



mneme – revista de humanidades
ISSN 1518-3394

Mneme v. 16, n. 36
Ensino de História
jan./jun.2015

Mneme – Revista de Humanidades integra o Portal de Periódicos da CAPES,
disponível no endereço <http://periodicos.capes.gov.br>

Mneme – Revista de Humanidades – publicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), Departamento de História (DHC). Caicó, RN, DHC, v. 16, n. 36, jan./jul. 2015. Dossiê *Ensino de História* (org. Idalina Maria Almeida de Freitas e Juciene Batista Félix Andrade –UFRN)
Semestral.

Capa: Detalhe de *Children in a Class*, do pintor russo Nikolay Petrovich Bogdanov-Belsky (1868-1945). Óleo sobre tela (1918). Disponível em: <<http://biblioklept.org/2014/03/20/children-in-a-class-nikolay-bogdanov-belsky>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

Correspondência:

Mneme – Revista de Humanidades. Departamento de História do CERES

A/C Prof. Helder Alexandre Medeiros de Macedo

A/C Prof. Muirakytan Kennedy de Macêdo

Campus de Caicó. Rua Joaquim Gregório, s/n– Penedo. CEP 59300-000 – Caicó– RN

☎ (84) 3421-4870 – e-mail: editormneme@yahoo.com.br

🌐 <http://periodicos.ufrn.br/mneme/>

Diagramação: Helder Alexandre Medeiros de Macedo e Maiara Silva Araújo

mneme – revista de humanidades
ISSN 1518-3394

Mneme v. 16, n. 36
Ensino de História
jan./jun.2015



MNEME – REVISTA DE HUMANIDADES N. 36 – Janeiro – Junho 2015

FUNDADOR: PROF. MUIRAKYTAN KENNEDY DE MACÊDO

EDITORES RESPONSÁVEIS

Helder Alexandre Medeiros de Macedo –UFRN

Muirakytan Kennedy de Macêdo – UFRN

EDITORES DE SEÇÃO

Antonio Manoel Elíbio Júnior – UFRN

Fábio Mafra Borges – UFRN

Lourival Andrade Júnior – UFRN

ORGANIZADORAS DO DOSSIÊ

Juciene Batista Félix Andrade e Idalina Maria Almeida de Freitas – UFRN

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Eiras Coelho Soares, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Ana Maria Marques, Universidade Federal de Mato Grosso. Brasil

Antonio Emilio Morga, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Camilo Rosa Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Durval Muniz de Albuquerque Júnior, UFRN, Brasil

Enrique Serra Padrós, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Frederico de Castro Neves, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Guillaume Boccara, Universidad Católica del Norte, Chile. Centre de Recherches sur les Mondes Américains (CERMA) - École des hautes études en sciences sociales (EHESS), França

Iranilson Buriti de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Maria Adriana B. G. Sousa Carvalho, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Maria Fernanda Baptista Bicalho, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Marlene de Fáveri, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Pedro Paulo Abreu Funari, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Rafael Ivan Chambouleyron, Universidade Federal do Pará, Brasil

Renilson Rosa Ribeiro, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

CONSELHO CONSULTIVO

Almir de Carvalho Bueno – UFRN

Eugênia Maria Dantas – UFRN

Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior – UFRN

Isabel Maria Freitas Valente, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - CEIS20; Team Europe da Comissão Europeia, Portugal

José Bento Rosa da Silva – UFPE

José Roberto Severino – UFBA

Julie Antoinette Cavnac – UFRN

Kalina Vanderlei Silva – UPE

Maria Emília Monteiro Porto – UFRN

Marta Maria Araújo – UFRN

BOLSISTA DE EXTENSÃO

Maiara Silva Araújo – discente do Curso de Licenciatura em História – UFRN

Esta edição 36 integra as ações do Projeto de Extensão *Mneme – Revista de Humanidades* (PJ553-2015), apresentado e aprovado no Edital UFRN-PROEX n. 07-2014, sob responsabilidade dos professores Muirakytan Kennedy de Macêdo (Coordenador geral) e Helder Alexandre Medeiros de Macedo (Coordenador adjunto)

Mneme – Revista de Humanidades é publicação semestral da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), Departamento de História (DHC). Visa divulgar pesquisas acadêmicas originais e atuais no campo das Ciências Humanas. A revista não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nos artigos publicados.

SUMÁRIO

Editorial 7

Idalina Maria Almeida de Freitas

Juciene Batista Félix Andrade

Dossiê Ensino de História

Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica 10

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais 27

Fábia Barbosa Ribeiro

Oficinas de gênero e cidadania na escola 54

Paula Faustino Sampaio

As práticas pedagógicas no Ensino de História no contexto
da formação do Técnico em Turismo do CEFET/RN ao IFRN (2005-2011) 77

Aline Cristina Silva Lima

Olívia Moraes de Medeiros Neta

Educação indígena colonial: ironias de um projeto 87

Maria Sylvia Porto Alegre

A Ultra periferia Atlântica nos Currícula e Manuais Escolares Portugueses 113

Isabel Maria Valente

Artigos

Chico Xavier e a construção simbólica do “Brasil”
enquanto “coração do mundo” e “pátria do Evangelho” 129

Túlio Augusto Paz e Albuquerque

Benzedores do Cupim: Narradores de História 149

Camila de Oliveira

José Adilçom Campigoto

Ancelmo Schoerner

Os 40 anos da Fundarpe na política cultural
do patrimônio de Pernambuco (1973- 2013) 183

Diego Gomes dos Santos

Ricardo de Aguiar Pacheco

Práticas funerárias dos grupos ceramistas pré-históricos do sítio Serra do Evaristo I,
município de Baturité, Ceará 201

Viviane Maria Cavalcanti Castro

Claudia Alves de Oliveira

Sérgio Francisco S. M. da Silva

Igor Pedroza

Resenhas

Resenha do livro *Yo pisaré las calles nuevamente*, de Joan del Alcázar 228

Janaína Alexandra Capistrano da Costa

Normas para submissão 234

EDITORIAL

A proposta do dossiê *Ensino de História* para esta edição da revista Mneme traz, à luz das reflexões de docentes/pesquisadores debruçados nas análises desse campo, temas e questões pertinentes frente às práticas de pesquisa e produção historiográfica, onde ganham importância saberes docentes e escolares articulados à investigação de diferentes contextos, temas, lugares e temporalidades. Este dossiê caminha na perspectiva de contribuir na senda do Ensino de História e das práticas pedagógicas, enquanto epistemologias e possibilidades de pesquisa já constituídas. Um campo relativamente recente em comparação às pesquisas em História, pois os últimos 25 anos suscitaram reflexões acerca dos processos metodológicos, da fundamentação teórica e conceitual para se pensar as fontes e pesquisas relacionadas à História Escolar.

Percorrendo as narrativas sobre a história do Brasil e Mundial, Maria Auxiliadora Schmidt em *Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica*, reflete, a partir de resultados de pesquisa, os sentidos no agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens brasileiros, onde a autora analisou narrativas de jovens sobre a história do Brasil e do mundo. Segundo esse olhar, percebe-se alguns indicativos sobre a importância dos conceitos substantivos da História e suas relações com os processos cognitivos de formação da consciência histórica de jovens alunos. No texto, é utilizada como principal referencial teórico a questão dos princípios da aprendizagem histórica e da didática humanista de Jörn Rüsen.

No artigo *Educação e Ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais*, Fábria Barbosa Ribeiro discute a formação de escolas e a sistematização do ensino, que atendeu a interesses de projetos de dominação colonial, bem como no decorrer de processos de independência, ou seja, contextos pós-coloniais, tornando-se ferramenta importante na construção de identidades nacionais. A autora analisa, neste artigo, as formas de instrução reconhecidas enquanto “o principal agente colonizador” no período colonial. No pós-colonial, problematiza que até meados dos anos 1960 os conteúdos trabalhados nas escolas coloniais

não apresentavam qualquer menção à História do continente africano ou mesmo das próprias colônias. Utilizando a educação enquanto fio condutor para contextos distintos, deste modo, para o artigo, são utilizados os casos de Angola e Moçambique.

Na esteira das discussões atuais sobre as construções histórico-sociais e culturais nas relações de gênero, *Paula Faustino Sampaio* apresenta o seu artigo *Oficinas de gênero e cidadania na escola*. A partir da experiência em um projeto de extensão, a autora problematiza os discursos e as práticas nas instituições de ensino, localizando esse espaço como lugar também de construção de diferenças, onde, em muitos casos, são revertidas em desigualdades. Assim, põe em evidência contextos atuais como as discussões acerca das sanções impostas às discussões de gênero e sexualidade nos Planos Municipais de Educação. Frente às estratégias de grupos conservadores, as reflexões que são apresentadas pensam as experiências do projeto de extensão com possibilidades de articulações, construção de espaços e ideias, permeados por ações, articulando conceitos e metodologias pertinentes à discussão.

O artigo *As práticas pedagógicas no Ensino de História no contexto da formação do técnico em turismo do CEFET/RN ao IFRN (2005-2011)*, de autoria de Aline Cristina Silva Lima e Olívia Moraes de Medeiros Neta traz uma análise acerca das diferenças entre teoria e prática quando se considera o currículo formal e o Ensino de História no EMI (Ensino Médio Integrado). Levando em consideração as concepções dos estudantes acerca do que é este Ensino de História, o diálogo com autores como Circe Bittencourt, Carla Pinsky e Jaime Pinsky, Vera Maria Candau, bem como conceituações acerca das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem do saber histórico na perspectiva prática, sob a ótica de Sanchez Vasquez e Antônio Gramsci, as autoras buscaram, neste artigo, mostrar que não há um modelo de Ensino de História para o EMI e sim um quadro de experiências pautadas pela multiplicidade de visões de mundo de cada docente.

Em seguida, o artigo da portuguesa Isabel Valente e suas reflexões em torno da *Ultraperiferia Atlântica nos Currícula e nos Manuais portugueses* busca refletir inicialmente sobre a importância jurídica e geoestratégica acerca da ultraperiferia atlântica no quadro União Européia (UE) levando em consideração os programas curriculares e manuais escolares

de História e Geografia no ensino básico e secundário nos últimos quinze anos como espaços de transmissão e legitimação de conhecimentos que se consideram importantes. A autora enfatiza que, apesar das disciplinas História e Geografia seguirem o “desenho” proposto pelo Currículo Nacional do ensino Básico e Secundário, existem outros programas curriculares que dão ênfase a histórias locais, regionalidades e projetos autônomos que concretamente refletem sobre as questões relacionadas a insularidade e à ultraperiferia.

Integram, ainda, o presente número de *Mneme*, os manuscritos *Chico Xavier e a construção simbólica do “Brasil” enquanto “coração do mundo” e “pátria do evangelho”*, de Túlio Augusto Paz e Albuquerque; *Benzedores do Cupim: Narradores de História*, de Camila de Oliveira, José Adilçom Campigoto e Ancelmo Schoerner; *Os 40 Anos da Fundarpe na política cultural do patrimônio pernambucano (1973- 2013)*, de Diego Gomes dos Santos e Ricardo de Aguiar Pacheco; *Práticas funerárias dos grupos ceramistas pré-históricos do sítio Serra do Evaristo I, município de Baturité, Ceará*, de Viviane Maria de Castro, Claudia Alves de Oliveira, Sérgio Francisco da Silva e Igor Pedroza, além da resenha do livro *Yo pisaré las calles nuevamente: Chile, revolución, dictadura, democracia (1970-2006)*, de Joan Alcázar, de autoria de Janaína Alexandra Capistrano da Costa.

Idalina Maria Almeida de Freitas – UFRN
Juciene Batista Félix Andrade - UFRN
Organizadoras do Dossiê Ensino de História

Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica

Learning the “burdening history”: challenges for historical education

Maria Auxiliadora Schmidt¹

RESUMO: Este artigo realiza reflexões a partir de resultados de pesquisa que analisou narrativas de jovens sobre a história do Brasil e do Mundo e que apontou alguns indicativos sobre a importância dos conceitos substantivos da História e suas relações com os processos cognitivos de formação da consciência histórica de jovens alunos. Verificou-se, nestas narrativas, a predominância de determinados “cânones” como marcos e marcadores de mudanças históricas em relação à história do país e da história mundial, os quais sugeriram a ausência e/ou exclusão de conteúdos que pudessem expandir, quantitativa e qualitativamente, as experiências dos jovens em relação à sua orientação no fluxo do tempo. Entre estas, destacam-se, por exemplo, a ausência de experiências relacionadas a episódios controversos da história do Brasil, da história de pessoas comuns e da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa e, portanto, a formação de uma consciência histórica mais complexa. O conceito de “burdening history” de Bodo von Borries (2011) foi utilizado como principal referencial teórico, bem como os princípios da aprendizagem histórica e da didática humanista de Jörn Rüsen (2012;2015).

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem histórica. Consciência histórica. Burdening history. Educação histórica.

ABSTRACT: This article carries out reflections from results of research which examined narratives of young people about the History of Brazil and of the World and pointed out some indications about the importance of the substantive concepts of history and its relations with the cognitive processes of formation of the historical consciousness of young people. It was founded in these narratives the predominance of certain “canons” as landmarks and markers of historical changes about Brazilian history and the history of the world which suggested the absence and/or the exclusion of content that could expand, quantitative and qualitatively the experiences of young people about their orientation in the flow of time. Among these are, for example, the lack of experiences related to controversial episodes in the history of Brazil, the history of ordinary people and the story of young people. It can make difficult to get a significant historical learning and, therefore, the formation of a more complex historical consciousness. The concept of “burdening history” of Bodo von Borries (2011) was used as the main theoretical framework, as well as the principles of historical learning and humanism of Jörn Rüsen (2012; 2015).

KEYWORDS: Learning History. Historical consciousness. Burdening history. Historical education.

Introdução

Uma pesquisa sobre – *Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens brasileiros* (SCHMIDT, 2013) que analisou narrativas de jovens sobre a história do Brasil e do Mundo, apontou alguns indicativos sobre a

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR). dolinha08@uol.com.br.

importância dos conceitos substantivos da História e suas relações com os processos cognitivos de formação da consciência histórica de jovens alunos.

Verificou-se, nestas narrativas, a predominância de determinados “cânones” como marcos e marcadores de mudanças históricas em relação à história do país e da história mundial, os quais sugeriram a ausência e/ou exclusão de conteúdos que pudessem expandir, quantitativa e qualitativamente, as experiências dos jovens em relação à sua orientação no fluxo do tempo. Entre estas, destacam-se, por exemplo, a ausência de experiências relacionadas a episódios controversos da história do Brasil, da história de pessoas comuns e da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa e, portanto, a formação de uma consciência histórica mais complexa.

Apesar de evidenciarem em suas narrativas marcadores relacionados a guerras, ditaduras e terrorismo como impulsionadores de mudanças, causou preocupação o fato de que essa percepção não vinha acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estivessem articulados a processos de desumanização da própria humanidade. Ademais, não evidenciavam o envolvimento da história desses jovens na história do país e do mundo. Por exemplo, com relação à história do Brasil, os principais marcadores para as mudanças que ocorreram no país estavam relacionados com personagens da história política, tais como “Era Vargas”, “Período JK” e “Era Collor”. As mudanças eram, quase sempre, explicadas a partir da integração da história do Brasil no quadro de referência da história europeia, sinalizando a forte presença de um modelo eurocêntrico, mais precisamente francês, de explicação histórica como estruturante da narrativa acerca da história do Brasil. Cabe ressaltar que a historiadora Elza Nadai, no texto publicado em 1993, afirmava

O reconhecimento de que o domínio da história universal, tal como vinha sendo tratada nesta tradição, acabou-se. Atualmente, a imagem do “espelho estilhaçado” (FERRO, s/d:127) expressa com mais propriedade o campo da História. As propostas de ensino, em geral, têm procurado corresponder a esta imagem, seja na seleção de temas, seja na abordagem do conteúdo que tem privilegiado a diversidade e a diferença, superando a uniformidade e as regularidades. (NADAI, 1993:159).

Subentende-se que Nadai, com grande otimismo, fazia referência aos debates que ocorriam em espaços mais restritos, como as universidades e entre os especialistas, sobre o predomínio da narrativa quadripartite (CHESNEAUX, 1995), como orientadora dos processos de aprendizagem histórica. Fato é que, apesar de múltiplos avanços em termos metodológicos e historiográficos, diferentes propostas e diretrizes curriculares não conseguiram fazer com que as mudanças chegassem à aprendizagem dos alunos. Resta considerar que a escola e o conhecimento histórico que nela circula, é uma das possibilidades de aprendizagem histórica de jovens e crianças. Neste particular, torna-se importante levar em consideração, também, outros elementos da cultura histórica da nossa sociedade, tais como os conflitos de memórias e a hegemonia de determinadas perspectivas do passado e de personagens históricos publicizados pela mídia, que têm contribuído para a construção de determinados significados e sentidos em relação ao passado do mundo e do Brasil, por parte das crianças e dos jovens alunos.

Reflexões a partir de uma pesquisa

As narrativas sobre a história do Brasil, construídas pelos jovens que participaram da pesquisa realizada (SCHMIDT, 2013) indicam que, 110 dentre 162 jovens atribuíram as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira às ações de indivíduos. No entanto, no que se refere à história mundial, a totalidade dos jovens (162) sinalizou que as mudanças no mundo ocorreram devido a guerras, revoluções, crises econômicas, inovações tecnológicas e terrorismo e não a ações de personagens individuais.

A importância da compreensão de que as mudanças são resultado da ação humana para a aprendizagem histórica é destacada por Seixas

A necessidade de entender a possibilidade e limites da ação é o que traz a ação histórica para a província da consciência histórica. Consciência histórica pode até mesmo ser redefinida como a compreensão que coisas mudam ao longo do tempo em modos fundamentais – que mundos são feitos e desfeitos –, que pessoas comuns desempenham um papel na mudança histórica e que orientar a si mesmo em relação à mudança histórica é uma tarefa central para todas as pessoas (SEIXAS, 2012, 14).

Apesar de evidenciarem marcadores relacionados a guerras, conflitos, ditaduras, terrorismo, como impulsionadores de mudanças, numa clara demonstração de que entendem que a História “não é cor de rosa”, causa preocupação o fato de que essa percepção, entre os jovens pesquisados, não vem acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estejam articulados a processos de desumanização da própria humanidade e não evidenciam o envolvimento desses jovens na história do país e do mundo.

Se concordarmos com Jörn Rüsen, para quem a aprendizagem histórica pressupõe o envolvimento dos aprendizes e os fundamentos antropológicos desse envolvimento são relacionados aos antagonismos da vida humana e aos critérios de geração de sentido em relação a esses antagonismos, a predominância de certas estruturas narrativísticas e a ausência de determinados temas relacionados a conflitos e acontecimentos controversos da história brasileira e mundial podem dificultar ou, como afirma Seixas (2012) provocar uma “paralisia histórica” no desenvolvimento do pensamento histórico dos nossos jovens e crianças

Um perigo de paralisia histórica, de desistência perante qualquer possibilidade de ação ativa, de efetuar qualquer mudança significativa. De fato, isto pode ser outro aspecto da falta de posição de muitos alunos, os quais tomam o mundo que lhes é dado como o único possível. Perante esses alunos, que tipos de lições, quais tipos de demonstrações os trará face a face com a possibilidade de ação compromissada e a possibilidade de mudança histórica profunda? A resposta para esta questão nos aponta para a questão pedagógica central: como nós ensinamos a ação histórica? Tornar a ação histórica uma das preocupações centrais da educação histórica pode nos ajudar a fazer o melhor que podemos para mapear um curso entre estes dois perigos, particularmente se nós formos conscientes de que há uma conversão perigosa em cada lado da estrada (SEIXAS, 2012:17).

No entanto, principalmente quando confrontados com acontecimentos relacionados à história difícil, tensa, traumática, as crianças e jovens precisam construir critérios de elaboração de sentido para a ação na vida prática, que sejam referenciados na perspectiva de um novo humanismo. Para Rüsen (2015) o ensino de história não pode ser entendido ou desenvolvido sem acatar alguns desafios que permeiam a cultura histórica de nosso tempo,

principalmente aqueles decorrentes *do encontro intercultural e da comunicação em todas as dimensões da vida humana, incluindo o cotidiano das chamadas pessoas normais e, é claro, das crianças e estudantes na escola* (RÜSEN, 2015:19-20). Entre os desafios, este autor inclui, entre outros:

1. A insegurança da identidade histórica, devido às críticas que as formas estabelecidas de identidade, como a identidade nacional, têm sofrido. Neste patamar, múltiplos pertencimentos têm ganhado força, exigindo relações mais inclusivas. Assim, afirma Rösen, *Todas as narrativas que nos contam sobre quem somos devem ser recontadas, ampliadas por uma dimensão global da espécie humana na natureza, bem como intensificadas por uma nova consciência das sobrecarregadas complexidades e ambiguidades da nossa relação conosco e com a alteridade dos outros.* (RÜSEN, 2015:20)

2. As pressões da diversidade cultural que, segundo o autor, não são novas, mas apresentam uma dimensão e intensidade maiores, pois deixou de ser uma dimensão localizada fora do mundo, e se voltou para dentro dele, inclusive no interior das salas de aula. Assim, *as perguntas “quem sou eu, quem é o meu povo, e quem são as pessoas com que eu tenho que viver junto?” adquiriram uma nova qualidade de urgência.* (RÜSEN, 2015:21).

3. A nova ameaça contra a natureza, constituída pela crise ambiental, que adquiriu uma nova urgência para reorientar a autocompreensão humana, como afirma ainda Rösen, *o fato de compartilharmos uma natureza humana comum além de todas as diferenças culturais ganhou nova importância, uma vez que a destruição das condições naturais de sobrevivência humana interessa a todos.* (RÜSEN, 2015:22).

Por sua vez, estes desafios trazem profundas implicações para o ensino e aprendizagem da história, como a problemática da diversidade e unidade na vivência da sala de aula, a diversidade e unidade na aprendizagem histórica, a problemática da aprendizagem da história universal e da unidade do tempo histórico na diversidade das experiências históricas. Estas implicações levam, segundo o mesmo autor, à necessidade de um novo conceito intercultural da didática da história, que não poderia deixar de levar em conta, questões relacionadas à

inclusão temáticas difíceis e controversas no ensino de história para as crianças e jovens brasileiros.

Esta problemática vem sendo também objeto de debates e investigações em vários países do mundo, indicando uma grande preocupação com a dificuldade em se ensinar e aprender temas históricos pertinentes à chamada “história difícil” ou “burdening history”, um conceito ainda em construção.

Temas da “história difícil” ou “burdening history”: perspectivas conceituais

O historiador alemão Bodo von Borries, em trabalho publicado em 2011 – “Coping with burdening history” – sugere algumas definições iniciais a respeito do que ele chamou de “burdening history”, ou uma história tensa, pesada. Para ele, a aprendizagem deste tipo de conhecimento histórico tem que levar em consideração alguns pressupostos fundamentais. Um deles diz respeito às condições necessárias para uma aprendizagem efetiva da história, tais como o fato de que os novos insights precisam ser relacionados com os velhos, precisam conectar, positivamente, emoções e serem relevantes para a vida.

Neste sentido, segundo o autor, a aprendizagem de experiências pesadas de danos, injúrias, culpa/vergonha (ou todos estes) são muito mais difíceis do que a aprendizagem de casos afirmativos de vitórias, glórias e satisfações. Para ele, o Holocausto e outros crimes de massa do Nacional Socialismo são bons exemplos desta história pesada.

Ademais, para Borries, a aprendizagem histórica inclui o processo de conflito e o de mudança, como modo de atuação em relação à consciência histórica e, envolver-se com a história pesada é um trabalho mental e uma atividade intelectual da consciência histórica. Este envolvimento não apresenta matiz positivo e se torna incompleto em determinadas situações, como quando se toma a história pesada como sinônimo de histórias conflituosas e de vendetas; como história dos conquistadores (do cinismo do poder); como a história dos perdedores ou “underground history”. Ainda, para o autor, este envolvimento é muito complexo, pois as pessoas necessitam de experiências de relacionar-se com o outro e continuarem juntos e isto envolve, além da indubitável e necessária análise de eventos

históricos e suas interpretações, um processo de tomar distância do nosso próprio passado e do outro, sem esquecer, cada um, de sua própria história, com o objetivo precípua de buscar condições e chances para um futuro comum, a despeito de histórias que sejam conflituosas.

Caminhando em direção a uma definição do que é a “burdening history – “história pesada” – Bodo von Borries (2011) afirma que esta perspectiva inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que estas questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas.

No que diz respeito ao sentimento de culpa, este não pode ser considerado como algo que envolva punição individual ou coletiva, mas um dar-se conta em relação a determinados feitos do passado, sem que ocorra uma transferência de culpa e envolvimento de pessoas ou gerações futuras, pois isto pode ser considerado algo ilógico e arcaico. Com relação ao sentimento de responsabilidade, isto não significa que membros de gerações posteriores, que nasceram em países onde foram cometidos crimes contra a humanidade, estejam desconectados de alguma especial relação com o passado, ou não estejam envolvidos, diferentemente de outras pessoas do mundo. Para o autor, mesmo que ninguém possa herdar a culpa por um crime, ele ou ela podem herdar as consequências e os custos do crime. Isto pode ser chamado de responsabilidade.

A vergonha é um sentimento muito forte e desconfortável e a tentação de escapar da vergonha é também forte e isto inclui aproximações e distanciamentos, ao mesmo tempo, na relação presente e passado. Outro sentimento decisivo, no caso da história carregada ou pesada, é o luto e há que se perguntar que elementos constituem o sentimento do luto, no caso da história. O autor cita o exemplo do Holocausto, a quem os jovens alemães contemporâneos lamentam e estão de luto. Inclui temas como o assassinato de judeus e escravos – ou a honra, a auto- imagem, o território dos seus antepassados, perdidos. Uma das importantes perguntas a ser feita é - O que e quem é lamentado? (BORRIES, 2011).

Segundo Borries aprender história não é um processo cognitivo solitário, mas também envolve emoções e julgamentos morais. Assim, interligar e conectar certas peças do passado pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como construir uma narrativa

convicente e válida e como manusear seus efeitos para o presente e, neste caso, o ato mental de assimilar, digerir e superar histórias pesadas é decisivo.

A contemporaneidade do debate acerca da “burdening history” ou história pesada pode ser avaliada pela sua adoção como temática do congresso organizado pela American Educational Research Association (AERA) – *Research on Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts and Contexts* – realizado em 2015, na HUNTER – City University of New York. As organizadoras do evento, Terrie Epstein e Carla Peck optaram pelo conceito de “histórias difíceis” –

queremos dizer narrativas históricas e outras formas (padrões, estruturas curriculares, memórias históricas de aprendizagem) que incorporam dolorosos, traumáticos e/ou violentos eventos nas narrativas regionais, nacionais e globais do passado. Ensino e aprendizagem de histórias difíceis estão entre as questões mais sensíveis no ensino de ciências humanas, ainda necessárias para a reconciliação e judiciosa participação cívica. Pesquisas acerca do ensino e aprendizagem de histórias difíceis não só podem ajudar a entendimentos históricos contemporâneos mais alargados e aprofundados dos jovens. Elas também podem realçar suas identidades cívicas, como eles aprendem a compreender, refletir e agir sobre as complexidades do mundo de hoje cada vez mais interdependentes. (EPSTEIN / PECK, 2015).

Se para Bodo von Borries, a preocupação com a formação cívica não está presente nos pressupostos e fundamentos da “burdening history”, para as autoras esta é uma temática importante, bem como as relações entre estes debates e a formação das identidades. A proposta dos trabalhos apresentados no evento de 2015 envolve uma pluralidade de temáticas acerca do que foi chamado de “história difícil”. Entre os temas contemplados pelas investigações, pode ser citado, entre outros, o trabalho de Goldberg (2015), “On Whose side are you?”. O autor faz uma análise do contexto do ensino de história em Israel e conclui que o tema do Holocausto é abordado com grande entusiasmo, enquanto que o sofrimento dos Palestinos provoca reações de defensiva.

Como se pode observar em vários países do mundo, temas relacionados à chamada história difícil têm sido objetos de debates e discussões políticas. Na França, por exemplo, na

década de 1990, após a unificação europeia, uma matéria sobre o ensino de História, na França, publicada no Brasil, pelo jornal Gazeta Mercantil, afirmava que

as crianças francesas aprendem agora na escola que o sobrinho de Carlos Magno, Orlando, foi emboscado nos Pirineus pelos bascos, e não, como aprendiam antes, pelos mouros. Reconhece-se a existência de outros países e culturas, mas as crianças não são suficientemente estimuladas a pensar sobre como os mesmos fatos podem ter significados diferentes para pessoas diferentes. (FRANÇA: a revisão do futuro, 1997, p.4).

Uma das questões mais polêmicas do ensino de História, na Argentina, diz respeito ao tema da Guerra das Malvinas. Em entrevista publicada no Suplemento Mais, do jornal Folha de São Paulo, em 2004, o historiador argentino José Luis Romero, evoca a complexidade deste tema na consciência histórica dos argentinos

É uma questão deixada entre parênteses por causa de nossa história política recente. A democracia argentina nasceu graças à derrota nas Malvinas. Com ela, o Exército derrubou a si mesmo. E a pergunta que deveríamos ter feito, mas não fizemos para que não existisse divisão de opiniões, é o que desaprovamos na ação do Exército? Desaprovamos o fato de ter ido à guerra ou de tê-la perdido? Ninguém quis discutir isso porque era importante manter uma unidade de forças sociais contra os militares, e essa pergunta dividiria opiniões. Precisamos saber se seguimos acreditando que as Malvinas são nossas por razões históricas. É muito inquietante dar-se conta de que não falamos sobre isso. Assim, não se pode descartar que um general louco em algum momento volte a reivindicar as ilhas e nos arraste a um novo conflito. (ROMERO, 2004: 17).

O tema Guerra do Paraguai tem preocupado, não somente pesquisadores e professores de História, mas também influenciado as relações culturais entre diferentes países e governantes. Em 2015, durante viagem ao Paraguai, o Papa Francisco, no sermão que proferiu no santuário da Virgen de Caacupé, cidade de Caacupé, afirmou que a Guerra do Paraguai foi um conflito “injusto”, devido à dizimação de mais da metade da população do país. Ademais, disse o papa, é graças ao valor e abnegação, principalmente das mulheres paraguaias, que foi possível levantar o país derrotado, porque –

Vocês têm a memória e a genética dos que reconstruíram a vida, a fé e a dignidade do seu povo.
(Disponível em www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/07/1654559. Acesso em 11/07/2015).

A “história difícil” e o ensino da história do Brasil

Historicamente, tentativas de introduzir temas que poderiam ser enquadrados como “história difícil” no Brasil têm provocado polêmicas. Uma das situações em que isto ocorreu foi na década de 1980, com o chamado Projeto da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que introduzia o ensino da história temática em propostas curriculares. Durante o mês de julho de 1987, o jornal Folha de São Paulo publicou uma série de reportagens que podem ser indiciárias de como a grande imprensa e parte da opinião pública do estado de São Paulo e do Brasil questionavam a mudança. Uma das manchetes do jornal Folha de São Paulo afirmava que, com a proposta curricular da Cenp, “*A história será reduzida a dominação e resistência*”. Isto acontecia, segundo a matéria, porque a proposta curricular sugeria como eixo do processo de ensino, o tema trabalho e as sociedades são apresentadas com resultantes dos conflitos sociais, como a sociedade brasileira que poderia ser tratada a partir das diferentes formas de organização dos trabalhadores, sindicalismo, conflitos de terra e reforma agrária. Neste sentido, conforme publicado no jornal, a proposta de História, como todo o projeto da Cenp tinha um cunho populista, pois *ameaça substituir o conhecimento pela pura ideologia, descambando para uma educação que muitos não hesitam em qualificar de “panfletária”*. (História será reduzida a “dominação e resistência”, 29.7.1987, p.9).

Ainda no mesmo periódico, em outra matéria, está registrada a opinião do historiador Carlos Guilherme Mota, da USP, que afirma

Não conheço em detalhes o projeto, mas acho válido qualquer esforço de revisão crítica e de atualização dos currículos. Este pode ser um ponto de partida para que a Universidade ajude a instaurar a verdadeira revolução cultural, ajudando a meditar sobre as questões de formação histórica desta sociedade que, queiramos ou não, está no Terceiro Mundo. Toda reforma curricular voltada para, por exemplo, História da América Latina, da África e

da Ásia, ainda em detrimento de temas mais distantes, como a História do Egito, pode ser até positiva. (MOTA, 30/07/1987: A17).

As dificuldades enfrentadas pela proposta da Cenp culminaram com a publicação, na grande imprensa, da posição dos professores da Universidade de São Paulo, sobre o currículo de história. Segundo o mesmo jornal Folha de São Paulo, de 6 de agosto de 1987, 55 professores do Departamento de História da USP tomaram uma posição oficial e *apoiaram a proposta da professora Zilda Gricoli Iokoi que diz que o Departamento de História tem como princípio e prática a aceitação de diferentes concepções de História, exercendo o pluralismo nas atividades docentes e de pesquisa*. (Docentes da USP rejeitam limitações de proposta da Cenp para História. 06/08/1987: A18).

No entanto, ao que consta, o termo “história difícil” foi utilizado publicamente no Brasil na entrevista concedida pela historiadora Lilia M. Scharcz e pela antropóloga Heloisa M. Starling, autoras do livro Brasil, uma biografia, editado em 2015. Em entrevista à revista TRIP elas apontam o que consideram alguns momentos tensos e de vergonha na história do Brasil. (As setes maiores vergonhas do Brasil, 10/07/2015)

Os episódios selecionados pelas autoras foram: 1. Genocídio das populações indígenas; 2. O sistema escravocrata; 3. A Guerra do Paraguai; 4. Canudos; 5. Política do Governo Vargas; 6. Centros clandestinos de violação dos direitos humanos; 7. Massacre do Carandiru.

Trata-se, é claro, de uma seleção a partir de critérios que as próprias autoras definiram. A publicação desta entrevista na internet provocou uma série de comentários de internautas, alguns concordando, outros criticando a ausência de outros episódios que consideravam também vergonhosos, como a Chacina da Candelária e os assassinatos realizados pelos esquadrões da morte da polícia. A partir de outros critérios, poder-se-ia selecionar episódios como os conflitos de terra e os ataques contra minorias homossexuais que têm se espalhado pelo Brasil. Ademais, a história da discriminação racial seria um tema a ser incluído na história difícil do país.

Torna-se importante lembrar os avanços obtidos após a proposição da Lei 10.639/03 que introduziu a obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas, afro-brasileira, bem como

a introdução da história da África nos currículos e manuais didáticos. No entanto, mesmo após uma década da referida lei, ainda são necessárias investigações cujos resultados possam contribuir para os debates acerca de como professores lidam com o ensino destes aspectos desta “história difícil” do Brasil, bem como as questões que envolvem a sua aprendizagem por parte dos alunos.

Assim, observa-se que, além da escassez de debates acerca de temas/episódios da história do Brasil que poderiam constituir um quadro de referências da chamada “história difícil”, as investigações acerca do ensino destes temas estão em sua fase inicial. Uma das pesquisas que indicam a dificuldade do ensino de determinados episódios de nossa história, é o trabalho de mestrado de Andresa Costa, “O ensino de história e as representações dos sem-terra nos livros didáticos: 1985-2005” (2011). Em artigo elaborado a partir de sua tese, a autora sinaliza as tensões e dificuldades que permearam o ensino deste tema em suas aulas de história para jovens alunos:

No meu primeiro ano como professora de história, na rede privada de ensino, apresentei o tema da Reforma Agrária para as crianças das turmas de 6ª série do ensino fundamental, conforme o currículo escolar previa. O que eu não previ foi o impacto que minha prática pedagógica teria sobre alguns pais de meus alunos. Posteriormente à discussão ocorrida em aula sobre o problema da má distribuição de terras no Brasil, fui convocada para uma reunião administrativa junto ao serviço de supervisão escolar. Era preciso que eu justificasse mais detalhadamente e talvez até repensasse minhas opções teóricas, afirmavam-me os administradores. As aulas de história estavam parecendo “revolucionárias demais” e as crianças haviam voltado naquela semana para casa. A partir de tal incidente passei a prestar mais atenção nos diversos discursos sobre os movimentos sociais envolvidos na questão agrária brasileira. Interessei-me pelas narrativas que circulavam em jornais, revistas e programas televisivos acerca dos sujeitos sem-terra 1. Foi quando percebi que eram mesmo muito semelhantes, em seu conteúdo, àqueles que eu ouvira na escola entre meus alunos. Minhas atenções se voltaram para a escola. Optei por analisar um conjunto de vinte três livros didáticos da área de História, publicados entre 1985 e 2005. A opção por tal volume de manuais justifica-se pela raridade do tema em cada publicação didática. Problematizei meu objeto de pesquisa a partir de um conjunto mais amplo de obras, atentando para as recorrências, deslocamentos e rupturas que as poucas páginas destinadas à questão dos sem-terra apresentavam. (COSTA, 2011, p.1).

Em que pese o fato de que, como constatou Costa (2011), os manuais didáticos apresentem um tipo de discurso que pode levar à hostilização dos movimentos sociais, eles não podem ser considerados como o princípio e o fim do ensino de história. Borries (2011) sugere uma proposta para se encaminhar um ensino de história que ele chama de “reconciliação histórica”.

Quadro 1 – Proposta de trabalho tendo em vista a “reconciliação histórica” (Bodo Von Borries)

	Entender a História	Revisar condutas	Relacionar com o outro
Primeiro nível	Evitar modelos simples, tradicionais e exemplares na produção de sentidos	Abolir falsificações históricas e mitos preconcebidos acerca da inferioridade e superioridade	Tomar distância do (próprio e do outro) passado sem esquecer o passado
Nível intermediário	Mudar e comparar perspectivas sobre história e critérios de seleção	Ir em direção ao outro e ir com o outro (na vida e na historiografia)	Buscar condições e chances para um futuro comum (a despeito de uma história hostil).
Nível mais elaborado	Comparar e trocar sistematicamente narrativas e orientações históricas	Construir novas e plausíveis história, minimamente compatíveis ou parcialmente comuns.	Desenvolver tolerância – simpatia e aceitação mútua – pelos “outros”, incluindo suas histórias.

Fonte: BORRIES, 2011, p. 173.

Segundo este autor, uma educação histórica na perspectiva da “reconciliação histórica” pode conviver com outras formas de trabalhar temas controversos e antagonismos, como a “underground history”. Um exemplo desta forma de lidar com a história difícil, segundo ele, é o caso da história da América Latina em que

os conquistadores portugueses e espanhóis tentaram impor suas histórias de vitórias aos indígenas. Mas, rapidamente, esta versão oficial, escrita e considerada científica torna-se contestada por variantes orais de caráter mítico que circulava entre estes povos (...) Assim, os seus deuses, reis, heróis e mitos foram sobrevivendo e, com eles, a esperança de um futuro pós-espanhol e pós-português. Esta história underground pode garantir uma riqueza e diversidade cultural, mas não se trata de uma reconciliação histórica. (BORRIES, 2011:17).

Pode-se afirmar que as perspectivas apresentadas por este autor permitem que se faça um contraponto a determinadas epistemologias da história. Os trabalhos de Diehl (2002) indicam que determinadas epistemologias da história, como a epistemologia racionalista, exemplificada pela ideia de progresso, própria das grandes narrativas da história

estão profundamente ancorada na mentalidade e nas estruturas coletivas do pensamento das culturas históricas dos países industrializados e mesmo naqueles que estão engatinhando no processo de modernização. Em seus duzentos anos de cultura historiográfica, a categoria progresso se encrustou profundamente nas estruturas da psique ocidental e, por que não oriental, atuando na consciência histórica-coletiva. Para verificarmos isso, na prática, basta perguntar para uma criança ou até mesmo aos adultos, confirmando a ideia orientadora de que o futuro irá superar sempre o presente e o passado, em termos de chances de vida e de possibilidades de felicidade (DIEHL, 2002, p.22).

O autor destaca também o fato de que essa temporalidade histórica centrada na ideia de progresso e do tempo linear de uma história global pode ser responsabilizada pelo enfraquecimento do significado da memória, “sendo ela pouco a pouco substituída pelo esquecimento, sem contraponto” (DIEHL, 2002, p.29).

É desnecessário lembrar como o ensino de história, em sua forma tradicional, vem privilegiando essa perspectiva historiográfica, contribuindo, assim, para que o progresso da história global se coloque “como ‘modelo de pensar um fator social, um conseqüente fator mental dos princípios de conduta da vida” (DIEHL, 2002, p. 22), promovendo uma forma de ler, escrever e compreender a História que dificulta ou até mesmo impede a relação dos alunos e professores com outras temporalidades, permitindo afirmar que esse tipo de ensino tem provocado o *sequestro da cognição histórica* de jovens, crianças e adultos.

Essa perspectiva, contudo, não invalida a possibilidade de se compreender os sujeitos como agentes. Assim, a subjetividade - ou, usando a expressão empregada por Dubet (1996), “a consciência que os sujeitos têm do mundo e deles próprios” - pode ser capturada ou sequestrada, restringindo, mas não impedindo, processos de subjetivação, pelos quais o sujeito se representa e age como um sujeito crítico, confrontado com uma determinada sociedade e sistema de produção e dominação.

Entende-se que é possível pensar que as formas de trabalho escolar com a História, na perspectiva da crítica feita por Diehl (2002), têm agido no sentido de sequestrar a cognição histórica dos alunos, quando estabelecem formas de ensino que restringem, mas não invalidam as possibilidades de formar a consciência histórica, entendida no sentido de orientação, experiência e interpretação do passado (RÜSEN, 2012), face às demandas do presente e às perspectivas do futuro.

Considerações provisórias

Parte-se do pressuposto de que as reflexões e indagações sistematizadas neste trabalho são iniciais e provisórias, tendo em conta a fase inicial das discussões acerca da “burdening history” no Brasil. Em primeiro lugar, o próprio conceito apresenta-se multifacetado, ora sendo tratado com nuances de uma história traumática, ora referindo-se a episódios históricos considerados controversos e/ou conflituosos. Este é um campo em aberto no que se refere à especificidade da historiografia.

Em segundo lugar, apesar de significativos avanços no trato das questões controversas da história do Brasil, ainda predominam lacunas sobre aspectos relacionados à problemática da história dos povos indígenas e afro-brasileiros, nomeadamente no que se refere às propostas curriculares e manuais didáticos. Nesta fase, pesquisas sobre estas temáticas relacionadas às ideias históricas de alunos e professores ainda escasseiam. Finalmente, pouco ou quase nada tem sido produzido na área do ensino de História, relativamente a temas controversos ou conflitos que marcaram a história brasileira.

É sintomático e alvissareiro, que o Ministério da Educação, por meio da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – tenha lançado, no início de julho de 2015, um edital específico para incentivar a pesquisa histórica sobre conflitos históricos da história do Brasil republicano a partir de 1889.

Finalmente, ao se tratar como relevante e necessária a consolidação e o trabalho com a “burdening history”, não se pode deixar de levar em conta os princípios do novo humanismo sugeridos por Jörn Rüsen (2015), particularmente no que se refere às suas implicações para o

ensino de história, tais como problemática da diversidade e unidade na vivência da sala de aula, a diversidade e unidade na aprendizagem histórica, a problemática da aprendizagem da história universal e da unidade do tempo histórico na diversidade das experiências históricas.

Os caminhos estão sendo traçados, há uma estrada a percorrer em direção à uma educação histórica que contribua para a formação da consciência histórica de nossos jovens e nossas crianças a partir da compreensão do presente à luz das controvérsias do passado. Não importa a vagareza, o importante é amanhecer.

Referências

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In. BJERG, H./ LENZ, C./THORSTENSEN, E. (eds.). **Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II.** Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores.** São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, Andressa. O ensino de história e as representações dos sem-terra nos livros didáticos. **Revista Historiae.** V.2; n.1, 2011. . Disponível em www.seer.furg.br > Capa > v. 2, n. 1 (2011). Acesso em 04/07/2015.

DIEHL, Astor Antonio. **Cultura historiográfica.** Memória, identidade, representações. Bauru: Edusc, 2002.

DOCENTES DA USP REJEITAM LIMITAÇÕES DE PROPOSTA DA CENP PARA HISTÓRIA. São Paulo: **Jornal Folha de São Paulo**, 06/agosto, 1987, p. A18.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

EPSTEIN, Terrie/ PECK, Carla. **Research on Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts and Contexts.** New York: Hunter College/City University of New York, 2015 (Caderno de Resumos).

FRANÇA: A REVISÃO DO FUTURO. **Jornal Gazeta Mercantil.** São Paulo: Editora Gazeta Mercantil, 05/ nov. 1997, p.4.

HISTÓRIA SERÁ REDUZIDA A “DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA”. São Paulo: **Jornal Folha de São Paulo**, 29/julho, 1987, p.A9.

MOTA, Carlos Guilherme. Entrevista ao Jornal Folha de São Paulo. São Paulo: **Empresa Folha de São Paulo**: 30/julho, 1987, p. A17.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. Dossiê Ensino de História. Memória, História, Historiografia. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.13,n.25/26, p.143-174, set.1993

REVISTA TRIP - revistatrip.uol.com.br/.../as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-sc.. Acesso em 10/07/2015).

ROMERO, Luis Alberto. Passados de uma ilusão. Entrevista ao Jornal Folha de São Paulo. São Paulo: **Jornal Folha de São Paulo**, 09/nov/ 2004, p. 17 (Suplemento Mais)

RÜSEN, Jörn. **A função da Didática da História. Anotações de aulas na UFPR**. Curitiba: LAPEDUH/UFPR, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W & A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da História**. Curitiba: W & A Editores, 2015.

SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica. **Revista Antíteses**. Londrina: UEL, v.5, n.10, p. 537-553, out. 2012.

SCHARCZ, Lilia M./STARLING, Heloisa M. As sete maiores vergonhas do Brasil. Revista TRIP (evistatrip.uol.com.br/.../as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-sc.. Acesso em 10/07/2015).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos. **Revista Documento/Monumento**. Dossiê: História regional, Historiografia e Ensino de História. Cuiabá: UFMT, v.9, n.1, p.197-206, out/2013.

Artigo recebido em 18 de outubro de 2015. Aprovado em 30 de outubro de 2015.

Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais

*Fábia Barbosa Ribeiro*¹

RESUMO: A formação de escolas e a sistematização do ensino no continente africano durante o período colonial, atendeu a interesses de projetos de dominação que tinham no trabalho forçado, sua principal base de sustentação econômica e política, justificando-o e tornando-o aceitável, através do corolário da educação e civilização do indígena. Serviu também para hierarquizar as relações sociais nas colônias e para afastar os “indígenas” de sua própria História, veiculando conteúdos que remetiam ao passado, presente e futuro da metrópole. No caso das colônias portuguesas em África, apesar de ser utilizada como instrumento de segregação e dominação, a educação foi tomada como baluarte dos movimentos de luta anticolonial. No decorrer dos processos de independência, tornar-se-ia ferramenta de construção de identidades nacionais, e, nesse contexto, o ensino de História seria essencial. O presente artigo, visa promover uma reflexão acerca da importância da educação tanto para a consolidação do sistema administrativo colonial, como para os projetos de formação da nação no pós-independência. A educação é o fio norteador de discursos e práticas que se configuram de modo diferenciado em contextos distintos, todavia permeados pela transformação do sujeito pelo viés do conhecimento, seja ele utilizado para forjar e justificar um regime de trabalho forçado, seja para fazer nascer um cidadão pleno de direitos. Neste artigo, tomamos como exemplos os casos de Angola e Moçambique.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. História. África. Colonização. Colonial. Pós-colonial.

ABSTRACT: The training schools and the systematization of education in Africa during the colonial period, answered the interests of domination of projects that were in forced labor, its main base of economic and political support, justifying it and making it acceptable by the corollary of education and civilization of the indigenous. Also served to prioritize social relations in the colonies and to ward off the "Indians" of their own history, conveying content which referred to the past, present and future of the metropolis. In the case of Portuguese colonies in Africa, despite being used as a tool of segregation and domination, education was taken as a bulwark of anti-colonial struggle movements. In the course of the independence process, it would make national identities building tool, and in this context, the teaching of history would be essential. This article aims to promote a reflection on the importance of education for both the consolidation of colonial administrative system, as for the nation's education projects in the post-independence. Education is the guiding thread of discourses and practices that are configured in different ways in different contexts, but permeated by the transformation of the subject from the angle of knowledge, be it used to forge and justify worked regime forced either to give birth to a citizen full rights. In this article, we take as examples the cases of Angola and Mozambique.

KEYWORDS: Education. History. Africa. Colonization. Colonial. Postcolonial.

A educação no período colonial: instruir para dominar

A colonização portuguesa empreendida de modo sistemático a partir dos anos finais do século XIX, teve como princípio ideológico norteador a civilização da população africana.

¹ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). fabiaribeiro@unilab.edu.br.

Nos primeiros lustros do século XX, constituiu-se nas colônias uma nova estrutura político-social, no interior da qual a educação, com um tipo muito bem delimitado de ensino, seria uma das peças fundamentais. Destinada aos “indígenas” - categoria social composta por 98% da população e que compunha a base da pirâmide social - a instrução tornou-se condição *sine qua non* em sua passagem para a condição de “assimilados” (o africano civilizado), pequeníssimo grupo que viria logo abaixo dos “cidadãos portugueses”. Em Angola, um regulamento publicado no ano de 1938, pelo Conselho de Governadores, impunha as seguintes condições para essa transição:

§2º - Por se distinguir do comum da raça negra, é considerado assimilado aos europeus, o indivíduo daquela raça, ou dela descendente que reunir cumulativamente, as seguintes condições:

1ª Ter abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra;

2ª Falar, ler e escrever correctamente a língua portuguesa;

3ª Adoptar a monogamia; e

4ª Exercer profissão, arte ou ofício compatível com a civilização europeia, ou ter rendimentos, que sejam suficientes para prover aos seus alimentos, compreendendo sustento, habitação e vestuário, para si e sua família.

§3º - A qualidade de assimilado prova-se por uma certidão de identificação M/A, passada pelos Administradores de Concelho e Circunscrições” (art.º 1.º).

(apud NORÉ & ADÃO: 2003, p. 103)

Tais categorias, no entanto, permeadas pelas teorias raciais em voga à época, foram criadas no intuito de identificar os africanos, segregá-los e criar barreiras internas que os mantivessem ocupados com um processo de transição que passava, entre outras exigências, diretamente pela aquisição de letramento. A política de ensino para os indígenas assentava-se em uma trilogia orientadora que englobava a expansão da fé e do aprendizado de costumes portugueses, visando a assimilação pelo trabalho. A disseminação dessa “trilogia” de ensino ultramarina: fé, civilização e trabalho, ficaria sob os auspícios das ordens religiosas. (Idem, p. 107).

Em um sentido análogo, Patrícia Teixeira Santos destaca a importância da presença missionária na formação das primeiras escolas coloniais. Ao analisar a realidade do antigo

Sudão¹, em um contexto histórico marcado por constantes disputas entre missionários católicos e muçulmanos, no qual se constituem escolas artesanais e ateliês missionários, a autora nos oferece um importante painel comparativo, sobretudo ao demonstrar que: “a educação passa a ser vista como meio para fazer esses povos retornarem à sua ‘essência primeira’, porém conduzida de forma moderna para o serviço ao trabalho e para a consolidação da ordem colonial/civilizacional”. (2012, p. 145).

O surgimento de um sistema de ensino nas colônias ultramarinas portuguesas atendia aos interesses da metrópole, mas também proporcionava intensos debates e discordâncias entre os diversos setores envolvidos da administração colonial. Alguns temiam que a educação pudesse fornecer subsídios para revoltas, colocando-se em dúvida a capacidade dos indígenas (subalternizados pela sua condição de ‘nativos’, de acordo com as categorias coloniais portuguesas de classificação das populações) de fazerem bom uso daquilo que lhes era ensinado. De modo geral, à semelhança das colônias francesas, defendia-se um ensino voltado apenas ao trabalho compulsório, desdenhando da necessidade de uma real instrução para os nativos.

Dessa forma, a instrução a eles destinada deveria ser apenas rudimentar, o que se revela em Angola através do Diploma Legislativo nº 518, de 16 de Abril de 1927, o qual, pela primeira vez, divide o ensino em dois “ramos” que cindiriam a sociedade pelo viés da educação. Este documento tinha oficialmente o escopo de “satisfazer às necessidades mentais de dois grupos étnicos, naturalmente tão distanciados como o europeu e africano”, propondo:

a) – para europeus e assimilados:

1º grau: Ensino primário infantil

2º grau: Ensino primário geral

b) – para indígenas:

1º grau: ensino elementar profissional

2º grau: ensino profissional

(apud NORÉ & ADÃO, p. 116).

No que tange ao ramo da educação indígena, o Diploma dispunha que no primeiro grau, nas escolas rurais, haveria um ensino que privilegiaria a criação de hábitos de higiene, de

compostura e especialmente de “hábitos de trabalho”, para que já na segunda etapa, em escolas-oficinas, a educação se voltasse totalmente para o ensino profissionalizante. E assim, todo o esforço colonizador se convergia para a prática laboral. Em Moçambique, o Diploma Legislativo nº 238 de 17 de Maio de 1930, reconhecia que a instrução era “o principal agente civilizador”, meio para “a consolidação do domínio português na África e a base do progresso da Colónia, devendo por isso merecer a todas as autoridades a mais esperada solicitude”. Nesse documento, encontramos detalhes acerca da divisão da educação rudimentar e profissional, esforço de organização de um plano de ensino que nortearia as ações na província para a formação de quadros de mão de obra. Publicado em formato de manual e intitulado: “Organização do ensino indígena na Colónia de Moçambique”, definia em seu Artigo 1º que: “o ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e à si próprio”.

Dividia-se a educação do indígena em dois ramos: o ensino rudimentar e o profissional. Neste último, voltado para o aprendizado de trabalhos manuais, havia uma atenção especial às meninas, que deveriam, além de aprender um ofício, receber treinamento para que se tornassem exímias donas de casa, ou ainda empregadas domésticas. As escolas profissionais destinadas às meninas indígenas funcionariam em regime de semi-internatos que proporcionariam “o aperfeiçoamento da mulher indígena em ordem a prepará-la para formar o lar civilizado e para adquirir honestamente os meios de manter a vida civilizada”. Meninas a partir dos 10 anos de idade, que teriam entre outras aulas, economia doméstica, cujo objetivo era “preparar boas donas ou governantes de casa, compreendendo por isso a limpeza e o arranjo da casa e suas dependências, o tratamento da roupa e a culinária e serviço de copa”. Finalizando a divisão do “sistema de ensino”, previa-se a construção de Escolas Habilitação Indígena, destinadas a formar os quadros docentes responsáveis pelo processo de instrução da população não civilizada. (SAÚTE, 2004).

Embora estivesse completamente veiculada à formação de quadros para o mundo do trabalho, a instrução para os indígenas não deixava de ser um estágio de acesso à categoria de

assimilado, e, nesse sentido, a preocupação com a educação, sobretudo em seu viés de ascensão social, se disseminaria rapidamente pela população. Nas primeiras décadas do século XX, Zamparoni (2002) identificou os anseios de uma “pequena burguesia filha da terra⁴”, que através de uma imprensa alternativa, denunciava as mazelas do exíguo sistema educacional moçambicano. Em março de 1909, o jornal *O Africano*, inaugurado no natal anterior, anunciou audaciosamente a fundação, pelo Grémio Africano, de uma escola destinada aos indígenas, localizada nas imediações do Alto Mahé. Sem autorização regular, funcionava na própria sede do grémio, com a proposta de aulas diurnas para crianças e noturnas para os adultos⁵. A fundação dessa escola, nomeada sugestivamente de Escola António Ennes (nome do líder da ocupação militar portuguesa no sul moçambicano), revela segundo o autor, os desejos dessa pequena burguesia local que, cooptada, partilhava da “crença iluminista de que a felicidade do povo decorria da difusão da educação”. (ZAMPARONI, 2002, p. 464).

O jornal chamava a atenção para a necessidade de compromisso que os “já civilizados” tinham em trabalhar para que “nenhum africano, preto ou mulato” deixasse ao menos de saber ler, escrever e fazer as contas, tal como veio a fazer cerca de 20 anos mais tarde, seu congênere *O Brado Africano*, mantendo-se durante alguns anos, a dinâmica e lógica de assimilação de uma ordem colonial violentamente imposta. Vista como “fonte de emancipação e libertação”, a educação, na visão dessa pequena elite letrada, certamente afastaria os indígenas das “situações vexatórias” e dos constantes maus-tratos dos quais eram vítimas. Sensíveis à realidade, os artigos desses jornais denunciavam a precariedade das escolas africanas, denunciando o medo, por parte das autoridades coloniais, da autonomia que apenas a educação poderia trazer aos nativos. Em 1923, a escola do Grémio Africano inaugurou algumas classes com aulas de inglês, preocupada em capacitar seus membros para a acirrada concorrência do mercado de trabalho. (Idem, p. 462-465).

Críticas e denúncias manter-se-iam contundentes até pouco antes da instalação do Estado Novo em Portugal, em 1926, o qual empreendeu dura repressão a esses periódicos, que passariam então a operar com um discurso mais tímido. (Idem, p. 476-478). Nesse quadro, é evidente o distanciamento entre o discurso e a prática no que tange à educação nas colônias.

Nas primeiras décadas do século XX, a abrangência da escola era muito restrita. De fato, o projeto colonizador tinha no trabalho forçado sua principal base de sustentação econômica e política, justificando-o e tornando-o aceitável, através do corolário da educação e civilização do indígena. Era comum em Angola, por exemplo, o recrutamento de crianças, “jovens estudantes”, para trabalhos considerados menos “penosos”. É interessante observar que algumas dessas escolas que deveriam formar mão de obra especializada, sequer atendiam às crianças indígenas, eram ocupadas apenas por colonos brancos e mestiços. (NORÉ & ADÃO, p. 104-105).

Apesar da dura repressão, da violência e da dissimulada exclusão social, eclodiram resistências sob todas as formas: revoltas, greves, sabotagens, movimentos que enfraqueceriam pouco a pouco as estruturas do regime colonial. E não apenas nas colônias portuguesas. A pequena elite local formada em todo continente africano, sofria uma forte influência dos ventos pan-africanistas vindos da América. A saída rumo a universidades europeias e norte-americanas, favoreceu os ímpetus anticoloniais das elites letradas que liderariam os primeiros movimentos de independência. A partir da década de 40, sobretudo ao final da Segunda Guerra Mundial, a questão da paulatina descolonização ganha destaque, tangenciando as discussões políticas francesas e britânicas.

O medo de empreitadas comunistas às colônias trazia a consciência da necessidade de se tentar neutralizar a rebeldia crescente. Independências controladas eram mais desejáveis do que processos de luta que poderiam obstar a exploração capitalista, um controle que poderia assegurar, como de fato o fez em alguns casos, a manutenção dos laços de dependência com a metrópole. Todavia, a atrasada economia lusitana, não podia prescindir do controle direto sobre as suas colônias, das quais se tornara cada vez mais dependente, como o fora durante todo o período moderno, em sua perene sujeição ao Brasil.

