinais
Fonte: COSTA, 1985. p. 78.

Este álbum com fotos coloridas e em preto e branco apresenta imagens da população integrada ao meio ambiente, homens realizando a pesca artesanal e trabalhando juntos no conserto das redes, além de fotografias de frutas, palmeiras, praias, embarcações, vendedores de plantas medicinais, evidenciando uma ilha cuja população continua sobrevivendo em harmonia com a natureza, preservando laços de solidariedade. Também retrata a abundância que, principalmente o mar e as árvores frutíferas são capazes de oferecer, bem como informações sobre as fotos, utilizando legendas com relatos das pessoas e poemas de escritores maranhenses, entre eles José Chagas, Josué Montello e Ivan Sarney.

¹⁰⁶ O presente texto é uma versão da temática que já foi publicada no livro *Fachada da Inserção: a saga da civilidade de São Luís do Maranhão*, pela editora *Café e Lápis* em 2012.

¹⁰⁷ Doutora em Ciências Sociais pela UFPA, Professora Associada da UEMA e do ProHistória/UFMA

Nos itens a *ilha e sua população, o homem e o meio ambiente* há várias fotos de barcos, pescadores retirando peixes de suas redes, dos comerciantes do Mercado Central e das Tulhas, cuja ênfase é o tempo que aquelas pessoas permanecem vendendo mingau, cachaça, refeições, frutas, camarão. Também traz a ponte de cimento do São Francisco, a férrea que liga a ilha ao continente e ao porto do Itaquí. Parece-nos indícios de uma população que preserva as tradições e está em contato com o Continente e a Europa.

Em *A ilha vista pelos artistas de ontem e de hoje*, a disposição das fotos intercala fotos de ontem e de hoje, começando pelo hoje. As brincadeiras juninas, em seguida, pinturas do século XX da vista de São Luís, da fonte do Ribeirão e uma tela chamada *tapeçaria*, com cenas de festas populares da cidade, duas fotos de Gaudêncio Cunha, do álbum de 1908, da avenida maranhense e da Rua do Egito, que destacam o calçamento e os trilhos, além de três telas da segunda metade do século XX, com imagens de festas populares, escadaria e casarões.

Em seguida, mais duas fotos do álbum de 1908, a Rua Afonso Pena, que destaca os trilhos, o Corpo de bombeiros e seu efetivo em seus carros puxados a cavalos. Conclui-se o item com telas do final do século XX, cujas paisagens são a cidade e seus casarões.

No item *A museologia secular da cidade* estão várias fotos da arquitetura de casarões do século XIX, praças, fontes, janelas, portes, telhados, igrejas, a biblioteca pública, construída no final dos anos 1940, os palácios, dos Leões e La Ravardiére, as ruínas do Forte de Santo Antônio, do Sítio do Físico, as fábricas Santa Amélia e Rio Anil. Percebemos que o relato fotográfico destaca a ideia de moderno e de preservação, ou seja, a cidade tem o novo, ao mesmo tempo em que mantém o passado, ao evidenciar os casarões.

O item *Cultura material dos barões e senadores* traz fotos das coleções da Pinacoteca do estado, dos leões de bronze da fachada do Palácio do Governo, das águias que decoram o prédio da Prefeitura, uma sala de visitas decorada com peças do final do século XIX e começo do XX, lustres, móveis, porcelanas e cristais dessa mesma época. Finaliza o álbum o item *Salve a cultura popular*, com fotos de festas religiosas, como o Divino Espírito Santo, fofões dos cordões carnavalescos, tambor de crioula e bumba meu boi.

O álbum traz a noção de uma beleza diversificada, porque a natureza da ilha é preservar suas tradições culturais, algo *singular* na atualidade. Uma cidade integrada ao mundo, que ainda ostenta a mesma vista do século XIX, participou da industrialização, continua utilizando receitas à base de medicamentos naturais e realiza festas religiosas cujas

origens remontam à colonização. Esta é a São Luís civilidade do século XXI, a integração da diversidade.

O álbum *A cidade de São Luís do Maranhão* traz fotos coloridas de Franz Krajcberg e texto de Luíz Seráfico, de 1981, um empreendimento da empresa Rhodia. Segundo seu presidente, Paulo Roberto de Magalhães, que na época fez a apresentação do álbum, é o cumprimento de uma obrigação social de “registrar um modelo de desenvolvimento artístico *sui generis*”. O presidente destaca Luiz Seráfico, que apresenta a história da cidade como um intelectual com experiência no Museu de Arte Moderna de São Paulo – MASP.

Um álbum de capa dura, amarela, no começo e no final estampa azulejos em relevo e traz um texto ilustrado com fotos dos álbuns do final do século XIX. Apresenta informações, somente em português, pautado no historiador Mario Meirelles, sobre o nome da cidade e as influências dos franceses, portugueses, dos jesuítas, da balaiada e das marcas religiosas. Finaliza evidenciando São Luís como cidade do Brasil, por ter sido o berço dos poetas da *Atenas Brasileira*.

É um olhar para a cidade do século XIX. As fotos são acompanhadas de trechos das obras de Gonçalves Dias e Aluísio Azevedo. Depois de um breve histórico, na página 26 temos o farol de São Marcos e ruínas do Forte de Santo Antônio; nas páginas 28 e 29, a vista da cidade a partir da Ponta da Areia, a mesma tomada de Joseph Leon Righini, Manuel Ricardo Couto, Gaudêncio Cunha, dos pintores do século XX. Uma imagem grande, que ocupa duas páginas, cujas edificações arquitetônicas que mais se destacam já são do século XX: o prédio do Instituto de Previdência Social – INSS, o edifício do antigo Banco do Estado do Maranhão – BEM – e o Edifício Caiçara, primeiro residencial construído na ilha no início dos anos sessenta. Também, vê-se como nas próximas imagens, a serem apresentadas, um interesse por registrar as fachadas das casas.



Figura 55: Azulejos e fachadas
Fonte: SERÁPHICO, 1981. p. 69



Figura 56: Sinal na praça do Carmo
Fonte: SERÁPHICO, 1981. p. 44.

A Tônica do álbum são o conjunto arquitetônico colonial, com destaque para azulejos, portais, janelas e telhados. Fotos de igrejas, fontes, praças e suas estátuas, embarcações, e o bumba meu boi. Também são muitas imagens das pessoas nas ruas conversando, trabalhando. Destaca a São Luís do Século XIX e, ao mesmo tempo, contempla a cidade envolta em um emaranhado de fios elétricos, prédios em ruínas, com brincadeiras de bumba meu boi nos arraiais. Porém, a noção de uma São Luís *museu a céu aberto* nos parece ser patente no álbum todo.

O OLHAR DE GAUDÊNCIO CUNHA

A produção de álbuns de fotografias sobre a cidade de São Luís data do século XIX. Há notícias de álbuns publicados em 1899, 1904, 1908, 1913, 1923. Mas, a restauração do Centro Histórico pautou-se no álbum *Maranhão 1908*, de Gaudêncio Cunha, preparado para exibir o Maranhão na Exposição Nacional, no Rio de Janeiro, em 1908. Esse evento era inspirado na Exposição Universal de Paris, numa época em que a fotografia causava surpresa: era uma importante invenção da modernidade.

Artur Azevedo, em 1908, já radicado no Rio de Janeiro, ao olhar as 220 fotografias do álbum de Gaudêncio Cunha teria se reportado a sua terra e ficado surpreso com a cidade: “Cheguei agora do Maranhão. Está muito melhorada minha terra, mas eu ainda a conheço bem” (PERDIGÃO, 1908, p. 17).

Gaudêncio Cunha chegou ao Maranhão em 1888, após passar por Belém. Em São Luís, abriu a “Photographia União” e, posteriormente, mais outro endereço de fotografia, além de empreender viagens pelo interior do Estado. Em 1908, o governador do Estado, Benedito Leite, encomendou seus serviços para confecção de um álbum com fotos da capital e algumas cidades do interior, como Caxias, Codó, Viana, para a exposição (SILVA FILHO, 2009).

Estas imagens de Gaudêncio Cunha foram escolhidas para servir de parâmetro na restauração do Centro Histórico em 1981. Em 1987, a empresa de engenharia Andrade Gutierrez fez a impressão gráfica de 215 das 220 fotos do Álbum de 1908, que basearam as restaurações. Por que Gaudêncio? Seria por falta de exemplares dos outros álbuns? Talvez, não, pois o governo do Estado reproduziu 15 das 24 fotos do *Álbum do Maranhão*, em 2000, na obra *Arte da Cidade – Pinacoteca*, segundo Jomar Moraes, publicado por volta de 1904 (ARTE DA CIDADE – PINACOTECA, 2000, p.10).

Algumas características do olhar de Gaudêncio parecem se aproximar das pretensões que o governo tinha para apresentar na exposição um Maranhão berço dos poetas, mas que acompanha o progresso do seu tempo. Das 148 fotos de São Luís, pelo menos 116 mostram signos da modernidade, embarcações a vapor, luminárias, fábricas, praças com jardins bem cuidados e algumas com chafarizes, trilhos, ruas calçadas e limpas.

Na maioria das fotos, percebe-se a opção do fotógrafo por posicionar a Câmara de maneira que privilegiasse calçadas e luminárias, deixando os casarões sempre em segundo plano.

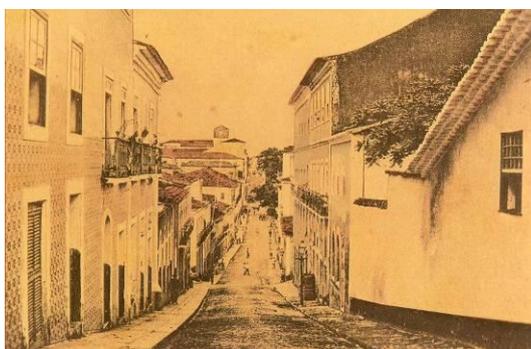


Figura 57: Rua da Estrela 01
Fonte: ARTE DA CIDADE. 2000. p.14



Figura 58: Rua da Estrela 02
Fonte: MARANHÃO 1908. p.

94.

Estas fotos são da mesma rua, a da Estrela. Na imagem da esquerda do *Álbum Maranhão 1908*, a tomada é mais fechada, e os casarões ficam em primeiro plano; já na segunda, de Gaudêncio Cunha, a escolha do ângulo deixa em primeiro plano a luminária e o calçamento, enquanto os casarões não parecem ser o foco principal.

Na edição de 1987, do álbum *Maranhão 1908*, há a afirmação de que as fotos estão numeradas segundo a ordem em que aparecem no original. As duas primeiras fotos trazem a sala de espera da “*Photografia União*” e o prédio onde o estabelecimento ficava localizado.

Em seguida, ele começa a apresentar a cidade do mar para o interior da ilha. A primeira foto, vista da cidade, depois do porto, cais, dos navios no mar e nos rios. Sob a rampa Campos Melo e fotografa a avenida maranhense, destacando os trilhos, luminárias e jardins. Adentra o Palácio do governo e a prefeitura, para registrar escadas, jardins e móveis. Na Catedral da Sé, em primeiro plano, as luminárias, os trilhos do bonde e o calçamento da rua como aparecem nas imagens abaixo:



Figura 59: Avenida Maranhense
Fonte: MARANHÃO 1908. p. 57



Figura 60: Telegrafo Nacional
Fonte: MARANHÃO 1908. p. 69



Figura 61: Praça Benedito Leite
Fonte: MARANHÃO 1908. p 67

Na Praça Benedito Leite destaca os canteiros e, ao fundo, os casarões coloniais. Depois de fotografar muitos deles, inclusive, os do atual Centro histórico, apresenta os equipamentos do corpo de bombeiros com seus homens e mais algumas igrejas, sempre destacando os trilhos e o calçamento.

Registra o Hospital Português e depois se detêm nas fábricas, fazendo 14 registros, para, em seguida, apresentar a estação dos bondes e do trem. No subúrbio, registra a estrada do Cutrim, um chalé, a ponte da via férrea e o bonde puxado a burros. O interessante é que, apesar de os trilhos aparecerem em muitas fotos, apenas na zona rural ele fotografa o bonde. Gaudêncio também teve preocupação em fotografar fabricas.



Figura 62: Sala de teares – Fabrica Rio Anil
Fonte: MARANHÃO 1908. p 132



Figura 63: Fábrica Cântomo
Fonte: MARANHÃO 1908. p 128

Nas fotos das fábricas Rio Anil e Cântomo, principalmente, a que a área interna Gaudêncio segue a mesma lógica de privilegiar o registro das marcas do moderno. O fotógrafo registra fazendeiros montados em seus cavalos, principal meio de transporte na região, mas baixa a câmara para fotografar trilho do trem. Destaca os portos, as fábricas e embarcações.