Nesse ínterim, a estratégia portuguesa encontrada para sustentar o regime colonial, foi tentar dissimular ainda mais a exploração de suas colônias. Dessa forma, no ano de 1951, a partir de uma manobra que incorporou o Ato Colonial de 1930 à constituição portuguesa, tornavam-se as colônias, doravante, parte integrante da “nação portuguesa”, procedendo-se a

sua transformação em “províncias ultramarinas”, verdadeiras extensões do território lusitano. Segundo Peixoto, uma “terminologia mais adequada aos territórios que, segundo o discurso oficial, formavam, solidários entre si e com a metrópole, uma só nação ‘pluricontinental’ e ‘multirracial’”. (2009, p. 16). Ainda assim, demorariam os portugueses, exatos dez anos para proceder à extinção do regime de indigenato, igualando-se, teoricamente, a partir de 1961, a condição social de africanos e portugueses.

Com efeito, ambos os acontecimentos, pouco ou nada alteraram a situação das populações locais. Serviriam, num primeiro momento, apenas como resposta às pressões dos organismos internacionais, tentativa desesperada de manutenção do *status quo*. O fato que viria alterar definitivamente a ordem vigente nas colônias portuguesas seria o início das lutas de libertação, influenciadas pelas primeiras independências no continente, como a de Gana e fomentadas por movimentos nacionalistas que se assentariam na busca por uma identidade unificadora. Os anos 50 são marcados pelo recrudescimento de movimentos de contestação ao regime colonial, duramente reprimidos pela Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE). Em Angola, por exemplo, intelectuais se reuniam clandestinamente em associações que muitas vezes se travestiam de clubes recreativos e sociais. Grupos como o Espalha Brasa, o Exército de Libertação de Angola (ELA), o Movimento para a Independência de Angola (MIA) e o Movimento de Libertação de Angola (MLA), distribuíam panfletos contestatórios com textos poéticos. Essa ação política clandestina, para além da conscientização, deu origem a uma literatura que se opunha à influência lusitana e que recebeu forte influência da literatura brasileira. (CUNHA, 2011). Nesse contexto de crescente tensão, o governo colonial português encetou, às portas das lutas de independência, novas práticas no âmbito da educação.

No apagar do colonialismo, novas tentativas de dominação via sistema educacional.

Até meados dos anos 60, os conteúdos trabalhados nas escolas coloniais não apresentavam qualquer menção à História do continente africano ou mesmo das próprias colônias. De origem portuguesa, os poucos materiais existentes destacavam as “bravias”

incursões lusitanas, glorificando tudo o que se relacionasse com a metrópole. Conforme apontou Alfredo Margarido (2000, p. 51), os africanos foram afastados de sua própria História e mais ainda da História Universal. E não seria diferente para os colonos europeus, seus descendentes e o reduzidíssimo contingente de mestiços e assimilados que compartilhavam as escolas feitas para a elite colonial. Segundo José Luís Cabaço:

O sistema educacional era unificado a todo império pelo modelo em vigor na metrópole. Na escola primária, em Moçambique, estudava-se (eu estudei), até meados da década de 1960, em textos que se referiam à vida rural em Portugal, sua vegetação, sua fauna, sua paisagem, seus “usos e costumes”. Era a tentativa de alienação física do espaço sociocultural e da natureza que cercava a criança das colónias. As disciplinas de História e Geografia, Física, Humana e Económica, que se prologavam por todo ensino médio, referiam-se a História e a Geografia de Portugal, visando a comprometer deliberadamente o universo da imaginação e mitificar a metrópole. O passado da África remontava às “descobertas”! O sistema colonial se repetia: a História de Moçambique começava com a “resistência heroica dos nossos antepassados lusitanos” à ocupação do Império Romano, como em Dakar e em Argel se aprendia sobre a História de “nos ancêtres, les gaulois” (2009, p. 115).

É fato que até pelo menos os idos dos anos 60, não havia professores em quantidade suficiente, nem mesmo materiais didáticos, para a instrução nas colônias. Naquela década, a opressão cotidiana vivenciada pela maioria da população, agravava-se na medida em que se tornavam mais rígidas as imposições do Estado Novo português e que se organizavam movimentos de luta armada pela independência. Externamente, organismos internacionais como a ONU e a OTAN, empreendiam duras críticas ao regime colonial salazarista, condenando-o formalmente no ano de 1957. (BOAVIDA, 1967, p. 104). Ainda assim, o governo colonial português lutaria em todas as frentes para assegurar o seu domínio. Nesse contexto, a situação apresentada por Cabaço, no que tange aos conteúdos lecionados nas escolas, assim como a estrutura do pálido sistema de ensino, começa a alterar-se ligeiramente.

Em 1962, já sob os auspícios de sua guerra de independência, foi lançado em Angola, um novo plano de governo para a Província, que comportava um “Plano de Ensino” destinado ao ensino rural, documento elaborado por Amadeu Castilho Soares, que nomeou o projeto de:

“Levar a escola à sanzala⁶”: plano de ensino primário rural em Angola – 1961-1962. (EPISTEME, 2002). Devido ao seu impacto, esse projeto serviu de modelo para um generalizado “Plano de Ensino das Províncias Ultramarinas”, publicado em 1964, mesmo ano em que seria extinto o regime de ensino segregado, com a consequente perda do monopólio da educação indígena pela igreja católica. (Idem, p. 143). Essas medidas faziam parte de um bloco de resoluções que visava assegurar o controle sobre as “ex-colônias”, em um momento conturbado no qual a opinião pública francesa, astuciosamente, anunciava que a África já era independente... (BENOT, 1968, p. 31).

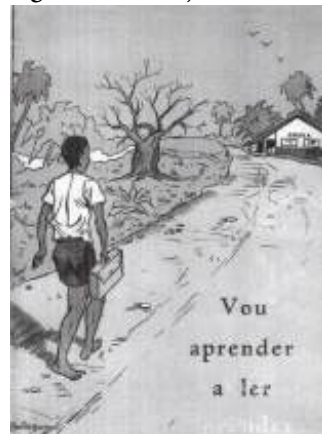
O projeto idealizado por Castilho marca ações mais efetivas no escopo de expandir o ensino da Língua Portuguesa. De modo geral, a grande preocupação do Plano de Ensino era atingir a extensa área rural, desprivilegiada desde sempre de uma rede educacional sistemática. Entre outros objetivos, o Plano desejava incutir nas “comunidades tribais” o desejo de “querer uma escola” e envolvê-las na “concretização do projeto”. Aos “chefes tradicionais”, caberia a escolha de um professor local, denominado de “monitor”, que deveria ser formado através de “cursos intensivos”, assim como a coordenação da construção física do espaço escolar, realizada com recursos do Estado, o qual, segundo o documento, deveria assumir de vez “as suas responsabilidades com o ensino da população, até então hipotecadas às missões religiosas”. (EPISTEME, 2002, p. 137-138).

A partir da execução do Plano de Ensino, houve a preocupação com a elaboração de materiais didáticos mais “adequados”, tanto para a formação de professores, quanto para serem utilizados nas escolas pelos alunos, substituindo-se assim, paulatinamente, os antigos materiais oriundos da metrópole. Dessa forma, os primeiros manuais escolares produzidos localmente, foram elaborados por uma equipe liderada pelo então Inspetor de Direção Escolar de Angola, Antonio Almeida Abrantes, com ilustrações de Hipólito Andrade, um artista local. Estes primeiros manuais seriam destinados ao ensino da Língua Portuguesa aos indígenas e deveriam, no intuito de aproximar-se desse público, conter ilustrações e “motivos da ambiência natural dos alunos”. (Idem, p. 139).

A imprensa local saudou efusivamente a elaboração dos manuais, que possuíam imagens coloridas que remetiam em sua maioria a um ambiente rural e um processo de aprendizagem de leitura e escrita sistemática, que deveria levar à massificação do conhecimento da Língua Portuguesa entre as populações rurais. Em 17 de setembro de 1962, o *ABC – Diário de Luanda*, referia-se a edição dos manuais escolares como “a maior obra de 1962”. Um mês antes, o jornal *A Província de Angola*, havia destacado as qualidades dos novos manuais como “um curiosíssimo trabalho à base de desenhos coloridos”, que se apresentavam ainda como “novidades didáticas perfeitamente adaptadas às massas rurais menos evoluídas”, parte essencial de um “laborioso programa, que, como se vê, está destinado a obter um grande êxito, solucionando progressivamente um preocupante problema que colocará Angola na vanguarda dos esforços para a elevação das massas nativas menos evoluídas”. (Idem).

O primeiro manual de iniciação à leitura, confeccionado pela equipe de Antonio Almeida Abrantes e editado pela Livraria Lello e Cia. Ltda., intitulava-se: “*Iniciação da Leitura: caderno nº 1, volume I*” (1962):

Figura 1 - Iniciação da Leitura



Fonte: Caderno nº 1, volume I.

O manual, cuja contracapa acima retrata um jovem caminhando em direção à escola e na qual se lê um entusiástico: “vou aprender a ler”, apresenta exercícios simples para a alfabetização inicial dos alunos, acompanhados por desenhos de “pessoas comuns” (africanos vestidos aos moldes ocidentais) e animais domésticos como cães, bois, vacas, cabras e

galinhas, o que na concepção de seus idealizadores, aproximaria a criança nativa de suas origens e cotidiano⁷. É evidente que esses manuais encontravam-se comprometidos com um projeto colonizador que visava expandir a Língua Portuguesa na esperança de que “uma escolarização rápida e maciça pudesse criar uma afiliação cultural e uma identificação forte e generalizada com Portugal”. (SILVA, 1992-1994, p. 118). Tal identificação poderia assegurar a legitimidade dos territórios lusitanos no ultramar, uma vez que os antigos indígenas deveriam agora considerar-se como legítimos cidadãos portugueses.

A adesão de seus idealizadores ao projeto de maior integração das populações africanas à “sociedade portuguesa” evidencia-se ainda mais com a elaboração de instrumentais para a formação de monitores nativos, mais especificamente do manual: “Didáctica das lições do 1º ano do ensino primário rural”. Este manual, logo em suas primeiras páginas, apresenta o “Decálogo do bom monitor”, especificando as atitudes que este profissional deveria ter para o correto desempenho de suas funções. Entre outras coisas, o “bom monitor” deveria: “amar Portugal, que é a sua pátria imortal”, nunca mentir, disciplinar com amor”; e ter “por ideal servir a Deus – servindo Portugal”. (1962, p. 3-5).

Ainda segundo as instruções do manual, um pensamento ou um provérbio português deveriam ser ditos pelo monitor e repetido pelos alunos no início e ao final de cada dia letivo, este deveria ser decorado em Língua Portuguesa e o seu significado explicado aos alunos em língua nativa. Todavia, o professor deveria aproveitar-se de todas as oportunidades, inclusive os intervalos das aulas, para desenvolver a capacidade de seus alunos de se expressarem somente através da “língua pátria”. Em “linguagem acessível” o mestre deveria dizer aos seus alunos algumas palavras sobre o hino nacional português, a fim de “criar logo de início, no espírito da criança, um sentido de respeito e patriotismo”. E explicar que este hino representa “a escola, a casa, a aldeia onde nasceu, muitas outras terras iguais, outras terras mais distantes – todas as terras de Portugal” (Idem, p. 37).

Os pequenos fragmentos dos primeiros manuais escolares e de professores, acima mencionados, demonstram a linha mestra de um processo maior de expansão do ensino em Angola, caracterizado pela rápida disseminação de escolas primárias. Em um período de dez

anos, Angola, por exemplo, veria saltar o número de alunos de 105.781, em 1960/61, para 521.920 alunos em 1972/1973, momento concomitante à ocorrência de guerras anticoloniais. É fato que as lutas de libertação e as posteriores guerras civis que assolaram as colônias portuguesas, logo após o crescimento do acesso ao ensino primário, fragilizaram o processo de constituição de um sistema educacional. Todavia, é possível verificar, como apontou Silva, “a transformação incisiva do sistema, ensaiada a partir do fim dos anos 50”. (1992-1994, p. 126)⁸. Podemos observar também o surgimento de uma incipiente produção didática, voltada inicialmente para a alfabetização mais rudimentar, que na sequência, voltar-se-ia para produção ao nível dos ensinos primário, secundário e técnico. Certamente foi salutar, no processo de expansão do ensino nas antigas colônias portuguesas, a difusão dos manuais escolares.

Educação e manuais escolares: o papel do Ensino de História na construção de um projeto de nação, o caso de Moçambique

A divisão empreendida no âmbito escolar pelo sistema colonial seria de toda a forma negada pelos quadros de sua administração. O passar dos anos e o acirramento das tensões internas nas colônias, levou a metrópole a implementar medidas para acelerar o processo de ensino-aprendizagem, na ilusão de criar uma identificação dos antigos “indígenas” com a “nação portuguesa”. Um esforço voltado para a tentativa de manter o regime colonial, conforme mencionado. No caso de Moçambique, em abril de 1963, a Direção dos Serviços de Instrução elaborou um “Panorama do Ensino na Província” com vistas a promover a aplicação dos programas do ensino primário aprovados pelo decreto 42.994 de Maio de 1960, o qual determinava por sua vez, que o ensino primário deveria funcionar como ensino de “adaptação” para aqueles alunos que não possuíam conhecimento suficiente da Língua Portuguesa, entre outras condições necessárias para ingressar no ensino comum. O “panorama” remete-se também à antiga legislação de 1930:

Resulta esta disposição, como é evidente, do reconhecimento de uma situação peculiar das províncias portuguesas de África onde vigorava o

regime de indigenato, mas de forma alguma significa que haja na legislação portuguesa sobre o ensino qualquer propósito de discriminação racial, conceito absolutamente estranho aos objetivos da nossa acção civilizadora nos territórios de África”. A criação da modalidade de ensino 'especialmente destinada aos indígenas' como já foi designado, ou ensino rudimentar, ou ensino de adaptação como agora se chama, obedeceu a intuítos de natureza pedagógica, e hoje como ontem mantem o objetivo único de promover a elevação social da criança autóctone (...) A mesma intenção prevalece na legislação promulgada em 1930: 'não é a separação de cores ou de raças; é a distinção de graus diferentes de civilização, a que o ensino, para ser eficaz, tem necessariamente de atender⁹.

Tal era o quadro às vésperas da deflagração do movimento de libertação pela Frente de Libertação Nacional. Moçambique era um país de população majoritariamente iletrada, com índices de analfabetismo que giravam em torno de 95 a 98%, segundo Eduardo Mondlane, um dos principais líderes da frente, autor da obra seminal “Lutar por Moçambique” (1969), na qual realiza um balanço da guerra de libertação e uma análise conjuntural de seu país. Como exemplo da condição, no âmbito da educação, daqueles que nomeou de “africanos negros”, Mondlane nos apresenta o seguinte quadro:

Embora quase 98 por cento da população de Moçambique seja composta por africanos negros, apenas uma pequena porção das crianças que frequentam a escola primária são africanas, e é insignificante o número de crianças africanas no ensino secundário. Em 1963 havia 311 escolas primárias com um total de 25.742 alunos, mas apenas um quinto eram africanos. No mesmo ano havia três escolas secundárias do Estado que podiam dar o diploma final do ensino secundário (...) na maior escola secundária de Moçambique (Liceu Salazar em Lourenço Marques), havia apenas 30 estudantes africanos de um total de mais de 1000 alunos. (...) Em teoria, a finalidade da educação é ajudar o africano a tornar-se “civilizado” e fazer dele um “português”. Isto é em si um método estritamente etnocêntrico, mas poderia pelo menos oferecer aos africanos a oportunidade de se desenvolverem, mesmo que não fosse no sentido mais desejável. Na prática, contudo, nada disto acontece. O sistema foi elaborado de forma a tornar quase impossível ao africano obter uma educação que lhe dê acesso a algo mais que não seja o trabalho servil. Todo o sistema de ensino africano é concebido, não para produzir cidadãos, mas servidores de Portugal. (MONDLANE, 1995, p. 60-65). (grifos meus)

A análise elaborada por Mondlane no decorrer de sua obra, demonstra a percepção dos usos da educação como plataforma para a uniformização das massas, no sentido de mantê-las em estado de total ignorância frente ao sistema colonial, que lhes impunha formas degradantes de sobrevivência. Também aponta para o excludente sistema de ensino voltado para criar servos coloniais. Negar o acesso a um ensino qualificado era, segundo Modlane, uma forma de assegurar que os disputados postos de trabalho seriam ocupados apenas por imigrantes portugueses, europeus e seus descendentes. O líder moçambicano reconhecia na educação o seu caráter emancipatório e necessário no processo de luta por um país independente e ressalta a inadequação de um sistema de ensino voltado apenas aos interesses coloniais de formação de quadros para o trabalho e de uma “pequena elite europeizada”, com saberes que jamais atenderiam de fato às reais necessidades de Moçambique, afastando as pessoas de suas origens, ignorando “totalmente a existência de métodos educacionais locais”:

A maioria dos países africanos utiliza um sistema escolar que foi concebido para satisfazer as necessidades da Europa do final do século XIX. Chegou-se agora à conclusão, mesmo na Europa, que este sistema está desactualizado e que seu conteúdo é praticamente irrelevante (...) Tivemos que começar do zero, criando não só as estruturas mas elaborando também as matérias. (1995, p. 137). (Grifos meus).

Ressalte-se que no tocante à disciplina de História, ensinava-se nas escolas coloniais basicamente a História de Portugal e da Europa, destacando-se de maneira contumaz os grandes feitos portugueses, conforme já mencionado. Nesse sentido, trechos de algumas avaliações da disciplina de História, aplicadas em uma escola de Ensino Técnico Profissional no ano de 1964, ajudam a observar os movimentos para incutir os valores mais grandiosos da lusitanidade:

Na busca das Índias Ocidentais, isto é, nas suas viagens para o Ocidente, os portugueses chegaram à América, fundando no sul desse Novo Mundo uma nova Lusitânia, que é hoje a grande nação do Brasil.
(...)

VI c) Gloriosas as nossas caravelas sulcaram mares desconhecidos; em terra, desbravámos sertões; pelo ar abrimos novas estradas. Escreve os nomes de dois intrépidos portugueses exploradores do continente africano.

(...)

4º Na sua demanda da Índia, os Portugueses descobriram o Mundo. Não há parte do Mundo onde a pegada de um explorador português, o suor de um colono português, o sangue de um guerreiro ou de um mártir português não se tenham misturado com a terra.

(26 de Junho de 1964). (grifos meus)¹⁰.

Nesse contexto, uma das grandes preocupações da FRELIMO era dar conta de elaborar uma política educacional que mitigasse o quadro débil de alfabetização e de mão de obra especializada. A educação era vista como essencial também para uma formação político-ideológica que agregasse braços à luta armada. Foram criadas, paulatinamente, escolas nas zonas libertadas e no exterior. Uma das primeiras foi a Escola Secundária do Instituto Moçambicano, em Dar-es-Salam, Tanzânia, que contava com professores estrangeiros e moçambicanos e permitiu aos alunos vindos de Moçambique, continuar seus estudos e serem posteriormente encaminhados para o Ensino Superior. O Instituto Moçambicano foi fundado no início dos anos sessenta por Eduardo Mondlane e sua esposa Janete Rae Mondlane.

Janet Mondlane recorda-se do processo de produção dos manuais que seriam utilizados nessas escolas: “deixamos os livros de Portugal, utilizados em Moçambique e escrevemos os nossos próprios livros. Os Marcelinos, os Chissanos, Rebelo, Ganhão, Martins, juntamo-nos e escrevemos livros para o Instituto Moçambicano”. (MONDLANE, 2010). A escola de Dar-es-Salam incentivou a criação de outras mais na Tanzânia, como as escolas do Bagamoyo, Tunduro e Rotumba. E foi nos manuais desses primeiros centros educacionais, produzidos para os ensinos primário e secundário, que uma nova História do continente africano seria contada. Não seria tarefa fácil. Ao menos na capital Lourenço Marques, futura Maputo, a resistência à movimentação da FRELIMO se manteve forte até pelo menos meados dos anos 70. Todavia, os ecos da liberdade já se faziam sentir no que tange ao Ensino de História. O registro de uma reunião de professores realizada na Escola Liceu Salazar, demonstra a existência de debates acerca de uma gradual mudança nos conteúdos, para que fosse incluída a História de Moçambique:

No dia 29 de Março de 1973 pelas 17 horas, reuniu na Sala dos Professores do Liceu Normal Salazar um grupo de onze professores de História, deste estabelecimento de ensino, para se pronunciarem sobre uma possível alteração do programa de História do 5º ano (actual 3º ano).

A reunião foi iniciada pelo Senhor Reitor que acentuou o possível interesse e a grande urgência das conclusões desses professores sobre o assunto referido, proposto à sua reflexão e ao seu parecer.

Seguidamente, a reunião continuou com a presença dos Professores de História que numa troca de impressões aberta e informal, se pronunciaram acerca dos diversos pontos que adiante referimos.

(...)

Limitam-se a sugerir algumas alterações possíveis e oportunas – modificações essas que resultam da sua experiência pessoal e da reflexão prática acerca das orientações didáticas do programa.

(...)

4º - As guerras, segundo algumas opiniões, devem continuar a ensinar-se:

a) Por respeito à própria verdade histórica

b) Para fomentar certas qualidades de bravura, virilidade, disciplina etc, nela reveladas.

Não devem, porém acentuar-se as lutas do passado, sobretudo, sempre que houver outros aspectos civilizacionais a destacar (por exemplo, os positivos, da nossa política ultramarina, desde os começos).

5º - Dentro da nossa realidade ultramarina e num ensino de História feito no Ultramar, pareceu-nos importantíssimo, haver referências nas suas linhas mestras, à História da África e à História de Moçambique, até porque esta, didaticamente, é a história local a ser vivida através do ensino. Propomos a publicação dum folheto em que se concretizem, (como complemento e a propósito dum programa, que achamos deve ser comum a todo o Portugal) as realidades: africana e moçambicana.

(...)

7º - Os Compêndios deverão referir todos os factos importantes do passado, para que os alunos possam reconstituir inteiramente a verdade da História, nos diversos aspectos da vida dos homens que o precederam.

O organizador do programa poderá explicitar o que considera fundamental para as provas de apuramento dos alunos (orientação essa susceptível de modificações de ano para ano.) Seria ensinado aos alunos uma História verídica e, tanto quanto possível, completa. (grifos Meus)¹¹.

O documento acima revela o estágio de esfacelamento do sistema colonial. Naquele momento, a luta armada já havia conquistado boa parte do país. A cidade de Lourenço Marques seria um dos últimos redutos conquistados pelas forças revolucionárias da FRELIMO, poucos meses depois da reunião entre os professores de História do Liceu Salazar.

Num contexto adverso, uma liberação lenta e gradual de alguns aspectos da História de Moçambique, devidamente selecionados e obviamente relacionados ao fantástico mundo ultramarino lusitano, poderia ser de grande utilidade no escopo de reforçar a aparente comunhão entre portugueses e moçambicanos. Note-se que a História de Portugal continuaria a ser o principal conteúdo veiculado e que deveriam os professores acentuar “as lutas do passado, sobretudo, sempre que houver outros aspectos civilizacionais a destacar”, ressaltando-se os feitos positivos da política ultramarina “desde os começos”. Era difícil para o governo português admitir a sua derrocada...

Essas ações podem ser vistas como uma contrapartida e reação da administração colonial ao crescente avanço da frente de libertação moçambicana. Alguns anos antes, em 1971, o Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO, em pleno funcionamento, editara na cidade do Porto, através das Edições Afrontamento, um pequeno livro didático intitulado: “História de Moçambique”. Em sua introdução, a obra que conta com nove capítulos e faz parte da coleção “Libertação dos povos das colónias”, explica que adotará um novo método para o ensino da disciplina, que iria “se adaptar às condições actuais da luta do povo moçambicano”, adotando “um método revolucionário”. Afirma que durante muitos anos a História de Moçambique havia sido “um relato da colonização portuguesa”, contada apenas a partir da data em que “eles chegaram”. Finalmente, a partir desse material, essa História seria contada “sob um ponto de vista moçambicano”, regressando-se a meados do século XIV (marco cronológico inicial da obra), para contar a respeito de “civilização muito importante, o Mwanamutapa (Monomotapa)”:

Esta civilização que atingiu o seu ponto mais alto por volta do ano de 1500, marcou profundamente a História de Moçambique. Achamos correcto começarmos o estudo da História de Moçambique com a História do Mwanamutapa. Esta civilização não só influenciou a região do Norte mas também a região do Sul de Moçambique. Ao estudarmos a evolução desta civilização focaremos todo o povo moçambicano¹².

É evidente a intenção dos produtores do manual em ressaltar o carácter de grande civilização do Império do Monomotapa, que deveria fazer frente à sempre decantada força do

império marítimo português e seus feitos, aprendidos e desaprendidos nas escolas coloniais. O escopo era de demonstrar a grandiosidade do passado moçambicano. Confrontando o material produzido pela FRELIMO e os debates entre os professores de História do Liceu Salazar, não é difícil afirmar-se que a divulgação desse material e seus usos nas escolas das zonas libertadas tenham servido para abalar os últimos alicerces que sustentavam uma administração colonial em agonia de morte. Certamente a sua repercussão e a independência que batia às portas, teriam motivado os professores a repensar o currículo de História.

Extrapolando as salas de aula, essa procura por uma História “verídica” e “completa” (como desejavam os professores do Liceu) encontrava reflexos em profissionais da educação em busca de uma História verdadeiramente moçambicana para ensinar nas escolas. Na cidade da Beira, capital da província de Sofala, uma atividade de campo realizada no final do ano de 1974, revela as preocupações de um grupo de professores em promover aos alunos de uma turma do 9º ano da Escola Comercial e Industrial, momentos de conhecimento sobre a História da nação que se constituía:

Dentro de uma linha de trabalho traçada, logo no início do actual ano letivo, linha essa que prevê o trabalho de levantamento da História Nacional por grupos de trabalho constituídos por alunos apoiados pela professora de História, os alunos da 9ª classe da Secção Industrial da Escola Industrial e Comercial, prepararam uma visita de estudo a Vila de Manica, com a finalidade de estudarem “in loco”, vestígios de um passado histórico – as pinturas dos contrafortes do Vumba.

A nossa tarefa não foi fácil, pois, uma deslocação desta envergadura, na qual tomaram parte cerca de 88 alunos e dois professores – de História e de Desenho – implica a solução de vários problemas, que, só a boa vontade e a persistência podem ultrapassar.

(...)

Todos os transportes se concentraram junto da Escola, às 6H no dia 21 de Dezembro de 1974 e a partida verificou-se por volta das 8H, num ambiente da mais extraordinária alegria, cantando todos canções populares e revolucionárias, acompanhadas por instrumentos de corda.

(...)

Estava programada uma visita ao Museu local, pelas 16H. Até lá, o tempo foi considerado livre, para que os interessados pudessem dar uma volta pela vila. Entretanto, contactámos com as autoridades locais – Camarada Administrador e Comandante das Forças Populares a quem anunciamos a

nossa chegada, dissemos dos nossos objectivos e pedimos autorização para visitarmos o Museu, que se encontrava encerrado.

(...)

Depois do almoço em Vila de Manica, por volta das 15 horas, metemo-nos a caminho, de regresso à Beira, onde chegámos por volta das 21 horas, no meio da maior alegria e convictos que tínhamos conhecido um pouco mais de Moçambique e da sua História.

Beira, 11 de Dezembro de 1974.

UNIDADE-TRABALHO-VIGILÂNCIA (grifos meus)¹³.

A viagem dos alunos da Beira até Manica reflete um momento de construção paulatina do ideal de nação moçambicana. Apoiada por “camaradas” e pelas “Forças Populares”, uma atividade extracurricular revestia-se de um carácter de manifestação cívica, com a entoação de cânticos populares e revolucionários como forma de incentivar o sentimento patriótico. Praticamente independente esse novo país precisaria consolidar a sua unidade gestando uma identificação e comunhão entre pessoas de culturas e línguas as mais diversas. Unidade esta que alguns estudiosos chamariam mais tarde de “moçambicanidade”. (SERRA, et alii, 1998). A disciplina de História teria um papel fundamental na construção de uma “consciência patriótica e identidade nacional”. (SITOE, 2000, p. 38).

A criação do Ministério da Educação e Cultura em 1975 pelo governo de transição trouxe uma grande ruptura com o passado colonial no campo do Ensino de História. Dois anos mais tarde, mesmo que em meio à Guerra Civil, a Direção Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação, publica o programa da disciplina de História da 5ª à 9ª classe, com conteúdos detalhados e cronograma de aulas para a organização dos profissionais da educação¹⁴. Nos “objetivos políticos”, explicitam-se as preocupações na construção desse programa:

Um povo adquire personalidade própria conhecendo a sua História, enraizando-se na sua cultura. Quando as tarefas de um povo dominado durante séculos por uma ideologia estrangeira, dividido para melhor ser explorado, por contradições secundárias, torna-se fundamental e urgente que ele assuma uma identidade nacional, que encontre pontos de unidade entre as populações que se estendem do Rovuma ao Maputo. O estudo da História de Moçambique dever ser capaz de cumprir este objectivo prioritário criar o sentimento da unidade nacional em todos os

moçambicanos. No entanto não basta conhecer a sua história. É necessário que o estudo se revista de um carácter revolucionário para que, conhecendo a sua realidade, o povo moçambicano seja capaz de a transformar tendo como objectivo a criação de uma sociedade Nova, liberta da exploração do Homem pelo Homem. (...) Mas o nosso Homem não deve viver fechado na sua realidade nacional. Deverá conhecer a História de outros povos, conhecer os seus sucessos e fracassos na luta contra a exploração. (...) Compreenderá que são as massas, desesperadas pela sociedade de classes, que fazem da História e que estas, quando guiadas por um partido revolucionário, são capazes de derrubar os exploradores (...) Deve, assim a História ser encarada como uma arma poderosa na criação do Homem Novo, um contributo eficaz face às tarefas da Reconstrução Nacional a um estímulo no aumento a consolidação das zonas libertadas da Humanidade¹⁵.

Instituiu-se doravante, uma nova política educacional, que recomendava a retirada completa dos conteúdos de História de Portugal e a sua substituição pela História de Moçambique e dos “outros povos” do continente africano. Em 1978, o Departamento de Trabalho Ideológico da FRELIMO (DTIP), publicou através da gráfica do próprio partido, um manual que ajudaria no processo de conhecimento da História desses “outros povos”. Intitulado: “História da África”, o segundo volume da coleção “Conhecer”, preocupava-se em oferecer subsídios para a recuperação do “passado histórico dos povos do nosso continente”, negado pela “ideologia colonialista”. Utilizado como recurso em cursos oferecidos pelo DTIP junto a operários e camponeses, pretendia tornar-se “um instrumento de estudo e de ensino”, capaz de desmascarar e denunciar o colonialismo e oferecer uma concepção “historicamente correcta”¹⁶. Dividido em quatro capítulos, dedica um longo espaço ao Egito Antigo, seguido pela História de “outros Estados africanos”, como Gana, Benim, Zimbábue e o Monomotapa¹⁷.

É fato que a recuperação da “real” História moçambicana servia diretamente aos propósitos ideológicos da FRELIMO de formação do “Homem Novo”. Gabriel Simbine, um antigo combatente que participou ativamente desse processo revela:

Fomos concebendo o que é que devia ensinar a História, a matemática, a Geografia e Ciências Naturais (...), à história recorreremos à aquilo que sabíamos, aquilo que a FRELIMO escreveu, sobretudo, o nacionalismo moçambicano devia fazer parte da História de Moçambique: quem somos

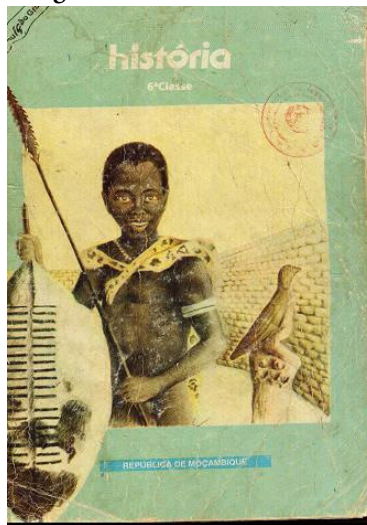
nós, donde viemos e sobretudo o que não eramos. Quer dizer, ensinar a história da negativa. Dizer, não, não somos isto, somos aquilo. Portanto, assim nasceu a nossa História. Tinhamos de tirar da nossa mente aquela história que nós aprendemos de pequeninos, que era sobre os reis D. Afonso Henrique, D. Dinis – o rei lavrador, etc. Não, não somos aquilo. Aquela não é a nossa história. A nossa história é de Maguiguana, heróis da resistência aqui em Moçambique, e começar daí o passado. A história da actualidade era da FRELIMO. Por que é que a FRELIMO lutava, quais era os objectivos? Isso significava ensinar um pouco do passado sem nada escrito e também a actualidade, a partir da fundação da Frelimo e o início da luta armada (...). (APUD SITO E, 2000, p. 24-25. (grifos meus)¹⁸.

O depoimento de Simbine ratifica o direcionamento dado ao ensino de História nesse período. Ele ressalta as tentativas de resgate do passado moçambicano em associação aos fatos mais atuais. Atualidade esta que se encontra intrinsecamente atrelada à “fundação da Frelimo e ao início da luta armada”. Portanto, nos manuais escolares de História desse período (fim dos anos 70, anos 80 e 90), a História da FRELIMO e das lutas anticoloniais são o fio condutor dos conteúdos ali apresentados. Como exemplo, podemos mencionar os manuais da 5ª e 6ª classe publicados nos anos de 1986 e 1987, respectivamente, cujas capas abaixo apresentadas retratam fielmente a proposta.

Figura 2 – Manual da 5ª classe



Figura 3 - Manual da 6ª classe



No manual da 5ª classe (NEGRÃO, 1986), observamos a figura de Samora Machel em primeiro plano, mártir da luta de libertação que falecera naquele mesmo ano. Combatentes ao fundo complementam o cenário de luta armada, preparando os alunos para um conteúdo que abrangia os seguintes tópicos:

- 1) O Povo de Moçambique há muito, muito tempo;
- 2) Reinos e impérios antigos;
- 3) Colonização portuguesa e a resistência do Povo Moçambicano;
- 4) A Luta Armada de Libertação Nacional;
- 5) Moçambique independente.

No volume destinado à 6ª classe (HOFISSO, 1987), um menino surge em primeiro plano, circundado por objetos “tribais”, que os remete às práticas tradicionais: um escudo com pele de animais, uma lança, uma manta de pele de onça a lhe cobrir os ombros. Essa imagem também sugere uma resistência guerreira, insígnias de prestígio nas mãos de uma criança, a defender o futuro de Moçambique. No que tange aos conteúdos, observamos agora uma preocupação com a recuperação da História do continente africano, com os seguintes tópicos abordados:

- 1) As primeiras comunidades em África; África, o berço da humanidade
- 2) O vale do Nilo;

- 3) Reinos e Impérios africanos, séculos IX/X-XVII;
- 4) África Austral;
- 5) África Oriental;
- 6) África Central;
- 7) África Ocidental;
- 8) África na era do tráfico;
- 9) O tráfico na África Ocidental;
- 10) O tráfico na África Oriental;
- 11) O comércio triangular;
- 12) As consequências do tráfico de escravos;
- 13) A Resistência e o surgimento do colonialismo;

É notável que a construção de novos conteúdos para a disciplina de História estivesse marcada pela recente luta anticolonial e pela exaltação de um glorioso passado moçambicano. Era a História a ser contada no esforço de dar unidade a um país com uma marcante diversidade étnico-linguística, que influenciou inclusive na escolha da Língua Portuguesa como idioma “oficial” pela Frente de Libertação. (IVALA, 2002, pp. 49-80)¹⁹. A análise mais profunda dos conteúdos desses manuais não cabe no espaço deste artigo, cuja pretensão primeira é a de oferecer uma reflexão acerca da educação como fio norteador de discursos e práticas que se configuram de modo diferenciado em contextos históricos distintos, tal como o são o período colonial e o pós-colonial, e finalmente, apontar para a importância dos livros didáticos como fonte histórica.

Fontes que permitem como apontou Munakata (2003), perceber o livro em toda a sua “materialidade”, como um produto de políticas públicas educacionais, nas quais transitam sujeitos diversos: tais como os próprios organismos elaboradores das leis, os autores contratados, editores, revisores, os quais influenciam direta ou indiretamente a forma como esses saberes são articulados no interior dos manuais. Conforme apontou Choppin, nos processos de constituição de identidades nacionais, o livro didático se encontra “efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma

que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico”. É necessário entender que os manuais escolares veiculam “de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização e de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude”. (CHOPPIN, 2002, p. 14). Mas isso é tema para outro artigo.

Referências

BENOT, Yves. **Ideologias das independências africanas**. Luanda: INALD, 1968, p. 31. Volume I.

BOAVIDA, A. **Angola: cinco séculos de exploração portuguesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CABAÇO, J. L. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CHOPPIN, Alain. 2002. **O historiador e o livro escolar**. *História da Educação*. Pelotas. n. 11, abr. 2002. p. 5-24.

CUNHA, A. “Processo dos 50”: memórias da luta clandestina pela independência de Angola. **Revista Angolana de Sociologia** [Online], 8|2011. Disponível em: <http://ras.revues.org/543>; DOI: 10.4000/ras.543.

EPISTEME – **Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa – separata**. Ano IV – nºs 11-12 (2002) – 2ª série. Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/>.

HOFISSO, N. **História - 6ª Classe. Maputo: República Popular de Moçambique**. Ministério da Educação e Cultura. INDE, 1987.

IVALA, A. Z. **O ensino de História e as relações entre os poderes autóctone e moderno em Moçambique, 1975-2000**. 2002, 361 fl. Tese (doutorado). PUC/SP, São Paulo.

MARGARIDO, A. **A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses**. Lisboa: Universitárias Lusófonas, 2000.

MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique**. Maputo: Minerva Central, 1995.

MONDLANE, Janet. Janet Rae Mondlane (**depoimento, 2009**). Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL; IIAM, 2010. 20 pp. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cientistas_sociais/janet_mondlane/TranscricaoJanetMondlane.pdf. Acesso 11/10/2015.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: Historia de las ideas, actores y instituciones educativas. In: **VI CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA. MEMÓRIA DEL VI CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA**. San Luis Potosí. 2003. CD-ROM.

NEGRÃO, J. et. alii. **A História da minha pátria – 5ª Classe. Maputo: República Popular de Moçambique**. Ministério da Educação e Cultura. INDE, 1986.

NEWITT, M. **História de Moçambique**. Lisboa: Edições Europa-América, 1995.

NORÉ, A.; ADÃO. A. O ensino colonial destinado aos “indígenas” de Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo. **Revista Lusófona de Educação**, número 001, pp. 101-126, 2003.

PEIXOTO, C. B. T. **Limites do ultramar português, possibilidades para Angola: o debate político em torno do problema colonial (1951-1975)**. 2009, 184 fls. Dissertação (mestrado). UFF, Niterói.

PORTUGAL. Governo Geral de Angola. **Iniciação da leitura: caderno nº 1**. Lisboa, 1962, Vol. 1.

Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/geral/L-00000002&p=1>.

Acesso em: 11/10/2015.

PORTUGAL. **Província de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Instrução. Didáctica das lições do 1º ano do ensino primário rural: livro do professor**. Vol. 1, 1962, 260 pags.

Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/geral/L-00000009&p=1>. Acesso em: 11/10/2015.

SANTOS, P. T. Reflexões sobre o ensino colonial em África: trajetórias da instituição escolar no antigo Sudão (1889-1952). **Revista História Hoje**, v. 1, nº 1, p. 139-155, 2012.

SAÚTE, A. R. **Escola de habilitação de professores indígenas “José Cabral”, Manhiça-Alvor: (1926-1974)**. Maputo: Promédia, 2004.

SERRA, Carlos (org.). **Identidade, moçambicanidade, moçambicanização**. Maputo: Livraria Universitária, UEM, 1998.

SILVA, E. M. O papel societal do sistema de ensino na Angola colonial (1926-1974). **Revista Internacional de Estudos Africanos**, n.ºs 16 e 17, 1992-1994, p. 103-130.

SITOE, L. A. Ensino da História no 1º Grau da Escola Primária em Moçambique: o caso de Maputo Cidade, 1975-1995. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2000. Monografia, p. 38.

ZAMPARONI, V. As “escravas perpétuas” & o “ensino prático”: raça, gênero e educação no Moçambique colonial, 1910-1930. **Estudos Afro- Asiáticos**, Ano 24, n.º 3, 2002, pp. 459-482.

Artigo recebido em 11 de outubro de 2015. Aprovado em 09 de novembro de 2015.

Notas

¹ Área de colonização francesa, que desde o ano de 2010, em meio a violentos conflitos, encontra-se dividida em dois países: o Sudão do Norte e o Sudão do Sul.

² Biblioteca Nacional de Moçambique. Organização do ensino indígena na colónia de Moçambique. Governo Geral de Lourenço Marques. Referência: CDU37-37-316/R 1316, pp. 5-6.

³ Idem. Portaria 1:117, Artigo 1º, pp. 59-69.

⁴ Conforme denominou o autor, o reduzido conjunto da população composta por mulatos e negros “com alguma instrução”.

⁵ Além da mensalidade ao Grémio, os interessados em usufruir da escola deveriam “contribuir” com um valor não menor do que 500 réis.

⁶ O mesmo que aldeia.

⁷ Este manual possui em seu final um manual do professor com 15 páginas de recomendações sobre como utilizar o livro com os alunos. No ano de 1973, Almeida Abrantes seria instado a produzir uma nova versão do manual que seria utilizada na Província da Guiné.

⁸ Não obstante o expressivo aumento, Silva (1992-1994, p. 120-121) observou que a proporção daqueles que concluíam os quatro anos do ensino primário manteve-se estável, em um patamar inferior a 10% e credita este quadro ao fato de haver poucos professores habilitados ao exercício da função. Um fator importante é que os profissionais melhor formados, africanos ou não, eram alocados nas escolas situadas junto à capital, Luanda e em suas imediações, o que acarretou um pronunciado insucesso escolar no meio rural.

⁹ Arquivo Histórico de Moçambique (AHM). Panorama do Ensino na Província de Moçambique. Direcção dos Serviços de Instrução. Abril/1963. Cota E237, p. 4.

¹⁰ Arquivo Histórico de Moçambique. Fundo da Educação. Processos de Escolas. Caixa 14. Cota 260.

¹¹ Arquivo Histórico de Moçambique. Fundo Educação. Ata da reunião de professores de História do Liceu Normal Salazar. Documentos diversos – caixa (cota) 173.

¹² MOÇAMBIQUE. Departamento de Educação e Cultura da FRELIMO. História de Moçambique. Coleção Libertação dos povos da Colónia. Volume 2. Porto: Edições Afrontamento, 1971. Mimeo. Material gentilmente cedido pelo professor Luís Felipe Pereira da Universidade Eduardo Mondlane. Em 1982 e 1983, respectivamente, seriam lançados dois volumes sobre a História de Moçambique, elaborados por professores da Universidade Eduardo Mondlane e editados pelos “Cadernos Tempos”. Sob direcção do professor Carlos Serra, apresentam-se os seguintes volumes: História de Moçambique – Volume 1: primeiras sociedades sedentárias e impacto dos mercadores (200/300-1886) e História de Moçambique – Volume 2: agressão imperialista (1886/1930).

¹³ Arquivo Histórico de Moçambique. Fundo Educação. Dissertações e230 a e243 – caixa (cota) 61.

¹⁴ Trata-se de um momento conturbado do pós-independência, quando a FRELIMO, durante o seu III Congresso, torna-se um partido político adotando o marxismo-leninismo como ideologia de Estado e momento em que Moçambique vivencia uma Guerra Civil, que duraria cerca de 16 anos (1976-1992), e colocou em oposição a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e a RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana).

¹⁵ Arquivo Histórico de Moçambique. República Popular de Moçambique. Ministério da Educação e Cultura. Direcção Nacional de Educação. Programa da 5ª a 9ª Classe. Disciplina de História. Maputo, 1977. Mimeo. Cota: C11370.

¹⁶ Departamento de Trabalho Ideológico da FRELIMO. História da África. Maputo: Imprensa do Partido, 1978, p. 3. Material gentilmente cedido pelo professor Luís Felipe Pereira da Universidade Eduardo Mondlane.

¹⁷ Esse manual de sessenta páginas foi distribuído em cursos de capacitação de professores do Ensino Básico e seu conteúdo é um resumo, adaptado aos interesses do DTIP, de um compêndio de História da África, elaborado nos encontros de formação de trabalhadores ligados à “Educação e Cultura e ao Trabalho Ideológico”, conforme se informa em sua contracapa.

¹⁸ Gabriel Simbine, ex-combatente da Frente de Libertação e membro do Ministério da Educação nas décadas de 70 e 80, em entrevista concedida a Lucas António Siteo no dia 28/10/1998, data em que exercia a função de Diretor Adjunto Geral do Arquivo do Património Cultura de Moçambique.

¹⁹ Segundo o censo de 1997 havia em Moçambique cerca de onze grupos étnicos, unificados por uma proximidade linguística e cultural, falantes de mais de vinte idiomas. Zacarias Ivala destaca que esses dados precisam ser repensados a partir de um ponto de vista que considere o viés político-ideológico em que foram anteriormente definidos.

Oficinas de gênero e cidadania na escola

Gender workshops and citizenship at school

Paula Faustino Sampaio¹

RESUMO: Este artigo apresenta o Projeto de Extensão “Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola” e a utilização da metodologia da oficina pedagógica na sensibilização, na definição, na produção, no aprofundamento e na produção de novos conhecimentos acerca de gênero e cidadania na escola. O artigo problematiza as construções históricas, sociais e culturais sobre relações de gênero a partir da experiência de construir coletivamente com estudantes da graduação propostas de oficinas pedagógicas para escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Oficinas Pedagógicas. Gênero. Cidadania. Escola.

ABSTRACT: This article presents the Extension Project "Gender and Citizenship workshops in School" and the use of the pedagogical methodology workshop on raising awareness in the definition, production, deepening and production of new knowledge about gender and citizenship in school. And discusses the historical, social and cultural constructions of gender relations from the experience of building collectively with graduation students proposals for educational workshops for public school.

KEYWORDS: Pedagogical Workshops. Gender. Citizenship. School.

Relações de gênero na escola, sim!

É urgente pensar as relações de gênero na educação. Estas relações são marcadamente assimétricas e hierárquicas, o feminino é dito como inferior e o masculino como superior, o que caracteriza as relações de gênero na sociedade ocidental como máquinas de produção de desigualdades, de naturalizações e de imutabilidade.

Por meio dos componentes curriculares das instituições de ensino é possível mostrar porquê e de quais maneiras se deu e se dá a construção social dos gêneros masculinos e femininos, bem como suas relações. Os estudos dos discursos e das práticas das instituições de ensino tem mostrado como ocorreu e ocorre o processo de gendrificação nas escolas. A escola é um dos lugares de produção de diferenças, distinções e desigualdades, como bem caracterizou Louro (1997), e, por outro lado, a escola pode ser um lugar de resistências levadas a efeito por meio de problematizações, de críticas e de interpretações das estratégias de dominação.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). paulafaustinosampaio@hotmail.com.

Na escola pensar as estratégias de dominação é pôr em questão o que é dito como natural para as relações de gênero e pôr em evidência os conflitos entre os papéis e lugares sociais impostos pela educação escolar e os vividos pelos sujeitos na escola. Transcender os enquadramentos de gênero na escola discutindo seu próprio lugar neste processo histórico de montagem, controle, fiscalização e disciplinarização dos corpos é um desafio posto pela contemporaneidade aos educadores (as), de modo específico, e a sociedade de modo amplo. Na contramão do exercício do poder disciplinar (FOUCAULT, 1979), que vigia, normatiza e examina os sujeitos, a escola pode e deve discutir as relações de gênero.

Na construção de uma educação refletiva sobre as estratégias de poder e sobre o processo de gendrificação, o diálogo com a ideia de gênero enquanto “[...] uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p.84) abre uma perspectiva relacional para pensar os sujeitos, os discursos e as práticas da/na escola. Também, na educação, por meio da categoria analítica gênero, é possível pensar as representações, os funcionamentos socioculturais, os símbolos, os mitos, os modelos, as normas sociais, as subjetividades, os corpos e as políticas sobre masculinidade e feminilidade. Ainda, o diálogo na educação com os conceitos de gênero e poder mobiliza ações estimuladoras de desconstruções dos discursos religiosos, jurídicos, políticos e midiáticos que permeiam os currículos e as práticas educativas.

Este artigo versa sobre a experiência do Projeto de Extensão “Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola”, Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, Pró-reitora de Extensão, Cultura e Vivência, Edital nº 006/2014 – Programa de Bolsas de Extensão para Ações Afirmativa –PBEXT/AF/2014. Este edital previa ações voltada aos “indivíduos e populações em situação de vulnerabilidade social, em decorrência de sua condição: negra, de gênero, étnica (populações tradicionais: indígenas e quilombolas), de orientação sexual, de deficiência, pobreza e do campo.”

Dada a urgência de discutir relação de gênero na escola e a consonância do referido edital, o objetivo central do Projeto de Extensão “Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola” foi problematizar as relações de gênero na escola. Também objetivou mobilizar

conhecimentos históricos na perspectiva de gênero, possibilitar aos (as) estudantes dos cursos de graduação uma atividade de extensão sobre gênero e cidadania, estimular estudos teóricos e construir oficinas pedagógicas para a escola.

Neste texto, apresento o referido projeto de extensão, a metodologia da oficina pedagógica e as problematizações sobre relações de gênero feitas por estudantes dos cursos de graduação que participaram do projeto.

Projeto de Extensão “Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola”

“Putinha, não presta pra casar”; “Eu pensava que sexo era como nos filmes pornô”; “Meu corpo só sabe o que é trabalhar, dinheiro não dá para nada, ser mulher é desgraça”; “Ser mãe é a realização da mulher”; “Bichinha, traveco ... tudo invenção do capeta.” “Homem não chora”, “Eu não vou deixar minha filha tomar essa vacina HPV, ela é moça direita”; “Fala direito, engrossa essa voz”; “Menina não pode ser engenheira”; “Escola não é lugar para discutir gênero e sexo.”

Estas foram algumas das afirmações feitas por estudantes da escola durante a realização das oficinas pedagógicas do Projeto de Extensão “Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola”, e representam ideias recorrentes dos (as) estudantes da escola sobre as mulheres, os homens, os corpos, a sexualidade, a saúde, a participação política, a homossexualidade e o papel da escola

A escolha da escola de ensino fundamental e médio¹ para atuação do Projeto de Extensão deu-se em virtude da compreensão de que é na escola que se deve discutir os discursos e as práticas que normatizam os sujeitos e os definem como masculino e feminino, e porque a escola é uma das instituições produtoras das relações de gênero:

A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes.

Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p. 57).

Discutir sobre gênero na escola certamente não é tarefa fácil, muito pelo contrário, é tarefa desafiadora dos padrões sociais e culturais de gênero imperantes. Estes padrões de gênero definem a fragilidade, a delicadeza, os cuidados com a família e a geração de filhos como características femininas, em oposição definem a virilidade, a força, o papel provedor da família como características masculinas. Neste padrão de gênero, as características do feminino e do masculino são tidas como biológicas, logo naturais e imutáveis. Trata-se do padrão de relacionamento heterossexual, segundo o qual todas as pessoas devem organizar suas vidas.

Além de desafiar na escola o padrão de relacionamento heterossexual, as discussões sobre gênero criticam a heteronormatividade. Na heteronormatividade, todas as pessoas, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, assexuais, entre outros enquadrados na sexualidade humana, devem viver suas vidas de acordo com o padrão heterossexual e com o corpo que possuem: “existe uma relação mimética do gênero com a materialidade do corpo” (NOGUEIRA et COLLING, 2015, p. 356).

Questionar as relações de gênero na escola vai de encontro a imposição social e cultural do padrão heterossexual e da heteronormatividade, o que pode vir a desestabilizar o poder disciplinar da educação e provocar acirramentos quanto ao papel da educação nos estudos, nas análises e na desconstrução dos padrões de gênero. Um exemplo da complexidade, dos embates e das disputas do uso do conceito de gênero na educação pode ser acompanhado na história recente das estratégias dos processos gendrficação na escola por meio dos debates entorno dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação.

Em 2014, na Câmara dos Deputados Federais foi vetado do inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014, p.21), a saber, “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Em 2015 nas Câmaras Municipais do Brasil houveram vetos ao conceito gênero nos Planos Municipais de Educação. Paradoxalmente, os

vetos são uma clara afirmação do padrão heterossexual para as relações de gênero e uma evidencia do papel da escola na produção dos sujeitos dentro do padrão heteronormativo.

Frente às articulações e às estratégias dos setores conservadores do congresso nacional brasileiro para vetar e eliminar o conceito gênero no Plano Nacional de Educação e nos Planos Municipais e Estaduais de Educação, propusemos discutir gênero na educação com estudantes da escola e da universidade, assim, mostrar que, apesar da afirmação dos congressistas e vereadores de que a educação escolar deve ser neutra nos debates de gênero, estes por sua vez assuntos da família e da igreja cristã, a escola e a universidade devem e podem discutir as relações de gênero.

Neste contexto, estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis, narraram situações cotidianas marcadas por machismo e homofobia vivenciadas por eles (as). As falas dos (as) estudantes em sala de aulas, nos corredores, nas redes sociais indicavam a urgência do estudo e da ação sobre as relações de gênero na educação básica e superior em diálogo com a comunidade interna e externa.

Para eles e elas, como definiu em relatório apresentado ao final do referido, o estudante Thales Biguinatti Carias, estudante do 4º ano do Curso de Licenciatura em História, a relação entre universidade e escola deve

distanciar se da imposição programática de um currículo pré-moldado e procurar percorrer, em parceria com os estudantes da escola, por problemas inerentes à própria constituição destes como sujeitos. A intenção, com isto, é clara: Romper com a hierarquização entre “aluno” e “professor”; entre o detentor de um saber e os receptores passivos deste. Para que a escola rompa com a lógica da disciplinarização e docilização dos corpos, os que nela atuam (não somente professores e alunos) precisam identificar os pontos de tensão, os nódulos do conflito, as contradições inerentes ao cotidiano da própria escola na tentativa de construir espaço próprio e autônomo. [...] a questão é: De qual maneira a universidade pode contribuir para isto? (CARIAS, 2014, p. 4)

Como discutir sobre relações de gênero e cidadania na educação e enfrentar as práticas machistas e homofóbicas a partir das experiências dos sujeitos da educação? Como discutir gênero e cidadania aproximando universidade e escola? Como pôr em debate na escola o

longo processo de construção dos padrões de feminilidade e de masculinidade na sociedade ocidental?

Partimos do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação acadêmica para construir o referido o projeto de extensão, que ambicionou apresentar um discurso crítico em gênero e cidadania opondo-se ao discurso hegemônico que foi fortalecido com o veto ao conceito gênero no Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional Brasileiro, apesar das manifestações dos movimentos sociais feministas e de alguns (as) congressistas favoráveis a inclusão do conceito gênero na educação.

Também, o projeto de extensão propôs constituir um espaço de construção de ideias e de ações mobilizadoras dos conceitos. Estudar, debater, pensar e construir sobre relações de gênero com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que estão nas escolas são ações componentes do compromisso com cidadania enquanto base para afirmação da vida e da dignidade de toda pessoa humana, conforme defende Candau (1995).

A relação entre ensino, pesquisa e extensão deve também possibilitar a produção do conhecimento, sendo capaz de contribuir para a transformação da sociedade. A extensão, como via de interação entre universidade e sociedade, constitui-se em elemento operacionalizador da relação entre teoria e prática na formação acadêmica e como um meio de estabelecer diálogos para além dos limites institucionais de acordo com a percepção do estudante do Curso de Bacharelado em Psicologia e participante do Projeto de Extensão, Wallace Rodolfo Pereira da Silva:

[...] é nosso objetivo que essa discussão ultrapasse os muros da escola e alcance, de fato, a comunidade, num diálogo recíproco e profundo que aponte para caminhos novos na construção de uma comunidade melhor; uma comunidade fraterna numa sociedade líquida e fluida, porém humana. Isso nos dá esperança! (SILVA, 2014, p.16)

Pensando no estabelecimento de “caminhos novos” para experienciar as problemáticas de gênero na interface universidade-escola-comunidade, o Projeto de Extensão convidou (as)

estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis.

Deste modo, sete estudantes foram classificados como bolsistas no Edital nº 006/2014 Programa de Bolsas de Extensão para Ações Afirmativa –PBEXT/AF/2014, sendo duas estudantes do curso de Licenciatura em História, quatro estudantes do curso de Bacharelado em Enfermagem e uma estudante do curso de Bacharelado em Psicologia. Ainda, houve a participação de vinte estudantes voluntários (as), sendo sete estudantes do curso de Bacharelado em Psicologia, nove do Curso de Licenciatura em História e quatro estudantes do Curso de Bacharelado em Enfermagem. Portanto, o projeto de extensão contou com a participação de vinte e sete estudantes, que formaram dez grupos para produzir e vivenciar oficinas de gênero e cidadania na escola.

O referido projeto de extensão foi elaborado para em seu próprio fazer desenvolver a metodologia da oficina, ou seja, ver, saber, comprometer-se e agir em torno de uma problemática, conforme define Candau (1995). Para esta educadora, a oficina pedagógica é um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de confrontos e trocas de experiências.

O referido projeto de extensão tem como proposta metodológica o desenvolvimento da metodologia de oficina pedagógica. A metodologia de oficina pedagógica é um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de confrontos e trocas de experiências. Nesta metodologia, ver, saber, comprometer-se e agir em torno de uma problemática são ações fundamentais, conforme define Candau (1995). No projeto de extensão, a metodologia de oficina pedagógica foi vivenciada na preparação das propostas de oficinas pedagógicas para a escola e nas formações dos (as) estudantes participantes do projeto.

Neste sentido, a metodologia de oficina pedagógica é unidade produtiva de conhecimentos a partir de uma realidade concreta. E, por isso, o Projeto de Extensão foi elaborado a partir das percepções e das problematizações dos (as) estudantes dos cursos de graduação acerca das relações de gênero na sociedade brasileira.

Inspirados nas proposições da estudiosa Candau (1995) desenvolvemos a metodologia da oficina pedagógica. A metodologia da oficina pedagógica é constituída pelos seguintes momentos: a) sensibilização sobre as relações de gênero na nossa sociedade; b) definição, produção e aprofundamento dos temas de cada oficina pedagógica; c) a produção de novos conhecimentos na vivência das oficinas pedagógicas na escola e na reflexão sobre as experiências.

Na universidade, com os (as) estudantes dos cursos de graduação, realizamos no primeiro momento a sensibilização sobre as relações de gênero na sociedade brasileira em três etapas, a saber: 1. Rodas de Conversa e palestras sobre gênero, corpo, sexualidade, poder e juventude; 2. Pesquisas e análises de reportagens, de notícias, de estudos especializados e de materiais didáticos disponíveis na rede mundial de computadores e na biblioteca do câmpus; 3. Interação com os (as) alunos (as) da escola pública parceira do Projeto de Extensão, no turno noturno, no ensino fundamental e médio, em especial na modalidade de educação jovens e adultos.²

As pesquisas na rede mundial de computadores tiveram por objetivos buscar referencial bibliográfico e didático e, também, gerar leituras e reflexões sobre os temas. Ainda, esta etapa estimulou indagações sobre a metodologia: o que utilizar? Como selecionar? Como elaborar a oficina pedagógica tendo em vista o público escolar, os estudos realizados no projeto de extensão e as expectativas individuais e coletivas?

Já no segundo momento de desenvolvimento da metodologia de oficina pedagógica realizamos a definição, a produção e o aprofundamento dos temas de cada uma das dez (10) oficinas pedagógicas. Para definição e produção de cada oficina pedagógica foi necessário conhecer, além das definições de gênero e cidadania, os conceitos de saúde, corpo, poder, sexualidade e juventude.

Dentro do momento de definição, produção e aprofundamento da temática central, realizamos atendimentos aos (às) estudantes participantes do projeto e definimos o objetivo central e os passos de cada oficina pedagógica voltada aos estudantes da escola pública.

Neste momento, os (as) estudantes da universidade participantes do projeto de extensão solicitaram um modelo de planejamento didático para organizar as oficinas pedagógicas. A estudante Adriadna Lispector Rodrigues Pereira, 4º ano Curso de Licenciatura em História, criou um modelo de planejamento didático com os seguintes itens: tema, objetivo central, objetivos específicos, conteúdo programático, metodologia detalhadas, recursos materiais, carga horária, público alvo, resultados esperados e referencial bibliográfico.

Por fim, no terceiro momento de desenvolvimento da metodologia de oficina pedagógica, estimulamos a produção de novos conhecimentos a partir da vivência das oficinas pedagógicas na escola e da reflexão sobre a experiência em seminários e produção de relatórios. A partir das experiências com a realização das oficinas pedagógicas na escola os (as) estudantes participantes do projeto de extensão também produziram pôsteres para participação em eventos acadêmicos.

Deste modo, entre os meses de fevereiro e julho de 2014 desenvolvemos os momentos da metodologia de oficina pedagógica acima referidos. Na compreensão dos (as) participantes do projeto de extensão, Guilherme Gustavo Henrique Salvati, Jovelina Lenir Carlini da Rocha e Paula Akeime Umekawa, os três estudantes do 4º ano do Curso de Licenciatura em História:

O Projeto de Extensão “Oficinas de Gênero e Cidadania” expandiu perspectivas ao juntar os cursos de Enfermagem, Psicologia e História da Universidade Federal de Mato Grosso – *Campus* Universitário de Rondonópolis uma produção de conhecimento própria entre estudantes universitários e estudantes do ensino básico. (SALVATI; ROCHA; UMEKAWA, 2014, p.1)

Interrogar-se, interrogar a sociedade, interrogar os discursos e as representações, interrogar a respeito das relações de gênero e da cidadania no dia-a-dia permitiu a cada uma e um dos (as) participantes do projeto de extensão construir autonomia para pensar e discutir com alunos(as) da escola pública. As atitudes de desafiar e desafiar-se exigem

a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes... os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1997, p. 29)

Metodologicamente, o projeto de extensão visou desenvolver as ações a partir das demandas dos (as) estudantes da universidade em consonância com as observações sobre o cotidiano das relações de gênero na escola.

Problematizar as relações de gênero por meio de oficinas pedagógicas

Um dos desafios do Projeto de Extensão “Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola” foi vivenciar na universidade a metodologia das oficinas pedagógicas concomitante problematização das relações de gênero e a elaboração de propostas de oficinas pedagógicas para serem vivenciadas na escola pública.

Os (as) estudantes universitários participantes do projeto de extensão após as visitas a escola pública e os diálogos com os estudantes da escola sobre as oficinas pedagógicas, passaram a refletir acerca das experiências dos (as) estudantes da escola nos enfrentamentos ao machismo e à homofobia; a indagar-se sobre os conhecimentos e os entendimentos a respeito dos conceitos gênero, relações de gênero, homem, mulher, homossexual, heterossexual, cidadania, poder, escola, jovem, adulto, idoso, branco, negro, indígena, rico, pobre; e a estudar sobre as configurações passadas e presentes acerca das relações de gênero.

Nas visitas houveram observações de aulas, de procedimentos metodológicos adotados por professores (as) e da interação entre professores (as) e alunos(as) nas aulas. Na percepção das estudantes Adriadna Lispector Rodrigues Pereira e Cirlene Correa Cadidé Oliveira, ambas estudantes do 4º ano Curso de Licenciatura em História,

[...] visitamos a instituição objetivando conhecer mais sobre os (as) jovens que viriam a participar conosco nesse projeto. Em uma das visitas no período noturno realizamos nossa observação com a turma do terceiro ano C ensino médio regular, escolhida por nós. Em geral, a turma apresentou ser bem jovem. [...] Observamos que a maioria da turma era composta por meninos. Outro fator observado que muito nos desafiou foi o fato de a turma apresentar-se apática às aulas. Não demonstravam muito interesse mesmo

diante de um professor e uma professora que pareceriam se esforçar em dar uma aula mais prazerosa. Diante disso, buscamos nos aproximar de metodologias que os fizessem participar mais. Algo que os fizessem falar. Participar. E acima de tudo permitirem-se a descobrir coisas novas, que talvez, arriscaríamos dizer, desconheciam. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p.3)

As visitas, as observações e as conversas na escola explicitaram que a construção da proposta de oficina pedagógica deviam considerar a diversidade etária, étnica, de classe social, além da diversidade de gênero. Foram realizados novos atendimentos aos estudantes participantes do projeto de extensão para orientação quanto a diversidade do público alvo em sua interface com o conceito de gênero, o que constituiu-se oportunidade para aprofundar as temáticas e a metodologia.

Neste momento, percebemos que os conhecimentos históricos estavam sendo mobilizados. A percepção da impossibilidade de pensar o (s) corpo(s), a(s) família(s), a sexualidade, a saúde, as juventudes e os gêneros sem considerar o processo de construção social e cultural ficou patente.

Para os (as) estudantes Guilherme Gustavo Henrique Salvati, Jovelina Lenir Carlini da Rocha e Paula Akeime Umekawa, já citados acima:

é papel da história desestabilizar-se, desconstruir e construir, desnaturalizar e refletir sobre os determinismos, [...]têm feito parte do papel dado aos historiadores. Neste sentido, no que diz respeito ao Ensino de História, cabe aos educadores, através de processos de ensino/aprendizagem estimular nos estudantes a problematização das coisas que aprendemos como dadas [...]. (SALVATI; ROCHA; UMEKAWA, 2014, p. 2)

Os (as) estudantes do Curso de Licenciatura em História problematizaram o papel do ensino de história na desconstrução das ideias naturalizadas e se colocaram como sujeitos do ensino e da aprendizagem em História.

Para Auad (2006), as características para o feminino e para o masculino vem sendo construídas ao longo do tempo. Assim, as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando historicamente e socialmente.

Como defende Auad (2006), questionar o que percebemos como tipicamente feminino ou tipicamente masculino pode estimular a notar como muitas diferenças entre homens e mulheres não são naturais. Há de se duvidar de clichês como “isso é coisas de mulher” ou “isso papo de homem”. Estas ideias revelam alcances dos processos de naturalização dos padrões de gênero.

Para os (as) envolvidos (as) no projeto de extensão interessava também perceber os significados atribuídos pelos (as) estudantes da escola pública à diferença sexual. Estes significados podem ser variáveis e contraditórios, pois, como afirma Scott (1995, 16) “a maneira como as sociedades representam o gênero, utilizam-no para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência”. Por isso, importa observar os sistemas de significação coletivo e individual sobre os gêneros feminino e masculino para entender a diferença cultural assentada sobre o sexo e refletir até que ponto a cidadania é vivida de forma plena.

A partir deste entendimento, os (as) estudantes passaram a indagar como os sujeitos tidos como femininos e os sujeitos tidos como masculinos se constituíram enquanto sujeitos em suas relações de gênero, discutindo como foram gendricados através de modelos de família, de mulher, de homem, de moral e de comportamento, dentro da heteronormatividade.

Neste processo de problematização, produziram oficinas pedagógicas. No projeto de extensão, foram produzidas dez oficinas pedagógicas, sendo três oficinas pedagógicas que articularam os conceitos Gênero, Cidadania e Saúde; três oficinas pedagógicas mobilizaram os conceitos Gênero, Cidadania, Poder e Corpo; e quatro oficinas pedagógicas utilizaram os conceitos Gênero, Cidadania, Juventude e Resistência. Cada oficina pedagógica foi construída com a carga horária de vinte horas aulas e foram realizadas na escola pública.

Os (as) estudantes universitários ao articular os conceitos Gênero, Cidadania e Saúde elaboraram aos seguintes títulos e objetivos gerais:

1. Título: Oficina pedagógica “Ser ou não ser, eis a complicação”. Objetivo Geral: “Pensar junto com os (as) alunos (as) sobre gênero e a sexualidade”;

2. Título: Oficina pedagógica “Ter filho não é obrigação! Ser pai e ser mãe: imposição ou escolha?” Objetivo Geral: “Desenvolver uma posição crítica a respeito da geração de filhos, dos papéis sociais de mãe e pai e da formação de família homoparentais”.
3. Título: Oficina pedagógica “Quem cuida da minha saúde? Saúde do homem e saúde da mulher”. Objetivo Geral: “Refletir e discutir sobre as informações da experiência cotidiana, da mídia e da escola sobre saúde do homem e da mulher”.

Estas oficinas foram propostas por estudantes do Curso de Bacharelado em Enfermagem. Ao pensar saúde da mulher e do homem estas estudantes problematizaram a biologização dos corpos, a hierarquia sexual, a ideia de que a mulher é cuidadora e o homem cuidado, bem como os tabus sobre sexualidade.

Um dos desafios postos foi pensar os diversos sujeitos como construção social e cultural atravessado por discursos. Um dos discursos que atravessa os sujeitos é o determinismo biológico no qual o homem é dito como sujeito universal e a mulher como o contrário do homem. O discurso biológico com pretensão de neutralidade define o que é ser homem e o que é ser mulher, bem como diferencia a saúde para homens e para mulheres.

A ideia de que existe dois sexos biológicos (macho e fêmea) com respectivos órgãos reprodutivos, amplamente difundida desde o século XVIII, permeia a ideia de saúde atrelada a reprodução da espécie humana, que vem sendo criticada pelos feminismos deste os anos sessenta do século XX, quando o movimento feminista passou a discutir sobre os direitos reprodutivos das mulheres para além do que estava circunscrito no campo biológico, cujo modelo normativo fundado no par sexo-reprodução coadunava com o padrão da heterossexualidade. Naquele momento negava-se e criticava-se a visão de que a mulher era o seu útero e buscava elaborar oficinas de gênero, cidadania e saúde na perspectiva de gênero e feminista.

As oficinas pedagógicas que articularam os conceitos Gênero, Cidadania e Saúde objetivaram discutir processos de genereficação por meio da saúde da mulher e do homem, entendendo que, conforme assevera Louro (1997, p.21), “Seja no âmbito do senso comum,

seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — *e justificar* — a desigualdade social.”

As indagações “O que é ser homem e o que ser mulher? Ser pai e ser mãe é imposição ou escolha? Quem cuida da minha saúde?” das oficinas pedagógicas propostas pelas estudantes de enfermagem participantes do projeto de extensão visaram estimular os pensamentos dos (as) estudantes da escola e provocar a desestabilização do discurso biológico, cuja distinção entre sexo masculino e feminino inferioriza o feminino e coloca o corpo da mulher como um mistério. Ao pensar e propor desestabilização do lugar do discurso biológico sobre os corpos, as estudantes do curso de enfermagem passaram a refletir sobre o papel da saúde na sociedade, o papel da enfermagem como agente do discurso biológico e como subverter este discurso que é também sexista e machista.

As estudantes do curso de Bacharelado em Psicologia produziram as oficinas pedagógicas partindo dos conceitos de Gênero, Cidadania, Poder e Corpo com os seguintes títulos e objetivo geral:

1. Título: Oficina pedagógica “Tramas do poder-saber: Sexualidade, família e relações de poder em discussão com jovens e adultos”. Objetivo Geral: “Estabelecer um diálogo entre os participantes sobre as concepções de Sexualidade, Família e Poder para mostrar o caráter histórico e social, portanto, não natural das relações de poder”.
2. Título: Oficina pedagógica “Beleza à venda: corpo, mídia e mercado”. Objetivo Geral: “Problematizar e discutir nas escolas o padrão de beleza atual imposto e reforçado socialmente pela comercialização midiática do corpo e imagem do belo.”
3. Título: Oficina pedagógica “A imposição do corpo ideal como dispositivo de inserção social”. Objetivo Geral: “Dialogar e refletir sobre alguns efeitos da imposição do corpo ideal na construção da subjetividade de mulheres e homens.”

Para as estudantes Kamila Kristina Leite, Cristina Lopes da Conceição, Mayra Dhessyka M. Ferreira e Simone Martins, Curso de Bacharelado em Psicologia, que propuseram oficina pedagógicas com os conceitos de Gênero, Cidadania, Poder e Corpo:

Na contemporaneidade, a beleza vem sido tratada como valor ou fim em si mesmo, através da aparência, atravessando os modos como os sujeitos estabelecem suas relações sociais. Assim, vivemos em uma sociedade em que estar na moda e dentro dos padrões de beleza pré-estabelecidos por ela, é requisito básico e fundamental para que você esteja dentro dos funcionais de normalidade. Aqueles que “atrevem-se” ir à contramão destas normas absolutas tornam-se tão marginalizados ao ponto de serem taxados e conhecidos apenas pela “disfunção” que possui em relação aos demais, que em outras palavras traduzimos como estigmatização do sujeito. [...] foi pensando nisso que desenvolvemos a proposta de problematizar e discutir nas escolas o padrão de beleza atual imposto e reforçado socialmente e a comercialização midiática do corpo e imagem do belo. (LEITE; CONCEIÇÃO; FERREIRA; MARTINS, 2014, p.1) Grifo das autoras.

Estas oficinas pedagógicas foram elaboradas para refletir sobre influência da representação midiática do corpo na construção da subjetividade do sujeito, evidenciando o caráter histórico destas representações e a construção das subjetividades por meio da problematização dos discursos sobre a beleza, e para estimular a expressão de experiências dos sujeitos da escola frente ao discurso midiático no qual o corpo magro, caucasiano e jovem é tido como padrão de normalidade.

Partiram da ideia de que de os sujeitos não são passivo diante da mídia, apesar do poder de imposição do discurso midiático na definição do corpo da mulher e do homem. Assim, entendendo que, atravessados por discursos, os sujeitos da contemporaneidade buscam dizer quem são e onde estão frente ao padrão de beleza da mídia, as propostas de oficinas pedagógicas elaboradas pelos (as) estudantes do curso de Psicologia e História visaram a problematização na escola do padrão de beleza e da imagem do belo no processo de subjetivação do corpo ideal na sociedade contemporânea.

A partir do entendimento da subjetividade como produção histórica e social e da mídia como vetor de subjetivação (COLLING, 2015) as oficinas pedagógicas que trabalharam com os conceitos de Gênero, Cidadania, Poder e Corpo buscaram conversar com os (as) estudantes da escola sobre como eles e elas, de forma individual e coletiva, relacionavam-se com as ideias de corpos veiculadas nos programas de televisão e em revistas sobre moda. Pensaram acerca dos modos de subjetivação frente aos significados sociais e culturais

atribuídos aos corpos pela mídia. Os corpos foram estudando como uma construção social, cultural e histórica a partir do que foi dito sobre ele, dos investimentos discursivos e práticos que produzem os corpos em gênero, classe, etnia e grupos etários.

No âmbito do conceito de poder defendido por Foucault (1979), o objetivo destas oficinas pedagógicas foi também discutir com os (as) estudantes da escola alguns funcionamentos, exercícios e operações dos processos produtivos do corpo, da sexualidade e da subjetividade na contemporaneidade. Nos debates propostos aos estudantes a ideia de resistência foi considerada como norteadora, uma vez que “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder; podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.” (FOUCAULT, 1979, p. 241.)

Também considerando o conceito de resistência foucaultiano, os (as) estudantes do curso de Licenciatura em História produziram oficina pedagógica norteadas em três conceitos, a saber: Gênero, Cidadania, Juventude e Resistência. Estas oficinas pedagógicas elaboraram os seguintes títulos e objetivo geral:

1. Título: Oficina pedagógica “Jovens em ação: gênero, cidadania e juventude”. Objetivo Geral: “Problematizar as concepções de juventude a partir dos modelos de jovem impostos pela família, escola e comunidade através de cenas de filmes na cultura ocidental e evidenciar experiências de resistência”.
2. Título: Oficina pedagógica “Ser mulher, ser homem no século XXI”. Objetivo Geral: “Refletir historicamente sobre o que é ser mulher e o que ser homem nos dias atuais por meio de propagandas televisivas e mostrar as conquistas do movimento feminista”;
3. Título: Oficina pedagógica “Mulher foi feita para o tanque e homem para o botequim?” “Representações acerca das mulheres e das relações de gênero nas canções”. Objetivo Geral: “Provocar a percepção das ideias machistas e, em oposição, de ideias de igualdade e equidade em canções comuns no cotidiano de jovens”

4. Título: Oficina pedagógica “Jeito jovem: entre o(s) feminino (s) e masculino (s)”.
Objetivo Geral: “Discutir os conceitos dos estudantes sobre juventude, gênero e cidadania para problematizar as construções sociais e suas implicações na vida cotidiana através de construção de um documentário.”

As propostas de oficinas pedagógicas elaboradas pelos (as) estudantes do Curso de Licenciatura em História evidenciaram a preocupação com uma das funções do ensino de história que é de historicizar, de debater e de propor na escola a operacionalização da categoria analítica gênero. Estas oficinas pedagógicas objetivaram mostrar ser possível pensar historicamente as relações de gênero com os (as) jovens, analisando diversas linguagens a exemplo de canções, filmes, propagandas, para perceber o estabelecimento de significados para as diferenças do corpo da mulher e homem jovem.

Estas oficinas pedagógicas buscaram confrontar o que se pensa sobre os jovens e as jovens pobres com o que se diz nas canções, filmes, propagandas assistidos por jovens da periferia de Rondonópolis, estado de Mato Grosso, com o que se os (as) jovens fazem no seu cotidiano e com o que se é. Inspirados (as) em Foucault (2006, p. 219), quando afirma que “é preciso a cada instante, passo a passo, confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é”, estas oficinas pedagógicas visaram a suscitar experiências de protagonismo juvenil na escola de modo a resistir a um ensino de história em que os (as) jovens são tidos como passivos.

Por isso, estas oficinas inovaram ao trazer à baila a reflexão histórica sobre juventude e gênero e ao propor dialogar com os (as) jovens da escola sobre os papéis de gênero e as expectativas da família, da escola e da comunidade referentes ao comportamento de jovens homens e jovens mulheres, que para Weller (2005) são fundamentais na compreensão das culturas jovens na perspectiva de gênero. Nestas propostas de oficinas pedagógicas, a ênfase na problematização dos estereótipos sexistas, machistas, racistas e classistas norteou a definição dos objetivos, bem como a seleção de linguagens.

Dialogando com Silva Jr. *et* Guimarães (2012) que escreveram sobre ser jovem no Brasil no âmbito dos processos de construção das identidades juvenis e de sujeitos de direitos, os (as)

estudantes Guilherme Gustavo Henrique Salvati, Jovelina Lenir Carlini da Rocha e Paula Akeime Umekawa afirmaram:

Encontramos várias interpretações, no nosso cotidiano, do que é “ser jovem”. De um lado, uma fase idealizada da vida, “considerada a fase da beleza, do prazer, da liberdade, da energia, dos sonhos, uma ideia romântica de juventude como a melhor fase da vida”, como comenta Selva Guimaraes no livro *Ser Jovem no Brasil* (2012, p. 7). Por outro lado, é uma fase cercada de preconceitos e estereótipos por parte da sociedade, sendo vista muitas vezes como um problema. O jovem normalmente é apontado como imaturo, individualista, consumista e inconsequente, não sendo, assim, considerado um protagonista social. ^{sic} (SALVATI; ROCHA; UMEKAWA, 2014, p.3).

Os (as) proponentes das oficinas pedagógicas em Gênero, Cidadania, Juventude e Resistência ao construir oficinas pedagógica para a escola pensar a própria condição de jovem na sociedade brasileira. Ao analisar o processo histórico de construção de ideias sobre a juventude brasileira puseram em questão os rótulos de “rebeldes sem causa” dos anos 1950, de “juventude transviada” dos anos 1960, de geração *shopping center* na década de 1990, entre outros rótulos.

Os discursos sobre a juventude foram discutidos considerando que, segundo Silva Jr. *et Guimarães* (2012, p. 7), “É comum, ainda, ouvirmos que o jovem não ‘deve ser levado a sério’ [...] É uma pessoa em formação, em transição para a vida adulta, um projeto de futuro...” Na contramão do discurso de “jovem não deve ser levado a sério” as propostas de oficinas pedagógicas levaram os jovens a discutir sobre esta ideia para perceber quais enfrentamentos são feitos no dia-a-dia pelos (as) jovens da periferia de Rondonópolis, estado de Mato Grosso.

Neste contexto, no entendimento de Weller (2007) discutir a construção social do que é ser jovem-homem e do que é ser jovem-mulher implica refletir as culturas jovens nas quais se dão este o processo de construção de gênero. Por esta compreensão, conhecer e dialogar sobre as experiências de socialização, de sociabilidade, de sexualidade et. dos (as) jovens foi ponto de partida para as elaborações das propostas de oficinas pedagógicas.

Destarte, as construções das propostas das oficinas pedagógicas evidenciaram também os desafios da elaboração de uma educação democrática e promotora da igualdade, bem

como os processos de construção das relações de gênero. O Projeto de Extensão “Oficinas Gênero e Cidadania na Escola”, enquanto uma atividade de extensão voltada à comunidade escolar, por meio do processo de construção das propostas de oficinas pedagógicas possibilitou a tomada de consciência e a reflexão sobre as relações de gênero, estimulou a formação de visão crítica, a atuação social dos (as) estudantes universitário na comunidade no âmbito de uma cultura igualitária, democrática e não reprodutiva de estereótipos de gênero na educação.

É possível afirmar que os (as) estudantes puseram em prática a afirmação “Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p.25). A construção do Projeto de Extensão Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola evidenciou a importância do trabalho coletivo, criativo e reflexivo na formação cidadão dos (as) futuros profissionais educadores (as), historiadores (as), psicólogos(as) e enfermeiros (as). As construções das oficinas pedagógicas estimularam a estudar, a pensar, a analisar, a problematizar e a construir coletivamente, bem como nos estimularam a ouvir, a dialogar, a interagir, a falar e acolher as diversas experiências de se fazer mulheres e homens, abrindo novas possibilidades de reflexão sobre gênero e cidadania por meio de oficinas pedagógicas na escola.

Considerações finais

As expectativas eram altas. Almejávamos oficinas pedagógicas em gênero e cidadania capazes de problematizar as relações de gênero, a oposição mulheres e homens, os padrões de sexualidade, de beleza e de saúde relacionando os conceitos de poder, juventude, corpo e subjetividade. Ao longo dos dez meses de vigência do projeto de extensão o grupo de estudantes universitário que se formou estudou este conceito paralelamente as problematizações sobre as desigualdades que marcaram e marcam as relações de gênero no Brasil.

Neste contexto, a metodologia de desenvolvimento do projeto de extensão, enquanto uma oficina de gênero e cidadania, possibilitou aos (as) estudantes espaço para protagonismo,

autonomia e construção de proposta de oficinas pedagógicas. Por sua vez, este espaço foi criado e recriado pelos (as) estudantes *pari passu* a construção de conhecimento em gênero e cidadania, o que se mostra profícuo na formação acadêmica sustentada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Deste modo, o Projeto de Extensão “Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola” ao perguntar como as hierarquias de gênero foram e são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas em um determinado lugar e tempo, questionaram as hierarquias de gênero, as percepções e as formas de relacionar-se e de se fazer mulheres e homens, problematizando, assim, a naturalização das categorias, na sociedade, convidando e estimulando os estudantes da universidade e da escola a problematizar a realidade social, bem como a se colocar na função social e cidadã transformadores desta realidade.

Por fim, enquanto a construção do projeto de extensão foi estimulada por frases marcadas por sexismo, machismo e homofobia ouvidas na escola, como mostramos no início deste artigo, e que comumente podem ser ouvidas em outros espaços da sociedade, evidenciando a situação de desigualdade entre mulheres e homens, o desenvolvimento do referido projeto de extensão nos permitiu ouvir frases de questionamento e resistência à desigualdade nas relações de gênero: “Menina pode sim ser engenheira”; “Toda mulher pode ou não casar, a decisão é dela”; “Sexo é parte da vida”; “Meu corpo me pertence, Meu corpo minhas regras”; “Feminismo? Política? Isso é coisa de mulher”; “Basta de homofobia, basta de machismo, basta de misoginia”, “Homem chora”; “Escola é lugar para discutir gênero e sexo, sim.” São frases que nos provocam a novos desafios, a novos sonhos e a mais trabalhos no Projeto de Extensão “Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola” pró igualdade e equidade de gênero na escola.

Referências

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006. 96 p.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125) “Atualizada em: 1/12/2014”.

CANDAU, Vera. et al. **Tecendo a Cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.p.126.

CARIAS, Thales Biguinatti. **Relatório de atividades no Projeto de Extensão Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola**. Rondonópolis, MT, Universidade Federal de Mato Grosso. 2014. Mimeo. 5p.

COLLING, Ana Maria. Subjetividade. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. (Orgs.) **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, p. 607-611.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. 21ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295p.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática Educativa**. Paz e Terra, SP, 1997.

GANDELMAN, Luciana M. “Gênero e Ensino: Parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas”. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

GUIMARÃES, Selva; SILVA JUNIOR, A. F. **Ser jovem no Brasil: trajetórias juvenis no campo e na cidade**. Campinas: Alínea, 2012.

LAURENTINO, Caroline; SOARES, Danielle. **Relatório de atividades no Projeto de Extensão Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola**. Rondonópolis, MT, Universidade Federal de Mato Grosso. 2014. Mimeo. 7p.

LEITE, Kamila Kristina. *et ali*. **Relatório de atividades no Projeto de Extensão Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola**. Rondonópolis, MT, Universidade Federal de Mato Grosso. 2014. Mimeo. 8p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Fernanda Quixabeira. Por uma história da juventude brasileira. **Revista da UFG**, Vol. 6, Nº 1, jun. 2004. Disponível em http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/juventude/juventude.html. Acesso em 15 de setembro de 2015.

NOGUEIRA, Gilmaro; COLLING, Leandro. Homofobia, heterosseximos, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. (Orgs.) **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, p. 353-358.

PEREIRA, Adriadna Lispector Rodrigues. OLIVEIRA, Cilene Correa Cadidê. **Relatório de atividades no Projeto de Extensão Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola**. Rondonópolis, MT, Universidade Federal de Mato Grosso. 2014. Mimeo. 16p.

SALVATI, Guilherme Gustavo Henrique; ROCHA, Jovelina Lenir Carlini da; UMEKAWA, Paula Akeime. **Relatório de atividades no Projeto de Extensão Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola**. Rondonópolis, MT, Universidade Federal de Mato Grosso. 2014. Mimeo. 17p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.

SILVA, Wallace Rodolfo Pereira da. **Relatório de atividades no Projeto de Extensão Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola**. Rondonópolis, MT, Universidade Federal de Mato Grosso. 2014. Mimeo. 21p.

WELLER, Wivian. Gênero e juventude. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 103-106, Apr. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2005000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100007>.

WELLER, Wiviam. Juventude, relações de gênero e culturas juvenis. **Entrevista**. 8 de março de 2007, às 13h. Disponível em <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/juventude-rela%C3%A7%C3%B5es-de-g%C3%AAnero-e-culturas-juvenis>. Acesso em 08 de novembro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Edital Nº 006/2014 - Programa de Bolsas Extensão para Ações Afirmativas – PBEXT/AF/2014 - Edital Nº 006/2014 - Programa de Bolsas Extensão para Ações Afirmativas – PBEXT/AF/2014. Disponível em http://sigproj1.mec.gov.br/edital_blank.php?id=855. Acesso em 08 de novembro de 2014.

Artigo recebido em 30 de setembro de 2015. Aprovado em 09 de novembro de 2015.

Notas

¹ A escola pública estadual parceira do Projeto de Extensão “Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola” situa-se na periferia do perímetro urbano do Município de Rondonópolis, estado de Mato Grosso. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Oferece Ensino Fundamental de 1º a 9º ano e Ensino Médio (1º a 3º ano). No turno noturno oferta o Ensino Fundamental na Modalidade de Educação Jovens e Adultos e Ensino Médio Regular e na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. É uma escola que atende aproximadamente mil e quinhentos estudantes. Neste artigo optou-se por não mencionar o nome da escola uma vez que o Projeto de Extensão “Oficinas de Gênero e Cidadania na Escola” volta-se para a escola pública, e não somente a escola parceira deste projeto de extensão.

² Vale ressaltar que a escola pública parceira do Projeto de Extensão permitiu a realização das atividades do projeto de extensão durante o horário das aulas. Assim, o projeto de extensão foi assumido como componente curricular do segundo semestre letivo do ano de 2014. Cada oficina pedagógica dispôs de vinte horas/aulas. Sobre a realização das oficinas pedagógica e como se deu a relação com os professores da escola escreveremos em próximo artigo.

As práticas pedagógicas no Ensino de História no contexto da formação do Técnico em Turismo do CEFET/RN ao IFRN (2005-2011)

Aline Cristina Silva Lima¹

Olivia Morais de Medeiros Neta²

RESUMO: Esse trabalho é parte das discussões empreendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), que teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino de História do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo, do hoje denominado IFRN/Campus Natal-Central, sob a égide da matriz curricular 2005-2011. A proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) é de inserir o trabalho como princípio educativo, considerando não somente sua dimensão produtiva, mas suas dimensões históricas, ontológicas e sociais. Por isso, norteamos nossa pesquisa nos princípios definidos por Antônio Gramsci acerca da relação Educação/trabalho. Para embasar nossas discussões sobre o Ensino de História em uma perspectiva curricular renovadora, dialogamos com as ideias de Circe Bittencourt, Carla Pinsky e Jaime Pinsky. Avaliamos também as concepções de Práticas Pedagógicas, conforme Sánchez Vázquez. Os colaboradores da pesquisa foram três professores de História que atuaram no CEFETRN/IFRN entre 2005 e 2011, selecionados por terem mais tempo de atuação no Curso de Turismo; e estudantes egressos das turmas 2005 a 2008, que pertenciam ao grupo que esteve presente na instituição durante o recorte temporal definido para estudo. Usamos como técnica de pesquisa, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, com o intuito de compreendermos as concepções de práticas pedagógicas no Ensino de História e suas especificidades no universo do EMI. Concluímos que não há uma regularidade entre o que se propõe no currículo formal e o que se vivencia na prática, posto que as ações dos professores são fruto de sua formação inicial, suas concepções de mundo, de sociedade e das relações que se estabelecem cotidianamente no espaço escolar. Não há, pois, um modelo de prática para o Ensino de História no EMI, mas múltiplas práticas e métodos, que se configuram em Ensinos de História.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Ensino Médio Integrado. Currículo. Práticas Pedagógicas. Educação Profissional.

ABSTRACT: All This work is part of the discussions undertaken in the pos graduate program in professional education (PGPPE), that aimed to analyze pedagogical practices developed in history teaching of integrated course mid level technical tourism, by today called IFRN/Campus Central/Natal, under the aegis of the curriculum from 2005-2011. The proposal of integrated high school (IHS) is entering the work as an educational principle, considering not only its productive dimension, but its historical dimensions, ontological and social. So, we guided our research on the principles defined by Antonio Gramsci about the relationship education/work. To base our discussions about the history teaching in a refreshing curricular perspective, we dialogue with ideas of Circe Bittencourt, Carla Pinsky and Jaime Pinsky. We also evaluated the conceptions of pedagogical practices, according to Sánchez Vázquez. The contributors of the research were three history teachers that worked in CEFETRN/IFRN between 2005 and 2011, selected by having more time operating in the tourism course, and graduating students of classes 2005-2008, which belonged to the group that was present at the institution during the time set for the study. We used as research technique, semi-structured interviews and focus groups, in order to understand the conceptions of pedagogical practices in the history teaching and their specific in IHS's

¹ Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). aline.prof.his@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). olivianeta@gmail.com

universe. We conclude that there's no regularity between what is proposed in the formal curriculum and what is experienced in practice, since the actions of teachers are result of their initial training, their conceptions of the world, of society and of the relations that are established every day at school. There isn't a practice model for history teaching without IHS, but multiple practices and methods, which are configured in teaching history.

KEYWORDS: History teaching. Integrated high school. Curriculum. Pedagogical practices. Professional education.

Introdução

As propostas mais atuais para a História ensinada viabilizam a formação de jovens que sejam capazes de realizar trabalho, ao mesmo tempo em que reflitam sobre o mundo para transformá-lo. Essa concepção de ensino, que permite ao estudante uma postura ativa e consciente de seu lugar social, não existiu sempre, ela foi construída no âmbito teórico e em resposta às exigências da prática ao longo do século XX.

Para tanto, analisamos as concepções construídas pelos professores e estudantes acerca do ensino de História, da relação Educação/Trabalho e, sobretudo, das Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Ensino de História do Curso Técnico Integrado em Turismo do então IFRN, campus Natal/Central.

Legalmente, o Ensino Médio Integrado é uma proposta de formação que abrange as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, dialogando com os saberes gerais e da formação para o mundo do trabalho. Essa modalidade de ensino legitimou-se por meio do Decreto n. 5.154/04, o qual possibilitou a oferta de Ensino Médio integrado a Educação Profissional.

Partindo da concepção de Ronaldo Araújo (2013), de que não existe uma prática/receita para o projeto do EMI, embora haja práticas mais ou menos adequadas, subdividimos o artigo em dois momentos. No primeiro realizamos uma análise das concepções que os estudantes construíram acerca do que é o ensino de História, contrapondo com as falas dos docentes e dos teóricos da área. Optamos por entrevistar estudantes que ingressaram no curso entre os anos de 2005 e 2008, posto que estes vivenciaram o currículo de 2005-2011 em sua íntegra. Quanto aos docentes, selecionamos três, àqueles que atuaram mais tempo nas referidas turmas: Francisco Carlos, Giancarlo Vieira e Miriam Silva.

No segundo momento, conceituamos práticas pedagógicas em ensino de História sob a perspectiva de Vázquez (2007) e Gramsci (1991) no espaço do EMI, partindo da relação teoria-prática e dos saberes pedagógicos que permeiam a atuação do profissional da História em sala de aula, tendo como fonte as entrevistas focais, realizadas com os estudantes, e as entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores. Discutimos o que vem a ser o ensino de História no EMI perpassando pela formação geral e específica, profissional.

Concepções de Ensino de História: encontros e desencontros

Sabemos que a escola é espaço de produção de saberes específicos, que estão relacionados ao contexto social, ao currículo, às Práticas Pedagógicas, entre outros variados sujeitos externos e internos, culminando no que se denomina *conhecimento escolar*. Mas esse conhecimento é fruto de uma adaptação dos saberes produzidos no campo científico ou é um campo de conhecimento autônomo?

Para alguns estudiosos franceses e ingleses¹, as disciplinas escolares são resultado de uma transposição didática, em que as ciências de referência são levadas para sala de aula com seus saberes e métodos, havendo apenas adaptação para o universo escolar. Essa adaptação, segundo Bittencourt (2009), ocorre pela influência dos agentes externos à sala de aula, tais como: inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais e as famílias; estes garantem a transposição do saber produzido na academia para a sala de aula.

Nessa perspectiva, o conhecimento escolar aparece como inferior diante da ciência de referência, sendo os métodos de ensino e aprendizagem exclusividade da área da pedagogia, e o professor seria, portanto, agente de reprodução. Particularmente não concordamos com essa vertente de pensamento, posto que entendemos o ensino de História como um campo de conhecimento com especificidades para além da ciência de referência. É um espaço interdisciplinar de diálogo entre a História, a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia e o Currículo que possibilitam a construção de métodos de pesquisa e de *práxis* que diferenciam o ensino de História de outras disciplinas escolares e, também, da própria ciência histórica. Embora, haja similaridades entre as transformações historiográficas e as organizações

metodológicas desse ensino, não se tratam de uma mera transposição de métodos, técnicas e conteúdos. O ensino é também espaço de produção do conhecimento e de métodos.

Outra vertente de pensamento considera a disciplina escolar como uma entidade específica,

Para outros pesquisadores, especialmente o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel, a disciplina escolar não se constitui pela simples “transposição didática” do saber erudito, mas antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar. (BITTENCOURT, 2009, p. 37).

A hierarquização do conhecimento característico da transposição didática acentua o caráter excludente da escola e a manutenção das desigualdades sociais, que privilegia determinados conhecimentos, em função de outros. Na fala do professor Giancarlo Vieira, percebemos essa problemática, em que o mesmo acentua sua tentativa de tornar a História mais atraente, com o intuito de afirmar seu lugar no currículo integrado.

[...] e isso é um problema que a gente sempre enfrentou aqui, é que a disciplina deve ser tornada mais atraente nesse contexto de uma história técnica. Isso deve ser comum em todos os graus, em todas as perspectivas de organização do ensino, não só no ensino técnico. A gente sempre se deparava: Por que História? Para que história? Inclusive, para que História durante tanto tempo no nosso curso? Essa interrogação, inclusive, não vinha só dos alunos, mas vinha também de professores [...]. (VIEIRA, 2014).

Ao pensarmos a disciplina escolar como espaço autônomo, contribuimos para a compreensão do lugar social e curricular que determinado conhecimento ocupou em diferentes momentos históricos, incidindo no conceito de currículo oculto, ou seja, nas relações de poder que permeiam o espaço escolar, caracterizado pela ausência de neutralidade da organização da escola e de seu currículo, por isso, podemos afirmar que há uma estreita relação entre a disciplina e o aparato histórico-ideológico de cada momento, que ora converge

com o avanço da ciência, ora o nega reafirmando o espaço de autonomia do conhecimento escolar quanto ao saber científico.

A despeito de a escola ser espaço de múltiplas influências, é lugar de produção de um saber próprio. Não sendo, assim, a disciplina restrita apenas à metodologia, pois o ensino é também espaço de produção de saberes, que implica a seleção cuidadosa dos conteúdos, levando em conta o saber de referência, mas não somente ele, pois também é preciso considerar os interesses sociais de determinados grupos.

Os aspectos constituintes de uma disciplina escolar, nos termos definidos por Bittencourt (2009), são: finalidades, conteúdos, métodos, avaliação. Sob esses aspectos orientamos as entrevistas realizadas com alunos e professores. Elucidamos, para tanto, as falas dos professores acerca da concepção de Ensino de História,

[...] entendo o ensino de história como fundamental para a formação do ser humano. [...] o ensino de história nos ajuda a compreender o mundo no qual estamos inseridos [...]. (SOUZA, 2014).

O ensino de história é uma questão assim muito ampla e muito geral. Na realidade é uma capitação de como a sociedade se desenvolveu, justamente para que esse conhecimento, essa aventura seja passada de geração a geração, eu acredito que seja essa visão e essa junção desses conhecimentos da evolução das sociedades. (SILVA, 2014).

História é uma inserção no mundo, é a vida [...]. (VIEIRA, 2014).

Durante todo o discurso dos docentes apareceram elementos que nos direcionavam a compreensão do que era o ensino de História, tanto no âmbito teórico quanto na prática. Importante destacar que em alguns momentos havia contradição entre as duas esferas. Tomemos por base, inicialmente, a fala do professor Francisco Souza. Comumente, ouvimos esse tipo de assertiva *a história é fundamental para a formação humana*. Mas por que ela ocupa esse papel central?

Segundo o professor Francisco Souza, a formação humana é aquela que permeia as múltiplas facetas da vida em sociedade: cultura, tecnologia, trabalho e sociedade. A concepção desse docente está afinada com as discussões mais atuais acerca da relação Educação/trabalho,

que permite o ser humano ser formado não apenas para o trabalho como atividade de subsistência, mas para as múltiplas dimensões da vida social.

Deste modo, tendo como norte essa concepção de formação, compreendemos o porquê de o professor colocar a história nesse lugar central, haja vista que seu ensino possibilita a apreensão da historicidade de cada eixo de formação, permitindo uma compreensão ampla e problematizadora da realidade.

No caso da professora Miriam Silva, perceberemos a ideia de ensino de História comprometido com a história total, como o conhecimento que acumula as vivências sociais ao longo dos anos. A docente coloca essa fala ao tentar conceituar o ensino de História, porém, ao longo de seu discurso, ela amplia a possibilidade de análise, ao colocar a história como disciplina conscientizadora e mecanismo de transformação social.

Ela é a docente que mais centra sua prática na importância dos conteúdos, é partindo deles que ela desenvolve o que chamamos aqui de finalidades da história. “[...] A história é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada.” (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 19), e essa era a tônica da atuação da professora Miriam Silva, ela afirma que se preocupava não somente com a relação entre o ensino e o mundo do trabalho, mas também com a progressão dos estudos. Fator que ela mesma critica em sua prática, posto que, muitas vezes, se voltava para a preparação para o vestibular tão somente.

[...] então a gente vinha com essa formação mesmo, e aquela coisa que o 3º ano [...] era como se fosse direcionado para o vestibular. Então tinha essa coisa de às vezes quando víamos estávamos reproduzindo aquele discurso quase igual de um cursinho. Quando volta para o ensino médio integrado, a gente se depara com esses diferentes cursos, mas não se dá uma adaptação imediata, até por que trabalhávamos um ano com algum curso, no outro ano já estávamos em outro curso, você não é preparado para trabalhar naquele curso. (SILVA, 2014).

A concepção da professora era de que a relação da história com o trabalho deveria ocorrer no âmbito do curso ou profissão para a qual os estudantes estavam se preparando, deixando de lado as dimensões históricas e ontológicas do trabalho. Em outro momento da entrevista a docente afirmou que sempre trabalhou na perspectiva linear e positivista da

história, embora tenha realizado um projeto pedagógico que ressignificava o ensino da História em sua interface com o mundo do trabalho, o projeto *Meu Curso e a História*.

O trabalho se propôs a um diálogo entre a formação técnica profissional dos educandos e os conteúdos históricos da 3ª série. O objetivo do projeto era despertar a pesquisa, possibilitar novas abordagens históricas e maior compreensão dos conteúdos. O trabalho foi realizado com várias turmas de cursos técnicos integrados, mas no caso do curso de Turismo, teve como conteúdos bases: a Revolução Industrial, o Iluminismo e a Economia e a Sociedade Colonial, em todos esses os alunos deveriam construir relações entre o Turismo e o contexto histórico de cada tema.

Notadamente, o trabalho em uma perspectiva linear e centrada no conteúdo, não implica necessariamente em uma produção de conhecimento estática e acabada, pudemos perceber que essa professora instigava ao pensamento crítico e inovava em suas práticas, mesmo se autodenominando positivista.

Já o professor Giancarlo Vieira se propunha a um trabalho menos centrado no conteúdo, mais envolto nos debates e na participação dos alunos. Retomando sua fala, *a história é a vida*, ou seja, história não é algo alheio aos estudantes e professores, somos sujeitos da história. O docente explorava o ensino de História de modo menos factual, e sob a lógica francesa da divisão dos conteúdos: quadripartida e linear, seguindo a cronologia dos livros didáticos.

A narrativa dos professores, Miriam Silva e Giancarlo Vieira, nos leva a perceber o quão forte é a influência da História cronologicamente linear nas práticas pedagógicas, reflexo da formação inicial e de longos anos de ações em uma perspectiva de influência do ensino tradicional e do pensamento positivista. Embora tenha ocorrido uma renovação, sobretudo na segunda metade do século XX, ainda prevalece nos currículos de formação docente e da Educação Básica a perspectiva positivista em detrimento da renovação dos *Annales*². No entanto, com bastante abertura para o pensamento crítico e a inserção de novas linguagens, o que demonstra que o ensino é espaço também de produção de conhecimento.

Para efeito de análise das narrativas dos professores, organizamos um quadro comparativo com as categorias com as quais dialogamos. Além disso, buscamos averiguar as regularidades das falas e suas significações expressas na repetição de termos e expressões. Nesse sentido, percebemos que apareceram três palavras que são expressão da percepção dos docentes quanto ao Ensino de História: *conscientização, reflexão e compreensão*.

Segundo o Dicionário de Ciências Sociais (1986), ser consciente é desenvolver um pensamento reflexivo, apreender-se a si próprio. Historicamente essa concepção foi sendo ressignificada, emergindo as noções de consciência coletiva e consciência de classe. Nessa perspectiva há uma totalidade da consciência social, concebendo o sujeito como autônomo e cômico de sua realidade, mas ao mesmo tempo há, superior a ele, uma consciência coletiva, que reafirma a natureza humana de seres sociais. Já a consciência de classe é a expressão que aparece, no dicionário, diretamente relacionada à conscientização.

Consciência de classe é a expressão utilizada na tradição marxista para designar o processo pelo qual os membros de uma classe (geralmente a proletária) se tornam conscientes de si mesmos, i.e., de sua identidade e destino coletivo; e o resultado desse processo. É, portanto, uma expressão intimamente relacionada com a idéia de conflito revolucionário de classe [...]. Fora do contexto marxista, a expressão pode ser usada num sentido operacional para definir um alto grau de participação em atitudes de isolamento, de solidariedade, relacionadas a objetivos coletivos [...]. Em uma linguagem mais simples e menos específica, pode-se dizer que consciência de classe é um sentimento coletivo de que o atingimento de certos alvos sociais depende intimamente do sucesso do grupo como tal [...]. (MIRANDA NETTO, 1986, p. 245).

Independente da corrente de pensamento a que se vincula, conscientização é o processo de reconhecimento, pelo sujeito, de seu lugar no mundo e a construção de um sentimento de coletividade.

Desse modo, podemos inferir que os processos de ensino-aprendizagem em História que primam pela conscientização devem ultrapassar a perspectiva do conhecimento puro, absoluto e acabado, posto que além de conhecer, o estudante necessita realizar julgamentos e se posicionar frente à realidade.

A professora Miriam Silva, ao expor a prática de seu projeto, vislumbrou a formação de sujeitos autônomos, visto que os estudantes tiveram que desenvolver a problemática da pesquisa, elaborar hipóteses, construir conceitos e resultados, além de estarem ampliando o olhar sobre a realidade de seu fazer profissional. Para esta docente, a história é a compilação do conhecimento acumulado historicamente, tendo por finalidade conscientizar os sujeitos de seu lugar social e funcionando como mecanismo de transformação social.

[...] a história tem um papel importantíssimo de **conscientizar** o sujeito como um ser social, como um ser de transformação, como um ser que pode mudar e que pode transformar a sociedade. [...] através do ensino da história é que ele vai conhecer e tomar consciência daquele mundo que ele vive, e das possibilidades de **transformação** que ele tem. Então para isso somente disciplinas como a história, como a sociologia, como eu digo, é uma outra abordagem da história que ele pode criar ou desenvolver esse **senso crítico**, e perceber que o mundo que ele está, não é um mundo acabado, e que está sempre aberto a possibilidades de transformação, a história tem esse potencial de transformação. (SILVA, 2014).

Em seu discurso, além da palavra conscientizar, é recorrente o uso dos termos *transformação* e *senso crítico*. Se faz importante além de conhecer o conteúdo historicamente acumulado, dar a esses conteúdos significados práticos, funcionalidade para a vivência. Que segundo Pistrak (2000, p. 32):

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não que dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-la e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual [...].

Somente por meio dessa consciência da importância do tempo presente para o estudo do passado é que se podem formar as capacidades críticas, elucidadas pela professora Miriam Silva. Esse aspecto aparece em destaque também no discurso dos alunos da turma 2007³. Para esses estudantes, o ensino de História é contextualização, associação com a realidade e relação passado/presente.

Estes desenvolvem seus discursos em uma perspectiva crítica acerca das práticas pedagógicas dos professores de História e sobre o currículo do EMI. Primeiramente afirmam que nos dois primeiros anos do curso, o caráter da organização curricular e das práticas era propedêutico e seguia a sequência dos livros didáticos, divergindo da concepção de integração, premissa do EMI discutida nos documentos oficiais, como o PPP do CEFET/RN (2005) e o PPC de Turismo (2005).

Quando questionados sobre o que os motivava a gostar ou não de História, assim reagiram os estudantes,

As aulas quando eram muito teóricas, quando eles só falavam, geralmente eram muito chatas, porque não existia uma associação com o que víamos na realidade. Tentavam ensinar História e ficavam numa coisa muito monótona. [...] a didática do professor era a diferença, eu me sentia bem mais interessada quando o professor fazia a aula bem mais dinâmica. Por exemplo, no 4º ano, o professor fazia uma coisa muito interessante, que todos se integravam, é que ele contextualizava todas as partes da história. (ESTUDANTES..., 2014c).

Para esses alunos, a contextualização era o aspecto mais importante para uma boa aula de História, contrapondo com a turma 2005, na qual se discute a excessiva contextualização desconexa com a formulação e elucidação de conceitos fundamentais da História que não colabora para a apreensão do conhecimento escolar.

O nosso professor já tinha uma característica de ser um pouco mais rebelde. Ele levava a ementa na primeira aula só para a gente conhecer. Eu não sei também se era a tentativa dele de contextualizar várias coisas no mesmo fato histórico. Como pessoa ele era muito crítico da História, ele tinha uma análise muito crítica, então as aulas dele eram muito ricas nesse sentido de analisar, discutir algumas coisas, só que eu acho que pra uma turma de Ensino Médio, a gente não estava maduro o suficiente pra dinâmica da aula dele, eu acredito que isso foi um problema. E como muita gente também estava voltada para o vestibular que caia a matéria de História, eu senti essa falta quando fui fazer vestibular eu procurei o isolado só de História. Também acho que ele não gostava de didática. (ESTUDANTES..., 2014a).

Deve-se, portanto, haver equilíbrio entre teoria e prática, entre conceitos e conteúdos e a vida dos estudantes, ou ao aparato cultural nacional/local. Percebemos, assim, a importância de um Ensino de História comprometido com um conhecimento sólido, que equilibre os conteúdos curriculares com a formação de atitudes e valores sociais contemporâneos.

Essa noção de ensino de História como problematizador do tempo presente é apontada também pelo professor Giancarlo Vieira, ainda que sua prática caminhe nos moldes tradicionais, inclusive na sua cronologia e divisão quadripartida dos períodos históricos sob o modelo francês, é espaço também de compreensão da vida, do mundo, do trabalho, da sociedade, da política.

A palavra em destaque na sua narrativa é compreensão, o Dicionário de Ciências Sociais (1986), assim se define compreensão,

Nas ciências sociais, **compreensão** refere-se a: a) expectativas compartilhadas que estão no âmago da cultura; b) produtos de aprendizagem no decurso do desenvolvimento humano; e c) utilização das habilidades em assumir papéis na estruturação e interpretação do social e demais relacionamentos. (MIRANDA NETTO, 1986, p. 224).

Uma premissa exposta no dicionário é a mudança de postura do sujeito que compreende, aquele que compreende age de maneira diferenciada na sociedade. Vai além do perceber, lembrar ou imaginar. Está ligada também com a maturidade do sujeito para lidar com determinados assuntos, e no caso da História assume a perspectiva de formação de sujeitos cômicos da realidade social.

O professor Giancarlo Vieira possui um discurso fluído, faz várias entradas em temáticas paralelas e se contradiz em alguns aspectos. Quando, por exemplo, ele categorizou sua prática docente como tradicional, se referia a maneira como lidava com o tempo histórico e a sequência das temáticas levadas para sala de aula, além do método de aula expositiva, mais comumente usado por ele. Embora, em alguns momentos de sua fala ele expresse que havia espaço para o trabalho com documentários, se autodenomina alheio ao uso de variedade de fontes, linguagens e métodos. Em entrevistas com os estudantes, essa questão reafirmou-se,

com a crítica de que os documentários e filmes não eram tão significativos para o aprendizado dos conteúdos, que muitas vezes estavam desconexos com as discussões de sala de aula.

Interessante perceber que o professor buscava construir junto aos estudantes capacidades críticas frente à sociedade. Colocando o presente como fundamental para entender o passado. “[...] Então eu acho que a grande luta do professor é essa: fazer conexão, fazer que essas coisas, que esses elementos tenham o mesmo peso [...]” (VIEIRA, 2014). Chama atenção também para a cidadania política e social, e a cidadania e o trabalho como preceitos para um ensino de História consequente e, de fato, construtor de sujeitos ativos.

Selecionamos o discurso dos estudantes da turma de 2005, que tecem análises sobre a prática do professor Giancarlo Vieira.

A minha principal queixa, é que não tinha uma continuidade nas aulas de história, pra mim história tem que ser uma coisa contínua, para você pelo menos entender a ligação entre os fatos, eu acho que é importante você ter isso na mente pelo menos, isso aconteceu primeiro, isso aconteceu depois, não necessariamente tem que ser na ordem, mas eu acho que para ajudar na questão do ensino, do entendimento eu acho que a questão da continuidade é importante. Eu senti falta nisso eu acho que era muito assim, descobri o fogo ai depois Brasil é colônia, foi muito assim disperso, do nada aconteciam as coisas e você não entendia o porquê da ligação entre elas. (ESTUDANTES..., 2014a).

A concepção de ensino de História presente no discurso geral desses estudantes é de o ensino de História necessita de certa regularidade e o mínimo de linearidade, ao mesmo tempo em que seja contextualizado e crítico social. Esse discurso nos surpreendeu no que concerne a nossa pesquisa, pois víamos do espaço teórico, da influência da renovação historiográfica, no que concerne à organização e processo de apropriação do conhecimento histórico, que discorre sobre a necessidade de se trabalhar com um tempo histórico menos linear, mais comparativo entre as diferentes temporalidades. E os estudantes apontaram dificuldades em compreender esse tipo de trabalho pedagógico, isso pelo fato de que o trabalho comparativo ocorreu sob a perda da importância do conteúdo.

No entanto, é preciso levar em consideração que para uma renovação da temporalidade no Ensino de História faz-se necessário o amadurecimento quanto ao conhecimento escolar, construindo uma visão do antes, do agora e do depois, como sinaliza Bezerra (2010, p. 45) “[...] O conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois. [...]”

Perceber o tempo histórico sob essa nova perspectiva exige domínio teórico, planejamento, pesquisa e auxílio de métodos novos e fontes que colaborem para que os estudantes vislumbrem em um conhecimento histórico efetivamente novo, o que já é um fator problema, porque culturalmente esses educandos já tiveram experiências anteriores marcadas por essa visão linear, que se transformou em uma cultura arraigada na mentalidade dos sujeitos.

Os educandos, da turma 2005, sinalizaram também o aspecto da imaturidade para lidar com essa perspectiva de ensino de História partindo das comparações e do tempo presente, além do anseio em ingressar na Universidade que exigia desses estudantes, à época, um conhecimento histórico linear e factual.

Eu não sei também se era a tentativa dele de contextualizar várias coisas no mesmo fato que desencadeou várias coisas depois. Como pessoa ele era muito crítico da história, ele tinha uma análise muito crítica, então as aulas dele eram muito ricas nesse sentido de analisar, discutir algumas coisas. Só que eu acho que a gente não estava maduro ainda o suficiente pra dinâmica da aula dele, eu acredito que foi um problema. (ESTUDANTES..., 2014a).

Logicamente que a dinâmica das práticas pedagógicas, deve levar em conta o domínio intelectual dos estudantes, para tanto, é preciso que antes de tudo haja compreensão de como se estuda a história. Não podemos, em função de uma flexibilização da organização curricular e temporal da história, deixar defasado o entendimento de temas e conceitos. A variedade de comparações e fluidez do tempo pode acarretar, como os estudantes sinalizaram, em problemas graves no processo de apropriação do conhecimento histórico. Jaime Pinsky e Carla Pinsky estabelecem uma premissa para uma história prazerosa e consequente: “[...]”

Defendemos, pois, a “volta” do conteúdo às salas de aula, da seriedade. E, do óbvio: a tentativa de interpretação deve, necessariamente, ser precedida pelo entendimento do texto.” (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 25).

Nessa linha de pensamento é preciso ter cuidado com a seleção dos conteúdos para não transformarmos o conhecimento histórico em uma maçaroca de informações desconexas (PINSKY E PINSKY, 2010), estudar procurando compreender como se começou a construir o patrimônio cultural da humanidade, entendendo os processos históricos com rigor metodológico.

Ao entender a complexidade do conhecimento histórico, inevitavelmente a abordagem do conhecimento escolar se distancia da descrição factual e linear. Em outros termos, a concepção de tempo histórico estaria mais aproximada da noção de *processo histórico*, ampliando a possibilidade de compreensão crítica dos acontecimentos, que passam a não serem mais marcados pela ideia de ruptura tão somente, mas pelas continuidades, uniformidades, diferenças e regularidades.

Assim, a História, concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos/contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado. (BEZERRA, 2010, p. 43).

Com base em Bezerra (2010), a flexibilização do tempo histórico, ou seu trato numa perspectiva não linear, não implica tão somente entender as diferentes temporalidades, mas perceber a história em sua essência crítica e problematizadora do tempo presente.

Quanto a essa questão, analisamos o discurso dos professores. Observamos que há uma hegemonia do tempo histórico linear. No caso do professor Giancarlo Vieira, ele afirma que mesmo com a mudança do currículo para o Ensino Médio Integrado e a tendência para uma renovação do ensino, os docentes de modo geral ainda permaneciam nessa perspectiva de história mais linear.

O nosso currículo antigo trabalhava, tinha essa perspectiva de cronologia muito próxima a dos livros didáticos mesmo, embora a gente faça relação com diferentes momentos da história, havia sim uma tendência, por mais que tentássemos em nosso trabalho de grupo e nas individualidades também, tentar fugir dessa linearidade. A gente percebia que no geral acabávamos ainda muito presos a questão da história nessa perspectiva cronológica, até porque o nosso programa estava organizado dessa forma: história antiga, a história medieval, história moderna e história contemporânea... Aqueles encadeamentos de acontecimentos que nos levava de certa forma a ficar mais preso a isso aí. (VIEIRA, 2014).

Do mesmo modo, a professora Miriam Silva afirmava trabalhar comumente nessa linearidade, argumentando que por ter somente um encontro semanal, referindo-se à carga horária de História, dificultava-se o trabalho em outra dinâmica.

Quanto à concepção de tempo do professor Francisco Souza, ele afirmou tentar negar ao máximo a linearidade tão fortemente arraigada ao ensino de História. Para ele, a história é cíclica. Essa noção diferenciada de temporalidade histórica imprime na ação desse docente um caráter de maior aproximação com a reflexão ativa.

[...] história não é pra decorar, então essa concepção estava automaticamente descartada. Essa concepção de que história é mera memorização [...] da mesma forma que a história não é linear, é outra concepção que eu tentava romper em sala de aula com eles. A história é cíclica, não quer dizer que ela, a concepção da linearidade, inexistia. Eu procurava combater muito isso aí, a ideia de que não é mera memorização [...]. (SOUZA, 2014).

Observamos que no discurso do docente há uma associação entre a abordagem da história não linear a um ensino que permite reflexão e não somente memorização. Embora os demais tenham em seu discurso afirmado que a história é uma disciplina que permite a conscientização, ao longo de suas falas percebemos a intensa necessidade de acumulação de conhecimento histórico, seguindo a lógica dos manuais didáticos.