Figura 64: Fábrica de tecidos – Codó
Fonte: MARANHÃO 1908. p 140

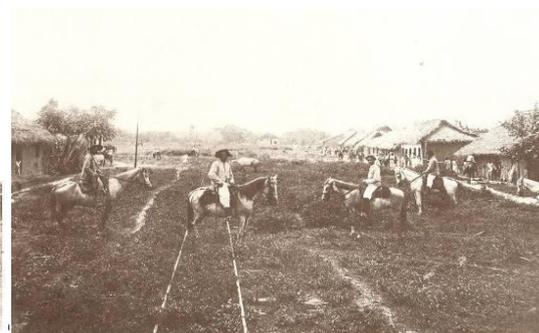


Figura 65: Engenho Central – Santa Inês
Fonte: MARANHÃO 1908. p 156

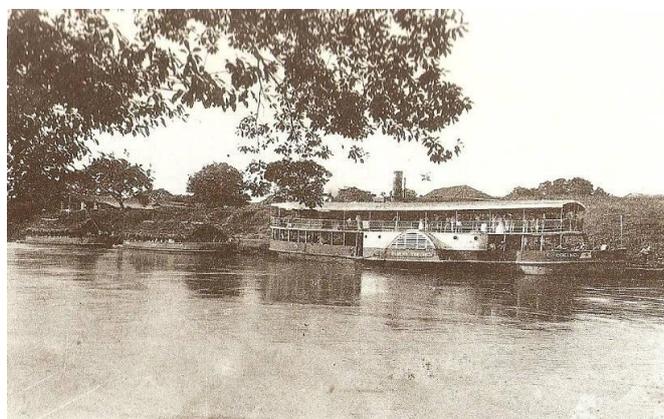


Figura 66: Porto de Caxias – Vapor da Companhia Maranhense
Fonte: MARANHÃO 1908. p 134

Tudo indica que esse olhar de Gaudêncio também expressava a posição de seu contratante, o governo estadual, cuja pretensão era apresentar São Luís e o Maranhão com as marcas dos tempos modernos que o começo do século propagava.

A EDIÇÃO DO ÁLBUM: *Maranhão 1908* pela Academia Maranhense de Letras

A segunda edição do *Álbum: Maranhão 1908*, feito pela Academia Maranhense, teve o intuito de comemorar o centenário da Academia Maranhense de Letras e, por esse motivo, não traz apenas a proposta de apresentação das fotos. A forma como o álbum foi pensado evidencia a intenção de apresentar a Academia como preservacionista à cidade que tem seus escritores membros da Academia Brasileira de Letras e a ação da academia maranhense como aquela que, ao publicar o álbum, preserva a memória da cidade e o documento.

Segundo Lino Antonio Raposo Moreira, que foi presidente da Academia Maranhense de Letras “o álbum original [...] estará daqui por diante livre de manuseio, de qualquer maneira danoso. Sua preservação ficará, assim, garantida [...] porque os pesquisadores terão a seu dispor uma reprodução fidedigna [...]” (CUNHA, 2008. p. 03).

É o preservar do fragmento pelo *isolamento*. Essa perspectiva não traz a concepção da não “destruição”, porque nela não é necessária a preocupação com a preservação do documento novo que foi produzido, o próprio álbum, porque ele é a reprodução “fidedigna” do antigo. Como se o álbum publicado em 2008 também não fosse um documento do seu tempo, que precisa ser preservado, hoje e no tempo vindouro.

Essa noção de preservar não vê, por exemplo, os prédios do São Francisco da década de 1970 como passíveis de preservação, pois não são isolados pelo “guardado” ou abandonado nem pelo tombo do patrimônio, nem contêm o moderno do trem, do urbanizado à moda francesa.

A vegetação também é excluída, porque parte-se do princípio de que a ilha é bela e preservada por natureza. São poucas as reservas florestais. Toda a ilha tem apenas três reservas ambientais, algumas ameaçadas pelas invasões, fruto da falta de políticas habitacionais, instituídas na década de 1980. A cidade conta também com 2 (dois) parques: Diamante e do Bom Menino, (ESPÍRITO SANTO, 2006. p. 61), este último atualmente é utilizado pela população, principalmente, para atividades de esporte e lazer.

A sociedade ludovicense concebe a preservação como “espaços do proibido”, dentro do permitido, desde que seja possível “consumir” os novos edifícios, os condomínios fechados e o Shopping Center.

No aspecto da vegetação, a degradação é rápida, porque a população cultiva o desejo de inclusão e expansão, segundo a cultura indígena de ocupação, que consiste em plantar uma roça em um lugar a cada ano, para, no ano seguinte, transformá-la em capoeira e fazer nova derrubada. O ludovicense adaptou essa prática para acompanhar as mudanças, inclusive, as arquitetônicas. Primeiro, migrou do centro para o bairro do Monte Castelo, onde encontramos bangalôs, chalés típicos da primeira metade do século XX; depois, para o São Francisco, Renascença, Calhau. Recentemente, pode-se verificar uma migração das elites para regiões como a orla marítima, Península, (espigão), Cohama, Vinhais e Araçagi, estabelecendo condomínios fechados, inclusive, com estrutura para pouso de aeronaves.

Com a edição do álbum *Maranhão 1908*, a Academia Maranhense de Letras apresenta a sua forma de preservar, rememorando e depositando em museus. A capa do álbum que apresentamos a seguir é um exemplo da preservação do cenário da Atenas.

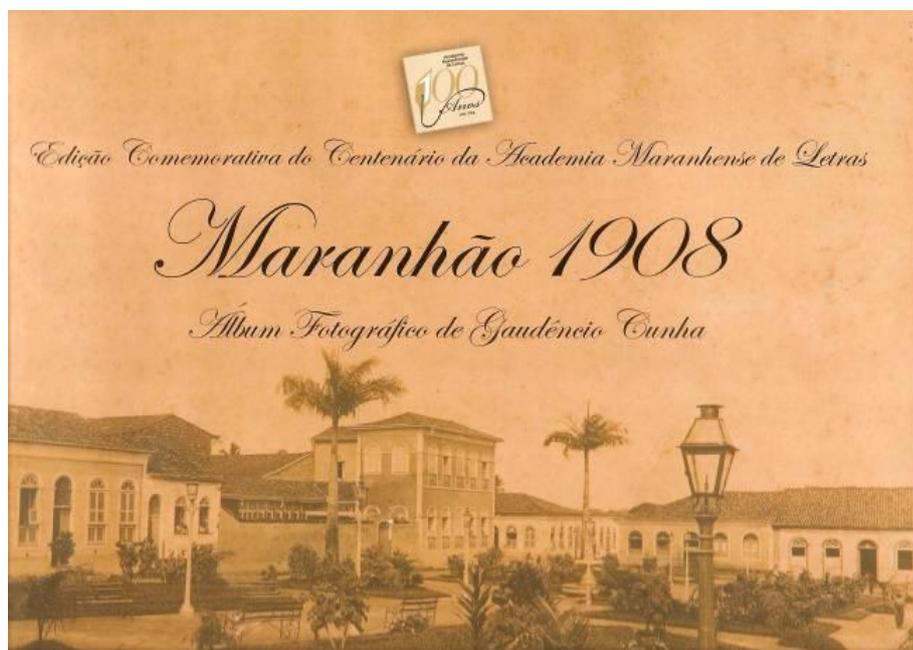


Figura 67: Capa do álbum
Fonte: Maranhão 1908. 2008.

Esta é a capa do álbum. Nela, vemos o selo comemorativo da Academia e a informação de que se trata do álbum fotográfico de Gaudêncio Cunha. A foto escolhida é da Praça Odorico Mendes e suas casas coloniais. Esta paisagem nos remete a *Atenas*, pois, o

homenageado na praça está entre os ilustres que se destacaram na corte, patrono da Academia Brasileira de Letras, no século XIX, e ao moderno com seu ajardinamento à francesa. Vê-se a opção pelo século XIX, onde está a cultura que conheceu a civilidade francesa e a São Luís, inserida entre as quatro maiores cidades do Brasil. Na imagem a seguir, vê-se como foi construída a nova edição do álbum:



Figura 68: Folha do álbum
Fonte: Maranhão 1908. 2008. p. 10.

A edição traz as páginas do álbum fotografadas de maneira que mostra a forma como o autor do álbum organizou as fotos, coladas em um papel decorado com flores. Assim, quem olha as fotos não vê apenas a cidade do começo do século XX, mas também o álbum preservado por cem anos, porque no final do álbum editado em 2008 está a fotografia do álbum antigo.



Figura 69: o álbum
Fonte: Maranhão 1908. 2008. p. 101.

Este é o álbum original, o documento preservado. Encontra-se na última página da edição, ao lado de uma imagem ampliada da Rua Portugal, no Centro Histórico, que serviu como parâmetro para a restauração na década de 1980. Isto afirmaria que ambos estão preservados? É possível, porque a restauração recompõe a fachada como na foto, e o álbum agora, segundo o presidente da Academia, pode se recolher ao isolamento do museu, pois, sua reprodução garante a conservação do documento.

Conforme veremos na imagem a seguir, a própria opção por apresentar as fotos de forma amarelada e envelhecida sinaliza para a perspectiva de que a nova edição do álbum seria a restauração do outro.



Figura 70: o álbum preservado
Fonte: Maranhão 1908. 2008. p. 01

Esta imagem tem a característica que perpassa todo o álbum, mostrar todas as páginas como estão amareladas, decoradas com flores. Tudo leva a crê que recursos tecnológicos de envelhecimento das fotos foram utilizados, para que o álbum novo também trouxesse as características do restaurado.

O trabalho de reprodução das fotos feito pela equipe do fotógrafo Edgar Rocha no *álbum de 1908* seria semelhante à restauração que se processa nos casarões, mas o foco restaurador não estava nas fotos e sim no próprio álbum.

Consultamos dois álbuns que tratam do trabalho de restauração. *Reviver*, 1994, do governador Eptácio Cafeteira e *Centro Histórico de São Luís do Maranhão: Patrimônio da Humanidade*. Coordenação geral de Luís Phelipe Andrès, técnico que participou do processo de restauração. É comum nos dois registros as fotos do álbum de Gaudêncio, o antes, e outra após ou durante a restauração, porém são raros registros do interior dos casarões, com predomínio das fachadas, como para confirmar que se fez *Reviver* a época registrada por Gaudêncio Cunha.

O patrimônio restaurado, assim como o álbum de 1908, torna-se peça de museu como o álbum editado pela Academia de Letras e faz surgir a “garantia” de que o passado está preservado. As pedras de cantaria, os casarões e as luminárias, tudo como antes, para ser visto e fotografado em permanente exposição. As fotos abaixo ilustram esse processo de restauração.



Figura 71: Rua Portugal 01
Fonte: ANDRÈS, 1998, p. 57.

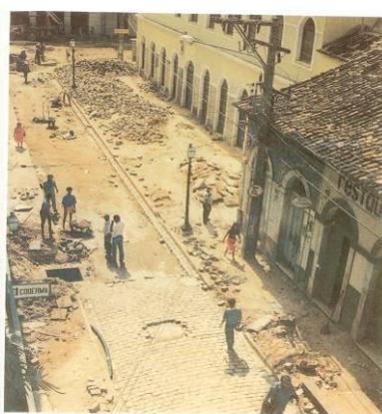


Figura 72: Rua Portugal 02
Fonte: CAFETEIRA, 1994, p. 34



Figura 73: Rua Portugal 03
Fonte: ANDRÈS, 1998. p. 57.

A primeira foto da esquerda é o modelo a ser seguido pela restauração. Devolver as mesmas fachadas aos casarões, alargar as calçadas, estreitar a rua e tirar os fios expostos de energia.

A segunda corresponde ao momento em que a restauração estava acontecendo. Vemos o alargamento da calçada para colocar pedras de cantaria, a colocação das luminárias e do

calçamento, seguindo as características da primeira foto. É possível verificar a iluminação da época da restauração, com seus postes bem junto à casa verde, sinal de que o espaço anterior da calçada era muito restrito.

Já a terceira foto corresponde ao período seguinte à restauração e coloca em evidência as pedras de cantaria, a luminária e os casarões do mesmo tipo dos existentes no registro de Gaudêncio Cunha.

No que se refere à restauração dos casarões, aceita-se, na atualidade, a construção de banheiros, auditorias e a demolição de paredes internas. Interessam mais as fachadas de azulejos, já que a ideia é preservar fachadas. Entretanto, quando o assunto são as praças, acontece mais resistência, sendo mais forte o argumento da *descaracterização*. É o discurso da preservação pelo “medo”. Mas, qual o passado que se deseja preservado nas praças?

Mesmo tombadas pelo Patrimônio Histórico a cada administração, as praças passam por reformas que as “descaracterizam”. Afinal, não dá para “botar a praça no museu”, porque são espaços que continuam sendo utilizados e, assim como os casarões, precisam de adaptações, porém as mudanças são mais constantes. Selecionamos algumas fotos nas quais é possível observar as alterações.



Figura 74: Praça da Praia Grande 01
Fonte: NASCIMENTO, 2004, p. 92

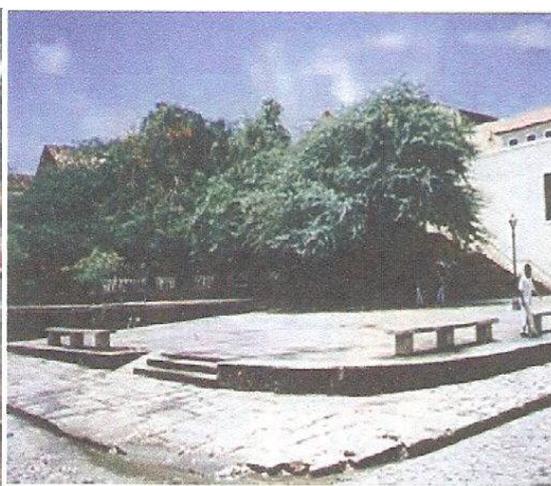


Figura 75: Praça da Praia Grande 02
Fonte: NASCIMENTO, 2004, p. 94



Figura 76: Praça da Praia Grande 03
 Fonte: NASCIMENTO, 2004, p. 115.