Tomando por base a fala do professor Francisco Carlos, analisamos o termo mais forte usado por ele para a compreensão do Ensino de História: reflexão. Essa categoria traz em si a noção de um indivíduo que possui particularidades, mas que em convívio social é reflexo e

refletor, sendo um potencial agente de transformação. Tendo por base o Dicionário de Ciências Sociais (1986), o conceito de reflexo ou reflexão está diretamente relacionado à aprendizagem. Seguindo a noção de reflexo desenvolvida pelos pensadores Behavioristas.

[...] **aprendizagem** é o processo pelo qual se origina ou modifica uma atividade mediante a reação a uma situação dada, desde que as características dessa modificação não sejam explicadas a partir de tendências reativas inatas ou por maturação ou por modificações temporais do organismo (como fadiga, drogas etc.). Apesar das divergências teóricas, há portanto consenso quanto a se contrapor a aprendizagem ao comportamento herdado, bem como quanto à existência de mudanças de comportamento que a aprendizagem envolve. (MIRANDA NETTO, 1986, p. 73, grifo nosso).

Percebemos na fala do professor Francisco Carlos que ao mencionar a palavra reflexão como pressuposto para o ensino de História, ele supera a ideia de reflexo condicionado, e relaciona a aprendizagem dos conteúdos da História com a possibilidade de desenvolver a criticidade e desnaturalizar as desigualdades e preconceitos sociais, formando o ser humano integral e fazendo-o refletir sobre o mundo.

Eu costumo dizer a eles (os alunos): quanto mais ignorante sem a História, mais preconceituosa a pessoa é, mais naturaliza as desigualdades sociais. Não compreende que as desigualdades sociais são frutos de um processo histórico/sociológico... Então, nesse sentido, eu sempre me preocupei muito em conciliar o ensino de História para a formação integral do aluno, isso foi uma preocupação desde os primórdios quando entrei aqui na escola. Sempre, sempre procurei discutir com os meus alunos essa vertente do ensino de História e creio que o resultado tem sido correspondido. Claro que não atinge cem por cento do alunado, mas grande parcela do alunado compreende essa proposta do ensino de história. (SOUZA, 2014).

Observamos, ainda, no discurso de Francisco Souza, uma perspectiva de ensino que dialoga com a formação integral dos sujeitos, que para ele é a educação como atributo para compreensão das múltiplas facetas da vida em sociedade. Em outras palavras, seria a abrangência das dimensões: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Esse foi o professor que

mais se aproximou das concepções ontológica, histórica e social do trabalho, deixando isso bem explícito em seu discurso.

Os estudantes da turma 2008, afirmaram que a história não é somente passado, é uma disciplina formadora do pensamento crítico. Pensamento esse que os conduz a serem mais que meros técnicos e, sim, sujeitos conscientes de seu espaço na sociedade. Assim declararam quanto a Instituição e a prática do professor Francisco Carlos:

[...] e toda a natureza de história do terror que foi a história do trabalho no decorrer da humanidade, e depois o surgimento dos cursos técnicos e o porquê de ter sido criado, e aquela crítica que fizeram tão bem feita, que embora, tenhamos sido criados para sermos criaturas repetidoras, profissionais mais técnicos, menos críticos, os institutos federais foram muito bem feitos. Tão bem feitos que a ditadura que criou a ideia do técnico, do profissional mecânico que não vai fazer uma graduação, e que por isso seria menos crítico não deu certo, e nunca iria dar, esse lugar foi criado para que fôssemos bons operários qualificados. Mas o tiro saiu pela tangente porque o que se construiu foi uma instituição forte, com professores totalmente comprometidos, críticos, apaixonados e com estudantes que souberam ao longo do tempo, receber e devolver esse amor. (ESTUDANTES..., 2014d).

Há simetria entre o discurso do professor Francisco Carlos e a fala desses estudantes que demonstram uma compreensão do trabalho e do mundo em suas múltiplas dimensões, ressaltando a ideia de um ensino de História que colabora para a formação humana integral e aproxima a teoria da prática.

Para esses estudantes, turma 2008, a formação ofertada pelo então CEFET/RN, distancia os formandos da concepção de mão-de-obra qualificada nos termos do capital, do técnico que atende aos anseios do mercado e que, por isso mesmo, não é capaz de criticar o mundo cultural, social e histórico em que se insere. E os aproxima, por sua vez, de um sujeito que além de ser capacitado para atuar em determinada profissão, compreende o mundo do trabalho, critica-o e, além disso, também é competente para o ingresso no ensino superior.

Esse aspecto, embora não tenha sido colocado inicialmente como foco de nossa pesquisa, se apresentou nas entrevistas como um ponto forte. Todas as turmas afirmaram que

foram formadas para o mundo do trabalho, mas também foram formadas para o ingresso no ensino superior e principalmente para verem o mundo de maneira diferente.

O CEFET lhe prepara para enfrentar o mundo, ele não me preparou para trabalhar com o turismo e sim para trabalhar. Se hoje eu quisesse trabalhar em qualquer emprego, eu teria essa facilidade de falar em público, por exemplo... E também para a faculdade. (ESTUDANTES..., 2014a).

O ensino tem uma qualidade tão grande que embora o foco seja formar um excelente profissional, e que realmente forma, ela dá caminhos para isso (se referindo ao ingresso no ensino superior), você realmente só não é um excelente profissional aqui se não quiser. (ESTUDANTES..., 2014d).

As duas coisas, todos que saíram dali, tanto *pro* turismo ou para outros cursos, saíram muito bem. Acho que o CEFET dá uma base muito boa, não só em relação ao conhecimento do ensino médio, como ensino de vida também, você entra ali criança e sai com a cabeça diferente, enxerga o mundo diferente. É um sentimento, inclusive, comum entre muitos alunos do IF [...]. (ESTUDANTES..., 2014c).

Eu acho que os dois. Sinceramente eu acho que se a gente quisesse ser guia de turismo, a gente teria condições de fazer, claro que a gente teria que se esforçar um pouco mais com a questão de conseguir emprego, como não era o que ninguém queria, a gente na metade do curso já dizia: “espera, vamos ver outra coisa, mas se a gente quisesse fazer a gente tinha condições” [...]. (ESTUDANTES..., 2014b).

A turma 2005 assim afirmou: a instituição não nos preparou para sermos técnicos e sim para trabalhar, seja em que trabalho for. Essa dimensão nos remete a Gramsci (1991) quando trata da escola desinteressada, escola unitária. E ressalta a proposta realizada no Projeto Político Pedagógico, que aponta para uma formação profissional e, assim o faz, ao mesmo tempo em que em sua *práxis*, acaba por atender ambas as dimensões.

Assim sendo, parte da responsabilidade dessa formação que os estudantes afirmam ser para a vida, esteve atrelada à Prática Pedagógica dos professores, especialmente os de história. No discurso dos estudantes, mesmo os que afirmaram terem aulas meramente expositivas, sinalizaram para o fato de terem sido incitados a pensarem sobre o mundo, relacionando passado e presente.

Ensino de História e práticas pedagógicas: uma análise do processo de ensino e aprendizagem do saber histórico em Educação Profissional

Nossa concepção de prática parte das discussões desenvolvidas por Vázquez (2007), segundo o qual, comumente associa-se à palavra *prática* a ação propriamente dita, a praticidade, o utilitarismo. Mas, afinal, o que é *práxis*?

Práxis diferencia-se de prática, no sentido popular da palavra, por referir-se a uma ação consciente, imersa em uma relação profunda com a teoria. Podemos assim dizer, que toda *práxis* é atividade humana, mas nem toda atividade humana é *práxis*. Neste caso, qualquer sujeito pratica ação e sobre esta domina técnicas, métodos e procedimentos, no entanto, por não possuir uma consciência filosófica reduz sua ação meramente à praticidade, ao atendimento de suas necessidades imediatas. Embora, sua consciência seja influenciada por ideias que estão no ambiente.

[...] o homem comum e corrente se encontra em uma relação direta e imediata com as coisas – relação que não pode deixar de ser consciente –, mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto do pensamento [...]. (VÁZQUEZ, 2007, p. 32).

Neste sentido, há uma consciência comum e uma consciência reflexiva. No caso de nossa pesquisa, os docentes, *a priori*, não se enquadrariam na noção de homem comum, porém, se nas práticas pedagógicas desses docentes não há uma aproximação teoria/prática, bem como uma reflexão sobre sua ação, o mesmo seguiria a lógica do homem comum. Em outros termos um ser prático que não precisa de teoria, que encontra na própria prática a solução dos problemas, revivendo ações passadas que é a própria experiência.

Para Maurice Tardif (2006, p. 31), a experiência é aspecto importante na atuação e formação docente, visto que “[...] Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” Mas como esse

saber se constrói e como é transmitido é a problemática de investigação de Tardif, o qual afirma que os docentes possuem saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

A prática docente nesses termos vai além da mentalidade do serviço e do autorrecrutamento, ou seja, não é essencialmente o pensar e o agir, mas a consciência que se tem acerca dessa ação. Os saberes pedagógicos, para Tardif, aproximam-se muito mais da *práxis* do que da técnica, posto que a Prática Pedagógica exige por parte do docente um processo de reflexão constante.

A experiência também é abordada por Sánchez Vázquez como aspecto de ação que necessita dialogar com a teoria para que não se torne mera praticidade. Os saberes experienciais são entendidos como os saberes da vida, já que a vida é a própria aprendizagem e não se dissocia da prática profissional. No entanto, convencionou-se separar essas dimensões, como se a produção do conhecimento nada tivesse a ver com a transmissão do mesmo, crescendo a separação entre a pesquisa e o ensino no âmbito acadêmico, reduzindo assim a ação do professor ao seu aspecto meramente técnico profissional.

Podemos, então, concluir que a *práxis* é composta de saberes científicos socialmente construídos e que dialogam com saberes sociais, em uma relação de unidade teoria/prática. Distanciando-se, assim, da visão fabril dos saberes, colocando-os no espaço de diálogo permanente entre a produção do saber científico e a prática, no caso dessa pesquisa, a prática pedagógica.

Não obstante, os docentes de história devem possuir concepções teóricas dessa prática pedagógica e do próprio conhecimento de referência. Por isso, delimitamos a análise, não na ausência do conhecimento histórico, mas do fazer docente que exige tomada de consciência reflexiva e de como o saber histórico se manifesta na sala de aula. Nesta perspectiva iremos discorrer sobre as diferentes formas de *práxis* e a relação teoria/prática no ensino de História, tendo por base o discurso dos educadores e educandos,

A teoria em si não é capaz de transformar o mundo, é condição necessária, porém insuficiente,

Em suma, a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimento que caracteriza a atividade teórica. Isso significa que o problema de determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática [...]. (VÁZQUEZ, 2007, p. 237).

Enquanto a teoria não transita pela prática, ela é negada. Acreditamos que somente na vivência é que a teoria pode transformar o real, pois em todas as áreas do conhecimento há uma preocupação com essas duas dimensões da realidade, porém quando se trata da formação docente torna-se uma questão ainda mais delicada, pois incide diretamente sobre a prática social.

Acerca da relação teoria/prática, Vera Candau e Isabel Lelis (1995) apontam o distanciamento entre essas esferas do ensino como um dos principais problemas da formação dos professores. É importante na educação, de modo geral, e em específico na Educação Profissional, que se estabeleça uma relação unitária e recíproca entre teoria e prática, só assim teremos o primado de uma educação emancipatória⁴.

Convém salientar que, na questão da relação teoria-prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática. (CANDAU; LELIS, 1995, p. 50)

Em uma sociedade em que o praticismo é visto como solução para o melhor aproveitamento do tempo, seja na vida social, privada ou no trabalho, a teoria é muitas vezes desprezada. Por outro lado, para os que dão primazia à teoria, não consideram que a *práxis* pode enriquecer a teoria, ou seja, há um processo de negação entre ambas.

Desta forma, partimos da noção de unidade teoria/prática, na qual não há uma relação de execução na prática de teorias pré-definidas, haja vista que concordamos com Tardif (2006) na concepção de formação docente também pela experiência. E no caso de nosso

objeto de estudo, esse aspecto é ainda mais singularizado, já que os docentes não tiveram em sua formação inicial o acesso a discussões acerca da relação educação/trabalho.

Neste caso, concordamos com Chauí, quando afirma que a unidade entre essas duas esferas é envolvida por autonomia e dependência, expressa em movimentos de contradições próprios dessa unidade.

1) A teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações.

2) A prática por sua vez nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de ideias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e transformação. (CHAUÍ apud CANDAU; LELIS, 1995, p. 54).

A problemática é compreender a prática como ativismo, desvinculado de um contexto sócio histórico. No entanto, a prática não é concreta e predefinida, ela é fruto de construções. Quanto à teoria, não é possível existir de maneira isolada do real, nem tampouco, o conhecimento produzido historicamente é acabado, indiscutível, e que age diretamente no comando das ações humanas. As relações entre teoria e prática,

[...] não podem ser vistas de um modo simplista ou mecânico, a saber: como se toda teoria se baseasse de um modo direto e imediato na prática. É evidente que há teorias específicas que não têm essa relação com a atividade prática. [...] É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente essa história em duas, e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta e imediata, mas sim por meio de um processo complexo no qual algumas vezes se transita da prática à teoria, e outras destas para a prática. (VÁZQUEZ, 2007, p. 256).

São essas contradições que problematizaremos com base no discurso dos sujeitos da pesquisa, partindo do pressuposto da existência de diferentes formas de práxis, em que nos deteremos à compreensão de duas categorias: a práxis criadora e a práxis reiterada, caracterizando-as no espaço da EP.

[...] Se a práxis é ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade, podemos falar de diferentes níveis da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática. (VÁZQUEZ, 2007, p. 265).

Embora haja distinção entre níveis de *práxis*, elas podem dialogar entre si. No caso de nossa pesquisa, aparecem dois níveis: aquela que produz em sua ação algo novo, rompendo com o prescrito; no caso do currículo, seria a manifestação do currículo oculto. Enquanto que a práxis reiterada, é a ação em conformidade com uma lei previamente traçada; nessa prática a ação é imitativa de outras.

A sociedade em si é feita do processo de imitar procedimentos que estejam em pleno funcionamento, mas pela própria lógica social de construir novas necessidades, o homem acaba por criar novas ações. Ou seja, o homem não precisa estar todo tempo criando, ele cria por necessidade, para adaptar-se a novas situações (VÁZQUEZ, 2007). Porém, o que diferencia uma prática criadora de uma prática reiterada?

Na prática criadora a consciência está todo tempo ativa, peregrinando do ideal ao real, existindo nesse nível: unidade entre o discurso e a prática, imprevisibilidade do processo e do resultado e irrepitibilidade do produto. Desse modo, a matéria se ajusta ao fim e o ideal se ajusta à realidade e às mudanças imprevistas que ocorrem ao longo do processo.

Na práxis imitativa, o campo do imprevisível estreita-se. O ideal permanece imutável, pois já se sabe de antemão, antes do próprio fazer, o que se quer fazer, e *como* fazê-lo. A lei que rege o processo prático já existe, de forma acabada, anteriormente a esse processo e ao produto em que culmina. Enquanto na práxis criadora cria-se também o modo de criar, no fazer prático imitativo ou reiterativo não se inventa o modo de fazer [...]. (VÁZQUEZ, 2007, p. 275).

Fazer torna-se sinônimo de repetir. E a repetição não exige reflexão, nem tampouco criação, embora amplie o já criado, não é capaz de criar uma nova realidade. E quanto aos docentes de história que atuaram no Ensino Médio Integrado de Turismo, entre 2005 e 2011, as práticas eram criadoras ou reiterativas? Responder a esse questionamento será a tônica de nossa discussão a partir de agora.

Para compor nossa análise, iniciaremos com a elucidação da fala dos educandos, segundo os quais, o elemento convergente na prática pedagógica dos professores de História dessa instituição no período analisado era a aula expositiva. Segundo Schmidt e Cainelli (2009), a aula expositiva pode ocorrer em três modelos: abordagem magistral, abordagem dialogada e abordagem construtivista, e todas apresentam vantagens e desvantagens.

Na abordagem magistral, temos um método mais tradicional que permite o trato de muitas informações em curto espaço de tempo e em uma perspectiva mais descritiva da narrativa histórica, privilegia-se a transmissão do conhecimento e põe o aluno na situação de receptor, e não garante que o estudante será capaz de utilizar aquele conhecimento em outra situação. Na fala dos estudantes da turma 2007, aparece ainda um discurso que sobrepõe o conhecimento do professor ao dos estudantes, dando a ideia de que os mesmos não seriam capazes de interferir nas aulas, tamanho era o conhecimento do professor,

Eu acho que era sim democrático, nesse sentido. Mas no caso de “fulano de tal”, não era tão considerada, por ele ter muito conhecimento, algumas vezes, não que ele passasse por cima, nossa opinião não tinha tanta relevância no sentido a quão certo ela era. No caso de contribuição *pra* aula, a gente não tinha muita coisa para contribuir, estávamos apenas tendo conhecimento a partir dele. (ESTUDANTES..., 2014c).

Percebemos, assim, que o saber disciplinar quando posto em primeiro plano na Prática Pedagógica dos professores acaba por transmitir aos estudantes a noção de que eles são os que não sabem e que aprenderão a partir do conhecimento do professor. Daí a importância da unidade entre os saberes docentes discutidos anteriormente para que os estudantes não sejam sujeitos passivos no processo de apropriação do saber histórico.

Ainda segundo Schmidt e Cainelli (2009), outra abordagem da aula expositiva é a dialogada, que consiste em elucidar sempre a participação dos estudantes. No entanto, esse método só se torna eficaz se tiver plena participação da turma e quando os questionamentos não levam os estudantes a respostas fechadas, sem a necessária reflexão acerca das temáticas. A turma 2008 afirma que o perfil dos professores de história era de aulas mais expositivas e sempre promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da relação entre passado e presente.

São professores com perfil mais tradicional em sentido de **aulas mais expositivas serem bastante recorrentes**, mas a abordagem deles era muito agradável, eles demonstravam muita paixão com veemência no ensino da história e isso marcava o aluno. Prendia. Não é uma pessoa simplesmente cuspidando conhecimento, era muito mais envolvente porque os **fatos históricos eram relacionados à atualidade**. [...] O professor pode ser incrível. Se ele for muito desagradável, o aluno nem sente vontade de ir para aula, e a gente via isso muito fortemente, fazendo um comparativo com outros professores; e até **a reinvenção da didática tradicional**, porque até dentro dessa didática conseguiam se reinventar usando imagens, notícias “fresquinhas”, as redes sociais invadindo as salas de aula, pelas mãos do próprio professor que conseguia vincular aquilo, manter o equilíbrio. (ESTUDANTES..., 2014d, grifo nosso).

A necessidade de estudar história implicitamente é postulada pelo questionamento ao passado, partindo dos anseios da sociedade atual. Contudo, é preciso ter cuidado para não cairmos na problemática apontada por Eric Hobsbawm, o *presente contínuo*, pois não se trata de abordar o passado pelo passado, mas de equilibrar essa relação,

A destruição do passado — ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas — é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores. (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

Interessante pegarmos as expressões cronistas, memorialistas e compiladores, que nas Práticas Pedagógicas se corporifica em um ensino de História descritivo dos fatos e narrativista, distanciando o educando do processo e do desenvolvimento do pensamento crítico.

O último tipo de aula expositiva baseia-se na abordagem construtivista que permite “[...] Ao aluno ser o ator de sua formação. Privilegiando a autoaprendizagem experimental em detrimento da transmissão de saber já produzido, esse método permite ao aluno apropriar-se de processos intelectuais.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 39), e ser, portanto, produtor do conhecimento, negando a concepção de disciplina escolar enquanto transposição didática. Nessa abordagem o ensino de História pode partir de situações problemas e, portanto, ressignifica o tempo histórico. Não vimos no discurso dos estudantes algum elemento que nos permitisse concluir que houve o uso desse método. Inferimos, por sua vez, que a prática pedagógica dos professores de história esteve no espaço da abordagem magistral e dialogada.

Importante destacarmos também no discurso da turma 2007 que nos primeiros anos do curso as aulas eram *convencionais*, não aparecia o mundo do trabalho como princípio educativo e a sequência das temáticas era baseada nos livros didáticos. Já a turma 2005⁵ classificou seu professor de indisciplinado, pela sua excessiva divagação na abordagem das temáticas em sala de aula, segundo eles, isso era consequência da falta de preparo para o universo do EMI,

O nosso professor já tinha uma característica de ser um pouco mais rebelde. Ele levava a ementa na primeira aula só para a gente conhecer. Eu não sei também se era a tentativa dele de contextualizar várias coisas no mesmo fato que desencadeou várias coisas depois. Como pessoa ele era muito crítico da história, ele tinha uma análise muito crítica, então as aulas dele eram muito ricas nesse sentido de analisar, discutir algumas coisas, só que eu acho que pra uma turma de ensino Médio a gente não estava maduro ainda suficiente *pra* dinâmica da aula dele, eu acredito que isso foi um problema. E como muita gente também estava voltado para o vestibular que caia a matéria história, eu senti essa falta quando fui fazer vestibular. Eu procurei o isolado só de história porque eu senti falta. Também acho que ele não gostava de didática [...]. (ESTUDANTES..., 2014a).

É importante uma prática pedagógica intencional e consequente, que prime pela responsabilidade com a apreensão dos conceitos e não somente com a formação de sujeitos críticos. Os próprios estudantes identificaram essa problemática e reconheceram que as aulas de história deram a eles um novo olhar sobre o mundo atual, mas não dominavam os conteúdos necessários à prática profissional.

A turma 2008 tinha um discurso mais apaixonado pela instituição e seus professores, sempre colocando suas ações como positivas, mesmo quando afirma que o ensino era tradicional (no caso, na fala desses alunos, tradicional refere-se às aulas expositivas), dizia ainda que os professores davam uma nova roupagem a essa prática, sempre pensando na formação para a criticidade. Por outro lado, a turma 2006 discorreu sobre as vivências em sala de aula e a insegurança que sentiam em intervir nas aulas de determinados professores,

Essa discussão sempre tinha justamente por essa coisa de a gente ter que ler o texto para discutir na sala de aula, então dava mais tempo para a gente fixar. Como a gente discutia muitos textos, então acabava que a gente tinha que fazer as comparações para chegar lá e lembrar. Eu acho que por essa forma de levar a aula, algumas pessoas tinham medo de falar, por mais que sentisse liberdade, mesmo assim ficavam com aquela insegurança, já os outros professores davam a liberdade bem maior, que a gente conseguia discutir. (ESTUDANTES..., 2014b).

Nesse discurso também desponta outro elemento, igualmente comum nas práticas pedagógicas dos professores de História, o uso de textos. A prática da leitura e da exposição oral são as mais recorrentes no ensino de História. Mas, e no âmbito do EMI que especificidades ganham essas práticas?

Buscamos direcionar as entrevistas dos docentes e alunos para a compreensão dessa dimensão de nossa pesquisa, o currículo integrado e o ensino de História. O discurso da turma 2005 seguiu a tônica de que, por ser a primeira turma a experimentar o currículo integrado, não havia integração real, sobretudo nas disciplinas do núcleo comum, o ensino era essencialmente propedêutico. Embora não houvesse relação direta com a prática profissional do curso em que estavam inseridos, os educandos afirmaram que eram formados para o

mundo do trabalho de modo geral e não para ser tão somente mão-de-obra. Seleccionamos alguns trechos das falas desses estudantes:

Para você ter noção como nossa turma era bem cobaia, a integração do nosso curso era ter os três anos do ensino médio e no último ano só o técnico, não era integrado de verdade [...]. O diferencial poderia ser aqui no IF, pois aqui é o técnico, onde se formam pessoas capacitadas para pensar no mercado de trabalho, e não como mão de obra, e pelo menos, infelizmente, o que a gente viveu foi isso [...]. (ESTUDANTES..., 2014a).

Na segunda parte desse trabalho já mencionamos a problemática da má formação docente para atuação na EP, e esse aspecto ressurgiu no discurso dos docentes. Era perceptível para os estudantes que os professores não estavam aptos para o ensino em uma perspectiva de integração. No espaço do ensino de História a tônica era de formação para cidadania, para a problematização do mundo do trabalho e suas desigualdades. Quanto a essa questão de mudança curricular, a fala do professor Giancarlo complementa a visão da turma 2005,

Porém, ao voltar ao modelo da integração a gente passa por outra reformulação curricular. Por um novo PPP, a gente vai construir outro currículo de História para os cursos, dessa vez com a opção temática, com a realidade um pouco mais adaptada para o tema, essa questão do mundo do trabalho, da história da técnica, mas, muitas dificuldades ainda são muito fortes, ainda no que a gente trabalha, porque a gente se depara com problemas que vem de fora também: Como é que o ensino de história é trabalhado no Brasil? A questão dos livros didáticos, como adaptar o novo currículo que a gente construir para a realidade dos livros didáticos? Das escolhas que o MEC coloca para a instituição, para os grupos de ciências humanas? Nós temos ainda muitas dificuldades; este novo currículo que está em andamento na instituição, que está sendo avaliado depois de pronto... Eu, pessoalmente, ainda não tenho nenhuma experiência com esse novo currículo. Eu ainda estou, assim, trabalhando tradicionalmente [...]. (VIEIRA, 2014).

Vimos que a formação desse professor incide diretamente em sua prática e na resistência em adequar-se às novas exigências, tanto do EMI, quanto das propostas para o currículo de História. Ele levanta um debate interessante, a influência de agentes externos no currículo da História. A fala desse docente também nos indica que se trata de uma *práxis*

reiterativa, haja vista que o mesmo não se aventura a criar uma nova realidade em sua prática pedagógica, repetindo as práticas consolidadas ao longo dos anos e que estavam prescritas no currículo da instituição anteriormente.

No caso da professora Miriam, há concomitância entre uma prática reiterativa e a criadora, posto que ela mesma categoriza sua ação docente como positivista e linear, demonstrando o aspecto reprodutor de uma concepção de ensino de História que ainda é hegemônica na sociedade atual. Ao mesmo tempo, em que abre espaço para novos olhares sobre a história e sua aprendizagem, como no caso do projeto *Meu curso e a História*, aspecto que legitima a concepção de Vázquez (2007), quando afirma que não existe prática de imitação ou criação contínua e pura, os homens e suas ações exprimem constantemente a imitação e a criação, dependendo de suas necessidades. O que diferenciaria uma prática essencialmente reiterativa seria a incapacidade de transformação e de reflexão sobre os atos, e esse não é o caso da professora Miriam. A mesma reconhece a necessidade de mudança, entende o ensino em uma nova perspectiva, mas não vê como isso é possível na prática pedagógica.

Ela expõe os seguintes problemas, no que tange à atuação em uma nova perspectiva: falta de preparo para a linguagem de cada curso, formação inicial deficiente no que tange a relação Educação/Trabalho e, em outro momento da entrevista, a carga horária semanal de História, que ao seu olhar era diminuta e, afinal de contas, a instituição não preparava somente para o mundo do trabalho imediato, mas para a progressão nos estudos, como já discutimos nas falas dos estudantes. Concluimos, pois, que a prática dessa professora sinaliza para um processo de prática criadora.

O professor Giancarlo, por sua vez, aproxima-se muito mais da prática reiterativa, sobretudo no aspecto de não se inventar um novo modo de fazer. No caso, seguir essencialmente a lógica de um currículo tradicional da História, a cronologia dos livros didáticos e o modelo de aula essencialmente expositiva, que embora tenha abertura para a fala dos estudantes, não permitia um aprofundamento do saber fazer da história.

Por último, analisamos a prática do professor Francisco Carlos, o docente que mais se aproxima de uma prática criadora, pela sua consciência ativa constante, sobretudo, quando se trata de pensar a história em uma perspectiva não linear e a formação profissional em seu sentido integral e humanitário. Segundo ele, a orientação de seu trabalho era sempre de formar um aluno crítico e questionador, o que exige um ensino para além da memorização e de um saber pronto, inquestionável. Outro aspecto importante era a inserção na sala de aula da aprendizagem do como se pesquisa história, aspecto que conduz à desconstrução da verdade histórica e da história como narrativa do passado. Em um trecho da entrevista, ele assim se reporta ao Plano de Curso de Turismo:

[...] eu não posso afirmar categoricamente que utilizei desses dados que constavam no PPC para a minha prática pedagógica, seria leviano da minha parte dizer isso. Eu digo aquilo que tenho condições de comprovar o que aconteceu em minha sala de aula, pode ser até que eu tenha utilizado algumas ferramentas, algumas contribuições de maneira que eu não tinha percepção disso, digamos assim. [...] e quando eu defendo a pedagogia, as pessoas brincam comigo e dizem que é porque sou casado com uma pedagoga – ah, você defende a pedagogia porque você é casado com uma pedagoga – não, eu entendo que é inconcebível um professor que se afasta das discussões teóricas, metodológicas da área da pedagogia... é inconcebível. (SOUZA, 2014).

Na fala desse docente está explícita a ideia de que os saberes docentes perpassam pelo conhecimento da área, pelos saberes experienciais e pelos saberes pedagógicos, tendo como principal norte a relação teoria/prática, assim como a constante reflexão sobre suas ações e o lugar do aluno como produtor do conhecimento. Desta forma, sua prática pedagógica vai além das prescrições do currículo formal.

Percebemos, contudo, que as práticas no ensino de História assumiam múltiplas facetas diante de um cenário que exigia dos docentes conhecimentos pedagógicos, históricos e da relação educação/trabalho. Não havia uma regularidade, cada docente, mediante suas concepções de ensino, assumiam práticas que variavam entre a reiteração e a criação, diante de um currículo que já apresentava limitações quanto às especificidades da História e da superação da dualidade educacional.

Considerações finais

O trabalho é um pressuposto básico para a sobrevivência humana, e por isso mesmo está imerso no universo cultural, social e político dos sujeitos. Pode servir ou não, ao projeto de sociedade com o qual dialoga, podendo ser socialmente útil e humanizador ou, ser objeto de desantropomorfização e alienação. Uma educação que permite a inserção do trabalho como princípio educativo, em suas dimensões ontológicas, históricas e sociais, que concebe o trabalho para além dos interesses do capital, precisa, pois, ter como preâmbulo a superação da dualidade educacional. Educar para a emancipação.

Consideramos uma educação emancipatória a que permite o desenvolvimento das capacidades críticas e do saber fazer, em um processo de compreensão de que toda ação humana é prática, mas é também planejada e associada ao pensamento, embora muitas vezes não crítica. Associar essas dimensões em uma perspectiva de formação humana integral é um desafio para o contexto atual, e mais ainda para os primeiros anos de vivência do projeto de Ensino Médio Integrado, como é o caso de nossa pesquisa (2005-2011).

Identificamos nas narrativas dos sujeitos, sobretudo dos docentes, as inquietações frente à nova proposta de integração, legitimada pelo Decreto n. 5.154/04, o qual permitia a oferta de Ensino Médio integrado a Educação Profissional. Essa mudança, que em si já era complexa, possuía uma particularidade: os professores não tiveram, em sua formação continuada, as bases para atuação no EMI. A postura da instituição em assumir o EMI, exigia a construção de um novo PPP e de novos projetos de curso, que se adequassem a tal realidade.

Diante disso, cada docente criou sua própria estratégia para atuar de modo mais significativo naquele contexto. Em seus discursos ficava clara a intenção de formar os educandos para além da técnica, elucidando a expressão do professor Giancarlo, era uma espécie de formação do *técnico cidadão*. A tônica era de formar para o trabalho, finalidade do então CEFET/RN, mas ao mesmo tempo problematizar esse universo e colocar em pauta as demais dimensões do ser humano: a cultura, a ciência e a tecnologia. A questão é que o

discurso parecia apontar para a essência do EMI, enquanto as práticas divergiam, sinalizando uma permanência de um currículo unilateral, e especificamente no caso da História, centrado na formação propedêutica. Percebemos que as prescrições curriculares não são garantia de práticas pedagógicas efetivamente integradoras.

A despeito das fragilidades expressas no currículo do curso Integrado de Turismo, existiam práticas que fugiam às prescrições e conseguiam associar as diferentes dimensões do trabalho, social, histórica e ontológica. Como no caso do projeto *Meu Curso e a História*, no qual a professora Miriam, direcionou o ensino de História em uma perspectiva temporal menos factual e linear, problematizando a vivência direta dos estudantes, sua profissionalização e o mundo do trabalho. Tal experiência demonstrou que é possível desenvolver práticas mais aproximadas do currículo integrador. No entanto, dada as especificidades e as exigências de associação entre o domínio conceitual da História, da pedagogia e da relação educação/trabalho, essas ações não se tornaram rotina no âmbito escolar.

Diante do exposto anteriormente, chegamos à conclusão de que não havia no universo do EMI, especificamente no recorte espaço-temporal a que nos reportamos, um único modelo de prática pedagógica no ensino de História. Por razões que parecem óbvias: os sujeitos são historicamente construídos, suas concepções de mundo incidiam em suas práticas; havia um processo inconcluso de transformação do Ensino de História e o âmbito da Educação Profissional e Ensino Médio Integrado ainda não amadureceram no espaço da produção do conhecimento, especialmente na conexão entre essas dimensões e o ensino de História.

Durante a pesquisa percebemos o espaço que a História ocupava na formação geral e na formação profissional para o guia de Turismo, era uma disciplina fundamental para a apreensão das dimensões ontológicas, históricas e sociais do trabalho, ao mesmo tempo em que, sem os conhecimentos históricos a prática do guia tornar-se-ia deficitária. Retomando o pensamento de Pinsky e Pinsky (2010), de que a História colabora para uma formação que vai além da técnica. Haja vista sua dimensão de formação do sujeito histórico, atendendo as necessidades de uma cidadania plena.

Identificamos que as conceituações de História perpassavam por três vieses: a formação do ser humano, a compreensão dos conhecimentos socialmente acumulados e a própria vida. Há nisso um caráter teórico/prático, de educar a partir dos conhecimentos científicos e humanos, mas ao mesmo tempo fazer os educandos compreenderem que são também sujeitos da História. Na narrativa das turmas percebemos a ênfase em colocar a História como a disciplina que os fizeram mais críticos frente à sociedade.

Reafirmamos, portanto, que não havia um modelo de ensino de História para o EMI. Os saberes dos professores acerca da EP e seus liames com a História foram construídos nas vivências, na experiência. E por isso, falamos em ensinos de Histórias na EP, tal multiplicidade de práticas, além de se relacionar com a formação e a visão de mundo de cada docente, também está ligada à concepção de História que se constrói e se ressignifica diariamente.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia, 2013. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-56.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Curso técnico de nível médio integrado – Turismo**: plano de curso: Autorizado pela Resolução N° 05/2005-CD-CEFET-RN. Natal, [2005]. Disponível no arquivo eletrônico institucional do IFRN - Campus Cidade Alta.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN**: um documento em construção (2004 a 2006). Natal, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=documentos:ppp_2004.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo à uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 49-63.

ESTUDANTES da turma de EMI-Turismo 2005: **Depoimento** [Mar. 2015]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014a. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

ESTUDANTES da turma de EMI-Turismo 2006: **Depoimento** [Abr. 2015]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014b. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

ESTUDANTES da turma de EMI-Turismo 2007. **Depoimento** [Mar. 2015]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014c. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

ESTUDANTES da turma de EMI-Turismo 2008. **Depoimento** [Mar. 2015]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014d. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Cortez, 1991.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MIRANDA NETTO, Antonio Garcia de (Org.). **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação; Benedicto Silva, 1986. 1422p.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-48.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Miriam Soares de Oliveira. Meu curso e a história: a interdisciplinaridade no curso técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Holos**, Natal, ano 29, v. 1, 2013. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/850/654>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Miriam Soares de Oliveira Silva: depoimento** [Ago. 2014]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

SOUZA, Francisco Carlos Oliveira de. **Francisco Carlos Oliveira de Souza: depoimento** [Ago. 2014]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Giancarlo Bezerra. **Giancarlo Bezerra Vieira: depoimento** [Ago. 2014]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2014. Gravador formato MP3. Entrevista concedida à pesquisa sobre práticas pedagógicas dos professores de História que atuaram entre os anos de 2005-2011 no Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Turismo.

Notas

¹ Na Obra “Ensino de História: Fundamentos e Métodos”, Circe Bittencourt apresenta essa discussão e expõe o autor francês Yves Chevallard como um dos principais representantes dessa concepção (BITTENCOURT, 2009).

² Para aprofundamento da temática sugerimos a leitura da obra de BOURDÉ; MARTIN (1990).

³ Convencionamos categorizar as turmas por ano de ingresso no curso, a saber: turma 2005, turma 2006, turma 2007 e turma 2008.

⁴ Entenda-se por emancipatória, a educação que permite a compreensão das questões sociais, do mundo do trabalho e do conhecimento científico de maneira crítica, possibilitando aos jovens brasileiros o acesso ao emprego com dignidade, bem como as prerrogativas necessárias para a progressão nos estudos.

⁵ Especificamente a turma 2005 seguiu os quatro anos de curso com o mesmo docente de História.

A Ultra periferia Atlântica nos Currícula e Manuais Escolares Portugueses

Isabel Maria Valente¹

RESUMO: Propomo-nos trazer à reflexão a importância da ultra periferia atlântica no quadro da União Europeia (UE). E, numa perspectiva ainda mais específica, através de um levantamento e uma análise (não exaustiva) desta temática veiculada pelos programas e manuais escolares de História e Geografia portugueses do ensino básico e secundário, adoptados nos últimos quinze anos.

PALAVRAS-CHAVE: Ultra periferia atlântica. União Europeia. Manuais escolares. Programas. História. Geografia.

ABSTRACT: We propose to reflect upon the importance of the Atlantic outermost regions within the framework of the European Union (EU). More specifically, the topic will be approached through the (non-exhaustive) surveying and analysis of the way this theme has been laid out by the Portuguese primary and secondary school curricula and textbooks dedicated to "History and Geography", throughout the last fifteen years.

KEYWORDS: Atlantic outermost regions. European Union. School curricula. School textbooks. History. Geography.

*Toda a investigação é, em última análise,
comandada pela natureza do problema a investigar...*

Fernando Catroga

*O manual escolar é também uma antropologia,
uma visão sobre a realidade, uma visão sobre o mundo e
do mundo. O manual escolar constrói e substitui o olhar, o
pensar e o dizer. O manual escolar mediatiza a
interpretação da realidade.*

Justino Magalhães

Com a presente análise, relativa à importância da ultra periferia atlântica para a nível europeu, nacional e regional, pretende-se abordar num primeiro momento o conceito de ultra periferia, a sua génese e evolução bem como a importância geoestratégica destas regiões. Num segundo, elaborar, ainda que de forma sucinta, um levantamento das referências ou não alusões relativas ao tema em análise nos *currícula* e manuais escolares de História e Geografia portugueses do ensino básico e secundário.

¹ Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra - CEIS20. Team Europe da Comissão Europeia. valente.isa@gmail.com.

As Regiões Ultra periféricas da UE, uma dimensão única do espaço europeu

Memória breve

A nível da UE, a criação da Política Regional obedeceu à preocupação de procurar reduzir a(s) disparidade(s) de graus de desenvolvimento das múltiplas regiões que constituem a União Europeia, muito em particular as regiões rurais, as ilhas, territórios com maiores dificuldades a nível económico e social. Assim, a “Política Regional da União Europeia é uma política europeia que visa promover os objectivos inscritos no Tratado da União Europeia da coesão económica, social e territorial e da solidariedade entre os Estados membros. É uma política de carácter horizontal que permite aos territórios com maiores dificuldades superarem melhor as suas deficiências”.¹

Registe-se que o conceito de Ultra periferia aplica-se às regiões ultra periféricas (RUPS) que constituem uma categoria regional específica, cuja unidade é reconhecida pelo direito primário europeu através de uma base jurídica específica, actualmente plasmada no artigo 349 do Tratado de Funcionamento da União Europeia (TFUE).

A ultra periferia foi pela primeira vez abordada no Conselho Europeu de Rodes, em 1988. A consagração do conceito de Ultra periferia no Tratado de Amesterdão (1997), neste contexto, foi uma importante conquista do processo de integração europeia, exactamente no que se refere à compreensão da dinâmica espacial que deve caracterizar os processos de interacção e de integração regional.

Existem actualmente nove regiões ultraperiféricas:

- Cinco departamentos ultramarinos franceses — Martinica (no Mar da Caraíbas), Maiote, Guadalupe, Reunião, (no oceano índico) e a Guiana Francesa (enclave na floresta amazónica);
- Uma colectividade ultramarina francesa — São Martinho, (no Mar da Caraíbas);
- Duas regiões autónomas portuguesas — Madeira e Açores (no Oceano Atlântico);
- Uma comunidade autónoma espanhola — Ilhas Canárias, (no Oceano Atlântico).

Como referimos anteriormente, a situação destas Regiões Ultraperiféricas dentro da UE é única, complexa e comporta uma série de características específicas que dificultam o seu desenvolvimento e a recuperação do atraso em relação a outras regiões da União.

Nunca é demais lembrar que apesar de as Rups não formarem uma única entidade geomorfológica, estão dotadas de características específicas, resultando concretamente da sua situação geoeconómica bem como das suas condições naturais. Dado que elas se definem por constrangimentos específicos comuns, as RUP partilham:

- Um afastamento muito grande em relação ao continente europeu, reforçado pela insularidade ou enclave territorial (tratando-se da Guiana). Estando isoladas, tanto nos seus espaços geográficos como das grandes correntes de trocas comerciais, as RUP confrontam-se com a enorme dificuldade em beneficiar das vantagens do mercado interno da UE;
- Uma integração no seio de um duplo espaço constituído, por um lado, por uma área geográfica de proximidade, estando muito próximas de países terceiros da UE cujo nível de desenvolvimento é inferior ao das RUP, e por um espaço totalmente isolado, e, por outro lado, por uma zona político-económica de pertença;
- A exiguidade do mercado local e a dependência económica em relação a um pequeno número de produtos;
- Condições geográficas e climáticas específicas que travam o desenvolvimento endógeno dos sectores primário e secundário.

Por isso, as Rups receberam e recebem um tratamento especial dentro da UE na lógica de uma coesão económica e social das regiões da União. Face ao reconhecimento da existência, e quiçá da possibilidade de agravamento dos desequilíbrios socioeconómicos destas regiões, a UE tem vindo a empreender uma série de medidas compensatórias específicas destinadas a atenuar os desequilíbrios e também a aproveitar a situação geográfica excepcional destas regiões. Medidas estas que se podem agrupar em duas categorias - ² medidas económicas e

fiscais especiais de um regime de imposição indirecta, distintas do resto da União e regimes específicos de aprovisionamento, com mecanismos de subsídio de preços para determinados bens de consumo. A maioria destas medidas incluem-se em programas de opções específicas do afastamento e da insularidade genericamente designados por POSEI (Os departamentos franceses ultramarinos -POSEIDOM, em 1989. As ilhas Canárias - POSEICAN, em 1991 e os Açores e a Madeira - POSEIMA, em 1991).

Regiões ultra periféricas: territórios estratégicos da UE

Neste pano de fundo é de todo útil e importante referir que as Rups, tendo em conta a sua situação geográfica, mas também o seu povoamento e as suas relações comerciais, culturais e históricas, participam plenamente na criação de novas oportunidades económicas e na expressão da solidariedade em particular no quadro de uma cooperação em todos os domínios onde estão em condições de contribuir com um real valor acrescentado. Como exemplo para ilustrar claramente esta questão pode-se relembrar, entre outros, a participação das Rups na política da UE para afirmar a sua hegemonia na realização dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio bem como o papel fundamental que as autoridades regionais podem desempenhar neste domínio.

Existem actualmente nove regiões ultra periféricas localizadas em espaços geoestratégicos fulcrais:

- Espaço Atlântico: que integra os Açores, a Madeira e as ilhas Canárias, tendo por vizinhos a Região da África Ocidental, principalmente Cabo Verde (a designada região da *Macaronésia*), a Mauritânia e o Senegal
- Espaço das Caraíbas e espaço da Amazónia que integra, por um lado, a Guadalupe, a Martinica, São Martinho, e por outro lado a Guiana. Os seus vizinhos são sobretudo os países ACP, mas também os PTOM, o Brasil e Cuba.
- Espaço do Oceano Índico que engloba a ilha de Reunião e cujos principais vizinhos estão agrupados na Comissão do Oceano Índico (COI), como por exemplo, os Camarões,

Madagáscar ou as Seychelles. É, ainda, vizinha dos países África Oriental (o caso de Moçambique) bem como com a África do Sul.

De facto, estas regiões formam autênticas pontes entre a UE e a África, o MERCOSUL³ e os EUA. Dito de outro modo, as Rups ocupam posições geoestratégicas importantes relativamente à dimensão marítima da União, à sua política de vizinhança e de cooperação revelando-se, deste modo, como “fronteiras activas da União Europeia no Mundo”.

Neste contexto, convém referir que as Rups compartilham com os países ACP (Estados da África, do Caribe e do Pacífico signatários da Convenção de Lomé) e os PTU (Países e Territórios Ultramarinos) um ambiente de cooperação que se encontra plasmado no Acordo de Cotonou⁴, no seu artigo 28.

Por outro lado, estas regiões são reconhecidas pela própria Comissão Europeia como parceiros estratégicos para a implementação de políticas de cooperação, para a promoção da estabilidade bem como para a edificação de espaços de prosperidade em diferentes áreas do mundo.

Para tal, é necessário, sem dúvida, promover a integração regional das RUP no interior das respectivas zonas geográficas, a fim de alargar a esfera de influência da UE em termos socioeconómicos e culturais, bem como a promoção de uma actividade comercial mais intensa e de uma maior partilha de conhecimentos. As Rups são postos avançados da UE nas zonas onde se encontram e a UE beneficia das suas estreitas relações com os países e territórios ultramarinos, com os países terceiros, como as nações emergentes (o Brasil ou a África do Sul, por exemplo), com os países em desenvolvimento e com os países desenvolvidos que partilham com as RUP laços históricos e culturais.

Neste sentido, as Rups são também plataformas de expressão e de transferência de valores europeus, como por exemplo: a paz, a democracia, o respeito pelos direitos fundamentais e pelos direitos do Homem.

Registe-se ainda que as Rups constituem-se, também, como autênticas pontas de lança para as políticas humanitárias e de prevenção de riscos.

Assim, devido à sua situação geoestratégica, as Rups são intervenientes europeus privilegiados não só no que diz respeito à intervenção humanitária de emergência fora das fronteiras da UE, como também à prevenção de riscos⁵. Algumas Rups, alguns países terceiros e territórios vizinhos estão sujeitos a ameaças marítimas. Refira-se, entre outras, as seguintes: pirataria, tráfico de estupefacientes, imigração ilegal...

Ora, os importantes meios utilizados para a vigilância do mar podem ser utilizados para fins de segurança civil, tanto no espaço das RUP como nos países e territórios vizinhos⁶. As ligações marítimas regulares com 19 portos da África Ocidental fazem dos portos das ilhas Canárias um centro logístico excepcional para servir o continente africano e estabelecer pontes com a América Latina. Além disso, a abertura da terceira eclusa do canal do Panamá veio permitir às RUP das Antilhas não apenas inscreverem-se nos fluxos logísticos mundiais, como também desempenhar um papel mais importante nas actividades humanitárias e de prevenção, tal como foi o caso quando do sismo no Haiti.

Um exemplo que poderemos citar relativamente a esta matéria prende-se com a criação de algumas plataformas de intervenção e cooperação regional entre a Europa e estas regiões por intermédio das Rups. Referimo-nos concretamente à:

- Plataforma de Intervenção Regional do Oceano Índico (PIROI)
- Plataforma Intervenção Regional para a América e as Caraíbas (PIRAC)
- Plataforma de acesso neutro para a África Ocidental e para as ilhas Canárias
- Cluster das Caraíbas para os Riscos Naturais e do Mar

O lugar da ultra periferia atlântica nos programas e manuais escolares de História e Geografia portugueses do ensino básico e secundário

Revisitados assim os axiomas jurídicos e geoestratégicos do conceito de ultra periferia a partir dos quais é possível formular as respostas mais concretas à importância das regiões para a UE, importa agora indagar as suas referências ou não menções nos programas e manuais escolares de História e Geografia portugueses do ensino básico e secundário.

Neste contexto, Justino Magalhães, no seu artigo “Um apontamento para a história do manual escolar entre a produção e a representação” refere o seguinte que pensamos valer a pena citar: “Inquerir os manuais escolares sobre as representações culturais – científicas, materiais, axiológicas e de saberes-fazer – bem como sobre as visões de mundo e metas educacionais que os estruturam, é um campo de investigação extraordinariamente fecundo. Se a materialidade do livro escolar é um campo muito rico de investigação, historiá-lo sob uma entrada da representação, nos planos material e simbólico é extraordinariamente mais complexo.”⁷

Estamos particularmente de acordo com esta afirmação, na medida em que “os manuais escolares representam actualmente o meio de ensino mais utilizado no mundo”⁸ e, cada vez mais, “textbooks, for better or worse, dominate what students learn.”⁹

Relativamente a esta questão, Jurjo Torres destaca que “os manuais escolares ao organizarem e apresentarem a cultura seleccionada nos programas escolares podem, eventualmente, contribuir para transmitir e legitimar o conhecimento que se considera útil e que os alunos aprendem na escola, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo, e para difundir determinadas ‘concepções ideológicas e políticas dominantes’ em detrimento de outras igualmente válidas e importantes.”¹⁰

Neste contexto, ao analisarmos os programas de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico¹¹ e do Secundário¹² verificámos que, não existem referências específicas à Ultra periferia. O próprio estudo do processo de construção europeia é difuso e reduzido. Encontra-se de forma embrionária incluído no programa oficial da disciplina de História do nono ano de escolaridade, no tema onze, “Do Segundo Após-Guerra Aos Anos Oitenta”, no segundo subtema “As transformações do Mundo Contemporâneo”. A integração europeia de Portugal tem igualmente tratamento neste ano de escolaridade e é leccionado, de forma sucinta, no mesmo tema onze, no subtema “Portugal: Do Autoritarismo à Democracia”, na rubrica “Os problemas do desenvolvimento económico; a integração europeia.” No programa do décimo segundo ano estas temáticas encontram-se inseridas nos módulos oito “Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional”, no subtema “Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico” e no nove “Alterações

Geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo actual” no subtema “O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul.”

A propósito, e com base no estudo dos programas de Geografia 3.º Ciclo do Ensino Básico¹³ e do Secundário,¹⁴ é importante referir que a questão da ultra periferia é abordada, ainda que de forma breve, logo no 7.º ano de escolaridade no tema “Continentes, Países e Capitais”, na alínea b) União Europeia. Tema este, que é retomado juntamente com um estudo mais aprofundado do processo de integração de Portugal na Europa Comunitária, no 10.º Ano no módulo inicial “A Posição de Portugal na Europa e no Mundo”, com particular destaque para a “posição geográfica de Portugal Continental e Insular na Europa e no Mundo.”

A problemática europeia, a participação de Portugal na União Europeia e a ultra periferia está, igualmente, incluída no programa de Geografia do 11.º Ano, no tema três “Os espaços organizados pela população” e nos temas 4 “A população, como se movimenta e comunica” e 5 “A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades.”

No programa de 12.º Ano, o tema insere-se no programa oficial da disciplina de Geográfica, na secção “Um mundo policêntrico” embora com uma óptica diferente. O acento tónico é colocado nos antecedentes geopolíticos e geoestratégicos da construção da Europa Comunitária, na emergência de novos centros de poder e no papel das organizações internacionais.

Neste pano de fundo é de todo útil e importante chamar à colação a natureza tradicionalmente centralista do processo de tomada de decisão sobre o currículo em Portugal¹⁵, ou seja, os programas são os mesmos para todo o território continental e insular¹⁶ (como aliás não podia deixar de ser, tendo em conta que os exames são nacionais), mas existe uma particularidade denominada “Currículo Regional”¹⁷, no Arquipélago dos Açores que não é mais do que algumas adaptações do programa nacional, no plano das competências dos alunos.

Relativamente a este assunto, Filipa Barreto de Seabra, no seu artigo intitulado “O ensino da expressão musical e dramática no 1.º CEB – o caso da Região Autónoma da Madeira. Uma

visão curricular”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 2012, p. 200, escreve o seguinte: “Ao nível nacional, têm ocorrido iniciativas no sentido da regionalização do currículo nos contextos insulares, tendo a Região Autónoma dos Açores introduzido o conceito de *Curriculum Regional* em 2001 [Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, de 4 de Agosto] (...) e publicado um currículo regional do Ensino Básico (RAA/SREC, 2005), subsidiário do currículo nacional, o qual se baseia no pressuposto de que a Insularidade ultra periférica contribuiu para a criação de características culturais próprias. (...) No caso da Região Autónoma da Madeira, embora não existindo um currículo regional, emprega-se a expressão regionalização do currículo, a qual aponta para um processo mais do que para um resultado final.”

Expostas estas ideias, torna-se pertinente um tema de reflexão: que ecos os manuais escolares transmitem desta problemática? Qual o lugar da ultra periferia nos livros escolares de História e Geografia? Que lugar para a História nacional, europeia e regional?

Nos compêndios portugueses¹⁸ quer de Geografia quer de História, a abordagem deste tema, obedece estritamente ao desenho proposto pelo Currículo Nacional do ensino Básico e Secundário. Aliás, como refere Avelino de Freitas Meneses, no artigo “As Histórias Nacional, Regional e Local nos Programas e Manuais Escolares dos Ensino Básico e Secundário”, os “programas escolares e os manuais escolares olvidam por completo as problemáticas das histórias regional e local (...) [segundo o autor existe um] relativo menosprezo do tratamento de tais variantes históricas, no âmbito das actividades escolares dos ensino básico e secundário (...). Nestas circunstâncias, escasseiam decerto os contributos portugueses para a composição de uma ideia de Europa necessariamente plural” e naquilo que nos interessa, particularmente neste momento, para a construção de uma identidade e cidadania ultra periférica.

Registe-se que apesar desta reflexão não partilhamos nem defendemos uma absoluta prioridade dos componentes regionais, insulares e ultra periféricas na leccionação dos programas e das disciplinas de História e Geografia. Esta abordagem pode e deve ser feita, em nosso, entender nas áreas curriculares não disciplinares e de complemento curricular, sendo estas últimas facultativas e de natureza cultural e por isso constituem-se como verdadeiros

palcos para o estudo da história e geografia regional e local. O que manifesta vantagens científicas e pedagógicas consideráveis e que concorre para melhorar o entusiasmo dos alunos pois suscita a aproximação a realidades conhecidas e concretas. Refira-se a título de exemplo, o projecto da Escola Gonçalves Zarco, no Funchal-Madeira, sobre História Regional e Local do qual resultou a realização do I Encontro sobre História Regional e Local. De acordo com as conclusões do projecto, este inseriu-se “numa perspectiva de enriquecimento do currículo regional, a História da Madeira teve um lugar especial no plano de estudos da Escola Gonçalves Zarco, pois um grande número de alunos do 2º e 3º ciclo desta escola tiveram a possibilidade de aprender a História da sua região, muito para além das poucas referências que lhe são feitas nos programas nacionais da disciplina de História.”

À guisa de conclusão

Como resultado do que foi exposto, o que nos parece importante realçar é o facto do ensino destes temas, obedecer estritamente ao desenho proposto pelo Currículo Nacional do ensino Básico e Secundário e ser feito de uma forma, em nosso entender, muito sucinta, demasiado generalista, reportando-se única e exclusivamente aos factos, sem dinamizar e possibilitar um debate problemático e vivo sobre estas questões.

Os temas europeus, em geral, e a ultra periferia, em particular, são também exemplificativos da escassa atenção atribuída à Época Contemporânea sobretudo por parte do ensino da História.¹⁹

Por outro lado, há que sublinhar a criação de currículos regionais e de projectos autónomos sobre história local e regional e muito concretamente sobre as questões da insularidade e da ultra periferia.

Referências²⁰

AA .VV. - **As Ilhas e a Europa. A Europa das Ilhas.** Região Autónoma da Madeira: CEHA, 2011. ISBN 978-972-8263-73-7.

AA .VV. - **Canarias en la Comunidad Europea.** S.l.: Fundación Pedro García Cabrera, 1994.

AFISCRUP - Avaliação do Impacto dos Auxílios de Estado no Desenvolvimento das Regiões Ultraperiféricas da União Europeia, Junho 2007.

AMARAL, Carlos Pacheco - **Autonomie régionale et relations internationales. Nouvelles dimensions de la Gouvernance Multilatérale**. Paris: L'Harmattan, 2011.

AMARAL, Carlos Pacheco - **Do Estado Soberano Ao Estado das Autonomias – Regionalismo, subsidiariedade e autonomia para uma nova ideia de Estado**. Porto: Ed. Afrontamento, 1998.

AMARAL, Carlos Pacheco - **Do Estado Soberano ao Estado das Autonomias. Regionalismo, subsidiariedade e autonomia para uma nova ideia de Estado**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

ASÍN, Cabrera, M^a. A. - **Islas y Archipiélagos en las Comunidades Europeas. Estudio de los regímenes jurídicos especiales con particular consideración de Canarias**. Madrid: TECNOS, 1988.

BRIAL, Fabien - La place des Régions Ultrapériphériques au sein de l'Union européenne. In **Cahiers de Droit Européen**. Bruxelles, números 5/6, 1998.

CONDE, Martínez, C. - **La acción exterior de las Comunidades Autónomas. La institucionalización de los gobiernos territoriales y la integración internacional**. Tecnos: Madrid, 2009.

CASTRO, Pedro Faria e – **Açores: Paradiplomacia e Autonomia. A participação das entidades na determinação e condução da política externa dos estados**. Lisboa: ISCSP, 2015.

CASTRO, Pedro Faria e – **Perspectivar uma nova realidade política insular como resposta a uma melhor integração europeia**. In VIEIRA, Alberto - **As Ilhas e a Europa, a Europa das Ilhas**. Região Autónoma da Madeira: CEHA, 2011. ISBN 978-972-8263-73-7. pp. 390-397.

FERNÁNDEZ, Martin - **Islas y Regiones Ultraperiféricas de la Unión Europea**. La Tour-d'Aigues: L'Aube, 1999.

FORTUNA, Mário - A problemática das regiões ultraperiféricas. In **Compêndio de Economia Regional**. Coimbra: APDR, 2002, pp. 596-622.

HACHE, Jean-Didier - **Quel Statut pour les Îles d'Europe? In Quel Statut pour les Îles d'Europe?/What Status for Europe's Islands?**. Paris : L'Harmattan, 2000.

ISMERI EUROPE - Sumário Executivo Factores de crescimento nas Regiões Ultraperiféricas. S.l., 2011. [20/03/2015] Disponível em: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/studies/pdf/rup_growth/rup_growth_sum_pt.pdf

GRM - **Contribution de Madère pour l'avis d'initiative sur la problématique des RUPS face à l'article 299.2 du Traité.** Funchal : s.e. Março, 2000.

GUILLIAUIMIN, Patrick - La Dimension Ultrapériphérique de l'Union Européenne. In **Quel Statut pour les Îles d'Europe?/What Status for Europe's Islands?**, Paris : L'Harmattan, 2000, pp.103-128.

LASCHI, Guiliana - **L'Unione Europea-Storia, istituzioni, politiche**, Rome: Carocci, 2001.

LANDUYT, Ariane (coord.) - **L'Europe: fédération ou nations.** Paris: SEDES, 1999.