As três fotos mostram a Praça da Praia Grande. A fotografia 01, da esquerda, é de 1981, pensada com a pretensão de trazer de volta as praças do século XIX, com arborização e espaços para o convívio social. Já a foto 02, de 1998, é o resultado do projeto que pensou a praça como local para a realização de atividades culturais: sem os canteiros, com banheiros públicos, sendo mantida uma parte das árvores (NASCIMENTO, 2004).

A terceira foto é de 2002, quando foi mudado o nome da praça para Nauro Machado, poeta maranhense, ainda, vivo. É o resultado de um projeto, também idealizado com o objetivo de permitir eventos culturais. Foram colocados bancos de madeira em forma de círculo, porém o guarda-corpo inoxidável e a retirada das árvores foi alvo de críticas do Jornal Pequeno de 05 de março 2002, que acusa a reforma de descaracterização do Patrimônio Histórico (NASCIMENTO, 2004).

Após as restaurações do Projeto *Reviver*, o discurso passou a girar em torno da manutenção dos casarões coloniais e das praças que retratam a arborização das fotos de Gaudêncio Cunha, porém, os tempos são outros.

A ALMA DA CIDADE

São Luís: alma e história, com fotos de Albani Ramos e texto de Sebastião Moreira Duarte é um álbum editado em 2007, pelo Instituto Geia com o apoio da Companhia Vale do Rio Doce.

Nesse álbum aparece a preocupação de informar a existência de uma São Luís depois das pontes. “A cidade é uma e são duas, unidas por dois braços de rios, num enlace de fidelidade que nos legou o passado e nos promete o futuro” (RAMOS, 2007.p. 18). É interessante a ideia de que os rios uniram as duas cidades, mas isso só foi possível após a construção das pontes que permitiram a ocupação de outras áreas da ilha, conforme já argumentamos nesse trabalho. Mas, segundo os argumentos do texto, temos a percepção de que só existe alma na São Luís dos casarões.

Na capa está o olhar a partir do São Francisco, mas logo após o sumário há uma foto retratando parte da Praia Grande, a Ponte do São Francisco e, ao fundo, os prédios. Na página 18, encontramos a informação de que o autor se reportará apenas ao panorama arquitetônico preservado, erguido pelos colonizadores. Portanto, a alma e a história da cidade estão na área dos casarões coloniais. A cidade de arranha céus não a tem?

A próxima foto está na abertura do texto intitulado *ilha e alma: a cidade*, novamente, o autor retoma a ideia de que vai tratar da cidade tombada pelo Patrimônio Histórico.



Figura 77: barcos no rio
Fonte: RAMOS, 2007, 13.

É a vista a partir do São Francisco em um dia de procissão no Rio Anil. Barcos enfeitados e pessoas observando a passagem. Ao fundo, a cidade, vendo-se em destaque o prédio do BEM, o antigo Hotel Vila Rica, a Igreja da Sé e a Associação Comercial. Mas a alma da cidade está na religiosidade, nas manifestações populares, nas lendas, nas crenças, justamente o que falta à outra que fica depois das pontes.

No texto em português e francês o autor traz informações sobre os locais fotografados, pautadas, principalmente, em Mario Meirelles, na obra *São Luís, cidade dos azulejos* de 1964, e Domingos Vieira Filho, *Breve história das ruas e praças de São Luís*, de 1971.

São fotos recentes e coloridas de praças, igrejas, fontes, palácios, fábricas e dos sítios do Físico e Piranhenga. A alma, também é erudita, pois, os retratados são João Lisboa, Gonçalves Dias, Benedito Leite, e a história preservada porque os palácios, fábricas igrejas, fontes já foram restaurados. Apesar de as fotos serem recentes e revelarem as pessoas sentadas nas praças, andando de um lado para o outro, a narrativa se refere sempre ao século XIX com poucas incursões no XX.

A partir deste álbum, apesar de o século XIX continuar sendo a tônica, percebe-se uma *história com vazios*, já que o outro lado das pontes não “contém” a *alma da cidade*, por ser um espaço sem tradições, cuja constituição não logrou a construção de *narrativas históricas* (JAMESON, 2006) e seria destituída de mitos. Além disso, as ruas não têm nomes nem histórias, muitas são localizadas por números, e nos prédios as pessoas quase não se conhecem. Tem-se a impressão de que essa cidade é desconhecida, distante, e que as fotos são a partir da *cidade com alma*.

Assim, apesar da “fidelidade”, essa *cidade sem alma assusta*, pois dela também se espera o futuro. Percebe-se a preocupação em combater as mudanças, volta-se para a *cidade com alma* e identifica-se no moderno nela existente o risco da perda. A *cidade com alma* não sabe lidar com a “desalmada”, por medo de perder sua *aura* (BENJAMIN, 1994), nesse caso, tudo o que diz respeito à civilidade do século XIX. Ela quer ser moderna, mas sem perder a tradição que Walter Benjamin via se esvaír com o moderno como movimento revolucionário.

No álbum *São Luís, 1908 * 2008*: a cidade no tempo é uma narrativa em português e inglês, de Fortunato Zago e fotografias de Gaudêncio Cunha, 1908 e Albani Ramos. Em 2008, Albani Ramos voltou aos locais onde, há um século, Gaudêncio Cunha havia feito suas fotos, e procurou repetir os mesmos enquadramentos. Nele, a *outra cidade, cosmopolita, globalizada* aparece logo após o sumário e no final do álbum. Veremos a seguir a capa do álbum.

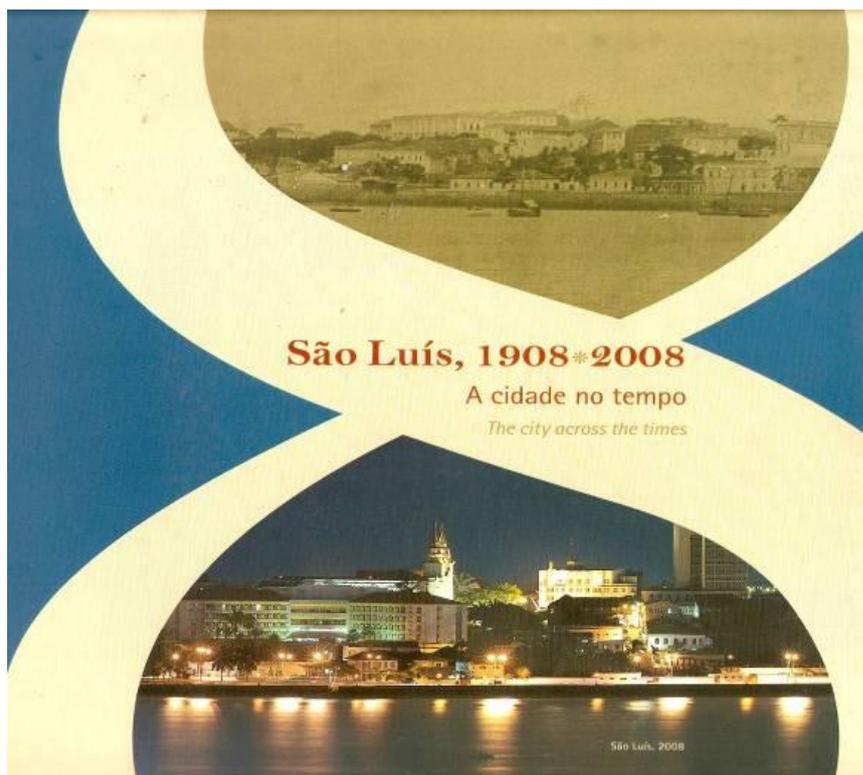


Figura 78: capa do álbum São Luís 1908 * 2008

Esta é a capa do álbum que exemplifica a apresentação das fotos, colocadas lado a lado, o *ontem e o hoje*. Esta é a vista mais conhecida da cidade. A foto recente aproximou as construções que trazem as marcas da arquitetura do século XX. A ênfase do álbum são as mudanças ocorridas, a constatação de que algumas edificações da época de Gaudêncio não mais existem, mas muitas permanecem no mesmo lugar.

Cem anos depois buscamos naquela São Luís das fotografias, os mesmos ângulos, na medida do possível. Algumas construções não existem mais, certos locais sofreram modificações profundas e, mesmo assim, encontramos muitas referências daquela época. O passado no tempo é feito quadro a quadro com as imagens de Gaudêncio Cunha ao lado das imagens atuais, realizadas por Albani Ramos (SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008, p. 01).

Este álbum é diferente do *Reviver*, 1994, *Centro Histórico de São Luís do Maranhão: Patrimônio da Humanidade*, 1998, cuja proposta é indicar como a restauração trouxe de volta o final do século XIX e o começo do XX. E São Luís: alma e história, que oculta ruínas, e o que não foi restaurado, preocupa-se com o que mudou. Seria um alerta para o risco de que a São Luís que Gaudêncio fotografou não está assim tão preservada? Uma característica da cidade de São Luís de não apagar as marcas do passado inclusive, outro moderno que não é o

do Gaudêncio existente na região tombada? Ou ainda, uma forma de aproximação com a cidade sem alma do álbum *São Luís: alma e história?*

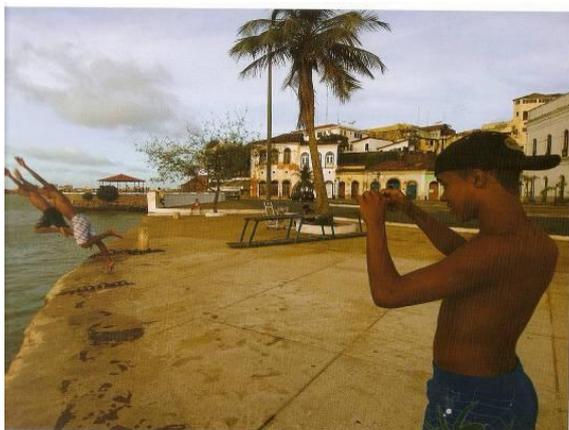


Figura 79: cais
Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008, p. 4.

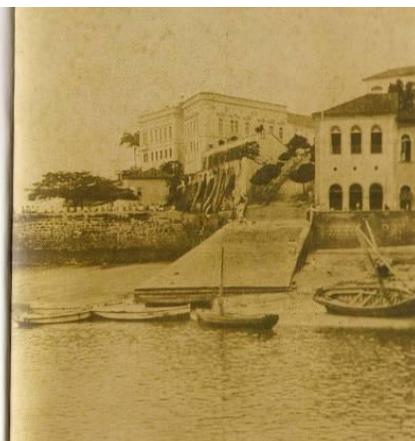


Figura 80: rampa do palácio
Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008. 2008, p. 4.

Esta é a primeira foto do álbum, *São Luís, 1908 * 2008* após a apresentação. Em primeiro plano, uma criança simula fotografar ou olhar outras duas crianças que pulam no mar, como se tivesse um binóculo nas mãos. As fotos foram colocadas lado a lado. Em todas as outras, as de Gaudêncio estão à esquerda. Nesta, a posição está invertida e não foi observada a ideia de buscar o mesmo ângulo. É grande a distância da rampa, pois a foto à direita ficava onde hoje é um viaduto que nem aparece nesta foto, em frente ao Cais da Sagração, o abrigo de telhado arredondado que podemos ver no fundo da foto à esquerda.

A segunda foto do álbum é toda a Praça Gonçalves Dias, dos Remédios, ou Largo dos Amores, feita do alto, de maneira que podemos ver o outro lado das pontes, a “outra cidade” dos arranhas céus. É interessante que o álbum inicia mostrando o ponto inicial da cidade, o antigo porto, e em seguida vai mostrar a praça do poeta e a perspectiva da cidade vertical.

A terceira, traz a ficha bibliográfica, o sumário e repete a capa, que exhibe uma foto antiga e uma atual dentro do número oito, mas troca a imagem. Coloca a Praça Benedito Leite de ontem e a atual, restaurada. O álbum também coloca em destaque o monumento a Gonçalves Dias, que apresentaremos na próxima foto.

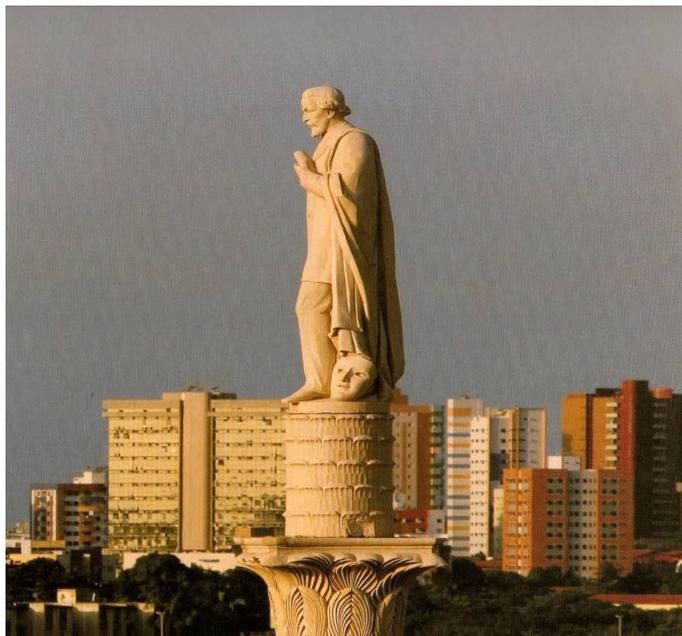


Figura 81: O poeta e a cidade
 Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008, p. 10.