LANDUYT, Ariane (coord.) - **Idee d'Europa e integrazione europea.** Bologna: Il Mulino, 2004.

LÁYNEZ, Carlota González - **Las regiones ultraperiféricas de la UE: evolución de las mismas como consecuencia de las políticas específicas aplicadas. Canarias como ejemplo.** Madrid: Instituto de Estudios Europeos, 2005.

RAA - **Contributo no quadro do Livro Verde da Comissão Europeia sobre a “Coesão territorial europeia: tirar partido da diversidade territorial”**, COM (2008) 616 Final, Fevereiro de 2009.

RAA - **Parecer sobre “A Estratégia para as Rups: progressos e perspectivas futuras”** COM (2007) 507 Final, Abril de 2008.

VALENTE, Isabel Maria Freitas - Les Régions Ultrapériphériques de l'Union Européenne: Contexte, évaluation et perspectives. In **The European Communities and the World. A Historical Perspective**, coord. Giuliana Laschi, Bruxelles, Bern, Berlin, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, Peter Lang, 2014, pp. 47-62. ISBN 0944-2294 / 978-2-87574-135-6.

VALENTE, Isabel Maria Freitas - *Portugal e as Regiões Ultraperiféricas face à Política Marítima Integrada Europeia. Revista Debater a Europa*, n.º10, Aveiro, CIEDA/CEIS20, 2014, pp. 15-22. ISSN 1647-6336.

VALENTE, Isabel Maria Freitas - *A construção de um conceito – Região Ultraperiférica.* In **Revista Debater a Europa**, n.º 8, Aveiro, CIEDA/CEIS20, 2013, pp. 111-151. ISSN 1647-6336.

VALENTE, Isabel Maria Freitas - As Regiões Ultraperiféricas portuguesas e o discurso político, in **Cenários da História**, coord. Isabel Maria Freitas Valente e Joel Carlos de Souza Andrade, Campina Grande, EDUDCG, 2011, pp.145-157. ISBN 978-85-8001-039-8.

VALENTE, Isabel Maria Freitas - Ultraperiferia: Uma perspectiva Histórica. In VIEIRA, Alberto - **As Ilhas e a Europa, a Europa das Ilhas**, Madeira, Centro de Estudos de História do Atlântico Funchal, 2011, pp. 308-342. ISBN: 978-972-8263-73-7.

VALENTE, Isabel Maria Freitas - **Conceito de Ultraperiferia – Génese e evolução**. Coimbra: CEIS20, 2011. ISBN 978-972-8627287.

VALENTE, Isabel Maria Freitas - Pensar uma outra Identidade Europeia: marítima, insular e ultraperiférica. In **Debater a Europa**, n.º4, Aveiro, CIEDA/CIEJD, 2011, pp.17-31. ISSN 1647-6336.

VALENTE, Isabel Maria Freitas - Regiões ultraperiféricas portuguesas: territórios estratégicos? In RIBEIRO, Maria Manuela Tavares (coord.), **2009 (Re)Pensar a Europa**, coleção Estudos sobre a Europa, n.º 9. Coimbra: Almedina/CEIS20, 2010, pp.47-68. ISBN 978-972-40-4130-8.

VERSÕES Consolidadas do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, in **Jornal Oficial da UE**, n. 53, 30 de Março de 2010.

VALENTE, Isabel Maria Freitas - Ultraperipheral Regions and European Citizenship. In **Temas de Integração**, 1º e 2º Semestre de 2009, n.º27 e 28, Coimbra, Almedina, 2010, pp.157-170. ISBN 9789724041940.

VALENTE, Isabel Maria Freitas - **As Regiões Ultraperiféricas Portuguesas – Uma perspectiva histórica**. Região Autónoma da Madeira: CEHA, 2009. ISBN 978-972-8263-64-5.

Artigo recebido em 21 de setembro de 2015. Aprovado em 20 de dezembro de 2015.

Notas

¹ Cf. TEIXEIRA, Nuno – **Política Regional**. Consultado em 14 de setembro de 2015. Disponível em: <http://eurooqle.com/dicionario.asp?definicao=733>.

² Leia-se TAMAMES, Ramón - **La Unión Europea**. Madrid: Alianza Editorial, 1999, pp. 491-492. Veja-se, Capítulo V, pp. 65-94.

³ Acordo firmado entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República do Uruguai, em 26 de Março de 1991.

⁴ O Acordo de Cotonu é um acordo comercial entre a União Europeia (UE) e os países ACP (África-Caribe-Pacífico). Assinado em 23 de junho de 2000 em Cotonu, Benim, o acordo irá regulamentar a relação ACP-UE pelo menos até 2020. Afeta mais de 100 estados: os 25 Estados-membros da UE e os 77 países ACP e sucede à Convenção de Lomé.

⁵ Ver ponto 26 do Parecer do Comité das Regiões 15/2011, de 23 de Maio de 2011 «Reforçar a capacidade de resposta europeia a situações de catástrofe»

⁶ Já em 2006, o Relatório Barnier «Por uma força de intervenção em situação de catástrofe: Europe Aid» tinha proposto apoiar esta força nas RUP. Consultado em 14 de setembro de 2015. Disponível em: http://www.inhesj.fr/fichiers/risques_et_crisis/securitecivile/GC_rapBarnier_ReponseUEauxcrises.pdf.

⁷ MAGALHÃES, Justino – Um apontamento para a história do manual escolar entre a produção e a representação in CASTRO, Rui, RODRIGUES, Angelina, SILVA, José, SOUSA, Maria Lourdes - **Manuais Escolares – estatuto, funções, história**. Braga, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1999, p. 284.

⁸ TORMENTA, José Rafael – **Manuais Escolares – Inovação ou Tradição?**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1996, p. 9.

⁹ DOWN, A. cit in APPLE, Michael, CHRISTIAN-SMITH, Linda – **The Politics of the Textbook**. New York, Routledge, 1991, p. 5.

¹⁰ TORRES SANTOMÉ, Jurjo cit in MORGADO, José – **Manuais Escolares – Contributo para uma análise**. Porto, Porto Editora, 2004, p. 27.

¹¹ Cf. **Programa História, Plano de Organização de Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico, 3.º Ciclo**. 3.ª edição. Lisboa: DGEBS/INCM, 1994, volume II. Consultado em 14 de setembro de 2015. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hist_programa_3c_2.pdf

¹² Vide, MENDES, Clarisse (coord. de) – **Programa de História A, 10.º, 11.º, 12.º Anos. Curso Científico – Humanísticos de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário, 2002. Consultado em 14 de setembro de 2015. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/historia_a_10_11_12.pdf

¹³ Cf. CÂMARA, Ana Cristina; FERREIRA, Conceição Coelho *et al* – **Geografia. Orientações Curriculares. 3.º Ciclo**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, s/d. Consultado em 15 de setembro de 2015. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_geog_orient_curriculares_3c.pdf

¹⁴ Leia-se: ALVES, Maria Luísa; BRAZÃO, Maria Manuela; MARTINS, Odete Sousa (coord.) – **Programa de Geografia A, 10 e 11.º anos. Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Socioeconómicas e de Línguas e Humanidades Formação Específica**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento Ensino Secundário, 2001. Consultado em 15 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/programas-e-metas-curriculares>. Veja-se, também, MARTINS, Odete Sousa; BRAZÃO, Maria Manuela; ALVES, Maria Luísa (coord.) – **Programa de Geografia C 12.º ano. Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Sociais e Humanas e de Ciências Socioeconómicas**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento Ensino Secundário, 2002. Consultado em 15 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/programas-e-metas-curriculares>.

¹⁵ Cf. SOUSA, Francisco – Construir na ultra-periferia da Europa em tempo de globalização: dois cenários alternativos in **Transnational Curriculum inquiry**, 2007. Consultado em 16 de setembro de 2015. Disponível em: <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>.

¹⁶ Convém referir que, o Estado português é unitário e respeita, na sua organização, os princípios da autonomia dos poderes locais e a descentralização democrática e administrativa pública. Os arquipélagos dos Açores e da Madeira são Regiões Autónomas dotadas de estatutos políticos e administrativos e de órgãos de Governo que lhes são próprios. Cada arquipélago dispõe de uma Assembleia Regional eleita por quatro anos por sufrágio directo e universal e de um Governo Regional composto por um Presidente, e de Secretários Regionais. A Assembleia Regional exerce o poder legislativo, vota o orçamento e controla o governo regional que exerce o poder executivo. Sobre este tema leia-se: DUARTE, Maria Luísa - União europeia e entidades regionais: As regiões autónomas e o processo comunitário de decisão, **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa**, vol.XLIII-N.º1, Coimbra, Coimbra Editora, 2002, pp. 55-69. Veja-se, também, a resolução da Assembleia Regional n.º 2/85/M, em que se aprova «a integração da Região Autónoma da Madeira na adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia – CEE» e o Estatuto da RAM foi aprovado pela lei orgânica de 1 de Julho de 1976 e modificada pela lei de 28 de Novembro de 1990. Por seu lado, a Região Autónoma dos Açores viu o seu Estatuto aprovado, quatro anos mais tarde, pela lei orgânica de 5 de Outubro e modificada pela lei n.º 9/87 de 26 de Março de 1987.

¹⁷ Currículo Regional. Consultado em 16 de setembro de 2015. Disponível em <https://www.edu.azores.gov.pt/projectos/currregionaledubasica/Paginas/default.aspx>.

¹⁸ Refira-se que os manuais escolares, para esta análise, foram escolhidos com base nos seguintes critérios: os que revestem uma forte representatividade no mercado para o nível escolar em consideração, ou seja, os mais adoptados nas escolas do país e também aqueles publicados por editoras que apresentam uma política editorial da qual resulta a edição de colecções o mais completas possível de compêndios e guiões.

¹⁹ Relativamente a esta matéria, veja-se, por exemplo, SERRANO, Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo - **A construção política da União Europeia: uma leitura dos manuais de história: Espanha, França, Inglaterra, Itália e Portugal: um estudo comparado**. Coimbra: [s.n.], 2007. (Tese de Mestrado)

²⁰ Optámos por referir outras obras que consideramos importantes para o estudo da ultra periferia para além das referências feitas nas notas de rodapé.

Chico Xavier e a construção simbólica do “Brasil” enquanto “coração do Mundo” e “Pátria do Evangelho”

Chico Xavier and symbolic construction of
Brazil as heart of world and country gospel

Túlio Augusto Paz e Albuquerque¹

RESUMO: Nesse artigo analisamos a obra *Brasil, coração do Mundo, Pátria do Evangelho* (1938), de Chico Xavier, por ele atribuída ao espírito Humberto de Campos, visando refletir como foi construída a região simbólica, coração do mundo, e de que modo ela se articula com a nação simbólica, Pátria do Evangelho. Interessante constatar a interação desta obra com os conteúdos da doutrina espírita, inseridos em um contexto histórico-brasileiro de discussão das categorias de nação e região no início do século XX, e, marcantes no período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) como política de Estado. A obra está inserida em um período em que o Brasil é “chamado a olhar para si”, não só no campo político e econômico, mas também no campo religioso e simbólico. Dar visibilidade a esta obra é buscar compreender a importância do espiritismo na construção da tessitura sociocultural brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Espiritismo. Chico Xavier. Região. Getúlio Vargas. Década de 30.

ABSTRACT: In this paper, we analyze Chico Xavier’s book *Brasil, coração do Mundo, Pátria do Evangelho* (1938), assigned to spirit Humberto de Campos, in order to reflect how it was built the symbolic region “world’s heart” and how it articulates itself with the symbolic nation, the Gospel country. Interesting to verify the interaction between this book and the spiritism, which are inserted into a Brazilian historical context of discussion of nation’s and region’s categories, in the early twentieth century, during the government of Getulio Vargas period (1930-1945) as a state policy. The book is in the period in which Brazil is “called to look at itself”, not only in the political and economic area, but also in the religious and symbolic area. Provide visibility to this book is to seek the understanding of the importance of spiritism in the Brazil’s social and cultural construction.

KEYWORDS: Spiritism. Chico Xavier. Region. Getúlio Vargas. 30s.

Introdução

O Espiritismo, ou Doutrina Espírita, nasce em 1857 com a publicação da primeira edição de *Le Livre des Esprits* (O Livro dos Espíritos), por Allan Kardec, pseudônimo de Hippolyte León Denizard Rivail (1804-1869)¹, na França.

Por Espiritismo, A. Kardec queria designar a construção de uma teoria doutrinária, espiritualista, definida por ele como: “uma ciência de observação e uma doutrina filosófica. Como ciência prática ele consiste nas relações que se estabelecem entre nós e os espíritos;

¹ Doutorando, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Passo Fundo (UPF). Bolsista CAPES. tulioaugustopaz@gmail.com.

como filosofia, compreende todas as consequências morais que dimanam dessas mesmas relações” (KARDEC, 2006, p. 54-55). Nesse sentido, Kardec a via como um novo paradigma de ciência, que (re)interpreta os fenômenos espirituais. “O Espiritismo é uma ciência que trata da natureza, origem e destino dos Espíritos, bem como de suas relações com o mundo corporal” (KARDEC, 2006). Visando compreender as consequências morais da ação humana.

Adiante, salientamos na literatura alguns eventos que marcaram o desenvolvimento e estruturação do espiritismo no país, e, posteriormente refletiremos sobre a superfície social no qual se insere a obra *Brasil, Coração do Mundo, Pátria do Evangelho* (1938).

A chegada do Espiritismo no Brasil, dentro do contexto social da época, se associa a diversos segmentos que darão ao movimento recém-construído uma dinâmica e feição própria. Quando o espiritismo consegue inserção nos fins da década de 1850, principalmente à cidade do Rio de Janeiro, Colombo (1998) afirma que este já encontra inúmeras sociedades maçônicas, mesmerianas, homeopáticas, receptivas às ideias espíritas, além de uma tradição de mais de 300 anos de cultos afro-brasileiros.

A livraria Garnier, de acordo com Stoll, principal casa editorial do Rio de Janeiro na época, lança, *O livro dos Espíritos*, em 1875. “Esse investimento no campo editorial colocou imediatamente o Brasil em posição de destaque no cenário internacional. [...] O conhecido jornalista João do Rio, testemunha, [...] (em) 1900 circulavam no mundo 96 jornais e revista espíritas, [...] 19 somente no Brasil.” (STOLL, 1999: 50). Isso significou o rompimento das barreiras de classes e uma disseminação da doutrina dos espíritos nas classes populares.

De acordo com Albuquerque (2009), a forma de organização do movimento em federativas, a conformação de uma cultura fortemente literária (com grande foco em romances espirituais, com grande contribuição de Francisco Cândido Xavier) e uma organização peculiar das atividades básicas dos centros espíritas², contribuíram grandemente para uma feição “brasileira” do Espiritismo e uma cultura espírita no Brasil.

Francisco Cândido Xavier³ (1910-2002), maior referência do espiritismo no Brasil, médium espírita, conhecido como *Chico Xavier*, foi:

Autor de prodigiosa obra literária, que ultrapassa os 400 livros psicografados em setenta anos de produção e contando com milhões de leitores em diversos países, [...] Chico Xavier – é a principal referência do espiritismo no Brasil. [...] Chico Xavier à luz da relação entre cultura letrada e espiritismo kardecista no Brasil, considerando-se que a aparição do médium mineiro mudou a face da crença e das práticas espíritas no século XX. (LEWGOY, 2001).

Apesar do Espiritismo ainda ser pouco estudado na historiografia em comparação com outras religiões e religiosidades, há no meio acadêmico científico, pesquisas relacionadas a Chico Xavier, nas diversas áreas do conhecimento: Na psicologia social, a pesquisa de Tiago Albuquerque (2013), faz um estudo sobre representações sociais produzidas sobre ele, por espíritas, católicos, teístas, umbandistas, ateus, evangélicos e agnósticos.

Na Antropologia, Emerson Giumbelli (1997), em seu livro *O cuidado com os mortos – uma história da condenação e legitimação do espiritismo*, relata a trajetória do espiritismo no Brasil. Outro antropólogo, Bernardo Lewgoy (2001) considera Chico Xavier, como grande mediador da cultura brasileira, apresentando imbricamentos de aproximação do espiritismo com o universo da igreja católica no Brasil, de tal modo que o espiritismo no Brasil apresenta uma feição própria, também percebida por Sandra Stoll (1999), em seu livro *Espiritismo à brasileira*.

Na área literária, Alexandre Rocha Caroli (2001 e 2008), faz uma reflexão sobre a obra *Parnaso de além-túmulo* e no caso Humberto de Campos, traz para a academia a emergência contemporânea sobre a discussão de autoria literária e mediunidade. Na Historiografia, a historiadora Raquel Silva (2002), apresenta Chico Xavier como um *bem* simbólico, no campo do imaginário e das representações no interior de Minas Gerais. Artur Isaia (2010), afirma que Chico Xavier, vai começar a ter a projeção nacional, pela publicação da obra *Parnaso de além-túmulo*, na década de 1930, quando do aparecimento polêmico, no qual afirmava que a obra não lhes pertencia pois pertencia aos espíritos de diversos poetas brasileiros desencarnados⁴. É bastante perceptível que a temática espírita, está mais presente na academia do que em décadas atrás, reflexo do alcance das ideias espíritas na contemporaneidade.

A obra *Brasil - Coração do mundo, pátria do evangelho*, pela crença espírita, é de autoria do espírito Humberto de Campos⁵, sendo esta psicografada⁶ pelo médium Francisco Cândido Xavier⁷. Para o espiritismo o médium é apenas o intermediário, entre o mundo material e o mundo dos espíritos.

De fato, o mineiro Chico Xavier, que em 2006 chegou a ser eleito por leitores de uma revista semanal como “o maior brasileiro de todos os tempos”, começa a se tornar conhecido nos anos 30, quando, mesmo com pouca escolaridade, publica seus primeiros livros psicografados, entre eles *Brasil, Coração do Mundo, Pátria do Evangelho*. À essa altura, o espiritismo de inspiração kardecista, importado da França desde o século XIX, já fincara firmes raízes em solo brasileiro. (GIUMBELLI, 2012, p. 88).

Entre os espíritas kardecistas, *Chico Xavier* é possuidor de uma mediunidade inquestionável, as obras psicografadas por ele, conquistaram um poder simbólico de *verdade*. Sem o objetivo, de julgar a veracidade do exercício mediúnico, lançamos o olhar sobre a obra *Brasil - coração do mundo, pátria do evangelho*, procurando compreender, como se dá a construção de uma região simbólica, *o coração do Mundo*, assim como, do nascimento da *Pátria do Evangelho*, de quais elementos Chico Xavier⁸ se utiliza para demarcar tais fronteiras e legitimá-la enquanto tal.

Para compreendermos os aspectos que envolvem essa obra, é necessário antes, refletimos sobre seus objetivos. No capítulo intitulado *O Espiritismo no Brasil*, é nos apresentado:

Nosso objetivo, trazendo alguns apontamentos à história espiritual do Brasil, foi tão somente encarecer a excelência da sua missão no planeta, demonstrando, simultaneamente, que cada nação, como cada indivíduo, tem sua tarefa a desempenhar no concerto dos povos. Todas elas têm seus ascendentes no mundo invisível, de onde recebem a seiva espiritual necessária à sua formação e conservação. E um dos fins principais do nosso esforço foi examinar, aos olhos de todos, a necessidade da educação pessoal e coletiva, no desdobramento de todos os trabalhos do país. Porque, a realidade é que o Brasil, na sua situação especialíssima e com o seu patrimônio imenso de riquezas, não poderá insular-se do resto do mundo ou acastelar-se na sua posição de Pátria do Evangelho, embora a época seja de

autarquias detestáveis, neste período de decadência e transição de todos os sistemas sociais. (XAVIER, 1938, p. 113).

Chico *Xavier* ressignifica, então, a história do Brasil, exaltando a história de uma missão espiritual brasileira, a partir de diversos elementos (naturais/espaciais e étnicos), que se fundem, apresentando um horizonte de expectativa, *uma missão*, reservada a essa região, *Coração do Mundo*, e nação, a *Pátria do Evangelho*.

É possível a partir de uma obra psicografada, buscarmos compreender a superfície social brasileira nos anos 1930? A devida atenção e visibilidade acadêmica ao espiritismo kardecista demonstra nosso propósito de refletirmos e compreendermos um pouco mais sobre a construção da tessitura sociocultural brasileira.

Região Simbólica - Uma Missão Espiritual

Inicialmente para podermos delimitar nossa região e nação, utilizaremos das discussões teórico-metodológicas acerca da História Regional. Ângelo Priori afirma: “[...] enquanto espaço territorial, a região é uma construção de geógrafos. Mas, enquanto espaço social, torna-se uma construção de historiadores.” (PRIORI, apud VISCARDI, 1997, p. 88), para a historiografia, a região rompe as barreiras geopolíticas fixas, as fronteiras se estabelecem e são estabelecidas, na própria reflexão da dinâmica social de uso desses espaços.

Utilizaremos a definição de Bourdieu (1998) por entender que este amplia a compreensão sobre a região e suas fronteiras, uma vez que estas irão surgir pela própria interpretação do sujeito do conhecimento, a seu objeto de pesquisa. “a região é uma construção do sujeito, que igualmente a delimita, a partir de padrões próprios, porém fundamentados na realidade existente.” (BOURDIEU, apud VISCARDI, 1997, p. 89)

Nessa dinâmica social de uso dos espaços, de novas significações, podemos concluir que essa delimitação regional é uma construção simbólica, como nos afirma Bourdieu, “[...] a divisão regional não existe na realidade, pois essa mesma realidade é a representação que dela fazemos.” (BOURDIEU, 1998, p. 87). A região simbólica, é “uma “realidade” que, sendo em

primeiro lugar, representação, depende tão profundamente do conhecimento e do reconhecimento.” (BOURDIEU, 1998, p. 108)

Analisar o *Brasil, Coração do Mundo, Pátria do Evangelho* (1938), é antes de tudo pensar sobre o processo de construção simbólica do regional/nacional, que não obstante passa por um reconhecimento dos espíritas kardecistas, que de acordo com o censo do IBGE (2010), possui 3,8 milhões de seguidores, sendo a terceira⁹ religião¹⁰ mais professada no Brasil e, proporcionalmente, é a religião que mais cresce no país.

Para delimitar as fronteiras da região/nação, identificamos na obra analisada, os elementos fundamentais na criação da região simbólica, que não obstante será reconhecida primeiramente neste artigo como região, uma vez que o livro apresenta elementos ligados ao território “brasileiro”, anteriores a formação do Brasil enquanto estado-nação, e depois refletiremos sobre os elementos relacionados ao Brasil já estado-nação.

O elemento natural/espacial, referente à natureza espaço-territorial da região simbólica, é percebida em toda a obra, *a região, coração do mundo* é criada por Xavier, quando da referência à “sua situação especialíssima e com o seu patrimônio imenso de riquezas”(XAVIER, 1938, p. 113), “praias extensas e claras e as florestas cerradas e bravias.”, “As águas do Paraíba do Sul e as de todo o percurso do São Francisco ainda constituem roteiro singular, onde se descobrem os característicos mais fortes do povo fraternal da terra do Cruzeiro.” (XAVIER, 1938, p. 30), “o vale extenso do Amazonas, [...] se encontrava o celeiro do mundo” (XAVIER, 1938, p. 5). Esse recanto planetário, foi reservado para a construção de uma promessa a terra *brasilis* a todos os recantos do mundo.

O elemento natural/espacial é apresentado por Xavier para legitimar essa região como terra abençoada, dotada de uma missão espiritual, “a mão do Senhor se alça sobre sua longa extensão e sobre as suas prodigiosas riquezas” (XAVIER, 1938, p. 17), as fronteiras, a unidade preservada, dentro de um recorte regional em seu espaço territorial, nos apresenta um coração geográfico, “Só o Brasil conseguiu manter-se uno e indivisível na América, entre os embates políticos de todos os tempos. [...] O coração geográfico do orbe não se podia fracionar.” (XAVIER, 1938, p. 17).

Dante Gallian (2007), no artigo intitulado *A História do Coração Humano: Uma proposta*, revela que o coração foi identificado por diversas culturas desde a antiguidade, como órgão central, porém, que este não se relaciona apenas com a vida física, mas, psicológica e espiritual do homem. Como afirma Gallian “no sentido místico e religioso é, pois, pelo coração que Deus forma, instrui e fala com cada homem. É no centro dos corações humanos que Deus quer fazer sua morada; mensagem messiânica que se realiza no Pentecostes do Novo Testamento (cf. At 2, 1-21).” (GALLIAN, 2007, p. 2).

Destaca Xavier:

[...] entre as nações do orbe terrestre, organizei (Jesus) o Brasil como o coração do mundo. Minha assistência misericordiosa tem velado constantemente pelos seus destinos e, inspirando a Ismael e seus companheiros do Infinito, consegui evitar que a pilhagem das nações ricas e poderosas fragmentasse o seu vasto território, cuja configuração geográfica representa o órgão do sentimento no planeta, como um coração que deverá pulsar pela paz indestrutível e pela solidariedade coletiva e cuja evolução terá de dispensar, logicamente, a presença contínua dos meus emissários para a solução dos seus problemas de ordem geral. Bem sabes que os povos têm a sua maioria, como os indivíduos, e se bem não os percam de vista os gênios tutelares do mundo espiritual, faz-se mister se lhes outorgue toda a liberdade de ação, a fim de aferirmos o aproveitamento das lições que lhes foram prodigalizadas. Sente-se o teu coração com a necessária fortaleza para cumprir uma grande missão na Pátria do Evangelho? (XAVIER, 1938, p. 78-79).

A ideia de Brasil, coração do mundo, além de se referir ao elemento natural/espacial, está intimamente ligada à sua *missão espiritual*, com o papel de impulsionar nas lides terrestres os ensinamentos morais do Cristo conforme a citação anterior: “deverá pulsar pela paz indestrutível e pela solidariedade coletiva”. Mais adiante o autor afirma que, mesmo sendo essa a pátria escolhida, a responsabilidade é de cada brasileiro. Assim não interfere nos valores de liberdade e autonomia individual “que lhes outorgue toda a liberdade de ação”, com o objetivo de perceber se as lições cristãs foram, de fato, apreendidas. Conforme Xavier,

[...] Procuremos inspirar a quantos se conservam à frente dos interesses do povo, iluminando-lhes o caminho com as ideias generosas e fraternas da

liberdade. Sobre os nossos esforços há de pairar a direção do Senhor, que se desvela amorosamente pelo cultivo da árvore sagrada dos ensinamentos, transplantada da Palestina para o coração do Brasil. Aquela caravana de abnegados espalha-se então, por todos os recantos da pátria, distribuindo com os seus esforços fraternais as sementes de uma vida nova. (XAVIER, 1938, p. 64).

Mas, adiante, no livro *Brasil, Coração do Mundo, Pátria do Evangelho*, Xavier, reconhece a missão espiritual da Palestina, mas também que esta missão foi transplantada para o Brasil, pelo cultivo da “árvore sagrada dos ensinamentos”, “não constitui objeto do nosso trabalho o exame dos erros profundos da condenável instituição, que fez da Igreja, por muitos séculos, um centro de perversidade e de sombras compactas, em todas as nações europeias, que a abrigaram à sombra da máquina do Estado.” (XAVIER, 1938, p. 24). Apesar da identificação dos erros e o comprometimento, a *pátria do evangelho*, será, inicialmente, preparada exatamente por católicos, missionários que, como afirma Chico Xavier (1938, p. 24), abandonaram todos os bens para seguir os rastros luminosos d’Aquele que foi e será sempre a luz do mundo.

Chico Xavier faz uma aproximação importante com a religiosidade católica brasileira, para ele não interessando os desregramentos do passado. O autor procura exaltar membros da elite portuguesa e da própria Igreja Católica, “missionários do Pai Celestial [...] José de Anchieta e Bartolomeu dos Mártires, Manuel da Nóbrega¹¹, Diogo Jácome, Leonardo Nunes” (XAVIER, 1938, p. 23) que contribuíram com a construção da sociedade brasileira direcionada a uma coesão social com valores cristãos.

É visível como o espiritismo, se apoia em valores iluministas. O iluminismo teve grandes pensadores, como: *John Locke* (1632-1704), *François Marie Arouet “Voltaire”* (1694-1778), *Charles-Louis de Secondat “Montesquieu”* (1689-1755), *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778), *Denis Diderot* (1713-1784), *Jean Le Rond d’Alembert* (1717-1783) entre outros, que modificaram a forma de pensar de uma época, influenciando mudanças importantes no horizonte sociocultural europeu, com as mais significativas críticas, uma verdadeira ode à liberdade religiosa, política e econômica, a crença no progresso, era fundamentada na busca

pelo conhecimento, que o próprio desenvolvimento científico iria resultar em uma sociedade mais justa e pacífica.

As ideias presentes na doutrina espírita, de liberdade, igualdade, fraternidade, justiça e progresso, são reflexos de uma tradição de mentalidade, que teve seu auge, na revolução francesa, em 1789, os ideários de *Liberté, Egalité, Fraternité*, ganharam o mundo e tiveram uma grande influência no pensamento ocidental.

Na introdução do *Evangelho Segundo o Espiritismo*, Allan Kardec (2013, p. 17), nos chama atenção, para “as matérias contidas nos Evangelhos: *os atos comuns da vida do Cristo; os milagres; as predições; as palavras que foram tomadas pela Igreja para fundamento de seus dogmas; e o ensino moral.*”, dessas apenas o ensino moral se conservou intacta, as outras “quatro primeiras têm sido objeto de controvérsias;”, nas diversas pesquisas teológicas, visões religiosas e nas pesquisas científicas. Só o ensino moral, “[...] terreno onde todos os cultos podem reunir-se, estandarte sob o qual podem todos colocar-se, quaisquer que sejam suas crenças, porquanto jamais ele constituiu matéria das disputas religiosas”. O espiritismo forma sua base religiosa nos ensinamentos morais do Cristo, *as bem-aventuranças*, o exercício do amor, único sentimento capaz de gerar unidade nas diversas crenças religiosas.

O discurso progressista do espiritismo fica bastante nítido quando falamos da caridade¹², a construção moral da Pátria do Evangelho é fundamentada na caridade. O *slogan* espiritista “Fora da caridade não há salvação” (KARDEC, 2011), encerra a caridade como único meio de se alcançar o progresso moral, a elevação dos espíritos, em suas classes e mundos, a sua salvação.

A região/nação Brasil, dotado de uma *missão espiritual*, aponta “[...] o espiritismo [como] Cristianismo redivivo na sua primazia pureza, e faz-se mister coordenar todos os elementos da causa generosa da Verdade e da Luz, para os triunfos do Evangelho. [...]” mas, “[...] a caridade pura deverá ser a âncora da tua obra, ligada para sempre ao fundo dos corações, no mar imenso das instabilidades humanas.” (XAVIER, 1938, p. 107) pois “ela que conseguirás consolidar a tua Casa e a tua obra.” (XAVIER, 1938, p. 107). Os aspectos teleológicos da concepção histórica do espiritismo assumiam o progresso linear, no qual havia

uma identidade entre o percurso individual e social. [...] em ambas as situações, nos percursos individual e social haviam a promessa de um futuro radioso rumo a uma utopia consoladora.” (ISAIA, 2012, p. 104).

[...] E um dos fins principais do nosso esforço foi examinar, aos olhos de todos, a necessidade da educação pessoal e coletiva, no desdobramento de todos os trabalhos do país. Porque, a realidade é que o Brasil, na sua situação especialíssima e com o seu patrimônio imenso de riquezas, não poderá insular-se do resto do mundo ou acastelar-se na sua posição de Pátria do Evangelho [...]. (XAVIER, 1938, p. 113).

Apesar, da promessa de missão espiritual, a liberdade individual e coletiva dos brasileiros é respeitada, uma vez que essa promessa pode não vir a ser concretizada, para isto, dependerá da transformação moral de seus inquilinos.

O projeto de missão espiritual para o Brasil é tanto regional, *coração do mundo*, como, nacional, *Pátria do Evangelho*. De forma didática, isolamos a construção dessa região *coração do mundo*, no início desse artigo, mas, não irá existir um coração do mundo, uma região simbólica dotada de uma *missão espiritual*, se não houver a *Pátria do Evangelho*. Desta forma não há como conceber a região desprendida da nação.

A promessa do futuro radioso, ou seja, da constituição da Pátria do Evangelho é fundamentada na obra a partir da construção de uma fraternidade étnica. Quais etnias fariam parte dessa fraternidade étnica? Como estas são representadas na obra? Que relação teriam com as discussões socioculturais dos anos 1930?

Nem tão distante de 1938, no século XIX, a reflexão sobre as etnias era debatidas no campo científico através do conceito “racial”, essa ligeira transposição teórica naturalista para explicar os horizontes socioculturais, fizeram com que vários frenologistas, eugenistas, antropólogos e etnólogos, a exemplo de Müller, Tylor e James Frazer, utilizassem terminologias como “raças humanas”. Era necessário através dos fundamentos evolucionistas, compará-las, apresentar diferenças, hierarquizar.

Como nos afirma Bellotti (2011 p. 18), dessa forma o preconceito, as diversas etnias nos fins do século XIX e início do XX, era legitimado pela própria ciência. Os povos

primitivos não teriam cultura, por não desenvolverem instrumentos de dominação da natureza.

A etnia branca tida como hierarquicamente superior às demais, era a única capaz de guiar a civilização e formar uma nação superior.

Como forma de reatualizar o Brasil na cultura, nas artes, e mostrar a população brasileira o que deveria ser considerado como os verdadeiros valores da nação, George Oliven aponta as pretensões da semana de arte moderna de 1922.

O movimento modernista de 1922, com toda a sua complexidade e diferenciação ideológica, representa um divisor de águas nesse processo. Por um lado, significa a reatualização do Brasil em relação aos movimentos culturais e artísticos que ocorrem no exterior; por outro lado implica também buscar nossas raízes nacionais valorizando o que haveria de mais autêntico no Brasil. (OLIVEN, 2000, p. 67).

Mesmo politicamente incluindo os negros e indígenas nas produções socioculturais brasileiras, vamos perceber que a supremacia branco-europeia prevalecia¹³. As etnias negras e indígenas, apesar de estarem presentes nas produções culturais modernistas, ficam marcadas pela própria negação dessas etnias. O recado que a nação dá é mais forte que os valores regionais.

Em movimento contrário, Gilberto Freyre lança o *Manifesto Regionalista* (1926), em Recife, a capital mais desenvolvida do Nordeste, defende primeiramente o regional, em detrimento do nacional. Na sua visão era um movimento “regionalista, tradicionalista e a seu modo, modernista”. George Oliven aponta que este movimento:

[...] tem um sentido, de certa maneira, inverso de 1922. Trata-se de um movimento que não exalta a inovação que atualizaria a cultura brasileira em relação ao exterior, mas que deseja ao contrário, preservar não só a tradição em geral, mas, especificamente a de uma região economicamente atrasada. (OLIVEN, 2000, p. 68-69).

Gilberto Freyre (1947, p. 140-141) afirma que, uma região pode ser politicamente menos importante do que uma nação. Mas culturalmente e vitalmente é mais importante do

que uma nação. Uma nação só pode ser forte culturalmente se primeiramente suas regiões forem culturalmente valorizadas e reconhecidas. Para Oliven,

Se a República Velha se caracterizou pela descentralização política e administrativa, a República Nova reverte essa tendência e acentua uma crescente centralização nos mais variados níveis. Esse processo precisa ser entendido como decorrência de importantes transformações que vinham sendo gestadas nas primeiras décadas deste século e que assumiram uma dimensão mais ampla a partir da década de 1930. (OLIVEN, 2000, p. 75-76).

O início do século XX é marcado por um período de uma grande crise econômica internacional, a de 1929. Fazendo com que nos anos 1930, o Brasil volte a olhar para si. Segundo Avelino Filho,

Nos anos 1930, a realidade brasileira nua e crua tornou-se a questão-chave de um pensamento brasileiro que se quer puro e duro. Todos os intelectuais querem decifrar o enigma do Brasil e interferir na produção do seu futuro. Discute-se, então, a identidade nacional brasileira, os obstáculos ao seu desenvolvimento e progresso, as formas de vencer o atraso horroroso. (A. FILHO apud REIS, 2012, p. 117).

Momento de repensar a nação que experimentava um processo de consolidação política e econômica frente à crise internacional, o nacionalismo ganha ímpeto e o Estado, firma-se. De fato, é Getúlio Vargas que toma a si a tarefa de constituir a nação, como salienta Oliven, “Essa tendência acentua-se muito com a implantação do Estado Novo, ocasião em que os governadores eleitos são substituídos por interventores e as milícias estaduais perdem força, medidas que aumentam a centralização política e administrativa.” (OLIVEN, 2000, p. 77).

Paralelamente a essa busca de constituição de uma nação forte: política e economicamente, no meio religioso espírita kardecista, o Brasil é apresentado, no ano de 1938, como dotado de uma missão espiritual, uma promessa de nação pátria do evangelho, que através de sua natureza e seu povo representaria o coração do mundo.

A obra *Brasil, coração do mundo, Pátria do evangelho*, deste modo dá sequência à discussão de nação a qual a fraternidade étnica é conceito fundamental que legitimaria a pátria do evangelho.

A ideia de fraternidade étnica nacional

A Nação, Pátria do Evangelho, é constituída em sua base, na interação dos elementos étnicos. As etnias brancas, indígenas e negras são percebidas na obra como uma integração necessária para a constituição de um povo virtuoso, diferente da visão do início do século XX, compactuada pela elite paulista que torcia pelo sucesso do projeto político de “branqueamento” da sociedade brasileira, de características visivelmente racistas, como nos afirma, Alexandre Bueno (2013, p. 35).

Essa interação vai ser descrita desde os primeiros contatos entre portugueses e indígenas e depois os negros, dos fins do século XV até o século XX.

O homem branco, distante de uma idealização, segundo Xavier (1938, p. 26) prejudicado por “uma educação espiritual condenável e deficiente. [...] Desejando entregar-se ao prazer fictício dos sentidos, procura eximir-se aos trabalhos pesados da agricultura, alegando o pretexto dos climas considerados impiedosos.”. Terão eles o livre arbítrio de humilhar ou não seus irmãos, e aqueles, que praticarem atos nefastos poderão sofrer “o mesmo martírio, [...] quando forem também vendidos e flagelados em identidade de circunstância.”.

Apesar de deixar subentendido que os homens brancos possuíam uma racionalidade de dominação, Xavier, apresenta na obra as etnias como irmãs, ou seja, sem diferenças hierárquicas.

Porém, há na obra uma grande diferença do *evolucionismo naturalista* para o conceito de *evolução* espírita kardecista. No *evolucionismo naturalista* as características físicas definiriam hierarquicamente as raças superiores, já na obra *Brasil - Coração do Mundo, Pátria do Evangelho*, Chico Xavier deixa claro que o conceito de *evolução* espírita se aplica na prática do bem: “os homens brancos ainda não perceberam que a evolução se processa pela prática do

bem.” (XAVIER, 1938, p. 26), estavam desnorreados, “os tesouros das índias levaram o povo português à decadência e à miséria, pela disseminação dos artificios do luxo e pelas campanhas abomináveis da conquista, cheias de crueldade e de sangue.” (XAVIER, 1938, p. 27). Segue o autor

Os donatários dos imensos latifúndios de Santa Cruz fizeram-se à vela, escravizando os negros indefesos da Luanda, da Guiné e de Angola. Infelizmente, os pobres cativos, miseráveis e desditosos, chegam à pátria do vosso Evangelho como se fossem animais bravios e selvagens, sem coração e sem consciência. (XAVIER, 1938, p. 25).

De tal modo “a raça aborígine e a raça negra sofriam toda sorte de humilhações e vexames.” (XAVIER, 1938, p. 32),

O indígena foi chamado a colaborar na edificação da pátria nova, almas bem-aventuradas pelas suas renúncias se corporificaram nas costas da África flagelada e oprimida e, juntas a outros Espíritos em prova, formaram a falange abnegada que veio escrever na Terra de Santa Cruz, com os seus sacrifícios e com os seus sofrimentos, um dos mais belos poemas da raça negra em favor da humanidade. (XAVIER, 1938, p. 13).

Se aos negros “eram impostas as mais dolorosas torturas, nos primórdios da organização do Brasil, não menores sacrifícios se exigiam dos indígenas, acostumados à amplitude da terra, propriedade deles.” (XAVIER, 1938, p. 36).

Adiante percebemos várias citações, apontando características importantes da etnia negra, que viria a contribuir na construção de uma fraternidade étnica: “Foram elas que abriram os caminhos da terra virgem, sustentando nos ombros feridos o peso de todos os trabalhos.” (XAVIER, 1938, p. 34). “Foi por isso que os negros do Brasil se incorporaram à raça nova, constituindo um dos baluartes da nacionalidade, em todos os tempos.” (XAVIER, 1938, p. 34).

Na Pátria do Evangelho têm eles sido estadistas, médicos, artistas, poetas e escritores, representando as personalidades mais eminentes. Em nenhuma outra parte do planeta alcançaram, ainda, a elevada e justa posição que lhes

compete junto das outras raças do orbe, como acontece no Brasil, onde vivem nos ambientes da mais pura fraternidade. (XAVIER, 1938, p. 34).

Fins do século XX, “As falanges de Ismael contavam colaboradores decididos no movimento libertador (da abolição), quais Castro Alves, Luiz Gama, Rio Branco [...] Patrocínio [...] Princesa Isabel.” (XAVIER, 1938, p. 98), durante a obra, *Xavier*, cita, várias outras personalidades das diversas etnias (brancas, indígenas e negras) que vão ressignificando a história do Brasil, em luta pela unidade na fraternidade.

Interessante constatar que Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1936), anterior ao próprio Xavier, tinha uma preocupação que se assemelha na reconstrução do Brasil plural:

O Brasil não teria futuro excluindo a sua própria população do gozo dos direitos da cidadania. [...] O Brasil precisava mudar e não poderia continuar mais na mão dos seus conquistadores. Se os conquistadores do Brasil e seus descendentes dominaram sem contestação no passado, nos anos 1930 a contestação se radicaliza – o Brasil precisa ser “redescoberto” e reconstruído pela sua própria população. (HOLANDA, apud REIS, 2012, p. 118).

Essa reconstrução pela sua população, envolve também a grande referência ao papel dos negros na sociedade brasileira, no horizonte econômico, social, cultural.

Todos os grandes sentimentos que nobilitam as almas humanas eles os demonstraram e foi ainda o coração deles, dedicado ao ideal da solidariedade humana, que ensinou aos europeus a lição do trabalho e da obediência, na comuna fraterna dos Palmares, onde não havia nem ricos nem pobres e onde resistiram com o seu esforço e a sua perseverança, por mais de setenta anos, escrevendo, com a morte pela liberdade, o mais belo poema dos seus martírios nas terras americanas. (XAVIER, 1938, p. 34-35).

Gilberto Freyre, quando atua na valorização da cultura regional, ou seja, na integração da cultura negra e indígena, com a cultura branca. Essas relações apesar de bastante tensas na história do Brasil, e percebidas em *Casa-Grande & Senzala* (1933), e *Sobrados e Mucambos* (1936), Freyre, quando compara o negro ao preconceito exacerbado sofrido na cultura americana, percebe que o português é flexível nos seus preconceitos. Segundo Souza,

É o português o portador da característica mais importante da vida colonial brasileira: o elemento da plasticidade, do homem sem ideais absolutos nem preconceitos inflexíveis (cf. Freyre, 1957, p. 191). É essa plasticidade que irá propiciar a extraordinária influência da cultura negra nos costumes, língua, religião e, especialmente, numa forma de sociabilidade entre desiguais que mistura cordialidade, sedução, afeto, inveja, ódio reprimido e praticamente todas as nuances da emoção humana. (SOUZA, 2000).

Os negros e indígenas tiveram/têm uma participação efetiva na tessitura sócio cultural brasileira.

Por toda parte, no país, há um ensinamento caricioso do seu resignado heroísmo, e foi por essa razão que a terra brasileira soube reconhecer-lhes as abnegações santificadas, incorporando-os definitivamente à grande família, de cuja direção muitas vezes participam, sem jamais se esquecer o Brasil de que os seus maiores filhos se criaram para a grandeza da pátria, no generoso seio africano. (XAVIER, 1938, p. 35).

Brasil – Coração do Mundo, Pátria do Evangelho, acredita no país moderno moralmente, que através do seu conceito de fraternidade étnica, deseja e percebe mudanças de mentalidade, novas regras morais, transformando-se no celeiro de alimentos materiais ou espirituais para o mundo.

Xavier, assim como Sérgio Buarque de Holanda (2012, p. 121) evitava determinismos cientificistas, materialistas, climáticos ou biológicos. Para Xavier os homens e mulheres com suas diferenças estão construindo este país através da fraternidade étnica, e a promessa de *missão espiritual* só se concretizará totalmente se os brasileiros agirem no bem, na solidariedade, para a construção efetiva da Pátria do evangelho.

O Brasil varguista está aquém do reconhecimento a essas etnias [negras e indígenas] pelo suor empregado a esta pátria, ações políticas durante o Estado Novo, deixam claro, que ainda não vivemos o horizonte de expectativa de fraternidade étnica nacional, mas, como acredita a obra *Brasil - Coração do mundo, Pátria do evangelho*, é uma promessa. Para Seyferth,

Entre 1937 e 1945 uma parcela significativa da população brasileira sofreu interferências na vida cotidiana produzidas por uma ‘campanha de nacionalização’ que visava ao caldeamento de todos os alienígenas em nome da unidade nacional. A categoria ‘alienígena’ — preponderante no jargão oficial — englobava imigrantes e descendentes de imigrantes classificados como ‘não-assimilados’, portadores de culturas incompatíveis com os princípios da brasilidade. (SEYFERTH, 1997, p. 95).

Não precisa dizer que os portadores de culturas incompatíveis, possuíam raças mestiças, sejam elas, do leste europeu, asiáticas e africanas, “Frequentemente, eram utilizadas palavras como “nacionalização” ou “abrasileiramento” para se referir a esse aspecto da política imigratória.” (BUENO, 2013), a identidade nacional estava voltada para uma cultura europeia, que não obstante tinha apoio da elite paulista, de pensadores e cientistas ligado às tradições da filosofia *naturalista* e da antropogeografia.

O Brasil do Estado-Novo é marcado “pela implantação de uma cultura europeia nos trópicos, em um ambiente estranho a sua tradição” (REIS, 2012, p. 123), apesar de algumas discussões mais pluralistas, éticas e agregadoras aqui apresentadas, que buscavam o reconhecimento de seu próprio povo com a sua própria história. O governo varguista preferiu silenciar culturalmente as etnias, negras e indígenas, do que incluí-los no seu projeto de nação.

Considerações

O retrato desse contexto de reafirmação da política nacional nos anos de 1930, é o período, em que, nasce a obra *Brasil, coração do Mundo, Pátria do Evangelho* (1938). Momento em que o Brasil era chamado a olhar pra si, não só na política *Varguista*, como também no campo sociocultural religioso.

A região simbólica *coração do mundo*, é construída atrelada, a nação, *Pátria do Evangelho*, é desse modo uma construção possível, nas novas perspectivas teóricas e metodológicas do campo da História regional.

Xavier, em *Brasil – Coração do Mundo, Pátria do Evangelho*, acredita num país moderno moralmente, que representa no seu conceito de fraternidade étnica, mudanças de mentalidade, novas regras morais que independem da origem étnica, mas que nasceriam

exatamente da integração dessas etnias, e a partir delas poderão transformar este na pátria do evangelho, da solidariedade, tornando-se além de exemplo, o lugar que alimentaria a paz no mundo. Esta obra funda o Brasil numa tradição espírita no século XX, através do reconhecimento do médium Chico Xavier na sociedade brasileira.

Referências

ALBUQUERQUE, Tiago Paz e. **Chico Xavier e o mundo dos Espíritos: um estudo de representações sociais**. 2013. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BELLOTTI, Karina Kosicki. História das religiões: conceitos e debates na era contemporânea. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 55, p. 13-42, jul./dez. 2011. Editora UFPR.

BOURDIEU, Pierre. Capítulo V – A identidade e a representação: Elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: **O Poder Simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BUENO, Alexandre Marcelo. Língua, imigração e identidade nacional: análise de um discurso a respeito da imigração no Brasil da Era Vargas. **Revista estudos semióticos**, vol. 9, n.º 2. dezembro, 2013, p. 35-43.

FREYRE, Gilberto. **Unidade e Diversidade, Nação e Região, interpretação do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947.

GIUMBELLI, Emerson. **O cuidado dos Mortos: uma história de condenação e legitimação do espiritismo**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997.

ISAIA, Artur Cesar. A república e a Teleologia Histórica do Espiritismo. In: ISAIA, Artur Cesar. MANOEL, Ivan Aparecido. (Orgs) **Espiritismo & religiões afro-brasileiras: história e ciências sociais**. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

LEWGOY, Bernardo. Chico Xavier e a cultura brasileira. **Revista de Antropologia**. [online]. 2001, vol.44, n.1, pp. 53-116. ISSN 0034-7701.

KARDEC, Allan. **Livro dos Espíritos**. Rio de Janeiro: Editora FEB, 2004.

_____. **O Evangelho Segundo o Espiritismo**. Rio de Janeiro: Editora FEB, 2011.

_____. Allan. **O que é o Espiritismo?** Rio de Janeiro: Editora FEB, 2006.

OLIVEN, Ruben George. Nação e região na identidade brasileira. In: ZARUR, George de Cerqueira Leite (Org.) **Região e Nação na América Latina**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2000.

REIS, José Carlos. Anos 1930: Sérgio Buarque de Holanda – A superação das raízes ibéricas. In: **As identidades do Brasil 1 – De Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

SEYFERTH, G. **A assimilação dos imigrantes como questão nacional**. Mana: estudos de antropologia social, Rio de Janeiro, 3(1);, 1997. p. 95-131.

SILVA, Eliane Moura. **Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a Cidadania**. Revista de Estudos da Religião. Nº 2 / 2004 / p. 1-14.

SOUZA, Jessé. **Gilberto Freyre e a singularidade cultural brasileira**. Revista Tempo Social. Vol. 12, n.º 1, São Paulo, maio 2000. (on-line) [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702000000100005&script=sci_arttext]

STOLL, S. J. **Espiritismo à Brasileira**. São Paulo: Edusp, 1999.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. História, Região e Poder: A Busca de Interfaces Metodológicas. **Revista de História Locus**, vol. 3, n.º 1, 1997. p. 84 a 97.

XAVIER. Francisco Cândido. **Brasil, Coração do Mundo, Pátria do Evangelho**. Brasília: Editora Federação Espírita Brasileira, 1938. (Ditado pelo espírito Humberto de Campos)

WANTUIL, Z. e THIESEN, F. **Allan Kardec: o educador e o codificador**, vol. I. Rio de Janeiro: FEB, 2004.

Artigo recebido em 21 de setembro de 2015. Aprovado em 18 de outubro de 2015.

Notas

¹ Pedagogo, A. Kardec teve sua formação educacional realizada no Instituto Pestalozzi, em Yverdun, Suíça, e havia publicado inúmeros livros voltados para o ensino em geral. Ao longo de sua vida, manteve interesse também pelo chamado "magnetismo", fato esse que teria lhe conduzido a observar o "fenômeno das mesas girantes" e, posteriormente, se dedicado ao estudo dos fenômenos espirituais (WANTUIL; THIESEN, 2004).

² A saber: palestras públicas, estudo sistematizado da Doutrina Espírita, atendimento espiritual, estudo e educação da mediunidade, reunião mediúnica, divulgação da doutrina espírita e serviços de assistência e promoção social espírita e, posteriormente, a evangelização espírita da infância e da juventude - cf. FEB, 2007;

³ *Chico Xavier* nasceu na cidade de Pedro Leopoldo, em Minas Gerais, no dia 2 de abril de 1910 e faleceu em 30 de junho de 2002 na cidade de Uberaba, em Minas Gerais. Na história do espiritismo no Brasil ele se tornou a principal referência, seu reconhecimento foi legitimado pelo seu trabalho mediúnico e de filantropia;

⁴ Sobre Parnaso de Além-túmulo ler: ROCHA, Alexandre Caroli. A poesia transcendente de Parnaso de Além-túmulo. Pós-graduação em Teoria e História Literária - UNICAMP: Campinas, SP : [s.n.], 2001. [Dissertação].

⁵ Sobre Humberto de Campos ler: ROCHA, Alexandre Caroli. O Caso Humberto de Campos: Autoria literária e mediunidade. Pós-graduação em Teoria e História Literária - UNICAMP: Campinas, SP : [s.n.], 2008. [Tese].

⁶ Psicografia Direta: “O Espírito comunicante age sobre o médium; este, assim influenciado, move maquinalmente o braço e a mão para escrever, não tendo (pelo menos no comum dos casos) a menor consciência do que escreve;” KARDEC, Allan. Livro dos Médiuns. Cap. 13 – Psicografia, 2007.

⁷ Apesar de não ser objeto deste artigo investigar sobre a vida de Chico Xavier, há na obra de Lewgoy (2001), Albuquerque (2013), na biografia jornalística de Marcel Souto Maior (2010), mais informações que possam interessar ao leitor.

⁸ Irei apresentar as citações como XAVIER, mas, para os espíritas a obra foi escrita por Humberto de Campos, apenas psicografada por Chico Xavier;

⁹ Na pesquisa do IBGE (2000), os espíritas eram 2,3 milhões de adeptos, ou seja, um crescimento em dez anos de 65%, enquanto que, os católicos no IBGE (2000), eram 124,9 milhões de adeptos e no IBGE (2010) houve um registro de 123,3 milhões de adeptos, uma queda de 1,3%. Já os evangélicos, no IBGE (2000) eram 26,2 milhões; no IBGE (2010) registrou-se 42,3 milhões de adeptos, um crescimento, nesses dez anos, de 61,4%;

¹⁰ O conceito religião utilizado neste trabalho deverá ser compreendido como: “um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específico.” (SILVA, 2004, p. 1-14);

¹¹ Segundo Chico Xavier, o Padre Manuel da Nóbrega foi uma reencarnação do Espírito Emmanuel;

¹² “Questão - 886. Qual o verdadeiro sentido da palavra caridade, como a entendia Jesus? “Benevolência para com todos, indulgência para as imperfeições dos outros, perdão das ofensas.” (KARDEC, 2004. p. 497);

¹³ *Macunaíma – o herói sem nenhum caráter* de Mario de Andrade no ano de 1928 traz um indígena como herói nacional, porém, é um herói as avessas, traidor, mente muito, possuidor da frase característica “Aí, que preguiça”, demonstra ser bastante preguiçoso, a obra apesar de ser surrealista, ela marca o indígena como uma etnia inferior a branca.

Benedores do Cupim: Narradores de História

Healers of Cupim: History Narrators

*Camila de Oliveira*¹

*José Adilçon Campigoto*²

*Anselmo Schoerner*³

RESUMO: Este artigo é resultado de uma pesquisa sobre a história cultural enfocando uma região de contato entre o chamado catolicismo popular e o kardecismo. Trata-se de escrever a história a partir da perspectiva de praticantes do chamado espiritismo que também realizam atividades de cura, valendo-se de rituais do chamado catolicismo popular, os benzimentos. Estes 'benzedores espíritas', exercem suas funções na região sudeste do Paraná, mais especificamente no município de Imbituva; o mais velho, agora em idade avançada, desde pelo menos a década de 1940. A pesquisa foi inspirada na perspectiva da micro história italiana, de Carlo Ginzburg. A metodologia utilizada é a da interpretação e produção documental a partir da história oral e do conceito de região.

PALAVRAS-CHAVE: Benzedores. Cultura. Kardecismo. Região.

ABSTRACT: This article is the result of research on cultural history with particular emphasis on the contact area between the so-called popular Catholicism and Kardecism. The pretense is to write the story from the perspective Kardecism practitioners who also perform healing rituals activities using the so-called popular Catholicism, the blessings. These 'spiritists healers' perform their duties in southeast Paraná, more specifically in the city of Imbituva; the eldest, now in old age, blesses your customers since at least the 1940s The research was inspired by the Italian micro-story envisaged by Carlo Ginzburg. The methodology used is that of interpretation and document production from the oral history and the concept of region.

KEYWORDS: Healers. Culture. Kardecism. Region.

Este artigo vincula-se especialmente à história do município de Imbituva-Pr. Por este motivo, guarda certas semelhanças com a chamada história tradicional, mas ao mesmo tempo, pretendemos diferenciá-lo, substancialmente, dela.

A corrente historiográfica tradicional, também conhecida como positivista, emergiu na França e na Alemanha do século XIX. A semelhança entre a visão por nós adotada neste artigo com o positivismo em história se caracteriza, basicamente, pelo privilégio que daremos à narrativa. Nossa pretensão, aqui, é oposta a dos historiadores das elites, uma vez que tratamos

¹ Historiadora, Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO). kmi.camila_oliveira@hotmail.com.

² UNICENTRO. ja.cam.pi@hotmail.com.

³ UNICENTRO. ancelmo.schorner@terra.com.br.

de abrir espaço para que as pessoas ditas comuns, os ‘sujeitos infames’, relatem a história a partir de um ponto de vista que lhes seja próprio. Neste ponto, diremos, inicia o distanciamento relativo à posição adotado por certos praticantes da tradicional história política. Dizemos tradicional porque os historiadores dessa corrente têm se afastado, ultimamente, daquele enfoque tão caro aos seus predecessores: de escrever a história dos personagens considerados como socialmente importantes – os sujeitos cósmicos em registro hegeliano. Mas isso não é tudo...

Privilegiamos, por isso, a história oral como fonte e em detrimento dos documentos escritos. Sabe-se que esses documentos textuais foram ciosamente defendidos, no âmbito da concepção tradicional, como “matéria prima” da produção historiográfica. Em contrapartida, neste artigo, o privilégio será dado ao testemunho oral porque, ao contrário dos sujeitos cósmicos, as pessoas comuns tais como os entrevistados para a elaboração do presente estudo, geralmente não deixam registros escritos; mas resta-nos a querela da relação entre o aspecto nacionalista e o cosmopolita, já que enfocamos um município em particular. Trata-se de pendência assaz cara aos cientificistas de todos os matizes. Tal ponto aparentemente irresoluto, deveremos contornar por meio do conceito de região, mas modificando lhe a tonalidade comumente geográfica.

A noção de região será aqui empregada para designar, apenas no *check in*, uma área geográfica e política: a sudeste do Paraná; operacionalmente, no entanto, é conceito que usaremos com base na perspectiva cereteuniana.

Bom. Michel de Certeau escreveu, especificamente, a respeito das noções de espaço e de lugar, considerando que

O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...]. Em suma, *o espaço é um lugar praticado* (CERTEAU, 2011, p. 202).

Para nós, dizer que o espaço é um lugar praticado significa compreender que ele tem o sentido de ambiente no qual os eventos acontecem. Ocorre que lugar implica o significado de situação pontual. Então, será, aqui, ampliado, tornando-se região, ou seja, recinto definido por meio de fronteiras. Em decorrência disto, o lugar delimitado por fronteiras específicas é região, de limites móveis, instáveis e mutáveis, espaço praticado, isto é, no interior do qual os acontecimentos se dão a conhecer.

Assim, indagamos a respeito da área em que se encontram os benzedores do Cupim, antigo nome de Imbituba-Pr, e que são narradores de histórias. Respondemos que se encontram numa região de contato entre o kardecismo e uma configuração de catolicismo específica. Eles, em suas narrativas, se referem a episódios ocorridos e também de eventos que imaginam ocorrer nessa região, tendo como referência primeira (geográfica) a cidade de Imbituva-Pr.