Logo após o sumário, está a foto da Praça Gonçalves Dias. Ao fundo, utilizando recursos tecnológicos, o fotógrafo aproximou os prédios, de forma que não aparecessem as pontes, fazendo com que a estátua se sobressaia mais que os prédios, unificando a cidade do poeta, das palavras, a do concreto armado.

Depois destas fotos, o álbum destaca a Praça João Lisboa, a Praia Grande fotografada por Gaudêncio Cunha, para em seguida apresentar os mesmos locais de 1908 e os de 2008. As imagens a seguir trazem a essa perspectiva comparativa.



Figura 82: Rua do Egitto 01
 Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008, p. 18.



Figura 83: Rua do Egitto 02
 Fonte: SÃO LUÍS 1908 *2008, 2008, p. 19.

A foto do lado esquerdo é a composição de Gaudêncio Cunha. Já a do lado direito é de 2008, de Albani Ramos. Nela, a igreja e os casarões restaurados são os mesmos, mas o calçamento foi coberto com asfalto. O emaranhado de fios de energia elétrica e da telefonia, o orelhão e o prédio de andares no fundo da rua revelam as características do século XX.

Essa constatação também alimenta um pensamento expresso, especialmente nos jornais, de que o conjunto arquitetônico do Centro Histórico, às vezes, parece estar por um fio. As alterações são vistas como “descaracterização criminosa” do Centro Histórico. A maioria, como mostra esse álbum, são da década de 1940.

[...] São Luís não é mais a mesma. Continua sê-la na aparência, bela e incomum, mas sua essência está alterada, remexida pelo impacto provocado pela honraria e pela expectativa que se criaram como fatores decorrentes do reconhecimento universal. E todos que nela vivem foram atingidos pela nova realidade e sentindo o peso do compromisso de zelar por preciosidade tão rara e tão cara é verdade que muito de sua beleza foi tragada, ao longo do tempo, pela ignorância e pela falta de sensibilidade de alguns, mas o que restou justifica o zelo (O ESTADO DO MARANHÃO, 1998, p.02).

Com o título de Patrimônio da Humanidade, a cidade viu-se como no Século XIX, classificada entre as cidades brasileiras, na época como quarta economia, agora como quinta cidade do Brasil a receber o título da UNESCO. Para uma cidade que passou praticamente um século sem qualquer reconhecimento, as mudanças na área tombada e fora dela podem ameaçar a condição de preservada.

Um ano após o reconhecimento da UNESCO, 1998, o jornal aponta falhas na preservação. Uma cidade com “duas faces” com a capacidade de preservar, mas que precisa de investimentos, pois, para que o título permaneça, é preciso continuar com o processo de restauração. Além disso, para que o mundo venha a conhecer o Patrimônio da Humanidade onde não há tombamento, faz-se necessário uma infraestrutura, ou seja, novos investimentos em hotéis que atendam às exigências do turismo.

A devolução da “essência” que foi “alterada” direciona a falta de preservação apenas para o Centro Histórico, ocultando a devastação que ocorrem com as construções do outro lado das pontes.

Enquanto o mundo capitalista constrói uma sociedade de risco, degrada o ambiente, segundo Ulrich Beck, no Maranhão, a visão dos governantes e de parte da população é de que há um paraíso entocado, uma cultura que harmoniza as diferenças em um mesmo *arraial*,

(expressão usada pelos brincantes de bumba-meu-boi). E mesmo que este seja um discurso para o outro, no caso, o turista, ele também revela a convicção dos ludovicenses.

Toda a propaganda feita pelo governo do Estado para inserir os pontos turísticos do Maranhão no roteiro turístico nacional e internacional, enquanto patrimônio da UNESCO, só foi contestada quanto aos comentários dos gastos que este [o governo] fez junto à Rede Globo de Televisão, visto que uma parte da população considerou altos os custos com propaganda em rede nacional.

Na propaganda do projeto de implantação do incentivo ao turismo, as possibilidades de riscos, segundo o governo de Roseana Sarney, foram neutralizadas, graças aos técnicos que planejam e executam as ações de governo com competência. A confiança nos sistemas *peritos* nos parece total. Vê-se no discurso do governo uma pretensa “garantia” de supostos riscos que porventura a implantação da infraestrutura pudesse trazer para o turismo, como construção de estradas, hotéis, exploração das palmeiras de buriti para confecção de artesanato. Contudo, esses riscos não existem, mas essas ações são necessárias para que seja viabilizado o empreendimento turístico. Além disso, a capacidade técnica dos profissionais e da equipe garante a manutenção do paraíso entocado.

A perspectiva parece garantir que o *paraíso* permanecerá como as fotografias revelam, pois, o governo já se encarregou de cuidar de tudo. Assim, o Maranhão não precisa se preocupar com o que David Goldblatt que, ao analisar a obra de Ulrich Beck, Giddens e outros, percebeu que os problemas políticos, econômicos e a degradação do ambiente nas sociedades capitalistas contemporâneas são frutos da revolução industrial e avanço do capitalismo nas suas várias fases.

Ao comparar o diagnóstico dos autores sobre as consequências do capitalismo, o resultado tem sido a degradação do meio ambiente com a ação política, no que se refere à cultura e à natureza da política de governo de Roseana Sarney para o Estado do Maranhão, em parte resultado da visão que a classe média tem de preservação. A questão é: até que ponto conceber a cultura, o patrimônio arquitetônico e a natureza como preservados de forma “romantizada” não implica acomodação com relação à necessidade de conscientização quanto à agressão ao ambiente?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os álbuns trazem a cidade como museu, unificada, moderna, no sentido de preservada. Mas a impressão que temos é que somente o Centro Histórico é a expressão da cidade.

A alma da cidade está no preservado, no tombado, como se não existisse a sociedade em ebulição, em crescimento em todo o território da cidade, como se não houvesse uma atualidade pulsante que carece de estrutura, mas que não entra na perspectiva de representação dos Álbuns da cidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÈS, Luís Phelipe de Carvalho Castro. (Coord.) **Centro Histórico de São Luís – Maranhão – Brasil - Patrimônio da Humanidade**. São Paulo: Audichromo Editora, 1998.

ARTE DA CIDADE – PINACOTECA. São Luís: Unigraf, 2000.

BACZKO, Bronislaw. “Imaginação Social”. In: **Enciclopédia Einaudi**. Anthopos-Homem. V.5. Lisboa; Imprensa nacional/Casa da Moeda, p. 296-332, 1985.

BECK, Ulrich. **La soceité du risque** – sur la voie d une autre modernité. Paris Alto Aubier, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).

CAFETEIRA, Epitácio. **Reviver**. Brasília: Senado Federal, 1994.

CATÁLOGO - PALÁCIO DOS LEÕES. São Luís Governo do Estado do Maranhão: s.d.

CATÁLOGO - PALÁCIO DOS LEÕES. São Luís – Maranhão: s.d.

COSTA, Ivan Sarney. **São Luís: uma ilha bela por natureza**. 1ª ed. São Paulo: Global editora, 1985.

CUNHA, Gaudêncio. **Maranhão 1908**. Rio de Janeiro: Ed. Spala, 1987.

CUNHA, Gaudêncio. **Maranhão 1908: álbum fotográfico/Gaudêncio Cunha**. ed. 2ª. São Luís; Edições AML, 2008.

ESPÍRITO SANTO, José Marcelo (org.). **São Luís: uma leitura da cidade**. /São Luís: Prefeitura de São Luís/Instituto da Cidade, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

GOLDBLATT, David. **Teoria social e ambiente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

JAMESON, Fredric. **Espaço e imagem**: teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

NASCIMENTO, Lúcia Moreira do. **As alterações nos projetos de praças para a conservação de Centros Históricos**. O caso de São Luís do Maranhão. Recife, 2004. (Dissertação de Mestrado em desenvolvimento urbano – Universidade Federal do Pernambuco - UFPE).

“Obras garantem conforto a visitante”. **O Estado do Maranhão**, São Luís 20 de set. 1998. Cidade. p. 02.

PERDIGÃO, Domingos. **Relatório apresentado ao governo do Estado**. São Luís, 1908.

RAMOS, Albani. **São Luís, 1908 * 2008 - a cidade no tempo**. São Luís: Instituto da Cidade, 2008.

RAMOS, Albani. **São Luís: alma e história**. São Luís: Instituto Geia. 2007.

SERÁPHICO, Luís. (coord.) **A cidade de São Luís do Maranhão**. São Paulo: Rhodia, 1981.

SILVA FILHO, José Oliveira. **Olhos de ver**: a cidade entre as retóricas do visual e do escrito. São Luís, 2006. (monografia de especialização em História do Maranhão/Curso de História – UEMA – Universidade Estadual do Maranhão).

VIEIRA FILHO, Domingos. **Breve história das ruas e praças de São Luís**. São Luís; Ol

“ESCRAVOS DO ESTADO”: a criminalização da população negra dos Estados Unidos e o Boom do sistema carcerário no País a partir da 13ª Emenda

Ana Carolina da Luz Nunes¹⁰⁸

Luiz Couceiro¹⁰⁹

INTRODUÇÃO

O presente texto tem uma história, não somente sendo historiografia, como todo texto. Somos uma autora, um autor, para começar. O autor ofereceu a disciplina optativa “Escravidão de africano-americanos na perspectiva global”, no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Maranhão (doravante PPGHIS-UFMA), no segundo semestre de 2022. A ênfase do programa é incentivar pesquisas, pelo que se entende por histórias conectadas e globais, de forma crítica e criativa, e não empregando de modo teleológico essas perspectivas (DOUKI E MINARD,2007; SUBRAHMANYAM,1997). Nesse sentido, e mesmo pela agenda de pesquisas do autor, o objetivo da disciplina era demonstrar a recente abordagem historiográfica sobre as explicações da escravização de africanos ter sensivelmente aumentado a partir da Revolução Industrial, como suporte para a montagem do capitalismo global e constitutiva do processo de acumulação de capital (TOMICH, 2011). Condições de possibilidade gerais e cenários ecológicos locais para a obtenção de matérias-primas tropicais foram abordadas na disciplina sistematicamente: café, tabaco, beterraba e cana (bases do açúcar) para gerar estimulantes baratos aos trabalhadores assalariados das fábricas inglesas, principalmente, além de aguardente como moeda nos mercados da escravização de pessoas na África (TOMICH, 2014). Em larga medida, as aulas partiram da recente recuperação destes argumentos, formulados originalmente por Williams (2012), tendo como foco agentes britânicos no comércio escravista no Atlântico e Caribe e a montagem do parque industrial inglês.

¹⁰⁸ Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão. (PPGHIS – UFMA). E-mail: nunescarol052@gmail.com

¹⁰⁹ Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Antropologia (Associado 1) no Departamento de Sociologia e Antropologia (DESOC) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História-UFMA. E-mail: luiz.couceiro@ufma.br

A produção industrial, afinal, exigia maior consumo e gasto de energia per capita, como argumentou Lévi-Strauss (1976), impondo aos africanos escravizados e seus descendentes diretos aumento do trabalho e diminuição do tempo de vida (MORGAN, 1988). Novas áreas de exploração foram abertas nas Américas e no Caribe, e antigas foram recuperadas e redimensionadas em termos administrativos e da organização do trabalho e do escoamento da produção (COSTA, 1998: 23-113). Cada vez mais empresas privadas exploravam os serviços turbinados e criados no âmbito do sistema-mundial capitalista, por meio de lucrativos e incrementados comércio e tráfico de africanos escravizados no Atlântico, e não mais somente alicerçados pelos Estados e as redes mercantis ligadas às cortes metropolitanas europeias. Existências mis foram produzidas por pessoas que vivenciaram o cenário maior apontado em linhas gerais e das mais variadas formas, não sem paradoxos e situações cinematográficas – como as que podemos observar nas recentes pesquisas sobre a Revolução do Haiti (HAZAREESSINGH, 2021). A acumulação de capital e a produção de grandes fortunas dependeram, em suma, da base de produção escravista inserida na industrialização, em suas facetas distintas (BRANDON, 2017), e foi esticada ao máximo dentro das famosas contradições do capitalismo.

Essa é a primeira parte da história deste texto. Assim, o leitor pode entender as condições em que foi produzido, quais eram as escolhas da autora para abordar o material objeto de análise, ou seja, o documentário *A 13ª. Emenda*. Cabe aqui explicar que se trata de análise exploratória de uma aluna de mestrado, que se inscreveu na disciplina, talvez por praticidade, um pouco de curiosidade temática e uma pitada de falta de outra melhor – algo parte da vida de todos os que são ou foram alunos em qualquer nível universitário.

Na medida das precárias condições financeiras dos alunos em geral no Brasil, agravadas no cenário pandêmico e pelo governo nacional então vigente, ao invés de pedir que fossem pesquisadas fontes primárias nos arquivos físicos ou digitais, e sabendo que nem todos os alunos tinham prática nos seus mais diversos tipos, implicando familiaridade em decodificar os dados, entender as letras, para transformar em informações a serem questionadas, solicitei que escolhessem um filme, uma série ou documentário. Assim, o autor convidava os alunos para se haverem com suas escolhas e calcularem as devidas justificativas. Isso seria a primeira e a segunda questão. A terceira versava acerca da opção de quatro textos trabalhados na disciplina, retirando dos argumentos destes duas características de semelhança e diferença entre si. A quarta questão, ao fim e ao cabo, pedia para que os argumentos todos

fossem desenvolvidos por meio do material fílmico selecionado, a partir de uma pergunta clara. Aqui começa a entrar a autora.

Tendo por base o livro de Michelle Alexander (2017), a autora escolheu o documentário *A 13ª Emenda* para responder à seguinte questão: Quais foram as condições de possibilidade para que no pós-abolição ainda houvesse planos para obtenção de trabalho gratuito dos libertos, nos EUA?

O texto a seguir assume um caráter múltiplo de intencionalidade, pois, ao mesmo tempo em que se trata de um exercício exploratório bem sucedido, que obteve nota máxima, serve também como testemunho da voz de uma mestranda sobre uma etapa do aprendizado da escrita acadêmica consciente e crítica dos desafios de cada passo. Além disso, nosso artigo pode servir como material de reflexão para professores abordarem o que deve ser esperado de mestrandos, e também para estes avaliarem perfis de reflexão no âmbito de uma disciplina de pós-graduação. Aqui, então, está a produção de um documento textual sobre práticas pedagógicas, algo que foi construído e que não começou pronto, que precisou do envolvimento da autora com suas angústias nas escolhas a serem assumidas, nas estratégias adotadas e no diálogo com colegas e com o coautor, no caso o professor também pesquisador em situações de ensino e aprendizagem.

O presente artigo é revelador da produção de capital acadêmico da autora, no sentido de revelar a forma de aquisição de recursos como patrimônio de diferenciação social para a obtenção de maior segurança futura (BOURDIEU, 2011). Vale dizer que se trata de investimento com noção plena da limitação de sua aplicação, na medida do autorreconhecimento da posição momentânea ocupada no campo acadêmico. Os sentidos que a autora conferiu ao seu momento de aquisição de capital acadêmico, assim, revela ao leitor um meta-texto, ou seja, parte de sua trajetória no desenvolvimento e na aquisição de competências, expertises, multidimensionais. Localiza-se tal processo de sociogênese, na medida em que a autora operou com estratégias racionais de seleção de elementos do campo acadêmico no qual está inserida, agenciando disposições mentais, afetivas, corporais, em uma oportunidade reconhecida e objetiva, a disciplina ofertada e suas dinâmicas pedagógicas interpessoais. (ELIAS, 1987)

“13TH” (2016)

A *13ª Emenda* foi produzido pela Netflix e lançado em 7 de outubro de 2016, dirigido pela cineasta Ava DuVernay, primeira mulher afro-americana a ganhar prêmio no Festival Sundance de Cinema que, e a que mais arrecadou bilheteria na história dos Estados Unidos. Ela também dirigiu outras obras que têm como temática a população afro-americana. A obra *13th* foi indicada ao Oscar de Melhor Documentário, no ano de 2017, e conquistou importantes prêmios do cinema, como o *MTV Movie and TV Awards* de Melhor Documentário, em 2017. No documentário, é possível perceber o processo de construção da imagem da população negra nos Estados Unidos da América e quais são suas consequências na sociedade estadunidense, sobretudo, as relações entre a criminalização e o trabalho escravo, baseadas na segregação racial, preconceito, xenofobia e interesses de grandes corporações.

O documentário traz uma série de entrevistados, inclusive pertencentes ao poder público estadunidense, além de ativistas e estudiosos para analisarem o plano político de criminalização institucional das minorias raciais, bem como o percurso cronológico que levou ao aumento da população carcerária desde a 13ª Emenda Constitucional. Essa alteração na Constituição que deu nome ao documentário que será analisado afirma que “não haverá nos Estados Unidos ou em qualquer lugar sujeito a sua jurisdição, nem escravidão, nem trabalhos forçados, salvo como punição de um crime pelo qual o réu tenha sido devidamente condenado”. Dessa forma, pequenos delitos, como furto ou “vadiagem” eram motivações para o encarceramento que levaria ao trabalho compulsório.

O percurso cronológico que o documentário seguiu para a discussão foi norteado por uma das entrevistadas Michelle Alexander, que é narrado como: “nascimento da escravidão”, “morte da escravidão”, “o nascimento do Jim Crow”, “a morte do “Jim Crow” e “o nascimento do encarceramento em massa”. Cada momento destaca a exploração da mão de obra negra e escravizada nos Estados Unidos, além dos mecanismos legais que foram sendo (re)formulados para legitimar e perpetuar a submissão de afrodescendentes ao trabalho forçado.

O início da trama nos traz dados estatísticos para analisar o percentual da população estadunidense que representa apenas 5% da população mundial e têm 2,3 milhões de pessoas em situação de prisão, ou seja, mais de 25% dos presos do planeta. Dessa população

carcerária, 40% é formada por negros, percentual muito grande, considerando que formam apenas 12% da população total do país. Esses dados nos levam a uma análise mais profunda que diz respeito a como a abolição da escravidão trouxe graves crises ao sistema econômico, pois o próprio sistema escravista funcionava como uma engrenagem para economia principalmente do sul dos Estados Unidos.

Essa engrenagem da economia estadunidense funcionava a partir da desumanização do escravizado que não tinha liberdade e posse do seu próprio corpo, até vir a Proclamação da Emancipação em 1863, assinada por Abraham Lincoln, decretando o fim da escravidão, mais tarde ratificada com a promulgação da 13ª Emenda Constitucional. O documentário narra o modo como essas pessoas continuaram sendo escravizadas mesmo dentro de um novo sistema institucionalizado pela emenda, e as diversas estratégias governamentais que foram dispostas para criminalização desses sujeitos.

Ava DuVernay mostra como o cinema e as propagandas do período também criaram esforços para a construção de um imaginário que fomentasse a criminalização racial. Um dos filmes citados no documentário é *O Nascimento de uma Nação* (1915), dirigido por D.W.Griffith, que contribuiu para formação do mito do “homem negro estuprador” e da imagem do negro como violento e criminoso por natureza. A autora aponta que essa produção incentivou a criação da *Ku Klux Klan*,¹¹⁰ responsável por diversos linchamentos e perseguições raciais.

A grande questão da autora do documentário é explicar que a política criminal dos Estados Unidos é um movimento consciente para que o trabalho escravo, abolido em 1863, continuasse existindo por trás da “punição ao crime”. Dessa forma, ela traz o posicionamento das instâncias governamentais e as estratégias que estavam sendo criadas como políticas para o aprisionamento em massa com objetivo de obter mão de obra gratuita que seria utilizada pela indústria como saída das crises econômicas sofridas desde o fim da Guerra Civil.

Diversos movimentos e manifestações pela igualdade social e racial entre negros e brancos nos Estados Unidos foram se formando a partir de 1970, como o “*black power*”, *Panteras Negras*, sobretudo na arte com cantores como Nina Simone, dentre vários outros que davam voz àqueles que não eram ouvidos. Em resposta, o presidente Richard Nixon inicia a campanha “*Law and Order*” (Lei e Ordem), justificando as abordagens policiais violentas

¹¹⁰ A Ku Klux Klan é uma organização terrorista que foi criada depois da Guerra Civil Americana por ex-soldados confederados com o objetivo de perseguir e assassinar negros.

frente às manifestações e acusando-os de “perturbação da ordem”, acenando para o primeiro grande encarceramento das minorias raciais.

Logo em seguida, o documentário revela que o discurso de combate às drogas, também desenvolvido pelo presidente Richard Nixon, fixou-se como estratégia primordial para o encarceramento em massa, sobretudo na aplicação seletiva da lei que apresentava penas brandas para brancos que portavam quantidades maiores de cocaína – representada como um tipo de droga “nobre” no período voltada para classe média branca – enquanto negros eram presos severamente com quantidades menores de crack – considerada uma substância impura voltada para as classes mais baixas.

As leis de segregação racial no sul dos Estados Unidos (*Jim Crow*) e Códigos Negros foram um dos primeiros instrumentos legais que impedia a inserção dos negros na sociedade de classe norte-americana, transformando o que a autora chamou de “2ª classe ou casta racial subordinada”. O documentário também expõe outras duas medidas na legislação que também contribuíram para o encarceramento em massa da população negra que surgiram na presidência de Bill Clinton, a instituição do *Minimum Mandatory*¹¹¹ e do *Three strikes and you're out*¹¹². Após a aprovação dessas regras, a autora cita casos de diversas mulheres que foram condenadas à prisão perpétua somente por transportar drogas.

Para além das medidas legislativas, a iniciativa privada era a que mais lucrava com o trabalho escravo de milhares de presidiários. O documentário cita organizações como a Alec (American Legislative Exchange Council), que incentivavam a privatização das penitenciárias e se apropriavam da estrutura legislativa para utilização dos trabalhos forçados na prestação de serviços para multinacionais como Walmart, Mc Donalds, dentre outras.

Ao longo do documentário, é possível identificar diversos áudios e falas de membros do governo estadunidense, que admitiram o enrijecimento penal e essa política de encarceramento, alegando que os Estados Unidos têm um lucro em bilhões com os presídios americanos e é uma política que até recentemente durante a campanha do ex-presidente Donald Trump foi amplamente discutida, pois a sua postura se mostrou a favor da criminalização de imigrantes e da volta da aplicação do Law and Order.

Dessa forma, escolhemos esse documentário para análise, a fim de compreender como as narrativas que estiveram presentes desde a abolição da escravidão nos Estados Unidos e

¹¹¹ Sentença mínima obrigatória.

¹¹² Expressão utilizada no beisebol “três strikes tá fora”, ou seja, prisão perpétua para condenados do terceiro crime.

durante todo esse processo de segregação e violência racial foram silenciadas, e a forma como são direcionadas por interesses nos campos de poder. Essas relações instituíram o que era o ser escravo, e mesmo após a abolição, os mecanismos para a perpetuação do racismo estrutural e institucional que moldaram a sociedade de classes estadunidense.

Por mais que o documentário seja uma produção auto explicativa sobre todo o percurso legislativo que levou ao sujeito negro a posição inferior na escala de direitos e garantias individuais, ainda podemos levantar questões que podem ser respondidas ou não ao longo do trabalho. Partindo desse lugar de análise e a partir de pressupostos teóricos, a ideia se pauta em discutir como a escravidão nas colônias do sul se correlacionam com a criminalização de negros. E a partir desse aprisionamento, de que forma a população carcerária gera lucros para a economia estadunidense, principalmente, no período da Revolução Industrial.

Neste trabalho, o documentário servirá como base para compreensão de autores trabalhados durante a disciplina de Escravização de africano americanos na perspectiva global. Portanto, utilizaremos autores como Rafael Marquese, Marcus Rediker, Michel Trouillot, Mintz, Price e Pepijin Brandon, compreendendo os seus principais pressupostos teóricos e conceitos abordados entre esses autores, sobretudo, no que diz respeito a escravidão e seus desdobramentos.

ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS

No texto *Ilusão biográfica*, Pierre Bourdieu aborda sobre como as experiências individuais são propensas à produção histórica. Tais experiências fazem parte de uma esfera privada e dizem respeito à vida do sujeito que produz uma trajetória perpassada pelas oscilações de sentimentos, sentidos e significações, sendo refletidas nas representações socialmente construídas. As representações servem para situar os indivíduos e grupos no campo social, facilitando o processo identitário, onde “os seres são historicamente construídos e, portanto, historicamente situados” dentro do âmbito das práticas e representações.

A interface entre relações de poder e a classificação racial formaram o palco para institucionalizar a escravidão americana por meio de processos de dominação jurídica e econômica. Os Estados Unidos se tornaram o centro irradiador da “colonialidade do poder”, em face da estruturação de uma economia global que se beneficia da diferenciação

sociorracial entre dominados e dominadores, usando como justificativa os diferentes patamares de evolução e aptidão entre identidades genéricas (negro, índio, mestiço, branco).

A base teórica para essa dominação veio do Darwinismo Social, corrente do século XIX, que estimulou os europeus a solidificarem as suas concepções etnocêntricas. Por meio de ciências como a Frenologia, os dominadores decidiram que certos patamares culturais seriam inalcançáveis para aqueles que não pertenciam à raça superior, limitando assim a autonomia de enormes parcelas humanas ao redor do globo, em nome de uma “benéfica tutelação”.

Houve também certa recusa à teoria bíblica de uma origem única para todas as espécies, visto que isso significaria a existência de uma “irmandade genética” entre dominador e dominado. Esta recusa se mostra uma contradição clara entre o uso do discurso bíblico, seletivamente, para fins que interessam àqueles que os proferem; também contraditório é o processo de mascarar o racismo, “conjunto de crenças e formas de classificação simbólica, cujas reais fontes e razões de existência estão em processos históricos [...]”, em uma ciência com interesses.