No presente caso, referimo-nos ao período que se estende entre a década de 1940 e a de 2010. Vale lembrar que esta será outra diferença em relação à tendência tradicional: adentraremos ao campo do imaginário. Especificamente, tratamos de histórias narradas por praticantes da ‘arte da benzedura’, moradores da cidade de Imbituva, como Deolindo Evangelista de Almeida, Vera Marta de Almeida Camargo e Paulo Barros dos Santos. Embora este último não se enquadre na categoria de benzedores espíritas e sim de benzedor de animais.

Benzedores/narradores

Vera e Deolindo, em entrevista que nos foi concedida no dia 21 dezembro de 2013, disseram ter muitas histórias para contar, várias passagens que ainda não foram narradas a respeito da história local e regional. Teriam uma série de narrativas a fazer, principalmente, causos referentes ao campo da religiosidade kardecista ou espírita e à história de Imbituva. Nessa mesma ocasião, Deolindo se considerava e afirmava ser católico, embora declarasse não frequentar os espaços dedicados à prática do catolicismo. Como veremos adiante, trata-se de

um membro ativo e frequentador de um dos Centros espíritas existentes na cidade. A declaração do entrevistado chama atenção, de início, por parecer ambígua.

Pode ser que se trate de um jogo de identidade, uma estratégia ou uma prática herdada de alguma época em que declarar-se pertencente a uma religião que não fosse a predominante podia resultar em sérios prejuízos para o declarante. Eduardo Hoornaert escreveu a respeito desse fenômeno que chamou de formalismo típico do catolicismo brasileiro: formas católicas, conteúdo fugidio. Conforme o autor, no decorrer do século XVIII, começou-se a deportar para Portugal os cristãos novos ricos, confiscando-lhes os bens. Diante disso, [...] *os brasileiros reagiram de maneira inteligente: criaram um catolicismo ostensivo, patente aos olhos de todos, praticado sobretudo em lugares públicos, bem pronunciado e cheio de invocações ortodoxas[...] tinham que ser muito católicos para garantir sua posição na sociedade[...]*. (HOORNAERT, 1978, p16) A forma de ser católico, então, implicava uma duplicidade em que a pessoa representava ser praticante da religião oficial, mas na intimidade, ou no espaço privado, vivenciava outra fé.

Não se trata de sugerir aqui, que a atitude de Deolindo evidencie a permanência do receio decorrente das ações inquisitoriais desde o século XVIII. Além disso, os praticantes do catolicismo formal e ostensivo daquela época, ao contrário do benzedor de Imbituva, frequentavam e se “apresentavam ao público” nos lugares do culto oficial a que diziam pertencer. A “auto localização” de Deolindo na fronteira entre identidades religiosas, também poderia estar ligada à história do kardecismo no Brasil. Emerson Giumbelli escreveu a respeito de algumas consequências resultantes da

[...] Repressão ao espiritismo e ao curandeirismo que se seguiu à decretação, em 1890, do primeiro código penal republicano. Nessa legislação, a prática do espiritismo foi incluída entre os crimes contra a saúde pública, figurando ao lado da condenação do exercício da medicina sem título acadêmico e do curandeirismo. [...] Maggie procura mostrar que o desenrolar e o desfecho de cada episódio era comandado por um critério moral: a condenação recaía sobre os que se utilizavam dessas práticas para causar o mal, legitimando aqueles que conseguiam convencer policiais, juízes, peritos, jornalistas de que ‘trabalhavam para o bem’. Desse modo, sugere-se que a repressão estatal jamais teria se feito contra a ‘crença na magia e na capacidade de produzir

malefícios por meios ocultos e sobrenaturais’ [...] mas a partir de sua lógica, ajudando a constituí-la, reformulá-la e disseminá-la. (GIUMBELLI, 2003, s/p.).

Em que pese o debate a respeito da efetividade de uma perseguição geral ao espiritismo no Brasil, posteriormente à decretação do primeiro código penal republicano no Brasil, a fala do benzedor parece ambígua. Na entrevista é enfático ao declarar:

Sou católico. [...] frequentar não frequento, mas eles vêm me dar a hóstia aqui. O ministro vem me dar hóstia aqui. [...] frequentava a igreja e, também, lá onde eu morava, na Água Branca, eu ia na igreja do Divino. Lá tinha a igreja de baixo, que tinha a igreja do Divino. Na Água Branca de Cima tinha a igreja de São João. [...] lá eu era tesoureiro da igreja. Fui tesoureiro da escola. Também, fui presidente. (Deolindo, Imbituva, 2014)

A expressão “sou católico” seguida de “frequentar, não frequento” chama a atenção porque como que levanta uma curiosidade a respeito dos motivos da alegação. Sandra Jaqueline Stoll, no entanto esclarece, chamando de dupla pertença, a este que considera como um fenômeno corriqueiro no campo religioso em se tratando do Brasil. Assim,

Declarar-se ‘católico’ é uma prática ainda vigente entre os espíritas, assim como se dizer ‘espírita’ é uma prática dos adeptos de religiões afro-brasileiras, especialmente entre os segmentos sociais de baixa renda. Herdada dos tempos da perseguição policial às atividades mediúnicas de cura, sob o respaldo da Constituição de 1891, esta prática contribui, juntamente com a ‘transitividade’ (espécie de religiosidade itinerante, cujos registros parecem ter-se acentuado nos últimos anos) ao delineamento de ‘um cenário em que a religiosidade é vivida de maneira mais alargada do que aquela confessada ao entrevistador’. (STOLL, 2004, p.181)

Consideremos, então, as declarações de Deolindo como parte dessa prática vigente, como peça do fenômeno da dupla pertença e também como herança dos tempos de perseguição acima descritos. Podemos, também, dizer que ele narrou uma história pouco conhecida no âmbito das produções historiográficas em nosso país. Falou a respeito da divisão das localidades em função da altitude, o que é muito frequente na mesorregião sudeste do

Estado do Paraná. Ali, cada localidade pode ser dividida entre a de cima e a de baixo, o que eventualmente conflitos, disputas locais ou mesmo formas de identificação internas. Fez lembrar que cada localidade podia ter um templo, com um santo a ser cultuado, com movimentação financeira própria, com uma organização social hierárquica (presidente, tesoureiro) e assim por diante. O entrevistado diz que foi participante ativo da administração eclesial católica, mas também, assegura ter atuado “*No Centro, [espírita] todos os dias marcados, quarta e sexta [...] eu não faltava [...]*” (Deolindo, Imbituva, 2014). A fala de Deolindo manifesta essa ‘religiosidade mais alargada’ vivida pelos praticantes do espiritismo.

Narra, com detalhes, experiências vivenciadas nas reuniões que ocorriam numa casa presidida por seu tio, Sebastião Penteado. Era esta sede dos rituais situada na localidade chamada Tigre, interior do município de Imbituva. Dessa forma, antes de desenvolver a mediunidade, ou de ser iniciado, não podia

[...] assistir a abertura do trabalho do meu pai. Ele era presidente, né? Ele trabalhava de presidente e vice-presidente [...] então, quando ele começava a leitura da abertura do trabalho, acabava o mundo para mim. Eu não via mais nada [...] mesma coisa que me desse uma marretada na cabeça. Depois, quando ele dizia ‘agora declaro, em nome de Deus todo poderoso, declaro encerrados os trabalhos.’ Pronto. Acordava bem bom. Como coisa que eu estava acordado e tinha assistido os trabalhos. [...] Era começar e pronto [...] se eu tivesse sentado, até caía e batia a cabeça [...] caía e ficava ali como morto. Eu não via os trabalhos [...] Nada, dos espíritos sofredores, nem dos guias [...] não via nada. (Deolindo, Imbituva, 2014).

Como podemos depreender do depoimento do benzedor, ele participava de reuniões espíritas, com outros membros da família, desde criança. Seu pai exercia uma atividade considerada por como assunto a exigir muita responsabilidade: era presidente e, noutras ocasiões, vice-presidente da mesa. O entrevistado disse que ainda quando morava na área rural de Imbituva, frequentava duas casas e que sua presença regular nos trabalhos se estendeu por “[...] uns vinte anos ou mais [...] participava no Centro do Papuã [...] Depois [...] eu ia lá no Centro do meu compadre, que foi onde eu desenvolvi, né? [...] e ali no Centro que era do meu tio Sebastião, aqui na Coloninha. Então era direto [...]” (Deolindo, Imbituva, 2014)

A entrevista indica uma rede de parentescos e de sociabilidades existente entre estes lugares de culto. Apresenta, também, vários elementos da história local tais como o espiritismo rural e o aspecto da dupla pertença, uma ‘religiosidade alargada’ ou herança de perseguições religiosas. A trama narrada por Deolindo, corroborada por sua filha Vera, contudo, não seria considerada como história se adotássemos a perspectiva positivista e cientificista, caso não fosse ela questionada na passagem do século XIX para o XX. Entre os que fizeram ataques decisivos à história tradicional está

O sociólogo François Simiand em sua obra *‘Método Histórico e Ciência Social’*, de 1903[...] a história tradicional era um empirismo, que julgava fazer uma representação do passado exata [...], mas, para Simiand, esta ‘fotografia do passado’ pretendida pela história tradicional não é integral, automática. A história é teoria: há sempre escolha, triagem, um ponto de vista, hipóteses. A história tradicional reúne fatos dispersos, heterogêneos, colocando-os em ordem por reinados. Mas, os fatos sociais não se explicam pela ascensão e morte de reis, organizar os eventos por reinados é absurdo! A simples sucessão de datas não tem valor científico, é só um instrumento e não o trabalho da história. É como a ordem alfabética no dicionário, só isso (REIS, 2011, p.12).

Nós assumimos a perspectiva de Simiand de que a escrita da história implica, geralmente, escolher um ponto de vista e, nesse caso, o ponto de vista é dos benzedores espíritas. Seguimos o questionamento dos sociólogos, marco fundamental no desenvolvimento da historiografia desenvolvida no âmbito da escola de *Annales*; mas a perspectiva sociológica também era fundamentada em uma espécie de crença científica. Apostava-se na eficácia da racionalidade metodológica analítica sob o pressuposto de que a história problema solucionaria todas as mazelas derivadas da produção tradicional. Logo se percebeu que emergiam novos problemas, novos objetos e novas abordagens no campo do conhecimento histórico.

Segundo Reis (2011, p.13), a crítica estabelecida, especialmente a de Simiand, surtiu efeitos consideráveis porque os *“Annales aderiram radicalmente a este ponto de vista simiandiano e passaram a praticar uma história-problema [...] A ‘história-problema’ veio se opor ao caráter narrativo da história tradicional”*. Essa oposição à narrativa, a nosso ver,

conduziria a produção de um conhecimento demasiadamente analítico, e no limite, até mesmo a certo desprezo em relação às narrativas populares tais como a feita pelos benzedores aqui estudados. A valorização destas narrativas populares vincula-se, principalmente, investigação dos aspectos culturais da história.

Essa chamada Nova História Cultural, firmou-se na década de 1980, promovendo a valorização da história oral. Doravante as entrevistas não seriam mais consideradas como documentação complementar a que o historiador poderia recorrer, caso lhe faltassem os documentos escritos. Como a produção do documento a partir da oralidade, agora é tão legítima quanto o uso de textos escritos, nós podemos oportunizar que sujeitos históricos como os benzedores do Cupim narrem a história desde o ponto de vista deles. Mesmo assim, tal escrita poderia ser considerada como produção sem valor devido à minguada importância política de tal abordagem. Igualmente, quem sabe, seria classificada pelos defensores do cientificismo histórico como investigação sem justificativa devido à dificuldade em se descobrir as leis que regem esses eventos do cotidiano tais como ofícios de culto, seções de cura e benzimentos.

Devemos, no entanto, considerar que os depoimentos de benzedores, curandeiros, rezadores e outras categorias similares quando utilizados na escrita da história, geralmente, são empregados para evidenciar certos aspectos da assim chamada história das religiões ou da religiosidade popular. Também, para tematizar o que se denomina como cultura popular e inclusive, como arte de curar. Muitas vezes, a ênfase recai no aspecto religioso, mas esse não é o caso aqui.

A investigação que ora realizamos não implica um estudo a respeito dos aspectos teológicos, ritualísticos, catequéticos ou pastorais do espiritismo. Nem mesmo se trata de pesquisar as relações entre as práticas de benzimento do catolicismo popular e os rituais de cura próprios do universo kardecista. Mesmo assim, convém considerar que a

[...] especificidade de análise do campo doutrinário, conforme Certeau, exige que se estabeleça uma leitura fragmentada, ensaística e, sem, contudo, esquecer que '[...] a relação entre teologia e história, inicialmente é, um problema interno da história'. Diremos tratar-se de um encontro de regiões

cujos contornos não são tão claros quanto se supunha e se conjectura a partir da perspectiva científicista (SANTOS, 2013, p 20).

Nosso objetivo nesse artigo, de fato, consiste em investigar a história a partir das narrativas de dois destes praticantes de benzeduras: Deolindo Evangelista de Almeida e sua filha, Vera Marta de Almeida Camargo. As entrevistas concedidas por pelo benzedor serão privilegiadas em detrimento das de Vera devido à riqueza de detalhes. Também porque a pesquisa foi inspirada na história cultural, e especificamente na Micro história de Carlo Ginzburg. O autor partiu do princípio de que, por muito tempo, os historiadores preocuparam-se em escrever a história das personalidades importantes, mas desde as duas últimas décadas do século XX, há um movimento de valorização das pessoas comuns.

Ginzburg utilizou-se da história de um moleiro italiano para narrar acontecimentos em pequena escala, mas que nos ajudam a compreender o macro. Assim, podemos fazer um paralelo com o tempo presente. Escolhemos, em Imbituva, personagens que não têm títulos, nem exercem cargos de importância política ou eclesiástica, para conhecer a história local e regional sob um novo ângulo; mas, estas personagens não deixaram textos escritos como frequentemente acontece à maioria dos chamados “homens infames”.

Para investigar a história a partir desses praticantes de benzeduras, utilizamos a história oral. Trata-se de uma ferramenta útil para fazer recortes de memória de benzedores e benzedoras, curandeiros e rezadores, visto serem ofícios que se aprendem e se ensinam através da tradição oral. Estas tradições, de acordo com Julie Cruikshank (2006, p. 162) “*Não podem ser tratadas simplesmente como evidências que são vasculhadas para se chegar a ‘fatos’; elas são contadas por pessoas cujos pontos de vista diferem inevitavelmente, dependendo do contexto, da posição social e grau de envolvimento*”. As entrevistas serão utilizadas para evidenciar, para dar a conhecer, no âmbito produção historiográfica, o ponto de vista dessas pessoas e os usos que fazem da tradição oral.

De fato, notamos que a oralidade faz parte do cotidiano destas pessoas, mas não somente como veículo para narração de causos e acontecimentos. A benzeção, podemos dizer, é um campo quase que exclusivamente fundado na oralidade. Um primeiro ponto a destacar em relação a isto consiste em que os ensinamentos das fórmulas, das palavras pronunciadas

para a cura e também dos gestos rituais que na maioria das vezes acompanham estes benzimentos são transmitidos via oral, de uma geração à outra.

Benatte, Campigoto e Nascimento (2013, p. 55) realizaram um estudo a respeito da transmissão destes saberes e dos discursos que sustentam tais tradições. Recolheram depoimentos de benzedores e curandeiros do município de Palmeira-Pr. Os entrevistados afirmaram ter recebido o poder da cura por meio de ensinamentos orais e ainda quando eram jovens. Um dos entrevistados fez uma declaração que consideramos como fundamental para entendermos estes rituais verbalizados de transmissão do saber. A benzedeira Judite afirma que

Este dom já vem desde criança. Meus avós paternos já tinham esse dom. Naquela época não era qualquer um que era escolhido. Tinha que ser uma pessoa especial; e aí, eles me escolheram. Aí acabei aceitando. Eu era criança; ainda, não sabia nada. Me levaram lá, até eles. Me pediram para mim fazer um juramento (BENATTE, CAMPIGOTO e NASCIMENTO, 2013, p. 56.).

Com base no depoimento colhido pelos autores, pode-se dizer que o ritual de iniciação da benzeção implica que o candidato a benzedor seja levado a algum lugar e faça um juramento, expressando uma fórmula que não está escrita. A evidência de que se trata de uma expressão oral é que, do contrário, os avós paternos teriam pedido para a pequena Judite lê-la, ou teriam lido para ela repeti-la. Com base na pesquisa realizada, os autores afirmam que

Os praticantes do ofício de benzer recorrem a um discurso, a um saber relativo ao exercício de suas funções; tal conhecimento é fundamentado em outros discursos, tais como o da ancestralidade [...] os enunciados sobre os ancestrais, nestes casos, não se restringem a recursos retóricos, pois se vinculam aos saberes sobre a transmissão do conhecimento e, portanto, a uma pedagogia e a uma dinâmica da memória... Esta ‘invocação’ aos ancestrais tem o efeito da grandiosidade da origem, mas convém considerar que se trata apenas de um efeito (BENATTE, CAMPIGOTO e NASCIMENTO, 2013, p. 56.)

Relatos dos excluídos da história, no caso benzedores frequentadores de Centros espíritas, podem evidenciar novas percepções do passado. Assim, a narração de um morador

de Imbituva, com noventa e quatro anos, filho de agricultores que sonda suas memórias sobre a história da cidade a partir de vivências particulares, pode ser ilustrativa.

Deolindo diz que nasceu no ano de 1920 e começa sua exposição da seguinte forma: “*Nós trabalhávamos na roça. Plantávamos milho, feijão, arroz, batatinha, trigo, centeio, fumo. Plantava melancia por baixo do fumaço*”. (Deolindo, Imbituva, 2014). A fala põe como fundamento as origens rurais dessa vivência que inicia a ser narrada. Pode-se dizer que há certo bucolismo neste começo de história, porque o narrador faz um salto do nascimento em 1920 para a época em que já trabalhava na roça, isto é, do nascimento para o final da infância se consideramos que o trabalho infantil foi muito comum nesta região até, pelo menos, o início da década de 1990 quando foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O entrevistado faz como que um recuo no tempo e começa a falar de seus antepassados, da origem:

O meu avô era do Rio Grande. O pai da minha mãe era alemão, né? Avelino Luiz de Quadros, tinha um olho que era uma ‘conta’ de verde. Então, quando vieram de lá, se acharam [...] não sei como que se acharam. O vovô era do Rio Grande e a vovó era do Rio de Janeiro. Era carioca, a vovó Rosa. Daí eles casaram e moraram aqui em Imbituva. Aqui eles moravam. Em Imbituva [...] moravam lá na Rua das Tropas. (Deolindo, Imbituva, 2014)

Em certo sentido a introdução da narrativa feita pelo benzedor segue o padrão das histórias oficiais, bem como aquelas escritas pelos memorialistas locais. Conforme estas, usualmente, as cidades localizadas nessa região Sudeste do Paraná se formaram a partir da fixação de ocupantes vindos de fora. Trata-se, especificamente, paulista e gaúchos. Também, há gente vinda de outras partes do Brasil e, até do exterior. Estabelecem, invariavelmente, um vínculo com o ciclo do tropeirismo,¹ e “seguinto o mesmo cânone”, o benzedor/narrador explica que seus ancestrais moravam na rua das tropas. Parece um detalhe vulgar, mas, adiante, veremos sua importância.

Depois de situar o tronco da árvore genealógica no “*Caminho das tropas*”, refere-se à história da cidade, do tempo em que ainda era jovem, em 1935. Diz: “*É muita história, né? A história de quando eu morava aqui em Imbituva, que era Cupim. [...] o tempo que eu tinha 15*

anos [...]” (Deolindo, Imbituva, 2013). É possível que Imbituva ainda fosse conhecida como *Campo do Cupim*, no ano de 1935, o que corroboraria a fala de Deolindo. Mas como dizem Stadler e Schorner (2014, p. 6)

Imbituva surge quando a expedição comanda por Diogo Pinto de Azevedo Portugal para chegar aos Campos de Guarapuava, passa pelos Campos do Cupim. Isso ocorre no ano de 1809. Por esses Campos do Cupim passava a então Estrada das Missões, oficializada em 1816. Essa estrada desviou o comércio de tropas de animais do Caminho do Viamão, porque elas (as tropas) passaram a ser adquiridas pelos tropeiros diretamente das Missões. Ao longo da antiga Estrada das Missões foram surgindo povoações, inclusive a nossa própria cidade.

Então Imbituva seria uma destas cidades beira/caminho, mas, quando foi elevada ao status de freguesia, ainda na segunda metade do século XIX, teria modificado o nome. Conforme o site oficial da Prefeitura,

A freguesia foi criada em 1876, com sede no lugar denominado Campo do Cupim. Em 1881, foi elevada à categoria de vila, com denominação de Santo Antônio do Imbituva, vinculada ao Município de Ponta Grossa. Recebeu foros de cidade em 1910, passando a denominar-se apenas Imbituva, em 1929. O topônimo surgiu em virtude da existência de um rio com igual nome, junto à cidade. Aos habitantes do Município dá-se o nome de imbituvenses.

(<http://imbituva.pr.gov.br/index.php?sessao=122b05e3a8nc12&id=1546>)

A história do nome “*Campo do Cupim*” tem a variante escrita pelos pesquisadores locais, ou seja, escritores na maioria não vinculados à academia. Campo, por causa do tropeirismo. Então, começam a aparecer certos vínculos entre a perspectiva do benzedor e esta forma de historiografia estabelecida regionalmente. Note-se que se trata da escrita da história formatada na perspectiva dos ciclos econômicos, inaugurada no Brasil, no início da década de 1940, por Caio Prado Jr.

Aplicada a perspectiva ao Paraná, descrevem-se o ciclo do ouro, o do tropeirismo, o da extração da erva-mate, o da exploração da madeira, o do café e assim por diante. Stadler, por exemplo, vinculou a fundação de Palmeira ao segundo ciclo. Escreveu que “*Um dos pousos de*

tropeiro mais procurados estava situado em uma elevação de terreno, cujo formato peculiar lembra o de um 'cupim', tão comum nos pastos paranaenses. Essa denominação – Cupim – marcou o início de uma nova vila [Imbituva]" (STADLER, 2003, p. 21).

Conforme tal história, de certo modo referendada por Deolindo, o cupim, que serviu para a nomeação do local, estava “no meio do caminho” por onde os tropeiros que trafegavam entre São Paulo e o Rio Grande do Sul passavam. Nas imediações, havia um local de pouso: um campo para o gado. Oficialmente, a denominação modificou-se, em parte, quando a localidade mudou da condição de vila para a de freguesia. Em 26 de março de 1881, subiu à categoria de Município, com o nome de Freguesia de Santo Antônio de Imbituva (STADLER, 2003, p. 28). Então, não poderia ser chamada oficialmente de Campo do Cupim no ano de 1935, quando Deolindo estava com 15 anos de idade. Mas é preciso considerar que na versão contada pelo benzedor não há discriminação das datas em que a localidade mudou de nome.

Podemos dizer que a forma de contar a história no registro acadêmico/tradicional difere bastante da levada a efeito por estes benzedores que, de certo modo, mantêm ou incorporam certos elementos da historiografia produzida pelos memorialistas. Esses narradores entrevistados, basicamente Deolindo, não se fundamentam em datações, nem em marcos políticos e nem mesmo em acontecimentos tais como a mudança de categoria política das localidades (de vila para freguesia e para município, etc.). O nome da cidade para ele mais parece uma memória, uma lembrança, talvez se trate de um ouvir falar que, em outros tempos, havia o antigo nome de Cupim.

Deolindo, nem faz considerações por mais breves que sejam a respeito da origem do nome da cidade, deslocando-se a narrativa, rapidamente, aos aspectos do cotidiano. Alude às dificuldades diárias enfrentadas pelas pessoas que ali viveram “naqueles começos”. Diz que o arroz, por exemplo, era descascado no pilão. Até mesmo o fogo, segundo afirma, era algo muito difícil de ser mantido em determinadas circunstâncias. Explica que

Naquele tempo não existia fogão, essas coisas [...] Era só fogo no chão [...] ali. Então eles pegavam [...] fósforo essas coisas, era difícil. Eles pegavam um pauzão grosso assim e enfiava naquele cinzeirão que tinha ali. Enfiava e cobria bem [...] De manhã cedo, levantava e puxava aquele [...] Estava aquele

‘brasidão’ vivo [...] Batia ali e quebrava e punha mais uns ciscos e lenha [...] Ali formava o fogo. Hoje tem os ‘fisqueiros’, né? Aquele tempo era um pedaço de lima que diziam o isqueiro, uma pedra de fogo - tinha umas pedras especiais de tirar fogo - e um pavio, uma ponta de um chifre cerrado, e ali [...] então, eles enchiam a isca. Por isso eles diziam o isqueiro, porque faziam uma isca de algodãozinho e queimavam assim; e quando estava quase ficando aceso de uma vez, daí apagavam com um pano. Pegavam aquela bucha e enchiam [...] Depois, pegavam aquela pedra e pegavam aquele toco de lima e a pedra, segurando ali; e ‘tchac’, batia aqui e caía a faísca ali e acendia o cigarro (Deolindo, Imbituva, 2014).

O benzedor lembra certos pormenores relacionados ao trabalho na roça, à vida no campo e às práticas do cotidiano. Empenha-se por narrar e demarcar as diferenças entre o passado e o presente em detalhes como a obtenção do fogo. Fala das técnicas utilizadas no que seria uma “época original”, dos procedimentos relacionados à subsistência, à vivência e à cultura local. Do hábito de preparar e tomar o mate recorda que

Chimarrão, o povo usava. Fazia aquele fogo no chão [...], mas aquele tempo não existia erva como hoje [...] erva empacotada das fábricas, de ervateira e coisa [...] Naquele tempo eram feitos os tais ‘micos’. Pegavam um feixinho de erva amarrado e amarrava num suporte em cima do fogo. Depois que estava bem seco, quebrava tudo aquele ali e ‘apurava’ no pilão para refinar e fazer a erva para o chimarrão [...] (Deolindo, Imbituva, 2014).

Trata-se de uma narrativa a respeito das práticas cotidianas de lidar com o fogo, com a água e com a bebida típica daregião. História repleta de termos específicos, regionais, situados e datados (primeiras décadas do século XX), ou seja, recheada por expressões que praticamente não se utilizam hoje em dia, tais como: pedra de fogo, fisqueiro, isca de algodãozinho, mico e apurar no pilão. Além disso, Deolindo utiliza-se de outro recurso narrativo: quase que uma autobiografia para expor a história. Relata, então, suas memórias de participação no exército:

Eu fui três anos: de 1942 a 1945. Daí eu fui [...] estive ali em Ponta Grossa no ‘Treze’ [...] Dezesete dias. Daí eu fui removido [...] estava muito lotado, ali. Daí, eu fui para o terceiro [...] Terceira Artilharia Montada, em Curitiba. Nove dias [...] fui para completar a Companhia de Transmissões, no portão que sai lá para a Lapa, que sai para a Araucária. Daí, eu fiquei nove dias ali e

peguei a farda. Daí eu disse: agora está bom, porque aí eu passo a ganhar (Deolindo, Imbituva, 2013).

Pode-se dizer que a narrativa de Deolindo, aqui mudou de estilo. O narrador passou da abordagem dos acontecimentos cotidianos para a ênfase nos grandes eventos da história política do país: neste caso, a Segunda Grande Guerra. Mas, em seguida, retorna ao cotidiano da caserna. Afirma que era bom atirador, ou seja, que tinha certa perícia no uso de arma de fogo.

[...] daí eles perguntaram: você caçava lá? Eu digo: eu caçava, caçava com espingarda. Então, é por isso que você atira bem, né? Você nunca gasta as cinco balas que nós damos para você atirar. Digo: pois é. E daí, fiquei a pronto. De repente abre-se a tal força do expedicionário. Daí, disseram: você quer ir para a força do expedicionário? Digo: eu quero [...] daqui, agora, vocês vão embarcar e vão embora para o Rio de Janeiro, que vocês vão ir para a linha de combate. Saímos e, daí, ficamos em Pindamonhangaba, no Primeiro Regimento de Infantaria, ali em Pindamonhangaba, no estado de São Paulo. Ali, treinando [...] com os treinamentos de guerra e coisa [...] então, dali, removeram nós para a Vila Militar no Rio de Janeiro, lá no Batalhão Escola (Deolindo, Imbituva, 2013).

Da vida no serviço militar, retorna aos problemas enfrentados pelos que permaneceram, isto é, retrocede às dificuldades vividas pelos civis no decorrer da Guerra. Seu relato refere-se aos habitantes da cidade de Imbituva, ao racionamento a que foram submetidas estas pessoas, à crise e à fome. Explica como eram distribuídos os mantimentos e outras mercadorias aos civis. Diz que ele mesmo

Nesse tempo ficava muito triste, porque escreviam carta para mim, daqui [...] que aqui estavam faltando as coisas [...] que aqui estava racionado. Pediam melado de cana, bala para adoçarem café. E lá, para nós, não faltava nada. Tinha tudo. Fartura das coisas [...] e aqui, eles passando crise. [...] é! Aqui em Imbituva [...] faltando [...] racionado. Que quando eu vim de lá, eu vim em quarenta e cinco. Em quarenta e seis, ele nasceu [...] esse que está com derrame (genro do entrevistado). Daí eu vim embora de lá. Eu vinha e pegava carroça e vinha ver se tinha chegado alguma coisa. O Celso Pedroso era delegado. Então, as coisas vinham e ficavam estocadas ali na delegacia. Eu chegava e perguntava: seu Celso, já chegou açúcar? As coisas chegaram aí? Os mantimentos? Vim ver se tem... que está precisando. Não chegou

ainda; mas estamos esperando. De tarde pode ser que chegue, ou amanhã (Deolindo, Imbituva, 2013).

Segundo o relato, a delegacia de Imbituva passou a funcionar como um núcleo de estocagem e repartição dos víveres. Estes eram distribuídos pelo delegado proporcionalmente ao tamanho de cada família. Havia, segundo afirma, um sistema de cotas para essa divisão dos bens fornecidos nessa época de carências; mas a vida não era constituída apenas de acontecimentos dramáticos e políticos porque, no universo narrativo do benzedor, não há separação entre o mundo dos vivos e o espaço dos mortos.

Há nessa ‘história de curandeiro’ aspectos do imaginário, a presença de personagens criados pela imaginação popular, neste caso, chamadas de visagens. Tais entidades são situadas por Deolindo no tempo passado, como seres pertencentes a certo mundo inexistente no presente, mas narrado outrora, numa época em que a vila era pequena, poucas eram as habitações e os moradores, escassos.

Tinha visagem, ali. Muito fantasma e uma carroça sem cavalo e dois homens de preto, sentados, ‘chapeludos’. Os moradores de longe saíam ver e passava aquela carroça e meu pai que era ‘piazote’ que nem esse (disse apontando para o bisneto de 10 anos de idade). Um dia correram de lá onde é o banco hoje, o HSBC [...] até aqui no centro perto do banco do Brasil. Contava que ia atrás dele aquele homem muito alto. E chegaram numa casa, que era estranha ali [...] Ali tinha uns quatorze ou quinze moradores na rua. Tanto na Rua sete, como na Santo Antônio. Poucos moradores tinha [...] daí contavam a história, né? (Deolindo, Imbituva, 2014).

O mundo das histórias narradas no passado na cidade de Imbituva, conforme deduzimos da entrevista concedida por Deolindo, era composto por entidades estranhas, principalmente homens... Gente vestida de preto, de alta estatura, com grandes chapéus sobre a cabeça. Pessoas utilizando-se de carroças sem cavalos, em meio a casas estranhas e em ruas pouco povoadas. Mas podemos dizer que tal cenário não seria exatamente bizarro tratando-se do antigo Pouso do Cupim: “*um dos pousos de tropeiro mais procurados*” pelos tropeiros da região.

Figura 1 - Representação do tropeirismo em mural- Colégio Estadual Alcides Munhoz - Imbituva-Pr



Fonte: equipe LAPEF/I 2015. Imagem colorida, JPG, 72 dpi. Imagem Acervo LAPEF/I.

Nota-se que o cenário desenhado na perspectiva do benzedor mistura elementos das narrativas locais de origem, escritas pelos memorialistas, nas quais a cidade ‘[...] nasce sob o toque dos berrantes e ao compasso das tropeadas’.² Os tropeiros, ali, são representados como homens heroicos, cobertos com ponches negros, de amplos chapéus, atravessando imensas áreas desertas. Montam mulas, não sendo incomum a presença da carroça. São homens pertencentes a certa cultura, com elementos oriundos

[...] de São Paulo como do Rio Grande do Sul, mas que desde o princípio do ciclo das tropas já vinham sendo mesclados e incorporados pelas populações que foram se formando ao longo das rotas tropeiras, tais como: ritmos (toadas, catira, cururu, xotes, milongas, vaneiras, guarânicas, chamamés) e temas de canções, vestes apropriadas à lida campeira (botas de couro e cano alto, chapéus de palha e de feltro, capas e palas, bombachas), sotaques e variantes de linguagem, e outros, que os tropeiros faziam difundir por onde passavam [...] Sem falar nos conhecimentos ainda hoje difundidos da ‘medicina tropeira’, como benzimentos, simpatias, emprego de ervas medicinais, tratamentos com sangria e outros procedimentos (FRASSON; GOMES, 2010, s/p).

Pode-se notar, nestas histórias e memórias, certa reverência, certo misticismo envolvendo tais figuras. Situando-as num cenário em que as fronteiras entre a natureza e o sobrenatural são pouco definidas. Além disso, as narrativas do universo do tropeirismo vinculam-se ao benzedor espírita por intermédio da chamada medicina tropeira.

Conforme Benatte, Campigoto e Nascimento

A medicina tropeira é um conhecimento tradicional disperso nas práticas e na memória regional. Podemos assim considerá-lo porque esse tipo de conhecimento (...) faz parte da tradição. Como saber disperso, transmitido oralmente, requer metodologia adequada para ser reunido e analisado (Benatte, Campigoto e Nascimento, 2013, p. 49).

Entre estes saberes estão as práticas religiosas que investigamos em Imbituva. Os depoentes tratam do universo espírita, um campo de participação, ao que parece, mais do que de identificação.

Histórias dos Centros e as práticas de benzeduras

Afirma-se que o espiritismo chegou a Imbituva-Pr há mais de um século. Com base em atas de reuniões, em seis de junho de 1906, o primeiro Centro espírita foi oficializado. Interessante notar que tal oficialização contou com a participação de alguns membros da maçonaria porque o Centro, no início, funcionava nas dependências da Loja Maçônica Estrela do Imbituva. Conforme a Ata de fundação do Centro Espírita Santo Antônio

[...] nesta Villa de Santo Antônio do Imbituva, na sala de espera da 'Loja Maçônica Estrela do Imbituva', cedida para nela funcionar este Centro [...] Finalmente, resolveu-se que as sessões espíritas deste 'Centro' tenham lugar as quartas-feiras de todas as semanas, das sete e meia horas da noite, salvo caso de achar-se funcionando a Loja Maçônica, como também comunicar-se ao Centro Espírita de Curitiba e outros a fundação deste Centro. (Livro Ata nº 1 Centro Espírita Santo Antonio, Primeira Ata, 1906, s/p.)

A estudiosa da religiosidade espírita local, Edemê de Matos, escreveu que tal instituição manteve a denominação de Centro Espírita Santo Antônio do Cupim entre 1906 e 1914, quando passou a chamar-se Centro Espírita Antônio de Pádua. Manteve a nova denominação até a década de 1960 e, posteriormente, foi adotado o nome de Centro Espírita Dr. Leocádio José Correia (MATOS, 2013, p. 84).

Atualmente, existem três Centros filiados à Federação Espírita Paranaense (FEP): o Centro Espírita Santo Antônio de Imbituva, filiado desde setembro de 1911; o Centro Espírita Fé, Esperança e Caridade de Faxinal dos Augustos credenciado na mesma Federação desde julho de 1940; e o Centro Espírita Antônio de Pádua, Fé, Esperança e Caridade de Alto do Tigre, filiado desde outubro de 1948. Foi mais ou menos nesta época que Deolindo deve ter iniciado suas atividades como médium.

Na área urbana são dois Centros: o Centro Espírita Amor e Caridade de Imbituva, aberto em agosto de 1989, e o já mencionado Centro Espírita Dr. Leocádio José Correia, ou do Santo Antônio do Cupim. Notemos que deve ter ocorrido uma divisão (espécie de cisma) ocorrida na década de 1980, mas não referida pelos entrevistados. Estes informaram, no entanto, que em ambos os centros realizam-se atividades sociais, curativas e filantrópicas, tais como estudos em grupos, sessões de fluidoterapia³, atividades de evangelização infanto-juvenil, campanhas voltadas a atendimento de crianças carentes, sessões de atendimento fraterno e sessões mediúnicas.

Podemos dizer que a história do espiritismo, em Imbituva, é heterogênea, pois em cada um desses dois Centros adotam-se práticas distintas. Num deles, parte dos membros praticam os benzimentos. No outro, os participantes se dizem mais motivados e empenhados no aspecto filosófico da doutrina, e se utilizam de uma biblioteca com mais de quatrocentos livros. O acervo inclui desde romances e coleções de revistas, livros teóricos utilizados nos estudos, enciclopédias e outros textos para o uso escolar.

Deolindo e Vera, por serem benzedores, pertencem ao primeiro grupo. Mesmo assim, nota-se uma tendência a pautar a tese de que o espiritismo não seria uma religião e sim uma ciência. Apesar de insistirem em declarar o caráter científico da doutrina, explicam que a maioria dos médiuns que se reúnem no Centro são benzedores e participa das sessões de comunicação com os espíritos.

Afirmam que várias pessoas com problemas de saúde (física ou espiritual, como classificam as doenças) procuram ajuda ali e nas casas em os benzedores moram. A peculiaridade deste grupo, então, consiste em atender aos doentes em casa. Assim, prestam

atendimento duplo – no Centro e em casa – por meio de práticas, fórmulas e gestuais diferenciados.

Deolindo explica que, as reuniões de comunicação com os espíritos e de cura, no Centro, acontecem semanalmente e têm duração de aproximadamente uma hora e meia. Ali também são feitos atendimentos individuais por “intermediários incorporados pelos seus espíritos guias”. Deolindo afirma ter um

[...] guia protetor, Firmino Evangelista de Almeida. Ele que me protege [...] me protegeu até os dias de hoje. Aí, um dia que eu não estava bom para ir na mesa aqui no Centro, o Ivan disse para eu ficar na assistência. Então, a hora que terminou os trabalhos o Ivan disse: ‘ó, o senhor ficou aí na assistência e o seu Firmino ficou atrás de você’ (Deolindo, Imbituva, 2014).

Firmino Evangelista de Almeida era o pai de Deolindo. Também foi benzedor enquanto viveu e “continua a fazer seu trabalho na arte de curar doenças”, o que evidencia a porosidade das fronteiras entre o mundo dos vivos e o dos espíritos, características destas narrativas. Podemos chamar estes aspectos peculiares de *imaginário religioso do espiritismo na região das araucárias*. Será uma região, ou seja, um espaço praticado e fronteirizado em que se desenvolvem os acontecimentos do cotidiano. Ali, essas benzedoras e benzedores participantes do Centro espírita em questão, além de praticarem de rituais para a cura de doenças físicas que acometem as pessoas, também realizam ritos de cura das chamadas “doenças espirituais”.⁴

Nesse caso, eles se utilizam de receitas psicografadas, consideradas como prescrições “transmitidas do além” por um médium, ou seja, por interseção de um intermediário entre o mundo espiritual e físico.⁵ Recebem, igualmente, orientações para banhos de descarrego, para limpezas de lares, para defumações, e para o uso de remédios à base de ervas. Têm esclarecimentos a respeito do modo correto de fazer chás, de proferir orações e proceder a oferenda de velas aos santos e aos espíritos. A gama de ações realizadas nesta “região da medicina e da religiosidade popular” em bem ampla e fazemos, aqui, esta inserção seguindo a narrativa de Deolindo que saltou da distribuição de alimentos durante a Segunda Grande

Guerra para as práticas de cura. Mas tais práticas de reza e cura não se restringem, evidentemente, à região sul do Brasil.

Betânia G. Figueiredo investigou o ofício de curador no estado de Minas Gerais do século XIX. Discutiu o papel social ocupado por estes agentes da saúde popular na comunidade e as práticas desenvolvidas por eles. Afirma que os curandeiros não faziam nada sozinhos, e apelavam ao mundo da fé, sendo os santos invocados para auxiliar nas curas. Cada santo conforme a sua especialidade, mesmo acreditando que “[...] *com fé até água fria é remédio*” (FIGUEIREDO, 2008, p. 32). Segundo Figueiredo, nessa relação entre religiosidade e cura, se o paciente não tiver fé no tratamento, o resultado pode não ser o esperado.

Aqueles que são capazes, através dos seus conhecimentos formais ou informais, de aliviar a dor, de auxiliar na cura, de ajudar a reencontrar o equilíbrio da saúde, independentemente de haver ou não uma relação monetária estabelecida, mereciam a gratidão do doente e seus familiares (FIGUEIREDO, 2008, p. 98).

Eventualmente, alguns curandeiros de Minas exerciam atividade remunerada. Na maioria dos casos, eles se consideravam como que enviados de Deus, com a missão de curar. Portanto, praticavam seus rituais e rezas voluntariamente, sempre colocando o sentimento de caridade e bondade à frente. Conforme a autora, os que conhecem as artimanhas do ofício sabem ler as práticas e a postura dos que se dizem curadores. Essas pessoas se consideram aptas a reconhecer um benzedor que honra o seu dom ou que engana as pessoas, utilizando de má fé para ser prestigiado localmente e ganhar algum dinheiro cobrando pelas rezas (FIGUEIREDO, 2008, p. 98).

Os benzedores se utilizam de plantas, de fórmulas e de gestos transmitidos de uma geração à outra, para auxiliar na cura de doenças físicas e espirituais. A autora encontrou indícios de que, em Minas, existiam curandeiros até para animais e nisso percebemos certa equivalência. Deolindo declara praticar a cura das criações,⁶ e também a reza contra os males causados pela inveja em pessoas ou no gado. Afirma o seguinte: “[...] *tanto benzo gente como criação, que está pesteada, com mau olho, olho grande, olho gordo. Eu faço minhas orações e*

peço pela criação. Peço para São Jorge e São Sebastião [...] faço minhas orações que até [...] até o vivente fica bem bonzinho” (Deolindo, Imbituva, 2013).

O conteúdo da entrevista nos conduz a uma configuração histórica peculiar, uma região em que os animais podem estar próximos da relação que o Kardecismo estabelece com os espíritos. Nesse caso, São Jorge e São Sebastião aparecem no ritual de cura e são considerados como santos especializados. São Jorge, não por acaso, é um dos quatorze santos auxiliares de acordo com antiga devoção iniciada na Renânia (agora parte da Alemanha) no século XIV. São Jorge é invocado pela saúde dos animais domésticos ao lado de São Brás e São Vito. São Sebastião não é parte da antiga litania dos santos auxiliares, mas é venerado e chamado a ajudar na cura. A devoção sebastianista pode ser uma característica local vinculada à religiosidade cabocla bastante disseminada nesta região do Estado do Paraná⁷. Também evidencia que as tradições populares se modificam, por serem transmitidas oralmente de uma geração a outra.

As regras que regem o ofício de benzedor ou benzedeira não são comumente registradas por escrito, mas transmitidas pela oralidade. Transmite-se os conhecimentos para algum parente próximo ou, caso aquele que detém o saber mude para outro lugar, ensina alguém que permaneça morando no local (OLIVEIRA, 1985, p. 36). Ainda, quando os benzedores estão com idade avançada, ou doentes, ensinam os mais jovens para que a informação da cura não se perca. Vera explicou que seu

[...] tio, Gabriel, hoje já é falecido também, mas ele benzia de tudo quanto era coisa, até de tosse comprida. Um dia, eu fui lá, ele falou para mim: Vera, você benze, você faz tudo as coisas. Então, disse: eu vou te passar, porque eu estou doente, já de idade. Eu vou [...] você já sabe cortar tosse comprida? Eu falei: não tio. Esse eu não sei. Pois então eu vou te ensinar. E ele me ensinou. Hoje eu corto tosse comprida, também. Ah! Costurar rendidura [...] Ele me ensinou, também, como é que costura rendidura. E eu aprendi (Vera, Imbituva, 2013).

Vera, como dissemos no início, é uma das benzedeiros espíritas e diz fazer seus trabalhos com base no que os seus espíritos guias orientam. Insiste na tese de que

Na verdade, o espiritismo [...] não é uma religião. A religião é nossa religião na igreja. A igreja, tanto se você for católica, se for evangélica [...] tudo é religião; mas o espiritismo não tem nada a ver com religião. O espiritismo é uma ciência. É a ciência espírita e ela tem relação com os benzimentos porque a pessoa que sabe, que aprende a fazer um benzimento, é porque tem um dom [...] orientação pelos guias espirituais. Porque se a pessoa não tiver uma mediunidade, não tiver uma orientação, a pessoa não vai saber fazer um benzimento (Vera, Imbituva, 2013).

Como se nota, a entrevistada estabelece um vínculo peculiar entre o pretense caráter científico do kardecismo e a prática do benzimento. Trata-se de um elo, digamos, fraco mas coerente: o espiritismo é um saber (ciência) que exige um dom e como é saber transmitido oralmente, também se transmitem as fórmulas para curar o gado.

Paulo Barros dos Santos, morador do faxinal do São João da Palmeirinha, Rio Azul-Pr, diz que pronuncia a seguinte fórmula ao benzer os animais doentes: *“São Roque e sua santidade, passando por aqui trazendo o seu poder e o dom da cura para todas as criações, contra as pestes, as larvas, feridas e a todos os animais que sofrem alguma consequência. São Roque, eu agradecerei este pedido; em nome de vós serei atendido”*.⁸ Paulo não se diz espírita, apenas benzedor de animais. Benzedores espíritas que curam animais, no entanto, são evidências da intensa mescla cultural existente no Brasil, evidenciada nesta região Sudeste do Paraná.

Neste lugar, a religiosidade apresenta vínculos marcantes com a memória, por exemplo, dos monges do Contestado.⁹ Vânia Vaz (2006) escreveu a respeito das benzedoras dessa região. Diz que estas mulheres referem-se ao monge João Maria, às suas profecias e a antigas histórias, contadas pelos mais velhos, a respeito dessa figura do misticismo popular. O monge é considerado como uma entidade capaz de auxiliar nos benzimentos, de realizar milagres e de curar doenças. É relacionado às nascentes de água por ele abençoadas, muitas delas venradas como fontes de virtudes curativas. Parte dos crentes no monge utiliza-se da água e até do barro de algumas destas nascentes para a cura de diversas doenças. Prática comum na região de Imbituva-Pr, atualmente, está ligada a rituais praticados por um desses monges em meados do século XIX.

Robinson Fernando Alves refere-se a este tipo de devoção praticada no interior do Rio Grande do Sul, envolvendo o monge desde meados do século XIX. Escreveu que há

Cerca de légua e meia da cidade de Santa Maria, na estrada que conduz a S. Martinho, encontra-se um povoado. Foi ahi, (sic.) em 1848, que o padre romano João Maria de Agostini se installou, (sic.) promovendo a erecção (sic.) de uma capella (sic.) em honra a Santo Antão, sendo, dessa época em diante, aquelle (sic.) lugar conhecido pelo nome de Campestre de Santo Antão [...] na encosta do cerro [de Santo Antão], em meio do caminho para a Ermida, das entranhas da pedra brota fresca água cristalina, formando pequena fonte [...] E dele serviu-se João Maria, para fortalecer seu prestígio entre seu povo, convencendo-o de que a água da fonte era miraculosa, pois curava todas as enfermidades. Não somente a fonte era santa [...] como também o barro que junto a ela existia' (ALVES, 2010, pp. 10, 21 e 22).

A narrativa dos benzedores relaciona-se a esta cultura dita cabocla do Contestado por meio do monge e da figura de São Sebastião, Santo que no imaginário popular da época, comandaria os exércitos celestes para fazer justiça contra os exploradores dos sertões. Cultura que, igualmente, é tropeira (gaúcha e paulista) povoada de homens 'chapeludos', conduzindo mulas, vestidos de preto e curando gente e gado com plantas nativas e benzimentos. Trata-se de manifestações culturais vinculadas à história da região que podem ser referenciadas, temporalmente, por ciclos e episódios históricos como o tropeirismo e a guerra do Contestado.

O primeiro vai dos primórdios do século XVIII até as primeiras décadas do XX. O movimento do Contestado, que inicia em 1900 com a ação judicial por limites, impetrada pelo estado de Santa Catarina contra o Paraná e se estende até, pelo menos, março de 1921, com a revolta dos caboclos contra a medição de terras, entre os atuais municípios de Catanduvas e Capinzal.

São João Maria nas terras do Cupim

Pela figura de João Maria, os entrevistados vinculam suas narrativas a esta tradição cabocla do Contestado. Deolindo conta que ouviu uma história narrada por seu padrinho, outro benzedor, chamado Domingos Vieira. Este morava na localidade de Vieiras, interior de

Palmeira-PR, e, certa noite, o monge João Maria teria acampado naquela localidade. Deolindo disse que

Nos Vieiras [...] então eles estavam lá... e na frente tinha um olho d'água assim. De repente, chegou São João Maria e acampou embaixo de uma árvore, a par daquele olho d'água e fez o foguinho dele e ficou sentadinho ali. Daí, aprontou-se um tempo feio e o Domingos foi lá e disse: São João Maria o senhor não quer ir lá para dentro de casa? Está vindo um tempo feito aí. Ele disse assim: olha meu filho, está vindo mesmo, mas não tem perigo. Aqui onde eu estou não cai um pingo de água. Só cai em volta dessa árvore. Aí cai; mas aqui, o vento não apaga meu fogo. Pingo de água não apaga meu fogo. Não tem perigo. Aí fechou a noite [...] fechou a noite e eles fecharam as portas porque o vento estava muito forte e anoiteceu (Deolindo, Imbituva, 2014).

Segundo o relato, apesar de ter ocorrido um temporal muito forte à noite, o monge permaneceu ao abrigo da árvore e ao calor do seu “foguinho”. Continua Deolindo:

[...] passou aquela tempestade, aquela noite e bem cedo, o nhô Domingos levantou e olhou lá. São João Maria cuidando do foguinho dele lá. Com a chaleirinha dele lá no fogo. Daí, ele pegou o meu compadre [...] e foram lá ver São João Maria se ele não pereceu com essa chuva. E chegaram ali, e ele disse: São João Maria, não pereceu aí? Não! Pode ver aí meu filho. Choveu só em volta. Aqui no meu foguinho não caiu um pingo de água'. Daí o nhô Domingos disse assim: Pois é, eu pensei que o senhor tinha sofrido qualquer coisa aí, porque o tempo 'enfeiou' muito, né? Pois é, mas eu [...] não tem perigo. Onde eu estiver nada acontece. Eu tenho muita fé no nosso Pai poderoso do céu, né? Que nos atende todo mundo. Então eu tenho minha confiança Nele. (Deolindo, Imbituva, 2014)

Deolindo contou, também, que segundo moradores mais velhos de Imbituva, alguns acontecimentos locais foram previstos e anunciados pelo João Maria, há mais ou menos um século. As profecias estariam se cumprindo no presente. O benzedor refere-se ao que considera como um conjunto de modificações ocorridas na área rural de Imbituva. Diz que

Naquele tempo, todo mundo criava criação solta: porco, carneiro, gado, cavalo [...] Tudo livre. Não tinha piquete, não tinha nada. Era aberto [...] Todos criavam abertamente. Quando todo mundo fechou os piquetinhos e criaram fechado, ele disse: vai chegar um tempo que vai ter muito pasto e

pouco rastro. E chegou. Hoje é uma pastaria em toda parte, é pasto, gramado, mato. E criação não tem, né? Quase não tem criação. (Deolindo, Imbituva, 2013)

O benzedor faz uma adaptação desta difundida “profecia popular” conhecida em muitas outras regiões do Brasil e aplicada a outras situações. É atribuída, por exemplo, a Antônio Conselheiro, no contexto da Guerra de Canudos e também é ao Padre Cícero entre outros personagens do misticismo popular. Trata-se de uma predição de vindouros tempos de crise, também interpretada como prenúncio de pestes que atingiriam os animais, causando grandes estragos. No caso de Deolindo, a profecia é aplicada ao sistema de faxinal que pode ser definido como

Certo modo de utilização das terras em comum, delimitada por cercado, para a criação de animais, existente na região sul do Brasil [...] O faxinal é dividido em terras de plantar e terras de criar. A área de criação, ou área de compáscuo, é um cercado composto por matas e pastagens em que se localizam as habitações dos faxinalenses. Na parte interior a esse espaço comum, que pode pertencer a um proprietário não morador do faxinal, ou a vários proprietários/moradores, são criados animais de várias espécies, tais como bovinos, eqüinos, caprinos, ovinos e suínos, além de vários tipos de aves domésticas [...] os animais são de propriedade particular dos faxinalenses, sendo o número que cada morador pode criar naquele espaço, definido pelo grupo [...] as casas são dispostas no interior da área cercada, sendo boa parte delas protegidas por um cercado menor, ao entorno dos quais as criações circulam livremente. As entradas e saídas destas áreas são protegidas por porteiras e cancelas, ou por uma espécie de pequena ponte, construída sobre um vão escavado especialmente para tal fim [...] as terras de plantar localizam-se fora do cercado e podem pertencer ao proprietário que as cultiva, ou serem arrendadas. (CAMPIGOTO; SOCHODOLAK, 2008, p.181)

Deolindo disse ter crescido numa localidade que se organizava em forma de faxinal. Nestas localidades é bastante disseminada a prática de alguma devoção nas nascentes de água abençoadas pelo monge. Assim, nessa região de contato entre o kardecismo e o catolicismo de origem tropeira e cabocla, os benzedores podem atuar nos Centros espíritas, fazer benzimentos, receber auxílio de espíritos guias e, ao mesmo tempo, se pode viver num faxinal,

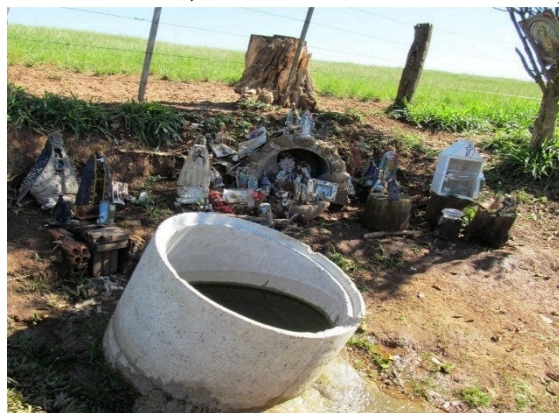
curar animais e realizar rituais de devocionais nos olhos d'água, sintetizando, de certa forma, a cultura da mesorregião Sudeste do Paraná.

Os olhos d'água em que o monge passava a noite, conforme narrativas populares frequentes na região sul do Brasil, jamais secavam e por isso são consideradas fontes bentas. Nestes lugares costuma-se realizar o ritual de batismo, como esse no Faxinal da Palmeirinha, no Município de Rio Azul-PR, descrito por Franciane Gurski. Assim,

A pessoa ou criança a ser batizada é levada pelos pais e padrinhos próximo à fonte onde se acende uma vela e com um ramo de arruda ou outro ramo verde efetiva-se o batismo. O batizado deve ser realizado antes das 18 horas, isto é, antes do pôr-do-sol. Os pais da criança aspergem com o ramo de arruda e água do olho, a cabeça da criança e rezam a seguinte oração: (*nome da pessoa a ser batizada*) eu te batizo como São João Maria foi batizado no ribeirão, se der tosse comprida não seja tosse será uma depuração. Reza-se um pai-nosso e ave-maria e faz-se o sinal da cruz.(GURSKI, 2008).

Nesses lugares de devoção em que os católicos realizam tais ritos – o batismo é feito independentemente se o fiel já foi batizado na Igreja ou não. Também, geralmente é realizado como pagamento de promessa. São rituais comuns em toda a região aqui estudada. No caso de recebimento de alguma graça, podem-se deixar estatuetas, gravuras, pinturas ou retratos do monge (Figura 3).

Figura 2 - Olho de São João Maria, Imbituva – Pr, com capelinha



Fonte: Autora - Camila Alves de Oliveira. 2014. Imagem colorida, JPG, 72 dpi. Acervo da autora.

Deolindo afirma ter presenciado um milagre de São João Maria, numa destas nascentes locais, em época de grande estiagem. Narrou o seguinte:

Deus deixou o conhecimento [...] e quantas fontes de água no mundo ele não deixou benzida? É que a água é remédio para quem tem fé nele, né? Mas não conheço esse da ponte aqui, que a Vera foi agora trouxe água [...] para lá da ponte do Imbituvão eu não conheço [...] é muito cultivado, aquele lá. E conheço aquele ali do Rincão, também, onde tinha uma lombra [...] Fomos fazer um batizado lá. Na época, meu afilhado que morava em Teixeira Soares. Uma lombra que descia para cá [...] descia para lá do rio. Uma seca braba [...] e diziam [...] e agora? Que tempo seco! Só no rio grande e as águas tão correndo bem sequinha! Como é que nós vamos fazer? Mas vamos ver [...] chegamos lá e a água estava para baixo do barranco, assim [...] Eu mexi assim [...] Se Deus quiser, a água há de subir aqui para nós fazermos o batizado e levar água. Puxei assim e naquele barranquinho a água subiu e aparelhou no barranco. Bem parelhinha [...] fizemos o batizado. Pegamos a água e fomos embora. A água ficou do mesmo tanto. Bem parelhinha. Digo: veja o que é o milagre, né? O poder de São João Maria (Deolindo, Imbituva, 2013).

A história da região, na perspectiva do benzedor, é composta por acontecimentos como: seções espíritas, atividades de igrejas, secas, milagres, profecias, passagens e aparição de monges, curas, atuação de fantasmas, batismos, benzimentos de nascentes e assim por diante. Mas muitas outras pessoas nesta região das matas de araucária, atualmente, guardam o costume de batizar seus filhos tanto na igreja como em casa ou nos olhos d'água abençoados. “[...] os devotos de João Maria continuam a batizar seus filhos nos olhos-de-água tal qual fazia o monge” (BENATTE, CAMPIGOTO e NASCIMENTO, 2013, p. 63).

Figura 3 - Detalhes da capelinha com imagem de São João Maria



Fonte: Autora - Camila Alves de Oliveira. 2014. Imagem colorida, JPG, 72 dpi. Acervo da autora.

Nessa região do cuidado com a saúde e a doença, as fontes de água são também lugares de intensa atividade assim como os Centros espíritas. O movimento já foi mais intenso porque, conforme Deolindo, em meados do século XX, era imensa a escassez de médicos na Imbituva, bem como nessa região do Paraná. Conforme a narrativa do benzedor

Antigamente não existia médico, né? Você sabe. Então, existia o Centro Espírita. Como lá meu tio tinha o Centro Espírita, então o povo usava só o remédio homeopatia. Então saía ali, o médium que era receitista, tirava receita. O guia dava o remédio ali como saía. Então, se uma pessoa estava com gripe, saía acônito, beladona e bryonia. E se outro tinha, por exemplo, sarampo, uma varicela [...] daí saía na receita [...] O guia dava a receita ali [...] receitava ali, sulfá, mercúrio e secali [...] para secar aquela coisa que tinha. (Deolindo, Imbituva, 2014).