Rafael Marquese traz um levantamento a respeito da escravidão atlântica a partir de uma perspectiva da história global, que abriga diferentes espacialidades e temporalidades. A priori, o autor enuncia uma série de abordagens acerca do conceito de história global, que para ele “reside no estudo de totalidades abertas, isto é, fragmentos do globo integrados por meio de laços diversos (econômicos, sociais, políticas, culturais) que assumem uma dada configuração dinâmica e sistêmica” (MARQUESE, 2019, p.17). Ademais, compreende que o capitalismo histórico se constituiu a partir do século XVI, tendo como base a escravização. Portanto, para a escrita da história global da escravidão atlântica é primordial entender o percurso que a economia-mundo capitalista tem feito, e como essa relação é indissociável.

A reflexão acerca da relação do capitalismo e escravidão também está presente no texto de Pepijn Brandon, que abriga a contribuição de cinco autores que refletem sobre a nova história para demonstrar empiricamente qual a questão de cada um desses autores e o que é comum na pesquisa, sobretudo, as investigações da guinada na história nacional para uma perspectiva global. No geral, traz uma historiografia dos Estados Unidos no século XIX, que discute a escravidão, violência, comércio e distribuição, atrelados ao capitalismo de guerra e industrial, que trouxe rentabilidade por um lado e genocídio por outro, de grande parte da população escravizada, ou seja, é o que podemos aludir como a racionalização da destruição

do corpo alheio a partir dos métodos de tortura na produção capitalista que esteve presente durante todo o sistema escravista ocidental.

Nos Estados Unidos, as cidades portuárias construíram empreendimentos comerciais que foram essenciais para a fase do desenvolvimento capitalista. O entrelaçamento da produção escravista com a industrialização foi ponto de partida para a economia marítima se tornar altamente rentável por meio dos regimes de trabalho e acumulação. O que Marcus Reideker aborda é a fuga de milhares de escravizados por mar e todo o organismo social que colaborou para essa forma de resistência, mas, sobretudo, como essa fuga da escravidão por via marítima foi uma atividade que já estava em andamento bem antes de os abolicionistas começarem a se organizar.

Uma série de leis foram criadas para coerção dos fugitivos e principalmente punições para aqueles que auxiliavam a fuga, a Constituição dos Estados Unidos tinha uma cláusula em que os escravizados fugidos deveriam ser entregues ao seus senhores. A legislação que se baseava na repressão às fugas criaram uma espécie de “supremacia branca ao habilitar todos os cidadãos brancos a parar, questionar e, no limite, aprisionar qualquer indivíduo afrodescendente suspeito, recompensando suas iniciativas por meio de fundos públicos e privados” (REDIKER, 2022, p. 13).

O texto de Rediker também dialoga com os mecanismos de funcionamento do porto, bem como o número significativo de escravizados que ocupavam postos de trabalho nos navios, seja como estivadores, marinheiros carpinteiros ou até mesmo estaleiros navais da Marinha dos Estados Unidos. Segundo o autor, isso se deve à rotatividade que existia entre os marinheiros devido à precariedade na saúde, motivo pelo qual diversos marinheiros fugissem dos navios, deixando os capitães sem mão de obra, o que facilitava a entrada de novos operários, independentemente de sua origem ou se eram escravizados ou não. A fuga por mar ainda se caracterizava como a mais segura, e o autor aponta várias evidências relacionadas a registros históricos de capitães, principalmente do norte dos Estados Unidos, que levavam fugitivos a bordo, mesmo que não fossem abolicionistas.

Se compreendermos o processo de abolição norte-americano, podemos destacar as fugas marítimas como um dos mecanismos que tomou a forma que os capitalistas não esperavam. Assim, o que seria uma cooperação para produção e lucro se tornou-se projetos próprios dos trabalhadores, pois, apesar da tensão racial, ainda havia relações de horizontalidade que não podiam ser controladas. Portanto, reconhecer a multiplicidade de

processos históricos que antecederam a abolição e a guerra civil nos Estados Unidos nos auxiliam a pensar nas permanências e rupturas que fazem parte dessa historicidade.

Determinadas permanências culturais serviram de material para construção e reconstrução de uma identidade específica a partir do que foi preservado. Contudo, os africanos que povoaram o “Novo Mundo” não compartilhavam a mesma cultura, pois se tratava de conglomerado heterogêneo etnicamente. Mintz e Price apresentaram argumentos que indicam a ideia de que africanos da região ocidental compartilharam um conjunto de valores e representações mentais comuns, no entanto, as formas culturais eram diversas.

Mintz e Price (2003) escrevem *O nascimento da cultura afro-americana* no contexto de luta por direitos civis do movimento negro nos Estados Unidos, isto é, na década de 1970, o livro é um manifesto a favor de uma produção acadêmica que atendesse a complexidade do que foi a escravidão. Dessa forma, ele se estrutura argumentativamente por três pressupostos: o primeiro é a vinda no navio e os primeiros dias no “Novo Mundo”; o segundo é pensar nas evidências, todos os capítulos são baseados em hipóteses que se baseiam nas fontes; e no terceiro é trabalhado o conceito de cultura como estudo das maneiras de significação da existência e da relação com outros, bem como a produção de temporalidade, ou seja, mudanças e permanências.

Trouillot (2016) defende que todas as narrativas históricas foram construídas a partir de silenciamentos e direcionadas pelos interesses nos campos de poder, ele evidencia as narrativas do ponto de vista construtivista e revisionista para questionar até que ponto os eventos importam para todos nós e como a partir disso a memória deve ser acionada. Essa memória tanto coletiva quanto individual ainda é o que ele chama de “memória traiçoeira” pois só expõe determinadas recordações já que não é possível alcançar a totalidade de um evento tal como foi.

A narração de um evento não significa dizer que de fato existiu. Durante as revoluções, não se considerava que escravizados poderiam organizar um movimento de desestabilização do sistema. O que Trouillot argumenta é que há um silenciamento dos historiadores, o qual está atrelado a uma raiz estrutural ou mesmo ao acesso de arquivos; mas para além disso, ele nomeia tipos de silenciamento as fórmulas de rasura e as fórmulas de banalização. a primeira se caracteriza por condicionar uma narrativa que gere irrelevância a determinado acontecimento, ao ponto que possa apagá-lo, como por exemplo, a escravidão afro-americana também afetou não negros. A segunda fórmula, banaliza determinado evento,

a fim de minimizá-lo. Portanto, é necessário o historiador submeter as evidências ao exame teórico-metodológico e revisitar suas ferramentas de pesquisa para não cometer anacronismos e silenciamentos sobre sujeitos, narrativas e acontecimentos.

13ª EMENDA E CONEXÕES HISTORIOGRÁFICAS

Por meio dos autores escolhidos para a abordagem teórica e análise da fonte podemos destacar que seguem uma linha de raciocínio para discussão acerca diálogos da criminalização de negros nos Estados Unidos nos pós abolição, tema tratado pela fonte que traz uma perspectiva cronológica da legislação em relação à escravidão, abolição e, posteriormente, perseguição de negros libertos para manutenção do sistema capitalista global.

A relação que propus entre Rafael Marquese e Pepijin Brandon se reflete à abordagem acerca da escravidão como base para o capitalismo histórico, sobretudo, na perspectiva global. Dessa forma, o incentivo ao encarceramento da população também estava baseado na produção e acumulação de grandes empresas privadas, reordenando esses corpos aprisionados à categoria de “escravos do estado”.

Após a abolição americana, percebia-se claramente um medo e um ressentimento por parte dos brancos, especialmente pobres, contra os recém libertos negros, devido a uma possível competição que ofereceriam, agora supostamente inseridos na sociedade. Supostamente porque, mesmo livres da escravidão, estavam agora sujeitos ao regime Jim Crow, nome baseado em uma caricatura racista do século XIX, e ainda assim se viam diante de barreiras que o impediam de desfrutar do belo discurso da constituição americana que dizia que todos os homens são criados iguais, mas estes eram tratados de forma descaradamente desigual.

De forma paradoxal, até os negros foram inseridos dentro do núcleo da sociedade americana, mas inseridos como animais e não como pessoas, o que certamente pôs ainda mais peso no termo “outsiders”. Eles foram tratados quintessencialmente como alienígenas, mesmo sendo trazidos contra sua própria vontade e nascendo naquelas terras. Dessa forma, o sentido do preconceito aqui tomou forma cada vez mais complexa, sendo primeiro jurídico; em seguida, foi acrescido o caráter racial e depois criminal.

O preconceito dessa sociedade, portanto, é fundado na inferioridade de uma raça que nada tinha de igual e genérica, fazendo vista grossa com as diferentes etnias, culturas e linguagens entre povos, preferindo então classificá-los pela cor de sua pele. O sinal diacrítico que é a cor ia além, era também um sinal de uma dita “inferioridade moral” que serviria para justificar os maus tratos, mesmo para aqueles que, quando libertos, seriam iguais em algumas leis (Constituição, onde todos os homens são criados iguais), mas fatalmente diferente em outras (Jim Crow).

O outro autor escolhido pareceu estar fora do tema que estamos tratando neste trabalho. No entanto, Marcus Rediker nos auxiliou a pensar no processo abolicionista e nas fugas marítimas de escravizados, caracterizado como uma das formas de resistência que são pouco estudadas apesar das inúmeras evidências disponíveis enunciadas ao longo do seu texto. Contudo, a questão é que Rediker, ao analisar a fuga de escravizados por via marítima, também trouxe os dispositivos legais que foram criados para preservar a ordem social do sistema escravista daquele período. Esses dispositivos tinham em comum com a 13ª Emenda a vigilância, disciplina e policiamento, que foram acionados para manter a condição do sujeito como escravizado.

Ademais, é certo que havia uma lacuna a respeito das discussões acerca da guerra civil e da luta por direitos, que foram apresentadas no manifesto escrito por Mintz e Price. Essa lacuna pode ser associada aos silenciamentos a que Trouillot se refere, produzidos pela própria narração histórica a partir das relações de poderes que são estabelecidas e que orientavam a historiografia. O documentário também possui essa funcionalidade de retomar discussões que foram silenciadas e legitimadas por esferas de poder que manipulavam todo o conjunto de leis para garantir a manutenção da mão de obra escrava, que não servia mais ao senhor e sim ao Estado e ao sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste texto foi demonstrar empiricamente que discursos de diferentes historiadores trazem evidências para correlacionar o processo de acumulação de capital no capitalismo industrial, escravidão e encarceramento da população negra dos Estados Unidos, tal como é apresentado na fonte que utilizei para este exercício exploratório, o documentário *13ª Emenda*. Para tanto, busquei autores que argumentam naquele sentido, com os quais pude criar sentidos do processo de legibilidade do encarceramento em massa, levando em

consideração desde a escravidão e abolição até as lutas por direitos civis dos recém libertos e para além disso.

A partir dessa exposição, é perceptível que a escravidão esteve ligada à criminalização dos afro-americanos nos EUA e que esses sujeitos se transformaram em instrumento de acumulação de capital para as grandes empresas privadas, abrangendo, inclusive, uma esfera global da economia mundo a partir da mão de obra gratuita e forçada da população carcerária. Portanto, destacamos discussões promissoras de autores que levantaram questões que dialogam com o processo de abolição e, por fim, com as barreiras que foram impostas para a socialização e inserção dos libertos na sociedade estadunidense.

Reitero que este artigo teve como origem o trabalho da disciplina “Escravidão de africano-americanos na perspectiva global”, que trouxe diálogos pertinentes acerca da temática, sobretudo, os passos para praticar a teorização das fontes e dos documentos, bem como correlacionar. Portanto, se tratou de um exercício metodológico que é primordial para o trabalho do historiador, a reflexão dos marcos temporais como dispositivo teórico, realizando um exercício hermenêutico e considerando que ler as fontes é diferente de torná-las verdade.

REFERÊNCIAS

13º Emenda. Ava du Vernay. Produção: Ava DuVernay, Spencer Averick, Howard Barish 7 de outubro de 2016 (EUA).

BOURDIEU, Pierre. *A ilusão biográfica*. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

BOURDIEU, Pierre. 2011. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC.

BRANDON, Pepijn. 2017. Capitalismo y esclavitud: nuevas perspectivas a partir de debates norteamericanos. **Rey Desnudo**, Año V, No. 10, Otoño, p.172-191.

COSTA, Emilia Viotti da. *1998 (1994)*. **Coroas de glórias, lágrimas de sangue: a rebelião dos escravos de Demerara em 1823**. São Paulo: Companhia das Letras.

ALEXANDER, Michelle. 2017. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. São Paulo: Boitempo.

DOUKI, Caroline e MINARD, Philippe. 2007. Global History, Connected Histories: a shift of historiographical scale? **Revue d'histoire moderne et contemporaine**. Vol 54-4, Issue 5, p.7-21. Disponível em: https://www.cairn-int.info/article-E_RHMC_545_0007--global-history-connected-histories.htm#

ELIAS, Norbert. 1987. "Part II: The fishermen in the Maelstrom." In: **Involvement and detachment**. Oxford & New York: Basil Blackwell, p.43-118.

HAZAREESSINGH, Sudhir. 2021. **O maior revolucionário das américas: a vida épica de Toussaint Louverture**. São Paulo: Companhia das Letras

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1976. *Raça e história*. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 328-366.

MARQUESE, Rafael de Bivar. 2019. A história global da escravidão atlântica: balanços e perspectivas. **Esboços: histórias em contextos globais**, v.26, n.41, p.14-41, jan./abr.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. 2003. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica**. Rio de Janeiro: Pallas, UCAM.