Segundo afirma, esses medicamentos eram muito utilizados para o tratamento das pessoas que estavam doentes, na localidade chamada Tigre, onde se localizava o Centro espírita dirigido por Sebastião Penteado, o mencionado tio de Deolindo. Ali, eram distribuídos os frascos de remédio. Deolindo diz que ele e seu tio eram sócios e juntavam dinheiro para comprar a caixa de homeopatia, que custava dois mil réis, naquela época.

Ao modo de conclusão, podemos dizer que, nesta pesquisa utilizamos o conceito de região, ou seja, recinto definido por meio de fronteiras. Com base em Michel de Certeau,

espaço é região praticada, definida por delimitações móveis, instáveis e mutáveis, no interior das quais os acontecimentos se dão a conhecer. Os benzedores do Cupim, narradores de histórias vivem numa região de contato entre o kardecismo e o catolicismo de raiz cabocla do Contestado e tropeira. Neste lugar, no período que se estende entre 1940 e 2010 e na mesorregião Sudeste do Paraná, vários aspectos da história cultural são destacáveis. Os benzedores/narradores que contribuíram para esta pesquisa podem se identificar como pertencentes à determinada denominação religiosa e como participantes de outra. Tal fenômeno de dupla é prática comum em outras regiões do Brasil e herança da repressão ao espiritismo que se seguiu à decretação, em 1890, do primeiro código penal republicano criminalizando práticas de saúde paralelas à medicina dita científica. A narrativa dos entrevistados vincula a prática do benzimento por espíritas em Imbituva à história do kardecismo na mesorregião, do tropeirismo e do Contestado.

Temos, assim, uma visão da história da região de Imbituva baseada em entrevistas de benzedores identificados como católicos não praticantes, frequentadores de Centros espíritas. O principal entrevistado, Deolindo, considera-se como pertencente ao catolicismo devido ao fato de receber, em sua casa, o ministro católico com o sacramento; narra histórias de parentes seus que presidiam Centros e que tiveram contato com o monge, de fantasmas (visagens) associados ao mundo tropeiro, fala de cura de animais por meio de rezas, de ter presenciado milagres e de ter batizado fiéis nos olhos d'água de São João Maria, de receber Santo e de receitar medicamentos químicos. Mas também, da vida cotidiana e da cultura local, do fogo de chão e do chimarrão.¹⁰

Pensamos o recorte para essa investigação em função do conceito de região. Não uma como uma área geográfica ou política, mas como espaço delimitado e praticado, região de contato entre o kardecismo e o catolicismo. No interior dela, se participa rituais dos Centros espíritas, se faz benzimentos, se recebe auxílio de espíritos guias e, ao mesmo tempo, se pode viver num faxinal, realizar batizados no olho d'água do monge. Atitudes que, de certo modo, sintetizam aspectos centrais das culturas da mesorregião Sudeste do Paraná. Neste meio cultural, se narram histórias relativas ao tropeirismo, sob a forma de tempo ancestral em que

sujeitos heroicos, como que fossem “centauros de trilhas tortuosas”, cobertos com ponchos e grandes chapéus, vencem extensas distâncias, descansando em pousos salvadores. Tais personagens “visitam o presente como que em espírito”, seja como visagens, seja por meio de Centros espíritas tais como o de Santo Antônio do Cupim. Seja, também, sua visita feita por meio da tradição dos benzimentos de gentes e de gados, reverenciando-se a medicina tropeira. Dessa forma, a narrativa dos benzedores vincula o presente a um tempo de origem.

Tais histórias conectam-se, também, aos monges da Guerra do Contestado, aos milagres ocorridos nos olhos d’água em que se batizam as crianças. O monge é apresentado como milagreiro e visionário de um novo tempo, em que o gado seria pouco, enquanto que muito aumentaria o pasto. Esta é apresentada por Deolindo profecia da transformação do sistema de faxinais.

Estes narradores contam a história da religiosidade periférica, dos médiuns, de orientações para banhos de descarrego, para limpezas de lares, para defumações, uso de remédios à base de ervas, o modo correto de fazer chás, de fazer orações e oferenda de velas aos santos e aos espíritos. Nessa forma de história, alguns acontecimentos políticos se fazem presente, como é o caso II Grande Guerra, da forma como se distribuía os mantimentos, nesse período de crise. Fala-se, também, dos remédios populares receitados no Centro espírita entre as décadas de 1940 e 60, presumivelmente: acônito, beladona, sulfa, mercúrio, secalli, bryonia, mezinha que pode estar registrada apenas na memória destes receitistas.

Enfim, escrever a história com base na narrativa de indivíduos desvinculados do cenário político ou intelectual implica dar visibilidade a sujeitos históricos ainda pouco investigados no âmbito da historiografia brasileira. Essa história local relaciona-se à da mesorregião Sudeste do Paraná, à história do Brasil e com episódios da História Geral, mas narrada sob outro ângulo. Trata-se de um enfoque nas práticas culturais ocorridas nesta região de contato entre o chamado catolicismo de cultura tropeira/cabocla e o kardecismo; mas vale dizer que existem tantas regiões destas quantos forem elas objetos de investigação.

Referências

ALVES, Robinson Fernando. O monge João Maria de Agostinho em Campestre, Santa Maria: aspectos históricos. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 11, n. 17, p. 35-64, jan./jun. 2010.

BENATTE, Antônio Paulo; CAMPIGOTO, José Adilçom; NASCIMENTO, Josimar de Jesus Vitor do. Povos faxinalenses: saúde e conhecimentos tradicionais. **Diálogos (Maringá. Online)**, v. 17, n.1, p. 41-68, jan.-abr./2013.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. **A arte de curar: cirurgiões, médicos, boticários e curandeiros no século XIX em Minas Gerais**. [2. ed.] – Brasília, DF: CAPES; Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2008.

FRASSON, Antônio Carlos; GOMES, Silvestre Alves. **Tropeirismo: Processo civilizatório da região sul do Brasil**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/artigos/frasson_artigo.pdf. Acessado: 20 dez. 2012.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GIUMBELLI, Emerson. O "baixo espiritismo" e a história dos cultos mediúnicos. **Revista Horizonte Antropológicos**, vol.9 nº.19, Porto Alegre, jul. 2003.

GURSKI, Franciane. **Os olhos d'água e a festa de são João Maria no faxinal Palmeirinha**. Departamento de história – DEHIS/I. Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. (Trabalho de conclusão de curso) 2009.

HOONAERT, Eduardo. **Formação do catolicismo brasileiro (1550-1800)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

MATOS, Edemê de. **Imbituva: uma viagem de retorno à terra natal**. Curitiba: Edição do autor, 2013.

OLIVEIRA, Elda Rizzo de. **O que é benzeção**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985.

REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. **Revista de Teoria da História**. Ano 3, Número 6, dez/2011.

SANTOS, Leonilso Souza. **Igreja em Conflito**: atuação da pastoral rural na questão agrária - circunscrição diocesana de Guarapuava (1974-1988). Dissertação de Mestrado em história. UNICENTRO.

STADLER, Cleusi Terezinha Stadler. SCHORNER, Acncelmo. A Avenida 7 de setembro (Imbituva/Pr) entre fotos e fatos: 1906-1940. **Anais do IIV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA**. São Leopoldo-RS. 2014.

STADLER, Cleusi T. B. **Imbituva – uma cidade dos Campos Gerais**. 2. ed. Imbituva: Gráfica Prudentópolis, 2005.

STOLL, Sandra Jacqueline. Narrativas biográficas: a construção da identidade espírita no Brasil e sua fragmentação. **Revista Estudos Avançados** Vol. 18, Nº 52, 2004. Disponível em <www.cielo.br > Acesso em 13/09/2015.

VAZ, Vania. **As benzedeadas da cidade de Irati**: suas experiências com o mundo, e o mundo da benzeção. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

Sites

<http://www.febnet.org.br/blog/geral/colunistas/triplice-aspecto-do-espiritismo-2/> Acesso em 22/04/2014.

<http://imbituva.pr.gov.br/index.php?sessao=a5cb4c9fcbnca5&id=1546/> Acesso em 22/04/2014.

<http://imbituva.pr.gov.br/index.php?sessao=122b05e3a8nc12&id=1546>.

Outros Documentos

Livro Ata nº 1 do Centro Santo Antonio, Primeira Ata, 06 jun. 1906.

Fontes orais

Deolindo Evangelista de Almeida. Entrevista concedida à Camila Alves de Oliveira, Imbituva, 21 dez. 2013.

Vera Marta de Almeida Camargo. Entrevista concedida à Camila Alves de Oliveira, Imbituva, 21 dez. 2013.

Artigo recebido em 28 de maio de 2015. Aprovado em 25 de julho de 2015.

Notas

¹ O ciclo do tropeirismo se dá durante os séculos XVII e XVIII. O transporte de animais realizado neste período no sul do Brasil recebeu o nome de tropeirismo em razão das tropas, que eram constituídas principalmente de muares para serem comercializadas em Sorocaba-SP, onde se realizavam grandes feiras desses animais. Os tropeiros (donos e/ou condutores de tropas) transportavam, igualmente, gêneros alimentícios, produtos manufaturados, inclusive os importados da Europa. Devido às transações comerciais de compra e venda de muares destinados ao transporte de mercadorias, realizadas nos centros urbanos em formação (tais como o de São Paulo, de Rio de Janeiro e de Minas Gerais), e por compreender grande movimentação no deslocamento desses rebanhos de regiões distantes, esse movimento é considerado pelos pesquisadores da história econômica e social como um importante fator de formação sócio-político-econômica das regiões aqui em estudo.

² Torpeadas é termo local para designar a função de condução das tropas de animais para as feiras.

³ A *fluidoterapia* é uma técnica que os médiuns, usando fluidos energizados, utilizam para o tratamento das enfermidades físicas e espirituais. Aplicados sobre o *perispírito*, eles são absorvidos à semelhança de uma esponja. É a conhecida terapia do passe, praticada nos Centros espíritas.

⁴ Segundo os entrevistados, espíritos sofredores podem causar doenças, além de mal-estar quando se aproximam das pessoas. Por isso, contam que em alguns casos as pessoas procuram ajuda médica e tomam remédios, mas não se curam. Após esta tentativa, buscam a cura através do centro espírita ou dos benzimentos.

⁵ Deolindo conta que desde quando iniciou sua jornada como médium, já existia a prática do recebimento de receitas do além, e acrescenta que este era o meio pelo qual se buscava a cura para diversas doenças, visto que antigamente, em Imbituva, os médicos eram escassos. As práticas populares de cura podem estar mesmo ligadas à falta de assistência médica, mas há um expressivo conteúdo cultural a considerar.

⁶ Todo tipo de animal doméstico.

⁷ Ver MARQUETTI, Délcio; e SILVA, Juraci Brandalize Lopes da. Religiosidade e religião no oeste de Santa Catarina: a crença no monge João Maria e a instituição do Catolicismo. **Mneme – Revista de Humanidades**, 11(29), 2011 – Jan/Julho.

⁸ Entrevista concedida por Paulo Barros dos Santos a Rosenaldo de Carvalho em abril de 2011.

⁹ O monge João Maria é referência na religiosidade popular na região sul do Brasil. Os monges do movimento do Contestado, segundo estudiosos do tema, foram três pessoas diferentes. O primeiro chamado de João Maria, de origem italiana, peregrinou pregando e atendendo doentes de 1844 a 1870. Arrebanhou ele milhares de crentes. Não teve influência direta na Guerra do Contestado. O segundo adotou o apelido de João Maria, pois se chamava Atanás Marcaf, talvez, era de origem síria. É vinculado à Revolução Federalista de 1893, e fez algumas previsões a respeito de acontecimentos políticos coevos. Atuou no território que se estende entre os rios Iguazu e Uruguai. Teve influência marcante entre os caboclos que esperavam sua volta durante os conflitos armados com as forças militares. Afirma-se que desapareceu na década de 1910. Em 1912, surgiu o terceiro monge. Era benzedor e usava o nome de José Maria de Santo Agostinho, mas segundo laudo policial feito em Palmas-Pr, tratava-se do ex-soldado de nome Miguel Lucena de Boaventura. José Maria foi um dos líderes do movimento do Contestado, morto em batalha no dia 22 de outubro de 1912.

¹⁰ Bebida local feita de erva mate.

Os 40 Anos da Fundarpe na política cultural do patrimônio pernambucano (1973- 2013)

The 40 years of the Fundarpe
in the cultural policy heritage pernambucano (1973- 2013)

Diego Gomes dos Santos¹
Ricardo de Aguiar Pacheco²

RESUMO: O seguinte artigo tem por objetivo realizar uma investigação histórica sobre os 40 anos da Fundarpe na política cultural do patrimônio de Pernambuco, durante o período de 1973 a 2013, a fim de mostrar os percursos e estratégias que foram utilizados pela instituição nos processos de institucionalização de bens culturais de diferentes naturezas. Contando como fontes documentais para realização do artigo dossiês oficiais que fazem parte do processo de patrimonialização dos bens culturais no estado, além de legislações e outros documentos de interesses para a pesquisa, tivemos a oportunidade de analisar dados sobre o processo de desenvolvimento institucional da instituição em estudo. O que nos permitiu a produção de uma narrativa histórica sobre a gênese administrativa e institucional da Fundarpe. Trabalho considerado aqui importante, pois nos permite compreender questões referentes às dificuldades e intencionalidades dos agentes alocados na Fundação no processo de invenção da tradição e construção da identidade pernambucana que foi se transformando de acordo com as mudanças conceituais sobre o que era considerado como patrimônio cultural de Pernambuco.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio Material. Patrimônio Imaterial. Patrimônio Vivo. Fundarpe.

ABSTRACT: The following article aims to conduct a historical survey of the 40 years of Fundarpe the cultural policy of the heritage of Pernambuco, during the period 1973-2013 in order to show the paths and strategies that have been used by the institution in the institutionalization of processes cultural goods of different natures. Counting as documentary sources for realization of Article official dossiers are part of the patrimony process of cultural property in the state, as well as legislation and other interests of documents for research, we were able to analyze data on the institutional development process of the institution study. What allowed us to produce a historical narrative about the administrative and institutional genesis of Fundarpe. Work considered important here because it allows us to understand issues relating to difficulties and intentions of agents allocated to the Foundation in the process of invention of tradition and construction of Pernambuco identity that was turning according to conceptual changes about what was regarded as cultural heritage Pernambuco.

KEYWORDS: Material Heritage. Intangible Heritage. Living Heritage. Fundarpe.

Introdução

Uma interpretação da legislação sobre a Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe) nos permite afirmar que a definição institucional atribuída à Fundação é a de uma instituição técnica de nível estadual que exerce os poderes que o decreto-

¹ Mestre em História Social da Cultura Regional, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). diego-recife@hotmail.com.

² UFRPE. pacheco_ricardo@yahoo.com.br.

lei federal nº 25, de 30 de novembro de 1937, dispõe sobre as políticas de salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro. Sendo, assim, a Fundarpe é responsável pelos pareceres técnicos dos processos de tombamento a nível estadual, pela definição das ações de conservação e restauro dos bens culturais tombados e, sobretudo, fiscalização e a aplicação dos efeitos do tombamento dos bens culturais alocados no território pernambucano (FUNDARPE, 2009). No seu estatuto de criação, mediante escritura pública lavrada no Cartório de 4º ofício do Recife no dia 17 de julho de 1973 e publicada dois dias depois no Diário Oficial, ela atuava sobre o patrimônio material. Nos últimos anos, a Fundarpe acumulou o papel de instituição técnica também na política de salvaguarda de patrimônios culturais Vivo, instituído pela lei nº 12.196/2002, e imaterial, instituído pelo decreto nº 27.753/2005, do Estado de Pernambuco.

Já uma interpretação histórica sobre o desenvolvimento institucional da Fundarpe nos força a analisar o cenário político e cultural no qual houve a emergência da Fundação no Estado de Pernambuco. Apontando e discutindo as condições e possibilidades que permitiram a criação, consolidação e o prestígio da Fundarpe como uma instituição técnica de referência na área de restauração de imóveis e promoção de eventos culturais associados ao patrimônio cultural não apenas em território pernambucano, como também na região Nordeste do Brasil.

Em uma e outra abordagem [análise da legislação, análise da história], devem-se observar a participação da Fundarpe nos processos de invenção de tradições (HOBSBAWM, 2012) pernambucanas com o objetivo de construção de uma identidade social ao utilizar a patrimonialização de bens culturais como mecanismos de representação estadual.

As identidades sociais são objetos do campo simbólico em constante disputa simbólica para definir “quem somos nós? O que poderíamos ser? Quem nós queremos ser?” em relação aos outros. Visto que “a identidade é relacional, pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade” (PESAVENTO, 2012: 90). Não basta construir elementos sociais para suprimir a diversidade interna da comunidade imaginada (ANDERSON, 2008) para produzir uma pretensa unidade. É necessário também buscar elementos que a diferencie das demais comunidades. Nessa construção a dimensão temporal passado se mostra importante, já que “a

sociedade (e/ou grupo) constrói e reproduz a sua identidade através do apego constante ao seu passado, mitológico, histórico e, principalmente, simbólico-religioso” (RODRIGUES, 2012: 03).

O patrimônio cultural é identificado, muitas das vezes, como documentos remanescentes do passado que correm o risco de perda, mesmo que esta perda esteja “subsumida em identidades reais ou imaginárias, mais ou menos modestas, mais ou menos espetaculares” (PEIXOTO, 2004: 203). Sendo assim, as instituições que detém o Poder Simbólico (BOURDIEU, 2012) de eleger quais bens culturais são patrimonializados ou não, contribuem na definição de “quem é quem”, “que representa que” e, sobretudo, “que representa a quem” (CRUCES, 1998: 77). No caso de Pernambuco, é a Fundarpe uma das instituições que possui tal competência e poder.

A documentação referente à criação da Fundarpe e dos seus primeiros anos de funcionamento não é muito ampla. Ficando, majoritariamente, como fonte para a pesquisa sobre a gênese administrativa e consolidação da Fundação enquanto uma instituição de prestígio regional duas obras produzidas por ex-funcionários: *Fundarpe – Subsídios para a memória de um decênio* (1987) –, do ex-reitor da Universidade Católica de Pernambuco Rubens Lóssio, e *Ainda Chegaremos Lá* (2008), do arquiteto José Luiz Mota Menezes. As duas obras serviram como pedras basilares para a produção deste artigo, já que os autores exerceram cargos importantes na Fundarpe e expuseram memórias consideradas relevantes sobre a história institucional.

Ambos os autores constroem nas suas respectivas obras, sendo a primeira relativa aos 10 anos e a segunda aos 35 anos de existência da Fundarpe, narrativas sócio-administrativas do processo de institucionalização da Fundação, selecionando e exaltando alguns fatos e eventos que objetivam traçar uma genealogia comemorativa. Além das obras, os relatórios produzidos (FUNDARPE, 1987, 1991, 1993a, 1993b; LÓSSIO, 1987) e editados pela própria instituição forneceram importantes informações para a produção deste artigo, já que possuem dados estatísticos sobre o número de funcionários, os gastos financeiros anuais, o número de eventos culturais financiados ou produzidos, as datas de realização de tais eventos culturais,

etc. que, de certa forma, auxiliam a identificar qual foi o nível de destaque da instituição no cenário cultural pernambucano.

Por ser mais recente e por possuir uma narrativa mais detalhada e ricamente ilustrada em comparação a obra de Rubens Lóssio (1987), o livro *Ainda Chegaremos Lá* (2008) de José Luiz Mota Menezes foi mais explorado neste artigo como fonte para a construção de uma narrativa histórica sobre o desenvolvimento institucional da Fundarpe. Isso não quer dizer que a obra de José Luiz Mota Menezes é isenta de críticas, pelo contrário, procura-se a partir dela e sobre ela lançar alguns questionamentos importantes sobre os procedimentos administrativos, jurídicos e técnicos adotados pelos funcionários da Fundação durante o período de estudo que foi realizado para este artigo, entre os anos 1973 até 2013, e também sobre as colocações do próprio autor em relação a questões tão caras para a história da instituição.

Portanto, o principal objetivo do artigo foi analisar de forma crítica as narrativas dos dois ex-funcionários da Fundarpe que construíram duas obras comemorativas sobre a história da instituição a partir de memórias e relatos de experiência das vivências institucionais na gestão do patrimônio cultural de Pernambuco.

As primeiras ações de salvaguarda do patrimônio cultural em Pernambuco

Logo nas primeiras páginas do livro *Ainda Chegaremos Lá*, Menezes (2008) descreve que desde a década de 1920, quando foram realizadas as primeiras iniciativas preservacionistas do patrimônio cultural brasileiro, o Estado de Pernambuco foi destaque por adotar uma postura de vanguarda. Segundo ele, antes mesmo de possuir uma legislação própria, Pernambuco já aparecia de forma pioneira ao propor uma lei federal de proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Cita o exemplo do deputado pernambucano Luís Cedro Carneiro Leão que, inserido no movimento preservacionista que implodira graças às comemorações relativas aos 100 anos de Independência do Brasil, apresentava em 1923 à Câmara dos Deputados, no Rio de Janeiro, o primeiro projeto de defesa dos monumentos históricos e artísticos do país. Entretanto, vale lembrar que esse projeto, assim como o do

poeta Augusto Lima um ano depois, não obteve sucesso devido à pouca abrangência no tocante a preservação dos diversos bens culturais como, por exemplo, o patrimônio arqueológico (PROTEÇÃO..., 1980: 10).

Em seguida, Menezes (2008: 32) revela que em Pernambuco, ainda na década de 1920, um grupo de intelectuais liderados pelo sociólogo Gilberto Freyre lançava uma campanha em defesa dos monumentos e objetos de valor histórico e artístico no Estado. Como resultado, teria o governador de Pernambuco Estácio Coimbra instituído à lei nº 1.918, de agosto 1928, que criava a Inspetoria Estadual de Monumentos Nacionais para o inventário e a proteção do acervo histórico e artístico do estado pela administração do Museu Histórico e de Arte Antiga, que se tornaria o Museu do Estado de Pernambuco em 1940 (RODRIGUES, 2012: 74).

A inspetoria teve como primeiro diretor o jornalista Aníbal Fernandes e como um dos principais colaboradores o próprio Gilberto Freyre. Por questões legais ela não conseguiu atuar de forma efetiva na preservação do patrimônio nacional no território pernambucano, pois qualquer ação de intervenção na questão de propriedade dos bens culturais a serem preservados constituía um ato inconstitucional já que, até aquele momento, a Constituição de 1891 não previa restrições ao direito de propriedade privada. Na ‘Revolução de 1930’ lideranças políticas em Pernambuco foram perseguidas e tiveram que fugir, abandonando seus cargos públicos, como, por exemplo, as figuras que idealizaram a criação da Inspetoria de Monumentos e o Museu no estado, o que enfraqueceu bastante ambas as instituições. Cenário que teria motivado, em 30 de dezembro de 1933, a publicação do decreto nº 260, pelo Interventor Federal Carlos de Lima Cavalcanti que extinguiu a Inspetoria e o Museu, incorporando-os à estrutura da Biblioteca Pública do estado de Pernambuco.

É importante ressaltar que o destaque do Estado de Pernambuco no campo de salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro não se limitou as ações realizadas na década de 1920. Já que Pernambuco foi uma das regiões que mais tiveram bens tombados pelo órgão federal.

De acordo com a historiadora Márcia Chuva, os primeiros funcionários do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan)¹ identificaram nas construções

seiscentistas pernambucanas uma correspondência com a “arquitetura arcaica”, construções anteriores ao século XVII denominada como “tradicional”, das cidades históricas mineiras que assumiam papel de modelo histórico e artístico a ser preservado e promovido pela nação. Deste modo, a arquitetura seiscentista pernambucana passou a ser valorizada a nível nacional a partir de 1937, tendo suas capelas e engenhos associados a uma *ancianidade* para a nação e suas fortificações como símbolos da vitória portuguesa sobre os holandeses, evento reutilizado pelos grupos hegemônicos da época como primeiro momento de nacionalismo no território brasileiro. Assim,

nas regiões de Minas Gerais, Bahia e Pernambuco, parecendo pertinente pensar que essa valorização vinha se construindo e sendo consagrada, desde a década de 1920, por diferentes grupos e frações de classe. (CHUVA, 2009: 155 – 156).

Cabe aqui mencionar que vários pernambucanos atuaram como funcionários ou colaboradores do órgão federal para salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro. Podem-se citar alguns deles: Manuel Bandeira, Alberto do Rego Rangel, Aníbal Gonçalves Fernandes, Ayrton de Almeida Carvalho, Carlos Estevão de Oliveira, Joaquim Cardoso e etc. Esses personagens exerciam cargos como diretores nas representações regionais da Sphan, faziam parte do Conselho Consultivo, atuavam como técnicos ou participavam nas publicações de artigos na revista do órgão, contribuindo com suas ideias para difundir uma mentalidade patrimonial entre a sociedade brasileira. Com destaque maior para o sociólogo Gilberto Freyre que, além de ter contribuído para campanha em defesa da proteção dos bens de valor histórico e artístico em Pernambuco na década de 1920, participou efetivamente na divulgação do patrimônio pernambucano por meio de obras, artigos, palestras, encontros e etc. durante toda sua vida, sendo, em 1937, representante do Sphan no 1º Distrito que, na época, correspondia à jurisdição de Pernambuco e Alagoas.

Até meados dos anos 1970, poucos estados brasileiros possuíam legislações ou órgãos regionais de preservação do patrimônio cultural; “apenas os estados da Bahia, Guanabara, São Paulo, Paraná e Minas Gerais já possuíam órgãos especializados que funcionavam articulados

com a DPHAN” (MAIA, 2010: 127). Pernambuco, que até então contava com 53 imóveis tombados em nível federal, ainda não possuía uma legislação para eleger seu patrimônio cultural. É necessário lembrar que na década de 1960, na cidade do Recife, tinha se dado continuidade ao projeto de modernização do centro urbano iniciado ainda na década de 1920. A destruição de edifícios remanescentes do século XVIII e XIX do Bairro histórico de São Jose, por exemplo, foi retomado pelo prefeito Augusto Lucena (1964-1968). Tudo para abertura de uma imensa avenida que seria chamada de Dantas Barreto, onde mais de trezentos imóveis, ruas e quadras foram demolidos. As demolições foram iniciadas desde a Rua Estreita do Rosário até a Rua Coronel Suassuna onde estava localizada a Igreja dos Martírios, também demolida.

A Igreja de Bom Jesus dos Martírios, de uma irmandade de pardos, datada do final do século XVII, bem tombado pelo IPHAN, foi retirada do Livro de Tombo a pedido do Governo Municipal ao Conselho Federal de Cultura para que o projeto de modernização do centro do Recife fosse posto em prática. A construção da Avenida Dantas Barreto foi concluída na segunda gestão do prefeito Augusto Lucena (1971-1974). A retomada da abertura da avenida como prioridade de governo, pode ser entendida como parte de um contexto de ditadura militar. Em poucas palavras, o milagre econômico era um dado positivo para o governo e a destruição dos bens culturais nas cidades históricas o seu lado negativo. Junto a esse cenário, estava associado o fato de não haver uma política pública voltada para a salvaguarda do patrimônio cultural a nível estadual em Pernambuco que pudesse promover o valor simbólico dos imóveis que foram demolidos para a grande população e, assim, pressionar do Governo um melhor planejamento no itinerário da avenida a ser construída em consideração aos imóveis históricos que seriam atingidos com o projeto de ‘modernização’.

A criação da Fundarpe: o início de uma política cultural do patrimônio

Essa situação iria mudar segundo Menezes (2008: 33), com a criação do programa Integrado de Reconstrução das Cidades Históricas do Nordeste (PCH), em 1973. Pernambuco foi um dos estados anfitrião do PCH, com a sede local no Recife. Pouco antes de 1973, a

Secretaria de Indústria e Comércio do Estado de Pernambuco, cujo titular era o arquiteto Paulo Gustavo Cunha, propôs para o programa federal, com auxílio de arquitetos com certa experiência técnica na área, quatro intervenções restauradoras: em Olinda, a reforma da antiga Igreja da Sé e do Palácio dos Bispos - no interesse de instalar um Museu de Arte Sacra - ; no Recife, a reforma da Igreja de Nossa Senhora da Graça e da antiga cadeia pública - esta a ser transformada numa Casa da Cultura.

De acordo com as normas do PCH as propostas em principio aprovadas para o recebimento dos recursos do governo federal deveriam ser submetidas ao Iphan e executadas por meio de uma instituição técnica local criada exclusivamente para tal fim. Sob coordenação dos arquitetos Fernando de Barros Borba e José Luiz Mota Menezes, este último que apresentou anos antes uma dissertação para o concurso de assistente da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) sobre a restauração conjuntural da antiga Sé de Olinda, o Governo do Estado viabilizou a criação da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe) através do financiamento do Banco do Estado de Pernambuco (Bandepe).

A opção de uma Fundação e não uma secretária de Estado ocorreu pela possibilidade de receber donativos financeiros de terceiros e também por manter uma flexibilidade e poder de execuções maiores do que aqueles em que “as ações fossem de responsabilidade de um órgão oficial, sujeito às normas burocráticas naturais de uma repartição pública” (MENEZES, 2008: 33).

A Fundarpe se estruturou enquanto pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e com a possibilidade de captar recursos e realizar ações com grande versatilidade, com um estatuto que lhe garantia prerrogativa de uma Secretaria de Cultura. A Fundação ocupou provisoriamente, uma sala na casa nº 150 da Rua Benfica, no Recife, nas dependências da Escola de Artes, cedida pela Universidade Federal de Pernambuco. Posteriormente, a casa iria abrigar a antiga Secretaria de Turismo, Cultura e Esportes. Enquanto a sede da Fundação transferida para a Rua da Aurora no edifício nº 463/469, no Bairro da Boa Vista, Recife, onde ainda se encontra.

Em reunião realizada no Palácio dos Despachos, no dia 25 de julho de 1973, o Conselho Diretor da Fundarpe, em conformidade com os critérios de representação estabelecidos no estatuto da Fundação, indicou como presidente o Dr. Júlio Vicente Alves de Araújo, representante do governo, e o vice-presidente Dr. Solón Soares da Silva Filho, por parte do Bandepe (MENEZES, 2008).

A partir de 1974, com a Fundarpe estruturada e os critérios do PCH atendidos, o financiamento do programa federal para realização das obras de restauro teve início. De acordo com MENEZES (2008: 40), não havia no país, na época, exemplos de intervenções restauradoras em bens imóveis do porte que estavam sendo realizadas no Nordeste pelo PCH. As quatro primeiras obras de restauro foram concluídas em 1978. Nos anos seguintes, ainda com os recursos financeiros do programa federal, foram realizadas mais de 16 outras obras de intervenção em bens imóveis, em sua grande maioria, localizados no Recife e Olinda.

A Fundarpe durante pouco tempo teve independência administrativa relativa ao Governo de Pernambuco. Logo em 1975, o Estado de Pernambuco a vinculou pela lei nº 6.873/75 à Secretária de Educação e Cultura e depois à de Turismo, Cultura e Esportes.

Tal vínculo armou as rédeas à instituição caracterizando-a como de administração indireta. Daí então teria que se sujeitar à organização do Estado, nem sempre de fácil funcionamento. (MENEZES, 2008: 38).

Ao transformá-la em administração indireta além de aumentar a burocracia para captação de recursos oriundos de parcerias com outras instituições privadas e doações de terceiros para realização de projetos, Menezes (2008: 40) denuncia em sua narrativa que o Estado de Pernambuco não lhe proporcionou às verbas necessárias, gerando, segundo o arquiteto e ex-funcionário da Fundação, com tal situação, muita dificuldade.

A estrutura da Fundarpe no ano de inauguração era bem simples, assim como o número de funcionários bem reduzido. Em 1974, primeiro ano de funcionamento da Fundação, havia apenas um secretário executivo, uma secretária, um contador e um auxiliar (MENEZES, 2008; LÓSSIO, 1987). Em termos técnicos, a Fundarpe contava com o apoio de um escritório de arquitetura contratado para prestação de serviço. Entretanto, no ano

seguinte, com a modificação do Estatuto e do Regimento da instituição, foram criados dois departamentos, sete divisões e duas seções. Os arquitetos do escritório que prestava serviço técnico a Fundarpe, José Luis Mota Menezes e Fernando Borba, foram integrados, ocupando os novos cargos de secretários adjuntos: o primeiro, técnico, e o segundo, administrativo, onde ficaram até 1980. Seguido deles, também ingressou a arquiteta Neide Fernandes, então responsável pela área de paisagismo nos projetos e que realizou boa parte das pesquisas históricas para exame técnico dos bens culturais em processo de tombamento durante as décadas de 1970 e 1980. Essa segunda realidade administrativa da Fundação aumentou exponencialmente o número de funcionários de quatro (04) para 16.

Esses dados denunciam a contradição sobre a falta de funcionários no quadro técnico para a efetuação das atividades deliberadas pelo Estado de Pernambuco a Fundarpe. É só lembrar que na década de 1970 a instituição não participava do processo de patrimonialização de bens culturais. O fato interessante sobre é que esses dados foram coletados para a realização deste trabalho a partir do próprio autor do livro *Ainda Chegaremos Lá* (2008), o que nos faz insinuar que muitas das atividades que não se concretizaram de acordo com o planejado foram por outros motivos que o ex-funcionário da Fundarpe não quis revelar. Já que, como citamos, o livro é uma obra comemorativa e como tal as problemáticas complexas são geralmente silenciadas.

Os números de funcionários são mais surpreendentes a partir de 1977, quando uma nova mudança administrativa criou seis novas coordenadorias, quatro divisões e ainda duas administrações – a da Casa da Cultura e a do Museu de Arte Sacra. No ano de 1978, houve outra modificação no Estatuto da Fundação, sendo extintos os cargos de Secretário Adjunto Administrativo e Secretário adjunto Técnico. No lugar, foram criados o Diretor Administrativo e Diretor Técnico. Acima desses cargos existia o de Diretor Executivo. Nesse ano, o número de funcionários já totalizava 71. No ano de 1979, diante de uma nova configuração administrativa, foram criadas a Diretoria do Patrimônio Histórico e a Diretoria de Assuntos Culturais. Ao completar um decênio de existência, em 1983, o número de funcionários da Fundarpe saltou de 71 para os incríveis 140. Em sua maioria, estagiários

contratados do curso de Arquitetura da Universidade Federal de Pernambuco configurando o mesmo tipo de profissional que figurava no IPHAN e a produção dos discursos sobre o patrimônio na década de 1980.

Uma das justificativas apresentadas pelo Governo de Pernambuco para o aumento de funcionários na Fundarpe foi à necessidade de material humano para atender os novos projetos de restauração dos bens imóveis e também para atuar no setor de eleição, preservação e fiscalização do patrimônio cultural estadual após a criação do Sistema Estadual de Tombamento de Pernambuco, em 1979 (FUNDARPE, 1987). Já que, naquele momento, a Fundação já exercia um papel técnico central na política cultural para o patrimônio pernambucano. Contudo, José Luiz Mota Menezes novamente se queixa que uma instituição sem praticamente “nenhum destaque orçamentário e com tantos funcionários” não poderia arcar com muitas despesas que não podiam ser quitadas, pois segundo ele:

ocorreu o aumento de serviços, mas esses deveriam ser pagos, proporcionalmente, pelas receitas e tal situação não existia. A Casa da Cultura sempre foi deficitária desde os seus primeiros dias. A fundarpe fechava seu decênio com uma situação financeira delicada. (MENEZES, 2008: 38).

Ao analisar os dados sobre o número de funcionários da Fundarpe é difícil de acreditar nas denúncias de Menezes (2008) sobre a falta de recursos humanos da Fundação após o primeiro decênio de existência. A suspeita fica mais alarmante ao considerar o grande número de funcionários contratados pela Fundação em 1989. Nesse ano, o número de funcionários da Fundarpe foi o maior durante todo o período de estudo realizado neste artigo, chegando à quantidade de 170 funcionários.

Em 1979, o Governo do Estado criou o Sistema Estadual de Tombamento de Pernambuco composto pela Fundarpe, Conselho Estadual de Cultura e Secretária de Turismo, Cultura e Esportes.

A Fundarpe como órgão central na política cultural de Pernambuco

A lei estadual nº 7.970, de 18 de setembro de 1979, responsável pela instalação do Sistema de Tombamento, teve por base o decreto-lei federal nº 25 de 1937. Na oportunidade, o assessor técnico da Fundarpe, Fernando Borba, a pedido do governo de Pernambuco, elaborou o texto do decreto de regulamentação da lei, sancionado em 11 de janeiro do ano seguinte, sob nº 6. 239/80.

De acordo com Rubens Gondin Lóssio, então presidente da Fundarpe, a lei veio a sacramentar “um dos compromissos assumidos pela Fundação, ao tempo de sua instituição, que era o de empenhar-se por uma legislação complementar que assegurasse o tombamento a nível Estadual” (LÓSSIO, 1987). Estava assim criada a base jurídica para nova e abrangente ação de preservação dos bens culturais de natureza material em Pernambuco, que previa, assim como a legislação federal para o patrimônio, os critérios de proteção, os Livros de Tombo para a inscrição dos bens tombados, as instituições responsáveis pelo processo patrimonialização e etc.

Ao analisar de forma crítica a narrativa de Menezes (2008) sobre o processo de integração da Fundarpe ao Sistema Estadual de Tombamento de Pernambuco, nos deixa entender que houve uma mudança de prioridades da Fundação na gestão da política cultural no estado a partir dos anos 1980 ao deixar de lado uma das principais atividades que a tornaram uma instituição técnica de prestígio no cenário regional, a restauração de bens arquitetônicos. Pois, além de uma atuação mais focada na eleição dos bens culturais como patrimônio histórico e artístico de Pernambuco, o que consumia mais tempo e recursos humanos e financeiros, as obras de restauração realizadas pela Diretoria de Patrimônio Histórico perderam o lugar de prestígio dentro da própria Fundarpe frente a Diretoria de Assuntos Culturais que aumentava suas atuações na gestão da política cultural efetuada pela Fundação, já que “esperava-se que a via cultura consagrando eventos e outras atividades poderia ser uma maneira de sobreviver da instituição” (MENEZES, 2008: 95).

Não entrando no mérito, é fato que a Diretoria de Assuntos Culturais teve grande destaque na década de 1980, visto que ao analisar o relatório da gestão da Fundarpe de 1983 –

1987 (FUNDARPE, 1987), somente a Casa da Cultura, vinculada a Fundação, realizou 842 eventos culturais de médio e grande porte como peças de teatro, apresentações culturais, shows, lançamentos de livros, etc.

Outra via adotada pela Fundarpe para “manter-se ativa no cenário cultural pernambucano e também nacional”, usando a expressão de Menezes (2008: 96), foi à proposta de edição ou reedição de obras de atores consagrados entre pesquisadores e alunos de Ciências Humanas e Sociais das universidades da região.

Em 1979, assumia a Diretoria de Assuntos Culturais da Fundarpe o jornalista Alberto Tavares de Cunha Mello, que tinha uma longa experiência em editoração de livros. A Fundação ainda não tinha desenvolvido o programa editorial para divulgação de suas atividades e das ideias produzidas pelos seus colaboradores, atividade crucial para difusão de uma conscientização patrimonial segundo os funcionários da Fundação da época (FUNDARPE, 1991). Identificando essa lacuna na difusão da cultura pela Fundarpe como uma oportunidade, o Diretor de Assuntos Culturais da Fundação optou em editar ou reeditar aquelas que seriam consideradas as melhores obras e que poderiam trazer algum retorno financeiro. Para essa tarefa, contou com a colaboração efetiva do historiador José Antonio Gonçalves de Mello, que exerceu a função de assessor nas escolhas de tais obras.

Ao todo foram editados 79 títulos, praticamente uma obra por mês. Para Menezes (2008), tratava-se de uma atividade que dava à Fundarpe as condições de cumprir naquele período o objetivo de divulgar a cultura pernambucana para a sociedade. Entre essas obras, estão: a reedição dos 10 volumes da obra do historiador Francisco Augusto Pereira da Costa, sob o título *Anais pernambucanos*; a edição o livro do escritor Mauro Mota, *Antologia em verso e prosa*; o livro do memorialista Mário Sette, *Arruar*; o livro sobre o compositor Capiba, sob o título *Capiba: os livros das ocorrências*, entre outras obras que seria impraticável descrever todas elas nesse artigo.

Durante o governo de Miguel Arraes (1986 – 1990), há uma grande reforma administrativa na máquina burocrática do Estado de Pernambuco. Nessa reforma, foi desmembrada a Secretária de Turismo, Cultura e Esportes. No lugar, foram criadas a

Secretaria de Educação, Cultura e Esportes e a Secretaria de Turismo. A Fundarpe passou a exercer oficialmente a função de órgão executor da Política Cultural de Pernambuco, sendo integrados a ela o Museu do Estado, o Museu de Arte Contemporânea e o Arquivo Público, instituições antes vinculadas à Secretaria de Turismo. A estrutura da Fundarpe, então, se tornou bem mais ampla, pois incluíram o Conselho Editorial, a Coordenadoria dos Museus, a Diretoria do Sistema de Bibliotecas e Documentação e o Núcleo de Programação Visual, planejados no início do governo Arraes.

A partir da década de 1990, com Fernando Henrique Cardoso (FHC) na presidência da República, foi consolidado um processo de privatização do setor da cultura no Brasil que teve início com presidente anterior, Fernando Collor de Mello. O governo de FHC atuou no campo da cultura através da política de incentivo fiscal, para atender principalmente à produção cultural de iniciativa privada. Segundo o antropólogo Alexandre Barbalho:

Em termos básicos, este formato propõe uma relação entre poder público e setor privado, onde o primeiro abdica de parte dos impostos devidos pelo segundo. Este, em contrapartida, investe recursos próprios na promoção de determinado produto cultural. A ideia não é apenas a de estabelecer incentivos à cultura, mas, principalmente, de introduzi-la na esfera da produção e do mercado da sociedade industrial; de criar um mercado nacional de artes. (BARBALHO, 2007: 47).

Pernambuco, durante o governo de Jarbas Vasconcelos (1998 – 2005), seguiu a mesma filosofia política de FHC no campo da cultura. Com uma política de ausência do Estado, o governo de Jarbas Vasconcelos criou um Programa de Incentivos à Cultura, baseado na renúncia fiscal, e um Fundo Cultural (Funcultura) para captar os recursos privados para repassá-los para produtores culturais que se candidatam a receber a verba em formato de concurso.

É importante destacar que logo dois anos depois da promulgação do Decreto nº 3.551/2000, que institucionalizou o instrumento técnico e jurídico do Registro de bens culturais de natureza imaterial no território brasileiro, o governador Jarbas Vasconcelos instituiu o Registro do Patrimônio Vivo do Estado de Pernambuco (RPV – PE), criado pela lei nº 12.196,

de 02 de maio de 2002, que incide sobre uma pessoa ou grupo de pessoas vivas que detenham conhecimentos ou técnicas para produção ou preservação de manifestações representativas da cultura de Pernambuco. Segundo o secretário estadual de Cultura de Pernambuco, Marcelo Canuto, em entrevista concedida na matéria intitulada *Patrimônio Vivo*, do jornal impresso Diário de Pernambuco, na data de 31 de janeiro de 2006, a lei seria uma ação pioneira no território brasileiro e copiada pelos estados do Ceará, Minas e Espírito Santo. Apesar da nova política cultural, o perfil do quadro de funcionários da Fundarpe continuou associado aos tradicionais arquitetos que não estavam familiarizados com a nova categoria de patrimônio cultural.

Em 2003, nesse novo cenário da política cultural a Fundarpe reformulou sua estrutura organizacional, sendo definidas: a Diretoria de Preservação Cultural (tratando dos assuntos relacionados a bens móveis, imóveis e imateriais de valor histórico, artístico, arquitetônico, bibliográfico, documental, iconográfico, etnológico e paisagístico); a Diretoria de Difusão Cultural (tratando da gestão dos espaços culturais do Estado); a Diretoria de Projetos Especiais (tratando da gestão de planos estruturadores); a Diretoria de Gestão Funcultura (tratando da gestão dos recursos do programa); e a Diretoria de Políticas Culturais (definindo planos e projetos para cada área cultural), consolidando-se, assim, o órgão central responsável pela Política Cultural no estado de Pernambuco. Já em 2005, ao promulgar o decreto nº 27.753, de 18 de março, o Estado de Pernambuco instituiu o registro de patrimônios culturais imateriais a nível estadual. Mostrando que, apesar de pouca participação do Governo de Pernambuco na área da cultura, houve uma preocupação em acompanhar as transformações e debates no campo do patrimônio no Brasil.

Conclusão

Como procuramos demonstrar ao decorrer do artigo, a Fundarpe durante seus 40 anos de atuação na política cultural de Pernambuco procurou exercer a principal função legal que lhe foi designada em todas as três categorias de patrimônio cultural no estado: uma instituição

técnica capaz de produzir parecer técnico ou assessoria técnica sobre os processos de patrimonialização dos bens culturais, sendo eles materiais, imateriais ou vivos.

Na década de 1970 a Fundação ainda não estava integrada ao Sistema Estadual de Tombamento de Pernambuco, criado em 1979, e, portanto, exercia a função de instituição técnica executora dos projetos de restauração dos bens arquitetônicos no estado com os recursos federais provenientes do PCH e não a função de instituição estratégica na condução de uma política cultural para salvaguarda do patrimônio cultural pernambucano como iria exercer anos depois. A partir da década de 1980 o número de funcionários cresceu exponencialmente, o que se pode traduzir como um avanço no processo de consolidação da Fundarpe no cenário regional. Cenário que continuou na década de 1990.

A partir dos anos 2000, a Fundarpe passou uma reformulação estrutural e acumulou a função de instituição técnica em outras políticas culturais do patrimônio cultural. Como no caso do patrimônio vivo com o advento da lei nº 12.196, de 02 de maio de 2002, e, posteriormente, com o patrimônio imaterial com o decreto nº 27.753, de 18 de março de 2015.

Portanto, ao fazer uma análise dos 40 anos de existência da Fundarpe e de sua atuação na política cultural do patrimônio de Pernambuco, podemos concluir que a Fundação atuou nos limites da capacidade técnica dos seus funcionários. Ora como instituição de prestígio regional no processo de tombamento e restauração de imóveis, ora como instituição iniciante no Registro de patrimônios culturais vivos e imateriais no Estado.

Referências

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. In: BARBALHO, Alexandre; RUBIM, Antonio (orgs.). **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 37 – 60.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. **Proteção e revitalização do patrimônio cultural no Brasil: uma trajetória**. MEC/SPHAN/PRÓ-MEMÓRIA: Brasília, 1980.

CHUVA, Márcia. **Os arquitetos da memória** – sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). Rio de Janeiro: editora UFRJ. 2009.

_____. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília: IPHAN, n. 34, p. 147- 165, 2012.

CRUCES, F. “Problemas en torno a la restitución del patrimonio. Uma visión desde la Antropología”. **Alteridades**, n.º 16. México: 1998 (pp.75-84).

FUNDARPE. **Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico: relatório 83/87**. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 1987.

_____. **1987 – 1991 Gestão cultural pelas mãos do povo**. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação Cultura e Esportes/Fundarpe, 1991.

_____. **Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico: relatório 91/93**. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 1993.

_____. **Plano de ação Fundarpe: conclusões do seminário, diagnóstico e planejamento**. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 1993.

_____. **Patrimônios de Pernambuco: materiais e imateriais**. Recife: Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE), 2009.

HOBBSAWM, Eric. Introdução. In: HOBBSAWM, Eric, RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 7-23.

LÓSSIO, Rubens Gondim. **Fundarpe: subsídios para a memória de um decênio**. Recife: Secretaria de Turismo, Cultura e Esportes, 1987.

MAIA, Tatyana de Amaral. **Cardeais da cultura nacional: o Conselho Federal de Cultura e o papel civil-militar (1967 – 1975)**. Tese (doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2010.

MENEZES, José Luiz Mota. **Ainda chegaremos lá: história da Fundarpe**. Recife: Fundarpe, 2008.

PEIXOTO, Paulo. A identidade como recurso metonímico dos processos de patrimonialização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 70, 2004. p. 183 – 204. [mimeo].

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed. 2012.

PONTUAL, Virginia. **Tempos do Recife: representações culturais e configurações urbanas.** *Rev. bras. Hist.* [online]. 2001, vol.21, n.42, pp. 417-434. ISSN 1806-9347.

RODRIGUES, Rodrigo José Cantarelli. **Contra a conspiração da ignorância com a maldade: a Inspetoria Estadual dos Monumentos Nacionais e o Museu Histórico e de Arte Antiga do Estado de Pernambuco.** Rio de Janeiro, 2012. 185f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; MAST, Rio de Janeiro, 2012.

Artigo recebido em 25 de maio de 2015. Aprovado em 18 de julho de 2015.

Notas

¹ O IPHAN durante sua história passou por diversas transformações administrativas e, com elas, mudanças de nomenclatura. Quando criado pelo decreto-lei federal nº 25, de 30 de novembro de 1937, teve denominado de Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan).

Práticas funerárias dos grupos ceramistas pré-históricos do sítio Serra do Evaristo I, município de Baturité, Ceará

Funerary practices of prehistoric ceramists groups
of the Serra do Evaristo I site, municipal of Baturité, Ceará

*Viviane Maria C. de Castro*¹

*Claudia Alves de Oliveira*²

*Sérgio Francisco S. M. da Silva*³

*Igor Pedroza*⁴

RESUMO: Todas as sociedades adotam algum procedimento para dar um destino aos seus mortos. Esses procedimentos envolvem ações realizadas na preparação do morto e na destinação final do seu corpo. Em algumas sociedades, as práticas envolvem complexos e extensos rituais. Compartilhando da ideia que os vestígios funerários constituem os remanescentes dos rituais funerários, este artigo apresenta uma caracterização inicial das práticas funerárias dos grupos ceramistas do sítio pré-histórico Serra do Evaristo I, localizado no Município de Baturité, norte do Ceará, Brasil. O estudo foi realizado por meio da análise dos remanescentes ósseos, acompanhamentos do contexto arqueológico de seis deposições funerárias. Como resultados são apresentados, de forma preliminar, os elementos de recorrência que caracterizariam as práticas funerárias naquele sítio como o enterramento individual e primário, e o uso de vasilhas cerâmicas com a função de urna funerária.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Funerárias. Grupos ceramistas. Serra do Evaristo.

ABSTRACT: All societies adopt a procedure to give a destination to their dead. These procedures involve actions taken in the preparation of dead and the final destination of your body. In some societies, practices involve complex and extensive rituals. Sharing the idea that funeral traces are the remaining of funerary rituals, this article presents an initial characterization of the funerary practices of ceramists groups from Serra do Evaristo I prehistoric site, located in Baturité city, north of Ceará, Brazil. The study was conducted by analyzing the skeletal remains, accompaniments archaeological context of six funerary deposits. The results are presented on a preliminary basis, the recurrence of elements that characterize the funerary practices of that site as the individual and primary burial, and the use of ceramic vessels with the coffin function.

KEYWORDS: Funeral Practices. ceramists groups. Serra do Evaristo.

Introdução

Os rituais funerários não representam apenas uma ação para dar um destino ao corpo. Estão relacionados às escolhas culturais de cada grupo e, através de pesquisa arqueológica,

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). vivianemcc@gmail.com.

² UFPE. olivas@hotmail.com.br.

³ UFPE. arqueologiaforense@gmail.com.

⁴ Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, UFPE. igorpedroza@gmail.com.

podemos recuperar parte desse processo cultural. Evidências arqueológicas podem indicar preocupação, cuidado, ações deliberadamente pensadas em torno da morte. Isto está representado, entre outras maneiras, pela presença e variedade de objetos, pela arrumação do corpo de adultos e crianças, pela quantidade de indivíduos numa mesma cova e pela escolha do local do enterramento.

Todas as sociedades realizam procedimentos para preparar os corpos de seus entes. São procedimentos de deposição do corpo e constituem um processo cultural. Contudo, muitas práticas podem não ter deixado evidências no registro arqueológico, enquanto outras foram realizadas com práticas que envolviam complexos e extensos rituais.

Os vestígios funerários constituem os remanescentes dos rituais funerários que podem ser utilizados no estudo de grupos pré-históricos. As práticas funerárias, como a parte material e técnica dos rituais, são definidas, de acordo com Silva (2001), pela relação das disposições de ordem técnica e ritual que um determinado grupo realiza diante da morte de um de seus membros. Essas práticas se referem às ações realizadas na preparação do morto e na destinação final do seu corpo. Envolvem a posição do corpo e a disposição dos membros, inferiores e superiores, a preparação e forma da cova, os materiais utilizados para forrar e/ou cobrir a cova, os elementos utilizados como envoltórios e os materiais presentes como acompanhamentos. As estruturas funerárias resultam assim, do comportamento dos grupos perante a morte.

Distintas práticas funerárias foram realizadas pelos grupos ceramistas pré-históricos que habitaram o nordeste do Brasil. O contexto das pesquisas realizadas na região nordeste, com evidências funerárias, apresenta dados sistemáticos, resultantes de pesquisas em áreas arqueológicas já delimitadas, mas também informações pontuais, com achados e pesquisas realizadas em sítios individuais, sem configurar estudos regionais. Em relação aos estudos das práticas funerárias dos grupos ceramistas pré-históricos observa-se a presença de distintas formas de tratar os mortos, porém com alguns pontos em comum como a utilização de vasilhas cerâmicas, e a incorporação de cachimbos, adornos e/ou fragmentos cerâmicos associados aos enterramentos. Em alguns casos a vasilha toma a função de envoltório, ou seja,

cumpra a função de envolver o corpo se transformando no que se denomina de urna funerária, como também na função de tampa, cobrindo a urna. Em outros a vasilha é parte dos acompanhamentos funerários estando presente no contexto do enterramento; já em outras situações há a presença de fragmentos cerâmicos como parte dos acompanhamentos.

O Sítio do Evaristo I situa-se no município de Baturité, na porção norte do Estado do Ceará, nordeste brasileiro. As datações absolutas por radiocarbono (^{14}C) e por termoluminiscência⁵ (TL) sugerem uma ocupação em períodos distintos para os grupos ceramistas no Sítio Evaristo I entre 653-555 cal BP (1395-1297 cal AD) (UE011, Beta-328350) y 530 ± 95 (1557-1447 cal AD) (UE03, Lab Cod-3622) (OLIVEIRA; PEDROZA, 2014). Neste sítio foram evidenciadas e escavadas 18 vasilhas cerâmicas que estavam localizadas ao longo da área do sítio Evaristo I. Das 18 vasilhas constatou-se, que em apenas seis havia remanescentes humanos.

No estudo das práticas funerárias, iniciadas no Sítio Evaristo I, várias questões estão sendo levantadas com a finalidade de caracterizar e identificar o comportamento desses grupos pré-históricos, como por exemplo, quais são os elementos caracterizadores de suas práticas funerárias? Existem elementos recorrentes comuns nas seis deposições funerárias? Como essas práticas podem ser relacionadas às outras ocupações de grupos pré-históricos no Brasil? Essas seis deposições funerárias pertencem a indivíduos específicos, diferenciados pelo sexo ou pela idade? Houve sepultamentos nas outras doze vasilhas e os processos pós-deposicionais atuaram na destruição das evidências ósseas? Ou rituais destrutivos afetaram a materialidade funerária? Na grande extensão do sítio arqueológico, ainda não estudado, haveria outras estruturas funerárias?

Do ponto de vista epistemológico questiona-se se é possível o estabelecimento de recorrências em seis deposições funerárias e se essas são suficientes para caracterizar as práticas funerárias realizadas no Sítio Serra do Evaristo I.

Considera-se que, apesar do limite amostral, é possível perceber alguns elementos que indiquem, mesmo que parcialmente, parte da materialidade atrelada aos rituais realizados e que são suficientes para identificar as práticas funerárias que foram realizadas nos indivíduos

sepultados no sítio Serra do Evaristo I. Deste modo, procura-se caracterizar as práticas funerárias evidenciadas nesse sítio, com a finalidade de identificar o comportamento desses grupos para inserir os resultados do norte do Ceará no contexto das pesquisas realizadas na região nordeste sobre os grupos ceramistas pré-históricos.

Trabalhos sobre as práticas funerárias de grupos pré-históricos ceramistas são ainda iniciais, no estado do Ceará. Não há até o momento nenhuma caracterização prévia sobre as práticas realizadas, nem para os vestígios ósseos humanos, em contexto funerário. Por isso o trabalho realizado no sítio do Evaristo I representa uma primeira tentativa de caracterização tanto das práticas funerárias como do estudo dos vestígios ósseos.

Aportes Teóricos

O termo *Arqueologia funerária, Arqueologia da morte ou arqueologia das práticas funerárias* - define uma área de pesquisa adotada para analisar e interpretar questões relativas ao fenômeno da morte através de dados mortuários, informações encontradas no contexto arqueológico, antropológico ou histórico que remetem às práticas funerárias, parte dos rituais funerários.

As terminologias e classificações utilizadas para a descrição e análise de deposições funerárias e seus conteúdos culturais e biológicos, inseridos em diferentes contextos arqueológicos, são tratados em Brothwell (1981), Buikstra e Ubelaker (1994), Sprague (2005), Weiss-Krejci (2011) e Pettitt (2011). No Brasil, Silva (2005/2006) e Silva e Calvo (2007) procuraram trabalhar com conceitos e terminologias em Arqueologia funerária.

De modo geral, os arqueólogos buscam por meio dos elementos da tríade componencial, que forma a estrutura funerária: o corpo, a cova, e os acompanhamentos funerários para inferir as similaridades e das diferenças, identificar traços da organização social, das relações de poder e de status, elementos de representação, e, legitimar o poder e as hierarquias. Como também definir padrões de sepultamento, identificar as formas de sepultamento, e verificar se ocorreu continuidade ou não nas práticas. Também realizam

estudos para investigar sobre o estado físico dessas populações, dieta, doenças, *causa mortis*, entre outros.

As práticas funerárias das populações pré-históricas podem ser explicadas, principalmente, por dois pontos de vista, assim sintetizados:

1- Como reflexo da organização social, como um indicador de hierarquias ou diferenças baseadas na posição social, na idade ou no sexo. A presença de diferentes objetos no contexto funerário é utilizada para justificar as diferenças sociais.

2- Como parte do ritual funerário, pois estão carregadas de símbolos, regras, posturas e ações inerentes a qualquer rito; envolve uma série de ações técnicas, assim como apresenta elementos simbólicos materializados que representam relações sociais, concepções de vida e de morte, identidades, relações de poder e ideologias;

Para um estudo arqueológico das práticas funerárias não é necessária uma separação radical entre as abordagens arqueológicas. Existem diferenças, mas que “[...] podem ser integradas numa visão mais abrangente do passado [...]” (ALARCÃO, 1996, p.7). É importante ressaltar que a partir da visão pós-processual, muitos aspectos foram levados em consideração nas análises das estruturas, da distribuição espacial e das relações sociais: a dimensão ritual, o papel da ideologia, a simbologia, a memória coletiva. Aspectos importantes para um estudo das práticas funerárias.