MORGAN, Philip D. 1988. Task and gang systems: the organization of labor on New World Plantations. In: INNES, Stephen (ed.). Work and labor in Early America. Chapel Hill: University of North Carolina Press, p.189-220.

REDIKER, Marcus. 2022. Escapando da escravidão pelo mar na véspera da Guerra Civil Americana: uma história do trabalho. **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 14, p.1-18.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. 1997. Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia. **Modern Asian Studies** 31, 3, p.735-762.

TOMICH, Dale. 2011. 2. Mundo do capital, mundos do trabalho. In: **Pelo prisma da escravidão: trabalho, capital e economia mundial**. São Paulo: EdUSP, p.53-79.

TOMICH, Dale. 2014. Commodity frontiers, conjuncture and crisis: the remaking of the Caribbean sugar industry, 1783-1866. In: LAVINA, Javier & ZEUSKE, Michael (eds.). **The second slavery: mass slaveries and modernity in the Americas and in the Atlantic Basin**. Zurich, Berlin: LTI Verlag, p.143-164.

TROUILLOT, Michael-Rolph. 2016. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Curitiba: Huya Editorial.

WILLIAMS, Eric. 2012. **Capitalismo e escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras.

UTILIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: potencialidades e fragilidades das produções digitais e seu uso no Ensino de História

Luis Claudio Santana Pereira¹¹³

Ana Gabriela Rodrigues Cardoso¹¹⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada sobre a relação das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com a educação, principalmente no que tange ao uso de produções digitais e sua relação com a construção do conhecimento histórico. O estudo busca compreender o uso dessas produções digitais e novas tecnologias usadas, tanto na escola, quanto por alunos do ensino médio, adolescentes que rotineiramente têm acesso aos meios de comunicação e interação, à internet e suas amplitudes. Nessa perspectiva, a pesquisa visa a analisar as potencialidades e fragilidades de produções digitais no ensino de História e sua possível influência na construção do conhecimento histórico dos alunos do terceiro ano do ensino médio do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEMA.

O atual cenário midiático caracterizado pela disseminação da internet vem reconfigurando as estruturas educacionais, promovendo a democratização do acesso à informação, comunicação e linguagem. Nesse contexto, a internet abriu espaço para um campo aberto de produção, divulgação de conteúdo, que está sendo utilizado para o ensino de História e produção historiográfica por meio de canais que oferecem formas mais simplificadas e acessíveis ao grande público.

O cenário atual da pandemia de Covid-19 fez com que professores de todo o país trocassem os quadros e as carteiras escolares pelas telas e aplicativos digitais. Segundo Cordeiro (2020), nesse período eles foram obrigados a refazer e/ou adaptar todas as aulas, passar novos exercícios, escrever apostilas, gravar em vídeo os conteúdos das disciplinas, criar canais próprios em redes sociais.

¹¹³ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST-UEMA).

¹¹⁴ Mestra pelo Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT).

Durante a pandemia do Covid-19, muitas escolas de todo o país tiveram que se adaptar à nova realidade educacional e passaram a fazer uso do ensino remoto, o que ressaltou ainda mais o conceito de professor 2.0, que de acordo com Marialva (2015), é um profissional que se utiliza de ferramentas tecnológicas para ministrar suas aulas. Além disso, é capaz de compreender novas linguagens que serão úteis para otimizar o seu trabalho.

Nessa perspectiva, produções digitais que usam a história como tema principal foram amplamente divulgadas nas plataformas digitais utilizadas pelas escolas durante o ensino remoto, a exemplo do Google sala de aula, Google Meet, Youtube, Podcast, dentre outros. Esse material chegou às telas dos computadores e smartphones de milhões de estudantes espalhados pelo Brasil.

A historiadora Circe Bittencourt (2004) destaca que a incorporação de novas tecnologias digitais no ensino de História não apenas amplia as perspectivas de aprendizado, mas também possibilita o uso de diversas linguagens, um fator crucial para a formação de uma “consciência histórica” (Bittencourt, 2004, p. 69).

No contexto brasileiro, Lima (2013) ressalta que o ensino de História nas escolas públicas tem se tornado objeto central de discussões e estudos. Essa atenção recai não apenas na necessidade de aprimoramento dos profissionais e dos currículos, mas também nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos utilizados. Nesse cenário, esforços têm sido direcionados para redefinir a metodologia de seleção e organização dos conteúdos históricos a serem abordados em sala de aula.

Adicionalmente, Almeida e Franco (2013) observam que as tecnologias da informação e comunicação estão cada vez mais presentes no cotidiano, permeando diversos aspectos da vida das pessoas. Diante desse contexto, a educação enfrenta o desafio de acompanhar as tendências já estabelecidas, como o aumento significativo de dispositivos digitais, o acesso à internet, a presença massiva em plataformas digitais (como Youtube, Instagram, Facebook) e a utilização de ferramentas como o Google Meet e similares. Essa crescente integração de tecnologias no dia a dia demanda uma adaptação constante do ambiente educacional para explorar plenamente seu potencial no processo de ensino-aprendizagem.

Selva Guimarães (2007) faz apontamentos acerca de o fazer histórico estar dentro do espaço escolar, o que pode se dar por meio das diferentes fontes e linguagens no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, fica claro que as tecnologias de informação e comunicação abrem espaço para uma democratização no ensino e na forma de ensino e aprendizagem.

Assim, diante dessas constatações ancoradas nos autores aqui citados sobre a importância das tecnologias de informação e comunicação para a cultura educacional e escolar, nosso olhar recai sobre as possíveis influências da cultura digital, especialmente produções digitais, que usam a história como conteúdo na construção do conhecimento histórico no ambiente escolar, suas potencialidades e fragilidades.

O ENSINO DE HISTÓRIA ONTEM E HOJE, O QUE MUDOU?

Em 1837 o ensino de história foi incorporado ao ensino básico no Brasil, especificamente no então fundado Colégio Pedro II. A educação no Brasil e o ensino de História nos seus primeiros anos foi direcionada a formar uma elite que futuramente ocuparia os principais postos da administração pública da nova nação.

O currículo de História no século XIX foi fortemente influenciado por uma corrente historiográfica com viés positivista, a história que foi denominada de tradicional, a história dos grandes homens e seus feitos e a valorização dos documentos oficiais e escritos, cujo objetivo era narrar os fatos como eles “realmente aconteceram”. Esse método tradicional influenciou o currículo de História e deixou marcas profundas ainda sentidas na atualidade. Além disso, o professor era um transmissor de informações, e os alunos receptores. Com isso, reduzia-se a liberdade de pensamento e uma avaliação analítico-crítica de um evento histórico.

Conforme delineado por Peter Burke (1992), a nova História representa uma resposta consciente e intencional contra o paradigma tradicional. Rompendo com o positivismo, as contribuições do grupo de historiadores que compuseram a denominada Escola dos Annales revelaram-se de suma importância ao introduzir novas metodologias para a prática histórica. Essas abordagens inovadoras propuseram problemáticas que transcenderam a mera narrativa dos feitos dos grandes homens e eventos, que anteriormente predominavam no cenário histórico. A Escola dos Annales desencadeou uma transformação fundamental, destacando a necessidade de uma perspectiva mais ampla e contextualizada na análise e interpretação dos eventos históricos.

Lucien Febvre, Marc Bloch e Fernand Braudel, exemplos de teóricos da chamada *Escola dos Annales*, ampliaram não só as possibilidades de pesquisa na área, como também –

a partir de um diálogo com áreas como a Antropologia, a Economia e a Sociologia – puderam rever a perspectiva de utilização de novas fontes e linguagens para o ensino de História.

Com o surgimento da rede mundial de computadores, as formas de ensinar e produzir conhecimento também sofreram transformações, entendendo o poder de comunicação das tecnologias de informação. Segundo Jurandir Malerba (2017), “A História não mais se produz somente na academia, muito menos se veicula apenas por meio do livro impresso” (MALERBA, 2017, p. 152). Diferente disso, as tecnologias têm pressionado a novas práticas educacionais, tanto repensando o espaço de aprendizagem como enfatizando práticas de cooperação e interação.

Nesse sentido, as tecnologias de informação e comunicação assumiram um papel crucial ao aprimorar o desempenho do que já está estabelecido. Elas desempenham funções fundamentais, como oferecer suporte ao professor na organização de materiais e na visualização de conteúdos, facilitar a criação de espaços e atividades educacionais, e promover o desenvolvimento de práticas inovadoras, como atividades em laboratórios de informática ou ambientes virtuais de aprendizagem. Essa integração eficaz destas tecnologias enriquece o processo educacional, proporcionando uma abordagem mais dinâmica e envolvente para alunos e educadores.

O ensino de História ainda é predominantemente factual, dedicando-se às tendências e narrativas textuais episódicas da realidade histórica e cultural, podendo tornar-se, dessa forma, para os alunos, um ensino desinteressante, confuso, burocratizado e repetitivo. Desta forma, a manutenção desse processo tem comprometido o ensino de História, o que vem, paulatinamente, desestimulando tanto alunos como professores. Com a evolução das tecnologias, está havendo uma popularização de produções digitais que usam a História como tema encontrados na internet.

A pesquisa conduzida pela historiadora Flavia Eloisa Caimi (2015) evidenciou o crescente interesse de pesquisadores por inovadoras abordagens de ensino, bem como pela utilização de novas fontes, conforme identificado em teses e dissertações apresentadas em simpósios nacionais de História entre os anos de 2003 e 2007.

Nesse contexto, o advento da pandemia de Covid-19 catalisou uma expansão significativa do debate acerca das tecnologias de informação e comunicação, destacando seu potencial impacto no ensino de História. Esse cenário propiciou o surgimento de práticas pedagógicas inovadoras, introduzindo novas formas de ensino e recursos. Além disso, as

tecnologias já existentes foram amplamente adotadas, evidenciando uma adaptação acelerada no cenário educacional para enfrentar os desafios impostos pelo contexto pandêmico.

Assim, a inserção das tecnologias digitais na educação não apenas ampliou a produção e o consumo de uma historiografia própria, mas também transcendeu os limites tradicionais da universidade. Esse fenômeno impulsionou a disciplina a romper as barreiras acadêmicas, incentivando-a a explorar e disseminar conhecimento em diferentes espaços, ultrapassando as fronteiras físicas e consolidando uma presença dinâmica em ambientes virtuais e interativos.

POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DAS PRODUÇÕES DIGITAIS QUE UTILIZAM DA TEMÁTICA HISTÓRIA

As produções que abordam o tema da História, disseminadas por diversas plataformas digitais na internet, estão conquistando uma notável visibilidade na sociedade e nas escolas. Essas produções desempenham um papel fundamental, servindo como ferramenta de apoio ao ensino em determinados momentos e, em alguns casos, assumindo o papel principal como material de aprendizagem adotado por estudantes em escolas brasileiras.

Nesses espaços virtuais, observa-se o surgimento de uma historiografia moldada por uma linguagem acessível e fácil de compreender. Essa abordagem tem como objetivo ampliar o interesse e a pesquisa histórica, quebrando barreiras e distâncias anteriormente estabelecidas pela historiografia tradicional.

Refletir sobre a aplicação dessa linguagem midiática em sala de aula torna-se crucial para provocar questionamentos sobre a projeção e as eventuais lacunas analíticas que podem surgir ao longo dessa atividade. O reconhecimento da influência dessas produções digitais na formação histórica dos estudantes requer uma abordagem crítica e reflexiva para garantir uma compreensão completa e contextualizada do que se produz e consome nas redes.

Pierre Lévy (2010) oferece uma visão da cibercultura como não apenas um novo espaço para comunicação e sociabilidade, mas também como um mercado emergente de informação e conhecimento. Esse espaço recém-criado visa integrar as dimensões sociais, artísticas, intelectuais e éticas da experiência humana, configurando-se como um ambiente multifacetado e interativo.

A cibercultura, conforme delineada por Lévy (2010), se desenha através de redes interconectadas de computadores, manifestando-se no ciberespaço. Esse domínio virtual é

concebido como um fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos e ações, todos intrinsecamente ligados à vasta rede de computadores. Essa interligação dinâmica transcende fronteiras físicas, permitindo uma interação global e uma troca constante de informações.

As redes sociais desempenham um papel significativo na cultura digital, tornando-se um meio essencial para a disseminação do ensino de História. Nesses espaços, as produções digitais se ajustam às novas linguagens, buscando uma comunicação mais eficaz, que economiza tempo e espaço. Esse fenômeno propicia o surgimento de uma nova abordagem no ensino de História, denominada ensino digital.

Nessa perspectiva, a História é ensinada de maneira adaptada aos formatos digitais, aproveitando as vantagens oferecidas pelas redes sociais. A comunicação instantânea, a possibilidade de alcance global e a interatividade proporcionam uma dinâmica única para a aprendizagem histórica. Essa evolução representa não apenas uma transformação na forma como a História é transmitida, mas também destaca a necessidade de compreender e utilizar as ferramentas digitais para potencializar o ensino e a aprendizagem de maneira mais eficiente.

A linguagem digital pode ser considerada uma forma mais rápida de comunicação em um ambiente virtual, com a intenção de facilitar a escrita, o entendimento da comunicação e a interação entre seus usuários. Como afirma a historiadora Helenice Rocha (2015) produções historiográficas que se utilizam da linguagem digital vêm ganhando espaços no ambiente educacional por ter uma linguagem menos hermética, uma interatividade e dinamismo típico das sociedades modernas, tornando-se estas uma importante ferramenta para auxiliar o professor no seu ofício e o aluno como conteúdo auxiliar de sua aprendizagem.

Contudo, é uma realidade atual recebermos uma vasta gama de informações pela internet, abrangendo praticamente todas as áreas do conhecimento. O advento das novas tecnologias intensificou essa propagação, especialmente durante a pandemia, com a ampliação do ensino remoto. No entanto, nem sempre as informações ou conhecimentos disponíveis online são acompanhados do rigor das fontes e de sua confiabilidade.

O aumento da disseminação de informações digitalmente tem levantado desafios relacionados à veracidade e à credibilidade desses conteúdos. A necessidade de discernir entre fontes confiáveis e não verificadas torna-se crucial para uma absorção e utilização mais eficazes do conhecimento disponível na era da informação digital.

Nesse cenário, a criação de falsas equivalências entre ciência e pseudociência, a relativização extrema de conceitos de realidade e verdade, e, em última instância, a sua negação, tornam-se catalisadores para a propagação da desinformação. A desinformação histórica e científica tem se disseminado de maneira avassaladora através da internet e redes sociais, manifestando-se em diversos movimentos de negação.

Esses movimentos incluem narrativas que questionam a veracidade do Holocausto, contestam a eficácia das vacinas, minimizam a influência humana nas mudanças climáticas e no aquecimento global, e negam a ocorrência da ditadura civil-militar no Brasil. Além disso, há aqueles que sustentam ideias sem respaldo científico, como a crença na Terra plana, contribuindo para um aumento significativo da desinformação nos últimos anos. Esse fenômeno destaca a importância de promover a alfabetização digital e científica para discernir entre informações baseadas em evidências e aquelas que carecem de fundamentos sólidos.

Christian Dunker (2017) destaca que o discurso da pós-verdade implica na suspensão total de referências a fatos e verificações objetivas, sendo substituídos por opiniões que se tornam verossímeis apenas por meio de repetições, sem confirmação de fontes. Essa falta de rigor com as fontes e a forma como as informações são disseminadas podem ter impactos negativos nos debates e nas reflexões críticas mais aprofundadas.

Essa abordagem pode resultar na construção de um conhecimento histórico baseado no senso comum, desvinculado de evidências fundamentadas, ou mesmo no negacionismo de conceitos que já foram intensamente debatidos pela historiografia. A importância de uma abordagem crítica e embasada em evidências é essencial para preservar a integridade do conhecimento histórico e científico em meio a um ambiente permeado por informações muitas vezes carentes de fundamentação sólida.

Para Michel de Certeau (1982), a escrita da História tem intencionalidade em seu discurso, pois a narrativa não está separada do tempo, espaço e lugar de quem a produz. Nessa perspectiva, muitas produções digitais estão preocupadas com engajamento e likes, não operando no sentido de oferecer múltiplas análises e interpretações. Esse processo de ampliação de desinformação pode atingir a própria construção do conhecimento histórico e chegar às salas de aula.

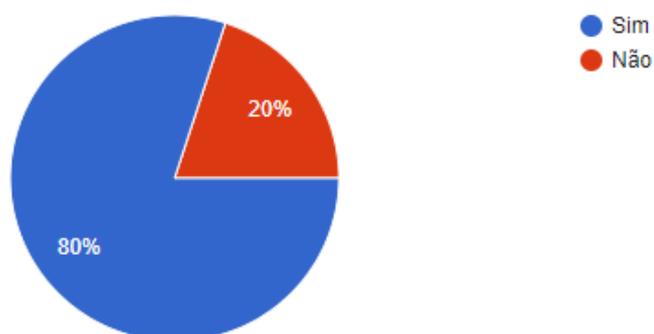
COLETA DE DADOS

Foi realizada uma coleta de dados através do Google forms, uma alternativa disponível para criação de formulários eletrônicos de forma simples, com o objetivo de analisar se alunos do terceiro ano do ensino médio do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) Rio Anil fazem uso ou não das produções digitais que usam o tema História.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário para os alunos do terceiro ano do ensino médio do IEMA Rio Anil, com as seguintes perguntas: Você faz uso de vídeos que utilizam o tema História encontrados na plataforma Youtube? Sim ou Não. Você utiliza os vídeos como material de estudo? Sim ou Não.

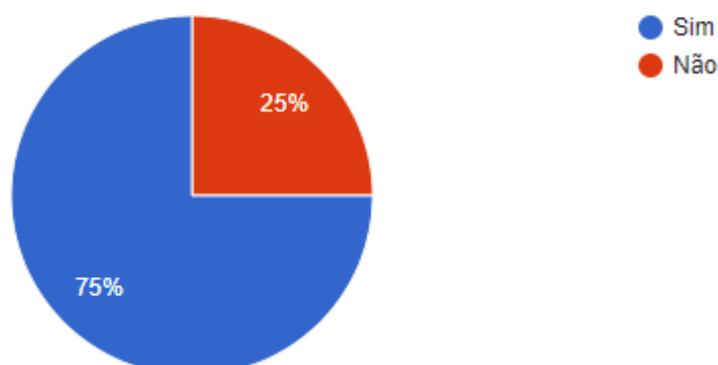
Você faz uso de vídeos que utilizam o tema história encontrados na plataforma Youtube?

100 respostas



Se a resposta da primeira pergunta foi sim.
Você utiliza os vídeos como material de estudo?

100 respostas



DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Os dados obtidos revelam que em um número de 100 alunos, 80 destes fazem uso de vídeos que utilizam o tema História na plataforma Youtube, e que 75 destes alunos utilizam os vídeos como material de estudo. Esses dados demonstram que os alunos do terceiro ano do ensino médio do IEMA Rio Anil estão utilizando produções digitais com a temática História como recurso. No entanto, essas produções digitais encontradas em plataformas digitais promovem aprendizagem? Qual confiabilidade desse material? Esse material encontrado no ambiente virtual tem a finalidade voltada para promover educação? Esse material produzido fomenta a construção do conhecimento histórico?

Diante das diversas possibilidades que a cultura digital disponibiliza por meios de produções digitais, seria necessária uma coleta de dados mais ampla para identificar com mais clareza se as produções digitais que fazem uso de História como tema são utilizadas com fins educacionais pelos estudantes, qual a sua finalidade educacional e se promovem a construção do conhecimento histórico.

O que podemos concluir com esses dados é que um número significativo de estudantes está procurando produções digitais que produzem material com o tema História em plataformas digitais como youtube e estão utilizando esse material para estudo. Esse cenário de incertezas merece mais análises para identificar que tipo de material está sendo consumido por esses estudantes, se esses materiais têm a finalidade educativa ou se essas produções se apropriam da História para buscar engajamento, monetização e likes, o que mostra também a necessidade de que professores estejam engajados em orientar os estudantes dentro das escolas para seleção de produções digitais, a fim de que esses materiais estejam alinhados com o conteúdo planejado pelo professor.

A dicotomia entre a educação escolar e a educação domiciliar tornou-se um ponto de discussão relevante, especialmente após a Câmara dos Deputados iniciar a pauta para votação do Projeto de Lei 3179/12, apresentado pelo deputado Lincoln Portela (PL-MG) e com relatoria da deputada Luisa Canziani (PTB-PR). Este projeto de lei está sendo debatido intensamente, refletindo a necessidade de revisão e regulamentação das práticas educacionais em âmbitos domiciliares.

Esse projeto permite que crianças e adolescentes sejam educadas sob a responsabilidade de pais ou tutores, oferecendo a educação básica em casa, afastando os

estudantes da escola regular e do convívio dos professores e colegas sob a égide das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Diante desse cenário desafiador onde escola e os saberes escolares estão sendo ameaçados, torna-se necessário que a sociedade compreenda o papel da escola e a importância dos saberes escolares na formação dos estudantes. Compreende-se que as TDIC fazem parte das finalidades educativas escolares que buscam formar o cidadão em sua integralidade, mas elas não substituem a escola e muito menos os professores, sendo ela é aqui tratada como um recurso que pode potencializar a aprendizagem com devida orientação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procuramos analisar se as produções digitais que fazem uso da temática História estão sendo utilizadas pelos alunos do terceiro ano do ensino médio da escola IEMA Rio Anil, e se essas produções favorecem o ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento histórico. Percebemos que a linguagem digital que está presente nas produções encontradas em plataformas como You Tube, quando se volta para a área educacional desperta opiniões dicotômicas entre os aspectos positivos e negativos com relação ao ensino e aprendizagem.

A cultura digital não está dissociada das demais culturas, pois elas se entrelaçam. E na medida em que setores hegemônicos movidos pelo capital estão inseridos na cultura digital, fundações criadas por grupos empresariais que se aproveitam para explorar e fomentar o ensino a distância, a fim de terceirizá-lo, as produções digitais inseridas no contexto do capital visam em primeiro plano a produzir materiais que se apropriam de temáticas atrativas para monetizar recurso, vender camisas e bibelôs, sem zelar por critérios científicos, éticos e morais, podendo fornecer um desserviço à produção do conhecimento.

Por outro lado, produções digitais encontradas em plataformas digitais podem contribuir com o trabalho do professor em sua prática, como recurso didático para o ensino de História e, conseqüentemente, favorecer a construção do conhecimento histórico, desde que os conteúdos utilizados se deem de forma a serem problematizados por parte dos professores e alunos, considerando os contextos históricos em que foram produzidos, bem como, as intencionalidades de quem produz e de tudo que engloba os recursos digitais. Em outras palavras, os conteúdos das produções digitais encontradas em plataformas digitais não devem

ser utilizados como mero entretenimento, da mesma forma que não devem ser os principais responsáveis pela formação dos estudantes e sim como um meio para alcançá-lo.

Como afirma Flávia Caimi (2015), devemos admitir sem desconsiderar o papel dos saberes escolares, que estudantes chegam à escola com uma bagagem cultural, portando conhecimentos históricos apreendidos fora da escola, por meio de filmes, séries, jogos, etc. Em que medida essas ferramentas podem influenciar, condicionar, limitar ou potencializar a construção do conhecimento histórico?

É necessário que se tenha uma formação continuada do professor, alinhada a um planejamento que promova o uso das tecnologias de informação e comunicação (conceitos e práticas) como um recurso que exerça o papel de protagonista da aula, ou seja, objeto de estudo e não como alegoria ou entretenimento, mas que possa contribuir para formação dos sujeitos e fomentar a construção do conhecimento.

Essas práticas educacionais, se adequadamente implementadas, capacitam os alunos a distinguir entre produções destinadas ao ensino e aprendizagem e aquelas voltadas para o entretenimento. Essa habilidade é fundamental para que os estudantes possam fazer escolhas informadas, desenvolvendo um senso crítico que os capacita a discernir entre diferentes tipos de conteúdos disponíveis. Essa capacidade de discernimento é uma ferramenta valiosa na era digital, onde a vasta oferta de informações exige uma habilidade cada vez mais refinada para fazer escolhas conscientes e alinhadas aos objetivos educacionais.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **A Escrita a história:** novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 2ª Edição, São Paulo: Cortez, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. **O ensino de história em questão:** cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 17-36, 2015.

CERTEAU, Michel, **A Escrita da história,** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DE LIMA, Thais Nívia et al. **História & ensino de história.** Autêntica, 2013.

DUNKER, Christian. **Subjetividade em tempos de pós-verdade**. In: DUNKER, Christian et al. Ética e pós-verdade. Porto Alegre/São Paulo: Dublinense, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática no ensino de história**. 13ª Edição Campinas, São Paulo, Papyrus, 2007.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 9ª Edição. São Paulo. Loyola. 2007.

_____. **Cibercultura**. [Tradução de Carlos Irineu da Costa]. 3ª Edição São Paulo. Editora 34, 2010.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 74, p. 135-154, 2017.

MARIALVA, Wolgram de Almeida. **Tecnologias e currículo: um estudo de caso sobre a comunidade de práticas Professor 2.0**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, p. 97-119, 2015.

A educação sempre é desafiante, e os professores de História se deparam com muitas adversidades no ensino de sua disciplina. Na sociedade atual, onde a tecnologia impera, e a inteligência artificial é vista como avanço, é preciso tomarmos os devidos cuidados sobre esta, pois não podemos negligenciar a formação e o conhecimento.

As Mídias e suas tecnologias de divulgação fazem parte do processo de construção da História e dos seus sujeitos históricos. Dessa forma, é necessário que alunos e professores estejam inseridos nessa realidade, que assumam uma posição crítica dessas ferramentas de comunicação. Apesar de poderem ter dificuldades em assimilar a História por esses mecanismos, atualmente tal exercício do saber se faz necessário.

Hoje, é fundamental o debate em um mundo dominado pelas redes sociais, pelas tecnologias de informações, pelas aparências e pelas imagens. Dessa forma, analisar um fenômeno em evidência no mundo contemporâneo faz-se necessário para o entendimento do indivíduo na sociedade.

O estudo das mídias, das imagens está em foco nesta coletânea ao disponibilizarmos pesquisas recentes sobre tais temas. Elas nos levam a repensar os temas consagrados e outros ignorados pelos livros didáticos, mas que importam significativamente na percepção dos alunos sobre a realidade que os cercam.