Os primeiros enfoques, a partir da arqueologia processual, consideram que o social está presente na cultura material (SAXE, 1970; BINFORD, 1971; TAINTER, 1978). De acordo com Binford (1971), os artefatos são parte do sistema cultural humano. As evidências do contexto funerário são reveladoras de aspectos da organização social. O sexo, a idade e a posição social são critérios de diferenciação. Binford (1971) defende que nas sociedades igualitárias as posições de status se limitam às diferenças de sexo e idade, e nas sociedades complexas as posições são mais fechadas e estão relacionadas às relações de parentesco e posição social. Em sua opinião, propõe que a variabilidade nas práticas funerárias deve ser entendida como variabilidade na forma e na organização social. Para Saxe (1970) os dados mortuários podem ser utilizados para fazer inferências sociais. Assim, no estudo das práticas

funerárias as diferenças e semelhanças entre sociedades estão refletidas nos acompanhamentos funerários. Contudo, complexidade ritual não significa complexidade social.

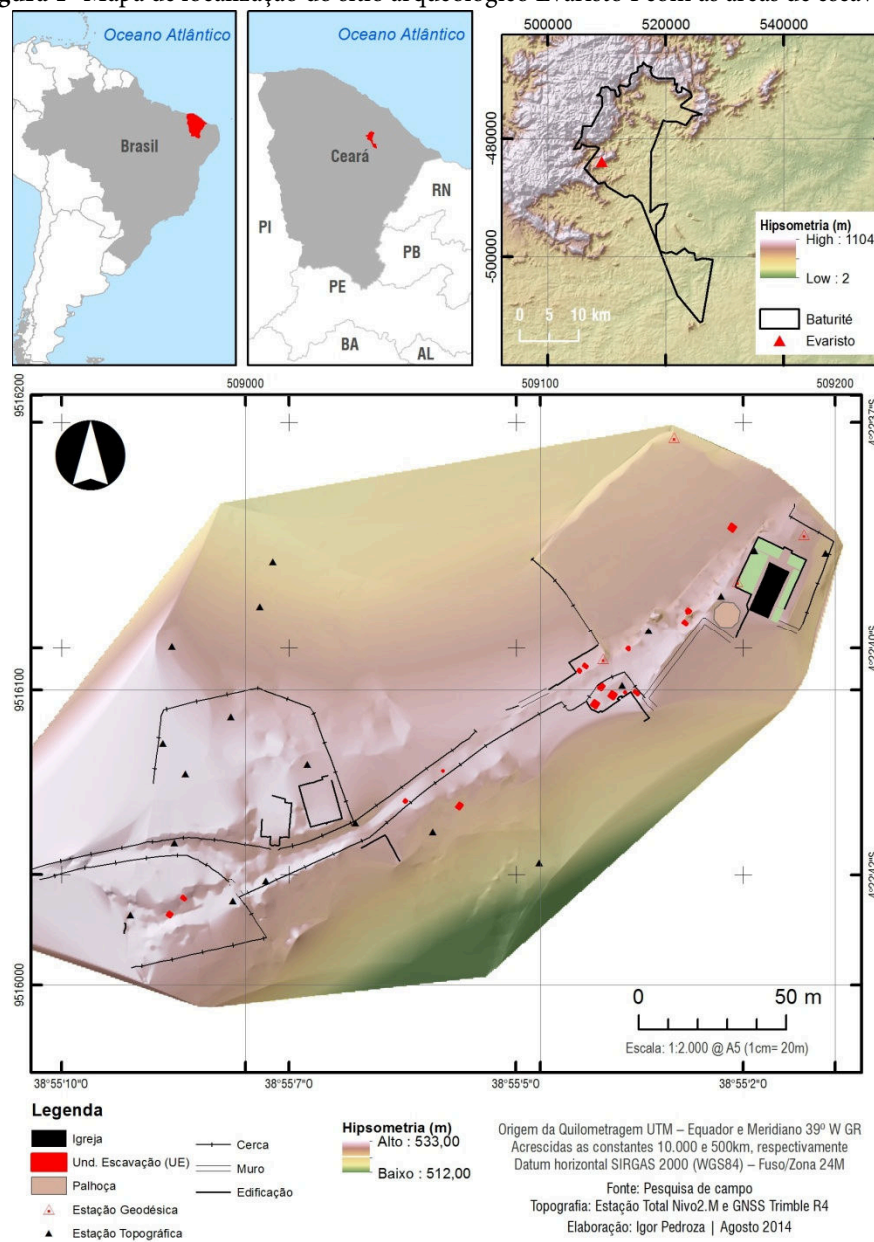
Por sua vez, o estudo das práticas funerárias pela arqueologia pós-processual foi um novo direcionamento, e, em muitos casos, um aprofundamento, uma complementação das primeiras explicações processualistas. A atenção é direcionada para a diversidade, a variabilidade e para o papel do indivíduo (HODDER, 1991). Principalmente esses estudos são orientados para o caráter ritual das práticas, sua representação e simbologia. Assim, além dos dados funerários serem utilizados para discutir aspectos da organização social, os sepultamentos se tornam vestígios do ritual funerário. Desta forma, o contexto funerário é portador, em sua materialidade, de elementos do ritual funerário. Os rituais são realizados em um espaço específico e com a mediação de objetos. São sistemas culturalmente construídos de comunicação simbólica (PEIRANO, 2000). De acordo com esta autora um ritual apresenta as seguintes características: ordenação; um sentido de realização coletivo com propósito definido; traços formais e padronizados; fundamentado em construções ideológicas e difere das ações do cotidiano. Portanto, o contexto vestigial dos sepultamentos, resulta de ações sociais realizadas durante o ritual funerário.

Através da realização do ritual funerário o grupo comunicava suas escolhas e preferências transmitidas através de suas tradições. Nesse sentido, transmitia uma parte de sua memória grupal, coletiva, manifestada e materializada no sepultamento. As estruturas funerárias se transformam em elementos que comunicam e que representam o grupo. Mas, por outro lado, o contexto da morte pode ser utilizado para legitimar o poder e as hierarquias; os mortos são usados para manter, ou aumentar o poder sobre outros membros da sociedade (PARKER PEARSON, 1999; RAKITA; BUIKSTRA, 2005). Infelizmente, o arqueólogo tem acesso apenas ao resultado final do processo, e principalmente pelos limites impostos pela má conservação e destruição do registro.

O Sítio do Evaristo I

O Sítio do Evaristo I situa-se no município de Baturité, na porção norte do Estado do Ceará, nordeste brasileiro (Figura 1). A região é caracterizada geomorfologicamente como Maciço do Baturité e o relevo é constituído por elevações entre 600 a 1200 m e depressões, resultantes das variações paleoclimáticas e dos processos morfodinâmicos.

Figura 1- Mapa de localização do sítio arqueológico Evaristo I com as áreas de escavação



Intervenções arqueológicas: resgate das urnas funerárias

As primeiras pesquisas arqueológicas no sítio Serra do Evaristo I foram realizadas em 2013, sendo iniciadas com o levantamento plano altimétrico da área, incluindo o mapeamento metódico dos remanescentes funerários expostos e a coletas dos vestígios arqueológicos de superfície. Neste sítio também foram realizadas prospecções de superfície e subsuperfície para identificar a extensão do depósito junto da área de afloramento das urnas funerárias. Nas estruturas identificadas foram traçadas trincheiras e unidades de escavação de forma a se obter dados morfológicos mais precisos sobre o contexto arqueológico. As vasilhas identificadas em superfície, isoladas ou em conjunto foram definidas como unidades de escavação. Procurou-se, nesse processo, verificar os perfis verticais e a superfície horizontal para a detecção de marca de cova e as correlações contextuais significativas, como manchas de fogueiras ou outras associações. Nesse sítio, foram escavadas 18 unidades de escavação (UEs) relacionadas às vasilhas identificadas e que estavam aflorando na superfície (OLIVEIRA; PEDROZA 2014).

Estruturas funerárias Escavadas

A escavação foi iniciada pelas áreas onde estavam localizadas as vasilhas já expostas, definidas individualmente ou em conjunto, como unidades de escavação. As vasilhas (Figuras 2 a 7) foram retiradas em blocos enfaixados com filme plástico e, posteriormente, foram escavadas em laboratório com o registro e coleta de novas amostras.

De dezoito (18) vasilhas escavadas apenas seis (6) (33,33%) apresentaram remanescentes ósseos humanos (vasilhas V2C, V3, V5, V7A, V8 e V14). As demais não apresentaram evidências macroscópicas da presença de ossos ou dentes humanos.

Figura 2 - Unidade 01



Figura 3 - Unidade 2



Figura 4 - Unidade 3



Figura 5 - Unidade 7



Figura 6 - Unidade 7



Figura 7 - Unidade 8



Fonte: OLIVEIRA; PEDROZA (2014).

Evidências de práticas funerárias de grupos ceramistas

O contexto das pesquisas realizadas na Região Nordeste, em específico, de algumas áreas arqueológicas com evidências funerárias de grupos ceramistas, apresenta dados sistemáticos, resultantes de pesquisas em áreas já delimitadas, mas também informações pontuais, sem configurar estudos sistemáticos. Neste caso, consideram-se os grupos pré-históricos que utilizaram as vasilhas e os fragmentos de cerâmica, em contexto funerário.

No nordeste do Brasil foram registrados vários sítios arqueológicos de grupos ceramistas com vestígios ósseos humanos localizados tanto em abrigos sob rocha como em sítios a céu aberto. A seguir serão descritos alguns exemplos registrados nas áreas arqueológicas como o Agreste pernambucano, a Serra da Capivara no Piauí, a região de Xingó entre Sergipe e Alagoas e Seridó rio-grandense.

Alguns abrigos da região do Agreste pernambucano apresentam remanescentes humanos. Podem-se destacar, no município de Venturosa, Agreste Meridional, os sítios Morro dos Ossos, Pedra do Tubarão e o Cemitério do Caboclo (MARTIN, 2005). Nestes sítios foram encontrados enterramentos secundários, com ossos desarticulados, queimados e quebrados e, às vezes enterramentos primários, com ou sem acompanhamento funerário.

No PARNA do Catimbau, Buíque, Pernambuco, destaca-se o sítio Alcobaça. Neste sítio foram identificadas três áreas distintas de ocupação humana. Na primeira, estavam os enterramentos secundários, em covas que apresentavam ossos queimados e, como acompanhamentos, restos de uma cestaria trançada, cordões e óxido de ferro com marcas de uso, com enterramentos coletivos, secundários, alguns envolvidos em trançados de fibras vegetais. Nesta área foram identificados cinco (5) enterramentos, com a presença de vinte e três (23) indivíduos (identificados pelo número mínimo de indivíduos). Os enterramentos desse abrigo estão datados em 2466 ± 26 BP a 1873 ± 24 BP (OLIVEIRA, 2001). Em três sepultamentos coletivos foram encontrados fragmentos de cerâmica (sepultura 1, 2 e 4).

Outras evidências de enterramentos foram localizadas no município de Brejo da Madre de Deus, no sítio Furna do Estrago, e no sítio Cachorro II, em Tacaimbó; Pedra da Caveira, localizado em Caruaru, e nos sítios Pedra dos Índios e Furna do Nego, localizados em

Jataúba (SANTOS, 2007). No sítio Furna do Estrago há oitenta e um (81) indivíduos catalogados que apresentavam boa conservação dos ossos.

Por sua vez, no Estado do Rio Grande do Norte, na área do Seridó, as evidências arqueológicas demonstram que os lugares elevados foram utilizados para realização de rituais e como cemitérios, como é o caso dos sítios Mirador e Pedra do Chinelo, localizados no município de Parelhas, e os sítios Casa da Pedra e Pedra do Alexandre, situados em Carnaúba dos Dantas. Contudo, as evidências da presença de cerâmicas foram constatadas no sítio Pedra do Chinelo.

No abrigo Pedra do Chinelo foram evidenciados ossos humanos pertencentes a, pelo menos, dois indivíduos, uma criança e um adulto. Esses ossos foram datados pelo radio carbono em 1991 ± 28 anos BP (CSIC 1802). (MARTIN, 2003; VIDAL, 2002). Na opinião de Vidal (2002), os vestígios encontrados podem indicar, ao menos, duas ocupações. A primeira é mais antiga, com presença de grupos ceramistas, e do período em que foi utilizado como cemitério.

No Piauí, na área do Parque Nacional Serra da Capivara, foram localizados vários sítios arqueológicos de grupos ceramistas com evidências de enterramentos. No Toca do Congo I foram identificados e escavados quinze (15) enterramentos, dos quais quatro (9) estavam diretamente no solo e dois (6) em urnas funerárias (MARANCA, 1976, 1991). Também na região do Gongo está localizado o sítio Toca do Arapuá do Gongo. Apresentava como vestígios, fragmentos de cerâmica e enterramentos primários em urnas e em fossa, diretamente na terra (ARNAUD et al., 1984).

A aldeia de Cana Brava localiza-se ao sul do Parque Nacional Serra da Capivara, no povoado de Cana Brava, que faz parte do município de Jurema do Piauí. Neste sítio foram registradas dez (10) vasilhas como urnas funerárias. Porém, após as escavações das urnas, ficou constatado que apenas cinco continham vestígios humanos. As análises indicaram tratar-se de enterramentos primários de crianças com idades entre um a sete anos (CASTRO, 1999). Neste sítio foram obtidas duas datações: 790 ± 50 BP (BETA-106389) de carvões que se

encontravam na urna do enterramento número 10, e 490 ± 50 BP (BETA-106388) de carvões de uma fogueira.

O sítio São Braz localiza-se também ao sul do Parque Nacional Serra da Capivara, no município de São Braz. De acordo com Maranca (1991), desde 1974, foram escavados nesse sítio enterramentos em urnas. Posteriormente, em 1997 foi resgatada outra urna, localizada dentro da área da cidade, sede do município. A escavação da urna evidenciou apenas partes de um enterramento primário em decúbito lateral esquerdo (OLIVEIRA, 1997). De carvões provenientes do interior da mesma obteve-se a datação de 880 ± 50 BP (BETA-116929).

O abrigo Toca da Baixa dos Caboclos está localizado na Fazenda São Francisco, município de Gervásio de Oliveira, sudeste do Estado do Piauí. Foram descobertos nove (9) enterramentos, oito (8) em urnas e um (1) em fossa diretamente no solo. Pele e carvão da urna n. 1 foram datados. Os resultados para a datação da pele são de 371 ± 40 BP (BETA - 113115) e 310 ± 50 BP (BETA -114558); para o carvão, a datação é de 450 ± 40 BP (BETA -113114) (GUIDON et al, 1998).

As pesquisas realizadas na Área Arqueológica de Xingó, no Baixo São Francisco, registraram três sítios com evidências funerárias associadas a grupos ceramistas: Justino, São José II e Jerimum. O sítio Justino foi ocupado, durante um longo período, por grupos ceramistas e não ceramistas. As datações em carvões de fogueiras demonstram uma sequência cronológica compreendida entre 8980 ± 70 BP (BETA 86745) e 1280 ± 45 BP (LYON 5750). Foram identificados cento e sessenta e sete (167) enterramentos, totalizando cento e oitenta e cinco (185) esqueletos, entre primários e secundários, de adultos, em sua maioria, e que apresentavam material lítico e cerâmico associado; além de concentrações de ossos e cremações (VERGNE, 2005). O resultado do estudo no sítio São José II atesta a presença dos seguintes vestígios: peças líticas, fragmentos cerâmicos, carvão, ossos de animais e 30 enterramentos. Já no sítio Jerimum, Canindé do São Francisco, Sergipe foram evidenciadas dez (10) estruturas funerárias e exumados onze (11) indivíduos. Os enterramentos identificados eram primários e os corpos foram depositados diretamente sobre o solo, em duas posições: decúbito lateral direito e decúbito dorsal. O resultado do trabalho atesta a

presença dos seguintes vestígios: estruturas funerárias com seus acompanhamentos, material lítico, fragmentos cerâmicos, ossos de pequenos animais, conchas, estruturas de fogueiras e material histórico (OLIVEIRA et al., 2005). Dos sítios pesquisados pelo MAX, excetuando o Justino, é o que apresenta a maior quantidade de vestígios cerâmicos.

No Ceará, por sua vez, as pesquisas sistemáticas sobre os grupos pré-históricos ceramistas foram iniciadas recentemente, localizando vários sítios arqueológicos de diversos grupos ceramistas em áreas litorâneas (NOBRE, 2013; SOARES, 2011; SOUSA, 2011) e no interior do estado (MACHADO, 2010). Contudo, esses trabalhos não tratam sobre práticas funerárias de grupos ceramistas. Os trabalhos estão focados na caracterização da tecnologia cerâmica.

A partir do que foi relatado acima em outras áreas do nordeste do Brasil percebe-se o uso da cerâmica em diferentes situações: ora como invólucro, para conter o corpo, e como tampa; ora como acompanhamento funerário em forma de fragmentos ou de vasilhas inteiras. Por isso o trabalho realizado no sítio do Evaristo I torna-se uma primeira caracterização tanto das práticas funerárias como dos vestígios ósseos, pois os dados existentes são, até o momento, para o Ceará, são iniciais.

Em Baturité, município no qual se localiza a serra do Evaristo, está registrado no CNSA/IPHAN quatro (4) sítios arqueológicos, dentre os quais aparecem os sítios CE - BA - 01, (com o número de registro oficial junto ao IPHAN - CE 0001), e CE - BA - 02 (CE 0002), enquadrados na categoria “gravura rupestre”, sem qualquer outra informação contextual. Para o sítio CE - BA - 02 existem informações de que as “inscrições” rupestres estão em rochas que afloram à margem esquerda do riacho dos Frios, na Fazenda Logradouro. Constam ainda no CNSA, os sítios Serra do Vicente (CE 00072) e o sítio Evaristo (CE 00455), este último, objeto específico deste trabalho.

O sítio Serra do Vicente está localizado nas proximidades da Serra do Evaristo. Foi objeto de estudos arqueológicos no início da década de 1970. Neste período o município recebeu a visita dos integrantes do Centro de Informações Arqueológicas (CIA), sob a coordenação dos arqueólogos Milton Parnes e Alfredo Mendonça de Souza (1971). Segundo

os mesmos, diversas correlações puderam ser obtidas a partir das cerâmicas da Serra do Vicente (CE – BA – 01) e a fase Aratu, descrita por Calderón em 1969, para o norte da Bahia.

Entre os pontos de contato, destacam:

(...) os enterramentos apresentaram-se em grupos de 3 a 4 urnas em lugares elevados; urnas funerárias piriformes; as urnas são tampadas por tigelas ou fragmentos de vasilhas, em posição invertida; ocorrem discos cerâmicos perfurados associados; o tempero, que permitiu Calderón dividir em 3 tipos a cerâmica das fases (...); as tigelas de bordas onduladas, ocorrendo bicos espaçados, eqüidistantes ou não; altura das urnas, entre 55 e 75 cm (PARNES; SOUZA, 1971).

O relatório aponta para a necessidade de retorno à área, com o propósito de aprofundar as pesquisas, o que por sua vez não ocorreu. O relatório do Centro de Informações Arqueológicas (CIA) informa que, dentre as urnas recuperadas nos cortes realizados na Serra do Vicente, três que se encontravam mais preservadas, foram deixadas no Ceará. No Museu do Ceará, em Fortaleza, foi identificada uma vasilha similar àquelas que vêm sendo identificadas atualmente na Serra do Evaristo (Figura 8). Parece tratar-se, portanto, de um dos recipientes deixados no estado, tomando-se por base a visualização de alguns elementos identificáveis nas ilustrações apresentadas no relatório do CIA e, ao mesmo tempo, no exemplar exposto naquele Museu.

Figura 8 - Urna funerária



Fonte: Acervo do Museu do Ceará – Fortaleza
(supostamente proveniente da Serra do Vicente - Baturité – CE)

As pesquisas realizadas na atualidade são de extrema importância para o conhecimento do povoamento pré-histórico do Ceará no que diz respeito, particularmente, às práticas funerárias destes grupos ceramistas.

Resultados

Estudos arqueológicos sob uma perspectiva das práticas funerárias em cemitérios pré-históricos produzem uma série de informações sobre as características bioantropológicas, socioculturais e de comportamentos funerários de populações humanas extintas. Em uma microescala, individual, os dados mortuários informam sobre os eventos sofridos por um indivíduo durante o seu tempo de vida e, em larga escala, uma história demográfica, epidemiológica e sociológica de uma população do passado.

Sepultamentos identificados

Os remanescentes humanos presentes nas urnas indicam, pelo menos, a presença de quatro (4) subadultos e dois (2) adultos, especificamente.

Vasilha cerâmica V2C – Sepultamento 1

A unidade de escavação 2 apresentou um conjunto de artefatos cerâmicos recobrando uma urna contendo ossos humanos e demais remanescentes do ritual de sepultamento. A vasilha cerâmica V2B encontrava-se sobreposta (como uma “tampa”) e emborcada sobre a boca da vasilha V2C. A urna contendo o cadáver foi depositada a mais de um metro de profundidade. Trata-se de uma deposição funerária primária, simples, com corpo depositado no interior de um recipiente cerâmico com finalidade específica de inumação. O corpo encontrava-se em decúbito vertical – sentado – com membros inferiores e superiores fletidos, com mãos e pés próximos, com a cabeça junto dos joelhos ou entre eles. Sobre o corpo foram registrados blocos e lascas líticas, fragmentos cerâmicos de vasilhas, sedimento com cinzas, carvão, e remanescentes de fauna e flora. As características observadas no crânio indicaram tratar-se de indivíduo masculino, adulto, com mais de 50 anos de idade. A presença de acompanhamentos funerários e remanescentes de fauna e flora indicam a existência de rituais funerários realizados antes da inumação e que, em parte ou no todo tiveram seus restos incluídos nos materiais associados dentro da urna, que foi fechada com tampa e recoberta com fragmentos de outras vasilhas.

Sobre a V2B (tampa), foram localizados outra vasilha cerâmica e um fragmento de 1/3 de outro recipiente, formando um conjunto de associações funerárias relacionadas. Essa ocorrência pode indicar uma sucessão de deposições funerárias numa mesma cova ou uma deposição específica, complexa e com dispêndio significativo de energia pelo grupo em relação à realização do funeral e do próprio enterro.

Figura 9 - Sepultamento 1, UE2: esqueleto em posição vertical, fletido



Vasilha cerâmica V3 – Sepultamento 2

A vasilha V3, caracterizada como urna funerária, continha ossos e dentes humanos extremamente decompostos, em estado ruim de preservação. Tratava-se de um indivíduo adulto, com ossos desarticulados. A mandíbula voltada para baixo e um osso longo posicionado lateralmente indicam uma posição sentada, com membros fletidos.

Vasilha cerâmica V5 – Sepultamento 3

Esta vasilha continha remanescentes humanos de pelo menos um indivíduo subadulto, com idade aproximada de 4 anos. A urna funerária V5 apresentou 43 coroas dentárias. O traço não métrico “dente em forma de pá” (*shovel-shaped*), presente na amostra, especificamente nos incisivos, indica a ancestralidade com os povos indígenas americanos (WHITE, FOLKENS, 2005, p. 404; MAYS, 2002).

Vasilha cerâmica V7A – Sepultamento 4

Muito alterada, apresentou remanescentes de pelo menos um indivíduo adulto, existindo a possibilidade da presença de um subadulto.

Vasilha cerâmica V8 – Sepultamento 5

A vasilha encontrava-se extremamente destruída, com ausência de cerca de 2/3 da sua estrutura ou mais. Em seu interior apresentou remanescentes de um subadulto junto da base. A idade aproximada e demais informações demográficas estão em processamento. A posição do corpo não pôde ser recuperada pelo método empregado.

Vasilha cerâmica V14– Sepultamento 5

Extremamente alterada, apresentou remanescentes de um subadulto junto da base. No seu interior estavam depositados cerca de 4 fragmentados de um vasilhame cerâmico. Em consequência do estado severo da decomposição e incompletude óssea e dentária da amostra, os dados demográficos ficaram prejudicados.

Discussão

Os vestígios arqueológicos do sítio Evaristo I indicam a presença de remanescentes de práticas funerárias com cronologia de $750 \pm 40BP$ obtida para o sepultamento 1. Existem similaridades entre as características contextuais das instâncias operacionais das práticas funerárias de EV1 com alguns dos povos indígenas brasileiros, assim como em outros sítios arqueológicos da região nordeste.

No sítio Evaristo I foram utilizados métodos de pesquisa no solo não intrusivos e intrusivos. Os métodos não intrusivos incluíram a varredura sistemática por caminhamento, na qual, inicialmente, foram localizadas as vasilhas cerâmicas que estavam expostas em superfície, após intensa remodelação do terreno.

As vasilhas que haviam sido rompidas ou que se encontravam a pouca profundidade e sem “tampas”, apresentaram os remanescentes humanos em estado muito ruim de preservação – somente do esmalte dentário. A superficialidade dessas sepulturas propiciou a hiperfragmentação dos esqueletos pela ação da hidratação e desidratação intensas e sucessivas.

Quanto às deposições funerárias algumas considerações podem ser feitas para incluir as vasilhas cerâmicas, utilizadas como urnas funerárias, como partes constituintes do ritual funerário dos grupos ceramistas do sítio Evaristo I.

Ao adotar a distinção das vasilhas com presença de ossos e/ou dentes humanos como recipientes de corpos humanos durante contextos especificamente funerários observa-se que:

- 1) vasilha cerâmica V2 (A, B e C): constitui a deposição funerária ou sepultamento 1, contendo um esqueleto (1);
- 2) a vasilha cerâmica V3: constitui a deposição funerária ou sepultamento 2, contendo um esqueleto de adulto (1);
- 3) a vasilha cerâmica V5: é a deposição funerária ou sepultamento 3, contendo pelo menos um esqueleto de subadulto (a verificação de um segundo corpo ainda não foi possível devido ao estado de preservação dos dentes)(1);
- 4) a vasilha cerâmica V7 (A): é a deposição funerária ou sepultamento 4, contendo remanescentes extremamente decompostos de pelo menos um esqueleto ou de um adulto e um subadulto;
- 5) a vasilha cerâmica V8: deposição funerária ou sepultamento 5, contendo remanescentes de um subadulto (1);
- 6) a vasilha cerâmica V14: deposição funerária ou sepultamento 6, contendo remanescentes de um subadulto (1).

Assim, todas as vasilhas cerâmicas com presença de remanescentes humanos são parte de sepultamentos e devem ser consideradas como recipientes para os corpos em cada deposição funerária. Algumas questões, portanto, são formuladas em relação aos remanescentes humanos localizados no sítio Evaristo I.

Entre as dezoito vasilhas cerâmicas localizadas nas áreas escavadas, seis apresentaram remanescentes humanos, definindo a presença do uso funerário desses recipientes no sítio Serra do Evaristo I. Trata-se de uma área com presença de zonas cemiteriais ou os sepultamentos se encontram distribuídos por toda a área que foi outrora habitada pelos grupos ceramistas, não havendo uma zona específica para os sepultamentos?

A distribuição das inumações aparece em toda a extensão da estrada principal que corta a Comunidade do Evaristo, o que não significa que a distribuição das mesmas seja somente longitudinal, isto é, seguindo uma área alongada. A identificação de todas as urnas contendo remanescentes humanos – indicadoras de sepultamentos – ainda não possibilita o estabelecimento da forma e dimensões da área usada para cemitério pela população indígena no Evaristo.

Foram verificadas seis deposições funerárias com no mínimo um indivíduo inumado em cada uma, dentro de recipiente cerâmico. Devido ao estado de erosão da superfície do sítio, a maioria das urnas não apresentou “tampas”. Entretanto, isto não significa que não foram tampadas.

O solo endurecido gerou a necessidade do emprego de recursos técnicos de decapagem a seco, com instrumentos metálicos cortantes, raspadores, pontas metálicas e instrumentos odontológicos. Em casos extremos foi adotada a decapagem a úmido, por submersão e filtragem dos remanescentes cerâmicos e humanos.

Em relação às vasilhas que serviram para a determinação de unidades de escavação (UE), todas estavam com as bordas da boca fragmentadas, ausentes e com exposição de parte do bojo, assim como, em alguns casos, com rachaduras em decorrência de intervenções antrópicas severamente erosivas e que impossibilitaram a reconhecimento das superfícies das covas e demais estruturas eventualmente relacionadas a elas, como as marcas de sepulturas e oferendas. Nas unidades 1,2, 7 e 11, foi possível identificar fragmentos de vasilhas que estavam tampando as urnas.

A intensa fragmentação das bordas e partes superiores das vasilhas cerâmicas ocorreu na maioria dos casos, excetuando-se as vasilhas V2 (urna funerária sob três artefatos cerâmicos), V3 e V11 que possuíam vasilhas de pequena dimensão e espessura como acompanhamentos.

Procurou-se, nesse processo, verificar os perfis verticais e a superfície horizontal para a detecção de marca de cova e as correlações contextuais significativas, como manchas de fogueiras ou outras associações. Contudo, não foi possível identificar essas marcas. As urnas

foram localizadas pela sua exposição parcial, após intensiva erosão do solo arqueológico que se sobrepunha a elas. As áreas mais superficiais das deposições funerárias (sepultamentos), com exceção da Unidade 13 que estava fora das áreas aplainadas, não existiam mais em Baturité, dentro da área delimitada para as intervenções arqueológicas. Não foram observados contextos extra funerários tradicionais, como covas e sacrifícios e esqueletos resultantes do abandono de corpos ou outras variações. Em uma ampla superfície plotada, vasilhas cerâmicas aparecem em pequenas concentrações e distantes entre si.

A presença do emprego de urnas funerárias ou vasilhames cerâmicos com funções diversas, reaproveitados para uma função funerária, pode ser encontrado em povos indígenas que foram registrados na literatura etnográfica, conforme a listagem abaixo:

Quadro 1

Povos indígenas	Práticas Funerárias com presença de vasilhames cerâmicos – urnas
Descrição das instâncias técnicas da deposição do cadáver	
Camacan (Camacã, Mongoyó, Ezeshio), (ao norte do rio Pardo)	Deposição simples seguida de deposição composta ou secundária. Presença de preparação do corpo – esqueletonização – seguida da seleção e de pintura dos ossos que eram dispostos em uma urna funerária, enterrada em cova não muito profunda.
Carajá	Preparação do esqueleto, com raspagem dos ossos e deposição em urnas, deixadas sob árvores, em área de cemitério; Presença de duas áreas de cemitério, com e sem uso de urnas funerárias. O primeiro era usado temporariamente, para a decomposição dos tecidos moles do corpo. O segundo, para a deposição dos mesmos em urnas, que eram dispostas na superfície do cemitério.
Cayuás (guaranis), (Vale do rio Paranapanema, São Paulo)	Corpo depositado em urna funerária, sentado – de cócoras.
Chana, (delta do rio Paraná)	Os corpos dos subadultos são depositados dentro de grandes urnas, com ocre e solo que eram cobertas com placas largas.
Coroado, (Serra do Mar)	Os cadáveres tinham seus membros quebrados – para evitar o retorno dos mesmos para assombrar os vivos – e eram depositados no interior de grandes vasilhas cerâmicas. A inumação era feita na própria área de habitação do morto, seus bens depositados sobre a sepultura e a estrutura da habitação era queimada.
Guajiro	O corpo é enterrado por um ou dois anos e exumados os ossos. Estes eram depositados dentro de um grande vasilhame cerâmico.
Guarani (Rio Grande do Sul)	O corpo ou os ossos descarnados eram colocados no interior de uma grande vasilha de argila, fora de uso doméstico e coberta por outra menor. Nas sepulturas depositavam pequenas tijelas com alimentos e bebidas. As sepulturas ocorriam nas áreas de habitação.

Guarani (São Paulo)	O corpo era depositado dentro de vasilhame cerâmico – urna funerária -, não entrando em contato com o solo da cova. O corpo era depositado em posição fletida. Verifica-se diferenciação nas inumações, com a cura de ossos e sepultamentos secundários (guerreiro).
Mundurucu	Os ossos de determinados membros do grupo eram queimados e inumados no solo, dentro de recipientes cerâmicos.
Pawishana, Atoraí	Os ossos eram pintados com urucu e depositados em urna funerária e sobre eles depositado o crânio.
Tucuna	O cadáver, com os seus ornamentos, é depositado em uma grande vasilha cerâmica para bebidas e enterrado em um cemitério. As oferendas são sempre renovadas na sepultura.
Tupinambá	Corpo depositado em urna funerária, seguindo-se o sepultamento; O morto é envolto na sua própria rede de dormir, em posição fletida e amarrado para ser depositado em um grande recipiente de argilavagens. O grande vasilhame é coberto com vasilhas usadas para banho. A urna era depositada em cova circular com aproximadamente 1,50m de profundidade, com fogueira e alimento. Tudo é recoberto com o solo retirado durante a abertura da cova. Adultos são enterrados na própria área da habitação e os subadultos do lado de fora.
Tupiniquin, (Piratininga, São Paulo)	Presença de urna funerária nos sepultamentos.
Tupi (São Paulo)	O corpo era depositado dentro de urna funerária, protegido do contato direto com o solo e em posição fletida – sentado. Prática da deposição direta do cadáver em urna funerária, protegendo-o completamente do contato com o solo da cova.

Fonte - SILVA, 2005, p. 87-96

No caso da sepultura 2 (V2), verificou-se a presença de corpo fletido, sentado. A deposição direta de corpos em urnas pôde ser observada entre os exemplos citados acima. Deposições compostas, com preparação do corpo pela eskeletonização, acelerada ou gradativa, resultam em desarticulação entre os ossos de forma generalizada, o que não foi observado nas urnas do sítio EV1.

Do mesmo modo, o uso das vasilhas em contextos funerários como urnas pode ser observado em outros sítios arqueológicos da região nordeste. Os resultados no sítio Evaristo corroboram com as informações procedentes de outros contextos arqueológicos.

No sítio Cana Brava, por exemplo, localizado em Jurema do Piauí, foram resgatadas dez (10) vasilhas. Do mesmo modo que no sítio Evaristo, após as escavações das urnas, ficou constatado que em apenas cinco (5) continham vestígios humanos. As análises indicaram tratar-se de enterramentos primários de subadultos com idades entre um a sete anos (CASTRO, 1999). Para a urna do enterramento número 10 obteve-se a datação de 790 ± 50 BP

(BETA-106389). Estando o sítio Evaristo I (com 750 ± 40 BP para o sepultamento 1) na mesma faixa cronológica. Também no sudeste do Piauí, no sítio São Braz, uma urna funerária continha parte de um enterramento primário em decúbito lateral esquerdo (OLIVEIRA, 1997). De carvões provenientes do interior da mesma obteve-se a datação de 880 ± 50 BP (BETA-116929).

No sítio Toca da Baixa dos Caboclos, localizado no sudeste do Piauí, os enterramentos em urnas continham remanescentes de cinco (5) subadultos e três (3) adultos (GUIDON et al 1998). As datações obtidas (230 ± 50 BP a 450 ± 40 BP) indicam que o sítio Toca da Baixa dos Caboclos foi utilizado por um grupo contemporâneo à colonização do interior do Piauí, entre 1500 e 1660.

Em outro sítio localizado no sudeste do Piauí, Toca do Serrote do Tenente Luiz, foram descobertos vinte e quatro (24) sepultamentos. Alguns foram depositados em urnas e outros, em fossas funerárias, diretamente no solo. Os enterramentos nas urnas eram caracterizados pelo uso de duas vasilhas: uma como envoltório para o corpo e a outra como tampa. Havia seis sepultamentos individuais em urnas e um duplo. Destes, sete indivíduos eram subadultos. Foram realizadas datações. Para o enterramento 9, de um indivíduo jovem, existem dois resultados para datação de dentes: 920 ± 35 BP (Ua – 23386) e 935 ± 40 BP (Ua – 22776). Uma terceira datação, de 365 ± 40 BP (Ua – 22074), poderia indicar uma continuidade no sítio ou enterramentos de grupos distintos.

Observa-se que a prática do uso de vasilhames cerâmicos como urna funerária ou como parte do contexto funerário já está difundida no Nordeste deste antes de 1000 BP até o momento do contato como mostra os trabalhos citados acima (CASTRO, 1999, GUIDON et al 1998, KESTERING, 2005, OLIVEIRA, 1997).

Os exemplos acima de contextos provenientes de pesquisas arqueológicas realizadas na região nordeste atestam a variedade de situações em que as vasilhas foram utilizadas nas práticas funerárias. Assim, os resultados encontrados no sítio Evaristo I podem ser corroborados tanto pelos dados etnográficos como pelos resultados arqueológicos.

O estudo dos dados mortuários de natureza biológica e de origem cultural possibilita construir hipóteses sobre o comportamento dos extintos habitantes da Serra do Evaristo. Nesse sentido, até o momento, os vestígios encontrados indicam uma origem indígena da cultura e dos esqueletos estudados.

Referências

- ALARCÃO, J. **Para uma conciliação das arqueologias**. Porto: Edições Afrontamento, 1996 (Histórias e Idéias, 7).
- ARNAUD, M-B. et al. **L'Aire archéologique du sud-est du Piauí Brésil: le milieu et les sites**. Paris: Éditions Recherche sur les Civilisations, 1984 (Synthese, 16).
- BINFORD, L. R. Mortuary practices: their study and their potential. In: BROWN, J. A. (Ed.). Approaches to the social dimensions of mortuary practices. **Memoirs of the American Archaeology Society**, n. 25, p. 6-29, 1971.
- BROTHWELL, D.R. Digging Up Bones, **The Excavation, Treatment and Study of Human Skeletal Remains**. 3.ed. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981.
- BUIKSTRA, J. E.; UBELAKER, D. H. (Eds.) Standards for Data Collection from Human Skeletal Remains. n. 44. USA: Arkansas Archaeological Survey Research Series, 1994.
- CASTRO, V. M. C. **Sítio Cana Brava: contribuição ao estudo dos grupos ceramistas pré-históricos do Sudeste do Piauí**. 1999. 109f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- GUIDON, N.; VERGNE, C.; VIDAL, I. A. **Sítio Toca da Baixa dos Caboclos. Um abrigo funerário do enclave arqueológico do Parque Nacional Serra da Capivara**. *Clio*, Recife, v. 1, n.13, p. 127-138, 1998. (Série Arqueológica).
- HODDER, I. Postprocesual archaeology and the current debate. In: PREUCCEL, R. W. (Ed.). Processual and postprocessual archaeologies. Carbondale: **Center for Archaeological Investigation**, 1991, pp. 30-41.
- KESTERING, C. Um container de genes. In: **A hora da colheita**. Florianópolis, 2005, p. 93-108.

MACHADO, D. L. **Estudo arqueológico dos sítios Anauá, Chapada, Santo Antônio e Olho d'água do Pau, em Mauriti, Ceará. 2010.** 115f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Programa de Pós-graduação em Arqueologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
MAYS, S. *The archaeology of human bones.* London: Routledge, 2002.

MARANCA, S. Agricultores e ceramistas da área de São Raimundo Nonato, Piauí. **Clio**, Recife, v.1, n.4, (extra), p. 95-96,1991 (Série Arqueológica).

_____. A Toca do Gongo I - Abrigo com sepultamentos no estado do Piauí. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. 23, p.159 -173, 1976.

MARTIN, G. **Pré-História do Nordeste do Brasil.** 4. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

NOBRE, J. N. S. **Memória social e espacialidade de grupos ceramistas em Trairi, CE.** 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Programa de Pós-graduação em Arqueologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIVEIRA, C. A.; PEDROSA, I. **Relatório Final: Escavação Arqueológica do Sítio Funerário Serra do Evaristo I**, Município de Baturité – Ceará. Fortaleza: IPHAN, 2014.

OLIVEIRA, A. L. N. **O sítio arqueológico Alcobaça: Buíque, Pernambuco- estudo das estruturas arqueológicas.** 2001. 186f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIVEIRA, C. A. **Relatório das escavações: Sítio Cana Brava - Jurema - Piauí.** São Raimundo Nonato: FUMDHAM, 1997.

OLIVEIRA, C. A. et al. **Grupos pré-históricos do sítio Jerimum. Região de Xingó – Canindé do São Francisco, SE.** Aracaju: Museu de Arqueologia de Xingó, 2005.

PARNES, M.; SOUZA, A. M. **Centro de Informação Arqueológica.** Relatório das pesquisas no Ceará (mimeografado), 1971.

PARKER PEARSON, M. **The archaeology of death and burial.** Texas: Texas A&M University Press, College Station, 1999.

PEIRANO, M. A análise antropológica de rituais. In: PEIRANO, M. G. S. (Org.) **O Dito e o Feito. Ensaios de Antropologia dos Rituais.** Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2000.

PETTITT, P. **The Paleolithic Origins of Human Burial.** London: Routledge, 2011.

RAKITA, G. F. M; BUIKSTRA, J. E. Introduction. In: RAKITA, G. F. et al. (Eds). *Interacting with the dead. Perspectives on mortuary archaeology for the new millennium*, Florida: University Press of Florida, 2005, p. 1-14.

SAXE, A. A. **Social dimensions of mortuary practices**. University of Michigan: Ann Arbor, 1970. Tese (PhD).

SANTOS, C. A. **Relatório do projeto O patrimônio arqueológico pré-histórico no Agreste pernambucano: fronteiras de valorização**. Recife, 2007.

SILVA, S. F. S. M. 2001. **Um outro olhar sobre a morte: arqueologia e imagem de enterramentos humanos no catálogo de duas coleções – Tenório e Mar Virado, Ubatuba, São Paulo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) Museu de Arqueologia e Etnologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, S. F. S. Terminologias e classificações usadas para descrever sepultamentos humanos: exemplos e sugestões. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo. 15-16, p. 113-138. 2005-2006.

SILVA, S. F. S. M.; CALVO, J. B. Potencial de análise e interpretação das deposições mortuárias em arqueologia: perspectivas forenses. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**. São Paulo: USP, v. 17, p. 469-491, 2007.

SOARES, K. A. **Caracterização do(s) grupo(s) ceramista(s) da enseada de Jericoacoara, extremo litoral noroeste do estado do Ceará: subsídios tecnológicos, crono-estratigráficos e etno-históricos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Programa de Pós-graduação em Arqueologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SOUSA, L. D. A. **Os grupos pré-históricos ceramistas da praia de Sabiaguaba, Fortaleza, CE**. 2011, 200f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Programa de Pós-graduação em Arqueologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SPRAGUE, R. *Burial Terminology: A guide for researchers*. New York: AltaMira Press, 2005.
TAINTER, J. A. Mortuary practices and the study of prehistoric society. In: SCHIFFER, M. B. (Ed.). **Advances in archaeological method and theory**. v.1, New York: Academic Press, 1978. p.105-141.

VIDAL, I. A. Projeto arqueológico do Seridó: Escavação no Sítio Pedra do Chinelo, Parelhas, Rio Grande do Norte. Primeiros resultados. **Clio Arqueológica**, Recife, v. 1, n.15, p. 157-169, 2002.

VERGNE, C. **Cemitérios do Justino - Estudo sobre a ritualidade funerária em Xingó, Sergipe**. Sergipe: Museu de Arqueologia de Xingó, 2005.

WEISS-KREJCI, E. The formation of mortuary deposits. Implications for understanding mortuary behavior of past populations. In. AGARWAL, S. C.; GLENCROSS, B. A. **Social bioarchaeology**. United Kingdom: Wiley-Blackwell. p. 68-106. 2011.

WHITE, T. D.; FOLKENS, P.A. **The human bone manual**. New York: Elsevier Academic Press. 2005.

Artigo recebido em 30 de agosto de 2014. Aprovado em 05 de janeiro de 2015.

ALCÁZAR, Joan. **Yo pisaré las calles nuevamente:** Chile, revolución, dictadura, democracia (1970-2006). Santiago de Chile: Editorial Universidad Bolivariana, 2009, 121 p.

Resenha

Janaína Alexandra Capistrano da Costa¹

Em 2014 o Chile iniciou um novo mandato presidencial, a reeleição de Michelle Bachelet em novembro de 2013 ocorrera no contexto das solenidades referentes ao cumprimento dos quarenta anos do golpe de Estado de 1973, o qual pôs fim ao projeto de transição democrática ao socialismo então encabeçado pelo Presidente Salvador Allende Gossens. Este aspecto da contenda política auferiu-lhe nuances dramáticas, pois os embates que envolveram o país nessas duas experiências limite, ou seja, um governo revolucionário de esquerda e uma sangrenta e terrorífica ditadura, permanecem vivos na memória dos chilenos. Através da polarização eleitoral entre Bachelet, pela coalizão de centro-esquerda chamada Nova Maioria, e Evelyn Mattei, a candidata da UDI (União Democrática Independente) pela coalizão de direita denominada Aliança por Chile, muitas lembranças desse passado recente vieram à tona expondo as raízes dos novos acontecimentos. A história pessoal das candidatas, por exemplo, evocava com veemência essa relação com o tempo pretérito, uma vez que o General Alberto Bachelet e o General Fernando Matthei eram amigos próximos quando, alguns meses depois do golpe, Alberto foi torturado e morto nos porões da Academia de Guerra da Aviação então presidida por Fernando.

O livro do historiador espanhol da Universidade de Valencia Joan del Alcázar é uma obra que nos desvela e nos ensina a ver as raízes dos hodiernos acontecimentos no Chile sem, no entanto, torná-las estéreis. Para isso, o autor nos conduz através de uma argumentação que sublinha tanto a importância dos parâmetros exigidos pelo ofício de historiador em sua prática e ensino, quanto das opções e responsabilidades políticas deste profissional. Este

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFTO). Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista CAPES. janacapis@gmail.com.

aspecto ético, enquanto um aspecto fundamental é geralmente desprezado em relação ao rigor metodológico, mas é interessante notar como no livro essa relação é assumida abertamente sem nenhum prejuízo, porque o autor encontra um equilíbrio entre o rigor e a experiência. Esse equilíbrio permite que a História, ao ser escrita, não seja esvaziada da pulsão de vida contida nos acontecimentos, que é o que inevitavelmente ocorre quando, imbuído de uma fé cega, o profissional agarra-se meticulosamente ao método esperando encontrar através dele a verdade, ou ainda, quando crê em uma verdade política.

“*Yo pisaré las calles nuevamente*” que é frase inicial do título da obra em tela é também o nome de uma canção composta em 1974 por Pablo Milanés, cantor cubano e um dos fundadores da Nova Trova Cubana. Um movimento artístico onde as músicas adquirem um tom de contestação, crítica social e incitação às transformações que seriam necessárias à concretização de um ideal de sociedade mais justa na América Latina. Assim, inicialmente somos incitados a acessar uma dimensão ao mesmo tempo sensível e histórica. Em primeiro lugar, Alcázar está se referindo a si mesmo, uma vez que descreve sua adesão ao projeto allendista e o impacto que a violenta interrupção do governo da Unidade Popular (1970-1973) causou na esquerda anti-franquista, da qual ele fazia parte. Na Introdução chamada de *A modo de introducción. De Allende a Pinochet: esperanza y dolor por La Vía Chilena em España*, a referência a dois sentimentos como os de esperança e dor resumem a distensão que marca o autor fazendo-o afirmar que: “*en la esfera de los afectos Chile se incorporó con fuerza y para siempre*” (ALCÁZAR, 2009, p.8). Seria essa marca que influenciaria decisivamente sua carreira profissional dedicada à pesquisa e ao ensino da história chilena e, por conseguinte, da América Latina. Assim, naquele grupo de *chilenólogos* que se configurou na península ibérica a partir de meados de 1970, como o autor informa; ele se constituiu talvez num dos mais proeminentes membros, o que justificou a sua participação como perito da acusação no processo *Terrorismo y Genocidio “Chile Operativo Condór”* movido pelo juiz espanhol Baltasar Garzón em 1998. O autor conclui; “*y Chile permaneció en nuestro interior*” (ALCÁZAR, 2009, p.9). No vasto conjunto de obras dedicadas aos referidos períodos da história chilena, a

contribuição de Alcázar merece destaque, porque justamente vem aportar esse olhar concomitantemente adventício e integrado.

Curiosamente podemos percorrer os capítulos do livro de Alcázar permeando a letra da música de Milanés. No primeiro capítulo intitulado “*Chile, revolución, dictadura, democracia*”, o autor desenvolve uma narrativa histórica macroestrutural que aborda o período compreendido entre os momentos que antecedem a vitória presidencial de Allende em 1970 e a retomada da democracia nos anos 90. A tentativa de se realizar uma revolução de viés socialista por meio das instituições democráticas conhecida como “experiência chilena” representa um dos episódios mais marcantes da vida nas sociedades ocidentais modernas, sobre o qual a História não pode furtar-se de lançar um olhar sócio-político, bem como e, por conseguinte, sobre os desdobramentos dessa experiência. O autor Joan del Alcázar não se furta, e como diz Milánéz na primeira estrofe de sua música “*Yo pisaré las calles nuevamente de lo que fué Santiago ensangrentada, y en una hermosa Plaza liberada me detendré a llorar por los ausentes*”. Pisar as ruas novamente pode significar visitar o passado de uma cidade, no sentido lato, que teve as entranhas rompidas, mas desta vez, lançando um olhar desde um presente liberado onde é possível expor as emoções por aqueles que se foram de maneira injusta e cruel. Quando um historiador expõe as feridas de uma sociedade ele contribui para que seja gerada essa oportunidade de se chorar pelos mortos, pelos desaparecidos, pelo esquecido e finalmente encerrar velhas questões em outros termos.

No capítulo dois do livro “*La pregunta de Lord Browne-Wilkinson. (A propósito de la discusión sobre la supuesta Inmunidad Soberana del General Pinochet)*”, o autor contextualiza e responde a questão feita pela justiça britânica acerca do período que se poderia considerar o ditador como Chefe de Estado no Chile¹. Após a detenção de Pinochet e um primeiro veredicto da Câmara dos Lordes, a última instância de apelação jurídica no Reino Unido, a favor da imputabilidade, tal pergunta se torna crucial, porque a defesa alega que o acusado não poderia ser julgado em virtude de ser possuidor de Imunidade Soberana, uma figura da lei britânica que salvaguarda Chefes de Estado em exercício. A relação do autor com este episódio se dá a partir de iniciativa da justiça espanhola que, ao aceitar uma denúncia contra a

Junta Militar chilena, solicita aos britânicos uma permissão jurídica para interrogar Pinochet e, posteriormente, a extradição deste para julgamento. Convidado a elaborar um relatório pericial sobre os fatos históricos concernentes ao exercício do poder durante a ditadura militar no Chile, Joan del Alcázar realiza uma extensa e minuciosa pesquisa documental que aborda periódicos nacionais, referências bibliográficas e discursos e documentos oficiais, concluindo que o general Pinochet se converte em Chefe de Estado em junho de 1974. Isto não eximiria o ditador, portanto, de ser imputado pelos crimes cometidos desde 11 de setembro de 1973, dentre eles, os relativos à chamada Operação Condor, conhecida no Brasil como Carcará. Apesar de Pinochet não ter sido, finalmente, condenado, como afirma o autor “*lo transcendental de este caso es que se ha dado un paso gigantesco en la jurisprudencia internacional tras la confirmación del principio de extraterritorialidad de los crímenes de lesa humanidad*” (ALCÁZAR, 2009, p.63). Isso faz com que o recém referido capítulo brilhante a obra resenhada e ateste a importância desta para qualquer discussão sobre a temática dos direitos humanos, por exemplo.

Segundo Alcázar (2009, p. 66), o conhecimento produzido pela história com base em análises orientadas por métodos seguros serve para ensinar e aplicar História. Essa perspectiva foi até certo ponto desvalorizada, na medida em que se passou a questionar em que medida essa disciplina se constituiria em mais uma narrativa dentre tantas narrativas. Todavia, o autor, com muita desenvoltura realiza o movimento inverso, valorizando os resultados disciplinares. É sua proposta no terceiro capítulo da obra, “*Continuar viviendo juntos después del horror. Memoria e historia en las sociedades pos dictatoriales*”. Para Alcázar (2009), em sociedades que vivenciaram graves violações dos direitos humanos, como as latino-americanas, o papel do historiador é essencial para promover o que ele chama de reencontro, que se daria através do resgate, organização e análise dos materiais produzidos pelas Comissões da Verdade, os testemunhos e os lugares de memória de maneira a dar voz às aquelas vozes silenciadas pela violência. Elaborando uma narrativa, a partir daí, o historiador poderia provocar um reencontro entre os sujeitos desta História e, por conseguinte, as responsabilidades poderiam ser julgadas não a partir de uma história oficial, mas de uma

história de todos, viabilizando finalmente a superação dos traumas, dos ressentimentos e dos sentimentos de injustiça. Sobre esse ponto é ilustrativa a terceira estrofe da canção que diz: “*Yo unido al que hizo mucho y al que hizo poco, al que quiere la patria liberada dispararé las primeras balas, más temprano que tarde reposo. Retornarán los libros, las canciones que quemaran las manos asesinas. Renacerá mi pueblo de su ruina, y pagaran su culpa los traidores.*”

No quarto e último capítulo da obra “*Los historiadores ante el cine y la literatura. Dos miradas distintas hacia la historia reciente de Chile*” o autor faz uma avaliação do uso da literatura e do cinema como fontes auxiliares no ensino da história. De acordo com Joan Del Alcázar, a despeito de toda a discussão que gira em torno do chamado “giro linguístico” e do discurso enquanto fenômeno social, é preciso ter clara a distinção entre estas fontes e a História precisamente, pois aquelas se encontram por natureza no campo da ficção e está no da realidade. A grande vantagem da literatura e do cinema residiria na sua capacidade de oferecer uma atmosfera dos acontecimentos através de imagens, sensações e estados de ânimo, enfim. Nesse texto do livro, podemos encontrar um bom guia para a utilização desses materiais em sala de aula, com um método específico de análise elaborado pelo autor que, finalmente, nos dá dois exemplos objetivos de aplicação com o filme *La Frontera* (1991) de Ricardo Larrain e a novela *Uma casa vacía* (1996) de Carlos Cerda. Obras estas que contextualizam a ditadura chilena.

O artigo de encerramento do livro “*A modo de conclusión. La segunda muerte de Augusto Pinochet*” representa, em nossa opinião, um enlace com as pulsões que moveram o autor até aqui. Alcázar faz uma pertinente avaliação ao afirmar que com a detenção em Londres Pinochet morre politicamente, para depois morrer fisicamente em 2006. O impacto desse evento descrito pelo autor é capaz de convencer-nos de sua tese, a qual é completada pela ideia de que uma primeira fase da transição chilena iniciada com o plebiscito de 1988 encerra-se dez anos depois com o citado fato internacional. Pinochet não recebe honras de Chefe de Estado, a então presidente Michele Bachelet não comparece a seu velório, não há um busto público em sua homenagem, como ocorre com Allende, que possui uma bela estátua em

plena Praça do Palácio de Governo La Moneda. Pinochet hoje é mundialmente conhecido como um criminoso e ladrão, uma imagem oposta à que se faz de Salvador Allende. Entretanto, somos levados a duvidar da capacidade de aniquilamento de dita morte política, uma vez que milhares de chilenos se posicionam em nome do apoio às obras do ditador, da sua legitimação e da preservação da sua memória como benfeitor da nação. Mesmo que isso, muitas vezes não seja dito em claras letras, algumas práticas manifestam essa memória. No dia mesmo do enterro de Pinochet, a capital Santiago foi tomada por um conflito que dividiu a cidade em duas, um grande grupo de pessoas concentrado proximalmente à Escola Militar chorava e outro grande grupo concentrado no La Moneda comemorava, eles se ofendiam e se agrediam, enquanto dois espectros os sobrevoavam². Estes mesmos espectros, com tantos outros desaparecidos e aqueles que “*murieran antes*” como diz Milanés, ainda rondam um pouco desnorteados as pugnas políticas no país.

Resenha recebida em 27 de julho de 2014. Aprovada em 20 de dezembro de 2015.

Notas

¹ O autor publicou sobre este assunto em Lua Nova: Revista de cultura e política nº 49 de 2000 sob o título “A imunidade soberana de Pinochet contestada”.

² Trabalhei o tema dessa memória no artigo “História e memória no Chile contemporâneo”. **Outros Tempos** (UEMA, Online) v.5, p. 162-172, 2008.

NORMAS PARA SUBMISSÃO

A *Mneme* publica artigos originais, entrevistas e resenhas no campo das Ciências Humanas. Todos os textos serão submetidos a dois pareceristas, desde que atendam aos critérios apresentados nas *Normas de Submissão*. Havendo pareceres contrários, recorrer-se-á a um terceiro. Os Editores responsáveis e o Conselho Editorial recusarão os artigos que não cumpram as exigências previstas nas *Diretrizes para Autores*. Cada autor só poderá ter um artigo em processo, entre o início da submissão e a publicação final. As opiniões expressas nos artigos assinados são de responsabilidade exclusivas de seus autores.

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A contribuição deverá ser original e inédita, e não estar sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao editor".

Os arquivos para submissão devem estar em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapassem 2MB).

URLs para as referências deverão ser informadas, quando necessário.

Os artigos deverão ter a extensão de 15 a 30 páginas, digitadas em fonte Times ou Arial, tamanho 12, com espaço 1,5. As citações de mais de três linhas deverão ser feitas em destaque, com fonte 11, em espaço simples. Margens: superior e inferior: 2.0 cm; esquerda e direita: 3.0 cm.

O texto seguirá os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em *Diretrizes para Autores*, na seção Sobre a Revista, no Portal de Periódicos da UFRN.

A identificação de autoria do trabalho deverá ser removida do arquivo e da opção *Propriedades* do processador de textos, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em *Assegurando a Avaliação Cega por Pares*.

As resenhas poderão ter entre 1000 e 1500 palavras, com 3 palavras-chave e 3 keywords, além do título em português e inglês. Fontes e margens seguem mesmas normas dos artigos. Devem referir-se a livros nacionais publicados no mesmo ano ou no ano anterior ao da submissão, ou - para livros estrangeiros - publicados nos últimos quatro anos.

As entrevistas só serão publicadas com autorização expressa do texto final assinado pelo(a)(s) entrevistado(a)(s) em todas as páginas da matéria que será encaminhada ao endereço da *Mneme* para avaliação.

Estrutura do manuscrito

a) *Título e subtítulo do artigo*: até duas linhas;

b) *Resumo e palavras-chave*: o texto do resumo não deve ultrapassar 1.000 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco (05). Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);

c) *Título em inglês, abstract e key words*: devem acompanhar os artigos e estar adequadamente traduzidos;

d) *Corpo do texto*, ao longo do qual não deve haver identificação autoral;

e) *Referências* - Deverão obedecer à NBR-6023/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Nas referências bibliográficas de até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro autor, seguido da expressão et al. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

f) *Notas*: quando existirem, devem ser numeradas sequencialmente e colocadas no final do artigo. Não é permitido o uso de notas bibliográficas. Para isso, deve-se utilizar as citações no texto: a identificação das referências no corpo do trabalho deve ser feita com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), ano de publicação e paginação (NUNES, 1995, p. 225).

g) *Tabelas e figuras* - As tabelas deverão ser numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que foram incluídas no texto e encabeçadas por seu título, evitando-se a não repetição dos mesmos dados em gráficos. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as "Normas de apresentação tabular", publicadas pelo IBGE. Quadros são identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto. As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se ainda que estes elementos sejam produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 14 x 21 cm (padrão da revista), apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 200 dpis) para sua reprodução direta.